

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação**



Dissertação

**A Educação do Campo e a leitura literária em
um território camponês de lutas e desafios:
uma experiência escolar em Piratini (RS)**

GABRIEL BARCELLOS NUNES

Pelotas, 2023



hisales

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA,
ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES

*A Educação do Campo e a leitura
literária em um território camponês de
lutas e desafios: uma experiência
escolar em Piratini (RS)*

Gabriel Barcellos Nunes

2023

Gabriel Barcellos Nunes

A Educação do Campo e a leitura literária em um território camponês de lutas e desafios: uma experiência escolar em Piratini (RS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Narrativas (auto) biográficas, cultura escrita, linguagem e inclusão

Orientadora: Prof^a Dr^a Vania Grim Thies

Pelotas, 2023

Gabriel Barcellos Nunes

A Educação do Campo e a leitura literária em um território camponês de lutas e desafios: uma experiência escolar em Piratini (RS)

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 13 de dezembro de 2023

Banca examinadora:

Profª Drª Vania Grim Thies (orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Profª Drª Eliane Teresinha Peres

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Jaqueline Thies da Cruz Koschier

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

N972e Nunes, Gabriel Barcellos

A educação do campo e a leitura literária em um território camponês de lutas e desafios [recurso eletrônico] : uma experiência escolar em Piratini (RS) / Gabriel Barcellos Nunes ; Vania Grim Thies, orientadora. — Pelotas, 2023.

134 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Educação do campo. 2. Literatura. 3. Leitura literária. 4. Luta pela terra. I. Thies, Vania Grim, orient. II. Título.

CDD 370

Aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Jesus Aires Nunes

À minha mãe, Bernadete Barcellos Nunes

Aos meus irmãos, Daniel Barcellos Nunes, Rafael Barcellos Nunes, Michel Barcellos Nunes e Isabel Barcellos Nunes

À minha tia Teresinha Azevedo Barcellos

À minha esposa Graciele Belasquem Ferreira Nunes

À minha enteada Tchyandra Ferreira Trecha

Aos meus filhos, João Gabriel Belasquem Ferreira Barcellos Nunes e Joaquim Belasquem Ferreira Barcellos Nunes

Aos demais familiares e amigos

Ao Movimento Sem Terra (MST)

Aos alunos participantes da pesquisa

À equipe da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Pretto

À comunidade escolar da EEEM Deputado Adão Pretto

Aos colegas do IEE Ponche Verde e das escolas municipais Dr Vieira da Cunha, Padre Reinaldo, Agropecuária Alaôr Tarouco e Vera Maria de Azevedo Moreira

Às colegas e amigas Sandra Joanól e Mara Lemos

Ao amigo Prof. Dr. Dirlei de Azambuja Pereira

À Universidade Federal de Pelotas

Aos integrantes do grupo de pesquisa e centro de memória Hisales

À doutoranda Joseane Cruz Monks e à Prof^a Dr^a Chris de Azevedo Ramil

À Prof^a Dr^a Eliane Peres e à Prof^a Dr^a Jaqueline da Cruz Thies Koschier

Ao Prof. Dr. José Guilherme Franco Gonzaga

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Vania Grim Thies, com quem divido a alegria e os desafios deste trabalho, assim como a certeza de que a Educação do Campo alimenta sonhos e esperanças. Gratidão pela paciência, perseverança, carinho e olhar cuidadoso!

A razão, a vontade, a emoção e a ação tem que estar integradas, buscar compor um todo coerente, enfrentando as contradições, num movimento de resistência, que forja e realimenta, permanentemente, um novo jeito de pensar, de ser e de agir.

Conceição Paludo (2009)

Esta epígrafe é uma homenagem à professora doutora Conceição Paludo, falecida em 2023, aos 68 anos, quando ainda coordenava o Observatório da Educação do Campo do Rio Grande do Sul, pela sua luta e atuação militante em defesa da educação popular e da Educação do Campo. São as lutas de pessoas como esta educadora, ligada aos movimentos sociais e às universidades, ao mesmo tempo, que garantem que o mundo das letras e das pesquisas não se distancie do mundo do povo, de modo especial, os do campo, das águas e das florestas.

Conceição, presente!

Conceição, semente!

RESUMO

NUNES, Gabriel Barcellos. **A Educação do Campo e a leitura literária em um território camponês de lutas e desafios**: uma experiência escolar em Piratini (RS). Orientadora: Vania Grim Thies, 2023, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

A pesquisa desta Dissertação de Mestrado teve como objetivo analisar a experiência do leitor do campo no encontro com o livro literário e a importância da escola neste processo, problematizando o direito à literatura em um território camponês marcado pelas lutas agrárias. O trabalho apresentou a discussão e relacionou a Educação do Campo e a leitura literária, a partir da observação de um projeto que acontece na Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Preto, localizada na zona rural do município de Piratini (RS), referência por atender assentados da Reforma Agrária, quilombolas e agricultores familiares. Inicia-se nas vivências e nas relações do autor com o campo, da poesia com a luta pela terra, da escola com a proposta pedagógica e com a leitura e busca referências que possibilitem que, para o território e os temas escolhidos, estejam conectadas: Candido (2011), Petit (2009), Freire (1981), Compagnon (2009), Cosson (2006), Caldart (2009), Molina (2011), Arroyo (2007), Pennac (1993), entre outros. Utilizando a pesquisa-participante realizou-se com dez estudantes do Ensino Médio na análise da participação no Café Literário, ação realizada na escola, e com entrevistas individuais. A investigação contou com dois temas de análise: a presença da leitura literária e o encontro com o livro na escola e o direito à literatura em um território de lutas pela terra. Como resultados finais se considerou que a escola é a instituição responsável pela construção do letramento literário, via mediação cultural e por permitir a experiência da literatura como direito também dos educandos camponeses a quem, muitas vezes, o acesso ao conhecimento é limitado ou mesmo vedado. Também foi considerado que há limites que ultrapassam as práticas escolares, tais como as questões políticas, de transporte escolar, de falta de recursos para a compra de livros, entre outros. A pesquisa buscou ainda trazer contribuições à Educação afirmando que o livro e a terra, neste território camponês de localização da escola, configuram-se como um bem material e também simbólico de produção da vida.

Palavras-chave: Educação do Campo. Literatura. Leitura literária. Luta pela terra.

ABSTRACT

NUNES, Gabriel Barcellos. **Educação do Campo and literary reading in a peasant territory of struggles and challenges: a school experience in Piratini (RS)**. Advisor: Vania Grim Thies, 2023, 132f. Dissertation (Master's in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

The research for this Master's Dissertation aimed to analyze the rural reader's experience in encountering literary books and the importance of school in this process, problematizing the right to literature in a peasant territory marked by agrarian struggles. The work presented the discussion and related Educação do Campo and literary reading, based on the observation of a project that takes place at the Deputado Adão Pretto State High School, located in the rural area of the municipality of Piratini (RS), a reference to serve Agrarian Reform settlers, quilombolas and family farmers. It begins with the author's experiences and relationships with the countryside, poetry with the struggle for land, school with the pedagogical proposal and with reading and seeks references that enable the territory and chosen themes to be connected: Candido (2011), Petit (2009), Freire (1981), Compagnon (2009), Cosson (2006), Caldart (2009), Molina (2011), Arroyo (2007), Pennac (1993), among others. Using participant research, ten high school students participated in the analysis of participation in the Café Literário, an action carried out at the school, and with individual interviews. The investigation had two themes of analysis: the presence of literary reading and the encounter with books at school and the right to literature in a territory of struggles for land. As final results, it was considered that the school is the institution responsible for the construction of literary literacy, via cultural mediation and for allowing the experience of literature as a right also for peasant students to whom access to knowledge is often limited or even prohibited. It was also considered that there are limits that go beyond school practices, such as political issues, school transport, lack of resources to purchase books, among others. The research also sought to make contributions to Education by stating that the book and the land, in this peasant territory where the school is located, are configured as a material asset and also symbolic of the production of life.

Keywords: Educação do Campo. Literature. Literary reading. Fight for the land.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Registro fotográfico dos meus avós maternos na “casa-velha”.....	21
Figura 2	Imagem externa da “casa-velha”.....	21
Figura 3	O jornal Correio do Povo presente na casa da família e na sala de aula.....	23
Figura 4	Prédio das Escolas Deputado Adão Pretto e Dr Vieira da Cunha.....	50
Figura 5	Montagem de fotos mostrando diferentes momentos do Café Literário nos anos de 2018 e 2019.....	59
Figura 6	Primeira foto da leitura literária no campo.....	66
Figura 7	Organização do Café Literário e disposição dos participantes na sala de aula.....	68
Figura 8	Professor de História fala da relação afetiva com seu primeiro livro e comenta algumas obras literárias presentes na sala.....	70
Figura 9	As imagens do Café Literário mostrando os leitores, seus livros e a mediação.....	71
Figura 10	Participantes da edição do Café Literário das turmas do 3º ano do Ensino Médio da Escola Adão Pretto.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
HISALES	História da Alfabetização, Leitura e Escrita e dos Livros Escolares – Centro de Memória e Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
SAERS	Sistema de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização do público participante da pesquisa.....	76
----------	---	----

SUMÁRIO

Primeiras palavras: poesia e prosa.....	14
1 Introdução: Vivências e inspirações para esta escrita.....	18
2 As letras e a luta pela terra: percursos que se entrelaçam na Educação do Campo.....	32
2.1 A Educação do Campo.....	35
3 Contextualização: o território, a escola e o projeto de leitura.....	43
3.1 Propiciando encontros: a escola.....	49
3.2 O projeto de leitura: Ler, Sonhar, Compartilhar.....	54
4 A pesquisa com leitura literária no campo: metodologia e primeiros passos.....	62
4.1 O Café Literário de 2023.....	67
5 O leitor literário do campo: o encontro com o livro na escola e direito à literatura no território.....	80
5.1 Encontro com o livro e leitura literária na escola.....	81
5.2 Direito à literatura em território camponês de lutas pela terra.....	101
6 Conclusões e recomeços: pontos finais, vírgulas e reticências.....	117
Referências.....	123
Apêndices.....	133

Primeiras palavras: Poesia & Prosa

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens
(BARROS,2010).

É pretensioso dizer que aprendi a carregar água na peneira como o menino que se torna poeta nas palavras de Manoel de Barros, mas esta escrita é uma forma peralta que talvez não encha os vazios, mas que se inunda de propósitos e despropósitos. A prosa de que se vale este texto não se faz de palavras que se distanciam da vida, mas mantém uma relação com a vida real, como nas palavras de Ferreira Gullar:

Meu povo e meu poema crescem juntos
como cresce no fruto a árvore nova
No povo meu poema vai nascendo
como no canavial nasce verde o açúcar
No povo meu poema está maduro
como o sol na garganta do futuro
Meu povo em meu poema se reflete
como a espiga se funde em terra fértil
Ao povo seu poema aqui devolvo
menos como quem canta do que planta (GULLAR, 2023).

Manoel de Barros fala do uso das palavras para compor seus silêncios, desgostando da pura informação, mas respeitando “às que vivem de barriga no chão” e apontando o que muitas vezes acontece na nossa vida, na nossa pesquisa e na nossa atuação que, por vezes, se faz ousada:

Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos (BARROS, 2010).

Reconhecendo a minha ligação pessoal e profissional com a pesquisa que apresentarei a seguir, produzo este texto com peraltices, mesmo não sendo mais uma menino, e buscando uma escrita que utiliza a observação, a contextualização, a

poesia, a autobiografia e a análise cuidadosa da teoria, relacionando o campo como território de vida e de lutas, a literatura e o papel da escola na oportunidade do encontro com o livro literário, considerando a virtude paradoxal da leitura que é nos abstrair do mundo para lhes emprestar um sentido (PENNAC, 1993, p. 19).

Ser menino aos trinta anos, que desgraça
Nesta borda de mar de Botafogo!
Que vontade de chorar pelos mendigos!
Que vontade de voltar para a fazenda!
Por que deixam um menino que é do mato
Amar o mar com tanta violência? (BARROS, 2010)

O presente escrito versa sobre as práticas de leitura literária em uma escola do campo de Ensino Médio no município de Piratini (RS) e a partir delas às inúmeras reflexões e relações possíveis relacionadas ao conhecimento científico. A pesquisa¹ tem por objetivo, analisar a experiência do leitor do campo no encontro com o livro literário e a importância da escola neste processo, problematizando o direito à literatura em um território camponês marcado pelas lutas agrárias. A questão problema é a seguinte: Qual é o papel da escola e da vivência literária na constituição da literatura como direito em um território rural de lutas e desafios?

O texto final é alicerçado na pesquisa somada a outros temas que instigam esta produção, carregado de referências teóricas construídas ao longo do tempo, pedindo licença, em alguns momentos, para utilizar a linguagem ensaística, juntamente com os conceitos referendados por autores das áreas em questão e outros, nem tão considerados nos trabalhos científicos, como os poetas.

Um pássaro liberto salta
nas costas do vento
e plana rio abaixo
até o fim da corrente
e molha suas asas
no laranja raio de sol
e ousa assumir o céu (ANGELOU, 2023).

Neste trecho poético, utilizando a poesia de Maya Angelou, exemplifico as dificuldades iniciais para encontrar a melhor forma de apresentar textualmente este

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas, através do parecer 6.020.074.

trabalho. Em alguns momentos, o querer do pesquisador não estava claro e teimo em dizer o motivo: por causa das gaiolas. Buscando uma liberdade discursiva relaciono de forma mais direta a vida daqueles que propomos trazer para “dentro” do texto: os camponeses e as camponesas que vivem e leem no campo, que estudam no campo, que lutam no campo e que ali constroem seus saberes locais e universais. Para bell hooks, “o amor é uma combinação de cuidado, compromisso, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança” (SILVA, 2023, s/p.), o que nada mais é do que um resumo singular do meu compromisso com o público participante da pesquisa.

A linguagem ensaística que, ao justificar sinto com licença para utilizar em alguns momentos do texto permite maior liberdade conceitual e possibilita um espaço mais amplo para o exercício criador e inovador, mesmo em áreas “não-literárias” (ALVES, 2000, p. 14). Larossa (2003, p. 106) diz que “o ensaio coloca em questão as fronteiras entre ciência, objetividade e racionalidade, por um lado, e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade por outro”, ensinando-nos a falar de outro modo. Alerto, porém, que este texto não se constitui em um ensaio, tampouco usa a linguagem ensaística todo o tempo, pois foram realizadas opções para fazer o uso dela quando me faltaram palavras para expressar aquilo que eu gostaria de dizer e, por isso, o fiz de outro modo.

É com espírito inventivo, observador e vivencial que apresento este trabalho científico. Em sua epígrafe consta Conceição Paludo, falecida durante a construção deste texto e momento que optei por homenageá-la, antes disso utilizaria Paulo Freire, afinal suas contribuições pedagógicas, sociais e políticas estão presentes, do início ao fim, na escrita e nas práticas que constituem essas linhas, encontrando este resumo na Pedagogia do Oprimido:

Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p. 51).

Na imagem que segue após a capa deste trabalho utilizo um desenho realizado pela aluna Julcinéia Carvalho Rodrigues, moradora no Assentamento Umbu, no 2º distrito de Piratini e aluna do 2º ano na Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Pretto, sendo um presente que recebi ao relatar as temáticas da pesquisa. Cabe ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do centro

de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales)² e contou com a discussão e leitura dos colegas do referido grupo, que muito contribuíram para que este texto fosse pensado, repensado, escrito, reescrito e chegasse a sua conclusão.

2 O Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – é um centro de memória e pesquisa, constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPel, Rua Almirante Barroso, 1202 - Sala 101 H, CEP 96.010-280 - Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site www.ufpel.edu.br/fae/hisales/, nas redes sociais Facebook e Instagram: @hisales.ufpel e por e-mail: grupohisales@gmail.com.

1. Introdução: Vivências e inspirações para esta escrita

Você é munto ditoso,
Sabe lê, sabe escrevê,
Pois vá cantando o seu gozo,
Que eu canto meu padecê.
Inquanto a felicidade
Você canta na cidade,
Cá no sertão eu infrento
A fome, a dô e a misera.
Pra sê poeta divera,
Precisa tê sofrimento
(PATATIVA DO ASSARÉ, 2002).

Patativa do Assaré, na estrofe que introduz este capítulo, fala de um menino que sabe ler e escrever e relaciona com as dores da vida camponesa: o menino vai para cidade e a poesia permanece no “sertão”. É em contexto semelhante que o meu nascimento é registrado no Cerro da Liberdade, no segundo distrito do município de Piratini (RS), na fazenda onde o meu pai trabalhava como empregado, o chamado peão de estância. A minha mãe era professora leiga com formação de primeiro grau e atuava como docente de classe multisseriada. Era a única profissional do educandário, para onde deslocava-se a cavalo, responsável pelas aulas, pela merenda e pela limpeza da escola. Eu sou o primeiro de cinco filhos que, ao contrário dos pais e da maioria dos familiares, chegaram à Universidade ou ao ensino técnico: dois são professores, um é engenheiro agrônomo, um é gestor ambiental e um é técnico agrícola.

Cresci em um contexto de campo com muitos problemas. Minha família paterna teve uma relação com a terra no sentido da exploração do trabalho. Nunca tiveram uma propriedade para morar e produzir. Meus avós paternos viviam entre uma fazenda e outra, com nove filhos, trabalhando para o consumo e dividindo a produção com o patrão. Meu pai não chegou a concluir a terceira série. Conta que no momento da colheita ou quando o pai precisava de ajuda, deixava a escola, reprovando por abandono. Os pais e as irmãs mais velhas eram analfabetos. Dos nove irmãos, oito e mais os meus avós foram residir em Pelotas (RS), buscando melhores condições e sendo um exemplo clássico do êxodo rural entre os anos de 1950 a 1980, quando as famílias e especialmente as mulheres migraram para as cidades (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999). Eram do campo, viviam da terra, mas

eram “sem-terra”, mesmo assim optaram pela vida urbana, em sua maioria, abandonando definitivamente a terra sem nunca se associar a movimentos desta natureza.

A família materna, por outro lado, tinha uma propriedade média, chegaram à região do segundo distrito de Piratini depois de uma crise financeira, vindos da cidade de Pinheiro Machado (RS). Ligados à educação, passaram a ter professores entre os familiares e a apresentarem o “mundo da escrita” às pessoas com as quais conviviam, inclusive trazendo experiências de alfabetização de adultos para a localidade. Meu avô chegou a estudar Medicina na Argentina, mas precisou regressar ao Brasil para cuidar do pai doente e em seguida viu as condições se dificultarem e abandonou definitivamente a caminhada acadêmica. Minha avó, proveniente de família tradicional da cidade de Pelotas (RS), estudou o antigo Normal no Colégio Assis Brasil, mas deixou tudo para trás para viver com a família, inicialmente em um rancho de barro.

Quando saíram da cidade de Pinheiro Machado (RS), os filhos acabaram abandonando os estudos e conseguiram concluir o primeiro grau (atual Ensino Fundamental) por meio do antigo Exame Supletivo. Meu avô Manoel Dias Barcellos ou, como ficou conhecido, “professor Barcellos”, tornou-se docente da rede municipal e coordenava a região, fazendo das filhas, professoras leigas, uma delas era a minha mãe. A família era muito ligada à religiosidade Católica, tendo fundado uma comunidade assim que chegaram. Valorizando a leitura, ganhavam livros e revistas dos conhecidos e familiares da cidade e forneciam para a leitura, daqueles que sabiam ler, já que, segundo eles, era grande o número de analfabetos.

As minhas lembranças de infância trazem a “casa-velha” à memória: era de tijolo com barro e coberta de capim santa-fé, mas com prateleiras enormes de livros, empoeirados pelo chão de terra, povoada também de quadros religiosos e na qual rezávamos um Pai Nosso e uma Ave Maria antes das principais refeições. Nas visitas ou nas temporadas em que ficava na casa dos avós sempre tive uma aproximação com o mundo da leitura. As histórias em quadrinhos da Turma da Mônica ou do Pato Donald fizeram parte da minha infância. Eram livros de segunda ou terceira mão, mas legíveis. Havia enciclopédias e coleções inteiras como a Delta Júnior e o Mundo da Criança, revistas como a Cidade Nova e conjunto de mapas.

Ainda lembro da fala culta e sábia da minha avó Maria Elaine Azevedo Barcellos, a “Laninha”, com a voz mansa e doce que destoava de tudo o que se via em volta, mas a simplicidade e a amorosidade no trato com todas as pessoas a faziam ser muito admirada e querida. Convivi pouco com o meu avô antes de sua morte precoce, mas escuto até hoje elogios sobre sua intelectualidade, aliada ao gênio difícil. É da minha avó, que morreu antes de conhecer seus bisnetos, que recordo com mais carinho quando penso nas vivências da cultura escrita e do mundo do conhecimento na minha infância, por isso não poderia deixar de escolher um trecho de um texto poético para homenageá-la, de forma singela:

Ola vizinha quirida
Pra mim dize a verdadi
Escrevo essas pocas linhas
Só pra mata a sodade [...] (BILHA, 2015).

As imagens 1 e 2 que seguem são dos poucos registros fotográficos que restam da “casa-velha”, hoje abandonada. Infelizmente, não só as fotografias como muitos objetos da cultura escrita, foram totalmente descuidados, não havendo qualquer preocupação com a guarda destes. Por vezes, entre os familiares parecia haver uma necessidade de esquecer alguns tempos difíceis e entendo que muito do que foi queimado ou jogado no lixo talvez tenha sido com esta intenção. Nestas imagens, ao lado da casa, pode se ver uma construção de tijolos maciços feita com barro e coberta de capim santa-fé, com janelas artesanais e chão de terra batida. Na primeira imagem, aparecem meus avós maternos com duas filhas e com vizinhos e amigos e na segunda, alguns dos netos (talvez eu seja um deles, mas não tenho certeza) a cavalo em uma figura que dá a exata dimensão do que era a casa-velha. Dentro deste espaço, muitas prateleiras com livros, revistas e enciclopédias se esparramavam em meio à poeira. Na rusticidade, estava sempre presente a escrita.



Figura 1- Registro fotográfico dos avós maternos na “casa-velha”

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022)



Figura 2- Imagem externa da “casa-velha”

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022)

Antônio Candido (2012, p. 83) ressalta que a linguagem literária faz parte do cotidiano das pessoas, falando sobre “uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares”. Neste sentido, mesmo em condições adversas, a literatura e a leitura diversa não deixaram de integrar as vivências da minha família materna.

Outra leitura que começou com a relação com os meus avós maternos e me acompanhou por muito tempo, colaborando na minha formação, foi a do jornal Correio do Povo, já que eles eram assinantes e o jornal vinha no ônibus da linha Basílio- Piratini às segundas, quartas e sextas, dia em que passava o transporte coletivo na localidade distante quase 70 quilômetros da cidade. Muitas vezes fui até a porteira, a cerca de dois quilômetros da “casa-velha”, buscar o jornal que seria dispensado pela janela, às vezes sem o veículo parar. Nem sempre estava atualizada, mas era uma leitura importante para todos e eu também acabava participando deste processo. Este periódico acabou me acompanhando em outros momentos da vida e considero muito simbólico no auxílio à minha formação. Segundo Machado (2010):

Os jornais, no campo, não estão condicionados à urgência da notícia como se constata nos seus usos urbanos, a começar pelo fato de a circulação de impressos no campo não ocorrer diariamente. A relação com o que se considera noticioso no impresso parece ser outra, já que as condições da leitura orientam a definição dos gêneros escritos que circulam socialmente. Rer jornais antigos, por exemplo, pode ser uma prática legítima para quem vive no campo (MACHADO, 2010, p. 15).

O Correio do Povo fazia parte das leituras de muitos dos que passavam pela “casa-velha” e, inclusive, num fato bastante curioso, os exemplares mais antigos eram cortados em pequenos quadrados e enfiados em um prego ao lado do vaso sanitário (um dos luxos que tinha na casa – numa região onde muitos não tinham banheiros). O jornal, depois de lido, cumpria a função do papel higiênico, aponto apenas a curiosidade sem entrar em outros méritos como a questão da higiene.

Também na sala de aula estava presente o jornal, em um tempo em que este uso era bastante ousado e incomum, pois ia além das cartilhas e das aulas prontas. Na próxima imagem temos um registro da presença do jornal Correio do Povo na

sala de aula multisseriada da Escola Municipal Arzelino da Porciúncula. A minha tia, Teresinha Azevedo Barcellos, que começou a lecionar aos 14 anos, é a professora que aparece na fotografia. Sobre ela e a relação familiar com as letras, é preciso dizer que os romances russos lidos escondidos do meu avô a fizeram sonhar com um mundo revolucionário e em seguida partir para uma missão no estado da Bahia, na região Nordeste, ligada à Teologia da Libertação. Rompeu com certezas familiares ao ser a primeira pessoa da família a se assumir “de esquerda”, comunista, socialista, ao defender a Reforma Agrária e a liberdade da mulher. Participou da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), o que também causou mal-estar entre os familiares ligados a partidos tradicionais conservadores e depois do retorno ao Rio Grande do Sul passou a atuar como professora e diretora de Escola na Rede Estadual, atualmente reside em Pelotas (RS).



Figura 3- O jornal Correio do Povo presente na casa da família e na sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022)

Diversos aspectos que não vou detalhar, contribuíram para que não tivéssemos uma infância das mais fáceis: como boa parte das crianças e adolescentes do campo, trabalhava nos serviços braçais, ajudando o pai na agricultura e na pecuária e, depois que deixaram a fazenda em que trabalhavam e moravam, nos alambrados e construções de cercas nos arredores. O tempo para a leitura e para a dedicação ao mundo da cultura ficava, por vezes, escasso e as condições financeiras não permitiam que fôssemos liberados, eu e meus irmãos, da importante ajuda na renda da casa. Não tínhamos energia elétrica até, pelo menos, quando eu tinha 12 anos, e só alguns anos depois da chegada da “luz”, passamos a ter televisão em casa.

Fui alfabetizado pela minha mãe/professora Bernadete Barcellos Nunes, aos 6 anos, na primeira série da já extinta Escola Municipal Arzelino da Porciúncula, interior de Piratini/RS tendo estudado na cartilha Alegria do Saber (1992) e aprovado apenas depois de ler para duas avaliadoras da Secretaria Municipal de Educação. As turmas eram multisseriadas e eu sentava na mesma classe dupla de madeira que uma colega do mesmo adiantamento. Estudei com minha mãe até a segunda série, quando ela, por ter sérios problemas de visão, pediu afastamento da escola e conseqüentemente se aposentou por invalidez.

Um pouco antes disso, o meu pai Jesus Aires Nunes acabou saindo do trabalho na Estância onde morávamos e passamos a morar na escola, o que era bastante comum. As escolas já eram construídas prevendo a casa da professora e a sala de aula. Portanto, quando ingressei na primeira série estudava na minha casa que era escola ou na minha escola que era a casa.

A imagem anterior mostra a sala de aula da Escola Arzelino da Porciúncula, localizada no 2º distrito, provavelmente feita entre os anos de 1985 e 1990, onde se pode perceber a organização em classes duplas de madeira e as diferentes idades, já que o espaço tinha, ao mesmo tempo, alunos da 1ª série até a 5ª série. Não tenho registro fotográfico do ano da minha alfabetização, em 1992, mas ainda eram utilizados as mesmas mesas e a organização semelhante.

Depois desse tempo, acabei passando por diversas escolas e acompanhando alguns dos processos de mudanças na educação rural de Piratini nos anos 1990, especialmente a nucleação e municipalização de escolas, fato que também

aconteceu em muitos outros municípios gaúchos. No ano de 1994 a escola deixou de ser a nossa casa, quando meus pais construíram a sua própria na área de campo que a minha mãe havia herdado. Teríamos a terra própria, que era um sonho do meu pai.

Neste tempo, foi ampliado o transporte escolar e, pela necessidade de divisão dos adiantamentos, fui sendo jogado entre uma escola e outra, passando pela Dr. José Maria da Silveira e retornando à Arzelino da Porciúncula. Com as nucleações, fui estudar um pouco mais longe, depois de morar na escola, viajava duas horas para chegar à Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Vieira da Cunha, no 5º distrito, onde concluí o Ensino Fundamental.

Neste período (1993 a 1999) acompanhei também outra mudança importante para o município de Piratini, em especial para o 2º distrito: a chegada e a ampliação dos Assentamentos da Reforma Agrária, que repercutia também no aumento dos alunos nas escolas e no choque cultural comum a chegada de muitas pessoas de outros lugares.

Na Escola Dr. Vieira da Cunha me deparei com turmas grandes e ingressei nas turmas A, onde quase todos tinham a mesma idade, as turmas B recebiam os casos de distorção idade-série. Era uma tradicional escola rural, cumprindo currículos prontos e não oportunizando uma discussão sobre o campo, sobre as nossas vivências, sobre os problemas agrários, resumindo-se a disciplina de Técnicas Agrícolas onde um técnico ensinava basicamente os conceitos de agricultura e a cuidar da horta.

Tínhamos uma horta na escola e eu era pouco interessado nas práticas relacionadas, cuidava também de uma horta em casa, construída pela necessidade de complementar a alimentação da família. Desde pequeno, ficar no campo não estava nos meus planos. Não naquele campo que eu vivia e conhecia. Não naquele campo que explorava os serviços do meu pai. Não naquele campo onde pouco se podia sonhar com um futuro diferente. E era aquele campo que eu conhecia. Era aquele campo que a escola dizia que era importante permanecermos porque a produção de alimentos era necessária à sociedade.

Contrapondo o campo tradicional, que é pensado apenas como espaço de produção de alimentos, muitas vezes citado como importante para abastecer as

idades e não entendido como lugar em que as pessoas residem, estudam, se divertem e leem, ou seja, têm os mesmos direitos dos cidadãos urbanos, Caldart (2009, p. 39) salienta que a proposta da Educação do Campo nasceu justamente como uma crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo, podendo ser entendida “como prática social, como conceito e concepção” (CALDART, 2021, p. 356). Por isso já poderia ser apresentado como justificativa a minha escolha de analisar este espaço geográfico e as suas ocorrências educacionais por este viés.

O campo com o qual vivi a infância e parte da juventude não é o mesmo que quero e que participo da construção como educador. A crítica, enfim, para ela não se dá apenas à Educação, mas ao campo na sua totalidade. Caldart (2009) assevera que o vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores pobres do campo, os sem-terra, os sem-trabalho e, pondera o que poderia ser um incômodo para muitos: “a Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (CALDART, 2009, p. 40).

Eu queria fazer faculdade, ser advogado, jornalista, talvez professor. Não imaginava um futuro ficando no campo. Aos 14 anos, a 8ª série estava concluída e a angústia: como seguir estudando? Era o ano de 1999 e não havia escola de Ensino Médio e nem transporte escolar. Esta modalidade não era obrigatória naquela época e eu poderia ter interrompido definitivamente os estudos. Meus pais, com mais quatro filhos e vivendo da aposentadoria da mãe e dos serviços rurais do pai, que às vezes desapareciam, não tinham como garantir que eu continuasse estudando.

Só prossegui os estudos, devido a ajuda da minha tia que me levou para ficar na casa dela e estudar na cidade de Pinheiro Machado, onde morava com as filhas. Abandonei o campo para estudar na cidade, mas vinha aos finais de semana para ajudar em casa. Do campo, passei a estudar em escola urbana, uma escola enorme. Fui em frente.

O primeiro livro que me recorde de ler na escola, foi na oitava série, “Milton e Márcia na Lua” (Livro de Marques Oliveira, publicado pela Editora Paulinas em 1972). A docente de Português, aliás uma professora que tem muita influência na

minha vida escolar, solicitou leituras para fazermos e depois contarmos o que havíamos entendido, uma atividade que aparecerá nas minhas práticas como professor. Confesso que tive dificuldades com a atividade, não encontrei um livro que gostasse na escola e pedi para ler este que achei junto a minha avó (naquelas prateleiras empoeiradas que referi um pouco antes). Não lembro do livro, nem das histórias, mas lembro da experiência.

Uma parte importante, além das idas e vindas para o campo, e que marcou a minha fixação definitiva nos ambientes urbanos, foi a minha participação como funcionário de um jornal regional, chamado A 1ª Folha, sediado na cidade de Candiota (RS), mas com atuação regional. A chegada a este trabalho foi um acaso: comecei como entregador do jornal em Piratini, mesmo já morando no campo novamente, visto que tinha terminado o Ensino Médio e interrompido os estudos. A partir da reclamação de que não tinham notícias da cidade, decidi escrever: fui na delegacia e fiz uma nota sobre um crime que havia acontecido e mandei para o jornal, pelo Correio. Foi publicado bem desatualizado, mas foi. Algumas outras vezes escrevia algo, mandava e era publicado.

Ainda neste período (ano de 2003 – concluí o Ensino Médio no ano anterior), participei do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obtive nota 1000 na Redação, o que acabou sendo notícia e, levando a crer que “sabia escrever”. Nesse desenrolar até chegar a redação do jornal A 1ª Folha foi tudo muito rápido e eu recém havia completado 18 anos. Passei a trabalhar como repórter e redator em vários municípios da região e foram cinco anos de muito aprendizado e que propiciaram, além do conhecimento, que eu ingressasse no Ensino Superior.

Neste mesmo tempo, depois de ter fracassado na tentativa de ingresso via vestibular no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ingressei no curso de Letras (habilitação Português e Inglês) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), cujas aulas funcionavam na extensão do município de Pinheiro Machado (RS). A minha inclinação era para as ciências sociais e políticas, mas no momento batia à porta a oportunidade para o curso que acabei concluindo e aprendendo a gostar, entendendo que eu podia usar das letras para colaborar com a mudança do mundo e a luta contra as injustiças sociais, como fazem os poetas, a

exemplo de Marino Nogueira, um produtor agroecológico em Canguçu (RS) e que soma ao seu nome as expressões poesia e natureza:

Eu quero ver crianças brincando
Sem preconceito de etnia e cor
Os seres humanos se unindo, barreiras caindo
Pra construir em mutirão
Um mundo melhor, povoado de irmãs e irmãos (NOGUEIRA, 2023).

Enquanto as coisas iam acontecendo, não exatamente como sonhávamos, fui me constituindo como sujeito político e assumindo as pautas da esquerda. Filiei-me ao Partido dos Trabalhadores (PT) de Piratini e fui participando com entrosamento na política e na aproximação com os movimentos sociais. Em 2012 participei do processo eleitoral e fiquei na suplência na eleição à Câmara de Vereadores de Piratini, num ano histórico em que a soma da legenda permitiu que o PT elegeesse o primeiro parlamentar no município, situação na qual a boa votação que obtive na cidade – onde o PT tinha poucos votos-, foram fundamentais para esta conquista. Neste ano, o agricultor assentado Lourenço de Souza foi eleito e foi vereador por dois mandatos; na eleição seguinte o partido elegeu dois vereadores, contando também com o agricultor assentado José Auri Soares, que atualmente – 2023 – é o único vereador do partido, que continuo integrando como membro do diretório.

A política surge exatamente de um sonho de transformação, que também se faz na Educação. Considero que as condições de vida do povo podem mudar e ser melhores, que todos devem ser mais felizes, dentro do possível, e que é parte do sentimento que nos move como educadores ou pesquisadores das ciências humanas agir ativamente para que o “estado das coisas” possa ser transformado:

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar (BRECHT, 1982).

A atuação como docente da Educação Básica também aconteceu cedo, ingressando tanto na Rede Estadual de Ensino como na Rede Municipal de Piratini, quando tinha respectivamente 22 e 23 anos, dois anos antes havia atuado também na Rede Municipal de Pinheiro Machado (RS) e um tempo depois estive afastado da Rede Estadual para assumir concurso na Rede Municipal de Pedras Altas (RS). Fiz da minha atuação como professor e como profissional das letras a minha maneira de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e, mais recentemente, passei a inserir em minhas práticas o movimento da Educação do Campo, coincidindo também com a minha participação no Coletivo de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), desde meados do ano de 2017. Quanto a relação das letras com os movimentos sociais, Petit (2009) afirma:

Tomar a palavra e a pena, eis o objetivo de vários movimentos sociais no decorrer da história, unindo homens e mulheres que não tinham voz e não aguentavam mais outros falando em seu lugar. A intenção de difundir a cultura escrita é também, claro, a de não deixar o monopólio do sentido e das narrativas nas mãos dos poderes políticos, econômicos, simbólicos ou domésticos (que sempre foram muito ambivalentes com os seus rivais, os livros), e desses demagogos, extremistas religiosos, gurus ou charlatões que, em tempos de crise, se metem a falar rapidamente (PETIT, 2009, p.69).

No prefácio da *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), Edina Castro de Oliveira diz que a amorosidade é necessária às relações educativas e não é incompatível com a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho. Compreendi ainda mais esta relação com a constituição da minha própria família e o nascimento dos meus filhos. Passei a questionar mais ainda como eu queria que fossem os professores dos meus meninos e como eu poderia ser um professor melhor para os filhos das outras pessoas.

Mais recentemente, depois também de ter atuado como tutor presencial e Coordenador do Polo de Educação à Distância de Piratini (RS), ambas funções vinculadas ao Campus Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-Grandense (CAVG- IFSul), assumi a experiência de gestão escolar, quando passei a função de diretor da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Pretto, educandário que

atende exatamente as pessoas da região onde nasci e fui criado e que funciona no mesmo prédio da escola em que concluí o Ensino Fundamental, já que o espaço tem sido compartilhado nos últimos dez anos, entre Estado e Município.

Voltei para o campo com o objetivo de mostrar novas possibilidades, discutir o campo que queremos, ouvir os alunos camponeses e apontar possibilidades de vida a partir da construção de uma sociedade pensada pelos e para os povos do campo, tal como pautado nos princípios da Educação do Campo. O campo que pretendo ajudar a construir através da escola não é o campo que conheci na infância e que, justamente, me fez sonhar com a urbanidade. É como um espaço de vida para os camponeses e camponesas que sonho com o campo e é atuando na educação formal dos seus filhos que posso propor as reflexões tão necessárias, que assim podem ser resumidas, com este trecho da Canção da Terra, de Pedro Munhoz:

[...]
Mas, apesar de tudo isso
O latifúndio é feito um inço
Que precisa acabar
Romper as cercas da ignorância
Que produz a intolerância
Terra é de quem plantar
A Terra, Terra
A Terra, Terra (MUNHOZ, 2023).

Enfim, nestas primeiras palavras, tentei mostrar quem sou eu, o que me constitui e para onde venho caminhando, o que poderia ter feito em poucos vocábulos: um filho do campo que sonhava com a cidade, um educador que ama ensinar e aprender e que sonha e participa da construção de uma educação verdadeiramente do campo, um pai que acredita em um futuro melhor e em um mundo mais justo e um pesquisador em seus primeiros passos.

Ao introduzir esta dissertação com um texto biográfico relacionado aos temas, defendo que Josso (2016) destaca a importância das questões identitárias com a análise e interpretação da narrativa de vida escrita dando relevância a concepção experiencial, a qual abre espaço para o ator e autor de uma vida (autobiografia), para as próprias vivências reflexivas e conscientizadas, “integrando assim as dimensões do nosso ser no mundo, os nossos registros de expressões, as nossas competências genéricas e transversais e nossas posições existenciais (JOSSO,

2016, p. 48), sendo que a da construção da identidade normalmente fica em segundo plano nas pesquisas.

Abordar o autoconhecimento das transformações do ser-sujeito vivente e conhecedor no tempo de uma vida a partir das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, dos eventos de sua vida profissional e social e das situações que ele considera como formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção identitária, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. Por um lado, entende-se essa construção como uma trajetória que é feita de um tensionamento entre heranças sucessivas e novas construções, por outro lado, feita igualmente de uma implementação da relação dialética da aquisição do conhecimento, do saber-fazer, do saber pensar, do saber ser em relação ao outro, das estratégias, das valorizações, dos comportamentos com os conhecimentos, competências, saber-fazer e novas valorizações que são objetivadas a partir do currículo educativo escolhido (JOSSO, 2016, p. 51 e 52).

Neste texto, discutimos a leitura literária e o campo como espaço de vida e de lutas, olhando para a Literatura e a Educação do Campo com referências formais e escritos poéticos, com foco no estudante camponês leitor. Os educandos são residentes em comunidades de agricultores familiares, áreas de assentamentos e comunidades quilombolas e estudam dentro de uma construção político-pedagógica embasada nas perspectivas do movimento da Educação do Campo e na visão do campo como território de vida, analisando o papel da escola na garantia do direito a ler literatura para os jovens camponeses.

O texto está organizado da seguinte maneira: as primeiras palavras buscam explicar a forma de escrita e o uso intercalado da prosa e da poesia nesta dissertação, a introdução faz uma retomada da minha trajetória pessoal e a vinculação com a justificativa dos temas Educação do Campo e Leitura Literária, bem como apresenta as devidas justificativas e objetivos da pesquisa. O capítulo 2 busca estabelecer uma relação entre a luta pela terra e os movimentos sociais com a Educação, apresentando o movimento da Educação do Campo. O terceiro capítulo contextualiza a pesquisa e apresenta a escola e o projeto de leitura que alicerçam o estudo e no capítulo 4 pode-se acompanhar a metodologia e o início do trabalho. O capítulo 5 faz a discussão dos dados com foco no encontro com o livro, na experiência literária e no direito à literatura, estabelecendo também as relações que esta dissertação propõe entre temáticas diversas que envolvem a aprendizagem formal, o território e a sociedade, partindo para as considerações finais.

2. As letras e a luta pela terra: percursos que se entrelaçam na Educação do Campo

Morreu para quem não percebe
Tanto broto renascendo
Debaixo das lonas pretas
Nos cursos de formação
Ou seja, no assentamento quando se canta uma canção
Ou num instante de silêncio
Oziel está presente
Porque a gente sente
Pulsar o seu coração
(Zé Pinto, 2002)

Este capítulo é introduzido pela estrofe de um poema homenageando Oziel Alves Pereira, um adolescente morto no Massacre de Eldorado do Carajás, junto com outras 18 pessoas, no dia 10 de abril de 1996. Tinha 17 anos quando tombou na luta pela terra e por dignidade, mas permanece vivo nas místicas e nas poesias do Movimento Sem Terra (MST). As letras não deixaram Oziel desaparecer.

Conforme Gasparotto e Teló (2021) a concentração da propriedade da terra no Brasil gera pobreza, desigualdade e violência contra as comunidades tradicionais e trabalhadoras e trabalhadores rurais. “A relação entre concentração, desigualdade e violência está no centro do que chamamos de questão agrária brasileira (GASPAROTTO; TELÓ, 2021, p. 6)”. Ao longo da história brasileira, diversos movimentos lutaram pela terra, entre eles, indígenas, quilombolas, agricultores familiares e os sem-terra, que fundaram o principal movimento neste sentido, o MST:

O que é o MST? O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST é um movimento social camponês de massa, de caráter nacional, que luta pelo direito ao acesso à terra para quem necessita dela para sobreviver e por mudanças sociais no país. A origem do MST inspira-se no legado histórico da organização camponesa. Dois episódios são marcos do início da luta pela terra que deu origem ao MST: as ocupações da Fazenda Macali em 1979 e da Fazenda Annoni em 1985, ambas na região norte do Rio Grande do Sul. Cabe destacar a contribuição da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que a partir de sua atuação junto à Igreja Católica acompanhou as primeiras mobilizações dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais. O MST foi fundado um pouco antes do final da ditadura civil-militar, e desde então se constituiu como um dos maiores movimentos sociais da América Latina. A forma de luta desse movimento inicia pela ocupação dos latifúndios improdutivos, onde famílias sem terra acampam e ali vivem durante anos, resistindo, trabalhando, plantando e produzindo. O acampamento é um espaço organizativo e formativo do MST.

Quando ocorre a desapropriação de uma fazenda improdutivo para fins de reforma agrária, as famílias são assentadas pelo Estado. A partir daí se consolida uma nova forma de organização desse território. O assentamento é a democratização do acesso à terra como fruto da conquista desses sujeitos camponeses. Atualmente, a produção de alimentos saudáveis em acampamentos e assentamentos tem sido uma das principais pautas da luta do MST, assim como o acesso a moradia, educação, saúde, cultura e novas relações sociais entre os sujeitos do campo (GASPAROTTO e TELÓ. 2021, p. 46 e 47).

Não é novidade a relação entre a literatura e os movimentos sociais camponeses, precursores da Educação do Campo. O MST nunca deixou as letras, as leituras, os debates, as cantorias e as poesias se afastarem de seu universo, às vezes, místico. A leitura literária e a Educação do Campo se relacionam através do olhar cuidadoso com a escrita e com a terra, sem dividir o “mundo das letras” e o “mundo do povo”, mas vislumbrando um mundo em que o povo vive e convive com as letras.

Não poucas vezes, as letras também se apresentam como forma de denúncia e de reflexão, assim como as místicas que abrem as reuniões e eventos do MST. O poema “Oziel está presente” é um exemplo. Ademar Bogo (2002) apresenta a coletânea Gerações lembrando que os poemas servem para mostrar “a beleza que há nos labirintos da nossa existência”. Para o autor, “se o mundo fosse um jardim, a poesia seria o perfume saindo das flores” (BOGO, 2002, p. 10). No prefácio desta obra, João Pedro Stedille (2002) fala na poesia como “a arte de revelar com palavras aquilo que é e deve vir a ser a realidade”, ressaltando que no MST a poesia é mais do que arte, mas uma forma de “animar os passos na busca da terra que se distanciou dos corpos de quem precisou dela para marcar o tempo de sua existência” e ainda escreve que:

(...) a poesia conta as tragédias, daqueles que caem sobre “a terra dos outros”, como se não tivessem pátria, nem destino. Consola as viúvas, inspira a resistência, alegra as conquistas e indica onde está a linha do horizonte. A política sem poesia perde a consciência das mudanças que deve alcançar. Perdendo a consciência, perde os sentimentos. Sem sentimentos o homem vira pedra; elas não fazem de si, apenas fazem a terra suportar seu peso (STEDILLE, 2002, prefácio da Coletânea de Poesia Gerações).

A preocupação do MST com a literatura aparece em diversos momentos, como com a campanha nacional “Pelo Direito à Literatura nas Escolas do Campo,

objetivando a garantia de acesso à leitura e à literatura em escolas de assentamentos e acampamentos.”. O pedagogo Valter Leite, coordenador do Setor de Educação do MST no Paraná, explica que o objetivo é “semear a literatura, compreendendo-a como direito humano fundamental e condição para elevar o nível cultural, a capacidade de interpretar e de agir das nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos” (Página do MST, 2022). Segundo ele, a intenção é massificar o acesso à literatura e a prática de leitura nas escolas, combinando a arrecadação de livros à formação de educadores e educadoras, bibliotecários e à organização da biblioteca escolar e comunitária. Freire (1967, p. 109) reforça esta posição ao afirmar que “cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana”.

Para Stedile (2012), a Reforma Agrária Popular defendida pelo Movimento Sem Terra e que também vem alinhada às discussões da Educação do Campo, compreende um amplo programa de valorização das manifestações culturais do meio rural em geral, citando os hábitos alimentares, músicas, cantorias, poesias, celebrações religiosas e festividades. Acrescenta-se aqui a necessidade de que a escola do campo que busque uma aproximação com essas ideias integre essas relações, somando também às demais manifestações de literatura, como iremos detalhar ao longo do texto. Busca-se também um compromisso coletivo com a Reforma Agrária, que perpassa pelos movimentos e suas organizações, pela escola e por todos os trabalhadores e trabalhadoras.

A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de todos quantos se alimentam dos frutos da Terra.
Do que vive, sobrevive, de salário.
Do que não tem casa.
Do que só tem o viaduto.
Dos que disputam com os ratos os restos das grandes cidades.
Do que é impedido de ir à escola.
Das meninas e meninos de rua.
Das prostitutas.
Dos ameaçados pelo Cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A Liberdade da Terra e a paz no campo têm nome: Reforma Agrária (TIERRA, 2023).

No prefácio do livro “Armas, Flores e Amores - a luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta” (APIAIM e BILHA, 2015), apresenta-se a poesia militante como um incentivo à luta. “É assim que estes poetas lavram a terra e as palavras; seus temas a vida lhes impõe”, diz o prefácio feito por João Wanderli Geraldi. No caso das poesias camponesas a terra é presença constante e mostra o quanto às letras se entrelaçam neste universo. Nesta publicação, Adilson de Apiaim e Elemar Luciano Pereira Bilha cultivam a terra e as letras para florescerem juntas em linguagem poética:

Meu canto é de liberdade
Só canta a identidade camponesa
Quem souber amar esse campo
Só canta a educação do campo
Quem souber trabalhar o campo como espaço de vida (APIAIM, 2015).

Ser poeta é amar a terra e a vida
Porque somente quem ama é capaz
De lutar por ela até suas últimas forças (BILHA, 2015).

Ampliando a relação dos movimentos sociais com a escola, passaremos a conceituar e debater sobre a Educação do Campo, que parte justamente dos movimentos sociais, em especial o MST e se configura como política pública, com iniciativas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e como proposta pedagógica.

2.1 A Educação do Campo

Agricultor, estás dormindo?
O que é que estás fazendo?
Não vês o que está acontecendo?
Não podes ficar na fossa
Aperta minha mão grossa
E vamos lutar unidos
Contra esses atrevidos
Que nos atropelam da roça
(Adão Pretto, 2002)

Os versos de Adão Pretto chamam à própria Reforma Agrária, que partindo da luta pela terra, caminha por outros espaços. Conceito ampliado atualmente como Reforma Agrária Popular, traz princípios como o da agroecologia e está alinhada com a Educação do Campo, movimento que perpassa todas as fases desta pesquisa e dos episódios que a forjam.

A defesa por um projeto de educação comprometido com a Reforma Agrária e com os acampados e assentados, levou o MST e outros movimentos sociais e sindicais a se articularem, no final da década de 1990, em defesa de escolas públicas e comprometidas com o campo. Dessa forma, fortaleceu-se um movimento nacional denominado Educação do Campo, em torno do qual, ao longo desses anos, se tem lutado pela inclusão dos princípios defendidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo publicadas em 2002.

De acordo com esses princípios, a escola deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos e movimentos sociais relacionados à luta pela terra - sem terra, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, indígenas, entre outros – e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano e da lógica rural capitalista.

Arroyo (2007) levanta a hipótese de que o nosso sistema escolar é urbano, inclusive na formulação de políticas educativas e públicas que pensam na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direito. Segundo ele:

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2007, p. 158).

Para Arroyo (2007), os povos do campo são lembrados nas políticas e ordenamentos legais como “os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano” (ARROYO, 2007, p. 159). O campo, então, é visto como um quintal da cidade onde profissionais urbanos estenderão seus serviços de forma

precária, defendendo formação específica para os educadores e educadoras das escolas do campo.

A ênfase que se dá à educação como direito universal de todo cidadão é um avanço, para Arroyo (2007), porém deve-se avançar no reconhecimento das especificidades e das diferenças, na construção da cidadania e concretização de direitos, sendo que para a defesa da igualdade de direitos devem ser exigidas políticas focadas, afirmativas para coletivos específicos, neste caso, os povos do campo, justificando, desta forma, uma educação pensada especificamente para estes povos.

Nesse sentido, os movimentos sociais reivindicam ser sujeitos e agentes históricos da construção dos direitos (ARROYO, 2007). Rever e ultrapassar as políticas generalistas que se revelam excludentes é urgente, na defesa dele, pois acabam negando a educação básica às crianças e aos adolescentes, jovens e adultos do campo, que “destruíram a incipiente estrutura de educação rural e que deslocaram a infância, adolescência e juventude do campo, de suas raízes culturais e de suas formas de socialização e sociabilidade” (ARROYO, 2007, p. 162). Sobre as práticas de educação dos movimentos sociais, afirma que devem ser incorporadas na formulação de políticas públicas. O autor afirma que:

Os movimentos sociais vêm se mostrando educadores do campo, sendo sujeitos privilegiados, explorando, influenciando e dando um caráter pedagógico a essa tensa dinâmica. Estes movimentos têm sido os grandes pedagogos do campo. As políticas de formação terão de aprender com essa pedagogia dos movimentos, captando os traços do perfil de educador e educadora do campo (ARROYO, 2007, p. 175).

Na mesma seara de pensamento, Caldart (2021) afirma que a Educação do Campo identifica e reúne diferentes lutas feitas pelo povo do campo para garantir seu acesso à educação pública. Acesso que lhe tem sido historicamente negado ou atendido de modo precário, quase sempre descolado de suas necessidades humanas e combinado com a negação de outros direitos que a evolução da humanidade instituiu como universais (CALDART, 2021).

Caldart (2004) diz que objetivo e sujeitos da Educação do Campo remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de

agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Nesse contexto, a Educação do Campo, em oposição ao termo educação rural, pode ser compreendida como um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado do ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações compreendendo o direito à educação para todos, seja formal ou não e representando a luta dos trabalhadores do campo (CALDART, 2004). Combina, então, luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território.

A escola, para Caldart (2004), tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta (CALDART, 2004). A autora situa que a Educação do Campo vem propondo experimentos pedagógicos importantes na direção de uma escola mais próxima dos desafios de construção da sociedade dos trabalhadores, pensando o rural muito além das questões do cotidiano, mas no que se espera da sociedade.

Molina (2010) reconhece a importância do conhecimento para os povos do campo, considerando ser indispensável que a prática de pesquisa na Educação do Campo considere o conhecimento produzido no modo de vida dos povos do campo e na práxis dos Movimentos Sociais. Assim:

O confronto entre os projetos de sociedade exige que os trabalhadores não apenas dominem o conhecimento da ciência, mas que não abandonem outras referências de produção de conhecimento construídas nas próprias práticas e lutas sociais (MOLINA, 2010, p. 13).

A Educação do Campo se mostra como uma forma de denunciar a exclusão, comprometendo-se com um processo coletivo e de transformação social. Quando se fala em práxis se pensa em um fazer científico com sentido político transformador (MOLINA, 2010).

Os autores são unânimes em afirmar ao longo da literatura sobre a Educação do Campo que este é um processo em construção que vem ampliando o espaço na agenda pública, colocando como protagonistas os sujeitos presentes, ou seja, os trabalhadores rurais e lembrando sua origem nos movimentos sociais camponeses e na busca por justiça social, sendo a luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade (MOLINA & FREITAS, 2011). As autoras destacam que a implantação da proposta exige novas práticas e posturas e lembram as altas taxas de analfabetismo na zona rural, as dificuldades de acesso à Internet e os problemas de estrutura das escolas, o que reflete baixa escolarização no território camponês.

O esperado com a Educação do Campo é a formação de sujeitos que percebam criticamente a questão social e que possam formular alternativas de um projeto político liderado pela classe trabalhadora (MOLINA & FREITAS, 2011). As autoras falam ainda da importância da formação integral dos trabalhadores do campo visando à promoção da transformação do mundo e da autotransformação humana. Propõe-se, então, que as atividades que aparecem neste sentido devem considerar a vida, trazendo os saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos.

A escola do campo pode, portanto, ser protagonista da criação de condições que contribuam para o desenvolvimento das comunidades camponesas. Molina & Freitas (2011) também destacam a importância de garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, a partir da democratização do acesso ao conhecimento científico.

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo, voltamos a afirmar, é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos e nem apenas entre os muros da escola. É relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas e centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos

(MOLINA & FREITAS, 2011). Molina (2003) também ressalta a importância de haver uma nova proposta para o espaço camponês:

Só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades do homem do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional. As reflexões abarcaram a complexidade dos problemas da Educação do Campo, que não podem ser compreendidos sem se analisar a dificuldade maior, a de sobrevivência, no espaço rural na sociedade brasileira (MOLINA, 2003, p. 64).

Os sujeitos são percebidos pela Educação do Campo, segundo Ziech (2017), em suas raízes, sua história, sua cultura, sua relação com o meio e com o coletivo. Para ela, seria um sujeito que “busca a compreensão de si para, então, compreender o mundo, de forma a compreender as suas raízes, a sua história, sua relação com o meio e com o coletivo, sua cultura, assim compreendendo a si para então compreender o mundo” (ZIECH, 2017, p. 102). Ela diz que a Educação do Campo, que tem sua ação vinda dos saberes populares e, com base neles, viabiliza o contato com os conhecimentos planetários, converge com a Educação Popular que defende a ideia de partir dos saberes populares para propiciar novos conhecimento, aprendizagens e compreensões, ampliando o já vivenciado.

A escola do campo é uma escola que se diferencia das demais escolas pelas características que assume, diante do contexto e das necessidades de educação que possui, pois tem especificidade própria que a identifica, com intencionalidade específica e voltada ao espaço cultural e social onde está inserida. Ela compreende várias questões sociais, econômicas, de meio ambiente e de formação do ser humano se relacionando entre si e com o espaço físico e social (ZIECH, 2017, p. 103).

Na mesma linha, a Educação Popular, é construída nos processos de luta e resistência das classes populares e se notabiliza como uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, com uma resistência que exige “um pé na escola e um pé na sociedade, nos espaços de organização dos trabalhadores” (PALUDO, 2012, p. 286).

Conforme Frigotto (2012), a Educação do Campo confronta a perspectiva restrita, colonizadora, extensionista, localista e particularista de educação e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista de

conhecimento. Avalia que centra-se na leitura histórica e não linear da realidade e que tem “um processo educativo vinculado à luta por uma nova sociedade, articulando ciência, cultura, experiência e trabalho” (FRIGOTTO, 2012, p. 279).

Mesmo que os marcos legais não sejam o foco deste trabalho, cabe salientar que a Educação do Campo tem também este embasamento, como no parecer 02/2018 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul que define as diretrizes curriculares para a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino, com a finalidade “de pensar o processo de construção de um projeto de educação para o campo como espaço de vida, da cultura, do saber e da formação de identidades, gestado desde o ponto de vista dos sujeitos do campo e da trajetória de lutas de suas organizações” (CEEEd, 2018, p. 1).

O parecer assevera a conquista da Educação do Campo, referindo-se que o termo começa a ser utilizado a partir da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo realizado em 1998 em Luiziânia (GO), pelos movimentos sociais para atender as necessidades e especificidades da população que reside no campo, quilombola e indígena, “pensada pelos próprios sujeitos”. O referido parecer afirma que:

O reconhecimento de que a população do campo tem direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive na cidade, extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. (...)É fundamental que a proposta pedagógica, a estratégia curricular, a metodologia a ser utilizada para educação do campo, quilombolas e indígenas, dialogue com a realidade dos sujeitos, sujeito que está naquele lugar e pensada a partir daquele lugar (Parecer 02/2018, CEEEd RS, p. 1 e 2).

O parecer estadual, fundamenta-se na legislação federal e estadual, citando a Constituição Federal (“São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” – CF 1988), a Constituição Estadual, o Estatuto da Criança e do Adolescente (“...respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes, liberdade de criação e o acesso à fonte de cultura.” ECA 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN (igualdade de condições para o acesso e permanência

na escola), Plano Nacional e Estadual de Educação e Normas Complementares. As principais políticas educacionais da Educação do Campo, segundo o parecer foram:

(...)a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, com programas voltados à educação do campo; o estabelecimento das Diretrizes Complementares da Educação do Campo; criação do PROCAMPO e das licenciaturas em educação do campo; criação do PROJovem Campo; Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, estabelecendo a política da educação do campo e o PRONERA; a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 – Pronacampo; a Lei federal nº 12.960, de 27 de março de 2014, quanto a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, a Resolução CEEEd nº 329/2015 sobre a cessação e funcionamento de cursos das escolas de campo, quilombolas e indígenas (Parecer 02/2018, CEEEd RS, p. 4).

Reforçando a importância de uma das principais leis que organizam a educação brasileira, MARANGON (2007, p. 63), afirma que a LDB (1996) “reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença”, o que possibilitaria a definição de diretrizes operacionais substituído a ideia de adaptação, prevista na Educação Rural, “o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo” (MARANGON, 2007, p. 16 e 17). Conforme os autores, a LDB ainda permite a organização escolar própria e a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Após apresentarmos os conceitos sociais e a Educação do Campo como uma perspectiva de análise desta pesquisa, passaremos a apresentar a escola, a comunidade e o projeto de leitura que inspira o desejo de estudar o leitor literário camponês.

3. Contextualização: o território, a escola e o projeto de leitura

Vão condenar o que?
Nossa vontade de lutar?
Nosso destino de vencer?
Ou nosso direito de sonhar?
(BOGO, 2002)

O direito de sonhar talvez seja um dos motores deste estudo. Os sonhos estão presentes no nome do projeto que traz a literatura aos alunos, no desafio do pesquisador e na construção da escola onde acontece. A educação formal nas escolas localizadas nas zonas rurais, muitas vezes foi relegada a mera reprodutora do ensino urbano, acontecendo no espaço camponês, mas não refletindo suas reais necessidades. Historicamente, mesmo nas vezes em que se voltava ao rural, a permanência do homem no campo era pensada pela lógica do capitalismo, ou seja, visto como mão de obra na produção de alimentos e o campo como espaço unicamente de produção. Existe, portanto, e precisa ser discutido conjuntamente nesta proposta, uma disputa de viés ideológico que se relaciona ao fato de que “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (MARX e ENGELS, 2008, p. 10).

os sem-terra afinal
estão assentados na
pleniposse da terra
de sem-terra passaram a
com-terra: ei-los
enterrados
desterrados de seu sopro de vida
aterrados
terrorizados
terra que a terra torna
pleniposseiros terra-tenentes
de uma vala (bala) comum:
pelo avesso afinal
entranhados no
lato ventre do
latifúndio
que de improdutivo
revelou-se assim uberrimo: [...] (CAMPOS, 1996).

Os currículos urbanos decidiam e ainda decidem o que o povo do campo deveria ou não aprender, as suas necessidades e as relações que poderia construir.

Além da problemática de não enxergar o campo como território de vida e de aprendizagens, a escola nos espaços rurais também determinou, sem debate com seus povos, o que deveria ou não ser ensinado. Algumas questões ficaram em segundo plano. Um delas é a literatura e, mais especificamente, a leitura literária, afinal o campo não era e ainda não é visto como “território de vida”, no qual ler, sonhar e acessar a cultura teriam importância, estando a literatura também relacionada ao fato de que “conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA e COSSON, 2011, p.102).

Entende-se que as camponesas e os camponeses precisam ter acesso ao conhecimento universal, mas considerando seus modos de aprendizagens a partir da sua realidade e da vasta sabedoria do campo. A própria relação do morador do campo com a escola se dá num modo diferente. A forma de construir as aprendizagens, também. Há que se considerar que existem particularidades e, mais ainda, os povos do campo precisam ser ouvidos na construção deste processo.

Diante desses argumentos, a proposta da Educação do Campo oferece uma direção inicial e determina o modo como se reflete a escola, o território, a literatura e os próprios pesquisandos. Ao assumir o compromisso com as experiências literárias de jovens leitores e relacioná-las ao direito de ler literatura, consideramos que a Educação é mais do que a escola (CALDART, 2009) e referendamos o compromisso com a terra e o campesinato:

Terra Aguda flor
Em infinito parto
Mestiça e nômade
Pólen que alimenta
Seu ventre
Sempre aguarda
Uma semente
A terra
É como um berço
Seu embalo
É o sopro do universo (PRONZATO, 2023).

O campo enquanto território tem algumas especificidades com relação aos espaços urbanos. Muitas vezes apresentado, inclusive na literatura, como atrasado

e pouco hábil com as letras, o camponês tem desde os primeiros anos de vida uma relação muito forte com o trabalho, uma questão cultural que é entendida como necessária a sua formação como ser humano.

A falta de acesso a bens culturais e até mesmo aos livros também é presente, restando no território basicamente atividades esportivas como diversão. O tempo e as condições da casa, aliados ao entendimento da família também dificultam que uma criança ou jovem camponês parem para ler. A leitura literária fica relegada a segundo plano e muitas vezes é vista com preconceito até mesmo pelos familiares.

Sobre território, Alentejano e Chuva (2021) o definem como:

Podemos definir território como um determinado domínio espacial sobre o qual os diferentes atores sociais afirmam um controle político, que significa na realidade uma forma de ordenamento territorial que propõe um determinado modo de organização das relações sociais e de apropriação da natureza. O território seria, desta forma, uma parcela do espaço sobre a qual incide uma dominação, econômica, política, ideológica. Pode ser contínuo ou descontínuo, traduzir-se em lugar ou região, estar ou não articulado em rede (ALENTEJANO e CHUVA, 2021, p. 753).

Para os autores não há um único projeto de ordenamento territorial, mas uma constante disputa de projetos que está relacionada à luta de classes, que refletem tanto as relações sociais como a apropriação da natureza, assim como as diferentes escalas nas quais os atores sociais atuam. Por isto, “o território é multidimensional e multiescalar, mas, sobretudo, atravessado por conflitos” (ALENTEJANO e CHUVA, 2021, p. 753).

Ainda, destacam que a noção de território para os movimentos sociais é uma afirmação de que a terra vai além de ser um bem material, “mas condição de vida, espaço identitário e que comporta uma relação diferenciada com a natureza” (ALENTEJANO e CHUVA, 2021, p. 754), indo além ao dizer que “é fundamental considerar a dimensão conflituosa que envolve o território”, que “estarão sempre expostos aos movimentos expansivos e espoliativos do capital”.

Fernandes (2013) considera também a relação da Educação do Campo com o território:

Atribuimos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro.

Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário (FERNANDES, 2013, p. 3).

Pensando no território além do produtivo e relacionando com as palavras que formam textos artísticos, Petit (2009, p. 14) considera a apropriação da literatura como favorável e cita alguns motivos: “porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos.” Reforçando as adversidades do campo, podemos considerar a relação que Petit (2009) propõe com a leitura literária:

Os livros lidos ajudam algumas vezes a manter a dor ou o medo à distância, transformar a agonia em ideia e a reencontrar a alegria: nesses contextos difíceis, encontrei leitores felizes. Viviam em um ambiente pouco habituado à felicidade. Seus olhares eram às vezes bastante sofridos. E, no entanto, souberam fazer uso de textos ou fragmentos de textos, ou ainda de imagens, para desviar sensivelmente o curso de suas vidas e pensar as suas relações com o mundo (PETIT, 2009, p. 17).

Ao abordar as diferenças sociais e a relação com a Literatura, Candido (2011) considera que a falta de oportunidade e não a incapacidade podem ser o maior obstáculo e que, para diminuir o abismo, deve-se “fazer chegar ao povo os produtos eruditos” (CANDIDO, 2011, p. 191). Considerando que a distinção entre cultura popular e erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se a sociedade, em termos culturais, tivesse dois tipos de fruidores incomunicáveis.

Nas questões que vêm sendo observadas pelo autor acima, procuramos romper com a lógica que determina ao que ou quais elementos o jovem do campo deveria consumir em termos de cultura e de aprendizagem e chegamos a conclusão de que não lhes pode ser negado o contato com o erudito em termos literários, assim como não deve ser-lhes negado o acesso ao conhecimento universal e a outros mundos, como algumas vezes parece acontecer em debates sobre a educação nos espaços rurais e até mesmo sobre a Educação do Campo, quando não compreendida integralmente.

Segundo Candido, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193), assim como é o direito à terra a quem nela quer produzir e/ou viver, muitas vezes negado e ofertado apenas no momento derradeiro, como versado em *Morte e Vida Severina*:

Esta cova em que estás, com palmos medida,
É a conta menor que tiraste em vida,
É de bom tamanho, nem largo nem fundo, é a parte que te cabe deste
latifúndio.
Não é cova grande, é cova medida, é a terra que querias ver dividida.
É uma cova grande para teu pouco defunto,
Mas estarás mais ancho que estavas no mundo
É uma cova grande para teu defunto parco,
Porém mais que no mundo te sentirás largo.
É uma cova grande para tua carne pouca,
Mas à terra dada não se abre a boca (MELO NETO, 2002).

Para Silva (2020) os mediadores de leitura no contexto camponês podem contribuir para a democratização do acesso ao livro, à leitura e às artes, dando a oportunidade para que “os sujeitos possam reconhecer-se como cidadãos de ser e de direito e possam encontrar formas de resistir”, (PETIT, 2009, apud SILVA, 2020, p. 8). Ela avalia que, em situações de preconceito e consequente invisibilizações culturais, “a Literatura e as Artes podem abrir caminhos para a interação, para a promoção do debate, para a troca de saberes, assim favorecendo a formação de leitores literários atentos a suas condições e suas lutas” (SILVA, 2020, p. 8).

Machado e Soares (2021) referem-se à literatura e problematizam o cânone literário e a ausência de representativa entre os autores, com um retratação pouco comum, por exemplo, de autores negros, indígenas e LGBTQI apontando a resistência que algumas instituições educacionais tem em trabalhar obras de escritores fora do padrão. Para eles, muitos estudiosos buscam repensar os modos de se ensinar literatura, mas grande parte das pesquisas são reproduções de modelos e pensamentos que não dialogam mais com a realidade dos alunos brasileiros ou não se propõem a repensar o sistema educacional como um todo. Para os autores a abertura do sistema de educação para todos demandaria que se repensasse esse sistema a partir dos sujeitos a quem devem acolher.

Os autores propõem que o ensino de literatura se dê como uma prática transgressora e libertadora, sugerindo o ato de ouvir “os sujeitos subalternizados que foram por séculos desautorizados nos rituais de leituras escolares” (MACHADO e SOARES, 2021, p. 996). Justamente por pensar na produção e na oferta literária a quem tem menos acesso a este aspecto, constrói uma relação importante com o projeto que apresento, pois entre outros debate-se a negativa do direito à literatura aos povos do campo, o que, um pouco antes também é a de ir a escola e ser alfabetizado, como preocupam-se os versos de Poeta da Roça:

Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho!
Vivia sem cobre
E o fio do pobre não pode estudá (PATATIVA DO ASSARÉ, 2002).

Souza (2019), salienta a preocupação entre a formação estética promovida pelas práticas do ensino literário em relação à formação política idealizada na concepção da Educação do Campo, propondo a literatura como prática social da educação e a relação da leitura literária com as práticas relacionadas aos movimentos sociais.

Garcia e Farias (2021) referenciam que a construção do letramento literário no campo muitas vezes é visto com pouca importância para os educandos, mesmo nas visões do movimento que se discute nesta dissertação, salientando a importância da busca para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico frente às questões que surgem constantemente, lembrando também o termo “leitura de mundo”. Os autores referendam a importância da atuação docente em um projeto de leitura, acontecendo com diversas dinâmicas como leitura em grupo, piqueniques de leitura e rodas de conversa, referendando as dificuldades de acesso ao livro e o pouco apoio das famílias. Soares (2016) sugere as possibilidades da formação de leitores no campo, bastando oportunizar o encontro efetivo com o livro, envolvimento dos familiares e a motivação e o incentivo à leitura.

Na sequência do texto passarei a contextualizar a escola, os projetos relacionados à Educação do Campo e a descrever o projeto de leitura realizado na escola e que é o ponto de partida que leva a minha opção por incluir a leitura literária

como foco desta pesquisa concomitantemente ao desejo inicial de estudar sobre as práticas pedagógicas nesta perspectiva.

3.1 Propiciando encontros: a escola

Por que será que o Chê
tem este perigoso costume
de seguir sempre renascendo?
(GALEANO, 2002)

O sonho surge também na constituição da escola. Nascendo com a esperança de ser um novo lugar de aprendizado e de oferecer a conclusão da Educação Básica aos alunos do campo na região, tem ainda a inquietante tarefa de firmar-se como meio de se pensar e repensar a função social da escola e da terra para os sujeitos que a compunham: os sem-terra (agora assentados), os quilombolas e agricultores que resistem em seus espaços familiares.

A Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Preto foi fundada no dia 27 de fevereiro de 2013, a partir de um processo de luta que envolveu a comunidade do interior do município de Piratini e foi uma conquista de lideranças da comunidade e do Movimento Sem Terra (MST) da região. Desde então, funciona em prédio compartilhado com a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr Vieira da Cunha. O Ensino Médio do campo atende alunos oriundos do 1º, do 2º e do 5º distritos do município de Piratini, filhos de agricultores e pecuaristas familiares, assentados da Reforma Agrária e moradores de comunidades quilombolas. A foto abaixo mostra o prédio que abriga as duas escolas: a de Ensino Médio no turno da manhã e a de Educação Infantil e Ensino Fundamental no turno da tarde:



Figura 4- Prédio das Escolas Deputado Adão Preto e Dr Vieira da Cunha
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022)

O atual Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Preto data do ano de 2016 e apresenta a realidade socioeconômica da comunidade, relatando que naquele momento a imensa maioria garantia a subsistência familiar através da agricultura e da pecuária e apresentando o dado de que 74,5% eram beneficiários do programa Bolsa Família, o que demonstra que uma imensa maioria dos educandos e educandas necessitavam do apoio governamental para garantir o sustento, realidade que não teve grandes modificações nos dias atuais, quando o percentual se aproxima novamente dos 75%, segundo dados aportados pelo sistema informatizado da rede estadual de ensino. O PPP, que foi construído coletivamente, ainda aponta a importância da relação família/escola e as parcerias com instituições. Na proposta pedagógica é citado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e aparecem teóricos como Paulo Freire.

Também traz em sua essência a democratização da gestão, o direito de todos à Educação, a garantia do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade social; a permanência com aprendizagem; o acesso ao patrimônio cultural e,

especificamente à cidadania. A concepção pedagógica cita o conhecimento da realidade e o diálogo como mediação de saberes e de conflitos, “transformando a realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos”. A Escola, ainda afirma em seu PPP, que baseia-se no ideário de uma educação transformadora e que respeite a realidade do aluno, propiciando o conhecimento de outras realidades e outras situações, para que possa situar-se e agir criticamente no mundo ao qual está inserido, oportunizando que seja capaz de interagir e intervir na sociedade e no mundo do trabalho.

Na construção destas práticas pedagógicas, busca-se ver o educandário com a literalidade do termo Escola do Campo, sendo sua prática construída juntamente com os sujeitos envolvidos, pais, alunos e comunidade escolar. As políticas públicas aplicadas devem estar em consonância com as necessidades e com as especificidades da comunidade, não permitindo que o seu processo-aprendizagem esteja alheio ao mundo, mas integrado aos seus saberes e vivências. Só uma escola que liberta, respeita, compartilha e orienta conhecimentos é capaz de auxiliar os sujeitos na promoção das transformações necessárias à sociedade, especialmente àquelas pessoas que vivem e trabalham no campo, que possuem suas características únicas. Enfim, a Escola Adão Preto pretende ser uma Escola verdadeiramente do Campo e não mais um núcleo educacional com currículo urbano situado na zona rural (Item 7 do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Preto. PPP, 2016.)

Na proposta metodológica, o documento aponta que devem ser levados em conta a prática social e a teoria, contribuindo para uma ação transformadora da realidade, devendo considerar: interdisciplinaridade, pesquisa pedagogicamente estruturada, trabalho como princípio educativo, elaboração de projetos vivenciais, entre outros. Quanto ao perfil do aluno que pretende formar, o PPP da escola caminha para um educando indignado diante de injustiças, solidário, respeitador das diferenças, com sensibilidade ecológica, crítico, autocrítico, criativo, com espírito de iniciativa, sonhador, humilde, autoconfiante e que pense no seu futuro, preparando-se para o mundo do trabalho.

Ressalta-se que o PPP deverá ser refeito no ano de 2024 e observa-se que pela caminhada da escola dentro da perspectiva da Educação do Campo (que pouco aparece no documento, sendo citada uma única vez) e pelas parcerias construídas com o MST, por exemplo, deve fazer muitas reflexões e mudanças, a partir do amadurecimento didático-pedagógico dos últimos anos.

Ainda quanto à escola, o educandário está em processo de mudança de sede. Provavelmente no ano que vem a Escola passe a funcionar em novo prédio, desta vez um local próprio que será doado pela Prefeitura de Piratini. Trata-se do prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, que tinha 12 alunos e foi fechado no início do ano vigente. O espaço, que está sendo ampliado, fica na sede do Assentamento Conquista da Liberdade (antiga Cica), no 2º distrito do Município e a poucos quilômetros do prédio atual.

O fechamento da Escola Mário Quintana e a aceitação da Escola Adão Pretto, foi feita em debate com a comunidade do assentamento, que mesmo questionando o fechamento de um educandário entenderam a importância de ter a escola de Ensino Médio pela proximidade ideológica. Somado a isto, a comunidade do Assentamento está em processo de doação de um prédio, junto à sede, que servirá de espaços à escola (auditório, laboratórios, etc). Para a Escola há o entendimento de que o prédio próprio e a localização dentro do Assentamento poderá representar um crescimento na aproximação com a Educação do Campo.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Piratini, localizado na Metade Sul do Rio Grande do Sul, possui atualmente 20.743 habitantes (estimativa em 2021), 58% residentes em zona urbana. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 97,2% (dados de 2010). A Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (FEE-RS) relata uma taxa de analfabetismo de 10,39%, em 2010. A cidade é conhecida por ter sido a primeira capital da República Rio-Grandense, durante a Revolução Farroupilha (1835-1845) e tem a economia baseada na agricultura, na pecuária e na silvicultura.

Quanto aos dados de Educação, segundo a Sinopses da Educação Básica do INEP, 68% das matrículas na Educação Básica estão na zona urbana e 32% na zona rural. São 25 escolas em Piratini, sendo dez estaduais, doze municipais, uma particular e uma filantrópica. O Ensino Médio é atendido por três escolas estaduais, uma na cidade e duas na zona rural.

A Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Pretto, hoje com 110 alunos matriculados, atende quase a totalidade dos assentamentos da Reforma Agrária: Nova Sociedade, Itaçuca, Santo Antônio, Cachoeirinha, Nova Canaã, 22 de Novembro, Novo Horizonte, Ouro Verde, Nossa Senhora de Fátima, Conquista da

Liberdade, Fortaleza, Conquista da Luta e Oito de Maio. A maioria dos assentamentos são caracterizados pelo trabalho individual e na proposta de agricultura convencional, com alguns focos de atuação coletiva e de práticas agroecológicas. Os espaços de socialização se restringem a salões de festas e campos de futebol, além das igrejas, bastante comuns, com destaque ao surgimento nos últimos anos das igrejas neopentecostais.

Piratini também possui um considerável número de comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares. A Escola Adão Preto atende alunos de cinco delas: Rincão da Faxina, Rincão do Couro, Rincão do Quilombo, Fazenda Cachoeira e Brasa Moura. Cada uma delas tem sua própria organização e o prédio da Escola está dentro da área considerada parte do Rincão da Faxina, por isso também é a comunidade com o qual são desenvolvidas a maior parte das parcerias neste sentido.

A região do 1º, do 2º e do 5º distritos é marcada pela presença dos assentamentos da Reforma Agrária e das Comunidades Quilombolas, mas também possui um grande número de agricultores e pecuaristas familiares que resistiram ao êxodo rural do anos 1980 e 1990, muito forte na região. A presença de fazendas e áreas de monoculturas também aparecem com razoável espaço. Nos últimos anos o plantio de soja tem avançado rapidamente, inclusive em áreas consideradas pequenas e lotes de assentamentos - arrendadas para este fim para que o grande produtor faça o plantio e colheita-, o que é considerado ilegal e tem sido alvo de ações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e da Polícia Federal.

A maior parte dessas famílias vive da subsistência ou em trabalhos precários, sendo portanto a imensa maioria de baixa renda e vivendo no campo ainda com problemas que se via anteriormente. Há dificuldade geográfica e estrutural para o escoamento de uma possível produção, a monocultura ainda aparece como a estratégia preferida, até mesmo pelos pequenos, e o emprego se restringe a sair da região ou submeter-se ao trabalho de exploração que referi mais no início deste texto quando narrava a história da minha família.

Não há registro de espaços de leitura nos assentamentos ou outras comunidades atendidas, a não ser as poucas escolas. Neste ponto registra-se na

região os seguintes educandários: Escola Estadual Professor José Zeferino da Silveira no Assentamento Fortaleza, 2º distrito (atende Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, com menos de 20 matrículas); a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr José Maria da Silveira, no 2º distrito (cerca de 120 alunos do pré I ao 9º ano) e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr Vieira da Cunha, no 5º distrito (cerca de 180 alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental). O Ensino Médio nestas localidades é atendido unicamente pela Escola Estadual Deputado Adão Pretto.

O público atendido pela escola, lócus do projeto de pesquisa, vem ao encontro dos sujeitos da Educação do Campo, pois segundo Caldart (2021):

Os sujeitos coletivos da Educação do Campo foram identificados logo no início desse percurso: são as diferentes formas de organização dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo; organizações camponesas, quilombolas, indígenas, sem-terra; de comunidades ribeirinhas, de assentamentos; de agricultores familiares, assalariados rurais; são comunidades que trabalham na terra. Classe trabalhadora do campo (CALDART, 2021, p. 356).

Após a contextualização da escola e das localidades e comunidades atendidas, passarei a descrever o projeto de leitura que deu origem à pesquisa.

3.2 O projeto de leitura: Ler, Sonhar, Compartilhar

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
(MELO NETO, 2002)

Para Michele Petit (2009, p. 67), “o encontro com o livro coloca o leitor em movimento” e é exatamente isso que o projeto de leitura literária da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Pretto busca alcançar. Intitulado “Ler, Sonhar, Compartilhar”, o projeto de leitura teve início no ano de 2017, tendo como objetivo geral estimular e valorizar a leitura na escola e como objetivos específicos: estimular

a leitura e a compreensão de textos; valorizar o contato dos alunos com o mundo das letras e da literatura; adquirir livros de literatura infanto-juvenil e incluir todos os professores e componentes curriculares para a proposta de leitura em questão.

O público alvo foram os alunos de todas as turmas da escola, estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio com idades entre 15 e 22 anos, envolvendo docentes de Língua Portuguesa, Literatura, Arte e outros professores interessados das mais diversas áreas do conhecimento, além do convite à participação dos funcionários.

Como justificativa para a criação do projeto naquele momento, algo que não é inédito, visto que “o campo da leitura constitui-se como um espaço não ocupado e já devastado” (ZILBERMAN, 1991, p. 9), a Escola apresentou as notas do Sistema de Avaliação do Rio Grande do Sul (SAERS), resultado para os quais havia uma solicitação da Secretaria Estadual de Educação para uma proposta de intervenção nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os dados, que referiam-se às turmas de 1º ano de 2016, mostravam que a aprendizagem na escola estava abaixo da média da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e do Estado. Segundo a forma de avaliação do SAERS, em Língua Portuguesa, 36% dos educandos encontram-se abaixo do básico; 60% no padrão básico e apenas 4% apareciam no padrão de desempenho adequado.

Observou-se que a dificuldade de leitura era um dos principais problemas a ser resolvido, de acordo com a forma de análise da avaliação externa em questão. Souza e Cosson (2011) apontam que ler seria das competências culturais mais valorizadas na nossa sociedade, “porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (SOUZA e COSSON, 2011, p. 101), quando falam dos letramentos, ou seja, as práticas sociais da escrita.

Desta forma, a então gestora da Escola, Sandra Mar Tunes Joanól, que participava de um curso de gestão oferecido pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) incluiu o projeto de leitura como proposta de intervenção na escola, convidando os professores à participação.

Na proposta de desenvolvimento do projeto estava uma reunião inicial com os professores e o convite para os alunos participarem retirando obras de literatura em

prosa, que poderiam ser escolhidas na Biblioteca da escola - que tinha e tem um considerável número de obras adquiridas pela escola em programas específicos ou enviadas diretamente pelos órgãos de governo a partir de escolha. A ideia trazia a criação de painéis, paradas literárias e participação dos professores e funcionários da escola na proposta, além do Café Literário, mas nem tudo o que se almejava aconteceu de fato e o relato segue nos próximos parágrafos.

Conforme Machado (2010, p. 8) as práticas de leitura não passam a acontecer simplesmente pela presença física de uma biblioteca, “elas são engendradas em usos que se constroem no universo social cotidianamente”. Sobre a leitura em contexto do campo, a autora destaca que o mais difícil não é fazer chegar os acervos ao meio em questão, sendo um desafio contemplar os interesses dos leitores.

O mais difícil, realmente, é criar condições para que os leitores passem a usufruir desses bens que ganham uma dimensão para além da sua materialidade e passam a constituir-se como bens simbólicos, perpassados por valores culturais nem sempre partilhados (MACHADO, 2010, p. 8).

Machado (2010) ainda aponta as conexões com os sentidos da leitura na contemporaneidade e com os interesses dos leitores que vivem no campo, que podem ser próximos aos daqueles que vivem nas cidades. Sugere também que a leitura no campo apresenta distanciamentos, mas também aproximações em relação a práticas letradas urbanas e reforça a ideia que a leitura se apoia em práticas que não se instituem ou se inventam da noite para o dia. “É preciso conhecer antes quais são as práticas de leitura de livros que as pessoas das comunidades partilham para depois se pensar as políticas” (MACHADO, 2010, p. 16).

Cosson (2006) traz a ideia de que “nosso corpo é a soma de vários outros corpos” (COSSON, 2006, p. 15), entre eles o corpo linguagem alertando que a falta de atividade pode atrofiar quaisquer desses corpos, inclusive o que metaforicamente está em estudo aqui. O mundo é constituído basicamente por palavras, sendo que a “palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem” (COSSON, 2006, p. 15) reforçando que elas estão à disposição de todos nas sociedades humanas letradas e que a escrita ocuparia um lugar central neste processo. Para o autor, “a escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações

físicas do ser humano” (COSSON, 2006, p. 16) reforçando que a linguagem, a palavra e a escrita encontrariam na literatura seu mais perfeito exercício.

Cosson (2006) questiona a falta de resposta do aluno nas atividades de leitura literária na escola, criticando o ensino de literatura enquanto componente curricular que, no Ensino Médio, resume-se à história dos períodos literários, opinando que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2006, p. 23) sugerindo que se traga ao aluno “uma experiência de leitura a ser compartilhada”. Neste ponto, o projeto estaria sendo referendado, mesmo que se reconheça que não há um aporte teórico-metodológico na sua construção.

Ainda sobre o ensino de literatura Eddine e Gonçalves (2016, p. 80), entendem “a obra de arte, estética em suas formulações de conteúdo e forma, como instrumento de fruição e reflexão, ao mesmo tempo” e ainda que esta “poderia suscitar discussões frutíferas na sala” (EDDINE e GONÇALVES, 2016, p. 84).

Quando o projeto se inicia e também pelo ano seguinte, eu era o professor de Língua Portuguesa de todas as turmas e o coordenava diretamente com os alunos, apoiando a retirada das obras literárias, ajudando na escolha e mediando o Café Literário, com o apoio da então diretora, que foi grande incentivadora e idealizadora do projeto junto comigo, além de outros colegas professores, integrantes da equipe e funcionários, que sempre foram parceiros na ideia implantada.

Desde aquele ano (2017), o projeto passou a integrar o calendário da Escola, acontecendo todo final de semestre até o ano de 2019. Em 2020 foi interrompido pela pandemia³ de Covid-19. No entanto, mesmo em 2020, quando acontece a suspensão das aulas (em 15 de março), todos os educandos levaram obras literárias para casa, pois naquele momento acreditava-se em uma parada temporária. Como

³ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS decretou a COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Foram levados em conta vários aspectos epidemiológicos, incluindo o potencial de transmissão, a população suscetível, a severidade da doença, a capacidade de impactar viagens internacionais, entre outros fatores específicos. No dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que a COVID-19 estava caracterizada como uma pandemia. Em 05 de maio de 2023, a OMS declarou o fim da Emergência, mas não da doença, que continuou se espalhando pelo mundo. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-referente-a-covid-19>

as escolas ficaram todo o ano sem o ensino presencial, o projeto não aconteceu e as dificuldades de acesso à Internet não permitiram que ocorresse de forma on line.

Petit (2009, p. 11), considera que “a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina, e que os estudos conhecidos revelam que a transmissão no seio da família permanece a mais frequente”. Para ela, na maioria das vezes, as pessoas tornam-se leitoras ao ver os pais lerem, porque ouvem histórias de leitura ou porque este é um tema recorrente de conversa em casa. É desafiador, sob este olhar, pensar em como oferecer a leitura e formar leitores literários cujo contato com os livros acontece (quando acontece) apenas nos espaços de escolarização e cujas famílias têm pouquíssima familiaridade com a literatura.

Em pesquisas realizadas em espaços rurais e bairros populares na França, Petit (2010, p. 12) analisa que é possível oferecer a leitura como forma de resistência.

Essas pesquisas me ensinaram, na verdade, que essa experiência não diferia de acordo com a condição social ou com a geração. Em particular, o que meus colegas e eu encontramos durante nossas enquetes atentava amplamente, de maneira espontânea e detalhada, para a importância dessa atividade na construção ou reconstrução de si mesmo, ainda nos casos em que a leitura fosse realizada esporadicamente. Mas, tais processos se davam por meio de apropriações singulares, às vezes até mesmo desviando-se dos textos lidos. Com um senso de descoberta desconcertante, cada um “farejava” o que estava secretamente vinculado com as suas próprias questões, o que lhe permitia escrever sua própria história nas entrelinhas: estávamos nas “artes de fazer” que estudara Michel de Certeau (PETIT, 2009, p. 11-12).

As leituras nas etapas anteriores do projeto, aproximam-se do relatado por Michele Petit a partir da sua pesquisa. O contato real com a obra literária para ser lida e depois compartilhada, para muitos acontecia como uma iniciação. Acredita-se que em muitos casos, o livro literário tenha sido dos primeiros ou até o único a entrar em casa, sendo a literatura estranha ao espaço camponês na visão de muitas famílias.

Estamos diante do que Petit (2009) nomeia como obstáculos reconhecendo que para alguns o distanciamento geográfico se somava às dificuldades econômicas e às interdições culturais. Em sequência frisa a importância das leituras mediadas, trecho que faz com se reflita, mesmo que não seja citado por ela, a importância de

atividades como a do projeto que estamos apresentando aqui: “Se chegaram a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros, que fez com que a apropriação deles fosse almejada” (PETIT, 2009, p. 12).

Na escola, a literatura foi por muito tempo considerada algo exterior (PETIT, 2009) o que explicaria o pouco espaço dedicado a esta prática entre os alunos que participam do projeto de leitura da Escola Adão Preto. A literatura como componente curricular no Ensino Médio (e apenas nesta etapa em toda a formação educacional), se resume a uma aula semanal e cujos conteúdos se dedicam a estudar períodos literários e biografia dos autores. Nas aulas de Literatura, portanto, não se lê literatura.



Figura 5- Montagem de fotos mostrando diferentes momentos do Café Literário nos anos de 2018 e 2019.

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022)

O projeto Ler, Sonhar, Compartilhar começava com a escolha livre dos livros de literatura em prosa na Biblioteca da Escola com todas as turmas, uma de cada vez. Com os livros em mãos, os alunos iam sendo instigados semanalmente a fazerem suas leituras e compartilharem aos poucos as suas dificuldades. Boa parte dos alunos relatavam problemas no processo, mas alguns destacavam-se, inclusive lendo mais de um livro no semestre.

Com as leituras prontas acontecia o Café Literário. A proposta era que durante esse momento, houvesse também a partilha de alimentos produzidos pelos alunos, o que acabou não acontecendo nas etapas anteriores do projeto, no entanto a escola garantiu o café. Neste momento todos sentam em roda, juntamente com professores e funcionários que aceitam o convite.

Numa das etapas, a professora Mara Rejani Salvador Lemos, de História, começou relatando suas experiências com a leitura e foi seguida pelos alunos. A mediação do Café Literário, feita por mim, sempre foi de forma dialógica buscando o acolhimento dos estudantes para que pudessem se sentir à vontade na hora de narrar sua experiência. Alguns, reconhecemos, não chegaram a relatar suas histórias e contar os percalços da leitura, mas a grande maioria o fez. Acabava sendo um lindo momento e havia casos de alguns colegas pedirem o livro daquele que fez um ou outro relato apaixonado.

A sensação ao final de cada Café Literário é de que sementes estavam sendo plantadas, precisávamos cultivá-las, alguns frutos já desabrochavam e outras precisamos de um cuidado especial e olhar atento.

As narrativas do que leram, aliada ao relato das dificuldades e contextualizando o caminho literário são, certamente, um riquíssimo processo para a construção do letramento literário. Durante a mediação, buscamos também que se relacionasse as histórias lidas as suas vivência e a sua própria história de vida, o que Petit (2009) referenda dizendo que ao forjar suas próprias narrativas a partir de fragmentos encontrados em textos, os participantes adquirem melhores possibilidades de se expressar.

Depois da apresentação do projeto que vem sendo desenvolvido na escola, passaremos a abordar a metodologia de pesquisa e proposta de leitura desenvolvida

na escola e que abrange os atuais alunos, incluindo, os estudantes participantes da pesquisa.

4. A pesquisa com leitura literária no campo: metodologia e primeiros passos

*Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.*
(MELLO, 2023)

Os girassóis de Thiago de Mello são bem mais do que uma coincidência ao aparecerem por aqui. O girassol é o símbolo da Educação do Campo e por tal, o símbolo da minha reflexão enquanto educador neste espaço, o que move a minha caminhada e que, por isto, também é uma forma de pensar a pesquisa, a escola e o território.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, sendo que não há preocupação com representações numéricas, mas com o aprofundamento da compreensão de uma situação. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa tenta compreender a totalidade do fenômeno, mais do que focalizar conceitos específicos, “tem uma preocupação com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, buscando compreender e explicar uma dada situação ou fenômeno.”

A pesquisa baseou-se no relato e na observação da participação dos alunos no momento de compartilhamento das leituras, no Café Literário, além de todo o processo que envolve este acontecimento, realizando análise e problematização acerca do encontro com o livro literário e a importância do papel da escola neste processo, da experiência de leitura e do direito a ler literatura em um território camponês marcado pelas lutas agrárias. Os livros lidos foram oferecidos pela Biblioteca da escola para os alunos da turma de 1º ano naquele momento (2021), de livre escolha, mas com o apoio do professor, estando, estes educandos portanto, em sua maioria cursando o 3º ano no ano de 2023. Além disso, foram realizadas entrevistas individuais com os alunos selecionados para a realização da pesquisa.

No mesmo sentido, propus uma pesquisa-participante. Para Brandão (2013) o ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, partindo da concretude da vida cotidiana dos próprios participantes, propondo a contextualização histórica e social. A relação do pesquisador, neste

caso, deve considerar que todas as culturas são fontes originais de saber e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa. Diz ele:

O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. Deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente (BRANDÃO, 2013, p. 19).

Na pesquisa participante, para Brandão (2013) deve haver um compromisso político e ideológico do investigador com os setores populares e com as suas causas sociais, não existindo neutralidade científica em pesquisa alguma. A pesquisa é participante porque, como uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória, que é o que proponho: as práticas de leitura literária podem ser transformadoras individualmente e até coletivamente, ao oferecer pensamento crítico, liberdade para sonhar e construir novas vivências. Para o autor citado anteriormente:

A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir a política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana (BRANDÃO, 2013, p. 4).

Rubem Alves (1985), na seara das minhas preocupações ao ser pesquisador e estar inserido no projeto em atuação profissional, critica o rigor metodológico e aponta a importância de pensar a relevância do tema. Para este autor e que reflete exatamente o que se passa aqui, a escolha dos problemas é um ato anterior à pesquisa, que tem a ver com os valores do investigador, não existindo uma pesquisa desinteressada e não sendo o pesquisador um observador, mas um ator numa situação estratégico-política (ALVES, 1985, p. 73 e 74). O autor vai além:

Ter consciência de sua situação estratégica é, antes de mais nada, ter consciência de a serviço de quem o pesquisador se encontra. Sabe-se que os processos de educação são processos de controle. Através dela realiza-se a socialização do educando. (...) Todo ato de pesquisa é um ato político. O Conhecimento que produz será usado por alguém num projeto específico de controle e manipulação (ALVES, 1985, p. 71).

Convém relacionar que a atividade de leitura na escola passou por uma série de dificuldades, que comumente não aconteceria, mas foi justamente neste período que houve a suspensão das aulas pela Pandemia de Covid-19, em 2020. Nos últimos 15 dias letivos de 2021, os alunos da Escola Adão Pretto estiveram presencialmente na escola, mas de forma escalonada, ou seja, em pequenos grupos, situação motivada pela pandemia e, neste caso, principalmente pela negativa do transporte escolar integral. A presencialidade não era obrigatória naquele momento.

Tentando avançar nas questões escolares, a escola apresentou aos grupos de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, o projeto de leitura Ler, Sonhar, Compartilhar, convidando que fossem até a Biblioteca escolher os títulos que gostariam de ler, conversando sobre a importância da leitura literária e sobre os objetivos e funcionamento do projeto. A intenção era de que fizessem as leituras no período de férias e depois compartilhassem no retorno, previsto, até então, para fevereiro de 2022.

A Biblioteca da escola é um espaço compartilhado com a Sala de Informática e um mini-auditório, havendo uma grande prateleira dedicada exclusivamente às obras literárias em prosa. A constituição do acervo foi feita inicialmente com doações de outras escolas e particulares e em seguida pela decisão da instituição e do Conselho Escolar em adquirir livros literários com recursos que permitiam essa finalidade, como com os programas federais Ensino Médio Inovador (Proemi) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Também existem obras provenientes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD- Literário) e adquiridas através de parceria com o Movimento Sem Terra (MST) e editora Expressão Popular. Neste último caso, a aquisição em valor simbólico foi feita através do apoio financeiro dos professores envolvidos no projeto. Ainda a escola mantém campanhas de doação de livros literários, recebendo alguns exemplares usados todos os anos.

Atualmente o último levantamento considerava a Biblioteca da Escola Adão Preto com quase 600 livros, alguns com os mesmos títulos, não se tendo uma quantificação exata da variedade destes. Não há profissional específico para o atendimento aos alunos na retirada dos livros, sendo feito por quem estiver disponível no momento e pelos próprios docentes dos componentes das áreas de linguagens. Os livros retirados para leitura são anotados em fichas próprias.

E a colheita surgindo
Do ventre da primavera (CORONEL, 2002).

Alguns estudantes realizaram as leituras em suas casas, como mostra a foto abaixo, na qual a estudante está lendo “O Apanhador do Campo de Centeio” (J.D. Salinger). Neste período os alunos ainda realizavam todas as atividades escolares de casa, porque a escola ficou sem transporte escolar por um atraso na contratação de empresas, o que reflete também a falta de compromisso das entidades governamentais com a Educação do Campo, desta forma iniciando as atividades presenciais apenas em junho de 2022.



Figura 6- Primeira foto da leitura do livro literário no campo

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022)

Com o retorno dos alunos, agora no segundo ano do Ensino Médio, quase no início do segundo semestre de 2022, o Café Literário daquele ano não aconteceu devido a outros problemas relacionados ao transporte dos estudantes e a questões pedagógicas do reinício à presencialidade após mais de dois anos de afastamento da escola em sua forma física.

Em fevereiro de 2023, há o retorno às aulas presenciais e, diferente do último ano, todos os alunos tiveram transporte já nos primeiros dias e a escola pôde encaminhar seus projetos e organização pedagógica. Desta forma foi marcado para

o final do mês de abril, a realização do 1º Café Literário de 2023 e também o primeiro pós-pandêmico. Nesse ínterim, lembramos que a turma analisada na pesquisa é a mesma que estava no primeiro ano em 2021 e que agora estavam já no 3º ano do Ensino Médio. Com o passar do tempo, muitos trocaram de livro, sempre utilizando exemplares disponíveis na escola.

Através da análise e problematização, busco relacionar a construção do letramento literário e o campo como território de vida escolhendo os seguintes temas para análise: a experiência do leitor do campo no encontro com o livro literário, a importância da escola neste processo e o direito à literatura em um território camponês marcado pelas lutas agrárias.

4.1 O Café Literário de 2023

Ninguém fez reparo no recém-chegado. No campo, onde a morada do pobre, como do rico, está aberta sempre ao viajante, o hóspede não é um estranho. Além de que nesses momentos solenes a casa como que se transforma em templo, onde todos entram levados pela curiosidade do terrível mistério que a alma tenta perscrutar (ALENCAR, 1998, p. 33)

Como ilustração, este trecho de “O Gaúcho” de José de Alencar, utiliza a linguagem literária para se referir ao camponês, ou seja, as palavras embelezadas adentram o “rancho” na tristeza derradeira. É esta relação entre o mundo da vida e da morte e o mundo das letras no ambiente rural que buscamos dar espaço dentro da escola do campo através da literatura.

Depois de diversos percalços, como a pandemia e a falta de transporte no ano anterior, o Café Literário deste ano (2023) foi marcado com alguma antecedência pela escola e planejado com os professores, os funcionários e a direção. O desafio estava lançado e as leituras iriam para o centro da roda. Novamente eu fazia a mediação, acompanhado dos colegas que auxiliam com seu relato, apoio e brilho nos olhos quando falam do literário.

Participei de quase uma dezena de eventos do projeto de leitura desde o seu início, no ano de 2017, mas a cada vez uma novidade. Sempre tive companhias importantes como a da Sandra, da Mara, do Rodrigo, da Eliana, da Silvia e da Alexandra, professores a quem o amor pela literatura fica explícito em cada fala, da

Rosangela, funcionária que planeja toda a parte decorativa e com um olhar especial cria o clima necessário ao evento, da Maria das Dores, da Ilizária, da Fabiane e da Marlen, responsáveis pelo café e pelos quitutes. Os livros e o café estavam na mesa, como mostra a foto abaixo:



Figura 7- Organização do Café Literário e a disposição dos participantes na sala de aula
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Iniciei falando das minhas experiências de leitura e me apresentando como mediador. A uma colega pedi que fizesse as gravações em vídeo para que eu pudesse rever posteriormente com o olhar de pesquisador, pois naquele momento queria ser apenas o mediador do compartilhamento de leitura, procurando tranquilizá-los e criar um ambiente ameno e alegre para o momento, misturando-se aos meus sinceros sorrisos a cada vez que um deles falava, deixando claro o meu encantamento com aquela vivência. Também tentei deixar de lado por alguns

momentos o meu papel de diretor da escola e mostrei-me inserido no projeto e na prática literária de corpo e alma.

Ainda entre o corpo docente, a coordenadora pedagógica Sandra Mar Tunes Joanól contou sua experiência de leitura, como moradora do campo na infância e da ausência ou pouca presença dos livros literários naquele tempo. A professora Alexandra da Costa Lopes, docente de Língua Portuguesa das turmas falou das experiências de leitura e da importância da proposta para os alunos.

Mesmo não sendo docente das áreas de linguagens, o professor Rodrigo Silveira dos Santos, de História, relatou suas primeiras experiências de leitura e trouxe o primeiro livro que comprou, falando da relação afetiva. Zilberman (1991), nesta relação, diz que as questões de leitura, literatura e ensino deveriam interessar a todos os professores, independente da área.

O livro trata-se de Senhor dos Anéis de JRR Tolkien, um livro já envelhecido, mas que dialogou muito bem com os alunos que tinham em sua grande maioria assistido a algum episódio cinematográfico. Leitor frequente de literatura, o professor Rodrigo falou de forma apaixonada e refletindo sobre as leituras dos alunos, observando os livros literários que tinham em mãos. Querido pelos educandos, acredito que sua participação deu um toque especial e deixou os alunos bem mais à vontade para fazerem as suas falas. Na imagem abaixo ilustro esta interferência que considero significativa para esta edição, não sem antes trazer a abordagem de Pennac (1993): “E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler? A felicidade de ler? O que é isso, felicidade de ler” (PENNAC, 1993, p. 80).



Figura 8- Professor de História fala da relação afetiva com seu primeiro livro e comenta algumas obras literárias presentes na sala.

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

O Café Literário estava organizado com todos em volta da mesa bem atalhada e com um arranjo de flores ao centro. Sobre o espaço espalhavam-se livros literários da biblioteca da escola, bandejas com salgados, doces e as garrafas com café. No círculo, as mãos trêmulas seguravam o livro que tinham lido e os olhos arregalados denunciavam a expectativa e até uma certa tensão em alguns mais ansiosos. Misturavam-se porém aos sorrisos e risos, àquela última espiada no telefone celular, mais um cochicho com o colega ao lado, enfim, eram jovens prestes a apresentar um trabalho, eram leitores que, “na individualidade de suas vidas, vão entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, foram acumulando” (LAJOLO, 1993, p. 106). Considera-se que:

(...) a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momento iniciais do aprendizado, o prazer e a aversão de cada leitor em relação a cada livro (LAJOLO, 1993, p. 108).



Figura 9: As imagens do Café Literário mostrando os leitores, seus livros e a mediação
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Entre as turmas do Ensino Médio participantes do projeto, ressalta-se que todos os estudantes participaram do projeto, no entanto observaremos apenas a aplicação no 3º ano, turmas nas quais 26 alunos realizaram a experiência do Café Literário, selecionando dez para a discussão dos dados. A escolha por privilegiar essas experiências na pesquisa baseou-se no fato de terem lido o livro literário e seguirem aspectos que não se repetiram entre os relatos, bem como, a divisão por sexo e por percentual de local de moradia, informando que não há nenhum aluno quilombola matriculado nas turmas participantes. Poderíamos também ter falado dos que não leram, mas teceremos apenas algumas considerações, pois a expectativa da pesquisa se configura na realização (mesmo que não integral) das leituras do livro literário.

Alguns alunos participantes da proposta não realizaram as leituras. Pode parecer estranho dizer que parte dos leitores se concedem cotidianamente o direito de não ler, mas essa foi uma referência trazida por Pennac (1993, p. 144) em defesa do exercício deste direito, sentenciando: “Eles são tão humanos quanto nós.” Em defesa da proposta de aproximação com o literário, porém, afirmou que o dever de educar exige que se inicie os leitores na literatura para que eles julguem se sentem ou não a necessidade de livros.

Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. É uma tristeza imensa, um solidão dentro da solidão ser excluído dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam (PENNAC, 1993, p. 145).

Os outros alunos presentes chegaram a contar outros livros de forma muito breve. Um dos relatos se referiu ao livro 1889, sendo que o aluno afirmou não ter lido a totalidade (talvez tenha usado o direito de pular páginas defendido por Pennac) e citou alguns momentos históricos, mas falhou ao relacionar os fatos e mesmo não conseguiu estabelecer a relação com o título do livro que se refere a Proclamação da República no Brasil. Neste momento foi necessário a interferência, sempre cordial, do professor de História para auxiliar na contextualização histórica

da obra. Ao final, o aluno disse querer ler o livro na totalidade e ler os outros do mesmo autor.

Outros alunos afirmaram não ter lido todo o livro ou ter dificuldade em contar. Entre os que sequer leram, o motivo dito como justificativa não foi a falta de tempo, mas citaram várias vezes a palavra “preguiça”. Outros disseram que esqueceram a história ou não gostaram do livro. Um dos alunos falou brevemente sobre “O Quinze” de Rachel de Queiroz dizendo que se passava no ambiente rural, mas não indo além.

O fardo da leitura é discutido por PENNAC (1993, p. 43), mais uma vez, criticando a cobrança sobre o leitor literário, colocando em dúvida a exigência da leitura, mas nos falando da busca pelo prazer de ler, um amor, que diz, “nós que gostamos de ler pretendemos partilhar, desejamos que não vá na contramão do prazer”, como no excerto:

Páginas completamente cheias de linhas apertadas entre margens minúsculas, negros parágrafos comprimidos uns sobre os outros e – aqui e acolá- a caridade de um diálogo [...] e segue-se um bloco de doze páginas! Doze páginas de tinta preta! Falta de ar! Ufa, que falta de ar! Merda, puta que pariu! Ele xinga. Livro filho da puta! Burro. Página quarenta e oito... [...]
O livro o arrasta.
Eles afundam (PENNAC, 1993, p. 22).

Houve também os alunos que não quiseram contar. Aqueles que exerceram o direito de calar foram novamente defendidos por Pennac (1993, p. 167), que afirma, chegando a soar como crítica à proposta, “que nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas dessas intimidades”. Como disse para eles, gostei das respostas sinceras: “Lia quando pediam (os professores), mas vontade eu não tenho” - disse um deles. “Eu acho que se eu pegasse uma história que eu gostasse eu conseguiria ler”- complementou outro.



Figura 10- Participantes da edição do Café Literário das turmas de 3º ano do Ensino Médio da Escola Adão Preto

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023)

Quando o agricultor planta as sementes na terra, mesmo cultivando do mesmo modo e adubando da mesma forma, nem todas germinarão, mas uma parte delas dará bons frutos e outros frutos melhores ainda, vistosos, bonitos que darão a certeza de que ano que vem será válido plantar novamente. Ele não ficará lamentando as sementes que não conseguiu fazer germinarem, mas vai comemorar as que deram bons frutos, afinal, se ele não as colocasse no solo nenhuma delas cresceria.

O parágrafo acima é uma metáfora para o projeto de leitura desenvolvido na escola e que visa a disseminação da literatura. O maior debate deste Café Literário versou em torno do livro “O Menino do Pijama Listrado”, lido por vários deles. Surgiram debates sobre preconceito, nazismo, contexto histórico, respeito aos

semelhantes. Samuel, Bruno e o pijama listrado que os uniu fatalmente movimentou e inspirou debates profícuos.

Se eu, como pesquisador, esperava que os debates fossem sobre outro livro? Talvez. Como já disse eu buscava inicialmente estabelecer uma relação maior com a vida camponesa, mas o debate foi realmente sobre a leitura de uma literatura que vai além. Provavelmente, como eu também esperava, este livro tenha permitido uma viagem muito maior, um salto além do território em que vivem, ou seja, o “sonhar” previsto no nome do projeto.

Pennac (1993, p. 113) nos fala da reconciliação dos jovens com a leitura, que não deve perguntar ou exigir nada que rodeia o texto, caminho que, depois, eles percorrerão voluntariamente: “um romance deve ser lido como um romance: saciando primeiro nossa ânsia por narrativas.” Tal interferência dialoga bem, neste momento, com a proposta da escola.

Mais ainda, considerando a variedade de títulos dos livros, Pennac (1993, p. 156) defende “o direito de ler qualquer coisa”, mesmo que existam os bons e os maus romances e que, se não inicialmente, em continuando como leitor serão priorizados os bons: “Chegou o momento em que pedimos ao romance uma outra coisa que não seja a satisfação imediata e exclusiva de nossas sensações”(PENNAC, 1993, p. 156).

A sensação após o café literário, como mediador e um dos organizadores, foi a da certeza de ter cumprido um dever enquanto docente da escola pública do campo: oferecer o encontro com o livro, oportunizar a experiência e garantir um direito. Nada de mirabolante ou com grandes descobertas, apresentar o livro já é, para muitos, algo grandioso e significativo.

Além do Café Literário, como estratégia metodológica da pesquisa, foram utilizadas entrevistas pontuais realizadas com os dez participantes que são considerados na análise. As entrevistas ocorreram na própria escola quando foram chamados a Sala da Biblioteca e foi aberta a conversa de cada um com o pesquisador. Tenho consciência que o fato de ser o diretor da escola pode, num primeiro momento, ter incentivado uma certa desconfiança, mas aos poucos fui conseguindo ampliar algumas considerações deles. O mais difícil, porém, foi

conseguir que dissessem o que pensam e estabelecessem as relações, pois, entendem eles, eu já os conheço e deveria saber de tudo que estava perguntando.

Antes de passarmos as dez experiências que selecionei para descrever e analisar, apresentarei as características necessárias de cada educando e a forma como serão referidos no texto, pelas iniciais do nome completo, conforme apresento no quadro 01.

Quadro 1: Público selecionado para a análise dos dados da pesquisa

Estudante	Sexo	Público	Idade	Livro apresentado no Café Literário
N.O.B.	Masculino	Assentamento da Reforma Agrária	16	Torto Arado
A.M.B.	Masculino	Agricultura familiar	19	O Menino do Pijama Listrado
P.B.C.	Masculino	Agricultura familiar	17	O Menino do Pijama Listrado
V.S.R.	Feminino	Assentamento da Reforma Agrária	17	A Pirâmide Vermelha
D.G.E.B.	Feminino	Assentamento da Reforma Agrária	17	Torto Arado
L.R.S.	Feminino	Assentamento da Reforma Agrária	17	O Apanhador no Campo de Centeio
D.C.T.	Masculino	Agricultura Familiar	17	O Menino do Pijama Listrado
E.T.	Feminino	Agricultura familiar	17	Não se enrola, não
J.P.B.S.	Masculino	Assentamento da Reforma Agrária	17	Torto Arado
E.L.A.	Feminino	Assentamento da Reforma Agrária	16	As provações de Apolo

Fonte: Produção do pesquisador (2023)

Ainda, antes de passarmos à análise dos dados da pesquisa, cabe contextualizar o leitor desta dissertação sobre as obras literárias apresentadas pelos educandos, reservando apenas aquelas que os dez estudantes selecionados leram para o encontro do projeto na escola e narraram durante o Café Literário:

Torto Arado: Escrito por Itamar Vieira Júnior e publicado pela Editora Todavia, em 2019, é assim apresentado no site de divulgação: “Nas profundezas do sertão baiano, as irmãs Bibiana e Belonísia encontram uma velha e misteriosa faca na mala guardada sob a cama da avó. Ocorre então um acidente. E para sempre suas vidas estarão ligadas — a ponto de uma precisar ser a voz da outra. Numa trama conduzida com maestria e com uma prosa melodiosa, o romance conta uma história de vida e morte, de combate e redenção.” Na crítica literária aparecem apontamos como “uma viagem intimista ao mundo rural brasileiro”, por Silvia Souto Cunha, da revista Visão⁴.

O Menino do Pijama Listrado: Publicado em 2007 e escrito por John Boyne, foi traduzido para mais de 20 países. A Companhia das Letras assim o apresenta: “Bruno tem nove anos e não sabe nada sobre o Holocausto e a Solução Final contra os judeus. Também não faz ideia que seu país está em guerra com boa parte da Europa, e muito menos que sua família está envolvida no conflito. Na verdade, Bruno sabe apenas que foi obrigado a abandonar a espaçosa casa em que vivia em Berlim e a mudar-se para uma região desolada, onde ele não tem ninguém para brincar nem nada para fazer. Da janela do quarto, Bruno pode ver uma cerca, e para além dela centenas de pessoas de pijama, que sempre o deixam com frio na barriga. Em uma de suas andanças Bruno conhece Shmuel, um garoto do outro lado da cerca que curiosamente nasceu no mesmo dia que ele. Conforme a amizade dos dois se intensifica, Bruno vai aos poucos tentando elucidar o mistério que ronda as atividades de seu pai. O menino do pijama listrado é uma fábula sobre amizade em tempos de guerra, e sobre o que acontece quando a inocência é colocada diante de um monstro terrível e inimaginável⁵”

A Pirâmide Vermelha: Lançado em 2010 e escrito por Rick Riordan, o livro foi publicado no Brasil pela Editora Intrínseca, que apresenta na divulgação: “Primeiro volume da série As crônicas dos Kane, A pirâmide vermelha leva aos

⁴ Disponível em <https://todavialivros.com.br/livros/torto-arado>

⁵ Disponível em <https://www.companhiadasletras.com.br/o-menino-do-pijama-listrado>

leitores a aventura, o mistério e o irresistível humor já característicos dos livros de Rick Riordan, autor da bem-sucedida série Percy Jackson e os olímpianos. Os capítulos narrados ora por Carter, ora por Sadie, dão à história o tom ao mesmo tempo engraçado e comovente da rivalidade e das provocações entre os irmãos, que mal se conhecem no início da saga, mas, quem sabe, ainda serão grandes companheiros⁶.”

O Apanhador no Campo de Centeio: Originalmente publicado em 1951 tem autoria de J.D. Salinger e é apresentado da seguinte forma na divulgação da tradução brasileira: “É Natal, e Holden Caulfield conseguiu ser expulso de mais uma escola. Com uns trocados e seu indefectível boné vermelho de caçador, o jovem traça um plano incerto: vagar três dias por Nova York, adiando a volta à casa dos pais. Seus dias e noites serão marcados por encontros confusos, e ocasionalmente comoventes, brigas e dúvidas que irão consumi-lo. Acima de tudo, paira a inimitável voz de Holden, o adolescente raivoso e idealista que quer desbancar o mundo dos "fajutos", num turbilhão de ressentimento, humor, frases lapidares, insegurança, bravatas e rebelião juvenil⁷.

Não se enrola, não: Com autoria de Isabela Freitas foi publicado em 2016 pela Intrínseca que define assim em seu site de divulgação: “A vida de Isabela dá uma completa reviravolta depois do sucesso de seu blog, Garota em Preto e Branco. Decidida a perseguir seus sonhos, ela abandona o curso de direito, deixa a casa dos pais, em Juiz de Fora (MG), e se muda para São Paulo tão logo conquista um emprego numa badalada revista on-line. Enquanto se adapta aos novos tempos numa quitinete no Baixo Augusta, Isabela escreve seu primeiro livro. Seria perfeito se no apartamento em frente não morasse o envolvente Pedro Miller e os dois não se embolassem regularmente sob o mesmo lençol. Não, não é namoro. Não, não é apenas amizade. É algo muito mais enrolado, um relacionamento sem um nome definido. Um “isso”, como diz a personagem. Embora não tenha coragem de confessar seus sentimentos, Isabela sabe que está perdidamente apaixonada pelo seu melhor amigo. Após Não se apega, não e a sequência, Não se iluda, não, Isabela Freitas mostra neste Não se enrola, não os primeiros passos de seus

⁶ Disponível em <https://intrinseca.com.br/livro/a-piramide-vermelha>

⁷ Disponível em <https://todavialivros.com.br/livros/o-apanhador-no-campo-de-centeio>.

personagens na vida adulta, com toda a independência e as responsabilidades que ela proporciona⁸.”

As provações de Apolo: Escrito por Rick Riordan e lançado em 2021, é publicado no Brasil pela Intrínseca que assim o apresenta: “Tudo começou quando, depois de criar uma confusão de proporções inimagináveis, um deus foi expulso do Olimpo pelo todo-poderoso Zeus e acabou numa caçamba de lixo em Nova York. Sem poderes, beleza e o mínimo de amor-próprio, Apolo se encontra no pior momento de seus mais de quatro mil anos de vida: agora ele é um... HUMANO. Mais precisamente, um humano de dezesseis anos bastante desajeitado chamado Lester Papadopoulos. Os dias de glória ficaram no passado, e, para retornar ao Olimpo, o ex-deus terá que passar por cinco provações — e sair vivo delas. Moleza. Na série As provações de Apolo, acompanhamos a nada fácil jornada de redenção de Apolo na Terra, em meio a muitos perigos, criaturas assustadoras, imperadores romanos terríveis, planos megalomaniacos de destruição, humilhações indescritíveis e cantorias a capella. Ah, por acaso mencionamos que ele também precisará enfrentar sua arqui-inimiga, que está prontinha para transformá-lo em pó de deus e dominar para sempre o Oráculo de Delfos? Pois é, tem isso também. A sorte é que no caminho Lester poderá contar com amizades valiosas, como Meg, uma semideusa baixinha, marrenta e muito poderosa, além dos velhos conhecidos dos fãs de Rick Riordan, como Leo, Jason, Grover, Reyna, Will e, é claro, Percy Jackson. Unindo mitologia greco-romana, tiradas hilárias e momentos de tirar o fôlego, As provações de Apolo traz todos os elementos que consagraram Rick Riordan como um dos escritores mais importantes da literatura infantojuvenil. Considerado “o contador de histórias dos deuses”, o autor já vendeu quase sete milhões de exemplares no Brasil, e suas obras continuam sendo um sucesso absoluto⁹.”

No próximo capítulo, apresento e analiso os dados produzidos na pesquisa em duas categorias: encontro com o livro e leitura literária na escola e o direito à literatura em um território camponês de lutas pela terra.

⁸ Disponível em <https://intrinseca.com.br/livro/nao-se-enrola-nao>.

⁹ Disponível em <https://intrinseca.com.br/livro/box-as-provacoes-de-apollo/>

5. O leitor literário do campo: encontro com o livro na escola e direito à literatura no território

Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção.
(MORAES, 2002)

No poema Operário em Construção, Vinicius de Moraes transforma em poesia a tomada da consciência social e de classe. Muitos outros textos literários também o fazem. Como tijolos, as palavras vão se encaixando, tendo na mediação a argamassa que as une e na própria construção o resultado do seu encadeamento. Assim entendo o leitor literário em construção: almejando a tomada de consciência de si enquanto sujeito que pode exercer o direito de ler literatura. E ao escrever os dados, recorro à poesia:

Eu queria que as garças me sonhassem.
Eu queria que as palavras me gorjeassem.
Então comecei a fazer desenhos verbais de imagens (BARROS, 2010).

Com a pesquisa sendo concretizada, optei por analisar os dados compilando a participação dos dez educandos selecionados em duas categorias de análise: encontro com o livro e leitura literária na escola e direito à literatura em território camponês de lutas pela terra. As análises serão feitas a partir da participação dos educandos no Café Literário e das entrevistas individuais, realizadas também na escola.

Escrever nem uma coisa
Nem outra —
A fim de dizer todas —
Ou, pelo menos, nenhuma.
Assim,
Ao poeta faz bem
Desexplicar —
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes (BARROS, 2010).

A compilação dos dados foi feita também com a participação do meu olhar e das minhas crenças, sem certezas porque não as tenho, mas com o compromisso que assumo com as pessoas que movimento na escrita, sejam os camponeses leitores de literatura, os autores das ciências humanas, linguísticas e sociais ou os poetas e narradores literários: “Quando aprendemos a ler, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler, nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos” (FREIRE, 2001, p. 266).

5.1 Encontro com o livro e leitura literária na escola

Palavras são, na minha não tão humilde opinião,
nossa inesgotável fonte de magia.
Capazes de ferir e de curar.
(J.K. ROWLING, 2023)

O excerto disponível em “Harry Potter e as Relíquias da Morte”, de J.K. Rowling (2023) ilustra a importância que damos ao universo do escrito em todos os espaços aos quais ele circula, ou seja, toda a nossa vida. Dou início a discussão deste primeiro tema de análise com a afirmação da educanda que apresenta o seu encontro com o livro literário de uma maneira mais afetiva e significativa para esta pesquisa, principiando no estabelecimento desta relação das palavras que curam e ferem mas que, mais ainda permitem novas construções de mundo:

A primeira vez que eu vi um livro de literatura foi no ônibus da escola. Gostei da capa e do resumo e pedi emprestado para a menina que estava lendo. Era uma série e eu fiquei muito curiosa e quando me matriculei nesta escola fui correndo para a Biblioteca ver se eu achava os outros livros da coleção (V.S.R., 2023).

Neste sentido, Robledo (2011) aponta que a leitura é vida e somente nos encontros plenos com os livros verdadeiramente lemos e vivemos. Sobre o que significa o livro, Petit (2009) diz:

Um livro é uma miniatura, um resumo do mundo, pronto a restituir espaços bem mais vastos, dos quais oferece uma versão condensada. [...] O caráter habitável seria, assim, suscitado pelo suporte, as imagens e o texto. É, talvez, particularmente, o texto literário, que os poetas desde sempre comparam a uma habitação (PETIT, 2019, p. 47).

Continuando, Petit (2009, p. 11), diz que o mundo inteiro é atualmente um “espaço em crise” e, nestes contextos, poderiam se redescobrir o papel da literatura e da arte na reconstrução de si mesmos assumindo, mesmo diante do avanço tecnológico, que o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos (PETIT, 2009, p. 11). Quando se propõe o encontro com o livro aos jovens do campo, como a aluna V.S.R., também estamos tratando de uma descoberta da literatura que a autora acima nos sinaliza.

Ninguém pode ensinar a ler. O que se pode fazer é compartilhar as leituras com generosidade (ROBLEDO, 2011). Neste sentido, V.S.R. descobriu a leitura literária com a escola, numa atuação que Petit (2009) vai nos referendar como o encontro com o livro literário que coloca o leitor em movimento. Aos 17 anos e residente em Assentamento da Reforma Agrária, V. S. R. é a aluna que mais retira livros literários na biblioteca da escola. Tímida para apresentar a história da sua leitura, perdeu-se ao contar nos dedos os livros que tinha lido durante o ano e, instigada, contou A Pirâmide Vermelha e os entrelaçamentos da sua leitura com maestria: “Escolhi este livro porque gosto de imaginar um mundo diferente”, afirmação que está muito próxima das propostas por Petit (2019), conforme afirmei acima.

Para Magnani (1994), o texto literário propõe uma ação na esfera imaginativa, criando uma nova relação entre situações reais e situações de pensamento, indo ao encontro das viagens que V.S.R. nos disse fazer quando lê. Para a autora, a leitura literária contribui para o prazer e auxilia na formação dos planos da vida real, “fornecendo estruturas básicas para a mudança de necessidades e consciência que propiciem avanços nos níveis de desenvolvimento” (MAGNANI, 1994, p. 104).

V.S.R. foi categórica ao afirmar que gosta de ler literatura, um encontro que somente aconteceu na escola. Seu primeiro contato com o livro literário é muito significativo por acontecer no ônibus escolar, típico das escolas localizadas no campo. Neste período ela ainda estudava na escola que divide o prédio com seu educandário atual e a aluna que trazia consigo a obra literária já estava no Ensino Médio, contando que viu o livro e gostou da capa e do resumo, conseguindo o empréstimo e realizando a leitura integral da obra. O exemplar pertencia, então, à biblioteca da Escola Adão Preto.

Tratava-se do livro *A Espada de Vidro*, de Victoria Aveyard, único romance lido no período do Ensino Fundamental, quando recorda que a professora pedia a leitura de contos curtos, tipo de texto literário com o qual não se identificava. Sobre o livro que conseguiu emprestado da amiga, contou que descobriu que era parte de uma série e esperou dois anos para, já matriculada no Ensino Médio, procurar os outros exemplares. Apesar da escola ter adquirido a coleção completa, não a encontrou. Já quando estávamos na entrevista, deu mais detalhes desta relação: “Então peguei uns parecidos: *Trono de Fogo* e *a Sombra da Serpente* (Rick Riordan) e depois fui pegando outros”. Ela sentenciou:

Quando eu leio um livro eu entro para dentro da história. Gosto de imaginar um mundo diferente, viajar para outros lugares que eu nunca fui e provavelmente nunca vou ir. Eu saio do meu corpo (V.S.R., 2023).

Michele Petit (2009), afirma que a ideia de que a leitura pode contribuir para o bem-estar é sem dúvida tão antiga quanto a crença de que pode ser perigosa ou nefasta e aborda a leitura como forma de superação e resistência pessoal, sobretudo em tempo difíceis, como os lutos e as guerras, servindo os livros de auxílio nos desarranjos internos e nas crises que afetam muitos ao mesmo tempo.

Antônio Candido (2012, p. 81) destaca a função da literatura com foco na pessoa e afirma que, certamente, a literatura é uma forma de sistematizar a fantasia, que é coexistente à vida humana e nunca é pura, estando inevitavelmente ligada a alguma realidade. Segundo ele:

As criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 2012, p. 84).

Para Candido (2012, p.84), a literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, pois exerceria uma ação nas camadas profundas e afastaria a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida. Estaria a literatura presente e, “como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama”. O autor aponta que a literatura teria a função de promover a iniciação na vida e que

poderia ter conflitos morais presentes, mas ressaltando que não teria a capacidade de corromper ou edificar, “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal”. Para Candido (2012), a literatura humaniza em sentido profundo, porque faz viver, o que parece ir ao encontro das palavras ditas por V.S.R. quando diz que gosta de imaginar um mundo diferente.

Além das funções iniciais de satisfazer à necessidade universal de fantasia e contribuir para a formação da personalidade, Candido (2012) apresenta ainda a função da literatura como representação de uma dada realidade social e humana. Já Pennac (1993, p. 79) aborda o dogma da necessidade de ler e a expectativa da escola: “Ler é algo que se aprende na escola. Gostar de ler...”, também referindo-se à excessiva expectativa de retorno dos educadores quanto à leitura, enquanto deveríamos nos contentar em ler e deixar a inteligência do texto falar.

Nas escolas da Educação Básica a literatura normalmente faz sua entrada nos livros didáticos (ZILBERMAN, 1991), com excertos ou com poesias que geralmente servem a algum interesse relacionado aos conteúdos gramaticais. No caso citado pela educanda, há um aparecimento do contato com textos integrais, quando se incluem os contos e os romances, sendo relevante lembrar que o projeto de leitura proposto pela escola analisada neste texto não condiciona nenhuma outra cobrança de conteúdo na aprendizagem, a não ser o próprio compartilhamento da história do livro e da leitura. Neste sentido, Koshier (2019), pondera a necessidade de leitura integral dos textos literários a fim de que se tornem leitores literários competentes e com capacidade de analisar os elementos da estrutura e da estética literária. Na mesma linha, Zilberman (1991) problematiza este uso dos textos literários visando alguma outra aprendizagem:

O texto provém de uma obra literária, tomada integral, como um poema ou um conto, ou parcialmente, como um segmento de romance. Porém, ao ser transportado de uma situação a outra, ele assiste ao obscurecimento de sua origem - o livro de onde proveio, o patrimônio artístico e cultural a que pertenceu. E o que permite ao livro didático tomar, diante do texto, liberdades consideradas descabidas se adotadas perante um objeto de arte. O texto, assim, representa a literatura já dessacralizada pelo ensino, mas, ao mesmo tempo, alvo de técnicas e atitudes que afastam progressivamente a ficção do seu suposto destino: ser consumida pelo ato individual da leitura (ZILBERMAN, 1991, p. 112 e 113).

Indo além, Zilberman (1991, p. 113) afirma que isso acontece porque o texto só legitima sua presença em sala de aula, quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura. Diferente do que espera do contato com o literário, há uma necessidade prática do trabalho com o texto, sendo incorporado ao conteúdo. “Ao exigir que a leitura do texto necessariamente gere uma outra atividade pode sugerir que este segundo objetivo é mais importante” (ZILBERMAN, 1991, p.114). O que acontece na imersão da aluna V.S.R. como leitora literária é exatamente o contato com o livro de forma integral, sendo propulsor da prática, que se torna um prazer. De outra forma, que não a leitura integral da obra literária, provavelmente não haveria a construção do “prazer de ler literatura”, sem qualquer outra preocupação. Fato que a escola pôde proporcionar, primeiramente pelo contato dela com o livro de uma colega no transporte escolar, e posteriormente, da busca da própria estudante na biblioteca da escola.

“Eu gosto de imaginar, gosto de viajar quando eu leio”, assim V.S.R. fala da sensação do contato com o literário, referindo que as leituras ocorrem no ônibus, na sala de aula e em casa, após ajudar a mãe: “O pai e a mãe dormem cedo, então um horário que eu gosto de ler é à noite depois que eles vão deitar”. V.S.R. ainda afirma que sente-se bem quando lê um romance ou uma história de aventuras: “É algo que me deixa feliz, se não estou muito bem eu leio e me sinto melhor”. Pelo seu relato, a estudante também afirma sobre os seus gostos e preferências de horário para realizar a leitura do livro. Literatura é imaginação, é a viagem para onde gostaria de ter ido ou não, é a percepção de outros mundos pelas palavras, é sentir melhor quando lê.

O fato de a literatura poder tornar as pessoas melhores é referendado por Compagnon (2009, p. 30): “a leitura evita que tenhamos de recorrer à dissimulação, à hipocrisia e à falsidade; ela nos torna, portanto, sinceros e verdadeiros, ou simplesmente melhores”. Assim:

A literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder. Contrapoder, revela toda a extensão de seu poder quando é perseguida. (...) A harmonia do universo é restaurada pela literatura, pois sua própria unidade é atestada pela completude de sua forma (...). Na leitura, a consciência encontra uma comunhão plenamente vivida com o mundo. Assim, a literatura, ao mesmo tempo sintoma e solução do mal-estar na civilização, dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana (COMPAGNON, 2009, p. 35 e 36).

A leitura de literatura pode permitir que enxerguemos outros mundos e possibilidades e que possamos nos curar de uma falta de visibilidade que impede de vislumbrar um futuro. Em “Ensaio sobre a Cegueira”, José Saramago (1995, p. 204) sentencia: “...a cegueira também é isto, viver num mundo onde se tenha acabado a esperança”. O estudante D.C.T. tem 17 anos e é filho de agricultores familiares. Extremamente reservado, pouco se ouve sua voz durante as aulas. Leu “O Menino do Pijama Listrado” e fez questão de contar a história em detalhes com nomes das personagens e dos lugares. Parecia ter ensaiado para, serenamente, contar sua história: falava baixo, tão baixo e tão certo do que estava falando que rapidamente fez com que a sala toda silenciasse para ouvi-lo. Mostrou que, ao menos aquela leitura foi feita com cuidado e que preparou-se para a narração.

Lajolo (1993) nos lembra que a leitura literária é um ato solitário e profundo que vai além da tarefa escolar, idealizando que o texto dê um sentido ao mundo e falando de um desencontro entre os jovens e a literatura, que é um sintoma maior da falta de leitura, inclusive dos professores e, também questiona o uso que a escola faz dos textos literários, algumas vezes forjando “um relacionamento do leitor com o texto distorcido e apequenado” (LAJOLO, 1993, p. 51). No caso de D.C.T., o sentido encontrado foi o de detalhar o texto integral que leu, imergindo na história. Aqui há também a aproximação com o texto integral na mesma direção que defende Koschier (2019), acerca das aproximações do leitor com os elementos da estrutura e da estética literária.

Para Cosson (2006), é essencial que se coloque na escola a leitura efetiva dos textos literários de forma organizada segundo os objetivos da formação do aluno, pois, segundo ele, o letramento literário é uma prática social de responsabilidade da escola, cabendo ao professor, para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para si mesmo e para a sociedade. Quanto ao leitor deve estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da leitura para que o ato seja significativo, solitário e ao mesmo tempo solidário. Para ele:

No ato de leitura está envolvido bem mais que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos

são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2006, p. 27).

Os estudantes V.S.R. e D.C.T., cada um ao seu modo, parecem interagir com a narrativa do livro refletindo acerca de suas visões com o mundo, pensando os territórios de vida que habitam no campo, ou mesmo, outros lugares que gostariam de estar.

Cosson (2006) reflete sobre as dificuldades e as diferenças de leitura em contextos diversos, principalmente culturais e econômicos, a partir do questionamento de como fazer com que alunos de classes desprivilegiadas tornem-se realmente leitores, como é o caso da grande maioria dos alunos que aparecem na pesquisa, a exemplo de D.C.T. que deixa claro que a literatura não faz parte da sua vida, não há livros em casa e só o faz quando a escola pede. Sobre ter gostado da experiência apenas sinalizou positivamente com a cabeça e respondeu com expressão de dúvida quando questionado se prosseguiria lendo literatura.

Este foi o primeiro romance lido por D.C.T., sendo que antes lia contos solicitados pela professora no Ensino Fundamental. Relata que lia à noite e que ajuda em casa, fazendo toda a lida do campo, pois mora apenas com a mãe e tem a avó na casa ao lado. Vivem do que conseguem produzir ou criar e do auxílio mensal do programa Bolsa Família, os pais são separados e afirma que o genitor não presta ajuda ao seu sustento. De pouquíssimas palavras, diz que sentiu-se bem em ter cumprido a tarefa literária: “É bom saber a história, o que acontece”.

Neste sentido, o que o estudante D.C.T. relata é a experiência que ele teve com a leitura literária, que para Cosson (2006, p. 47) deve ser o centro do ensino da literatura, ressaltando que tão importante quanto a leitura do texto literário seriam as respostas que construímos para ela. Ele ainda reforça que o professor em suas práticas de sala de aula precisa ir além da mera leitura das obras, para que aconteça o letramento literário e é isso que o projeto Café Literário vem tentando realizar, condicionado ao tempo das demais atividades escolares, aos limites do transporte escolar conforme já dito anteriormente, entre outros aspectos do contexto escolar. Para Petit (2019) o tempo de leitura não se limita ao momento de virar as páginas, pois os devaneios e as lembranças fazem parte dele. Sendo assim:

[...] é necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2006, p. 47 e 48).

Conversar com os livros e sobre os livros é um bom indicativo para ampliar, fazer conhecer e para alguns casos consolidar o repertório dos alunos, tal como afirmado por Cosson (2006), que nos diz ainda que a literatura precisa ser ensinada e sistematizada e a escola teria esta missão: ensinar a ler literatura, experienciar e dar sentido ao mundo das palavras de um texto literário. Além disso, penso que a tarefa também é a de refletir sobre diferentes produções da vida, ou seja, pensar, via literatura de ficção ou não, sobre outras formas de viver em diferentes territórios. Mesmo havendo uma opinião quase unânime da importância da leitura literária na escola, segundo o autor, o aspecto é pouco trabalhado, afirmando:

Não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona (COSSON, 2014).

Neste processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e construção literária de sentidos, Cosson (2016) referenda que o desenvolvimento da competência literária representa o cumprimento do papel da escola na formação do leitor literário, lembrando ainda que a literatura vai além dos textos escritos e suas outras dimensões, como a oral, também devem ser trabalhadas no ambiente escolar. O autor diz que a avaliação do processo de leitura deve englobar um diagnóstico do caminho percorrido e não apenas o resultado final, pois a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos (COSSON, 2006).

No caso do aluno D.C.T. podemos dizer que ocorreu um processo de aproximação com a literatura, que, não fosse a proposta oportunizada pela escola, poderia jamais ocorrer e talvez a esperança em um futuro de outros mundos e possibilidades continuasse na cegueira, apontada por Saramago.

Cosson (2006) destaca que a formação do leitor deve ultrapassar a simples decodificação dos textos, mas que deve se apropriar de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura. Para o autor o letramento literário criaria oportunidades de constituir a literatura como uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos.

Zilberman (1991) diz que a leitura se afirma enquanto prática social, lembrando a difusão da leitura oral em outros tempos e a escrita na atualidade que depende do contato com o livro, dizendo que:

[...] pertencem ao ato de ler duas funções simultâneas e antagônicas: a atitude solitária e individualista, a que se soma um esforço de convivência e solidariedade. O primeiro movimento - o de solidão - é inerente ao exercício da leitura, sendo que ambos, de certa maneira, não se separam nem se distinguem. Porém o segundo - a tentativa, por parte do leitor, de se aproximar, enquanto destinatário de um texto, daquele que o emitiu - tem fundo utópico, porque visa resgatar um processo que, entre as populações rurais primitivas, era natural e espontâneo (ZILBERMAN, 1991, p. 30).

Em Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll (2023) nos permite refletir: “Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então”. Analogia não muito distante do mundo adolescente atribulado e marcado pelas mudanças consigo mesmo e com os outros, como se percebe no contato diário com esta faixa etária e com as nossas próprias histórias. Ainda quanto ao relato dos educandos no Café Literário, passamos para P.B.C., que tem 17 anos e é filho de um agricultor médio e de uma funcionária pública.

P.B.C. relatou que os primeiros contatos com a leitura são as histórias em quadrinhos e que há a cobrança da família para que leia, bem como, tempo disponível para isso e as condições para adquirir um livro, caso entenda necessário: “O que impede é a preguiça”. Fiz outra pergunta a ele para continuar o diálogo, já sabendo a resposta: “E o celular?” Entre risos de todos como se pensassem a mesma coisa, a resposta foi de que é mais interessante e que às vezes, enquanto lia, ao receber uma notificação no aparelho acabava “se perdendo” e não continuava com a tarefa literária. A leitura feita foi a de “O Menino do Pijama Listrado” que contou e buscou uma relação com a sua vida: “Em um momento da vida tive que deixar os amigos e ir para outra cidade, este fato acontece com o menino do livro”.

O lugar que a leitura ocupa no imaginário dos adolescentes por vezes é de distanciamento, mas como diz Petit (2009), abordando que os meninos têm mais dificuldade de se afeiçoar a leitura e muitas vezes aqueles que leem sofrem ridicularização o que não é desculpa para que não sejam incluídos, pois “poderíamos nos perguntar se os que mais rejeitam a leitura não são aqueles que teriam a maior necessidade de descobrir mitos e metáforas que permitissem filtrar suas inquietudes, tomar distância” (PETIT, 2009, p. 138). A autora continua e considera que:

A literatura, em particular, sob todas as suas formas (mitos e lendas, contos, poemas, romances, teatro, diários íntimos, histórias em quadrinhos, livros ilustrados, ensaios — desde que sejam "escritos"), fornece um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido, e incita trocas inéditas (PETIT, 2009, p. 147).

Mesmo não tendo demonstrando ser um leitor fluente, P.B.C., quando dos debates sobre o livro que havia lido, várias vezes fez manifestações, mesmo em outros relatos, mostrando um conhecimento do contexto histórico da obra literária. A relação de P.B.C. também se volta ao descrito um pouco antes no início deste texto: mais jovem, não chegou a conhecer a “casa-velha cheia de livros empoeirados” dos avós em atividade, mas apenas suas ruínas, que transformaram-se em um galpão para a sua família. Da mesma forma que eu, vivendo em um mundo rural, tem na família da mãe os mesmos laços culturais e na família do pai também um certo distanciamento da cultura escrita. Nascido na geração da Internet, não deve lembrar da nossa avó - ou lembra pouco-, falecida quando ainda estava nos primeiros anos de vida.

Seria talvez um pouco mais interessado nas questões literárias se tivesse escutado histórias pela voz suave e doce da “vó Laninha?” Neste sentido, Petit (2009) considera que as experiências de leitura na infância fazem muita falta, mas aponta que os mediadores culturais podem “recriar situações bem sucedidas, permitindo uma nova travessia, um desvio por esse tempo no qual as palavras são bebidas como se fossem leite ou mel” (PETIT, 2009, p.30).

Diferente de boa parte dos colegas, P.B.C., mesmo não sendo dos mais estudiosos, terá todas as possibilidades de continuar estudando, assim como fez o irmão quando concluiu o Ensino Médio e a mãe providenciou um apartamento e as condições para que estudasse na cidade em que há universidade. Aqui cabe discutir a oportunidade, que começa por possibilitar o encontro com o livro e com a literatura. Além disso, as oportunidades de continuar os estudos aos que desejarem aparecem, muitas vezes, com certa distância, mesmo que a escola faça questão de mostrar que existem formas de prosseguir, inclusive com ajuda governamental.

O convívio em uma família de professores e outros profissionais de nível superior e em condições financeiras de acesso ao livro, em um olhar superficial, colocaria P.B.C. em vantagem quando se pensasse em alguém que poderia ser um leitor de literatura. Não é o que ocorre, porém, demonstrando, mesmo que tenha um conhecimento geral, uma distância bem significativa do universo da literatura.

Petit (2009) afirma que não é fácil transmitir o gosto pela leitura aos adolescentes, especialmente quando eles cresceram nos meios populares fazendo referência também às más experiências da leitura na escola, “imposta e sem sentido”. A crítica à imposição da leitura escolar aparece em diversos momentos durante a discussão teórica e, muitas vezes, surge o questionamento se estaríamos impondo uma leitura literária sem sentido, mas entendemos que a oferta do contato com o livro e a mediação cuidadosa são fatores que tornariam a prática positiva. Sobre o incentivo à prática, Petit (2009) afirma:

De fato, para "encontrar vida nas palavras", é preciso "estar com os livros, sem pudores" (...). Em outras palavras, esses objetos não podem constituir um monumento intimidador, enfadonho. (...) Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém — uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo — que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. Alguém que desconstruiu o monumento, fazendo com que encontrasse uma voz Singular (PETIT, 2009, p. 24).

Neste processo de encontro do leitor, no caso o jovem camponês, com o livro literário, tratamos de uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras com a construção do letramento literário, como já falamos anteriormente,

transcendendo os limites de tempo e espaço e referindo-se a um dos usos sociais da escrita, que “precisa da escola para se concretizar, isto é, demanda um processo educativo específico” (SOUZA e COSSON, 2011, p. 101 e 102), visto que cabe à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, saberes e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

Para Petit (2009), a experiência de leitura deve começar com uma hospitalidade e com a disponibilidade do mediador em ouvir, conhecer o leitor e devem voltar-se ao princípio da vida humana, sendo comum que ofereçam um retorno à infância, às primeiras lembranças das descobertas das palavras, tal como realizado durante o Café Literário na escola. Para ela, “em todas as culturas do mundo, aprende-se primeiro a música da língua, sua prosódia, que não se ensina, mas se transmite” (PETIT, 2009, p. 28), exemplificando que, neste período, as cantigas de ninar são colocadas à disposição das crianças.

Clarice Lispector (2023), em “A Hora da Estrela” propõe que a vida seja vivida sem grandes preocupações e sem o entendimento que muitas vezes almejamos: “Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento”. Este mergulho que somos convidados por Lispector também pode ser o adentrar o literário de corpo, alma e coração. A estudante E.T. é filha de agricultores familiares e tem 17 anos. Seu contato com o livro começa pela escola. A primeira leitura, nos disse, foi feita no 6º ano e eram contos solicitados pela professora de Língua Portuguesa. A partir de então leu “alguma coisa”, mas quase sempre quando a escola solicitava. Desta vez sua leitura foi o contemporâneo “Não se enrola não”, de Isabela Freitas. Quando questionada durante o Café Literário: “Trouxeste teu livro?” – Respondeu: “Esqueci”, e foi interrompida por um colega e pelo riso adolescente de todos os outros: “Mas trouxe o namorado”. Este que veio no lugar do livro é o responsável pelos ensaios da Invernada Artística na escola.

Ressalto este contexto para ilustrar o clima descontraído que conseguimos construir, pois não queremos que nem a leitura e tampouco o Café Literário se transformem em um fardo para os participantes. O livro foi contado com riqueza de detalhes, dialogando com os sonhos juvenis das personagens principais e o que

chamou de “amizade colorida” que aparece na história que se desenrola sobre os objetivos de ser escritora e cantor. “Gostei da história”. Quando perguntei se relacionava algo com sua vida respondeu afirmativamente, mas preferiu não falar sobre isto e demonstrou interesse em seguir lendo literatura. Nesse sentido considera-se que houve um engajamento de E.T. com o que leu, sendo que cada leitor tem a história de suas leituras (LAJOLO, 1993).

Compagnon (2019), afirma que sendo um exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo, defendendo a leitura de literatura:

Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem. Primeiramente, em um sentido bastante simples, viver é mais fácil (...) para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instruções, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura (COMPAGNON, 2009, p. 29).

Para Compagnon (2009, p. 51), a literatura nos ensina a melhor sentir, “e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui, mas fica aberta”. A literatura, para ele, “é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis” (COMPAGNON, 2009, p. 52), considerando que “um romance muda nossa vida sem que haja uma razão determinada para isso, sem que o efeito da leitura possa ser reconduzido a um enunciado de verdade” (COMPAGNON, 2009, p. 53).

“Foi embora um fruto, mas a árvore ficou. E suas raízes são muito fundas para tentarem arrancar”, este excerto de Torto Arado, obra de Itamar Vieira Júnior (2019) nos permite atribuir metaforicamente o sentido da relação com a terra para os camponeses e que, também, pode ser a relação com o literário: assim como a vida no campo, ler uma obra completa e na qual possamos adentrar permite que construamos raízes, fortaleçamos nossos laços conosco e com os outros e nos entendamos como sujeitos no nosso próprio espaço e tempo. O aluno J.P.B.S. tem 17 anos, é morador de Assentamento de Reforma Agrária e leu Torto Arado, dizendo que o fez durante a pandemia e o período da falta de transporte escolar para ir à escola.

O estudante lia sempre pela manhã, momento em que a família liberava para as atividades da escola. Ao contar sobre a leitura, dividiu o livro em três partes, detalhando a história juntamente com as personagens. Aluno dedicado na escola deixou explícito que leu para atender à proposta, ou seja, sem a solicitação da escola não o faria. Sobre o livro diz que gostou “um pouco”, não demonstrando paixão pela obra literária. Relatou que o pai é leitor literário e que havia lido três destes livros, mas entre os que citou alguns não eram literários, debate que não entraremos neste texto e nem no momento da fala do aluno durante a experiência do Café Literário na escola.

Para Petit (2009, p. 148), ninguém deveria ser obrigado a gostar de ler, mas “cada um deveria poder ter a experiência de que a apropriação da cultura escrita é desejável, e de que ela é possível”. A inabilidade com a leitura e a escrita, para ela, nos colocaria em desvantagem e a familiaridade com estas se tornaria um decisivo fator social e escolar.

Perguntei a J.P.B.S. se gostaria de ler outro livro literário e a resposta veio direta: “Não”. Sobre o tempo para ler nos disse: “Hoje ficaria difícil porque estudo pela manhã, trabalho à tarde e à noite faço as tarefas da escola, só se eu tirasse para ler no meu tempo de descanso”. Sobre isso pareceu que a leitura de literatura novamente se mostrava para ele como um fardo proposto pela escola, lamentando que seu tempo de descanso fosse usado para a prática. Para Lajolo (1993, p.8), “é certo que ninguém nasce sabendo ler, mas aprende-se a ler à medida em que se vive numa necessária travessia do mundo da leitura à leitura do mundo e seu vice-versa”.

“A vida é uma tempestade (...) Um dia você está tomando sol e no dia seguinte o mar te lança contra as rochas. O que faz de você um homem é o que você faz quando a tempestade vem”, este trecho de Alexandre Dumas (2023) em “O Conde de Monte Cristo” pode introduzir quaisquer das vivências que emergem neste texto, pela sua profundidade poética e relação vivencial, como nesta participação no Café Literário da escola. N.O.B. reside em Assentamento da Reforma Agrária, tem 16 anos e também leu Torto Arado. Num primeiro momento relatou as dificuldades para a leitura e ressaltou que a fazia no período da noite, já que a tarde ajuda a família. A principal relação que encontrou com sua vivência é o papel do pai,

trabalhador da roça: "No livro o pai vai trabalhar no campo para sustentar a família, assim como o meu pai". A literatura se interpõe, então, entre o real e a fantasia, emprestando ao que nos rodeia uma coloração, uma espessura simbólica, poética, imaginária, uma profundidade a partir da qual sonhar, sair à deriva, fazer associações (PETIT, 2019, p. 49).

A família trabalha com produção orgânica de alimentos e vende parte do que produz em feiras na cidade. N.O.B. afirma que os pais o incentivam a ler, mas que este é o primeiro livro literário que fez a leitura completa, também relatando que a renda da família provém unicamente do lote e dos programas sociais. Contou que no momento atual a estiagem prejudicou neste quesito, ocasionando a perda de alguns cultivos que seriam comercializados e que ele tem suas responsabilidades na propriedade da família. Nessa narração, o jovem fala da vida humana e das questões vivenciadas no território da família, provocado pela leitura do livro, tal como afirma Compagnon (2009):

Todas as formas de narração, que compreendem o filme a história, falamos da vida humana. O romance o faz, entretanto, com mais atenção que a imagem móvel e mais eficácia que a anedota policial, pois seu instrumento penetrante é a língua, e ele deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura. (...) A literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento (COMPAGNON, 2009, p. 55).

Ao relatar a experiência do trabalho junto à família, é importante refletir sobre as palavras de Frigotto (2012), quando afirma ser crucial que toda a criança e jovem dediquem, em seu processo formativo, algum tempo a qualquer forma de trabalho social produtivo, na família e na instituição escola, o que não caracteriza exploração do trabalho infantil: "Pelo contrário, trata-se de socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência é comum a todos os seres humanos. Trata-se de não criar indivíduos que achem natural a exploração do trabalho alheio" (FRIGOTTO, 2012, p. 280).

Quanto ao encontro com o livro literário proposto pela escola aos educandos participantes da proposta, que tem uma forte relação com a terra, com a natureza e com o trabalho na agricultura e na pecuária familiar, Paulo Freire (1981) considera a leitura do mundo como precursora da leitura da palavra, argumentando que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita,

estabelecendo a relação entre texto e contexto. Faço uma relação com o que o estudante N.O.B. diz sobre a leitura do livro que leu, pois o aluno parece refletir sobre o contexto vivido pelos personagens lidos com suas reflexões acerca da vida de sua família.

Referindo-se ao que chama de “palavramundo”, Freire (1981) ressalta que a escola não deve oferecer uma ruptura imediata entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, mas deve aguçar a curiosidade envolta na busca pela leitura real, buscando uma contextualização e uma relação entre estas. “Por isso que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objetivo de que o texto fala” (FREIRE, 1981, p. 11).

Freire (1997) nos lembra, porém, a importância da leitura dos clássicos nos diferentes campos dos saberes e da criação de disciplina intelectual. Quando se fala em leitura de mundo não pode desconsiderar-se a importância da leitura do livro, da palavra, da construção e do conhecimento formal.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 1997, p. 20).

Em “O Curioso Caso de Benjamin Button”, F. Scott Fitzgerald (2023), aborda sobre recomeços, ao escrever: “Espero que você leve uma vida da qual se orgulhe, ou que tenha força para começar tudo de novo.” Seria talvez mais um ensinamento proposto por uma obra literária e que pode suscitar reflexões a todos nós e utilizo como uma ponte para introduzir a participação do aluno A.M.B. que, no Café Literário, não parava de se movimentar na cadeira, ansioso e com um certo nervosismo. Com 19 anos e de família de agricultores de média propriedade começou dizendo ter pouco contato com a leitura e realmente não gostar de ler. Demonstrou num primeiro momento uma certa aversão a proposta de ler literatura,

mas perguntando se lia não hesitou em dizer: “leio sim, tudo que for relacionado à mecânica de tratores e máquinas (agrícolas)”, ou seja, trouxe ao debate seu campo de interesse que não era naquele momento a literatura, demonstrando não haver a apropriação desta como uma forma de lazer, mas como uma obrigação, mas ainda assim contando brevemente o livro *O Menino do Pijama Listrado*. Quando questionado o quanto lia literatura respondeu: “Eu lia, mas só quando os professores pediam”.

Para A.M.B., certamente a leitura e a escrita têm uma importância: ensinar a consertar e a entender o funcionamento do maquinário agrícola, distante do que a escola espera sobre o lugar que a literatura pode ocupar na vida dele. De família com melhores condições financeiras, vieram para a região oriundos de uma cidade próxima, onde também possuem residência. A mãe é bancária aposentada e o pai realiza plantio de monoculturas agrícolas e cria gado bovino. Revelou que existe a influência materna para que leia literatura e que teria acesso a qualquer livro, caso pedisse, porém, mais uma vez, disse que não tem esse interesse e que o sonho profissional é seguir os passos do pai e realizar algum curso de mecânica “que não precise estudar muito”.

Nesta relação, Galvão (2010, p. 218) afirma que a cultura escrita é “o lugar que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. Para a autora, a análise do uso da leitura e da escrita em uma determinada sociedade, pode levar a compreender melhor o lugar que o escrito ocupa neste grupo. Galvão chama atenção para o cuidado com o tratar a cultura escrita com estudantes do meio popular ou do meio rural, no qual é fundamental que o professor conheça os lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa na vida dos seus alunos, de suas famílias e de suas comunidades, o que referenda a situação descrita neste texto, em que os lugares simbólicos da literatura e do território camponês são compreendidos por quem faz a mediação, ou seja, a escola.

“Ser feliz é uma responsabilidade muito grande. Pouca gente tem coragem”, neste excerto de *Um Sopro de Vida*, Clarice Lispector (2023) deve estar nos falando da ousadia de buscar a felicidade que, de qualquer forma, só é possível quando se sonha com um futuro e se percebe possibilidades para tal. A próxima educanda a participar da mediação de leitura literária é a aluna D.G.E.B., filha de agricultores

assentados da Reforma Agrária, que atualmente reside na zona urbana com a família do namorado. Com 17 anos, diz que lia literatura sempre que a escola “mandava”, mas que ficava apenas nisso. Ela contou de maneira muito detalhada o livro *Torto Arado*. Também conseguiu estabelecer algumas relações sociais com a pobreza no campo, especialmente o nordeste onde se passa a história e lembrou a luta por direitos que aparece na obra literária. A leitura foi feita no ano passado (2022), em seguida à proposta: “O livro se passa no meio rural e mostra muita gente lutando pelos seus direitos, principalmente ex-escravos”. Foi o primeiro livro literário que leu: “Fala da luta para permanecer na terra, como temos aqui.”

A curiosidade literária de D.G.E.B., porém, despertou este ano (2023) e se interessou por um livro na escola que faz parte de uma coleção, trata-se de *A Seleção*, de Kiera Kass: “O primeiro livro me enredou na história e quis ler os outros”. Não encontrando todos na escola decidiu comprar a coleção, sendo a única aluna a relatar que fez algum investimento e comprou livro para a realização da leitura literatura. De igual modo, afirma que foi a escola que a incentivou a ler literatura, não tendo o costume desta prática com a família.

Reforçando a importância do projeto, Magnani (1994) diz que aprende-se a ler e a gostar de ler, lendo, considerando que a leitura e a literatura são formas de conhecimento:

Em outras palavras, o gosto (como sabor, ou prazer, ou moda, ou opinião, ou faculdade de julgamento) pela leitura, em particular a da literatura, não é um dado da “natureza humana”, imutável e acabado, e sua formação tem a ver com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se movimentam pessoas e grupos sociais. Desenvolvimento e aprendizagem encontram-se, assim, relacionados entre si e com o processo de constituição dos sujeitos históricos, através do trabalho lingüístico (MAGNANI, 1994, p. 101).

A residência da família de D.G.E.B. fica muito distante da escola. Conta que quando morava com os pais saía às 4h, sendo a primeira a embarcar no transporte para chegar na escola. Diante da dificuldade, acabava ficando muitos dias na casa da família do namorado: “Este ano ele voltou do quartel e decidimos morar juntos”. Os sonhos não são o de ficar no campo, mas estudar e continuar na cidade.

O mundo rural por vezes também se aninhou nas páginas dos livros, como no clássico brasileiro “*Vidas Secas*”, de Graciliano Ramos (2013):

A vida na fazenda se tornara difícil. Sinha Vitória benzia-se tremendo, manejava o rosário, mexia os beiços rezando rezas desesperadas. Encolhido no banco do copiar, Fabiano espiava a catinga amarela, onde as folhas secas se pulverizavam, trituradas pelos redemoinhos, e os garranchos se torciam, negros, torrados. No céu azul as últimas arribações tinham desaparecido. Pouco a pouco os bichos se finavam, devorados pelo carrapato. E Fabiano resistia, pedindo a Deus um milagre.

Mas quando a fazenda se despovoou, viu que tudo estava perdido, combinou a viagem com a mulher, matou o bezerro morrinhento que possuíam, salgou a carne, largou-se com a família, sem se despedir do amo. Não poderia nunca liquidar aquela dívida exagerada. Só lhe restava jogar-se ao mundo, como negro fugido.

Saíram de madrugada. Sinha Vitória meteu o braço pelo buraco da parede e fechou a porta da frente com a taramela. Atravessaram o pátio, deixaram na escuridão o chiqueiro e o curral, vazios, de porteiras abertas, o carro de bois que apodrecia, os juazeiros. Ao passar junto às pedras onde os meninos atiravam cobras mortas, sinha Vitória lembrou-se da cachorra Baleia, chorou, mas estava invisível e ninguém percebeu o choro.

Desceram a ladeira, atravessaram o rio seco, tomaram rumo para o sul. Com a fresca da madrugada, andaram bastante, em silêncio, quatro sombras no caminho estreito coberto de seixos miúdos — os meninos à frente, conduzindo trouxas de roupa, sinha Vitória sob o baú de folha pintada e a cabaça de água, Fabiano atrás, de facão de rasto e faca de ponta, a cuia pendurada por uma correia amarrada ao cinturão, o aió a tiracolo, a espingarda de pederneira num ombro, o saco da matalotagem no outro. Caminharam bem três léguas antes que a barra do nascente aparecesse (RAMOS, 2013, p. 38).

Quando se analisa a experiência de leitura literária por estudantes camponeses e se busca relações com a vivência, observa-se que podemos não encontrar exatamente o que buscamos, mas talvez um caminho inverso seja possível. No caso do excerto acima, o campo e a difícil realidade da seca no nordeste brasileiro chegaram às páginas literárias e possibilitaram também uma denúncia da situação dos retirantes e do próprio êxodo rural, de modo que o campo e a literatura não estão exatamente separados, mesmo que, como já ponderamos existe uma dificuldade maior de acesso ao universo literário convencional no meio rural.

Num resumo da atuação dos sujeitos da pesquisa nesta categoria, algumas questões ficaram muito claras: a primeira delas é que não há em casa com suas famílias um incentivo à prática, assim como, é muito rara a presença de livros literários em seus lares. Em todas as falas, sem exceção, o contato com a obra literária é feito por incentivo (ou exigência) da escola, seja nas etapas do Ensino Fundamental e alguns até mesmo somente depois que ingressaram no Ensino

Médio. É a escola então que oferece este direito de acesso à literatura que problematizaremos adiante.

Sem acesso a bibliotecas, livrarias ou outros espaços de leitura os jovens do campo, mais do que os da cidade nas mesmas condições sociais, dependem exclusivamente da escola para conhecerem a leitura e terem acesso à experiência de leitura deste gênero. Nesta seara, Zilberman (1991, p. 10) aponta que a escola detém uma importância cultural que, muitas vezes, só é percebida quando ela falha: “A escola é o lugar onde se aprende a ler e escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler” (ZILBERMAN, 1991, p. 10).

Não podemos esquecer que estes alunos viveram a Pandemia do Coronavírus, quando houve um afastamento da escola por quase dois anos. Mesmo estando no último ano do Ensino Médio aparecem muitas defasagens, inclusive quanto às práticas pedagógicas relacionadas na escola aqui apresentada. Mesmo tendo, desde o primeiro ano, a apresentação ao livro literário, a distância física dificultou a efetividade da proposta.

É um mundo permeado pelos aspectos do campo e em constante evolução tecnológica que os alunos participantes do projeto em questão estão inseridos. Enquanto o conhecimento literário deve estabelecer relações com o mundo e consigo mesmo, a Educação do Campo propõe que o mundo do educando seja o ponto de partida para suas aprendizagens, ou seja, as duas propostas são convergentes: entendendo o que lê e estabelecendo significados e relações, o aluno do campo vai cumprir o desejo de ser um agente de transformação social para a construção de uma sociedade socialmente justa e pensada pela classe trabalhadora.

Manke (2021) considera indispensável pensar o contexto (onde) para se investigar a experiência de leitura, considerando os modos de ler, ou seja, o ambiente e as posições corporais escolhidas para desfrutar da leitura e os espaços geográficos em que estas práticas ocorrem em suas peculiaridades, havendo contraposição entre rural e urbano que ratificam a imagem dicotômica entre cidade e campo: “Assim, convencionou-se representar o espaço urbano como lugar da civilização e da modernidade, enquanto que ao rural restou o estigma do atraso, da tradição e do estático” (MANKE, 2021, p. 163). Não é, porém, fazendo a contraposição entre o urbano e o rural que se pensa esta pesquisa, mas na

consideração do direito a ler literatura também aos alunos do campo, como se vê na próxima seção.

Para finalizar o tema de análise “Encontro com o livro e a leitura literária na escola”, é possível afirmar que a escola, mesmo com descontinuidades, proporcionou diferentes formas de encontro entre os estudantes com o livro literário, tal como descrito nos relatos analisados nessa seção. Ao apresentar o livro em uma proposta que envolve além de um componente curricular, a escola se coloca como a principal articuladora desta oferta, cumprindo o papel de aproximar os alunos da literatura e do objetivo físico, que é o livro literário.

5.2 Direito à literatura em território camponês de lutas pela terra

Pois cantava que pelo vazio imenso
as sementes das terras e do ar e do mar tinham juntado
(MARÃO, entre 41 a.C e 39 a.C.).

Recorri a este trecho de Bucólicas, de Públio Vergílio Marão, que dá vida aos pastores-poetas que cantam seus amores em meio à paisagem do campo, escritas possivelmente entre os anos de 41 a.C. e 39 a.C, e encontradas em texto latino traduzido e comentado por Francisco Lourenço (2021), para dar início a este capítulo e abordar as relações dos pesquisandos com a terra. Quando chamei individualmente os dez educandos selecionados para a pesquisa fiz questão de entender melhor as suas relações com a terra pelos seus olhares, conforme segue nos próximos parágrafos:

N.O.B. relata que há uma forte ligação da família com a luta pela Reforma Agrária e com a participação no Movimento Sem Terra (MST). Ambos os avós são assentados, assim como os pais, que hoje tem o lote próprio, e a maioria dos familiares. A família participa de debates sobre produção agroecológica e vem mantendo a propriedade neste sentido, sendo, inclusive aberta à visita e a comercialização da produção própria, abolindo totalmente o uso de agrotóxicos.

A.M.B. é filho de um casal com uma propriedade média na localidade, provenientes de outra cidade da região, sendo que a mãe é funcionária pública aposentada. As terras foram compradas ou são arrendadas e servem ao plantio de

monoculturas agrícolas ou criação de gado de forma extensiva. O educando relata também que os pais possuem áreas de terra em outras localidades e até em outros municípios, mas não soube precisar se todas são próprias, falando também sobre imóveis urbanos que a família possui. Sua fala e observação sobre a terra é também no sentido do pertencimento, mas da decisão da família e dele mesmo em trabalhar e viver no campo, relatando que todos moram na zona rural, apesar do imóvel urbano.

P.B.C. é de uma família de pequenos proprietários rurais com tradição na região, mas que tem a maioria dos familiares ligados a outras ocupações, especialmente no setor público (boa parte, professores) que mantém a ligação com o campo. O educando relata que os pais não abrem mão de morar no campo, apesar de terem casa na cidade onde a mãe trabalhava como funcionária pública. Sua relação com o campo, porém, conforme seu relato, não é das mais amistosas, mas auxilia o pai nas lidas da lavoura e da pequena criação, mas com objetivos alinhados ao universo urbano.

V.S.R. é filha de agricultores assentados residentes num dos assentamentos mais recentes da Reforma Agrária no município e, talvez por isso, dos que apresenta mais problemas estruturais. Os pais residem em lote próprio e ela afirma que o pai participou da luta pela terra e esteve em acampamentos “debaixo da lona preta”, pois tinha o sonho de ter seu próprio pedaço de chão para produzir e construir a família. V.S.R. conta que foi adotada pelo casal aos seis anos porque a família biológica não tinha condições de criá-la e que garantem o básico à subsistência com o trabalho no lote e o auxílio dos programas governamentais.

Podemos entender a relação da família de D.G.E.B. como a mistura de culturas e de realidades ocorrida na região com a chegada dos assentamentos. Atualmente a família reside em área de assentamento, mas também possui terra herdada do avô paterno nas imediações. O pai dela é filho de produtor rural da região e a mãe filha de assentados que chegou à localidade ainda jovem, construindo a família no novo lugar em que veio morar com os pais. A produção agrícola que sustenta a família caminha entre a pequena e a média, utilizando as áreas de terra herdadas e as conquistadas com o lote, já que há uma garantia à

filha, neste caso, de assentados para que receba o lote quando este fica ocioso e disponível.

L.R.S. tem diversos familiares com lotes no mesmo assentamento. Atualmente reside apenas com a mãe e um dos irmãos com deficiência severa. Ela relata que os pais chegaram a ser acampados e conseguiram o direito à terra, segundo ela muito sonhado por todos, juntamente com tios e primos. Lembra, porém, que os pais se divorciaram há alguns anos e que a mãe ficou com o lote, juntamente com os filhos, de onde garantem o sustento.

D.C.T. é parte de família que sempre residiu na localidade e que possuem pequenos pedaços de terra, a maioria garantindo a subsistência em serviços em outras propriedades ou com um ou outro familiar trabalhando nas cidades próximas. A terra em que vive com a mãe é pequena e é auxiliado pela proximidade com a avó, aposentada. O pai não reside com eles e o irmão mais velho trabalha na cidade. D.C.T. afirma que faz pequenos trabalhos para os vizinhos e que assim que terminar o Ensino Médio, se não conseguir um trabalho fixo perto de casa, que é sua preferência, para cuidar da mãe e da avó, terá que procurar trabalho na cidade, tal qual fez o irmão. Segundo ele, o tamanho da propriedade não é suficiente para que tenham uma produção agrícola ou criação que permitam ter uma renda suficiente às necessidades básicas.

E.T. é de família moradora da região que ficam entre o campo e a cidade em etapas diferentes da vida, mora com a mãe e os irmãos e eventualmente com os avós maternos, não tendo qualquer relação paterna e assunto que parece delicado e que não aprofundamos. Diz que a família vive de serviços domésticos e que a mãe faz lanches e outros alimentos para venda, lembrando que tiveram por alguns anos uma lancheria na cidade e que agora retornaram ao campo e estão tentando esta novidade entre os vizinhos. A terra da família não é muito significativa e há pouca relação com a agricultura, mas um pouco de produção pecuária.

J.P.B.S. é filho de agricultores assentados que atuam em sistema cooperativo e residem em uma agrovila localizada em dos espaços da Reforma Agrária na região. A família vive da produção na cooperativa e é ligada ao Movimento Sem Terra (MST), tendo participado das lutas pela conquista da terra. O educando sonha

em atuar na região dos assentamentos, mas seu desejo é o fazer como médico, já que vislumbra o sonho de cursar Medicina, ao qual é incentivado pela família e pela amizade com outro morador do assentamento que estudou em Cuba e atua na profissão.

E.L.A. também reside em assentamento da Reforma Agrária e é filha de lideranças do MST na região. A família possui lote conquistado também através dos acampamentos (ela já nasceu no assentamento) e relata que vivem do trabalho na propriedade e da produção de leite entregue na cooperativa regional que atende os arredores.

Após a contextualização da relação de cada educando com a terra, começo a problematizar o direito à literatura e a relação com a experiência do projeto e das entrevistas analisados, principiando por duas citações de alunas integrantes da pesquisa, escolhidas por terem uma relação mais direta com esta categoria de análise:

Eu gosto muito de ler, mas o livro é muito caro, não tem como comprar. A mãe também olhou para mim, mas me disse que não dava, que ela não podia comprar porque senão faltam outras coisas (L.R.S., 2023).

Não sei como vou seguir lendo quando terminar a escola. A gente não tem livro em casa e não conseguimos comprar (V.S.R., 2023).

Os dois excertos acima permitem que comecemos a problematizar o direito dos estudantes camponeses à literatura, pois deixam explícito que não teriam acesso a uma obra literária física, a não ser que alguém, como a escola, os oferecesse. Candido (2011, p. 174) diz que pensar em direitos humanos pressupõe reconhecer que “aquilo que é indispensável para nós também é indispensável para o próximo”. Neste ponto também estaria a literatura, muitas vezes não reconhecida como direito, mas a criação ficcional ou poética, considerada a mola da literatura, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco, sendo importante se afirmar que “o esforço para incluir o semelhante

no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos” (CANDIDO, 2011, p. 175). Assevera ainda:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2011, p.177).

A literatura, segundo Candido (2011), seria necessária ao equilíbrio social, apontando três faces que atuam juntas: construção de objetos autônomos como estrutura e significado, forma de expressão que manifesta emoções e a visão do mundo do indivíduo e dos grupos e é uma forma de conhecimento inclusive como incorporação difusa e consciente. Ele ainda completa que a “produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado” e reforça que “a organização da palavra, comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiramente, a se organizar e em seguida a organizar o mundo, sendo que as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano e por isso é direito de todos fruí-la” (CANDIDO, 2011, p. 182). Ainda, segundo Candido (2011, p. 182), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante”.

Escolhi “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry (2023) com sua sentença de que: “Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos” para apresentar mais uma das alunas que participa da pesquisa e, mais adiante, certamente este trecho literário fará sentido ao se entender que as lágrimas que surgem da alma podem compor a empatia que se mostra neste envolvimento que, apesar de científico, é humano e vai construindo este amontoado de palavras que subscrevo. A aluna L.R.S. tem 17 anos e é um exemplo da dificuldade de acesso ao livro literário e da importância das atividades escolares neste processo, bem como, do papel que a literatura pode ter na vida de um jovem camponês. Ela reside em assentamento da Reforma Agrária com a mãe e um dos irmãos, que possui deficiência intelectual severa. Para o Café Literário leu e contou individualmente, “O Apanhador do Campo de Centeio”. Lembra que na escola do Ensino Fundamental a maioria dos livros eram os gibis e contos e que levava para ler, sendo que em casa

não há livros literários, a não ser um único que ganhou do irmão que mora e trabalha em outra cidade.

Quando chegou na Escola Adão Pretto para cursar o Ensino Médio foi incentivada a ler por uma amiga que estudava em série mais adiantada. “Comecei a pegar livro junto com ela, que sempre lia”. Outra amiga da mesma série também a influenciou. Na escola, o primeiro livro que acessou deliberadamente foi A Seleção, de Kiera Kass. “Eu vi que tinha uma continuação, procurei na escola e não achei”.

L.R.S. ajuda a mãe nos afazeres domésticos e da propriedade, já que apenas as duas são responsáveis por isso, em virtude da condição do irmão, que também demanda cuidados frequentes. O sustento vem da propriedade (venda de ovos, leite) e relata que este ano (2023) as coisas foram mais difíceis em função de uma grave estiagem que afetou a região, tendo ainda como renda o benefício social que o irmão recebe, mas que acaba sendo gasto com remédios ou com as necessidades dele.

O valor mensal do programa Bolsa Família foi retirado quando o pai ainda morava em casa, devido a uma movimentação financeira que aparece no livro de guia Modelo 15. Sobre o pai, conta que após o divórcio ele foi embora para residir na região norte do Estado e que as duas - ela e a mãe - assumiram o cuidado geral com o lote, tendo pouca e, às vezes, quase nenhuma ajuda paterna.

Sobre o livro literário, L.R.S. diz que não teria um orçamento para esse investimento: “Procurei uma vez, mas é muito caro, impossível de comprar”. Atualmente está sem TV em casa porque não há sinal gratuito; “Antes tinham os canais livres e agora precisa comprar os pacotes e não foi ainda possível”, revelando que o valor para ter acesso à televisão é de pouco mais de R\$ 100,00 por ano. A Internet via antena é mantida pela necessidade de buscar formas de entretenimento para o irmão, mas agora é o celular da aluna, que poderia permitir o acesso, que está com problemas: “Funciona quando quer, às vezes a tela fica escura”.

Perguntada, diz que gosta de morar na localidade e que quer ir para uma Universidade. Sonha em fazer faculdade de Farmácia, Biomedicina ou Veterinária, mas sente que precisaria de ajuda para isso, pois com as condições financeiras da família não seria possível. Falei na turma especial de Veterinária, via PRONERA,

ofertada na Universidade Federal de Pelotas e os olhos brilharam: “Eu vi quando o senhor falou ano passado, fiquei pensando que poderia ser bom”. Mais recentemente, solicitou auxílio para realizar inscrição no curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza, ofertado pelo campus Dom Pedrito da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em regime de alternância. O curso conta atualmente com nove ex-alunos da escola estudando e mantém uma sólida parceria com a escola para a realização das atividades do tempo-comunidade. Duas dessas educandas são primas da L.R.S.

Chorou todo o tempo durante a nossa conversa, as lágrimas escorriam sistematicamente pelo rosto, perguntei se queria parar de falar, ao que disse que queria continuar, que não tinha qualquer problema com isso. Ela conta ainda que “faz as voltas” de casa, cuidando dos animais: “Me entretenho com as ovelhas quando estão nascendo os cordeiros”.

A conversa com a educanda não foi durante a atividade do Café Literário, mas aconteceu posteriormente com as entrevistas individuais. Indaguei porque não falou durante o Café Literário e ela justificou que havia “muita gente olhando” e que tem dificuldades de falar em público. Gosta de ler e quer continuar, mas hoje o único acesso à literatura é através da escola. Tem muita vontade de continuar lendo a série A Seleção: “O primeiro livro eu li em um dia, ficava cuidando as ovelhas e o terneiro que tinha nascido e precisava levar em um lugar para dar água: enquanto cuidava deles eu lia o livro”. Sobre o projeto da escola, o primeiro livro que levou foi Torto Arado, mas começou e parou de ler, pois não gostou, tendo apresentado O Apanhador no campo de Centeio.

Mais do que proporcionar o encontro com o livro na escola, destaco que o trabalho é dar o direito efetivo (e afetivo) à leitura para aquelas pessoas que estão neste território camponês de luta pela terra. Um território onde falta a oportunidade de acesso ao livro e onde as questões agrárias estão todo o tempo permeando os processos escolares e sociais.

“Eu gosto de ler porque posso imaginar, participar da história, viajar para outro lugar”, relatou, observando que a leva a sonhar. “Gosto de me desligar do mundo real por alguns instantes”, disse. “Por quê?”, indaguei. “Por tudo, porque se a pessoa tem algum problema a leitura pode ser um alívio”, continuou. “Para ti é?”, foi

minha última pergunta.. “Sim”, agora o sorriso de cumplicidade se misturou às lágrimas. Tínhamos entendido um ao outro e nossa conversa poderia ser encerrada. Petit, neste ponto, sugere que quando alguém escapa a lei de um lugar por meio da leitura, consegue se afastar da realidade ordinária, não se trata de uma fuga, e sim um salto em um outro lugar no qual o devaneio, o pensamento, a lembrança e a imaginação de um futuro tornam-se possíveis (PETIT, 2019, p. 48), como refletem estes versos:

Sentir o sol. Gostar de ver as coisas todas.
Gostar de estar ali caminhando. Gostar de estar assim esquecido.
Gostar desse momento. Gostar dessa emoção tão cheia de riquezas íntimas.
Pensar nos livros que a gente já leu, nas alegrias dos livros lidos (BARROS, 2010).

Para Lajolo (1993, p. 105) a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados, sendo a leitura artesanal, entrelaçada. A autora também aponta a distribuição desigual dos bens culturais na sociedade brasileira. Ela defende a leitura literária como fundamental:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 1993, p. 106).

Voltamos a análise sobre a aluna V.S.R., citada na seção de análise anterior, para problematizarmos o direito à literatura. Sua família vive exclusivamente da agricultura e do valor mensal do programa Bolsa Família, sendo que os pais foram acampados antes de chegarem ao Assentamento. Em momento reservado de conversa contou que foi adotada pelo casal aos 6 anos e reafirmou que nunca teve um livro literário em casa. Segundo ela, os pais, que estudaram apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental, lidam de forma indiferente com a leitura, ou seja, não incentivam, mas também não criticam ao vê-la lendo, porque sempre ajuda, principalmente a mãe e algumas vezes o pai nas tarefas que são a ela atribuídas. Em casa não há Internet, apenas acesso a TV aberta.

Ela acredita que a família não compraria livros, caso precisasse ou ela pedisse, por não ter condições e por achar que outras coisas seriam mais importantes. Cristãos evangélicos e frequentadores da Igreja Assembleia de Deus, V.S.R. conta que lê trechos da Bíblia, que tem em casa, por curiosidade: “Quando o pastor fala de alguma história interessante eu fico curiosa e procuro para ler”.

A equipe da escola observou que sua retirada de livros para leitura chega a ser de dois exemplares por semana. Atualmente, a aluna também está lendo livros literários digitais que foram disponibilizados pela professora de Língua Portuguesa. Sobre isso, ela relatou que: “Foi bom, mas eu prefiro ler os livros mesmo”. Continuamos conversando: “E quando terminar a escola como vai ser para ler? - indaguei. A resposta veio com um franzir de testa e um “Não sei” preocupado, ao revelar, na conversa, o seu sonho de fazer faculdade de Medicina.

Para Zilberman (1991, p. 114), de tradição oral e disponível às classes populares em outros tempos, a literatura passou a ser elitizada e a sua popularização relegada à proliferação e ao consumo capitalista, contextualizando com a revolução industrial. Ainda para a autora, para que a valorização da leitura seja de fato um projeto da escola, é preciso antes de tudo considerar o ato de ler uma atitude cujo significado se encerre nela mesma. E, a partir daí, experimentar as práticas que a nova postura sugerir, menos trabalhosas, muitas vezes, eventualmente mais estimulantes para o leitor. Para ela:

A democracia da leitura passa por várias etapas, muitas delas nem sempre praticáveis pela universidade ou pelo professor. Dizem respeito antes a uma política cultural, que torne o livro acessível, e econômica que habilite a população ao consumo de obras artísticas. Porém, depende igualmente de uma decisão do professor: a de facultar a entrada da literatura, dessacralizada mas também despida de intenções segundas, em sala de aula. Talvez então as pessoas leiam ou produzam textos, sem constrangimentos e com grande gosto (ZILBERMAN, 1991, p. 144).

“Pretender-se que a vida dos homens seja sempre dirigida pela razão é destruir toda a possibilidade de vida.”, este trecho de Guerra e Paz, de Liev Tolstói (2023) nos permite fazer analogias do quanto o sonho, a fantasia e a imaginação fazem parte das nossas vivências e podem ser potencializados pela literatura. Na sequência da análise dos relatos dos educandos, passamos para a aluna E.L.A., que reside em assentamento da Reforma Agrária e contou sobre o livro As

provações de Apolo com muitos detalhes, viajando na mitologia presente na obra. Por se tratar de uma série, quer seguir lendo os outros livros. Fez questão de mostrar uma imagem do “outro mundo” apresentado no livro e citar as características dos deuses mitológicos presentes na história. Conta que já leu alguns livros: “Li aquele que o senhor nos deu para ler na pandemia”. Este, portanto, não é o livro inicial, reconhecendo que já caminha para outras leituras.

Atualmente está lendo A Rainha Vermelha, também da Biblioteca da escola. Citou alguns livros que leu antes de ingressar no Ensino Médio, mostrando que é leitora “de fases” como disse: “A gente começou a ler desde o 6º ano, com contos que apresentávamos para a professora”, mas lembra que a escola do Ensino Fundamental tinha poucos livros. Sobre o tempo afirmou: “A minha família diz que tenho que estudar e ler e sempre tenho tempo para isso. Eles me dizem que até fazem as minhas tarefas se eu estiver fazendo as coisas da escola ou lendo”. Conta que em casa tem alguns livros literários que eram da irmã e que há o incentivo para a leitura, lembrando que na infância ganhava livros infantis dos pais. É um caso exemplificador de uma permissão ao direito de ler literatura, especialmente por um reconhecimento familiar desta importância e pela aparente condição de acesso ao livro, ao afirmar que sempre que pediu os pais atenderam o desejo, mesmo que não tenham sido muitas vezes, já que costuma acessar a Biblioteca da escola.

Petit (2009, p. 36), sobrepujando os relatos dos educandos, diz que “oral ou escrita, a literatura é uma oferta de espaço” que permite que o leitor crie paisagens, sonhos, reviva situações e projete outras. Sobre a leitura de literatura em contextos difíceis, como o caso em questão, Petit (2009) acredita que esta produz uma verdadeira abertura para um outro lugar, onde o devaneio, e portanto o pensamento, a lembrança, a imaginação de um futuro tornam-se possíveis.

Para a autora, “ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair” (PETIT, 2009, p. 47), é como se, “mediante a ordem secreta que emana da literatura, o caos do mundo interior pudesse assumir uma forma” (PETIT, 2009, p. 59). Assim também fazem os poetas quando usam as palavras escritas:

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.

Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta (MEIRELES, 2023).

Considerando as dificuldades de acesso aos livros literários apresentadas pelos participantes da pesquisa, Candido (2011, p. 189) aborda que os produtos literários só poderiam circular sem barreira em uma sociedade organizada de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. “Quanto mais igualitária for à sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um”.

Entendendo que foi na escola que aconteceu o encontro do livro com os estudantes, para a maioria dos dez alunos, faço a defesa de que para além do encontro, o estudante do campo está no direito de acessar a leitura literária no território camponês e, por meio dela, fazer reflexões sobre a vida, sobre o mundo, sobre as culturas e outros aspectos.

O acesso ao livro, assim como o acesso à terra para o trabalho, são direitos básicos para quem vive no território camponês. O embate entre o “agronegócio” e a “agricultura camponesa” é o ponto de partida para o debate sobre o campo que se pretende construir e não há como deixá-lo de lado mesmo nas atividades pedagógicas que parecem não estar necessariamente alinhadas ao processo agrícola, como poderia parecer a leitura literária. E talvez realmente fosse este o caso, não estivesse sendo pensado sob a perspectiva do que defende a Educação do Campo e o tipo de sociedade em formação.

É fácil semear a terra
Difícil é derrubar as cercas
É fácil produzir riqueza
Difícil é dividir a produção (APAIAM, 2015).

Relacionando-se ao poema acima, para Marx e Engels (2008), toda a sociedade se divide em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. Para estes autores, a burguesia, detentora do capital, “precisa estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todos os lugares (MARX e ENGELS, [1890] 2008, p.16) e não seria diferente na Educação, por isso este é sempre um

espaço em disputa. Para Zilberman (1991), o ensino no Brasil é tomado como propiciador de mão-de-obra, e não como formador de indivíduos e motivador de descobertas.

No caso que apresentamos aqui, da Educação na zona rural, essa disputa acontece de forma mais escancarada entre o agronegócio e o campesinato. Para Marx e Engels, quando da escrita do Manifesto do Partido Comunista, a Educação seria usada pela sociedade burguesa com base na sua concepção, reforçando a disputa de projetos baseada na luta de classes:

Mas, a sua educação também não é determinada pela sociedade? Por acaso vocês não educam através de relações sociais, através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas etc.? Os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificam seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante (MARX e ENGELS, [1890] 2008, p. 39).

A poesia trouxe também Karl Marx e sua atuação revolucionária ao Rio Grande do Sul. Colocando o autor de O Capital dentro do pampa gaúcho, o poeta Juarez Machado de Farias, conterrâneo morador de Piratini (RS), escreveu a poesia abaixo que discute também os problemas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo e as adversidades sofridas por aqueles que precisam trabalhar na terra “dos outros”, em detrimento das suas. O campo, no Brasil, se constitui como uma das mais figurativas faces das desigualdades sociais e das injustiças e elas chegam e estão presentes na escola. Utilizando a linguagem regionalista, Farias (2023) escreve em versos:

A estância se acordou
Em dia de campereada,
Chiando pelas cambonas
Pra se iniciar a mateada.

De repente, um peão barbudo,
Atando a segunda espora,
Abriu a boca sisuda,
Pondo os olhos campo a fora.

E falou pros companheiros
De mesmo rumo e ofício
Numa tal de mais-valia,
Falando em tom de comício.

Contando um pouco de história,
Revoluções, coisa e tal,
Foi falando de trabalho,
Propriedade e capital.

(...)

E seguiu a velha estância
No mesmo tranco, afinal:
Terêncio tirando leite,
Nestor montando bagual.

O patrão com a guaiaca
Forrada dos “capital” (FARIAS, 2023).

Freire (1967, p. 44) aponta a necessidade de uma permanente atitude crítica pelos homens a partir das relações com a sua realidade para que não seja “dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele”, reforçando a opção pela Educação progressista, de forma radical e amorosa, mas sem acomodação passiva:

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio (FREIRE, 1967, p. 49).

Ao defender a Educação crítica e que leva a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, Freire (1967) converge em muito com o que debatemos anteriormente nesta dissertação e resume como se imagina que possa acontecer quando bem alinhada aos preceitos da Educação do Campo e a noção de território, como lugar de vida, que tanto defendemos aqui:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

A Educação popular pressupõe que o educando participe dos debates e da análise dos problemas sociais, especialmente do seu meio. A escola pode participar deste processo, considerando que a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 1967, p. 97)”.

Schwarz (1978, p. 69) faz lembrar que “a miséria e seu cimento, o analfabetismo, não são acidentes ou resíduos, mas parte integrada no movimento rotineiro da dominação do capital.” O autor, em plena ditadura militar, escreveu sobre a censura e o desenvolvimento da arte e da intelectualidade, analisando as produções no período e já tecendo críticas ao que chama de “literatura da decadência rural” (SCHWARZ, 1978, p. 92). Muitas dessas obras, ainda hoje são clássicos da Literatura Brasileira.

Diante dessas concepções de sociedade, cabe salientar que a Educação do Campo, segundo Caldart (2021, p. 365), tem como foco a educação “mas não se aparta de outras lutas pela vida que a precedem ou completam: terra, trabalho, cultura, alimento, saúde, participação política”. É por isso que, na pesquisa, o livro e o direito à literatura e o acesso e permanência na terra são discutidos em conjunto, não havendo como separá-los. Em crítica ao projeto econômico, social e agrário, falamos em poesia:

[...] Malditas sejam todas as cercas!
Malditas todas as propriedades privadas que nos privam de viver e de amar!
Malditas sejam todas as leis,
Amanhadas por umas poucas mãos
Para ampararem cercas e bois e fazer a Terra, escrava e escravos os humanos!
Outra é a Terra nossa,
Homens, todos!
A humana Terra livre irmãos (CASALDÁLIGA, 2023).

Este texto pensa no território do campensinato e é, através do direito a ler literatura que creio ter conseguido discutir o lugar onde as pessoas vivem. Há uma produção, por óbvio, que se vislumbra com respeito à natureza e às pessoas, mas há uma vida, há sonhos, desejos, cultura, há o direito a ler literatura. Isto tudo só é

possível quando se percebe o que chamamos aqui de “território de vida” para se pensar a Educação do Campo.

Esses apontamos foram aparecendo convergentes com outros dois temas que se somam ao resultado final deste escrito: a poesia e a luta pela terra: seja pelo direito de conquistar - os sem terra-, pelo direito à posse legal e a serem vistos - os quilombolas - ou pelo direito a morar onde sempre souberam como viver - os agricultores e pecuaristas familiares.

O campo não pode ser pensado como uma grande lavoura: o campo, além disso, é local de vida e a escola do campo precisa ter essa compreensão. Lidamos com sonhos que em muitas ocasiões extrapolam o viver no campo, assim como trabalhamos com os anseios de quem almeja uma vida neste espaço. Precisamos respeitar e gerar oportunidades, enquanto escola: seja de viver bem e com dignidade no campo ou buscar outros caminhos, inclusive nos meios urbanos, pois não se busca um antagonismo entre os dois lugares, ambos relacionados à vida e ao trabalho.

Não deixamos de tratar aqui a aprendizagem escolar, considerando que quanto mais os jovens sentem prazer em ler melhor será o seu desempenho na compreensão escrita (Petit, 2019), reforçando:

Embora muitos outros elementos entrem nessa conta, a familiaridade com a palavra escrita é um fator decisivo para o destino escolar e, além dele, do devir profissional e social. [...] No futuro, quando cada pessoa puder ser chamada para exercer diversas profissões sucessivamente uma relação ambivalente com a palavra escrita será ainda mais prejudicial (PETIT, 2019, p. 40 e 41).

Ao mesmo tempo, é preciso problematizar, mais uma vez, a exigência do mundo adulto e professoral para que os jovens leiam, insinuando que deveriam ter um prazer, que poderão jamais ter. Petit (2019) pondera que os que leem parecem fazê-lo por uma necessidade existencial e exigência vital. Para a autora, ler serviria para construir o sentido de sua vida e sua identidade, ser um pouco mais sujeito de sua história, para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade (PETIT, 2019, p. 43).

Buscando entender as relações e os sonhos mais íntimos dos meus jovens alunos, compreendo que a experiência com a leitura literária no campo não interfere

para um distanciamento das suas vivências, mas, ao contrário, podem ser estabelecidas relações. Mais que isso, fica claro que os jovens camponeses, como todos os outros, dependem que alguém os apresente a literatura. Esta pesquisa deixa explícito que a escola tem esse papel. Como já dito pelas referências deste texto, a instituição escolar tem a necessidade de promover este encontro: o dos jovens com a leitura literária e, de assegurar que este direito à literatura se concretize pela via escolar.

Por fim, nem todos os que serão apresentados à literatura serão hábeis leitores, certamente, mas alguns poderão ser e não se pode negar este direito de acesso àqueles que eventualmente podem encontrar nesta prática muito mais que sonhos, mas meios de viver com mais felicidade. A escola pode oferecer a construção dos sonhos, o respeito aos saberes e vivências e a oferta de oportunidades para que as realidades, novas ou velhas, sejam possíveis, estejam ao alcance de suas mãos, como assim também está a pitanga e a goiaba do mato, para recorrer, mais uma vez, à poesia das palavras que tão bem pode ilustrar a vida cheia de contradições que aparece na vivência rural brasileira.

6. Conclusões e recomeços: pontos finais, vírgulas e reticências

Eu queria pegar na semente da palavra.
(BARROS, 2010)

Quando sai do campo para estudar na cidade não tinha intenção de retornar. Naquele momento, ao abandonar o território onde a maioria dos meus familiares morava, não olhei pelo retrovisor, pois sonhava com um futuro diferente do passado e do presente que vivia. De lá para os tempos mais recentes, aconteceram alguns avanços significativos no campo, sobretudo na região em que eu morava, que talvez possam permitir que outros consigam sonhar em permanecer.

Quem tem sua infância no campo, porém, não consegue se desligar de suas raízes. Às primeiras oportunidades passei a me aproximar novamente, seja retornando ao campo como professor na minha primeira experiência docente, em outro município, ou me aproximando do principal movimento de luta pela terra, o MST. Quando assumi meu primeiro concurso, já de volta ao município de Piratini, passei a atuar em escolas do campo e, inclusive, em duas das escolas em que fui aluno.

Eu voltava ao campo. O filho do Jesus, um alambrador e campeiro dos melhores, agora era professor, como a mãe e parte dos familiares maternos. A aproximação com o grupo que atuava na criação do Ensino Médio na região também foi outro fator significativo. Serás o diretor da escola, me diziam os principais articuladores. Por ainda não ser concursado na rede estadual não me credenciava a função, mas não demorou para que eu assumisse concurso na Rede Estadual e chegasse então à direção, com o apoio da comunidade.

Enfim, eu fincava pé novamente no campo. No mesmo campo que eu quis ir embora anos atrás e nunca mais voltar. Alguns chamarão de destino, outros de carma, alguns falarão sobre as raízes. O que importa é que estou aqui realizando um sonho. O sonho de ser mestre. Mestre em Educação. E sobre o que estou falando? Sobre o campo, sobre a Educação do Campo.

Talvez tenha falado muito em mim. Quando comecei a realizar a pesquisa e escrever o projeto acreditava que minha história e as minhas relações pessoais não interessavam, mas o grupo de pesquisa e a banca de qualificação me fizeram ver de

outra forma. Inclusive Petit (2009, p. 62), afirma que “a narrativa seria uma necessidade antropológica ao longo da vida”, para construir um sentido, para nos construirmos, jamais deixamos de contar, “em voz alta ou no segredo da nossa solidão: nossas vidas são completamente tecidas por relatos, unindo entre eles os elementos descontínuos” (PETIT, 2009, p. 62).

Não é em vão que me apaixonei pela Educação do Campo. Imaginem, a escola dos camponeses ser pensada por eles mesmo. Suas aprendizagens, seus modos de vida, seus anseios, suas dificuldades e suas alegrias podem ser o ponto de partida para idealizar a Educação que querem “receber” e compartilhar. Este é o sonho de quem é filho, aluno e professor do campo e que tem, por consequência, compromisso com este espaço. Um compromisso que vai além da palavra, mas que é afetivo, quase umbilical.

Optei por analisar através da leitura de literatura, mas poderia ter feito através de outras propostas. Escolhi para abrir esta conclusão um excerto que fala justamente em sementes e palavras. Ora, a semente significa o renascimento, a continuidade da vida. Se renasci no campo, agora como educador e pesquisador, também posso brotar e fazer brotar frutos que alimentem a todos nós que acreditamos na Educação como transformação de uma dada realidade.

Nesta escrita, eu queria fazer brincados com as palavras (BARROS, 2010) e a partir de então reforçar que acredito na literatura como direito (CANDIDO, 2011), como uma experimentação dos possíveis (COMPAGNON, 2009) e como uma experiência a ser vivenciada (COSSON, 2006). Reforçar minha crença na Educação do Campo e na práxis pedagógica dos movimentos sociais que revigoram uma educação emancipatória (CALDART, 2009) e ainda reafirmar que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1981).

Considerando que nós somos seres da narrativa (PETIT, 2009), trago da literatura brasileira uma referência para brincar com as letras. Quando comecei a pesquisa eu tinha um objetivo e buscava uma resposta como o personagem Raimundo do escritor cearense Stenio Gardel em “A Palavra que Resta”, que aprendeu a ler com o objetivo de decifrar a carta de Cícero, escrita e guardada há mais de 50 anos. Tal qual a personagem eu queria poder ler o que eu achava que

estava escrito, mas o processo que acontece para que cheguemos ao objetivo talvez seja muito maior e enriquecedor do que propriamente a resposta, que às vezes, não chega a ser explanada, esclarecida e fica na imaginação como Gardel faz em seu romance.

Esta caminhada foi um tempo de muito aprendizado. Os objetivos iniciais talvez tenham sido repensados e modificados, muito pelo estudo da teoria oportunizada no curso e no próprio andamento da pesquisa, amparado pelo carinho, inteligência, perspicácia e olhar atento da minha orientadora, professora Vania Grim Thies. Enquanto me apaixonava pela pesquisa acadêmica (não quero parar por aqui) e descobria um outro mundo no retorno à universidade, realizando o curso de Mestrado, como aluno da pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas e vinculado ao querido grupo de pesquisa Hisales, a vivência na escola básica do campo e o contato com os alunos iam acontecendo, certamente com um novo olhar sobre as práticas e com uma nova leitura do mundo em que atuo, com a responsabilidade do trabalho profissional e o amor ao que faço.

Parafrazeando Rubem Alves resumo que o que faço é ser “professor” e o que sou (ou pretendo ser) é educador: “Sou educador porque sou apaixonado pelo homem. Desejo criar condições para que cada indivíduo atualize todas as suas potencialidades. A Educação é a base de uma sociedade democrática” (ALVES, 1985. p. 75).

Voltando a pensar na pesquisa e no próprio projeto de leitura desenvolvido na escola, a experiência com o literário pode ir além, como aconteceu quando um dos debates mais acalorados entre os alunos e até entre os professores presentes no Café Literário que analisei anteriormente neste texto se deu com o livro O Menino do Pijama Listrado. Não foi, por exemplo, com Torto Arado, como talvez eu quisesse pela temática que aborda e tampouco o debate se fez pela relação com a vivência camponesa. Foi um debate literário, sobre a produção, sobre o acesso ao conhecimento universal, sobre a II Guerra Mundial e sobre o nazismo, assunto que no momento exato estava em debate pela identificação de neonazistas e pela possível ameaça destes grupos à segurança das escolas.

E o que eu entendi com tudo isso é crucial para o resultado da minha pesquisa: afora a temática do livro, o território em que se passa a história (ficcional

ou não) e a relação com a vivência, a presença da literatura faz os olhos brilharem e o conhecimento se expandir. Se não propriamente sobre a realidade, a literatura permite “entrar em outros mundos e dele sair” (PETIT, 2009) e é a escola que tem que oferecer o acesso ao universo literário (COSSON, 2006). Talvez tenha feito *A Descoberta*, de Manoel de Barros:

Anos de estudo
e pesquisas:
Era no amanhecer
Que as formigas escolhiam seus vestidos (BARROS, 2010).

Provavelmente, no início, eu tenha demasiadamente discutido a vivência camponesa e deixado escapar a vivência literária, a oportunidade deste acesso aos filhos e filhas das classes populares. Urbanos ou rurais, eram jovens estudantes entrando em um outro mundo. Um outro mundo que, neste espaço territorial e até em outros ocupados por classes populares, só a escola pode mostrar. Do campo ou não, este é o espaço de oferta e a educação não pode se furtar de apresentar a literatura aos seus, mesmo que também reconheçamos neste trabalho que nem todos precisam ser profícuos leitores literários. Todos devem e têm direito, porém, de conhecer a literatura e avaliar sua importância para a sua vida e a construção do seu eu interior.

Talvez algumas respostas ainda estejam na carta fechada que não li ou nas respostas que não entendi. Todos que conhecem meu trabalho como educador e como gestor escolar sabem do quanto tenho apreço e dedicação aos sonhos dos meus alunos e o quanto acredito nas oportunidades, tão necessárias a que vidas sejam transformadas.

Quando penso que a escola deve oferecer o contato com o livro, acredito na oportunidade que se dá a um educando que talvez não poderia tê-lo de outra forma. Os relatos dos alunos mostram que só a instituição escolar os apresenta o livro literário, ou seja, lhes permite conhecer a literatura e avaliar seus benefícios. Não tendo a pretensão de transformar todos em leitores literários competentes, a escola lhes dá a oportunidade.

A experiência que a leitura literária tem para quem se entende como intelectual é difícil de ser explicada, mas queremos que outros a sintam e entendemos que seremos então alunos e pessoas melhores se pudermos entrar

neste mundo. Esta experiência está sendo analisada a partir do contato de alunos camponeses com a leitura de literatura, mas além do espaço, a experiência de ler é única e despreziosa precisa ser: “Eu só faço travessuras com palavras. Não sei nem me pular quanto mais obstáculos” (BARROS, 2010).

Sempre digo que não somos todos iguais. Às vezes esta afirmação recebe alguns olhares surpresos. Somos todos diferentes, sigo, e exemplifico que todos devemos ter os mesmos direitos e deveres, mas que é nas diferenças que nos constituímos. Ora, dizer que os alunos urbanos e rurais são iguais seria ingenuidade, mas ambos precisam ser tratados com igualdade nos seus direitos que também não serão acessados da mesma forma. Reafirmamos que ler o livro literário, ter um contato e avaliar suas possibilidades e seus impactos é também um direito dos alunos do campo e, como tal, não pode ser negado.

Ao concluir esta pesquisa não posso me furtar de dizer o quanto aprendi: um aprendizado que vem das referências teóricas, da vivência acadêmica e do contato com os meus alunos, os meus queridos leitores literários. Aqueles a quem, através da escola, pude mostrar este outro mundo. Aqueles que lutam diariamente para viver no campo com todas as dificuldades que este ambiente apresenta, que vivem em um lugar que convencionei chamar de “território de lutas e desafios”, ao integrar os que lutaram para ter um pedaço de chão e os que lutam pelo reconhecimento e para permanecer na terra enquanto o grande capital avança, literalmente, como um trator.

É aqui, em meio a estradas esburacadas, casas com pouco conforto, distâncias enormes dos serviços de saúde e do acesso à escola, com dificuldades de transporte escolar e, na maioria dos casos, dependendo da ajuda governamental para não passar fome que se ousa apresentar o livro literário e dizer que a leitura permite sonhar. É aqui que trazemos outros mundos. É aqui que se pode transformar vidas e realidades de formas variadas com a apresentação da literatura como possibilidade. É aqui que esta pesquisa conclui: a Escola do Campo tem o dever de apresentar o livro literário e à literatura aos seus educandos e educandas, pois se não o fizer, mais um direito, entre tantos, terá sido negado. Com a licença discursiva que pedi no início do texto, encerro com Manoel de Barros: “Sei que os

meus desenhos verbais nada significam. Nada. Mas se o nada desaparecer a poesia acaba. Eu sei. Sobre o nada eu tenho profundidades (BARROS, 2010)".

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ALENCAR, José de. **O gaúcho**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- ALENTEJANO, Paulo; CHUVA, Luiza. Território. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa *et al* (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.
- ALVES, Isidoro M. A ensaística e o trabalho científico. **Logos**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 14–17, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/14792> . Acesso em: 20 fev. 2023.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.
- ANGELOU, Maya. **Pássaro na gaiola**. Disponível em: <https://jornalnota.com.br/2020/03/31/os-6-melhores-poemas-de-maya-angelou/amp/>. Acesso em: 02 mar. 2023.
- APIAIM, Adilson de; BILHA, Elemar Luciano Pereira. **Armas, flores e amores: a luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta**. Cachoeira do Sul: Monstro dos Mares, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Campinas: UNICAMP, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSARÉ, Patativa do. Cante lá, que eu canto cá. *In*: BOGO, Ademar (org.). **Gerações: coletânea de poesias**. São Paulo: MST, 2002. (Caderno de Cultura, 1).
- ASSARÉ, Patativa do. **Poeta da roça**. *In*: BOGO, Ademar (org.). **Gerações: coletânea de poesias**. São Paulo: MST, 2002. (Caderno de Cultura, 1).
- BARBOSA, Catarina. Massacre de Eldorado do Carajás completa 24 anos: "um dia para não esquecer". **Revista Brasil de Fato**, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/17/massacre-de-eldorado-do-carajas-completa-24-anos-um-dia-para-nao-esquecer>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa - 1916**. São Paulo: Leya, 2010.
- BOGO, Ademar (org.). **Gerações: coletânea de poesias**. São Paulo: MST, 2002. (Caderno de Cultura, 1).

BOYNE, John. **O menino do pijama listrado**. Resenha. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535911121/o-menino-do-pijama-listrado>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

BUZZO, Marina Gonçalves. **O diário de leituras**: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo e Agroecologia. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa *et al* (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: nota para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo**. Brasília: Incra/MDA, 2008.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil**: panorama dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CAMPOS, Haroldo de. **O anjo esquerdo da história**. Publicado em 28 de abril de 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/4/28/mais/21.html>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Campinas: Remate de Males, 2012.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. *In*: FESTER, A. C. R. (org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas** (trecho). Disponível em: https://www.pensador.com/frases_de_livros_inspiradoras_marcantes. Acesso em: 24 set. 2023.

CASALDÁLIGA, Dom Pedro. **Nossa terra, liberdade**. Disponível em: <https://www.worldartfriends.com/pt/club/poesia/terra-nossa-liberdade-dom-pedro-casald%C3%A1liga?page=12>. Acesso: em 22 abr. 2023.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

CORONEL, Luís. Frutos dourados do sol. *In*: BOGO, Ademar (org.). **Gerações**: coletânea de poesias. São Paulo: MST, 2002. (Caderno de Cultura, 1).

COSSON, Rildo. Letramento Literário. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario> . Acesso em: 10 mar. 2021.

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

DIAS, Alexandre Pessoa *et al.* **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

DUMAS, Alexandre. **O Conde de Monte Cristo** (trecho). Disponível em: https://www.pensador.com/frases_de_livros_inspiradoras_marcantes. Acesso em: 24 set. 2023.

EDDINE, Ahmad Charaf; GONÇALVES, L. de Jesus. A educação antirracista e o poema “Tem gente com fome”, de Solano Trindade. **Revista Crioula**, [S. l.], n. 18, p. 76-91, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/118158>. Acesso em: 24 set. 2023.

FARIAS, Juarez Machado de. **Se Marx fosse peão**. Disponível em: <http://juarezmachadodefarias.blogspot.com/2009/08/o-meu-parceiro-de-musica-e.html>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FERNANDES, Bernardo Maçando; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FITZGERALD, Francis Scott. **O curioso caso de Benjamin Button** (trecho). Disponível em: https://www.pensador.com/frases_de_livros_inspiradoras_marcantes. Acesso em: 24 set. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: Fonec, agosto de 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v.15, n.42, 2001. p. 259-268.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Isabela. **Não se enrola, não**. Resenha. Disponível em: <https://intrinseca.com.br/livro/nao-se-enrola-nao/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Dados sobre o município de Piratini**. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Piratini> . Acesso em: 30 mar. 2022.

GALEANO, Eduardo. O nascedor. *In*: BOGO, Ademar (org.). **Gerações: coletânea de poesias**. São Paulo: MST, 2002. (Caderno de Cultura, 1).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura escrita. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita>. Acesso em: 09 mar. 2022.

GARCIA, Alice Corrêa; MORAIS, Eduardo Henrique Modesto. Projeto de Leitura e Letramento Literário: um relato de experiência na Educação do Campo. **Revista Cocar**, v.15, n. 33, p. 1-17, 2021.

GARDEL, Stênio. **A palavra que resta**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2021.

GASPAROTTO, Alessandra; TELÓ, Fabrício (org.). **História das lutas pela terra no Brasil: 1960-1980**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GHISI, Ednubia. **MST lança campanha de arrecadação de livro de literatura no Paraná**. Site do MST, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/08/21/mst-lanca-campanha-de-arrecadacao-de-livro-de-literatura-no-parana>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GULLAR, Ferreira. **Meu povo, meu poema**. Disponível em: <https://poetisarte.com/autores/ferreira-gullar/meu-povo-meu-poema/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Município de Piratini**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/piratini/panorama>. Acesso em: 30 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 30 mar. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (org.). **A nova pesquisa (auto)biográfica** - Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 59-89.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Abordagens da leitura**. Belo Horizonte: SCRIPTA, 2004.

KOSCHIER, Jaqueline Thies da Cruz. **“Trouxeste a chave?”**: a recepção das obras literárias nos Diários de leitura de leitores e leitoras adolescentes do Ensino Médio Integrado do IFSul (Pelotas- RS). Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, v.28, n.2, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela** (trecho). Disponível em: https://www.pensador.com/frases_de_livros_inspiradoras_marcantes. Acesso em: 24 set. 2023.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida** (trecho). Disponível em: https://www.pensador.com/frases_de_livros_inspiradoras_marcantes. Acesso em: 24 set. 2023.

LOURENÇO, Frederico. **Bucólicas de Públio Vergílio Marão**. Lisboa: Universidade de Coimbra, 2021.

MACHADO, Ana Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 4 dez. 2005. Disponibilidade em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>>. Acesso em: 30 out. 2021.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Tem uns que têm mais leitura, outros que têm menos: a leitura em contextos do campo**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Ouro Preto, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2023.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo)**. São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias; n.13).

MANKE, Lisiane Sias. **História e sociologia das práticas de leitura no meio rural**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2021.

MARANGON, Antonio; CHAMUSCA, Adelaide; DELAMORA, Michele; HENRIQUES, Ricardo (org.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução: Victor Hugo Klagsbrunn. Expressão Popular: São Paulo, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Motivo**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2020/03/25/motivo-cecilia-meireles>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MELLO, Thiago de. **O estatuto do homem**. Disponível em: <http://www.vidaempoesia.com.br/thiagodemello.htm>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MELO NETO, João Cabral de. Morte e vida Severina. *In*: BOGO, Ademar (org.). **Gerações: coletânea de poesias**. São Paulo: MST, 2002. (Caderno de Cultura, 1).

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Educação do campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.24, n.85, p.165-177, 2011.

MOLINA, Mônica. **Educação do campo e pesquisa II**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MORAES, Vinícius de. Operário em construção. *In*: BOGO, Ademar (org.). **Gerações**: coletânea de poesias. São Paulo: MST, 2002. (Caderno de Cultura, 1).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005. Disponível em: <https://mst.org.br/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MUNARIN, Antônio. Educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. *In*: MUNARIN, Antônio *et al* (org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2011.

MUNHOZ, Pedro. **Canção da terra**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/pedro-munhoz/1264649/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

NOGUEIRA, Marino. **Eu quero ver**. Página Marino Nogueira Poesias e Natureza. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100072663541065>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-referente-a-covid-19> . Acesso em: 21 set. 2023.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: EDGUFPEl, 2010.

PAULINO, Graça. **Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola**. Minas Gerais: Scripta, 2004.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michele. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

PINTO, Zé. Oziel está presente. *In*: BOGO, Ademar (org.). **Gerações**: coletânea de poesias. São Paulo: MST, 2002. (Caderno de Cultura, 1).

PRETTO, Adão. Êxodo rural. *In*: BOGO, Ademar (org.). **Gerações**: coletânea de poesias. São Paulo: MST, 2002. (Caderno de Cultura, 1).

PRONZATO, Carlos. **19 poemas sem-terra**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14716111-19-poemas-sem-terra-carlos-pronzato.html>. Acesso em: 22 fev. 2023.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 120. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

RIORDAN, Rick. **A pirâmide vermelha**. Resenha. Disponível em: <https://intrinseca.com.br/livro/a-piramide-vermelha/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

RIORDAN, Rick. **As provações de Apolo**. Resenha. Disponível em: <https://intrinseca.com.br/livro/box-as-provacoes-de-apolos/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

ROBLEDO, Beatriz Helena. Literatura juvenil, ou uma maneira jovem de ler literatura? **Revista Emília**: 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/literatura-juvenil/>. Acesso em: 31 jul. 2023.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e as relíquias da morte** (trecho). Disponível em: https://www.pensador.com/frases_de_livros_inspiradoras_marcantes. Acesso em 24 set. 2023.

SAINT- EXUPÉRY. Antoine. **O pequeno príncipe** (trecho). Disponível em: https://www.pensador.com/frases_de_livros_inspiradoras_marcantes. Acesso em: 24 set. 2023.

SALINGER, J. D. **O apanhador no campo de centeio**. Resenha. Disponível em: <https://todavialivros.com.br/livros/o-apanhador-no-campo-de-centeio>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHLESENER, A.H.; MASSON, G.; SUBTIL, M.J.D. (org.). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

SCHWARZ, Roberto. **O pai de família e outros estudos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SILVA, Elisane Andressa Kaiser. **Leitura literária em contextos escolares diversos: acesso, mediação e resistência**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada, Universidade Federal de Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2020.

SILVA, Silvana. **O amor e a sua ética, segundo Bell Hooks**. Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/o-amor-e-sua-etica/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SOARES, Lucas Gonçalves. **Práticas de leitura literária em uma escola no campo no município de Canguçu/RS**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

SOARES, Lucas Gonçalves. **Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola: uma história registrada em cadernos de planejamentos de**

professoras de séries/anos iniciais (1962-2017). Orientadora: Eliane Peres. 2021. 409f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

SOUZA, Elisangela Rodrigues de. A literatura na perspectiva sociointeracionista para a educação do campo. **Revista Iluminart**, n.17, dez. 2019.

SOUZA, Maria Antonia. **Educação do Campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Campinas: Estado e Sociedade, 2008.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2011, v. 2, p. 101-107. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> . Acesso em: 01 mar. 2022.

STEDILE, João Pedro. Reforma agrária. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

THIES, Vania Grim. **O autor-criador e o(s) outro(s): a estética da vida na escrita de diários de irmãos agricultores**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. UFPEL, 2013.

TIERRA, Pedro. **A fala da terra**. Disponível em: <https://www.femeh.com/exposição>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TOLSTOI, Liev. **Guerra e paz** (trecho). Disponível em: https://www.pensador.com/frases_de_livros_inspiradoras_marcantes. Acesso em: 24 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Vice-Reitoria. Coordenação de Bibliotecas. **Manual de normas UFPel para trabalhos acadêmicos**. Pelotas, 2019. Revisão técnica de Aline Herbstrieth Batista, Dafne Silva de Freitas e Patrícia de Borba Pereira. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/sisbi/normas-da-ufpel-para-trabalhos-academicos/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. Resenha. Disponível em: <https://todavialivros.com.br/livros/torto-arado>. Acesso em: 01 jul. 2023.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. **A cultura ensaística entre a fabulação e o ensaísmo acadêmico**: uma leitura. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2022.

ZIECH, Márcia Eliana. **A educação do campo na perspectiva da educação popular**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017. (Contexto & Educação).

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TCLE PESQUISANDOS



Título da pesquisa: **Literatura, Educação do Campo, poesia e luta pela terra: um estudo a partir das experiências de leitura literária em escola rural de Piratini**

Pesquisador Responsável: **Gabriel Barcellos Nunes**
Endereço: Rua Vinte e Quatro de Maio, 781 – Centro – Piratini/RS
Telefone: (53) 999949538
E-mail: gabrieljornal@gmail.com; gabriel-bnunes293@educar.rs.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) faço o convite à participação na pesquisa "Literatura, Educação do Campo, poesia e luta pela terra: um estudo a partir das experiências de leitura literária em escola rural de Piratini", quando o pesquisador irá observar a explanação de leituras literárias feitas pelos educandos durante o Café Literário, organizado pela Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Pretto, localizada na Comunidade da Faxina, 5º distrito do município de Piratini, bem como, relatar o projeto da Escola, as características do grupo de alunos e o processo de escolha das leituras.

O objetivo desta pesquisa é relacionar as práticas de leitura literária à vivência camponesa e à proposta de Educação do Campo. Durante a descrição da pesquisa serão utilizadas as iniciais do nome, a idade e o local de moradia de cada aluno pesquisado.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Fica autorizada a partir deste termo a utilização de fotos na Dissertação do pesquisador ou outras formas de apresentação da pesquisa.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo, no entanto é possível que ocorra algum tipo de mal-estar, como por exemplo: desconforto emocional por reativar memórias, angústia, cansaço entre outras manifestações. Caso, ocorra alguma destas manifestações, poderá ser solicitada a interrupção da observação. Com relação aos benefícios é possível que ao participar da proposta sejam ampliados e valorizados seus conhecimentos em relação a leitura de livros de literatura. Também a prática pedagógica da escola poderá ser repensada e o pesquisador pode eventualmente propor meios mais adequados de realizar a atividade e construir a relação leitura literária e Educação do Campo, o que poderá vir a beneficiar a comunidade escolar e os próprios participantes da pesquisa.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar da pesquisa apresentada acima.

<hr/> <p>Nome do participante ou responsável</p>	
<hr/> <p>Assinatura do participante ou responsável</p>	Data: ____/____/____

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante/responsável