

GT 26 - Educação do Campo**AS PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS, SUAS HISTÓRIAS DE VIDA
E PRÁTICAS DE LEITURA: FORMANDO LEITORES PARA ALÉM DA
DECODIFICAÇÃO DE PALAVRAS**Nanci Rodrigues Orrico¹Gilsélia Macedo Cardoso Freitas²**INTRODUÇÃO**

Importante se faz, ao iniciar esse texto, o reconhecimento da relevância da leitura na formação integral dos indivíduos. Quando Freire (1989), ao falar da importância do ato de ler, diz que este é um processo que envolve: “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita” aponta indícios para que possamos pensar uma das questões educacionais paradigmáticas na contemporaneidade: a “crise” da leitura.

As escolas de educação básica, e em especial as do campo, pelo descaso histórico a que são relegadas, não estão conseguindo formar leitores proficientes, críticos, que consigam realizar com o texto uma relação de diálogo. A maioria dos estudantes não consegue “mergulhar” no texto, confundindo-se e entrelaçando-se com ele, tecendo diálogos com o lido em busca de sentido, tal qual uma aranha, como afirma Barthes (1977):

¹ Pedagoga, Especialista em Educação Inclusiva. Professora do Centro de Formação de Professores- CFP da Universidade Federal do Recôncavo Baiano- UFRB e professora pesquisadora da PARFOR/UFRB – MEC/CAPES. Membro do grupo de pesquisa Educação do Campo, Trabalho e Desenvolvimento Agrário- UFRB/CNPQ.

² Doutora em Educação. Professora do Centro de Formação de Professores- CFP da Universidade Federal do Recôncavo Baiano- UFRB. Coordenadora do Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias- CFP/UFRB. Membro do grupo de pesquisa Educação do Campo, Trabalho e Desenvolvimento Agrário- UFRB/CNPQ

Texto quer dizer tecido; apesar de até agora ter sido tomado como um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém mais ou menos oculto, o sentido, nós acentuamos no tecido a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido- nessa textura- o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Barthes (1977, p.82-83)

Como vivemos um momento em que os sujeitos do campo reagem contra o silenciamento dos seus direitos e vivem o clamor da luta por educação mais digna e que os representem, garantindo para eles a participação no saber acumulado pela humanidade, surge uma importante questão: *até que ponto as escolas do campo vêm formando leitores críticos, que dialoguem com o texto, se os próprios professores/mediadores de leitura nestas escolas têm uma trajetória formativa na qual a leitura dialógica e crítica não foi vivenciada?*

Esse estudo surge a partir do progressivo contato com as estudantes do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano), que relatam vivenciar na formação de leitores um dos maiores desafios. A pesquisa busca responder à problemática acima e sua proposta tem uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e os referenciais teórico- reflexivos foram construídos a partir de uma investigação baseada nas narrativas autobiográficas de oito professoras em atuação nas classes multisseriadas das escolas do campo do município de Governador Mangabeira/BA. Como instrumentos de análise foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e os memoriais produzidos pelas alunas participantes da pesquisa. A respeito das professoras/colaboradas, que receberam nomes fictícios nesse texto como forma de preservar suas identidades, algumas informações tornam-se necessárias: são todas mulheres, moradoras de comunidades rurais, professoras e ex-alunas de classes multisseriadas (turmas nas quais estudam alunos de séries diferentes) e ingressaram na universidade recentemente, depois de vários anos de atuação como docentes. O tempo de experiência profissional que possuem varia de sete a vinte e oito anos.

A convivência com estas educadoras mostra que elas vivenciam um momento único em suas vidas com o ingresso na universidade: a construção de novos saberes, além da ressignificação dos já existentes. Além de lidar com a realidade das escolas do campo, espaços educacionais que se caracterizam pela multiplicidade de desafios e de séries em uma mesma sala de aula, estas professoras enfrentam cotidianamente a falta de investimentos em bibliotecas, em formação continuada, em projetos que tenham vinculação com a realidade do sujeito do campo e em materiais de leitura com os quais o professor/sujeito do campo identifique-se e possa promover no seu aluno o desejo pela leitura. Também passam a ter que

lidar com as limitações dos seus percursos formativos e, diante das demandas acadêmicas, algumas chegam a desistir.

O artigo, para melhor entendimento acerca das questões abordadas, divide-se da seguinte forma: inicialmente, o texto discorrerá sobre a trajetória de leitura das participantes, entendendo que o conhecimento sobre a formação leitora dos professores de classes multisseriadas permite a visualização de quais táticas de enfrentamento contra a ausência de políticas públicas de formação de leitores precisarão ser criadas para que os estudantes do campo possam ler e atribuir sentido àquilo que leem e não apenas decodificar palavras. Em seguida, propõe-se um olhar para as práticas de leitura desenvolvidas por estas profissionais, pensando que é preciso, além da formação leitora que estas educadoras receberam, tencionar acerca de questões como os projetos e materiais didáticos que embasam as práticas docentes nas classes multisseriadas, indagando-nos até que ponto eles possibilitam ou não a formação de leitores críticos e a quem interessa essas políticas de (de)formação leitora.

Por fim, em consonância com as ideias de Beauclair (2001) quando este diz que: “Educar em tempos difíceis requer militância, engajamento, amorosidade. Pressupõe manter viva a chama da utopia, necessária para a construção de um outro mundo possível”, o texto busca entrelaçar o percurso formativo das professoras com a atuação delas como mediadoras de leitura em um esforço de se pensar em ações e estratégias que possam servir a estas profissionais como enfrentamento diante da banalização dos graves problemas vivenciados; nesse caso, o desafio da formação de leitores críticos e da construção do binômio texto/contexto do campo.

AS PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA/DE LEITURA

Ao problematizar acerca da formação de leitores, vale ressaltar o contexto histórico em que se insere essa discussão. Nas últimas décadas, as produções acadêmicas sobre a leitura aumentaram de forma significativa. O leitor em potencial e sua tão esperada interação com o texto têm sido extremamente analisados pelos “olhares” de professores, psicólogos, psicolinguistas, bibliotecários e uma infinidade de pesquisadores. Entretanto, a despeito do aumento do número de estudos, o leitor que se pretende formar, aquele que consegue interagir com o texto, continua sendo um desafio.

Observa-se que isso se torna ainda mais complexo nas escolas do campo, já que os estudantes são, em sua maioria, apenas decodificadores de palavras e o entendimento do que

leem não consegue, muitas vezes, ser alcançado. As classes multisseriadas são consideradas nessa perspectiva como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano. (MOURA E SANTOS, 2012, p.70).

A pesquisa a partir das histórias de vida/de leitura dos professores de classes multisseriadas, nesse contexto, permite resultados positivos porque se apresenta como uma fuga dos estudos centrados no racionalismo científico e aponta a necessidade de pensarmos na formação do professor/leitor a partir do entendimento da importância deste na construção de uma sociedade de leitores/sujeitos do campo que possam transpor a leitura/decodificação.

No decorrer desse estudo, buscam-se respostas para algumas questões importantes relacionadas a essa temática, tais como: O professor de classe multisseriada, aquele que será o mediador da leitura nas escolas do campo, lê? Lê o quê? Qual seu perfil leitor, sua história de vida/de leitura? Seria o professor também um leitor que consegue dialogar com o que lê? Se não consegue, como desenvolver essa competência nos seus alunos?

Ao buscar respostas para as questões levantadas, é preciso pensar que bem antes do acesso à escolarização temos contato com o mundo escrito e, conseqüentemente, com o mundo da leitura. Lemos imagens, compreendemos símbolos, vemos sinais e signos e assim vamos, gradativamente, decodificando o mundo à nossa volta. Nesse contexto, cabe dizer, portanto, que as práticas leitoras de um indivíduo indubitavelmente revelam seus feitos, seus interesses, a bagagem de conhecimento que este possui e o uso que o mesmo faz desta gama de informações cotidianas que recebe.

Ao pensar nas práticas de leituras realizadas pelos sujeitos do campo, entendemos como Lima (2008) que:

As formas de aprendizagens no cotidiano rural vão mais além das aprendizagens formais advindas dos bancos escolares. No convívio com as pessoas mais velhas e, portanto, mais experientes, aprendíamos a ler o tempo (chuvoso, ensolarado, estiado); aprendíamos a escolher os frutos; aprendíamos a ler a natureza.

A partir daí, surge uma importante constatação acerca das práticas culturais vivenciadas pelos sujeitos do campo. Essa singularidade que emerge do seu cotidiano, e modifica seus modos de viver, de aprender e conviver, raramente tem transparecido na relação que constroem com a leitura. Ratifica-se também a partir desse pressuposto o intuito de tecer os percursos de formação leitora de professoras de classes multisseriadas que atuam em Governador Mangabeira/ Bahia. O mapeamento e conhecimento dos seus modos e maneiras

de ler, do que leem, e de como e quando realizam suas leituras impõe a elas o exercício de rememorar suas origens, raízes, desejos e marcas de constituição pessoal e profissional, abrindo espaço para um repensar das suas práticas.

Assim, percebe-se que ao rememorar suas histórias pessoais de leitura e seus percursos iniciais de formação – infância e leitura - as professoras que contribuíram para essa pesquisa revelam a princípio lembranças de um tempo em que o livro era um objeto pouco presente no cotidiano de algumas pessoas do campo.

Isso fica evidente na fala das professoras Marisa e Joana quando estas afirmam que:

“A gente era muito pobre, tinha que ir trabalhar na lavoura antes de ir para a escola e os meus pais não sabiam ler. O único livro que eu tinha contato na infância eram os da escola.” (Professora Marisa).

“Lembro dos momentos de leitura na mesa da sala com a ajuda do meu pai. Ele pouco sabia ler, mas valorizava o estudo. A leitura era feita nos livros didáticos ou nas atividades mimeografadas que a professora passava para casa. Já a minha mãe não sabia ler e dizia que eu tinha que aprender a ler para ter uma vida diferente da dela. (Professora Joana)

Também se observa como uma marca impressa nestas professoras a concepção da leitura como algo não prazeroso na infância:

“Aprendi a ler com sete anos de idade e tinha muito medo das atividades de leitura da escola porque quem errasse uma palavra ficava na mesma lição.” (Professora Luzia)

“Quando era criança, eu não gostava muito de ler. Em casa, não tinha muitos livros, só a Bíblia e o jornal do sábado de meu pai, que ninguém podia pegar. Ele ia para a feira e trazia o jornal e não deixava ninguém chegar nem perto, só ele podia ler. Na escola, era aquela leitura que a professora mandava um ler um parágrafo e o outro continuar para ver como estava a leitura de cada um ou então ela lia e mandava todos prestarem bastante atenção porque ela ia fazer perguntas depois. “(Professora Maria José)

“Com seis de idade, o meu pai faleceu e a mãe me mandou para escola porque a leitura seria importante para mim, já que ela achava que quem sabia ler não passava vergonha.” (Professora Bete)

Essa concepção de que a leitura não é sinônimo de prazer é reforçada pela ideia da leitura como instrumento de avaliação como mostram os relatos das professoras. Essa visão, ainda muito presente em grande parte das escolas de educação básica, segundo Kleimann (2007) “inibe, ao invés de promover, a formação de leitores”.

É importante a constatação de que esta é uma situação na qual a história de uma pessoa conta, na verdade, a história de muitos. Grande parte dos docentes hoje em atuação nas escolas do campo viveu uma realidade de extrema vulnerabilidade social, na qual tinham

que trabalhar quando crianças e a existência de livros nas casas em que viviam era escassa, muitos somente tinham acesso aos livros didáticos e religiosos como catecismos, livros de orações ou até mesmo a Bíblia, sendo a religião grande influenciadora no ambiente doméstico. Muitos se apropriaram da leitura por incentivo de familiares, já que, mesmo sem ter estudado, os pais e avós valorizavam o estudo, exigindo dedicação dos filhos nesta atividade.

Fica evidente também o quanto os professores da infância deixaram marcas significativas no processo de formação leitora das professoras pesquisadas como atestam as falas:

Na minha casa, não existia um ambiente propício para a leitura, mas tive uma professora chamada Fátima, que muito me marcou. Ela passava umas atividades de leitura interessantes que até hoje me espelho nela para fazer minhas aulas. (Professora Joana)

Aprendi a ler com cinco anos de idade com uma professora muito especial que tive. Ela alfabetizava a gente debaixo de um pé de árvore e não usava só livros didáticos, ela tinha também revistas em quadrinhos, livros de literatura. (Professora Marta)

Em estudo realizado sobre a influência dos professores em nossa formação, Quadros (2005) aponta que é muito grande a importância dos professores que tivemos nos professores que somos e a formação que vivemos tem impacto na nossa identidade docente, já que se observa o quanto:

As poucas mudanças no modelo de transmissão/recepção usado por muitos professores em suas salas de aula, levaram-nos a questionar a influência dos professores que tivemos na nossa formação profissional. Mesmo que os cursos de licenciatura enfatizem teorias mais modernas de ensino e aprendizagem, os professores acabam assumindo a posição de seus antigos professores.

Esse fenômeno ocorre porque, segundo Catani, Bueno e Sousa (2000):

A peculiaridade da formação do professor, por ter em seu mundo de trabalho o mesmo "espaço" no qual foi formado, ou seja, a sala de aula, favorece a que ele assuma, depois de formado, não só a posição física de seus professores, mas também a postura, atitudes, formas de ensinar etc, fazendo um efeito "espelho". [...] Ao atuarem como espelhos, as lembranças são por nós apropriadas, tornando-se elementos integrantes e inseparáveis de nossas memórias. (p. 169).

Daí a importância da reflexão acerca dos nossos processos formativos, pois assim reconhecemos o quanto nossas experiências pessoais são fundamentais para o

desenvolvimento individual e profissional do professor que, ao narrar suas histórias, narra-se e ressignifica suas memórias e práticas docentes.

É daí que se observa, nesse processo de rememorar e narrar as suas histórias pessoais de formação e de leitura, que algumas das professoras vivenciam a leitura como deleite somente na adolescência e vida adulta, com a descoberta dos romances, das fotonovelas e das cartas dos namorados. A maioria das profissionais pesquisadas enfatiza a insatisfação com o fato de que a escola não conseguiu ter esse papel na sua formação leitora, o de relacionar leitura e prazer.

Como consequência dessa experiência de rememoração, há uma reflexão sobre a atuação hoje como docentes responsáveis pela mediação e formação de leitores, pois como afirma Moraes (2001):

Quando conta a sua história, o sujeito narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória, mas não só isso, passa também a redefini-los, reorientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história. A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos; ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o seu sentido, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele... (Moraes, 2001, p. 183)

Algumas das professoras que contribuíram para essa pesquisa finalizaram suas memórias enfatizando que leem pouco, muitas vezes só os textos da formação continuada ou da faculdade e não se consideram os formadores de leitores que deveriam ser. Essa constatação está em consonância com as ideias apresentadas por Paulino (2011). Os estudos desenvolvidos por essa autora sobre os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mostram que estes profissionais quando começam a atuação nas escolas:

“(...) não têm facilidade de se apresentarem como modelos de leitores para seus alunos, o que constitui um dos agravantes do baixo nível de motivação para a inserção desses alunos no mundo da escrita, seja ela literária ou não”. (Paulino, 2011, p.2)

Pensar que o estudante do campo deve ter uma formação leitora que abra espaços para uma interação entre eles e o que leem, um diálogo entre eles e quem escreve, é pensar na formação dos professores do campo, entendendo que esta não foi suficiente para que eles se tornem modelos de leitura e que, sendo assim, novos estudos e projetos se fazem necessários no sentido de fomentar a importância do professor leitor, instrumentalizando-o para ter uma prática diferenciada e significativa com a sua realidade de sujeito/professor do campo.

UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS CLASSES MULTISSERIADAS

Sabemos que na escola, a formação da criança leitora dar-se-á fundamentalmente pelas ações e propostas desenvolvidas por seus professores e/ou pensada pelos gestores. Ao analisarmos algumas práticas leitoras desenvolvidas por profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental observamos atividades de leitura fragmentadas, pouco motivadoras, centradas na leitura de trechos de textos literários presentes nos livros didáticos, cuja finalidade está muitas vezes em se dissecar o texto ou em utilizá-lo para o trabalho com a gramática ou outro conteúdo do currículo escolar. Isso é atestado pela opinião de autores como Kleiman (2007):

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Kleiman (2007, p.30)

A leitura, colocada num patamar distante do de uma prática social, passa a ser vista pelo aluno como algo sem sentido. Para quê ler livros e textos? É o que se perguntam os alunos e, sendo as atividades vivenciadas desfavoráveis à formação leitora dialógica, crescem sem o desejo de ler, vivem toda uma trajetória escolar, saem da escola e tornam-se adultos sem o hábito da leitura e muitos inclusive chegam à universidade dessa forma.

Entendendo como inegável a importância da leitura na formação e desenvolvimento integral dos alunos, ressaltamos que os estudantes necessitam da imaginação propiciada pela leitura de livros literários, bem como dos conceitos formulados em livros didáticos das diversas áreas do conhecimento e em textos informativos, como mapas, notícias e tantos outros. Assim, o papel da escola e dos profissionais imbuídos da responsabilidade de educar é formar um leitor que reconheça os diferentes usos e modos de leitura, como diz Soares (2004) ao problematizar sobre o verbo ler e a importância de se formar um leitor competente: “Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler”.

Mas, como formar esse leitor? As professoras pesquisadas reconhecem o quanto são influenciadas pelas professoras que tiveram, realizando práticas semelhantes às delas. Sendo assim, é imprescindível que os professores dos cursos de formação docente reflitam sobre essas questões no intuito de promover nos profissionais da educação a construção de uma escola que retira a leitura do lugar somente de obrigação, de cobrança, pois isso contribui para

que a relação entre o texto e o leitor seja de insucesso. Nesse contexto, o interesse pela leitura certamente não consegue ser promovido.

Um olhar sobre as atividades de leitura desenvolvidas na maioria das escolas mostra que o texto que se conhece é tão fragmentado, limitado e escolarizado que o aluno já o lê achando que terá que “prestar contas” do que leu. Paulino (2008) atenta ainda para algo importante nessa discussão: o fato de que nas escolas os textos literários têm sido “(...) lidos e tratados como as notícias do maremoto: quantas foram as vítimas, como sucedeu o evento, que países atingiu, por que não houve dele previsão?” Dessa forma, o que se observa é uma tentativa inadequada de se “estudar” o texto literário, o que vem historicamente afastando os alunos dos livros à medida que não reconhecem a leitura como fonte de prazer.

Nas classes multisseriadas, a situação não é diferente. As pesquisas de Bittencourt (1993) mostram a preocupação de identificar o papel desempenhado pelo livro didático no processo de aprendizagem da leitura e da escrita como instrumento fundamental para a elaboração do conhecimento escolar. Para muitas escolas do campo, o livro didático ainda é o único recurso didático utilizado no aprendizado dos alunos.

Uma análise da coleção Girassol – Saberes e fazeres do campo – uma obra da Editora FTD aprovada no PNLD Campo 2013 e utilizada pela maioria das escolas do campo da Bahia, mostra que apesar desta se caracterizar pelo fato de ser voltada ao aluno do campo é dividida em séries, negando a multisseriação como uma realidade nestes espaços. Apesar de ter pontos positivos, como a utilização de ilustrações e de ALGUNS temas relacionado com o cotidiano de algumas comunidades rurais, os livros revelam uma concepção de leitura e leitor empobrecida. O texto é utilizado para trabalhar conteúdos gramaticais ou muitas vezes visto como um repositório de mensagens, como diria Kleimann (2007):

[...] é a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. [...] o papel do leitor consiste apenas em extrair essas informações. (Kleimann, 2007, p.18)

Segundo Ribeiro (2013), ao analisar a coleção Girassol, utilizada pelas escolas das professoras pesquisadas, percebe-se que:

As identidades socioterritoriais representativas do campo são demonstradas quando a coleção trabalha temáticas, com formas de moradia, espaços sociais, práticas culturais por meio de brincadeiras, festas populares, hábitos alimentares e canções populares. [...] Porém, a relação campo-cidade, considerando-se as possibilidades de interação entre campo e cidade, é feita de forma pontual. [...] A coleção traz, em todas as áreas de conhecimento, conteúdos e conceitos adequados para alunos dos

anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando uma boa organização. No entanto, em algumas unidades, os conteúdos não são suficientemente aprofundados.

Observa-se que a coleção traz alguns avanços importantes, principalmente no que diz respeito à relação texto/ contexto do campo, mas ainda assim essa abordagem não é suficiente e as atividades de leituras são fragmentadas, com excesso de conteúdos. Os temas discutidos não conseguem ser potencializadores de uma discussão mais ampliada sobre a valorização e diversidade socioterritorial dos sujeitos do campo e os livros não problematizam sobre questões agrárias importantes, relativas ao agronegócio e aos problemas socioambientais que o estudante do campo vive e deve entender. Em algumas unidades dos livros da coleção, os conteúdos são trabalhados superficialmente, sempre negando a multisseriação, já que estão organizadas por série.

Observa-se que políticas públicas educacionais específicas para as classes multisseriadas praticamente inexistem e as que existem apontam claramente para a concepção, ainda que subjetiva, do campo como local de atraso, espaço inadequado ao desenvolvimento do país. A própria coleção que as professoras das classes multisseriadas trabalham e a formação continuada que recebem é a mesma das professoras de séries, não há uma formação para multisseriação. Os livros e projetos que desenvolvem também não são multisseriados.

Na opinião de Arroyo (2007), o que acontece é que:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. 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.

Corroborando com a visão de Arroyo (2007), estão os relatos das professoras pesquisadas que denunciam a realidade de descaso com a multisseriação que vivenciam:

O município tem investido na formação dos professores e em projetos de leitura, mas sempre no trabalhado com séries e não de multisseriação. (Professora Joana)

Hoje, a gente mudou muito as práticas de leitura, temos vários livros de literatura, cantinho da leitura, projetos, mas em algumas coisas ainda somos iguais às nossas professoras, já que a formação que recebemos é insuficiente para que possamos romper com esse modelo. (Professora Ana)

Nunca fui muito acostumada a ler livros e acho que por isso tenho dificuldade de formar leitores. Não sei sou uma formadora de leitores, eu trabalho com a leitura do

jeito que está no livro didático, no projeto, eu não sei fazer meu aluno ter esse prazer de ler que todo mundo fala. Também, os livros didáticos e os projetos não têm essa preocupação com o aluno do campo e não conseguem fazer muitas vezes com que eles se identifiquem e sintam prazer na leitura. (Professora Maria José)

Segundo Borges e Sampaio (2003): “O livro, por ser a fonte de conhecimento, é um instrumento de combate à ignorância e à alienação, [...]”. Sendo assim, o sujeito que não lê ou que realiza apenas leituras superficiais, sem apreender o verdadeiro sentido do que leu, vê suas possibilidades de crescimento e questionamento acerca dos problemas que o cercam reduzidas. Diante do exposto, é importante o delineamento de uma prática pedagógica que contribua para a formação de sujeitos do campo leitores e, conseqüentemente, atores na construção de uma nova realidade social.

FORMANDO LEITORES PARA ALÉM DA DECODIFICAÇÃO DE PALAVRAS

Segundo Kleimann (2007) o professor que concebe a leitura como decodificação de palavras e forma seus alunos nessa perspectiva:

“[...] dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento de palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.”

Essas atividades de leitura, que são a maior parte das desenvolvidas pelas professoras pesquisadas segundo elas próprias, apontam para uma realidade: estas profissionais não vêm formando uma comunidade de leitores dialógicos, que possam utilizar o texto como forma de resolução dos problemas sociais que os atingem. A leitura, nesse caso, não é uma forma de compreender e modificar o mundo, não é uma prática social, é uma prática escolar.

Entretanto, há que se pensar que isso acontece porque as professoras não têm formação suficiente para construir outra prática, recebem propostas prontas de projetos construídos por representantes do Estado e muitas vezes sequer opinam na escolha dos livros didáticos e literários que suas escolas receberão. Isso reforça o que sabemos sobre o “descaso” intencional com as políticas públicas para as escolas do campo e para com a formação das professoras de classes multisseriadas. Sabemos que as políticas educacionais, principalmente nas escolas do campo, vêm sofrendo influência de organismos internacionais e que a atuação

do Estado na educação é caracterizada pela intencionalidade, pela regulação. (BARLETTA E GUIMARÃES, 2008, p.17).

Concordando com Gentili (1996) quando este diz que: “A preocupação central é ajustar a formação humana aos imperativos do mercado [...]”, a questão fundamental desse estudo passa a ser então a necessidade de formar professores/leitores capazes de transformar a realidade existente, numa perspectiva contra-hegemônica à proposta de atrelar o campo como *locus* do atraso, do não desenvolvimento para assim atender aos interesses do capital.

Ao refletir sobre a necessidade de fortalecimento e determinação dos que lutam contra o domínio do capital, a exploração e a opressão, Meszavros (2005) afirma que: “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz.”. A questão que surge e parece ter uma resposta afirmativa clara é: Formar leitores apenas decodificadores de palavras é formar para a conformidade?

Diante do exposto, acreditamos que ir de encontro à formação de leitores decodificadores nas escolas do campo é redefinir o sentido da função de ler para esse aluno, acreditando que ele deve aprender desde cedo a utilizar a leitura como forma de melhor compreender o mundo e os problemas que vive, buscando a partir dessa prática a possibilidade de criar argumentos para defender seus posicionamentos, comprometendo-se assim com a criação de uma realidade melhor e possível para quem vive e trabalha no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contar suas histórias de leituras e rememorar seus percursos de formação, percebe-se que as professoras recordam de lembranças importantes sobre os primeiros contatos com a leitura e a participação da escola na relação que elas têm hoje com o mundo dos livros. Diante dos relatos das entrevistadas, nota-se que o material de leitura mais acessível para a maioria era o livro didático, essa realidade ainda permanece a mesma para muitos estudantes do campo, apesar dos estudos e projetos sobre leitura desenvolvidos nas últimas décadas e a constatação da necessidade de mudança verificada nas práticas com a leitura em sala de aula e fora dela.

Retomando à questão inicial/problematização sobre até que ponto as profissionais pesquisadas conseguem promover a formação de leitores críticos e que reconhecem o prazer da leitura, fica evidente o quanto elas têm dificuldade nessa proposição já que para elas

próprias é difícil relacionar leitura e prazer, lendo muitas vezes somente o necessário para dar suas aulas e realizar seus trabalhos acadêmicos, já que agora se encontram na universidade.

Entretanto, em um movimento contraditório e paradoxal, seus relatos apontam que todas pretendem promover nos seus alunos o desejo de ler, certamente cientes das dificuldades que encontram por não terem vivenciado essa realidade. Percebe-se também que muitas lembranças ainda fixas remetem às professoras pesquisadas ao reconhecimento das suas professoras de classes multisseriadas como fundamentais nos seus processos formativos ao ponto destas influenciaram as práticas e atividades desenvolvidas nas classes multisseriadas atualmente.

Percebe-se também, pelas falas das professoras, que retomar essas experiências traz à tona sentimentos relativos a lugares, pessoas, gestos e às práticas de leitura vividas/praticadas. Muitas se emocionam ao lembrar da infância e uma delas relatou se reconhecer na atitude de um aluno que mostra rebeldia e pouca vontade de ler. Nessas trajetórias, ausências são determinantes, citadas por algumas delas: a falta de incentivos, de recursos financeiros, de acesso aos livros e de uma formação leitora consistente com a responsabilidade que assumem: a de formar leitores.

Entretanto, apesar das adversidades encontradas na luta para ingressar e se manter na universidade atualmente, são unânimes em reconhecer a entrada no espaço acadêmico como modificadora das suas concepções e práticas. Essa experiência da construção do memorial e da reflexão sobre sua formação e práticas de leitura apresenta-se, segundo elas, como uma experiência extremamente significativa em suas histórias de vida, pois como disse Larrossa (2001, p.27): “É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca ou que nos acontece, e ao passar-nos, nos forma e nos transforma [...]”.

A proposta de valorização das vivências das professoras é essencial para o processo de reconstrução de novas práticas de leitura nas classes multisseriadas. A identificação das lacunas nos percursos de vida e na formação inicial e continuada dos educadores também, pois permite uma tomada de consciência que nos conduz a uma postura diferenciada ao pensarmos na formação de leitores nas classes multisseriadas, relacionando a necessidade de formar leitores e não decodificadores de palavras como uma necessidade para a transformação do sujeito e da realidade do campo.

Diante disso, é importante considerar que nesse trabalho sincronizar as informações e as trajetórias de cada professora colaboradora com as práticas leitoras desenvolvidas nas classes multisseriadas, pensando nas possibilidades de uma formação docente que dote os profissionais da capacidade de relacionar a realidade que vivem em suas classes com os

interesses capitalistas que permeiam a construção de políticas educacionais para as escolas do campo, é acreditar no poder libertador da educação e no nosso papel enquanto educador/pesquisador na luta pela promoção de uma verdadeira mudança social, pois como diria Freire (2005): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão...”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Por uma educação do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.), Petrópolis, RJ : Vozes, 2004a.

_____. **Políticas de formação de educadores (as) do Campo**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, nº 72, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.Br>>

CATANI, D., BUENO B, e SOUZA, C. **O amor dos começos**: Por uma história das relações com a escola. Cadernos de Pesquisa, nº 111, p. 151-171, dezembro, 2000.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1977, p. 82,83.

BEAUCLAIR, J. **Educação por projetos**: desafio ao educador no novo milênio. Publicado no site www.chpesquisa.com.br. em Maio/2001

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam/ São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GENTILLI, P(org.) **Escola. S.A.**: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília. CNTE, 1996

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas-SP: Pontes, 2007.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas – SP: Autores Associados; ANPED, n. 19, p. 20-28, 2001. Disponível:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 77p

MORAES, A.A.de A. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação In: SILVA, Lílian Lopes Martin da (Org.). **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas, São Paulo: Komedi: Arte Escrita, 2001.

MOURA, T.e SANTOS, F.J.S. dos. **A pedagogia das classes multisseriadas**: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Revista Debates

em Educação, UFAL, Maceió-AL, Vol. 4, No 7 (2012). Disponível em:
<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>
NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PAULINO, G. **Algumas especificidades da leitura literária**. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 55-70.

_____. **Contribuições para a leitura literária de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em
<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2011/06/Relato-2-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-leitura-liter%C3%A1ria-de-educadores-das-s%C3%A9ries-iniciais-do-Ensino-Fundamental-LIED.pdf>,> Acesso em 17/09/2012.

RIBEIRO, C. **Despactando o PACTO - LIVRO DIDÁTICO: COLEÇÃO GIRASSOL - SABERES E FAZERES (CAMPO)** Disponível em
<http://despactando.blogspot.com.br/2013/06/livro-didatico-colecao-girassol-saberes.html>
- Acesso em 12/04/2014.

QUADROS, A. L.; CARVALHO, E.; COELHO, F. S.; SALVIANO, L.; GOMES, M. F. P. A., MENDONÇA, P. C.; BARBOSA, R. K. **Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória**. Revista ENSAIO. Vol. 7, nº 1. Agosto de 2005. 8p.SÁ, C.P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Ler, verbo transitivo**. 2004. Disponível em
http://www.leiabrasil.org.br/old/leiaecomente/verbo_transitivo.htm > Acesso em agosto de 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.