



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM LETRAS – LIBRAS / LÍNGUA ESTRANGEIRA

JUDITE ARAÚJO DOS SANTOS

**O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NA CLASSE MULTISSERIADA:
UM OLHAR ACERCA DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DO
AUTOR/CONTADOR COM O LEITOR/OUVINTE**

Amargosa- BA
2016

JUDITE ARAÚJO DOS SANTOS

**O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NA CLASSE MULTISSERIADA:
UM OLHAR ACERCA DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DO
AUTOR/CONTADOR COM O LEITOR/OUVINTE**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras/Libras, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Letras/Libras.

Orientador: Prof. Me. Tarcísio Fernandes Cordeiro.

Amargosa- BA
2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades e concluir a realização desse sonho, a meus pais Manoel e Romilda e a meus irmãos Amauri, Geisa e Romilson por todo carinho, apoio e compreensão e principalmente por terem sonhado meu sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado a persistência nos momentos em que o desânimo e os pensamentos negativos reinaram.

Aos meus pais, Manoel e Romilda, que sempre estiveram presentes em minha vida, me apoiando em minhas decisões, dando força para continuar a caminhada, me apoiando nos momentos de angústias e sempre me incentivando seguir em busca do meu objetivo.

Aos meus irmãos Amauri, Geisa e Romilson pela força, pelas palavras de coragem e incentivo durante minha formação. Em especial aos meus amores, meus sobrinhos Jorge Luan, Luana, Guilherme, Beatriz e Bruno.

Aos meus cunhados/as Ana Lúcia, Jair e Marilene pelas palavras de incentivo.

Aos meus familiares e amigos(as) e a todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram durante a caminhada, pois cada uma, a seu modo, acrescentou algo importante na minha vida.

Ao meu orientador, Tarcísio Fernandes Cordeiro, que trilhou comigo passo a passo este percurso de alegrias, mas também de incertezas e ansiedade, com a qual compartilho a alegria desta chegada.

Há todos os meus professores da graduação, por proporcionar-me o conhecimento, pelo comprometimento e pela seriedade, em especial Mônica Menezes, Gredson Santos, Fernanda Santos, Geisa Costa, Angéla Vilma, Midian Souza e Rita Chagas.

Ao professor Fábio Josué, pela ótima experiência no PIBID, por me proporcionar o contato com o ensino, pesquisa e extensão, por ser esse mestre de excelência, pelos incentivos e carinho, durante a caminhada.

A professora, aos alunos, aos pais, enfim toda comunidade escolar da classe multisseriada da escola do campo do município de Amargosa, a qual realizei esta

pesquisa, por participarem desta investigação e possibilitarem, a mim, mais conhecimento sobre a docência nessa forma de organização escolar.

As meninas do apartamento 04, Camila, Mariana e Regiane, que estiveram ao meu lado nas horas que chorei, que sorri, durante toda a caminhada. Obrigada meninas pela compreensão, e palavras de incentivo.

Aos colegas pela companhia durante a trajetória acadêmica, em especial, Luciene Santos, Jailma Almeida e Alexsandro Santos.

Aos tios e tias em especial tia Sineide, por me apoiar nos momentos difíceis e acreditar na minha capacidade, sempre com palavras de conforto, me dando forças para seguir.

Por fim, agradeço as professoras Mônica de Menezes Santos e Karina de Oliveira Santos Cordeiro por terem aceitado o convite e terem lido cuidadosamente esta produção monográfica.

A todos e todas, OBRIGADA!

Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH, 1989, 18).

SANTOS, Judite Araújo. *O lugar da literatura infantil em classe multisseriada: um olhar acerca do processo de mediação do autor/contador com o leitor/ouvinte*. 48 f. 2016. Trabalho monográfico de conclusão de curso, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2016.

RESUMO

A literatura infantil é uma área do conhecimento de suma importância para a formação da criança leitora. No entanto, é vista, por muitos, como uma literatura menor. Neste contexto, busca-se investigar como a literatura infantil tem sido compreendida e trabalhada por uma comunidade escolar, mais precisamente em uma turma multisseriada de uma escola no campo, em Amargosa - Bahia. Para tanto, a presente pesquisa intenta responder as seguintes questões: em qual perspectiva tem-se trabalhado com a Literatura Infantil, reconhecendo sua importância para a formação do leitor literário? Busca-se ainda compreender como ocorre o processo de mediação do autor/contador com o leitor/ouvinte. Para responder a esses questionamentos, fez-se necessário utilizar-se do instrumental metodológico da pesquisa participativa, o que contribuiu para a posterior análise dos dados coligidos nas classes multisseriadas. Em síntese, espera-se com essa investigação contribuir para uma maior visibilidade do ensino de literatura infantil, visto que esta é uma área de suma importância para a formação do leitor. Afinal, cabe-nos reconhecer que há ainda uma grande distância entre o que propõem os estudos na área e o que se observa no cotidiano das salas de aula.

Palavras chave: Literatura infantil. leitor literário. Escola Multisseriada.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 08 |
| 2 APROXIMAÇÕES CONTEXTUAIS..... | 11 |
| 2.1 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E AS CLASSES MULTISSERIADAS..... | 13 |
| 3. HISTÓRICO: O SURGIMENTO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA E DA LITERATURA INFANTIL..... | 17 |
| 3.1 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA | 17 |
| 3.2 O QUE É LITERATURA INFANTIL? | 19 |
| 3.3 LIVRO INFANTIS OU ROTULADOS COMO INFANTIL? | 21 |
| 4. ANÁLISE DE DADOS: A LITERATURA INFANTIL NA CLASSE MULTISSERIADA | 26 |
| 5 A MEDIAÇÃO POSSÍVEL: REFLEXÕES SOBRE OS USOS DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DA MULTISSÉRIE..... | 36 |
| 5.1 EDUCAR CRIANÇAS NO CONTEXTO DO CAMPO | 36 |
| 5.2 A LITERATURA INFANTIL E A ESCOLA DO CAMPO..... | 38 |
| 5.3 A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR..... | 40 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 44 |
| REFERÊNCIAS | 46 |

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil é uma área do conhecimento de fundamental importância para a formação da criança leitora, pois pode proporcionar prazer, divertimento, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades emocionais, intelectuais, culturais, lúdicas, além de contribuir para o amadurecimento do pensamento crítico e reflexivo e proporcionar maior facilidade no aprendizado da leitura e da escrita.

No entanto, há ainda uma grande distância entre o que propõem os estudos na área e o que se observa no cotidiano das salas de aula. Uma das estratégias para suprir essa falta tem sido a intensificação na criação de programas de incentivo à leitura, bem como o aumento da distribuição de livros infantis pelos agentes governamentais.

Diante desse cenário, busca-se nesta pesquisa investigar como a literatura infantil tem sido compreendida e trabalhada por uma comunidade escolar, mais precisamente tratar-se-á de uma turma multisseriada em uma escola no Campo, localizada no município de Amargosa (BA). Decidiu-se, entretanto, preservar o nome da instituição, da professora regente e dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Neste contexto, pretende-se investigar como ocorre o processo de mediação do autor/contador com o leitor/ouvinte? Com o fito de responder tal questionamento e seus desdobramentos, este trabalho apresenta uma análise voltada para a prática do professor de classes multisseriadas no ensino de literatura infantil, objetivando contribuir com reflexões sobre essa fase do processo educacional, bem como dar visibilidade ao ensino de literatura infantil, visto que esta é uma área de suma importância na formação do leitor, no entanto é compreendida, por muitos, como uma literatura menor. Como ilustração desse problema, é possível observar na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB que não temos a Literatura Infantil como componente curricular obrigatório, sendo a mesma ofertada esporadicamente como uma disciplina optativa.

No tocante as motivações para a realização dessa pesquisa consideram-se relevantes dois aspectos: primeiro, como já dito, contribuir para uma maior visibilidade sobre o ensino de literatura infantil, principalmente no que concerne ao contexto rural, reconhecendo sua importância para a formação do leitor literário; a segunda motivação diz respeito ao fato de ter sido bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação

a Docência (PIBID)¹ no Subprojeto “Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo” (UFRB/CAPES), que foi desenvolvido entre julho de 2011 e março de 2014. Desse modo, na realização das atividades do projeto pude me aproximar da temática em questão, tanto pelas observações em sala de aula quanto pelas intervenções realizadas, acabei por me interessar pelo ensino de literatura no contexto das escolas multisseriadas. Desse modo, a pesquisa foi realizada em umas das escolas parceiras do PIBID.

Na escola em questão os alunos estavam distribuídos em duas turmas, uma da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental e a outra do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, no entanto, esta pesquisa terá como objeto de estudo apenas a turma da educação infantil ao 2º ano, espaço em que tive maior contato durante o projeto.

Os dados coletados nesta pesquisa referem-se ao período em que fui bolsista PIBID, entre 2012 e 2013. Avaliou-se a possibilidade de retornar a escola, buscando compreender a realidade atual, a fim de comparar e atualizar os dados. No entanto, com o contexto de restrições orçamentárias, ora vivenciado pelas Instituições Federais de Ensino Superior, não nos possibilitou o acesso ao transporte de modo regular. Outrossim, concluiu-se que não disporíamos de tempo equivalente para um levantamento de informações que fossem suficientes para ser contrastadas com os dados outrora coligidos.

Além desta introdução, a presente monografia encontra-se estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo, cujo título “Aproximações contextuais”, busca apresentar o contexto da pesquisa, no que concerne a escola e a comunidade em que a mesma está inserida. Além disso, constitui-se numa retomada das questões relacionadas à educação do/no campo e as classes multisseriadas.

No capítulo seguinte, “Histórico: o surgimento da literatura infantil” faz uma retomada de fatos relativos à infância, buscando a gênese, na cultura ocidental, da percepção do universo infantil e, por conseguinte, o desenvolvimento de uma literatura voltada para este público.

¹ O PIBID é um programa instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cujo objetivo é fomentar as atividades de iniciação à docência, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, sobretudo públicas. O Programa tem como objetivo valorizar os cursos de Licenciatura dentro da estrutura universitária, fomentando ações que busquem o aumento do tempo de convivência dos graduandos no futuro ambiente de trabalho (unidade de ensino médio ou fundamental), permitindo-lhe um maior envolvimento com o cotidiano das atividades didático-pedagógicas.

Já no capítulo intitulado “Análise de dados: a literatura infantil na classe multisseriada” apresentam-se os dados coletados durante a pesquisa, estabelecendo um diálogo com fontes teóricas. Ressalta-se, nesta seção, a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com atenção a mediação da professora no instante da leitura de obras literárias às crianças.

No último capítulo “A mediação possível: reflexões sobre os usos da literatura infantil no contexto da multissérie” apresentam-se reflexões sobre a literatura infantil e a escola. Além disso, pensa-se a educação infantil no contexto do campo, buscando problematizar algumas questões. Far-se-á ainda uma discussão sobre a literatura infantil e a formação do leitor. E por fim, têm-se as considerações finais que estabelecem uma retomada das temáticas discutidas nesta pesquisa.

2 APROXIMAÇÕES CONTEXTUAIS E METODOLÓGICAS

Amargosa é um município localizado no interior do estado da Bahia, distante 235 quilômetros a sudoeste de Salvador. Segundo Santos e Moura (2011) possui uma população de aproximadamente 35.000 mil habitantes, dos quais cerca de 10.000 (28%) residem em áreas rurais. Este município é atendido por escolas públicas municipais e estaduais, além de escolas particulares.

Segundo dados da Secretária Municipal de Amargosa o município no ano de 2012, contou com trinta (30) escolas funcionando no campo, destas vinte e três (23) são unidades escolares multisseriadas, o que nos remete para a necessidade de tratá-las com políticas específicas, sobretudo no que se refere ao material didático, formação docente e metodologias apropriadas a este contexto.

A escola onde foi desenvolvida a pesquisa está localizada há 14 quilômetros do município de Amargosa. Os alunos são distribuídos em duas turmas, uma da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental e a outra do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Nesta pesquisa, delimita-se como objeto de estudo a turma da educação infantil ao 2º ano, a qual teve maior contato durante a realização do projeto.

A escola foi construída com recursos do Governo do Estado da Bahia e inaugurada em 1984, na administração do prefeito Josué Sampaio Melo. No que se refere à estrutura física, encontra-se em bom estado de conservação, possui duas salas de aula, dois banheiros, uma cantina, um pátio para recreação e o quintal. A escola é toda murada. Na oportunidade desta pesquisa, a mesma funcionava no turno matutino, com duas turmas: a primeira, com 18 alunos da Educação Infantil ao 2º ano; e a segunda, com 23 alunos do 3º. ao 5º ano. No ano de 2011 a escola recebeu cinco (5) computadores que estão alocados na sala em que estudam os alunos do 3º ao 5º ano e que são utilizados pelas duas turmas.

A estrada que liga a comunidade, onde a escola está inserida, até a sede do município não é asfaltada, mas encontra-se em bom estado de conservação. O acesso dos moradores à cidade dar-se através de carros, ônibus escolares e animais, como por exemplo, cavalos. Atualmente na região, plantam-se poucos produtos para o consumo familiar, pois o pequeno espaço de terra que cada família possui geralmente está ocupado com as lavouras da banana e do cacau. Desses cultivos, vem a principal fonte de renda dos moradores, sendo residual o plantio de outros produtos como a cana, aipim, pimenta, caju, manga, jaca, apenas para o consumo das famílias.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, estes foram iniciados com a pesquisa bibliográfica acerca do tema. Concomitantemente a construção da fundamentação teórica ocorreu às observações da turma, a qual acontecia uma vez por semana. Durante as observações eram feitas anotações no diário de campo, bem como a elaboração de relatórios. Após a aproximação com a turma, às observações tomaram outra configuração. Desse modo, colaborava com a professora, durante as atividades, principalmente no momento das leituras de livros infantis.

O passo seguinte foi à catalogação, dos livros de literatura infantil. No entanto, nesta pesquisa não será realizada a análise dos livros catalogados. Esta foi feita, a fim de verificar os gêneros e quantidades de exemplares. Após a catalogação dos livros, foram realizadas duas entrevistas com a docente responsável pela turma, no primeiro diálogo construído coletivamente com bolsistas do subprojeto PIBID tratou-se de temas mais gerais sobre a rotina institucional e os aspectos da experiência profissional, já num segundo momento, num diálogo individual, buscou-se inquirir aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido com a literatura infantil, em especial com as ações empreendidas a partir do Programa Pacto pela Educação, reconhecendo que o trabalho com a temática de nosso interesse estava estreitamente ligado ao mesmo.

Posteriormente passou-se a análise dos dados que foram registrados no diário de campo, bem como dos relatórios que eram entregues ao coordenador do PIBID. Como dito anteriormente estes relatórios eram feitos, com base nas observações feitas em sala de aula semanalmente.

Tais documentos continham as seguintes informações; o conteúdo trabalhado pela professora; a organização do tempo e do espaço; os recursos utilizados; a participação do bolsista na aula e por fim era feito um desenho da disposição das carteiras na sala. O desenho era produzido com o objetivo de verificar se a professora separava os alunos por série/idade, ou não. Após a transcrição da entrevista iniciou-se a análise de todos os dados coletados a fim de se obter os resultados finais desta pesquisa.

Como a pesquisa foi desenvolvida no contexto da multisserie é importante compreendermos primeiramente o que são as turmas multisseriadas, buscando compreender sua relação com as escolas do campo e, ao mesmo tempo, acompanhar as várias discussões sobre a escola do/no campo. Sendo assim, a seção a seguir intenta contextualizar brevemente essa temática.

2.1 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E AS CLASSES MULTISSERIADAS

Historicamente, a Educação destinada aos povos do campo foi marcada por uma forte negligência do Estado (ARROYO, 2010, p.10). No entanto, os povos do campo vêm se mobilizando nas últimas décadas, como nos descreve Salomão Hage:

Os movimentos sociais populares do campo, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da agricultura familiar e a garantia do direito à vida com dignidade, constituindo-se sujeitos coletivos de direito, entre os quais se encontra o direito à educação (HAGE, 2006, p. 303).

Dentre estas lutas do povo do Campo, destacam-se a primeira e a segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, ocorridas respectivamente em 1998 e 2004, em Luziânia, Goiás. Essas se configuram como marco histórico nas lutas dos povos do Campo, buscando reivindicar seus direitos. São as principais reivindicações desses povos: que a educação do campo seja assumida como política pública de maneira mais explícita; e que seja reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura (cf. CONFERÊNCIA *apud* HAGE, 2006).

Uma das conquistas desse processo de mobilização no âmbito das políticas públicas educacionais foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Essa visa adequar o projeto institucional das escolas do campo às políticas curriculares nacionais vigentes, com o intuito de legitimar a identidade própria dessas escolas (HAGE, 2006, p. 303).

As discussões acerca da luta da educação do/no campo, teve em nosso contexto imediato uma conquista recente que foi a implementação da licenciatura, da especialização e do mestrado na área de Educação do Campo no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Destaque-se que até então não havia uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas desta universidade.

Além deste avanço institucional, cabe registro as ações empreendidas pelo

subprojeto “Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo”² do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), bem como o PIBID classes multisseriadas que está sendo desenvolvido desde março de 2014, com uma nova configuração, apenas com estudantes de Pedagogia.

No contexto da Educação do Campo, as classes multisseriadas são uma realidade. Essas se configuram pela oferta de várias séries/ano, juntas em uma mesma turma e com a regência de um único professor, e se conformam, em sua maioria, como a única possibilidade de escolarização para o povo do campo (SILVA, 2008). Sabe-se ainda que há uma grande resistência do Estado em implantar políticas públicas de qualidade específicas para essas classes, mesmo reconhecendo que as mesmas se verificam por um grande número de municípios, principalmente na região Nordeste.

Para compreender porque esse descaso, faz-se necessário voltar à origem desse tipo de organização escolar. As classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos jesuítas e com professores que saíam pelas fazendas para ensinar as primeiras letras ou através da reunião de crianças em volta de algum adulto que poderia ser o professor para ensiná-las a ler, escrever e contar. (PRADEM *apud*, ALMEIDA, 2011, p. 56).

Só mais tarde que as escolas de classes multisseriadas foram oficializadas pelo governo imperial, com a Lei Geral do Ensino. No entanto, elas não são oficializadas em qualquer local, mas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. Já no final dos anos 1920, foi expandindo o sistema de seriação, organizando as turmas por idade e por nível de aprendizagem, em que as crianças eram separadas por sexo. Só que nas vilas, povoados e na zona rural, locais em que a população era pequena, o modelo multisseriado continuou funcionando (PRADEM *apud* ALMEIDA, 2011, p. 56).

Conforme denunciam alguns autores, como Santos e Moura (2010), tem prevalecido a política de extinção das classes multisseriadas, através do fechamento das escolas unidocentes e do transporte dos alunos para outras comunidades, inclusive para a cidade. No bojo deste contexto, os movimentos sociais do campo têm se levantado

² O Subprojeto “Física / Interdisciplinar - Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo” foi proposto e aprovado pela CAPES em 2011, e se desenvolveu em três escolas do campo, multisseriadas, contando com quinze (15) bolsistas, discentes dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Física, três (03) professores da educação básica que atuavam como bolsistas supervisores e, ainda, o coordenador do subprojeto. Essa proposta voltava-se para iniciação à docência, caracterizada por uma investigação colaborativa que objetivasse produzir, experimentar, avaliar e sistematizar metodologias apropriadas para o contexto pedagógico da multissérie.

contra o fechamento dessas escolas, a exemplo da Campanha “Fechar Escola é Crime!”, realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em 2012. Os autores constataam, também, que existem representações sociais muito negativas sobre a multisseriada entre professores e gestores da educação em geral, que atribuem a elas a responsabilidade pelos baixos índices de aprendizagem ali constatados.

Paralelamente a este movimento de extinção das classes multisseriadas, temos notado que atualmente essas vêm sendo olhadas com maior atenção por alguns pesquisadores, procurando entender como se configura a dinâmica da multisseriada e as várias questões envolvidas nesse processo (ARROYO, 2010).

Sendo as escolas multisseriadas mais presentes no contexto do Campo, elas assumem um papel de pertencimento no local, como afirma Oscar Barros (2007), quando assevera que “as escolas multisseriadas possuem um papel de pertencimento e existência da educação no local, nas vilas e comunidades, haja vista que a preferência seja que as crianças e os adolescentes estudem na escola que seja da e na comunidade” (BARROS, 2007, p. 3). No entanto, com as políticas de nucleação e transporte escolar muitas escolas estão sendo fechadas.

A implementação do modelo de nucleação em algumas escolas multisseriadas do campo, conseqüentemente acarreta no fechamento de muitas escolas. Dessa forma, os alunos são deslocados de uma comunidade para a outra, muitas vezes fazendo um longo percurso. Assim, a criança é obrigada a sair de sua comunidade para ir estudar em outro local, distante de sua origem. A luta dos povos do campo tem se intensificado cada vez mais, e é preciso sim, pois a criança precisa ter o direito de estudar em seu local de origem, então a cobrança é por investimento na educação da/na comunidade.

A precariedade é uma marca muito forte em escolas multisseriadas como afirma Hage, 2010, “as situações que os sujeitos do campo vivenciam para assegurar o acesso a qualidade da educação nas escolas multisseriadas, em grande medida estão diretamente relacionadas a falta e/ou à ineficiência de políticas públicas” (HAGE, 2010, p. 26).

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc (HAGE, 2010, p. 27).

Esta é a realidade de muitas escolas multisseriadas. No entanto, o município de Amargosa, no que concerne a questão de infraestrutura não apresenta um desempenho negativo. As escolas em sua maioria dispõem de espaços físicos adequados, a merenda escolar é acompanhada por nutricionista, além disso, 30% da merenda é comprada através do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)³, o que contribui na qualidade da merenda, pois, são incluídos verduras e frutas na rotina alimentar das crianças.

No ano de 2012 a maioria das escolas multisseriadas do município de Amargosa receberam computadores, inclusive a escola a qual foi realizada esta pesquisa. Os alunos recebem material escolar anualmente como, o fardamento escolar, mochila e os materiais escolares básicos. Além disso, verifica-se regularidade no transporte para deslocar os alunos que moram distante das comunidades onde fica localizada cada escola. Em virtude do pequeno número de estudantes por comunidades, e com a influência das políticas de nucleação, nem todas as comunidades dispõe de escolas, sendo assim, as crianças se deslocam para estudar em comunidades vizinhas.

Sabe-se que a estrutura física é de fundamental importância para a qualidade do ensino, mas é preciso ressaltar que uma boa estrutura por si só não contribui para a qualidade do ensino, é preciso pensar o currículo, outro desafio para as escolas do campo tem sofrido com a imposição de um currículo urbanocêntrico, pensado em outro contexto e que não contempla as especificidades dos povos do campo, bem como, suas vivências.

É de suma importância ressaltar que é preciso denunciar os aspectos negativos vivenciados em muitas escolas multisseriadas, no entanto, celebrar também os avanços. Desse modo, a escola pode sim ser multisseriada, o importante seria assegurar as contribuições para o desempenho dos alunos atendidos, revelando-se uma escola de qualidade, em que sejam implantadas políticas públicas educacionais, bem como, que seja assegurado o investimento para a formação continuada de professores para a escola do campo. A ideia principal é que o cidadão do campo possa permanecer no seu local de origem, mas com dignidade. A sessão a seguir trará algumas discussões sobre o surgimento do sentimento de infância, bem como, da literatura infantil. Buscando compreender o contexto, no qual surge a literatura para crianças.

³ Lei Federal 11.947/2009, determina que no mínimo 30% da merenda escolar seja comprada diretamente de agricultores familiares, sem licitação.

3 HISTÓRICO: O SURGIMENTO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA E DA LITERATURA INFANTIL

3.1 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA

Antes de adentrarmos as discussões em torno do surgimento da literatura infantil, tratar-se-á primeiramente sobre o surgimento do sentimento de infância nas sociedades modernas. Os estudos sobre a infância apontam que até meados do século XII, não se tinha uma ideia de infância, esta, inclusive, não era representada pelas artes plásticas, porque a sociedade não reconhecia a infância.

A descoberta da infância inicia-se por volta do século XIII, no entanto, teve maior relevância entre o fim do século XVI e durante o XVII. Antes disso não existia um sentimento da infância, não havia uma atenção especial, uma separação entre o ser criança e o ser adulto. Desse modo, as crianças eram tratadas igualmente a um adulto (ARIÈS, 2012).

Até o fim do século XIII, não existia o sentimento de infância, sendo assim, quando analisamos as pinturas desse século e de séculos anteriores, por exemplo, é a representação de adultos em tamanho reduzido, que aparece, o que nos leva a inferir que a infância era apenas uma fase sem importância, um “período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida” (ARIÈS, 2012, p. 18). Como não havia esse sentimento de infância, não existia também uma preocupação com o universo infantil, por conta disso, as crianças estavam sempre agregadas ao mundo dos adultos e com eles compartilhavam do lazer, da aprendizagem e do trabalho, bem como também vivenciavam a mesma esfera social, tendo acesso a quase todos os comportamentos comuns à cultura e partilhavam o mesmo ambiente de informação (SANTOS, M., 2011).

As crianças, além de não serem representadas, eram consideradas sem personalidade, sendo assim, tanto o nascimento como a morte de uma criança não causavam grandes transtornos, como se observa na fala de Montaigne “perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” (MONTAIGNE *apud* ARIÈS, 2012, p. 22). A criança era vista como algo sem muita importância, segundo o historiador francês, estas não eram consideradas dignas de lembrança, pois morriam muito cedo e com frequência, sendo assim as pessoas não se apegavam muito aos pequenos, como discute (SANTOS, M., 2011) a seguir,

[...] a natalidade e a mortalidade infantis eram muito altas naquela época: as crianças nasciam em quantidade, pois os homens ainda não compreendiam que a natureza podia ser controlada, e morriam cedo, por causa de doenças, da falta de higiene adequada, da miséria, da fome, e mesmo pela presença, até o final do século XVII, do infanticídio tolerado (SANTOS, M., 2011, p. 22).

Assiste-se no século XVII, a centralização do poder em torno de um governo, que virá acompanhada do enfraquecimento dos grupos de parentesco, apontando para uma aliança entre o poder político e centralizador e a camada burguesa e capitalista, que se lança à expansão de sua ideologia centrada no núcleo familiar. Desse modo, há uma valorização da família, dos laços de afetos, elevando a importância da mulher e da criança, bem como diminuindo a inserção de criados na vida familiar, tem-se como exemplo claro as amas de leite, que perdem espaço, pois se reforça neste momento o papel da esposa dentro desse ambiente, fazendo-a assumir a função materna. Desse modo, este olhar diferenciado da família por um lado implicava em valorizar a família burguesa, enquanto que em relação às crianças pobres, se justificava em razão da garantia de mão de obra barata futura (ZILBERMAN, 2003).

Com esta nova configuração da família, e a valorização das crianças, bem como pelo seu novo status, conseqüentemente vem a expansão da escolarização formal, primeiramente da família burguesa. Desse modo, surge a preocupação em separar o universo adulto do infantil, algumas questões foram selecionadas como secretas e ocultas aos jovens, questões como: sexualidade, dinheiro, violência, doença, morte, questões sociais. Até linguagens secretas foram pensadas, como forma de ocultar estas informações da vida das crianças. Essa preocupação com essas questões não existiam antes, as crianças estavam envolvidas na vida diária dos adultos, o que não as impediam de conviver com estes assuntos (ELIAS *apud* POSTMAN, 1999).

Após o reconhecimento inicial da infância, foi se intensificando a separação do universo infantil, por se reconhecer que a criança é uma criatura de outra natureza, com necessidades especiais, logo precisava estar separada e protegida do mundo adulto. Tornou-se essencial, na cultura, que os infantes aprendessem a ler e escrever, modelo cobrado pela cultura letrada. Essa cobrança é enfatizada por Mumford, no que concerne as classes mercantis, cujos interesses estavam voltados para que seus filhos conhecessem a leitura e escrita para que pudessem lidar com os papéis de transações comerciais, como também os luteranos que queriam pessoas que soubessem ler as

bíblias vernáculas e também as queixas contra a igreja (MUMFORD *apud* POSTMAN, 1999).

Com a ascensão da burguesia, no século XVIII, instituiu-se, a possibilidade de *vir a ser*. Possibilidade essa que gerou uma nova forma de compreensão da infância, pois se tornou necessário preparar o ingresso do homem no sistema produtivo. Assim “a criança passou então a representar a promessa de futuro e, sendo assim, deveria ser aparelhada, moldada para se transformar em algo grandioso. Desse modo, começou a ocupar um lugar central na família” (SANTOS, M., 2011, p. 24). No entanto, havia a separação de classes. Se, preparar as crianças burguesas implicava na sua preparação para assumir os bens da família, preparar os filhos dos camponeses significava preparar mão de obra barata para trabalhar nas fábricas que surgiram.

Outro aspecto restritivo também foi a questão de gênero. Até o século XVIII o sentimento de infância não abrangia as crianças do sexo feminino, assim apenas os meninos eram aceitos nas escolas, já em relação as meninas continuavam em casa e algumas se casavam muito cedo a partir dos doze ou treze anos de idade, mas nem isso lhes dava qualquer tipo de distinção: elas continuavam inexistindo enquanto indivíduos (SANTOS, M., 2011, p. 26).

A partir dessa concepção de infância, que busca a valorização das crianças, e que tinha em vista, sobretudo, interesses futuros, entende-se que era preciso pensar em instituições que pudessem colaborar de forma ativa nesse processo, por conta disso foram eleitas como principais instituições de ensino a família, recém estruturada pelo ideal burguês, e a escola. Desse modo, tornou-se tarefa da família e, sobretudo, da escola, a partir de então, domesticar, disciplinar e instrumentalizar a criança.

Com esta reorganização da escola e da família, foram pensados mecanismos que pudessem auxiliar nessa educação, e é nesse contexto que surge a literatura infantil. Bem como foram surgindo também novos campos epistemológicos como a pedagogia, a psicologia e a pediatria. Em síntese, a literatura infantil tem seu surgimento com “a ascensão da família burguesa, do novo *status* concebido à infância na sociedade e da reorganização da escola” (ZILBERMAN, 2003).

3.2 O QUE É LITERATURA INFANTIL?

A literatura infantil tem seu surgimento a partir de características citadas acima: a ascensão da burguesia, o novo *status* concedido à infância na sociedade e a

reorganização da escola. Desse modo, é possível dizer que seu surgimento se explica por exigências próprias da época.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1999), a literatura infantil se consolida na Inglaterra, no século XVIII, por conta de transformações advindas da Revolução Industrial e da ascensão da burguesia ao poder. Assim, a Literatura Infantil passa a ser utilizada com o intuito de inculcar na mente das crianças valores burgueses, os quais supunham a “aculturação da criança a novos padrões de comportamento, higiene e virtudes” (AMARILHA, 2009, p. 48). Ou seja, esse gênero literário surgiu com vistas ao disciplinamento das crianças e, em muitos contextos educacionais, ainda tem sido utilizado desse modo.

A literatura infantil surge como um instrumento pedagógico pelo qual a pedagogia almeja alcançar seu objetivo de disciplinar as crianças. Desse modo “o que chamamos de literatura infantil ‘específica’, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos” (BAUMGARTNER *apud* ZILBERMAN, 2003, p. 44).

Tal concepção de literatura deixa transparecer, o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo, que consiga estabelecer normas de convivência, comportamentos, modos de ser, viver e de fazer, com vistas a preparar as crianças para o ingresso futuro no sistema produtivo (SANTOS, M., 2011).

Segundo Zilberman (2003) a linguagem é mediadora entre a criança e o mundo, pois propicia, através da leitura, a ampliação do domínio linguístico, sendo que a literatura preencherá uma função de conhecimento, “o ler relaciona-se com o desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição de saber” (ZILBERMAN, 2003, p. 46).

A fantasia infantil é algo fantástico, através dela, as crianças conseguem imaginar outros mundos, com realidades diferentes. Desse modo, o que para os adultos é algo mais lógico, para as crianças é extraordinário. Do mesmo modo que ela vive a descoberta do maravilhoso, novos e contínuos mundos vão surgindo para sua imaginação, e vão-se realizando para ela (SOSA, 1978).

A literatura assume o papel de instigar o leitor a buscar mais e através dela surgem novas descobertas de si mesmo, do outro, enfim de um coletivo que é a própria sociedade ao qual estamos inseridos.

Todavia a literatura era e continua ainda sendo usada para injetar valores morais

nas crianças. Desse modo, é inferiorizado o conhecimento que a literatura, seu poder de construção, dando lugar ao texto literário tão somente como função de integrar as crianças ao conjunto social, descaracterizando o verdadeiro sentido literário.

Toda atividade lúdica implica um distanciamento do real. Isto é, temporariamente, entra-se em outro universo, por exemplo, no universo do poema ou da história, e apaga-se outro, o mundo que nos cerca. Ao ouvir um poema ou história, entra-se no universo da língua que não é a de todo o dia, mas língua domingueira, cheia de cor, elegância, surpresas, caprichos. Desse modo, o relatar de uma história, permite que o ouvinte, ou o leitor se afaste do mundo que o cerca, portanto, ele faz aquele distanciamento necessário para penetrar no universo da ficção, do faz-de-conta. Ao penetrar na narrativa o leitor não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar uma personagem, vestir sua máscara, e viver suas emoções, seus dilemas (AMARILHA, 2009).

A literatura infantil foi e continua sendo vista por alguns como uma literatura menor, no entanto, a partir da década de 1970 a Literatura Infantil brasileira vivenciou um avanço, com o surgimento de novos autores e o aparecimento de editoras e linhas editoriais com foco específico neste gênero. Contudo, o que se observa é que “uma contradição marca a Literatura Infantil desde suas origens. É que, pensada e elaborada para infância, na verdade, sempre ignorou seus anseios e impôs antes de tudo a visão do adulto sobre a criança” (AMARILHA, 2009, p. 48).

A literatura infantil, a partir dos anos de 1970, no Brasil, ganha visibilidade também na academia e passa a ser uma temática explorada, sobretudo nas áreas de Educação, Letras e Psicologia. Outra característica destas últimas décadas foi o aparecimento de programas federais e estaduais que tiveram o objetivo de fortalecer a presença da literatura infantil na sala de aula, seja pela distribuição gratuita de acervos às escolas, seja pela formação de professores (AMARILHA, 2009). Se o que buscamos é uma educação de qualidade, é bom lembrar que não existe aprendizado sem memória, e as crianças conservam o que lhes é significativo e tudo isso a literatura oferece.

3.3 LIVROS INFANTIS OU ROTULADOS COMO INFANTIS?

As discussões no tópico anterior deixam claro o poder que a literatura tem em “transportar” a criança, bem como também os adultos, do mundo real para o fictício. Entretanto, por outro lado, traz discussões em torno da literatura como forma de

disciplinar as crianças não lhes permitindo vivenciar o verdadeiro sentido literário. Desse modo, é possível pensar se existe de fato uma literatura infantil que corresponda às subjetividades das crianças.

Muitas são as obras, que aparecem cada vez mais nos mercados editoriais, e que são rotuladas como literatura infantil. Porém, alguns livros apesar de terem em sua estrutura aspectos literários que tentam agradar o público infantil, não conseguem saciar a apetite intelectual da criança porque as menosprezam. Talvez por conta do que Walter Benjamin chamou de preconceito inteiramente moderno, que parte da ideia de que há uma diferença tamanha entre crianças e adultos. Dessa forma, de acordo com Benjamin “nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrativo, brinquedos ou livros – supostamente apropriados às crianças” (BENJAMIN *apud* PERES, 2007, p. 4).

Desse modo, esse preconceito leva ao grande equívoco na hora de se pensar na produção de objetos para o público infantil, como brinquedos e tendo grande relevância os livros. Observa-se abaixo, em concordância com a autora Eneida Leal Cunha, a falsa concepção ao menosprezar a capacidade da criança:

Ao escrever para crianças, é consciente, deliberada, a posição do autor que se dirige a um público essencialmente diferente dele, o receptor é o outro, a criança. Diferente porque não sabe o que ele, adulto, sabe, não vivenciou o que ele, adulto, vivenciou, não é capaz de apreender uma linguagem que ele, o autor e o adulto espontaneamente elaboraria (CUNHA, 1985. p. 16).

Infelizmente esta falsa concepção, que menospreza a capacidade da criança, prevaleceu e ainda prevalece, contribuindo para a produção de livros com a linguagem simplificada. Bem como os temas, e como estes são tratados, pois em sua maioria não há aprofundamento, nem problematização dos mesmos. O que acaba tornando a leitura enfadonha por não trazer nada de estimulante, algo novo que possa despertar a curiosidade da criança, instigando-a na leitura.

O que se observa ainda com frequência nos livros infantis, e é reforçado na escola, são os textos literários com vista ao disciplinamento. Desse modo, o que fica são limitações cheias de estereótipos de que a criança não pode ler um livro se este contiver muitas páginas, que os livros precisam ter muitas figuras. Não criticamos a presença de imagens, pois estas são muito importantes no processo de formação do leitor, mas não precisam tomar todo o espaço da página, sem deixar espaço para o texto. Braunschvig afirma que existem dois graves erros cometidos pelos escritores desse gênero, a saber:

A puerilidade em que caem ao aparentar simplicidade, para colocar-se ao nível da mentalidade infantil, e o tom moralizador com que pretendem marcar sua obra, na qual sempre se julgam obrigados a apresentar a virtude recompensada e o vício castigado (BRAUNSCHVIG *apud* SOSA, 1978, p. 17).

Para enfatizar melhor esta questão, da literatura como forma de disciplinar as crianças, é possível analisar a primeira versão do conto “Chapeuzinho vermelho”, escrita pelo escritor francês Charles Perrault, no ano de 1697. O que se observa nesta narrativa? Uma garota que desobedece a sua mãe e é “castigada”. Desse modo, tenta-se inculcar na mente da criança que ela não deve ser desobediente.

Percebe-se também na obra “Kafka e a boneca viajante”, do autor galego Jordi Sierra i Fabra, que este é um livro disciplinador. Tendo em vista ensinar a menina a se comportar bem, a não ser desobediente, como se pode observar na passagem a seguir: “Espero que você esteja se comportando muito bem agora que não estou aí, que coma tudo direitinho e não aborreça” (FABRA I SIERRA, *apud* Santos, M., 2011). Desse modo induz-se a criança a respeitar e ser obediente.

Com base nesta reflexão sobre a literatura para crianças, há quem se pergunte qual seria o processo para obter êxito junto a tal público, ou seja, como produzir um texto literário infantil que consiga preencher as lacunas citadas acima. Os bons escritores devem escrever obras que possam contemplar as crianças, no entanto, sem pensar nelas ao escreverem, conforme aconselha Anatole France

[...] não se procure uma maneira especial de escrever para crianças, mas que se eleve o mais possível o pensamento, aperfeiçoando ao máximo o estilo, para que tudo viva, para que tudo pareça claro, magnífico, poderoso, na narração. Não há outro segredo para entusiasmar os leitores (FRANCE *apud* SOSA, 1978, p. 20-1).

Há ainda a falsa concepção de que o livro não pode ser fragmentado, porque a criança pode não conseguir dar sentido ao texto. A literatura, não tem que dar sentido, nem lição de moral como muitos livros trazem. Esta possibilita a liberdade de construção. Sendo assim, podemos construir nossas próprias histórias a partir da leitura de um livro. Outra questão é que não deve ser apresentada, nos livros infantis, temáticas “impróprias” como sexualidade, morte, violência, entre outras questões. No entanto, estas são questões que a criança vivencia no seu dia-a-dia, então porque não trazê-las, em tais publicações. Apesar de esses estereótipos existirem e persistirem, em alguns ambientes escolares, isso não impossibilita a criação literária de alguns autores que

levam em consideração a importância de se apresentar a criança livros com as questões levantadas acima. Um exemplo desta literatura é o livro “O ritual no Jardim”, do autor Mayrant Gallo. Além de ser um livro bastante fragmentado, apresenta várias questões: sexualidade, morte, desigualdade social, amor, inocência infantil, curiosidade, imaginação e violência. A forma como o autor apresenta a sexualidade é de uma grandeza poética. Observa-se abaixo o capítulo 60 que é nomeado como “Amor”,

Dudu não atinava com os ruídos que certas noites pareciam deixar o quarto dos pais, no fim do corredor, e se espalhavam pela escuridão da casa, aterradores. Imaginou ratos. Ratos enormes. Descendo a escada mexendo no sótão, fuçando panelas... Mas, o que era estranho, não escutava tinidos... Seriam os fantasmas? Nunca! Eles são leves e mudos, gostam de brincar sossegados, são meigos e amigos.

Pela manhã falou com Bebel.

_ Escutou os ratos de noite?

_ Que Ratos?

_ Os que parecem sair do quarto de mamãe e andam pela casa fazendo barulho...

_ Aquilo é amor seu bobo! Amor!

È foi brincar com Napoleão (GALLO, 1993, p. 36-7).

O autor consegue trazer a temática da sexualidade de modo emotivo e delicado, além de passar a mensagem para criança, de maneira cuidadosa, mas não subestimando-a. Analisando-se a obra o que se observa é um livro fragmentado, sem ilustrações, que apresenta diversas temáticas, como as citadas anteriormente.

O autor Bartolomeu Campos de Queirós, em seu livro *O peixe e o pássaro*, se apresenta como uma demonstração de literatura contemporânea, que se configura de forma fragmentada. Desse modo, a cada página o autor apresenta um novo tema, que gera reflexão, pois essas seções são constituídas de forma poética, o que cativa mais o leitor e, de certo modo, prende-o, fazendo buscar no texto as coisas não ditas de forma explícita, o que foi de certo modo silenciado, permitindo ao leitor construir seu sentido próprio.

De acordo com Bernardo Carvalho “Cada um lê os poemas como pode e neles entende o que quer, aplica o sentido dos versos à sua própria experiência acumulada até o momento em que os lê” (CARVALHO, 2006, p. 102). O que nos leva a compreender e reforçar a ideia de que a literatura dar múltiplas possibilidades de construção de sentido.

A literatura para conquistar a criança precisa levar em conta: o drama, a movimentação das personagens, a soma das experiências populares, e tendo tudo isso

dito de variadas formas de expressão e, acima de tudo, sem subestimar sua capacidade. Ao pensar esta questão, vale a pena citar o autor Manoel de Barros, que apresenta para a criança um universo novo, cheios de fantasias e dando vida as coisas do dia-a-dia. “Manoel de Barros pega infinito em antena de mosca, colhe flor lascada na pedra, faz buquê de caramujos, pisa em lamas lapidadas, entorta paisagens só para o amor caber nelas” (BARROS apud VASSALO, 2011, p.1). Para reforçar sua concepção o autor Manoel de Barros diz que “o que dá grandeza a um poeta não é o assunto que ele usa, mas a maneira com que trata o assunto”.

Entre todas as possibilidades de produção de livros infantis, ainda que tragam as mais belas ilustrações, os textos com formatos variados, as temáticas vivenciadas no dia-a-dia que representem o universo, não só da criança, mas da realidade cotidiana, as mais magníficas fantasias ainda serão poucas para satisfazer a apetite intelectual da criança.

4. ANÁLISE DE DADOS: A LITERATURA INFANTIL NA CLASSE MULTISSERIADA

Neste capítulo, será feita a análise de dados coletados no decorrer da pesquisa. Para tanto, levar-se-á em consideração as observações realizadas sobre o ambiente da sala de aula, duas entrevistas da professora regente e análise dos relatórios semanais com as percepções do espaço de ensino-aprendizagem. As observações foram feitas no período de agosto de 2011 a dezembro de 2013, e aconteciam uma vez por semana.

No que concerne às entrevistas, será analisado primeiramente a entrevista 1 concedida coletivamente aos bolsistas do subprojeto PIBID do qual fui integrante. No entanto, serão levadas em consideração apenas às questões que nos interessam nesta pesquisa. A entrevista 2 que foi mais específica e concedida individualmente, discorre sobre o trabalho com a literatura e o Programa Pacto pela Educação⁴, reconhecendo que no contexto do ambiente escolar o referido projeto estava estreitamente relacionado com as discussões a respeito da literatura infantil.

Os relatórios semanais que também serão analisados foram produzidos levando em considerações as observações feitas durante as aulas da professora. A análise seguirá a sequência apresentada acima; no entanto, durante a análise, poderão ocorrer referências simultâneas às entrevistas ou aos relatórios, bem como, observações feitas. A fim de, comparar os dados coligidos.

Como dito anteriormente, o primeiro contato com a turma se deu por meio de observações das aulas. Nestas oportunidades foi possível perceber que o trabalho com a Literatura Infantil ocorre com maior frequência na execução das atividades do Programa Pacto pela Educação. Inicialmente é de grande relevância enfatizar que este programa não é específico para as classes multisseriadas, no entanto acabava por atender estas turmas.

O programa tem seu horário reservado na rotina diária da sala de aula. É nesse momento que, com maior frequência, ocorre o trabalho com a literatura infantil. Esse instante é chamado como “tempo para gostar de ler”. O próprio programa dispõe de um livro de literatura infantil intitulado “Parece... mais não é” o qual era muito utilizado

⁴ O Programa Pacto pela Educação foi instituído pelo decreto nº 12.792 de 28 de abril de 2011. É uma parceria da Secretaria de Educação do Estado da Bahia com os municípios, e que surge das inquietações sobre os indicadores educacionais apresentados pela Bahia nas últimas avaliações, bem como pensando na elevação da qualidade da educação básica no Estado. O objetivo principal é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, buscando alfabetizar na perspectiva do letramento.

pela professora para o trabalho com a leitura. Pude perceber, nestas ocasiões, que a docente trabalhava também com a leitura de imagens, em especial com os estudantes da educação infantil. A educadora, quando questionada sobre as ações relativas à literatura infantil, afirma que:

Sim, o Pacto já traz né, a literatura infantil, que são os contos chapeuzinho vermelho, é as lendas, saci Pererê que são lendas também, toda a história do saci Pererê, é os três porquinhos, que são contos que já vem dentro do livro de leitura, dentro do livro de história, que é trazido pelo Pacto, já traz esses contos infantis né, onde são dramatizados, agente conta e sempre faz a dramatização com eles, dramatizam, e eu vou te dizer crianças que não conheciam alguns contos, hoje eles já sabem e assim eles contam mesmo sem o livro, sem o acompanhamento do livro (Professora regente, entrevista 1, 2012).

Observa-se na fala da professora, a relação da literatura infantil com o programa Pacto pela Educação. De acordo com as observações feitas, a professora consegue realizar o trabalho com a literatura de forma prazerosa, permitindo que os estudantes sejam figurantes durante as contações de história, ou seja, podendo se sentir protagonistas das histórias. Notava-se que tal iniciativa constituía-se em um fator de suma importância para a motivação do leitor/ouvinte.

A prática pedagógica da professora tem uma forte relação com a literatura infantil, suas aulas, sempre estavam relacionadas com alguma história infantil. Diante desta observação, questionamos sobre qual a importância da literatura infantil, bem como, o porquê de trabalhar com a mesma. Ao que a professora nos responde,

A literatura porque, porque assim quando você conta, quando a criança ela ouve você ler pra ela, ela assimila, ela tem, porque assim se você ler um livro pra mim e me diz assim esse livro é isso e isso você vai ter curiosidade também de ler aquele livro né, então assim eu sempre mandava contava e eles recontavam a história da maneira dele né você vai recontar essa história aqui, e agora você vai desenhar, você vai fazer, e aí agente sempre cobrava dentro da literatura infantil algo que pudesse é ajudar na aprendizagem (Professora regente, entrevista 1, 2012).

Segundo as considerações da docente, podemos observar como ocorre a mediação do seu trabalho com a literatura. Destaque-se que a mediação do profissional de educação é de fundamental importância nesse processo e, em nossas observações, pode-se constatar que a professora procurava dar autonomia para que os educandos, de modo que os mesmos construam sua versão da história. O método de recontagem da história permite que a criança possa expor a sua interpretação dos fatos narrados, sendo

que o professor mediador ao realizar a leitura da história, acaba por transmitir sua versão, sua interpretação do enredo.

Foi possível observar que durante as contações de histórias, a professora mediadora, instigava os estudantes a recontar o enredo, ou seja, deixando que as crianças atuassem como coautoras ao mudar aspectos do plano fabular, buscando fazer com que essas se sintam protagonistas da história. No entanto, a versão contada pela professora mediadora, em geral, prevalecia, com seus objetivos, que não deixam de ser moralizantes. Desse modo, o leitor/ouvinte fora influenciado pela versão apresentada, levando em consideração que a figura do ser professor já carrega em si, a imagem daquele que não “erra”, pois é guardador do conhecimento.

Tendo a literatura infantil surgido na idade média com o intuito de disciplinar as crianças, atrelada à pedagogia, vê-se contemporaneamente a eficácia desse método, em prejuízo de uma dinâmica própria do texto literário. Mesmo com a crescente valorização da literatura infantil, enquanto arte, a mesma é utilizada primeiramente com o intuito de disciplinar as crianças, deixando a parte lúdica e a leitura prazerosa em segundo plano.

O professor mediador como peça chave para a motivação ou não do leitor, precisa desenvolver com eficiência, essa mediação. No entanto, é notória a falta de políticas públicas de formação continuada que problematizem estas questões, como também pode observar essa falta de discussões durante a formação, exemplo disso, o curso de Pedagogia da UFRB, não oferece uma disciplina obrigatória sobre o ensino de literatura infantil, sendo esta oferecida apenas como componente optativo. Dessa forma, o professor como mediador desse processo de formação do leitor, acaba por desenvolver sua docência da maneira que o mesmo acha mais pertinente para contemplar o aprendizado de seu educando, sem necessariamente levar em conta premissas mais abrangentes do trabalho com o texto literário.

Para a realização de um bom trabalho com literatura infantil, é preciso também materiais de apoio, como livros, fantoches, fantasias, dentre outros suportes didáticos. Desse modo, questionamos a professora sobre quais recursos a escola disponibilizava para o trabalho com a literatura infantil. Sobre esse tema a educadora nos conta que:

Na minha escola é a literatura infantil era através do conto mesmo, livro, através de dramatização, através de filme, através de slide né passava muitos slides para os meninos, é porque assim nas séries iniciais o que é que eles mais gostam? Histórias, contou a história, formou a rodinha de histórias chama a atenção deles, prende a atenção porque toda criança ela gosta de história e uma história bem contada,

bem dramatizada, até um adulto, né? Ele tem mais atenção (Professora regente, entrevista 1, 2012).

Como é possível notar, nessa resposta, a profissional cita, além do livro, a utilização de outros recursos como slides, filmes, mas tanto na sua fala como em observações é possível afirmar que os recursos mais utilizados eram efetivamente os livros. No entanto, durante o período em que estive na escola como bolsista, pude realizar a catalogação das obras que disponíveis na escola e o resultado não nos pareceu satisfatório⁵.

Os livros encontram-se reunidos em um “Cantão”. Existem livros velhos, mas em bom estado de conservação e livros novos já adequados ao acordo ortográfico (42 livros), há também publicações específicas para o 1º e 2º ano do ensino fundamental. Cada obra possui entre um (1) e três (3) exemplares, o que implica negativamente na possibilidade de o professor realizar um bom trabalho, já que a pequena quantidade de exemplares por obra não supre a demanda de alunos existentes.

Dentre os livros encontrados na escola há o livro intitulado “Parece... mas não é”, distribuído pelo Programa *Pacto pela Educação*. Este livro, do qual encontramos 18 exemplares na escola permite um maior envolvimento dos alunos com a literatura, sendo possível que todos tivessem em mãos um exemplar. Percebe-se que ele é muito utilizado para a leitura de memória, leitura de imagens com aquelas crianças que ainda não conseguiam ler. Dessa forma, a professora trabalhava os conhecimentos prévios dos alunos, em relação ao conto, aproveitando-se das imagens que aparecem no livro.

Esse é um ponto negativo, pois a criança precisa ter o contato com o livro, como afirma Parreiras (2009, p. 28), “a aproximação da criança com os livros deve acontecer como a aproximação com os brinquedos: ver, tocar mãos e pés, levar a boca... Primeiramente, uma relação lúdica, de brincadeira mesmo. A criança precisa sentir e gostar do livro”. Observou-se na prática da educadora uma motivação ao falar desse trabalho com a literatura. Desse modo, a docente, quando questionada sobre como se faz para contar uma boa história, ou seja, como conseguir atrair a atenção dos alunos e o interesse dos mesmos pela ficção, nos contou que:

Se você forma uma rodinha e você faz isso, só se conta a história assim ele não vai se interessar, mas se você começa a mostrar, a fazer

⁵ Na oportunidade, foram encontradas 91 obras, divididas em gêneros como conto, novela, narrativa e livros infantis. Como informado anteriormente, nessa pesquisa, não será realizada a análise do acervo encontrado na escola.

isso (gesto feito com as mãos pela professora, apontar os desenhos no livro), e dizer o título, antes de você ler, e olha a pró vai contar uma história, você você dramatiza a história, você articula, faz toda uma articulação com a mão, e tal isso chama, nas séries iniciais chama muito atenção do aluno (Professora regente, entrevista 1, 2012).

Observa-se tanto nas considerações feita pela professora como também nas observações das aulas, que a metodologia da professora é de suma importância para a motivação dos alunos. Em concordância com Paiva (2010, p. 48), nas mediações do professor é de grande relevância “que ele se movimente, que leia, conte histórias e recite poesias com entusiasmo, que olhe nos olhos das crianças, que dê diferentes entonações à voz. Todo o corpo precisa participar desse momento por meio da gestualidade”. Ou seja, a maneira que professor utiliza para contar e ler histórias para seus alunos pode contribuir, significativamente, para a motivação e o entendimento da obra literária pela criança.

Como dito anteriormente, percebeu-se que o trabalho com a literatura infantil fora desenvolvido mais diretamente no âmbito do Programa Pacto pela Educação. Desse modo, como afirmado anteriormente foi realizada uma segunda entrevista com a docente, buscando compreender como as atividades do programa subsidiavam o trabalho com a literatura infantil.

Ao iniciar a entrevista primeiramente coloquei em discussão que o Programa Pacto pela Educação não é pensado exclusivamente para as classes multisseriadas, nem para a Educação Infantil. Dito isso, questionei como a professora trabalhava com este programa em uma classe multisseriada, considerando inclusive o contexto da Educação Infantil. Assim, a entrevistada respondeu que:

Eu incluo meus alunos da educação infantil dentro do Pacto, porém quando eu cobro, eu não cobro igual quando eu cobro aos alunos do Pacto, né? Eu já cobro menos. Então, se eu dou um texto em relação ao Pacto, uma história, os alunos da Educação Infantil são inclusos de acordo a Educação Infantil (Professora regente, entrevista 2, 2012).

Percebe-se na fala da professora, que a mesma compreende como possível o trabalho integrado das turmas. Nesse caso, incluindo a educação infantil no planejamento do programa, ou seja, apesar de o programa não atender tal contexto educacional, por se tratar de uma turma multisseriada, a professora integra as turmas, diversificando apenas o nível das atividades. Para tanto, percebi que a educação infantil dispunha de um caderno de atividades confeccionado pela escola, material que os alunos, desse nível de ensino, diziam ser o caderno do PACTO deles.

É importante enfatizar que nas escolas rurais do município, no que concerne à oferta de Educação Infantil, não há um espaço próprio para as crianças, sendo assim, as classes de Educação Infantil funcionam juntas com as do Ensino Fundamental I, no contexto das classes multisseriadas. Isso comprova a dificuldade em assegurar o cumprimento de políticas públicas educacionais que respeitem os tempos dos sujeitos do campo.

Sabe-se que o trabalho em turmas de educação infantil é diferenciado, exige maior atenção e cuidados redobrados. Além disso, determina-se a presença da figura do assistente do professor, o que não aparece no contexto ora pesquisado. Dessa forma, observa-se que a professora diante dessa situação, desenvolveu estratégias para contemplar os alunos, bem como, facilitar o seu trabalho, agrupando as atividades, a nosso ver, de modo eficaz. Contudo, não podemos deixar de denunciar o imprevisto e a sobrecarga do trabalho docente.

Observa-se ainda na fala da professora o uso da palavra *cobro*, em que podemos problematizar tal utilização, tanto do ponto de vista didático, ao pensarmos que o professor cobra, no instante da avaliação, aspectos do conteúdo ofertado, como também do ponto de vista literário. Sabe-se que o termo cobrança é algo negativo para os estudos literários, ou seja, se constitui como um dos pontos cruciais a ser superado, que é a leitura com cobrança. É notório o interesse maior das crianças pela televisão, o vídeo game, a internet e outras diversões em detrimento da leitura. Talvez isso ocorra pela forma como é apresentado o texto literário, sempre com futuras cobranças, enquanto que outros suportes não demandem “o pagamento de uma dívida”. Sem dúvida, o desinteresse dos alunos tem como uma das causas esse condicionamento.

O Tempo de Alfabetizar, assim classificado pelo programa, está dividido em três momentos: Tempo para gostar de ler; Aquisição de leitura; e, Aquisição da escrita. No entanto, nesta pesquisa leva-se em consideração apenas o primeiro desses instantes, por considerar o instante de mediação entre a educadora e os educandos no tocante a literatura infantil.

O tempo para gostar de ler consistia-se num momento, em geral no início das aulas, para os alunos lerem livremente. Nesta perspectiva liam por prazer, sendo incentivados a apreciar o ato de ler. Para tanto, ficavam expostos na sala de aula diversos livros de literatura infantil para que os alunos pudessem se sentir motivados, ao olhar e folhear os livros, a realizar a leitura. Em relação à rotina do tempo para gostar de ler a professora diz que:

Então é temos a rotina, né? Uma rotina diferente que é o “tempo para gostar de ler”, o tempo para gostar de ler é como que fosse uma acolhida, porém, é uma rotina, todos os dias você tem que fazer, mas, de forma diferente. Um dia é uma história, outro dia é o aluno que vai contar a história, outro dia é uma cantiga de roda do lado de fora da sala, no pátio da escola, outro dia é uma dramatização, então é diversificada esse “tempo para gostar de ler”. A criança não é cobrada, ela vai ter o tempo, como eu falo, se deliciar daquele tempo (Professora regente, entrevista 2, 2012).

É possível perceber nas considerações expostas pela professora, que neste momento, “tempo para gostar de ler”, era trabalhado obras para o público infantil, sem haver cobranças, o objetivo principal seria incentivar a prática da leitura. Dessa forma, ao perguntar como os alunos reagem à realização desse tipo de atividade, a professora esclarece:

Ah! Eles reagem como uma coisa diferente, não como uma coisa rotineira, mas, uma coisa assim de expectativa, o que vai ter hoje na aula, o que a professora trouxe a surpresa, a cada dia, porque não é uma coisa, não são histórias repetitivas, não são temáticas repetitivas, são algo, cada dia é uma novidade, então assim se você cada dia recebe uma novidade, você cada dia vai estar curioso, vai estar ansioso para ver o que é, né? Então isso. Isso só da prazer, né? Não é uma coisa cansativa, uma coisa que causa fadiga nas crianças mas sim o prazer para gostar de ler. É um prazer da leitura e da oralidade, tudo é feito assim, é dentro do lúdico mesmo (Professora regente, entrevista 2, 2012).

Essa leitura do tempo para gostar de ler pode ser mediada pelo aluno ou pela professora, assim mostrava-se como uma atividade dinâmica, capaz de despertar no aluno o interesse pela leitura. Como foi observado em umas das aulas em que houve a “Contação de história ‘os três porquinhos’ pela aluna do 2º ano” (Dados: relatório semanal dia 12/09/2012). Nas observações das aulas, percebi que a professora costumava se caracterizar ou caracterizar os próprios alunos de personagens dos textos. Dessa forma, durante a entrevista, questionei tal estratégia:

É como eu falei... é porque você traz algo diferente, então se você conta uma história, é todo mundo em filinha, sentado, então quando você coloca a criança em roda, vamos para o pátio, é vamos fazer a rodinha, fulano agora, olha gente eu vou ser o aluno e você fulano vai ser o professor. Então, sempre eu mando um livro pra casa, né? De um conto. Então você hoje vai ler essa história em casa e amanhã você que vai contar para seus colegas. Você amanhã no tempo para gostar de ler, você vai ser o professor, então isso até para a autoestima da criança, da classe em si, infância que agente nunca esquece, por quê? Porque foi contado diferente, houve uma história, houve alguém que

se caracterizou, né? Então assim, desde quando se torna lúdico, eu creio assim, desde quando se torna lúdico é... eu acho que há mais aprendizagem, há mais memorização daquela história, daquele conto (Professora regente, entrevista 2, 2012).

As considerações feitas pela professora apontam para a adequação da metodologia utilizada para motivar a turma. O fato de a docente permitir a autonomia das crianças para realizar a leitura revelou-se um fator motivacional para a autoestima das mesmas. O ambiente era pensado para favorecer o aspecto interacional, sendo na sala, com os discentes sentados no chão, em círculo, ou na área da escola. Enfim, a professora conseguia estimular a turma, o que, em minha avaliação, contribuía para o processo de ensino/aprendizagem, bem como, para a formação do leitor literário.

A professora da classe pesquisada buscava estimular seus alunos a leitura de textos literários, utilizando algumas estratégias para dinamizar sua aula. Como, por exemplo, dramatizar histórias juntamente com a turma, apresentar músicas que contemplem a temática trabalhada, geralmente a história contada no dia consistia em referência para toda a aula, ou seja, os aspectos presentes no enredo eram retomados nas atividades seguintes.

Como ilustração dessa estratégia, a educadora, na aula do dia 28/08/2012, após a acolhida da turma com a encenação da história de Dona borboleta, realizou ações que buscavam referências no texto apreciado anteriormente, a saber: a professora organizou a sala em círculo, de modo que ao realizar a encenação/contação da história, fosse possível que todos os alunos pudessem vê-la de perto, bem como, para otimizar o espaço da sala que é extremamente pequena. Após a contação da história, houve um momento de reflexões sobre a mesma e logo, em seguida a professora desenvolveu com a turma um trabalho com colagem referenciando a história contada.

A prática dessa profissional da educação colaborou para despertar nos alunos o interesse pela leitura. Geralmente os livros que serão lidos são escolhidos pelas crianças com a ajuda da professora, o que permite uma maior interação entre os mesmos. Era comum a professora apresentar os livros e juntos, por votação, decidir a obra que seria lida e discutida na aula seguinte. Nota-se na prática desta docente a valorização dos livros infantis que a escola recebe. Quando a escola recebe livros novos, ela abre as caixas durante a aula, deixando os alunos escolher um dos livros para ela realizar a leitura. Por se tratar de algo novo na escola, buscava-se valorizar, ao tempo que tais obras serviam de estímulo a leitura dos alunos. Como pude registrar em minhas anotações,

Apresentação para os alunos de alguns materiais novos que tinha chegado do Pacto/Trilha; colocou algumas músicas para ouvir e acompanhar por um livro do projeto trilha; formou um círculo no chão com os alunos, e a pró também sentou e contou uma história do livro do projeto Trilhas (Dados da pesquisadora. Relatório semanal, dia 26/10/2012).

Também havia o cantinho dos livros e a professora busca valorizá-lo. Dessa forma, tanto durante as aulas, como durante o recreio a educadora incentivava os alunos a estar lendo. Pude observar, no entanto, que a procura pelos livros infantis durante o recreio era mais comum para as meninas do que para os meninos. Geralmente estes optavam por de brincar de futebol, entre outras atividades.

A sala de aula da turma pesquisada era muito pequena, assim, mesmo com apenas 18 alunos a organização do espaço dificultava, deixando a desejar. Desse modo, a professora não pode mudar muito a forma de arrumar as carteiras. Sendo assim, nos momentos em que aconteciam as atividades, como a contação de histórias e as encenações, a professora encostava as carteiras e os alunos faziam um círculo no chão. Outrossim, utiliza-se o espaço externo a sala de aula, área em que os alunos brincavam durante o recreio. Estes demonstravam gostar da atividade e já saem da sala junto com a professora *um atrás do outro*, cantando canções escolhidas pela professora. A forma de sair da sala *um atrás do outro*, constitui-se numa estratégia da professora mediadora de impor organização, para que a situação não fuja do seu controle. Entretanto, ao organizar esta fila, a professora está sempre à frente, mediando esse percurso, por meios de cantigas, sendo assim, esse não sair padrão, ou seja, da fila, se configura de certa forma como algo lúdico, pois percebi que os educandos se divertem durante o percurso.

Música para descontrair a turma; pulando como saci caracterizado na sala de aula e na área do lado de fora; cartaz com a música do saci; contação de história “a lenda do saci”; caderno de atividade do Pacto sobre a mesma história (1º e 2º ano); desenho do Saci em folha de ofício para a Educação Infantil; colagem do desenho no cartaz que já estava com a música; atividade oral e escrita na lousa com o nome do saci; após o recreio momento para descansar com música; contação de história (Dados da pesquisadora. Relatório semanal, dia 31/07/2012).

Observa-se nessas ações uma estratégia eficiente para conseguir acalmar a turma logo após o recreio, momento este em que as crianças retornavam agitadas à sala de aula. A professora colocava, num intervalo de tempo de cinco a dez minutos, uma canção leve e infantil, e pede que as mesmas abaixem as cabeças para descansar. Desse

modo, os alunos conseguiam se acalmar e, em seguida, a professora dava continuidade as atividades da classe.

Bem, esta era a rotina seguida pela professora no seu trabalho com a literatura infantil, sempre buscando motivar os alunos, com encenações, uso expressivo do corpo, entonações da voz. Buscando estratégias para contemplar a heterogeneidade da turma multisseriada, bem como, as diferenças idade/série. Em relação ao material didático, a professora utilizava variados recursos, para auxiliar as contações, no entanto, em relação ao acervo, os exemplares eram reduzidos, o que dificultava o contato do educando com os livros.

No tocante as especificidades dos sujeitos do campo, cultura, identidade, memória, formas de viver no/do campo, são elementos que deixam ainda muito a desejar, entretanto, essa é uma questão que envolve políticas públicas educacionais específicas para o contexto rural. Tais debates constituem uma das pautas prioritárias dos movimentos sociais do campo que enfrentam, há décadas, os discursos de educação urbanocêntrica. Neste caso, como se pode constatar, o caminho a ser percorrido é longínquo.

5 A MEDIAÇÃO POSSÍVEL: reflexões sobre os usos da literatura infantil no contexto da multissérie

5.1 EDUCAR CRIANÇAS NO CONTEXTO DO CAMPO

A Educação Infantil está assegurada na Constituição de 1988, como “um direito da criança, dever do Estado e opção da família”, e, posteriormente, regulamentada pela Lei 9.394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, o que se observa em muitas realidades é que não há uma proposta de ensino específica para a Educação Infantil do campo, mesmo a escola apresentando um discurso voltado para a educação do campo, o que se percebe são adaptações metodológicas de ensino.

Quando oferecida em escolas do campo, a Educação Infantil constitui um grande desafio, sendo que, na maioria das escolas o ensino é ofertado em turmas multisseriadas. Isso exige um esforço do professor, entendendo que a educação infantil lida com crianças que precisam de atenção permanente, pois estão na fase inicial de suas vidas.

Tal nível de ensino precisa estar voltado para a realidade do campo, ou seja, a gestão escolar precisa pensar estratégias que possam contribuir para o trabalho com as especificidades dos alunos. Sabe-se que não há, por parte do governo, a prioridade política com as escolas multisseriadas, dessa forma é imposto para as mesmas o modelo urbanocêntrico. Ou seja, o currículo é apenas adaptado “quando há essa adaptação”, não é específico para as multissérie. Dessa forma, como afirma Santos (2003, p. 149) “os currículos escolares das escolas rurais impõem ao(a) aluno(a) da roça um mundo imaginário, uma realidade social contrastante com as observações e vivências das quais este(a) aluno(a) é sujeito histórico”.

Sabe-se que assim como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, construindo hipóteses e sentidos sobre a sua vida, sobre o seu lugar de origem e sobre si mesma. Constrói, portanto, amizades e uma trajetória, brincando de faz-de-conta, de pular, de correr, de contar histórias. Dessa forma, é importante que essas crianças tenham oportunidade de narrar suas experiências, contando com alegria e emoção as suas vivências. As crianças do campo têm muito a ensinar, contando experiências, bem como, as formas de trabalho no campo junto as suas famílias. Como, por exemplo, os tempos de plantar e de colher, o tempo das águas e da estiagem, os elementos da fauna e da flora, bem como a dinâmica do seu tempo próprio: o amanhecer, o entardecer e o anoitecer no campo.

É importante ressaltar que todas as crianças brasileiras, são sujeitos de direitos, e têm garantido o direito de frequentar creches e pré-escolas com qualidade. Logo, aquelas que vivem na zona rural tem direito a educação infantil no campo, oferecida perto de sua casa, na sua comunidade. No entanto, com a implementação das políticas de nucleação e dos transportes escolares, alguns municípios impõe o fechamento de escolas do campo ou obrigam as crianças de zero a cinco anos a serem transportadas, em certas ocasiões sem dignidade, percorrendo longos trajetos entre a residência e a creche/pré-escola. Em outros municípios é oferecida a educação, próximo de suas casas, no entanto, não há implementação de políticas específicas para a educação infantil. Dessa forma, o professor mediador é desafiado a desenvolver estratégias que contemple a educação infantil, ou simplesmente, os educandos vão à escola apenas para brincar com os coleguinhas, enquanto que o pedagógico é deixado de lado.

Além do direito a educação é preciso enfatizar que essas crianças têm ainda direito a uma educação infantil do/no campo, ou seja, uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias, respeitando os tempos do campo, os modos de convivência, bem como, as produções locais. Uma educação infantil do campo precisa permitir que as crianças conheçam o modo de vida em sua comunidade, como a mesma festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Ser professor da educação infantil do Campo é um desafio grande. Afinal, educar crianças do campo significa assumir o compromisso, buscando conhecer a cultura, investigar os saberes locais, ter consciência dos conhecimentos da comunidade para poder articular tais saberes aos conhecimentos gerais.

É importante enfatizar que esta é a educação almejada pelos movimentos sociais do campo. No entanto, é preciso primeiramente assegurar a criação de políticas educacionais específicas para o campo. Em seguida, devem-se formar profissionais de educação comprometidos com esse contexto, pois o professor/mediador, sendo figura ativa no processo educacional precisa conhecer seu aluno e sua realidade, pensando estratégias que contemplem a ambiência rural.

Para tanto, faz-se necessário dar voz aos educandos, possibilitando que os mesmos expressem suas opiniões e relatem suas vivências. Afinal,

Cada vez mais se acredita que as crianças podem nos dizer, mesmo as crianças pequenas e à sua maneira, o que pensam de suas infâncias e como gostariam que fosse sua experiência na educação Infantil (SILVA, 2012, p. 98).

É desse cenário, que acredita nas vozes dos infantes, que se vislumbra mais um potencial às contribuições da Literatura Infantil à Escola do Campo, pois se precisamos ouvi-los, porque não lançar mão do plano ficcional para mediar o diálogo com as crianças no contexto do campo.

5.2 A LITERATURA INFANTIL E A ESCOLA DO CAMPO

A Literatura Infantil tem seu surgimento com objetivo pedagógico, de disciplinar as crianças. Dessa forma, é possível afirmar que a literatura e a escola sempre estiveram reciprocamente atreladas, desde seu surgimento. Os livros infantis encontram no espaço escolar o ambiente ideal para garantir atenção de seus leitores, mesmo que tais obras sejam utilizadas como leitura obrigatória. Muitas vezes a escola na tentativa de aproximar o aluno da leitura literária acaba por afastá-lo, pois a moralidade que geralmente é apresentada para a criança é um traço desmotivador.

O contexto escolar em certas ocasiões se apropria da literatura infantil não com o intuito de apresentar para seus alunos o universo literário. Desse modo, a leitura de livros infantis é feita na roda de leitura, em geral no início da aula, sendo que essa atividade já faz parte da rotina escolar, não havendo uma interação maior. Dessa forma a leitura é vista simplesmente como uma obrigação rotineira.

No tocante a pesquisa realizada, pode-se observar que a literatura infantil estava presente na rotina da turma multisseriada. Mas também foi possível perceber que a metodologia utilizada pela professora contribuía para o desenvolvimento das atividades, considerando a realidade da multissérie. A história contada diariamente fora referência para as demais práticas, modificando apenas o nível de dificuldade das atividades propostas.

Observa-se que há uma contribuição do trabalho com a literatura infantil, tanto para formação do leitor quanto para o desenvolvimento de ações no contexto da diversidade que é próprio da multissérie. No entanto, senti falta de histórias orais que contemplassem a cultura, identidade, memória, trabalho, enfim as vivências dos alunos. Talvez lendas contadas na comunidade, ou até mesmo, uma relação dos livros trabalhados com a realidade dos alunos. No entanto, sabe-se que os/as educadores/as das escolas do campo, espaço onde predominam as turmas multisseriadas, enfrentam um desafio que é a falta de políticas públicas educacionais, específicas para tais modalidades de ensino.

O currículo das escolas do campo é um currículo urbanocêntrico, que não contempla as vivências, as culturas, as identidades e as memórias dos povos do campo. Observa-se atualmente as lutas dos movimentos sociais, pela garantia dos direitos de viver no/do campo. No entanto, o que se observa até então, no que concerne ao currículo é apenas uma adaptação para o contexto rural. Isso quando ocorre! Além do currículo, há também a falta de políticas públicas de formação de educadores/as específicos para o campo.

A falta de professores especialistas neste contexto não contribui para o desenvolvimento de um trabalho que contemple as vivências dos educandos. O que predomina são professores que não tem relações com a comunidade em que trabalha. Daí se explica a dificuldade em dialogar com a vida no campo. Sabe-se que o trabalho com uma turma multisseriada, logo com alunos de idade/série diferenciadas, é realmente um grande desafio, e sem o auxílio de um currículo específico as dificuldades são ainda maiores. No entanto, o perfil do professor mediador é uma ferramenta de suma importância no processo de ensino aprendizagem.

Na pesquisa em discussão, a professora mediadora realizou uma série de atividades para conseguir trabalhar com toda a turma, integrando-a e respeitando as especificidades dos educandos. Em outros termos, a professora não permitiu a fragmentação do trabalho, apenas dividido por série. Em geral, os alunos eram motivados a trabalhar em grupos, um auxiliando o outro. Durante as observações, pude observar que as crianças maiores realizavam um trabalho de colaboração com a professora, auxiliando os colegas durante as atividades. E o mais interessante é que aqueles sentiam uma realização ao contribuir com estes. Enfim, de modo diverso, os educandos se sentiam importantes.

As metodologias utilizadas pela docente mediadora, para o trabalho com a literatura infantil, nos parece digna de elogio. As contações de histórias estavam sempre acompanhadas de muita alegria, entonações diferentes no tom de voz, buscando sempre envolver os educandos na história contada. Algo muito interessante era a estratégia de caracterizar os educandos das personagens da história contada, ou seja, permitindo que o aluno trilhasse pelo mundo fantástico da imaginação.

O espaço da sala de aula certamente é um ponto negativo, no entanto, a professora buscou superar essa dificuldade, tentando maneiras diferenciadas de arrumar as carteiras. Além disso, durante as contações de histórias a docente aproveitava o espaço externo para realizar seu trabalho. Isso, inclusive, era um fator motivador, pois

os alunos adoravam sair do espaço da sala de aula.

Aqui temos um tema importante, caracterizado pelo desejo das crianças em superar as limitações de um espaço que não é capaz de assegurar adequadamente o contexto para o desenvolvimento das atividades que são próprias de tais sujeitos. As crianças desejam mais espaço, pois precisam brincar, interagir e externar suas energias. Ora, talvez a Literatura Infantil possa lhes oferecer outros espaços e possibilidades de interação com o mundo enquanto leitoras.

5.3 A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR

As políticas públicas, no campo do incentivo à leitura no Brasil, ganharam destaque nos últimos anos. Disso resulta o incremento de programas de incentivo a leitura por agentes do Estado, como os criados pelo Ministério da Educação. Sabe-se, entretanto, que não é suficiente criar programas de incentivo a leitura, sem o necessário investimento na construção e ampliação de bibliotecas públicas, de modo a viabilizar o contato com o livro e o seu fácil acesso.

Mesmo com a criação de programas de incentivo a leitura, é importante compreendermos que ainda há uma distância entre o leitor e os livros em nosso país. No Brasil, o que determina tal distância pode ser explicado por múltiplos fatores que vão do custo até mesmo a concorrência com outros suportes discursivos como a televisão e a internet. Além disso, também devemos pensar na questão relativa a formação continuada de nossos professores. Às vezes, as escolas recebem livros novos, no entanto, o professor não está preparado para o trabalho com as obras, inclusive com a literatura infantil. Dessa forma, os livros ficam resguardados em cantinho de leituras, com pouca ou sem nenhuma utilidade. É bem verdade, que essa não foi a constatação que fizemos na classe pesquisada neste trabalho, em que o cantinho de leitura era bastante valorizado tanto pela professora quanto pelos alunos.

Mas, em geral, o ensino de leitura tem sido encarado apenas como um instrumento pedagógico. Assim, o ato de ler tem sido tão somente escolar, visando futuras cobranças, negligenciando o papel que a leitura deveria assumir no contexto escolar, ou seja, o de formar leitores para a vida. Um aspecto que tem colaborado bastante para que a leitura seja enfadonha, tem sido a leitura-dever, situação presente no contexto escolar que tem desmotivado os alunos.

Se a finalidade for formar leitores, não deve ser esse o caminho. É preciso

pensar em estratégias para a formação de leitores, ou seja, o que pode despertar no educando o desejo de ler? Alguns elementos ajudarão a desvendar esse questionamento. Primeiramente, o mais importante a se pensar é “no ser leitor”. Não tem como se pensar no ensino de leitura se não houver a conscientização de que para formar leitores é preciso gostar de ler. Outro aspecto relevante é o modo de o professor lidar com os interesses do seu público, que já envolve também o desenvolvimento de práticas de leituras contextualizadas, ou seja, é necessário que o docente se preocupe com as necessidades cotidianas do leitor. No entanto, vários gêneros devem ser apresentados em sala de aula, pois o aluno tem o direito de conhecer as diversidades de gêneros existentes.

Outro passo importante é saber valorizar os conhecimentos prévios que os alunos têm, aproveitando esse conhecimento, fazendo com que o aluno consiga se identificar nessas leituras e, para isso, o professor precisa conhecer o gosto do aluno, a realidade do mesmo. Logo, deve-se evitar as leituras que estão totalmente fora do contexto das crianças. Isso não irá ajudar na formação do leitor, pois os mesmos não sentirão prazer com tais leituras.

O papel da escola é dispor de um acervo, com livros e outros materiais de leituras, enquanto o professor mediador tem o papel de instigar seu aluno a utilizar este acervo. Incentivar a leitura livre, a leitura fora de cobranças; despertar no aluno o desejo de ler por prazer, dispondo de momentos de leituras diferentes, não só àquelas voltadas para algum processo avaliativo, mas também leituras por deleite.

Se o professor deseja realmente formar leitores, faz-se necessário investir neste propósito, pois é a escola o lugar mais adequado, sendo que na maioria das vezes os alunos não têm em casa um pai ou uma mãe leitor que possam estar contribuindo nesse processo. Então, o professor precisa agir sozinho, o que fica mais difícil, porém não impossível.

A criança desenvolverá o gosto pela leitura se essa for apresentada respeitando o seu ritmo, em geral em pequenas doses, de maneira prazerosa, fazendo com que a criança se sinta bem ao ler. É nesse sentir-se bem que se destaca a relevância da Literatura Infantil. Essa é de fundamental importância no processo de letramento e no processo de formação humana, pois assume o papel de instigar o leitor a buscar mais e, através dela, abre-se as possibilidades para que surjam novas descobertas de si mesmo, do outro e da sociedade como um todo.

A criança precisa ser conquistada, aguçar sua criatividade, sensibilidade e

atenção. Por outro lado, apenas decodificar signos e códigos não é satisfatório para o processo de letramento e alfabetização. No entanto, o professor tem em mãos uma arma poderosa que é a literatura. O gênero literário desenvolve o senso crítico, a cognição e as habilidades com a leitura e a escrita, pois a literatura trilha diversos caminhos e diversos saberes. Por meio dela, podemos nos encontrar no texto, sermos príncipes, princesas ou, até mesmo, um sapo; voltar ao passado e viver o presente. No jogo do faz-de-conta, o aluno se descobre a todo o momento, reconhecendo seu espaço e o conjunto social, tornando-se crítico, além de perceber a si e ao outro em temas como a identidade, a cultura e os valores.

A literatura, como uma das áreas do conhecimento, é de fundamental importância no processo de letramento e no processo de formação humana. Sendo assim, precisa ser apresentada às crianças logo no início de sua vida, e isso se dá através da aproximação do bebê com os livros.

A literatura precisa ser apresentada para a criança de forma lúdica, sem haver cobranças. Sendo assim, é importante nesse momento tanto a mediação dos pais, como dos professores. A mediação do professor é de fundamental importância nesse processo. No entanto, alguns cuidados devem ser levados em consideração, quando se fala no ensino de literatura infantil, pois, muitas vezes, a literatura é apresentada ao aluno com cobranças, que acabam entediando o aluno, fazendo com que o mesmo não sinta motivação para ler.

É fundamental que o professor/mediador consiga apresentar o mundo da literatura para seu aluno, de forma espontânea e a receita para isto está no ser leitor, ou seja, não há como um docente formar leitores se ele não gosta de ler. Além disso, é de suma importância para a motivação do leitor, que ao contar uma história o professor se movimente dando entonações diferenciadas na voz. Até mesmo, ao se dirigir ao aluno durante a leitura, permitindo que ele dê sua opinião sobre o que irá acontecer em momentos posteriores do texto, fazendo com que a criança consiga se imaginar na história.

A mediação do professor é a ferramenta principal para formação da criança leitora, portanto é essencial que este esteja sempre buscando essa formação, primeiramente para si, por meio da realização de leituras que lhe agradem, ou seja, não só leituras necessárias para o desempenho da docência, mas também leituras que lhe tragam prazer, leituras que serão auxiliares de sua formação enquanto leitor.

A literatura oral é contada e recontada de diversas formas, pois durante a contação o destinador acaba renovando a história, ou seja, cada pessoa ao contar uma história, acaba dando um formato diferente. De acordo com Caldin (2002) “o texto oral pode ser diferente a cada vez que for narrado, pois a recriação e a invenção fazem parte dele” (CALDIN, 2002, p. 5).

A narração implica em uma relação entre aquele que narra e o que escuta. Desse modo, o narrador conduz a narrativa, encaminhando o ouvinte a um universo encantado, elabora sua história dependendo do público. Nenhuma contação de história, portanto, é igual ao modelo original, posto que se reformule a cada narração. O professor ou o próprio aluno podem modificar a história e contá-la ao seu modo, porque a partir do interesse indivíduo de certo modo desenvolve sua interpretação.

É válido ressaltar que o educador/a como mediador/a desse processo de ensino aprendizagem que é a formação do leitor literário, é visto como uma ponte, ou seja, cabe-lhe propiciar as oportunidades no espaço escolar para que as crianças possam vivenciar os enredos, as tramas e as fábulas presentes nas produções literárias infantis, tão necessárias para a aquisição de elementos linguísticos que subsidiarão o desenvolvimento mental e a formação do leitor.

O professor/mediador precisa estar sempre buscando as melhores estratégias para apresentar o universo literário à criança. Sendo assim, deverá apresentar a literatura infantil levando em consideração a realidade dos seus alunos, dando a oportunidade desses alunos serem escritores de sua própria história, permitindo que os alunos possam falar de sua realidade, pois se sabe que através da literatura infantil é possível criar novos mundos. Cada um é escritor de sua própria história. Além disso, será um bom leitor, aquele que teve contato com um bom professor mediador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de mediação da professora/contadora para o leitor/ouvinte é satisfatório, entendendo que há nesse processo de mediação, o incentivo a leitura de livros infantis, a prática da professora contribui para a motivação dos alunos, a procura de alguns alunos pelos livros infantis, mesmo que não aconteça com muita frequência, mas já é algo positivo e que com certeza é resultado dos incentivos da educadora.

Entretanto, a docente, sendo mediadora desse processo de contações de histórias assume para si os papéis autorais da onisciência, onipotência e onipresença, sendo vista pelo leitor/ouvinte, em especial as crianças como aquela pessoa “que não mente, que sabe de tudo”, ou seja, guardadora do conhecimento. Desse modo, por mais que instigue os educandos a recriar, ter sua própria versão da história, a versão contada anteriormente pela professora mediadora, é a que prevalece, com seus objetivos, que não deixam de ser moralizantes.

Entende-se que o fato de se trabalhar com a literatura, é também uma maneira de agrupar os alunos da classe multisseriada. Desse modo, a turma inteira está inserida em uma única atividade, diversificando apenas os níveis das ações pedagógicas. A história contada pela professora ou aluno é tida como referência para as outras atividades a serem desenvolvidas no dia. Algo que talvez contribua, no caso em análise, fora o fato das idades e das séries estarem próximas, ou seja, a educação infantil, 1º e 2º ano. Assim, o trabalho com a literatura infantil, com o lúdico, acontece com maior espontaneidade.

Observa-se que há uma contribuição do programa Pacto pela Educação, pois este tem colaborado no processo de formação do leitor literário, trazendo a literatura como suporte para contribuir na formação do leitor, enfatizando a importância da leitura deleite durante a rotina “tempo pra gostar de ler”. Contudo é preciso atentar para o programa, pois, este é um “pacote fechado” em si com planejamento pronto, ou seja, as rotinas estão pré-estabelecidas. É preciso considerar antes de qualquer coisa, que este, é pensado para um público em geral, sendo assim, não valoriza as especificidades dos alunos em especial o contexto dos alunos do Campo, no que concerne as suas culturas, identidades, memórias, o trabalho no/do campo, enfim suas vivências.

Os dados indicam que há uma contribuição do trabalho com a literatura infantil para a formação de crianças leitoras e, que essa contribuição dar-se, sobretudo, pelo perfil da professora da turma. O Pacto também contribuiu disponibilizando a formação

para os professores, recursos, estratégias; ou seja, indica um caminho. No entanto é o perfil do professor mediador que contribui de forma positiva no trabalho com a literatura e no processo de formação dos leitores, pois, não basta ter um programa que objetive incentivar a leitura, se não houver professores leitores, competentes e comprometidos com a educação.

No que concerne à literatura infantil no contexto da multissérie, observa-se que não há muitas publicações nessa área. Mesmo com os avanços em pesquisas voltadas para a educação no campo e as classes multisseriadas, não nos foi possível vislumbrar estudos que relacionem a literatura infantil a esse contexto. Tal constatação apenas corrobora com o cenário de invisibilidade destas classes, bem como a problemática, mas ainda não resolvida, questão do acesso à literatura para a formação do leitor. Assim, é verdade que existem vários estudos na área da literatura infantil nas séries iniciais, mas são restritas as leituras críticas desse tema no contexto da multissérie.

Espera-se que esta produção acadêmica possa ter contribuído positivamente tendo em vista que, procurou-se dar visibilidade ao trabalho com a literatura infantil em turmas multisseriadas de escolas do campo. Sendo que mesmo com as políticas de nucleação e transportes escolares, que acabam por fechar várias escolas do campo, as escolas em espaços rurais e multisseriadas tem prevalecido no contexto rural. De acordo com dados fornecidos pela Secretária Municipal de Amargosa, o município, no ano de 2012, contou com trinta (30) escolas funcionando no campo, destas vinte e três (23) são unidades escolares multisseriadas, o que demonstra a necessidade de reflexões pedagógicas, especialmente do trabalho com o texto literário, para o atendimento do público infantil em suas especificidades.

No entanto, mesmo sabendo da necessidade de tratá-las com políticas específicas, sobretudo no que se refere ao material didático, formação docente e metodologias apropriadas a este contexto, a educação pensada para a escola do campo ainda é algo distante, o que tem prevalecido é apenas uma “adaptação” do currículo urbanocêntrico, para o contexto rural, isto quando acontece.

Por fim, cabe registrar que esta pesquisa constitui-se como fruto de uma experiência de suma importância para minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Diante disso, enfatizo que as experiências vivenciadas no ambiente escolar, na comunidade onde está inserida a escola, foram essenciais para a realização desta monografia. Assim, agradeço a receptividade que tive, aos sorrisos que recebi e ao saber infantil que muito me ensinou com sua candura e delicadeza.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuela Santos. *Trabalho docente em classes multisseriadas nas escolas do campo*. Amargosa, 2011.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis: Vozes, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: ANTUNES –ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. *Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada* (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BARROS, Manoel de. *O fazedor de amanhecer*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BARROS, Oscar Ferreira. *Planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: Relatos de experiências de educadores do campo*. Maceió – Alagoas, 2007.

CALDIN, Clarice Fortkamp. *A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto*. Florianópolis, Brasil, 2002.

CARVALHO, Bernardo. *Nove Noites*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CUNHA, Eneida Leal. *Era uma vez, história para leitores menores*. In: Revista Estudos. Salvador, n. 04. dez. 1985. p. 05-34.

GALLO, Mayrant José. *O ritual no jardim*. Rio de Janeiro: Presença, 1993.

HAGE, Salomão Mufarrej. *Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília- DF, v. 87, n. 217, p. 302-312, set/dez. 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes. *A literatura infantil no processo de formação do Leitor*. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan./jun. 2010.

PARREIRAS, Ninfá. *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PERES, Ana Maria Clark. *Literatura infanto-juvenil: para que fazer*. In: Suplemento literário de Minas Gerais. n. 1306. Belo Horizonte, out. de 2007, Secretaria do Estado de Minas Gerais.

- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SANTOS, Fábio Josué Souza. *Por uma escola da roça*. Salvador: Revista da FAEEBA, 2003.
- SANTOS, Fábio Josué Souza de; MOURA, Terciana Vidal. *A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente*. I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente VI Brasileiro da Rede Estrado. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.
- SANTOS, Mônica de Menezes. *Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários*. 267 f. (Doutorado em Letras) Instituto de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.
- SILVA, Ana Paula Soares da. *Educação Infantil do campo*. Ana Paula Soares da Silva; Jaqueline Pasuch; Juliana Bezzon da Silva - Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, Ilsen Chaves. *Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”*: escola multisseriada, 2008.
- SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- VASSALO, Márcio. Blog Cheiro de Cravo e Canela, 2011. Disponível em: <http://cheirodecravoecanela.blogspot.com.br/2011/01/flor-de-cravo-e-canela-poeta.html>
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.