

LEITURA NOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Amanda Kelly Ferreira da Silva¹; Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel²;

¹ *Universidade de Pernambuco. amandafsilva19@gmail.com*

² *Universidade de Pernambuco. deboracostamaciel@gmail.com*

RESUMO: Nesse artigo investigamos o que é proposto para o ensino da leitura no contexto do campo, tomando como lócus da investigação a coleção de livro didático Girassol: Saberes e Fazeres do Campo – Língua Portuguesa (1º, 2º e 3º anos), de autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança. A escolha dessa coleção se deu em virtude de ela ter sido selecionada na primeira edição do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD-CAMPO (2013), e de ter sido enviada para as escolas do campo de todo o Brasil. No campo metodológico, utilizamos na coleta dos dados, as abordagens quantitativa e qualitativa considerando tais abordagens como as mais adequadas para o desenvolvimento das questões trabalhadas, uma vez que nos ajudou a tratar das relações dos dados coletados e analisados, bem como os seus significados e valores (MINAYO, 1996). Ao debruçarmo-nos sobre os dados, emergiram, no contexto do que é proposto para o ensino da leitura, as seguintes categorias de análise: a) diversidade de gêneros para a leitura; b) estratégias de ensino da leitura. Essa construção foi ancorada na compreensão de que categoria é um procedimento utilizado para agrupar elementos ou aspectos com características comuns. (MINAYO, 1998). Nosso olhar foi norteado pelas discussões teóricas que aportam as mais recentes discussões sobre a leitura, o livro didático, e com atenção voltada para os princípios da educação do campo preconizados pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Os resultados da pesquisa evidenciam que a coleção oferta uma multiplicidade gêneros, ao longo dos diferentes volumes (1º, 2º e 3º), produzidos em diferentes esferas da atividade humana. São gêneros que contemplam a tradição oral e a tradição escrita. As atividades advindas do conjunto de gêneros são usadas como suporte para um conjunto de estratégias que favorecem a formulação de ideias, a reflexão e a construção de conhecimentos. Parecia haver uma preocupação, por parte da coleção, em inserir o aluno em uma variedade de estratégias favoráveis a compreensão leitora.

Palavras-chave: Leitura, Educação do Campo, Livro Didático.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho investigamos o que é proposto para o ensino da leitura presentes na coleção de livros Girassol-Saberes e Fazeres do Campo destinada a alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Nosso olhar é norteado pelas discussões teóricas que aportam as mais recentes discussões sobre a leitura, o livro didático, e com atenção voltada para os princípios da educação do campo preconizados pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Entendemos a leitura como uma atividade complexa de produção de sentidos, em que os sujeitos agem sobre a língua e constroem o sentido do texto (KOCH & ELIAS, 2006). No contexto do ensino da leitura, o livro didático aparece como

suporte, configurado como um objeto complexo inserido numa rede de relações e interesses, produzidos a partir do envolvimento de uma série de dimensões, sejam elas econômicas, técnicas, sociais, políticas e educacionais (BATISTA e ROJO, 2005, p. 43).

Destacamos a relevância da pesquisa pelas poucas investigações que contemplem o universo do campo, com olhar direcionado para o ensino dos eixos didáticos, no caso em tela, a leitura. Esse cenário pode ser constatado em levantamento realizado por nós nos anais da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) no período de 2003 a 2015. De um total de 159 (cento e cinquenta e nove) trabalhos distribuídos em 7 (sete) Grupos de Trabalho (GT), nenhum deles tratou sobre os livros didáticos destinados a educação do campo. Foram encontrados trabalhos voltados a temas relacionados a livros didáticos 9 (nove) e a leitura 62 (sessenta e dois). Dentre aqueles relacionados à leitura, apenas 3 tratam sobre leitura no contexto do campo (FELIPE, 2011; MACHADO, 2011; MANKE, 2013). No contexto dessas pesquisas, não havia focalização na discussão sobre a didatização da leitura.

O cenário acima apresentado revela a necessidade da realização de trabalhos que investiguem sobre a didatização do ensino de leitura na escola, e, mais especificamente, nas escolas do campo, nas práticas docentes e nos diferentes matérias que circulam o espaço dessas escolas, como por exemplo, o livro didático. Nessa direção, nosso trabalho reflete sobre o que é proposto para o ensino da leitura no contexto do campo, tomando como lócus da investigação a coleção de livro didático Girassol: Saberes e Fazeres do Campo – Língua Portuguesa (1º, 2º e 3º anos), de autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança. A escolha dessa coleção se deu em virtude de ela ter sido selecionada na primeira edição do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD-CAMPO (2013), e de ter sido enviada para as escolas do campo de todo o Brasil.

Nos encaminhamentos metodológicos, utilizamos na coleta dos dados, as abordagens quantitativa e qualitativa considerando tais abordagens como as mais adequadas para o desenvolvimento das questões trabalhadas, uma vez que nos ajudou a tratar das relações dos dados coletados e analisados, bem como os seus significados e valores (MINAYO, 1996, p. 44). Ao debruçarmo-nos sobre os dados, emergiram, no contexto do que é proposto para o ensino da leitura, as seguintes categorias de análise: a) diversidade de gêneros para a leitura; b) estratégias de ensino da leitura. Essa construção foi ancorada na compreensão de que categoria é um procedimento utilizado para agrupar elementos ou aspectos com características comuns. As categorias são utilizadas para classificar, agrupar elementos, ideias ou expressões

em torno de um mesmo conceito. Essa organização pode ser feita em qualquer tipo de análise qualitativa (MINAYO, 1998, p.70).

Nesse processo analítico, fizemos o uso da análise do Conteúdo presente no material didático, considerando as diferentes fases desse tipo de análise propostas por Bardin (1977), que inclui a interpretação de conteúdos implícitos ou explícitos de concepções, pensamentos, tendências dos seus interlocutores. Utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2002), como metodologia de pesquisa, por considerá-la a abordagem mais indicada para a revelação dos nossos dados.

Diante do cenário acima apresentado, estruturamos o artigo da seguinte forma: 1) concepções teóricas de leitura e os princípios da educação do campo; 2) resultados e discussão dos dados. Finalizamos o texto com algumas considerações sobre os dados encontrados, sem desejar, entretanto, encerrar o debate, mas desejosas de abrir caminhos para que novas discussões se fortaleçam a partir das nossas provocações.

A seguir vejamos os fundamentos teóricos que colaboram para a discussão sobre o objeto desse artigo.

Leitura: discussão teórica no contexto da Educação do Campo

Na construção desse campo teórico é necessário que definamos, inicialmente, a concepção de leitura que norteará este trabalho. Assumimos a leitura como uma atividade complexa de produção de sentidos, em que os sujeitos agem sobre a língua e constroem o sentido do texto. (KOCH & ELIAS, 2006). Compreendemos a importância da leitura para o exercício da cidadania, do acesso à informação e da inserção autônoma dos sujeitos nas diversas esferas de interação social, conforme sinalizam alguns dos documentos que norteiam a educação brasileira, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), e no cenário do Campo, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

Nessa perspectiva, a leitura abre caminhos para que o indivíduo participe da vida em sociedade e, por isso, acreditamos que a escola, além de desenvolver a aprendizagem da leitura, precisa realizar um trabalho mais amplo de construção da competência discursiva de seus alunos e alunas. Desse modo, é preciso planejar e executar um ensino que desenvolva a capacidade de compreensão, reflexão e produção dos múltiplos sentidos em circulação, de modo a formar leitores atuantes e críticos. Assim sendo, a aprendizagem da leitura apresenta-se como um dos desafios enfrentados pela escola, cujo objetivo é

formar sujeitos para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1997).

Na prática social, a leitura desempenha funções diversas, dentre as quais podemos citar: o deleite, o estudo, a socialização de informações na esfera midiática, a troca de correspondências, entre outras. Corroborando com a concepção acima citada, Solé (2009) define leitura como sendo um processo de interação entre o leitor e o texto; em que, nesse processo, o leitor busca obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura. Solé (1998) nos apresenta algumas estratégias de leitura essenciais para o processo de compreensão do texto, dentre elas: traçar objetivos; selecionar informações; ativar conhecimentos prévios, antecipar sentidos no texto, elaborar inferências, avaliar e controlar a compreensão do texto.

No que se refere ao ensino dessas estratégias, a clareza nos objetivos e a intencionalidade do professor precisam ser estabelecidas. Considerando as estratégias de leitura como essenciais para a construção de um sujeito leitor, Lerner (2006, p. 13) enfatiza que “é preciso dar sentido a leitura”. De acordo com a autora, o processo de formação de leitores deve começar muito antes de concluída a aprendizagem da escrita. Lerner (2006) afirma que quando as crianças presenciam em seu meio social, leitura de histórias e comentários sobre notícias de jornais, elas estão aprendendo muito sobre a linguagem escrita. Para aquelas que não possuem tanto contato com a prática de leitura, em casa ou em outros ambientes sociais que frequentam, fica a cargo da escola incentivar essas práticas que visam formar leitores, cabendo ao professor à tarefa de ler para seus alunos o mais cedo possível.

Nesse contexto de ensino, Solé (1998) nos faz refletir sobre um conjunto de estratégias de leitura, as quais a autora define como procedimentos cognitivos e metacognitivos complexos, já que implicam a capacidade de refletir e planejar nossa própria atuação enquanto lemos. Assim sendo, as estratégias de leitura são as responsáveis pela construção da interpretação do texto e tornam o leitor capaz de resolver problemas frente à leitura. Desse modo, podemos dizer que fatores como a intenção que norteia à leitura, o gênero textual selecionado, a imagem que se faz sobre o autor do texto, por exemplo, tem um impacto nas estratégias que o leitor usará para interagir como o texto.

Algumas das principais estratégias utilizadas para a atividade de leitura são descritas por Solé (1998) como: traçar objetivos para a leitura; selecionar informações do texto; ativar os conhecimentos prévios; antecipar sentidos no texto; elaborar inferências; avaliar e controlar a compreensão do texto. Frente a essas estratégias, Leal e Melo (2006) asseguram que a escola, assim como os livros didáticos, precisam planejar

situações didáticas que levem os alunos a desenvolverem conhecimentos apropriados para diferentes contextos de interação.

Para enfrentar o desafio da consolidação de leitores, os livros didáticos aparecem como um dos suportes textuais presentes no contexto da educação brasileira (COSTA-MACIEL e PINTO, 2016). Eles oportunizam a partir de suas propostas pedagógicas o contato do aluno com a diversidade de textos e de gêneros textuais reais, que antes de estarem nos livros didáticos já se encontram circulando na sociedade em diferentes suportes textuais.

No contexto de reflexão sobre o livro, é importante reforçar que no ano de 2013 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criou o Programa Nacional do Livro Didático Campo, cujo propósito era selecionar e distribuir livros didáticos que atendessem as especificidades do “contexto social, cultural, ambiental, político e econômico dos povos do Campo”. (BRASIL, 2016).

A criação de obras endereçadas a uma realidade específica foi fruto do envolvimento de um projeto de educação comprometida com a reforma agrária, com os acampados e os assentados, em defesa de escolas públicas comprometidas com o campo. Os movimentos sociais e sindicais articulados, no final da década de 1990, fortaleceram 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 (2002).

As obras aprovadas para o campo deveriam atender aos princípios das Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo (2002), para a quem 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, ribeirinhos, pescadores, dentre tantos – e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. Nessa direção, percebe-se que materiais didáticos específicos também são defendidos como estratégia para atender as necessidades específicas dessas escolas. Sendo assim, é fundamental que no livro didático das Escolas do Campo estejam presentes

os elementos vinculados aos espaços sócio-territoriais de produção material da vida dos sujeitos, das identidades coletivas, do trabalho, das lutas, das práticas culturais e religiosas, da relação campo/cidade, bem como a dinâmica da própria escola, das relações sociais que se desenvolvem em seus interiores e com a comunidade ao seu redor. (BRASIL, 2013, p.12).

Diante dessa perspectiva, o processo de didatização da leitura deve garantir que as práticas de leitura desenvolvidas no contexto dos livros didáticos e do ambiente escolar fiquem o mais próximo possível das realizadas fora dele. Para este fim, é indispensável levar para a sala de aula as situações significativas de leitura envolvendo diversos gêneros que estejam presentes no convívio social dos educandos e educadores, e gêneros que possam ampliar o conhecimento desses sujeitos. Amparadas, portanto, nessa compreensão de leitura, observando-a no contexto da educação do campo, passamos, a seguir, à análise dos livros didáticos selecionados para este estudo.

Leitura no Livro Didático do Campo: resultados e discussão

Tendo em vista que o foco das análises é focada no que é proposto pela coleção Girassol – Saberes e Fazeres destinada ao Campo para ensino da leitura, realizamos um breve levantamento sobre o espaço dado por ela ao eixo da leitura. Observamos que, de 11 (onze) seções disponíveis (1. Leitura; 2. De olho na escrita; 3. Traçando letras; 4. Produção; 5. Estudo da língua; 6. Hora da história; 7. Texto puxa texto; 8. Estudo do texto; 9. Dicas de leitura; 10. Vai e vem; 11. Mural das vivências), 4 (quatro) delas eram específicas para o eixo da leitura, a saber: Leitura, Hora da História, Texto Puxa Texto e Dica de Leitura. Aproximadamente um total de 36,4% das obras analisadas é composta por atividades direcionadas a leitura.

O levantamento que realizamos relativo a frequência das seções de leitura frente aos demais eixos, propostas ao longo dos livros (1º ao 3º anos) evidencia que o eixo de leitura é o que tem o maior espaço reservado nos livros, se comparado aos demais eixos didáticos. Em leitura temos a ocorrência de 45% no livro do 1º ano; 37% no livro do 2º ano; 45% no livro do 3º ano, enquanto que nos demais eixos didáticos, temos o seguinte panorama: produção de texto 11% (1º e 3º ano) e 9% (2º ano), oralidade 11% (1º e 3º ano) e 27% (2º ano) e análise linguística 33% (1º e 3º ano) e 27% (2º ano).

Vemos também na coleção analisada que em cada unidade, são apresentadas seções destinadas ao eixo de leitura, identificadas pela obra de: “Leitura 1”, “Texto puxa texto”, “Leitura 2”. Esse cenário pode relevar a prioridade dada pela coleção ao referido eixo didático, enfocando na formação do leitor ao longo das unidades e volumes. Podemos também inferir que tal espaço reforça a compreensão das necessidades

socialmente estabelecidas, que requerem a articulação de uma série de habilidades e competências básicas as quais não podem ser aprendidas espontaneamente, mas precisam ser ensinadas.

Após situarmos o espaço reservado ao eixo leitura no âmbito da coleção, passemos a refletir sobre a primeira categoria que emergiu no contexto da proposta ofertada pela coleção para o ensino da leitura: o repertório de gêneros textuais. Entendemos que os gêneros são ferramentas de ensino que podem mediar toda a reflexão sobre os diferentes eixos didáticos. A sua função no contexto de ensino se projeta de forma múltipla, atendendo a finalidades específicas, na coleção analisada, ele dá suporte a uma diversidade de atividades que visam ensinar a leitura ao aluno em fase de alfabetização. A seguir refletimos sobre a diversidade de gêneros destinados ao trato com a leitura, presentes nos livros do 1º ao 3º ano.

No livro do 1º ano, os dados revelam que os gêneros de maior frequência são: cantigas populares com (25%), conto (17%), poemas (13%). Os gêneros de menor frequência são: instrucionais, imagéticos e artigo (8%), poesia (4%), fábula (4%), parlenda (4%), trava-língua (4%), documentos pessoais (4%) e lenda (4%).

O cenário revela que, no livro do 1º ano, 24% dos textos são cantigas populares. A obra parece demonstrar uma preocupação em apresentar gêneros da tradição oral, que são familiares as crianças. Podemos também inferir que, por considerarem que tais textos são dominados pelos sujeitos que estão em fase de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, as autoras oportunizam que as crianças tenham contato com esses mesmos gêneros em sua modalidade escrita, contribuindo para o processo de alfabetização, seja a partir da cantoria guiada pelo escrito, seja pelo trato com a consciência fonológica, mediada pelo docente, a partir da reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras. (MORAIS, 2012, p. 84).

Acreditamos apoiadas em Morais (2012), que a leituras de textos de tradição oral, tais como: cantigas, quadrinhas, parlendas, entre outros, ajudam as crianças a refletirem sobre o SEA, uma vez que os textos da tradição oral contem

[...] uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliados ao fato de as crianças terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhadas da escrita das palavras. Assim, cria-se um bom espaço para que meninos e meninas, curiosamente, comecem a prestar mais atenção nas palavras e em suas partes orais e escritas. (MORAIS, 2012, p.93-94)

O trato com o gênero cantiga popular, presente em 24% da coleção pode favorecer a apropriação do SEA por parte das crianças, a partir de um conjunto de atividades que envolvem o eixo da leitura, assim como, de outros eixos didáticos. Outros gêneros presentes na obra também podem contribuir com o processo de alfabetização, tais como o trava-língua (4%), a parlenda (4%), documentos pessoais (4%), lendas (4%) e a poesia (4%). Todos estão presentes na obra, embora com um quantitativo inferior ao gênero cantiga popular. Embora tais gêneros também sejam da tradição oral, possíveis para o trato com a leitura no contexto da alfabetização.

Ao analisarmos os gêneros presentes para tratar da leitura no livro do 2º ano, vemos o seguinte cenário: poema (29%), imagem (14%) e poesia (14%). Os gêneros de menor frequência são: cantigas populares (7%), carta (7%), bilhete (7%), tirinha (7%), canção (7%) e conto (7%). O poema é o gênero que aparece com maior projeção (29%), contrariamente ao aquele que é apresentado no livro do 1º ano: a cantiga popular. As autoras, mais uma vez, parecem selecionar, para o trato com o eixo da leitura, gêneros que favorecem o processo de apropriação da escrita, uma vez que, no contexto do 2º ano, eles podem contribuir para o trato com as rimas e as aliterações. Assim como no livro do 1º ano, esses textos também facilitam o desenvolvimento da consciência fonológica. Ao observarmos os gêneros disponíveis para o trato com a leitura no livro do 3º ano, temos a seguinte configuração: conto (13%); fábula (13%); artigo (13%); adivinha (7%); infográfico (7%); história em quadrinhos (7%); e-mail (7%); certidão de nascimento (7%); notícia eletrônica (7%); imagem (7%); instrucional (7%) e cartaz (7%). Vemos que no livro destinado ao 3º ano são trabalhados no eixo de leitura, gêneros com textos mais extensos e de estrutura mais complexa.

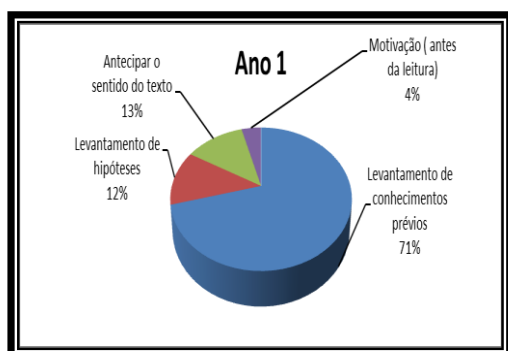
Embora exista a prevalência de gêneros da tradição oral nos dois primeiros anos (1º e 2º anos), a obra do 3º ano é ampliada com gêneros de diferentes esferas, como por exemplo, gêneros da esfera jornalística. Podemos ver uma progressão ao longo dos três anos, de modo que ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, no 3º ano, o aluno tenha tido acesso a variados textos, com diferentes níveis de complexidade. Essa questão da progressão é descrita por Dolz (2010) com uma dimensão de continuidades e rupturas. Para o autor

cada trabalho com o gênero textual não é jamais feito de maneira definitiva. A cada série, os mesmos gêneros podem ser retomados, com os conteúdos da etapa anterior sendo tratados em um grau de exigência maior na etapa posterior [...]. Ao longo do tempo as tarefas para cada gênero vão sendo cada vez mais ambiciosas (p.52-53).

Portanto, fica claro que o trabalho em espiral nos livros didáticos é de suma importância para que se possa ampliar o nível de aprofundamento dos alunos em relação a cada gênero trabalhado, no contexto dos diferentes eixos, como por exemplo, o da leitura, foco de nosso trabalho.

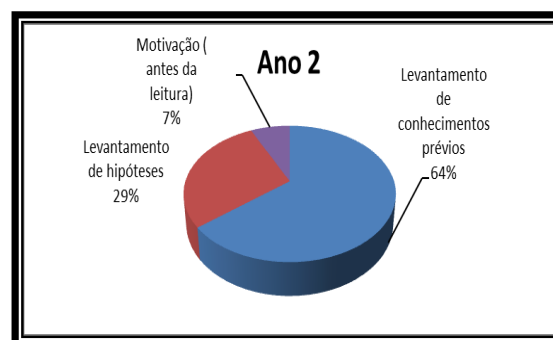
Ao prosseguirmos com a análise da coleção, observamos que, no contexto do repertório de gêneros, disponíveis nos três (3) livros da coleção, existia um conjunto de atividades direcionadas ao levantamento das estratégias para e ensino da leitura. O gráfico abaixo traz uma síntese das estratégias ofertadas pela coleção:

Gráfico 1



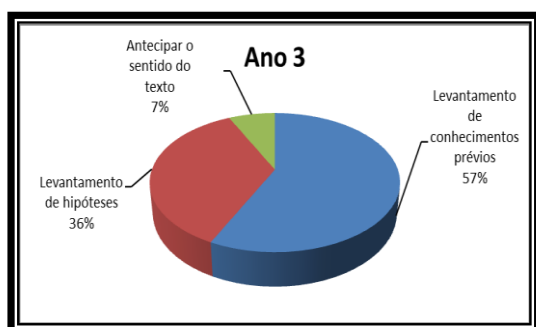
Fonte: Livro Girassol - Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa- 1º ano.

Gráfico 2



Fonte: Livro Girassol - Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa- 2º ano.

Gráfico 3



Fonte: Livro Girassol - Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa- 3º ano.

Ao observarmos livro do 1º ano, podemos verificar a presença de um conjunto de 71% de atividades destinadas a estratégia de “levantamento de conhecimentos prévios”; 12% de estratégia de “levantamento de hipóteses”; 13% de “antecipação do sentido do texto”, seguido de 4% de atividades de motivação para a leitura. No livro do 2º

ano, assim como o do 1º ano, a estratégia mais utilizada é o “levantamento de conhecimento prévio” (64%), seguida de “levantamento de hipóteses” (29%). A estratégia de menor ocorrência é aquela ligada a “motivação antes da leitura” (7%). As estratégias mais frequentes no livro do 3º ano são: “levantamento de conhecimentos prévios” (57%), seguida de “levantamento de hipóteses” (36%); “antecipação de sentido” (7%)

O panorama acima nos revela que, em todos os livros, a estratégia de leitura mais demandada nas atividades é a de “levantamento de conhecimentos prévios”. O que essa constatação podem nos sinalizar? Dentre outras possibilidades de hipótese, a de que existe uma preocupação da coleção de reconhecer as crianças enquanto sujeitos que formulam ideias, refletem e constroem conhecimento mesmo antes de ter acesso ao texto, e mesmo antes de adentrar o espaço escolar. Parece haver uma consideração das “concepções prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares próprios do estudante como membro de uma cultura real externa à escola”. (ARONOWITZ; GIROUX, 1991; GRIGNON, 1991, 1994). (SACRISTÁN, 2013, p.32 apud SACRISTÁN, 2013 p.32).

(IN) CONCLUSÕES

Em nosso trabalho os dados revelaram uma variedade de gêneros destinados ao ensino da leitura, possibilitando o contato dos alunos com uma multiplicidade gêneros produzidos em diferentes esferas da atividade humana (cotidiana, escolar, imprensa, entre outros).

Vimos que ao longo dos diferentes volumes (1º, 2º e 3º), os gêneros apresentados eram usados como suporte para (entre outras propostas que não foram objeto de nosso texto) um conjunto de estratégias que favorecem a formulação de ideias, a reflexão e a construção de conhecimentos. Entendemos a importância de ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto do texto e/ou sobre o gênero textual, antes que a leitura propriamente dita tenha sido iniciada, uma vez que a ativação dos conhecimentos prévios ajuda o leitor a interpretar os sentidos implícitos, a perceber as intenções, a recuperar a estrutura do texto e sua organização. Além disso, aliada a outras informações do texto, permite ao leitor formular hipóteses sobre o que o texto tratará, a partir de qual perspectiva o autor se posiciona e com qual objetivo.

Tendo em vista que o nosso trabalho refletiu sobre o que é proposto para o ensino da leitura no contexto da educação do campo, é importante que

destaquemos a necessidade de investigações que contemplem dimensão da ancoragem cultural das propostas no contexto da comunidade do campo como condição imprescindível para a aprendizagem dos alunos e sua compreensão nas diversas escalas de entendimento do mundo. Nesse sentido, consideramos importante considerar a articulação dos textos e dos gêneros textuais com as vivências e experiências dos alunos do campo, para que dessa forma as crianças possam dar sentido à produção de saberes e tenham uma formação crítica do pertencimento ao vivido, da valorização de suas emoções e dos desejos com a terra.

Nesse contexto de reflexão sobre a leitura no livro do campo, defendemos aqui o aprimoramento da política pública do livro didático, ampliando para outros materiais de forma integrados ao uso do livro, e também um investimento na formação dos professores que atuam na educação do campo, para que eles possam estar preparados para a utilização do livro didático a partir de uma atuação autônoma e comprometida com as lutas da população do campo e com a transformação da escola tradicional em escola do campo, a partir do conceito construído pelos movimentos sociais do nosso país.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. **Práticas de leitura no ensino fundamental** / organizado por Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza. — Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-45.

BRASIL, **Resolução N° 40 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo.

BRASIL, **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; PINTO, José Messias Pinto. Impactos do Discurso Oficial Sobre a Seleção dos Gêneros Textuais Oraís Presentes nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. In: COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; LUNA, Ewerton Ávila Dos Anjos (Orgs) **Oralidade & Leitura: Olhares Plurais sobre Linguagem e Ensino**. Recife: Editora UFPE, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 2006. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LERNER, Delia; trad. Ernani Rosa. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORAIS, Artur Gomes. Eliana, Albuquerque Borges Correia de. Leal, Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**— Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações,** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel; **Ler, Leitura e Compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.