

Vol 9, Núm 1, jan-jun, 2025, pág. 262-280

A literatura infantil na educação do campo e o professor como mediador

Children's Literature in Rural Schools and the Teacher as a Mediator

Jhennifer Gabrielly Castro Nunes Do Nascimento¹

Marlene Schüssler D'Aroz²

RESUMO

O presente artigo aborda o ensino de literatura infantil na educação do campo enfatizando a importância do professor mediador como agente complementar dentro do ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, cujo objetivo central é refletir sobre o ensino de literatura, de forma mediada em escolas do campo. Para tal, o tema foi investigado nas bases de dados Scielo e CAPES. O ensino de literatura infantil, apesar de significativos avanços, ainda carece de modos de ler e de mediar leituras, de forma que possa conduzir o aluno para uma formação leitora. O professor é ainda um transmissor de conhecimentos distante se ser mediador, uma vez que mediar é ir além da leitura, é conduzir o aluno a compreender, interpretar e aplicar o aprendizado em outras situações de aprendizagem. Na educação do campo, percebe-se a ineficácia das políticas públicas que efetivem o direito à educação de qualidade, com escolas estruturadas, material didático e literário, acesso às diferentes tecnologias e a professores com formação continuada. Podemos concluir, nesse momento, que o ensino de literatura infantil deve ter importância destacada para a formação social e educacional, em especial, a do campo.

Palavras-chave: educação do campo; literatura infantil; mediador; estrutura.

ABSTRACT

This article addresses the teaching of children's literature in rural education, emphasizing the importance of the mediating teacher as a complementary agent within the school environment. It is a qualitative, bibliographic research whose central objective is to reflect on the teaching of literature in a mediated manner in rural schools. For this purpose, the theme was investigated in the Scielo and CAPES databases. Despite significant advances, the teaching of children's literature still lacks approaches to reading and mediating readings in a way that guides students toward becoming proficient readers. The teacher remains a transmitter of knowledge, far from being a mediator, as mediating goes beyond reading; it involves guiding students to understand, interpret, and apply their

1 Licenciada em letras. Mestranda do PPGECH/IEAA/UFAM. E-mail: jhennygb01@gmail.com. Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-8971-1578>

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA-UFAM). E-mail: marlenedaroz@ufam.edu.br. Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

learning to other situations. In rural education, the inefficiency of public policies is evident, particularly in ensuring the right to quality education, with well-structured schools, appropriate educational and literary materials, access to various technologies, and teachers with ongoing training. At this moment, we can conclude that the teaching of children's literature should hold a prominent place in the social and educational formation of students, especially in rural areas.

Keywords: rural education; children's literature; mediator; structure.

RESUMEN

Este artículo aborda la enseñanza de la literatura infantil en la educación rural, enfatizando la importancia del docente mediador como agente complementario dentro del ámbito escolar. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica, cuyo objetivo central es reflexionar sobre la enseñanza de la literatura, de manera mediada en las escuelas rurales. Para ello, el tema fue investigado en las bases de datos Scielo y CAPES. La enseñanza de la literatura infantil, a pesar de avances significativos, aún carece de formas de leer y mediar las lecturas, de manera que puedan orientar al estudiante hacia la formación lectora. El docente sigue siendo un transmisor de conocimientos además de mediador, ya que mediar es ir más allá de leer, es llevar al alumno a comprender, interpretar y aplicar lo aprendido en otras situaciones de aprendizaje. En la educación rural se puede ver la ineficacia de las políticas públicas que implementan el derecho a una educación de calidad, con escuelas estructuradas, material didáctico y literario, acceso a diferentes tecnologías y docentes con formación continua. Podemos concluir, llegados a este punto, que la enseñanza de la literatura infantil debe tener destacada importancia para la formación social y educativa, especialmente en el campo.

Palabras clave: educación rural; literatura infantil; mediador; estructura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discutiremos, neste texto, parte do referencial teórico da pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que traz como temática central a literatura infantil e o professor mediador. Com o objetivo de refletir sobre o tema, o diálogo será destacado, principalmente, por Lajolo (2005), Coelho (2000), Zilberman (2003), Winchuar, Bufrem e Bahls (2021) que nos apresentam o ensino da leitura e Hage (2014), com destaque para a discussão em torno das escolas do campo, para que possamos compreender como é desenvolvida a formação da competência leitora das crianças.

O gênero literário “literatura infantil” é uma vertente da literatura geral que, ao longo dos séculos, vem sendo transformado a partir da recepção do público a que se destina, no caso deste estudo, as crianças.

De acordo com Coelho (2000, p. 29), a expressão “literatura infantil” está associada, de imediato, a um sentido recreativo, pois a própria denominação sugere um caráter lúdico: “a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém”. Essa concepção nem sempre foi assim apresentada, o seu percurso foi longo e amplamente debatido.

Zilberman (1985) diz que, para pensar a literatura infantil, é necessário pensar no seu leitor: a criança. Por sua vez, as crianças, até o século XVII, conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância. Não se pensava em escrever, portanto, para as crianças. Ainda segundo Zilberman, até o século XVIII, as crianças não eram percebidas socialmente como seres diferentes dos adultos, compartilhavam o mesmo tipo de roupa, ambientes caseiros e sociais como também o trabalho e mais tarde, os espaços educativos, compreendidos por alguns como escola.

A partir do século XVIII, os adultos passam a frequentar espaços sem as crianças, que, por sua vez, passam a ser percebidas como diferentes dos adultos e, portanto, com necessidades específicas e características diferenciadas, bem como educação diferenciada. Em outras palavras, a criança precisava de atenção e a infância passa a ser idealizada. Para idealizar a infância e o papel da criança, conhecimentos eram necessários e sobre estes, os livros, as leituras conduziram pais e demais envolvidos para uma melhor compreensão da infância, dos acontecimentos da vida de forma a ajudar as crianças a enfrentarem a realidade.

Nos espaços reais de interação da criança são inseridos os contos, as histórias narradas sobre temas diversos. No entanto, as narrativas contadas para as crianças eram histórias populares que envolviam cenas de terror, narrativas folclóricas contadas pelos camponeses que continham cenas fortes que não eram adequadas para esse público. Ao escutar tais histórias, as crianças ficavam com medo, com isso, Perrault (1697) teve um papel importante nesse período ao editar as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, retirando passagens obscenas e outros acontecimentos, adaptando para uma linguagem mais apropriada para crianças. Em virtude destes acontecimentos, a escrita de histórias voltadas a este público ganhou mais visibilidade. Mesmo com olhar mais atento aos conteúdos apresentados às crianças, Zilberman (1985) diz que até bem pouco tempo, a literatura infantil era tratada como

brinquedo e ou passa tempo, sendo evidenciada apenas o seu aspecto lúdico, para se passar o tempo. E ainda, era “vista pelo adulto como algo pueril (nivelada ao brinquedo) ou útil (nivelada à aprendizagem) ou meio para manter a criança entretida e quieta” (p. 30).

Com pequenos, mas importantes avanços, a literatura passou a ganhar visibilidade em diversos espaços da sociedade, mas foi na escola que ela se ampliou e se diversificou conquistando seu maior público, as crianças. Com o olhar para a criança e para a escola, Lajolo e Zilberman (2007, p.16) destacam a literatura como ganho para a educação deste público, por consequência, a obrigatoriedade do ensino e da leitura de literaturas:

Essa obrigatoriedade se justifica com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas.

A literatura infantil conquistou leitores de diferentes idades e espaços diversos, entre os quais estão as escolas e de forma especial, as escolas do campo, cujas características se diferenciam de lugar para lugar, materializadas em cada realidade de forma particular a partir das necessidades sociais e humanas dos envolvidos.

A educação em escolas do campo é uma conquista de anos de debates. A educação do campo consta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), e, ainda, a assinatura do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo, bem como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA (Brasil, 2024). Este programa teve seu início em 1988 e tem, como público-alvo, filhos de camponeses, pessoas que sempre estiveram presentes no desenvolvimento do país, responsáveis pela produção de matérias primas para atender às cidades, entretanto, por muito tempo tiveram pouca atenção. O PRONERA, como proposta educacional visava a um ensino diferenciado para atender às especificidades do campo, democratizar o acesso à educação pública de qualidade, nos vários estágios de ensino, para as populações do campo, da floresta e das águas, que não tiveram a oportunidade de estudo, porque dedicaram sua vida ao trabalho.

Para os filhos dos camponeses entenderem as realidades do seu espaço de vivência e espaços fora dele, a escola deve possibilitar interação por meio da leitura de forma a contribuir para um conjunto de valores sociais que passam a ser internalizados pelo aluno. Compreender criticamente a realidade social e interagir com a diversidade nela encontrada tem sido um dos grandes desafios tanto para os alunos quanto para os professores. Os desafios encontram-se em todos os setores das escolas do campo que, apesar das normativas sobre o direito à educação, são ainda precárias e merecem atenção, entre elas, a questão em torno da formação leitora. Com base nas autoras, Winchuar, Bufrem e Bahls (2021), a dimensão que a leitura literária, no campo, assume é revolucionária, uma vez que assume em seu cotidiano aspectos de luta pelo direito à vida, à terra e à educação. Para os autores, ler, no contexto do campo, “é compreender a realidade, percebendo as nuances e contradições envolvidas, nesse contexto, já que é uma forma de instrumentalização crítica que encaminha para a mudança da realidade, seja econômica, social, política e/ou cultural” (2021, p. 2).

Na concepção de Lajolo (2005), alunos que têm professores que gostam de ler têm mais chances de também gostar de ler. É preciso superar a ideia de que ler é simplesmente o ato de decodificar ou converter letras em sons, ou seja, o aluno deve sair da escola apto não apenas a ler, mas a compreender o que está lendo (Kock; Elias, 2007). A esse respeito, Kleiman (2002), ressalta a precariedade da leitura como um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar do aluno. Para Kleiman, a leitura deve ser uma habilidade individual e atemporal desenvolvida em cada criança. Já o professor, mais que um condutor da leitura, deve atuar como um leitor e mediador.

Mediar vai além de acompanhar os alunos em uma leitura, é levar o aluno a ultrapassar as barreiras escolares e levar consigo a vontade de buscar o novo e ir além da sala de aula, levando esse conhecimento que há na literatura para casa, para família, para comunidade em que vive, de modo que isso seja a base para uma vida acadêmica bem estruturada e firmada na clareza que os livros trazem, surgindo então um aluno leitor bem-preparado e capacitado para os próximos passos da vida acadêmica. Logo, o papel de mediador que cabe ao professor é direcionado a trazer variadas formas de leitura. Como diz Santos e Garcia (2023, p.106): “É importante ainda ressaltar que, para que haja êxito na formação do leitor, é preciso efetuar

uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor.”

Com base no exposto, como recorte, nosso objetivo principal é refletir sobre o ensino de literatura, de forma mediada em escolas do campo. Para tal, o tema foi investigado nas bases de dados Scielo e Capes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, em campo, que apresenta dados parciais da revisão teórica de um projeto de pesquisa mais abrangente, sobre modos de ler literatura infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação do campo

A chegada da educação nas escolas do campo, no que diz respeito a direitos e a acesso ao público do campo percorreu um longo percurso para que as comunidades tivessem acesso direto a esta educação, que é direito de cada cidadão nascido no país. Como descrito no artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, “todos são iguais perante a lei”, no entanto, o que consta no papel nem sempre é a realidade vivenciada no Brasil. Portanto, ao ressaltar essa afirmação, há outra lei que assegura este direito como predito na Lei de diretrizes e Bases (LDB 9304/96):

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996, p.11)

Além da importância no processo educativo descrito na LDB, a leitura e escrita dos textos literários ajuda a compreender a história da comunidade na qual o indivíduo está inserido, os sentidos e significados da existência e tudo o que envolve existir. Quando uma pessoa passa a se apropriar desses textos, conseqüentemente, tende a valorizar a sua cultura e a adquirir sentimento de pertencimento sobre o meio social. Para reforçar a compreensão, Santos e Garcia (2023, p. 114) ressaltam que “os professores precisam cultivar uma proposta de leitura intensiva, para que os estudantes consigam compreender sua necessidade, e, assim, possam construir uma percepção de cidadãos críticos, além de, por meio da leitura, terem acesso à diversidade de culturas.”

Para efetivar o “direito à educação”, a população rural teve que organizar vários movimentos que determinaram um pequeno avanço na qualidade de ensino e foi por meio de movimentos como o dos “Sem-terra (MST)”, que a educação do campo passou a ganhar visibilidade e propostas debatidas nas agendas educacionais. De Souza (2012, p. 751) ressalta que, com os movimentos, podemos dizer que houve “superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso. Essa luta teve início, no âmbito pedagógico, com as experiências do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), cuja trajetória pode ser encontrada no Dossiê MST Escola, publicado em 2005.”

A luta para implantar a educação também no campo abrangeu todas as dimensões da sociedade. Sobre as lutas políticas voltadas a classe trabalhadora do campo, Hage (2014) discute a valorização da terra, pois é dela que os moradores que ali habitam tiram sua subsistência. Assim, falamos dos “povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.” (Hage, 2014, p. 1167). Ainda segundo Hage (2014, p. 1170), “o novo Plano Nacional de Educação (PNE) recentemente aprovado, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, não apresenta metas explícitas para a Educação do Campo”. E complementa que o referido plano inclui, no âmbito de determinadas metas, estratégias que promovem explicitamente o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, focando as especificidades culturais dessas populações.

Para Hage, o público da educação do campo sofre com desigualdades, é visto como diferente, por isso a escola deve exercer o papel de agente determinante que trará uma revolução sem que estas pessoas que moram no campo precisem sair de suas localidades para que tenham acesso à educação, mas que esta chegue até elas e se adéquem à realidade em que estes povos vivem. A esse respeito, Rodrigues e Carmo (2019, p. 4) ressaltam que “a escola do campo pela qual se defende, é aquela que traga em seu projeto pedagógico o ideal de luta contra as imposições hegemônicas do capital, que veja os sujeitos do campo dentro de uma perspectiva de vida e não apenas como mão de obra a ser explorada”.

Esse ideal de luta, que Hage também defende, tem a ver com entender a diversidade que é o sujeito do campo, logo, qualquer resolução que defina a educação do campo deve mostrar que compreende a pluralidade que a educação do campo pode envolver. No Art. 5º, as propostas pedagógicas relacionadas às escolas do campo respeitam as diferenças e o direito à igualdade, cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, e mais, buscam contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Logo abaixo, em parágrafo único, ressalta que:

Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 1996, p. 4).

Portanto, as escolas do campo, por estarem situadas em áreas rurais, possuem condições diferentes das localizadas em áreas urbanas, podendo tais diferenças serem percebidas em vários aspectos como: culturais, geográficos e socioeconômicos. Essas escolas costumam atender comunidades agrícolas, logo, a realidade cotidiana das crianças é fortemente influenciada pelo trabalho no campo e pela natureza ao redor. Diante disso, Caldart afirma:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a 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 (Caldart, 2012, p. 259).

Em contrapartida, Franco (2018) ressalta que “a concepção de educação rural é abordada como educação destinada à população agrícola, pautada nos mesmos modelos da educação urbana transplantada para o campo, não considerando os saberes do trabalhador.” Assim, ao comparar uma escola municipal da zona rural com uma da zona urbana, encontra-se desigualdade, principalmente quando se pensa em trabalhar com literaturas, uma vez que em muitas escolas do campo, há precariedade material e estrutural, além da falta de acesso a

recursos atualizados como livros, tecnologia, biblioteca. Quando há um acervo literário, é de alguns livros já amplamente conhecidos pelos alunos e que não se adéquam a realidade local.

Vale ressaltar que as tradições orais e narrativas locais são importantes formas de transmissão de conhecimento e de cultura. Essas práticas, exercidas por educadores, podem complementar e enriquecer a leitura e dar sentido a esse tipo de material nas escolas do campo. Na compreensão de Caldart (2009, p. 46), o ideal de uma escola seria “uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social”. Por isso, se faz necessário implementar metodologias de ensino que integrem a literatura e as práticas culturais locais, o que exige criatividade e flexibilidade por parte dos educadores.

Os modos de ler literatura nos anos iniciais em escolas do campo requerem uma abordagem integrada que considere os contextos socioculturais, as tradições locais e os desafios específicos enfrentados por essas comunidades. Nascimento (2006, p. 16) afirma que “é então neste íterim que surge a literatura infantil, que tem por missão integrar a criança ao mundo, é o instrumento pedagógico por excelência.” Portanto, é fundamental promover uma educação que valorize e respeite a identidade cultural das crianças, utilizando a literatura como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

No que concebe Silva (2019, p. 21), “é sabido que desenvolver nos alunos o gosto pela leitura não é uma tarefa fácil. No entanto, quando é trabalhada de maneira prazerosa, criativa e atraente é possível obter excelentes resultados.” Sendo assim, para que haja de fato, interesse pela leitura direcionada aos alunos da escola do campo, é preciso trabalhar com materiais pedagógicos que se pareçam e que conversem com a realidade local vivenciada pelos alunos, pois cada leitor se interessa em ler ou ouvir aquilo com o qual se identifica e que expressa algo que tenha relação com sua prática, independente de idade. Ao tratar de vivências descritas em textos, elas trazem significados para quem lê, além de se tornar mais atrativo e prazeroso.

A literatura infantil traz um leque de possibilidades de saberes, é uma ferramenta preciosa e fundamental que, ao saber como utilizá-la, se torna uma grande aliada do professor

e isso também diz respeito às políticas de educação, uma vez que a literatura infantil emerge como instrumento de alfabetização primordial nas primeiras fases da infância, e consta no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

É importante ressaltar que, além das práticas estabelecidas pela política da educação, o professor, por sua vez, precisa conhecer o espaço em que envolverá as vivências culturais, desse modo, estabelecer relação com o espaço do campo, para que os alunos entendam o meio no qual estão inseridos e que possam ter orgulho de suas raízes. Posteriormente, compreendam que o campo é uma sala de aula que os ensina sobre sobrevivência, por meio deste também elevam a subsistência dos moradores urbanos, assim, entendendo de fato a importância do seu papel enquanto sujeitos sociais.

Literatura infantil mediada: o papel do professor

A importância da mediação do professor entre o livro e o aluno é fundamental para o processo de desenvolvimento intelectual e emocional da criança enquanto leitora em formação. Segundo Silva (2019, p. 45), “o professor tem oportunidade de realizar o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, pois pode ser o facilitador, o incentivador e o motivador dessa aprendizagem, trabalhando em parceria e buscando alcançar os mesmos objetivos.”

Para Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 15), “mediação da aprendizagem é um tipo especial de interação entre alguém que ensina (o mediador) é alguém que aprende (o mediado)”. Essa interação deve ser intencional e planejada pelo mediador de forma a agir entre os estímulos externos e o aprendiz. É possível dizer que há ação do mediador quando ele seleciona, dá forma, focaliza, intensifica os estímulos e retroalimenta o aprendiz produzindo mudanças no sujeito. Os mesmos autores reforçam que mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. “Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento, que o mediado construa sua própria aprendizagem” (idem p.15).

Dito isto, ao falar sobre o professor e seu desenvolvimento enquanto mediador, e sendo este o elo entre aluno e a literatura, Carneiro e Souza (2022, p. 218) “entendem que não

existem uma única forma de compreender o texto, mas começam a perceber que os conhecimentos prévios, as conexões, as inferências que fazem ao texto, levam a um conhecimento mais apurado sobre um assunto.”

Logo, é válido ressaltar que as crianças não chegam às escolas como uma tábula rasa, premissa afirmada, entre outros autores, por Paulo Freire (1996), elas já chegam com experiências vivenciadas que permitem associar o que está sendo dito ou lido, formando sua própria concepção sobre o mundo para depois conceituar as palavras e a leitura. Para que isso verdadeiramente se solidifique e se torne real, a escola e o professor devem se certificar que o conteúdo trabalhado se aproxima da realidade vivenciada pelo aluno, quanto mais próximo do contexto sociocultural dele, mais significativo será o aprendizado em sala de aula.

Freire (2002) fala sobre a importância do papel do educador, ressaltando que este deve atentar-se ao seu dever de repensar sobre como ensinar seus conteúdos, tendo em mente que não é sobre saturar o aluno com informações que posteriormente “cairão” na prova, pois não se trata somente disso, mas formar seres capazes de pensar criticamente, que de fato absorvam conhecimento que lhes sejam úteis. Também depende muito de o professor rever seus métodos, criar, inovar para que sua aula não seja mecânica e o aluno um mero memorizador e fazedor de tarefas, mas um mediador. O professor mediador saberá como desenvolver uma prática que abranja meios que facilitem esse caminho para que o aluno conheça os textos, compreenda além do apreendido, criando possibilidades. Freire (2001) destaca que “reivindicar esse material é um direito e um dever de professores e estudantes.” (p. 266).

Corroborando com Freire, Spósito e Silva (2014, p. 73) afirmam que “a promoção da leitura na escola só terá êxito se for ao encontro das necessidades das crianças. Através de leituras tão ricas pode-se constatar que as crianças se tornarão leitoras reais e autônomas se a elas forem dadas condições para isto”. Portanto, fazer com que, no âmbito da escola, a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, de modo que ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, e de maneira que interpretar e produzir textos sejam direitos; e que, além disso, é legítimo exercer e responsabilidade, que é necessário assumi-la, estando ligada diretamente ao papel do professor enquanto mediador entre o livro e o aluno.

O papel de mediador é possibilitar ao aluno ir além do que é proposto. Para isso, o professor terá que pensar em estratégias de ensino, principalmente quando se trata da leitura voltada para crianças, como afirma Sousa (2009, p. 16), “nessa perspectiva, mesmo que a criança não leia, o contato com a literatura infantil pode ser inserido através da contagem de histórias e nesse contexto o papel do professor é fundamental, de mediador dessa aprendizagem.” A contação de histórias para as crianças desde a mais tenra idade, dentro e fora do espaço escolar, desenvolve a imaginação que posteriormente contribuirá para o seu desempenho na leitura e na escrita escolar.

Retomando Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), chamamos de mediação quando o professor atender critérios, principalmente, três deles: a) intencionalidade e reciprocidade, ou seja, quando objetiva ensinar por meio de suas ações que possam garantir o que está sendo ensinado realmente seja aprendido. Ao mediar, use suas experiências de forma a provocar nos alunos vontade de aprender, de ter posturas para aprender; b) transcendência, que significa ser um orientador mediador consciente em ensinar olhando para o futuro, para outros contextos, para situações além do "aqui-e-agora". É ensinar o aluno a desenvolver metacognição, construir conceitos a partir daqueles iniciais; c) mediação do significado é agregar significado às suas experiências, essencial para a modificabilidade.

Assim sendo, Silveira e Costa (2024, p. 180) dizem que “muito mais pode ser dito para além do escrito, cabendo ao leitor, professor ou mediador a tarefa de decifrar o não dito, o inferido a partir das experiências leitoras e de vida.” Lembrando que, para despertar a compreensão leitora na criança, é necessário que o professor seja também leitor e de temas diversos. Consequentemente, Costa, Teixeira e Ribeiro (2005, p. 28) ressaltam que, “assim, o grande desafio do educador é encontrar formas por meio das quais as histórias infantis possam auxiliar no resgate de valores, como: o companheirismo, solidariedade e amizade”. Para isso, a escola e as instâncias públicas e federais precisam dar suporte para o professor proporcionando meios de formação continuada, para que este possa desenvolver novas estratégias e tecnologias para trabalhar a literatura de modo que os alunos se sintam atraídos pelos livros e serem verdadeiros leitores. Com base nisso, Xavier e Silva (2021) afirmam que:

Além da formação de professores, afirma -se a importância de uma atenção voltada para a organização e uso de espaços educacionais, seja no espaço escolar ou em

outros ambientes voltados para a promoção da leitura, como salas de leitura, lares e bibliotecas públicas. (Xavier; Silva, 2021, p. 11).

Se considerados estes fatores, será possível preparar e alcançar um número maior de leitores, sendo isso uma responsabilidade do professor, da comunidade escolar, do estado, da família, um trabalho em rede que possibilita transformação e o encantamento da criança pelos livros. Como afirma Sousa:

Alimentar o imaginário da criança com belas histórias, modernas ou antigas, é função do professor, pois a escola é o lugar privilegiado para o encontro entre o leitor e o Livro. E nas escolas que muitas crianças brasileiras terão seu encontro com os livros. Devido a altas taxas de analfabetismo e a falta de tempo dos pais, as inacessibilidades com os livros. Além dos meios de comunicação modernos e atraentes como TV, computadores, vídeo games podem impedir que crianças adentrem no mundo da leitura. (Sousa, 2009, p. 38).

Em outras palavras, com a chegada e abrangência das novas tecnologias, os livros têm sido substituídos por conversas e entretenimentos via redes sociais virtuais. Com isso, percebe-se que as pessoas estão lendo cada vez menos, interagindo a distância, fazendo com que percamos momentos de interação presencial e a escola cada vez mais vem sendo um espaço de fazer tarefas e de alunos com seus celulares e tablets se comunicando virtualmente mesmo estando a alguns metros de distância. Nóvoa (2022) faz um apontamento sobre esta questão dizendo que “a pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar.” Também afirma que:

O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores. E, pela internet ou “à distância”, esta possibilidade fica diminuída. (Nóvoa, 2022, p. 48).

Sobretudo, mesmo com novos meios de transmitir conhecimentos, ainda assim o contato direto com o professor é essencial para o desenvolvimento do aluno principalmente nos primeiros anos na escola. As crianças necessitam de um contato direto, principalmente para formar valores referidos por Costa, Teixeira e Ribeiro (2005, p.25) ao afirmar que “considera-se que a formação de valores é um processo de construção contínua, onde cada um

é parte de uma grande teia em que se entrelaçam as relações com o eu, com o ambiente e, principalmente, com o outro.”

É válido ressaltar que, atrelado ao papel do professor mediador, está o propósito de ensinar afirmado por Nóvoa (2022), isto é, o professor mediador é aquele que se reinventa e busca o novo e recria o que já existe.

METODOLOGIA

A abordagem utilizada para este artigo foi qualitativa (André, 2005) com delineamento exploratório (Severino, 2007) de cunho bibliográfico (Creswell, 2014). Este tipo de pesquisa permite ao investigador a cobertura de uma gama ampla de fenômenos. Como já referenciado acima, trata-se de um recorte da revisão teórica sobre o tema de uma pesquisa em andamento. O tema “literatura infantil mediado pelo professor foi investigado nas bases de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir dos descritores e booleanos: literatura infantil; educação AND campo; literatura AND escola; mediação; professor mediador; literatura AND infância. A análise é descritiva e parcial a partir do diálogo com autores sobre o tema, constituindo-se um texto de revisão bibliográfica. Na seção seguinte serão apresentados alguns resultados identificados até o presente momento.

REFLEXÕES FINAIS

De acordo com as leituras realizadas, é possível destacar que o ensino de literatura está em constante mudança e inovações. Verifica-se a sua importância na vida, principalmente, na vida de uma criança para que ela se torne um adulto letrado e conhecedor do mundo através da palavra escrita ou ouvida.

A chegada da literatura na educação e nas escolas abriu portas para um mundo de possibilidades, imaginação, fantasias, uma viagem no tempo e nos espaços. Com os novos temas e uma gama de opções de autores e literaturas, também vieram desafios, um deles é a formação de professores bem-preparados, fundamental para a qualidade do ensino, sobretudo, no que tange ao ensino de literatura e suas possibilidades para a formação dos estudantes.

A importância da literatura no meio social ultrapassa o que se é trabalhado nas escolas, já que ela é arte em forma de palavras, arte que faz com que a criança descubra um mundo de possibilidades, tornando-a mais crítica, capaz de refletir sobre o que está a sua volta e facilitando a resolução de problemas. Apesar dos avanços, o ensino de literatura infantil ainda precisa chegar aos diversos lugares para que haja de fato uma transformação na sociedade atual. Entre estes lugares, citamos os povos do campo, das águas e das florestas, que, por sua vez, já avançaram muito em relação às condições de ensino, no entanto, ainda é notório uma real e significativa diferença entre o a estrutura do ensino das escolas da cidade em relação às escolas do campo. Os fatores que revelam essas diferenças vão desde a estrutura física, a falta de material, passando pela falta de professores e de escassa efetividade de políticas públicas, até chegar à questão da formação continuada que possibilite ao professor ser leitor e mediador da literatura na escola. Em outras palavras, ser professor não basta apresentar conteúdo para os alunos, no caso da literatura, deve ser um mediador desta ferramenta e aprendizagem. O hábito de ler faz com que desenvolva seu intelecto, estimule sua criticidade para lidar com os desafios enfrentados em seu cotidiano de sala de aula.

No que diz respeito à educação do campo e às escolas desses espaços, é preciso debater, refletir e repensar práticas que possibilitem ensino de qualidade e garantam o direito à educação para todos, garantam formação para que o professor possa ser também mediador, aquele que proporciona e encaminha seu aluno a transcender uma tarefa indo além do proposto, sabendo utilizar o conteúdo aprendido em outras situações de aprendizagem e apresentando novas possibilidades, de forma a compreender, primeiramente, o mundo real em que está inserido.

Ressaltamos que, para desenvolver modos de ler literatura, o professor precisa ser um modelo a ser seguido pelos alunos, ser um leitor exemplar, uma inspiração, demonstrar gosto por leituras diversas. Para conhecer o mundo literário, é precisa transitar por ele, a escola deve proporcionar essa viagem criativa, imaginativa e prazerosa, independentemente de ser do campo ou da cidade, deve estar amparada por políticas públicas e garantir o direito dos alunos a uma educação de qualidade e emancipadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidade, Mestrado em Educação (PPGECH) pelo apoio e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de bolsa de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada em 2024. Brasília, DF: Disponível em: <https://www.bing.com/ck/a?!&p=6884a2ec7dea1d57JmltdHM9MTcxNzIwMDAwMCZpZ3VpZD0wYWExNjY2Ny0wZDg2LTY2YmEtMGEzOS03MjdlMG9kNzY3ZjkmaW5zaWQ5NTIxOQ&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=0aa16667-0d86-66ba-0a39-727e0cd767f9&psq=ldb+atualizada+2024&u=a1aHR0cDovL3BvcnRhbnC5tZWMuZ292LmJyL3NIYi9hcnF1aXZvecy9wZGYvTERCLmh0bS5wZGY&ntb=1> Acessado em: 15 de novembro de 2024.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. (PCN)**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acessado em: 15 de novembro de 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: MDA, 2019. Disponível em: <http://www.gov.br/mda/pronera>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: Documento orientador**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.gov.br/mec/pnaic>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CALDART, Salete, Roseli et al. **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CARNEIRO, Ana Paula. SOUZA, Renata Junqueira de. **Contação de história e leitura literária: uma experiência com professores da escola pública**. *Léngua & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 211-226, 2022.

COSTA, Sandra Soares da. TEIXEIRA, Seir Camacho. RIBEIRO, Wânia Viana. **A formação de valores éticos por meio da literatura infantil**. Brasília, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: Teoria, análise, didática**. 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular. **Tese de Doutorado**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2018.

FEUERSTEIN, Reuven.; FEUERSTEIN, Rafael.; FALIK, Louis. H. **Além da inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estudos Avançados* 15 (42). 2001.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (Multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria – **Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História & Histórias.** 7.ed. – São Paulo: Ática, 2007.

NASCIMENTO, Zilda Elena Vieira. **A importância da literatura no desenvolvimento infantil.** Memorial de formação / Zilda Elena Vieira Nascimento. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

NÓVOA, António. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar/**Colaboração de Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 2022.

RODRIGUES, Vandreia de Oliveira.; CARMO, Eraldo Souza do - **O direito à educação do campo: Reflexões teóricas para o debate da superação de desigualdades na educação.** Universidade Federal Fluminense. 20 a 24 de outubro, Niterói, 2019.

SILVA, Célia Maria da. **A literatura infantil nas escolas do campo brasileiras e a inovação pedagógica: um estudo de práticas pedagógicas nas séries iniciais do ensino fundamental.** FUNCHAL, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, João Paulo Borges da. COSTA, Andrea Kluge Pereira. **Literatura infantil & juvenil: abordagens contemporâneas.** – Caxias do Sul, RS: Educs, 2024.

SOUSA, Adriana Duarte de. **A literatura infantil na escola: Desafios e perspectivas.** Cajazeiras - PB 2009.

SPÓSITO, LÍlian de Souza. SILVA, Maria Gorete de Oliveira. **A Literatura Infantil no processo de formação do leitor.** São Sebastião Do Paraíso – MG 2014.

WINCHUAR, Márcio José de Lima., BUFREM, Leilah Santiago., BAHLS, Diego Paiva. Práticas de leitura e letramento literário em escolas do campo. **INTERFACES.** Vol. 12 n. 4 (2021) 247. ISSN 2179-0027. DOI 10.5935/2179-0027.20210080

XAVIER, Gabriela Barbosa Souza. SILVA, Ezequiel Theodoro da. Estratégias pedagógicas para a promoção da leitura no ensino fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-13, Jan.-Abr. 2021 e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 7. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

Autoria:

Nome: Jhennifer Gabrielly Castro Nunes do Nascimento

Licenciada em Letras. Mestranda do Programa de pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH).

Instituição: Universidade Federal Do Amazonas-UFAM

E-mail: jhennygb01@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8971-1578>

País: Brasil

Marlene Schüssler D’Aroz

Pedagoga. Doutora em Educação. Pesquisadora da infância e formação de professores. Docente do Curso de Pedagogia, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas.

Instituição: UFAM

E-mail: marlenedaroz@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

País: Brasil