



Recebido em: 15/06/2024.

Aceito em: 03/08/2024.

Revista SODEBRAS – Volume 19
Nº 221 – MAIO/ AGOSTO - 2024

CÍRCULO DE LEITURA: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA RURAL

READING CIRCLE: EXPERIENCE IN A RURAL SCHOOL

Iasmim Cardoso de Sousa¹
Guilherme Augusto Souza Prado²
Maria Vitória Rodrigues de Sousa³

Resumo – Esta pesquisa objetiva desenvolver hábitos de leitura, reflexão e habilidade de argumentação crítica em relação à realidade vivida em diversos contextos por meio de uma aprendizagem ativa com adolescentes. Mesclamos uma metodologia cartográfica com a abordagem freireana na realização de círculos de leitura e debate em uma Escola Família Agrícola (EFA), que dispõe de um modelo de pedagogia da alternância, de forma que escola, educando e família estão interligados no processo de ensino. Concluímos que atividades que consideram contextos socioculturais dos educandos podem favorecer sua integração da realidade sócio-comunitária, fortalecendo laços e estimulando o contato com o conhecimento de forma lúdica.

Palavras-chave: EFA. Educação. Leitura

Abstract – This research aims to develop reading habits, critical reflection, and argumentation skills in adolescents through active learning, focusing on their lived experiences in various contexts. We combined a cartographic methodology with a Freirean approach in conducting reading and discussion circles within a Family Agricultural School (FAS), which features an alternating pedagogy model that interconnects the school, students, and families in the teaching process. We concluded that activities that consider the sociocultural contexts of students can foster their integration into their socio-communal reality, strengthening bonds and stimulating engaging encounters with knowledge.

Keywords: Rural school. Education. Reading.

¹ Graduanda do curso de psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr. Contato: iasmimbie@gmail.com.

² Psicólogo, mestre e doutor em Psicologia. Professor do curso e do PPG de Psicologia da UFDPAr. Contato: guisptra@gmail.com.

³ Graduanda do curso de psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr. Contato: mrsrodriguesdesousa@gmail.com

I. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa consiste na realização de círculos de leitura e debate com adolescentes em uma escola rural, visando desenvolver hábitos de leitura, reflexão e habilidade de argumentação crítica em relação à realidade vivida em diversos contextos, por meio de uma aprendizagem ativa, integrando sua realidade sócio-comunitária e familiar, fortalecendo laços e travando contato com o conhecimento de maneira lúdica para além da qualquer abordagem estritamente conteudista (Pompermayer; Carvalho, 2018).

A leitura, por muitos anos, foi restrita a uma pequena parcela da população, como os nobres e aristocratas. Durante a Idade Média, esse privilégio passou para pelas igrejas, que censurava obras que não condiziam com seus interesses (Brito, 2010). Já no Brasil, durante a ditadura civil-militar de 1964, houve censura nos meios de comunicação, entretenimento e publicações. Órgãos específicos foram criados para efetuar tal controle, obras consideradas perigosas à segurança nacional eram recolhidas e lojas e livrarias eram saqueadas e incendiadas (Reimão, 2011).

Atualmente, mesmo com o fim formal da ditadura e da censura oficial, as tentativas de privar a população do livre acesso à leitura continuam. Em 2020, por exemplo, houve a proposta de uma reforma tributária e taxação de livros com alíquota de 12%, mesmo que o artigo 150 da Constituição federal vede essa cobrança. Tal proposta, feita pelo então ministro da economia, Paulo Guedes, argumentava que livro era um “produto de elite, logo, quem compra pode pagar um preço maior” (Costa, 2020). Guedes reiterava, assim, o raciocínio racista, classista e historicamente demarcado do acesso aos livros restrito à uma elite social e econômica.

Em contrapartida à tendência de elitização, aumenta o acesso às mídias digitais como televisão, redes sociais e internet, que são meios mais baratos e de fácil acesso. Segundo o Ministério das Comunicações (2021), 82,7% dos domicílios possuem acesso à internet, o que, teoricamente, também significa mais acesso à informação.

Entretanto, apesar da grande disponibilidade de informações, boa parte dela chega aos consumidores de forma superficial, rápida e sem espaço para reflexão. Adicionalmente, por mais que os circuitos neurais se expandam no sentido de se adequar a multitarefas, – ouvir música, conversar, ler uma notícia em um site – há um enfraquecimento de estímulo para a concentração continuada (Azevedo, 2016).

Entende-se, então, que

por mais que esteja armada por um poderoso arsenal de tecnologias de informação, uma sociedade que produz uma legião de analfabetos funcionais é uma sociedade da desinformação. Para que cumprissem as predições dos profetas da era virtual, as tecnologias da informação precisariam agregar valores éticos, educacionais, sociais, humanistas, culturais, artísticos e espirituais. Valores que se encontram encerrados no livro como em nenhuma outra tecnologia da informação (Francisco, 2004)

Assim, ocorre certa acomodação em relação à busca por informação. “Há nitidamente a transferência do pensar/aprender/analisar (tipicamente humano) para o simplesmente acessar (tecnológico)” (Lira; Pereira; Fell, 2017). Orientando-nos por tal perspectiva, entendemos a leitura não apenas por seu valor instrumental cognitivista ou

como hábito recreativo, mas como um disparador para o desenvolvimento intelectual e afetivo (Venturella, 2010).

Considera-se, ainda, para a pesquisa, o fato de que a maior parte dos estudantes não possuem o hábito da leitura, não necessariamente por desinteresse, mas por estarem inseridos em territórios ou contextos socioeconômicos e/ou culturais onde a leitura não é estimulada. O que, somado ao fato de que os métodos tradicionais de ensino visam uma educação padronizada, desconsiderando fatores culturais e singulares locais, levamos a considerar de suma importância desenvolver atividades pedagógicas e, sobretudo, formativas, condizentes com os contextos dos educandos (Sawaya, 2000).

Assim, a educação no campo, para além da transmissão de conhecimentos, é também uma forma de resistência, de “luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade [...] que resiste construindo referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital” (Caldart, 2009, p. 38). A educação resiste ao produtivismo que aliena o educando do seu local simbólico-social, territorial e na cadeia socioeconômica (Freire, 2011). Considerando isso, os marcos normativos da Educação no Campo, do Ministério da Educação (Brasil, 2012, p. 36), colocam que o sistema de ensino deve ter

propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Tendo tal cenário em vista, na presente pesquisa realizamos uma série de atividades de círculo de leitura na Escola Família Agrícola (EFA) de Tianguá, no Ceará, instituição que mescla ensino tradicional com a adequação ao contexto de ruralidade no interior do Brasil. Na EFA, além das disciplinas base, os alunos fazem as disciplinas técnicas onde aprendem sobre teoria e prática da produção agrícola (Cunha, 2009).

Com um modelo de pedagogia da alternância, o ano letivo da escola é dividido em sessões. Cada mês contém duas sessões: uma sessão-escola, na qual educandos passam cerca de 15 dias na instituição, e uma sessão-família, em que fazem o intercâmbio das experiências da escola em suas comunidades. Dessa forma, propomos uma atividade de leitura que envolvesse os educandos e suas famílias.

Ademais, não fomentamos uma neutralidade ascética dos educandos quanto às leituras realizadas. Visamos uma atividade de leitura ativa e criativa, aberta a possibilidades. Assim, nosso papel não era o de informar ou fazer com que absorvessem conteúdo, mas de auxiliar no desvelamento e construção de outras (sub)versões de cada educando e em relação a cada obra ou tema debatido (Venturella, 2010).

Portanto, a pesquisa foi pensada tendo em vista que a experiência da leitura pode ser encarada como uma atividade transformadora em vários aspectos e, ultrapassando as barreiras conteudistas do ensino básico preparatório, que visa principalmente a aprovação nos vestibulares e uma formação desenraizada das realidades locais, pode favorecer a formação de cidadãos e cidadãs críticos e capazes de questionar o que aparece como cristalizado e naturalizado em seu mundo (Almeida, 2009).

II. METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa com o método da cartografia que consiste na “investigação da dimensão processual da realidade” (Kastrup; Passos, 2013, p. 265). A cartografia implica na experimentação da prática, levando em conta tanto saberes considerados científicos, quanto populares na construção de uma visão abrangente e multifacetada da realidade (Weber et al., 2012).

Como estratégia de produção e coleta de dados, registramos as vivências e transformações da paisagem e do território existenciais, da escola, a partir dos encontros e dos diários escritos pelos alunos. Em nosso campo, cabe ressaltar que os educandos estavam saindo de um contexto de pandemia em que passaram dois dos três anos de ensino médio em aulas remotas, situação que trazia dois desafios: a readaptação ao modelo presencial de ensino e a criação de vínculos. Dispúnhamos de duas horas que para cada círculo de leitura e, por motivos de reorganização da carga horária da escola, realizamos apenas nove círculos ao final.

A princípio, a proposta da atividade de pesquisa-intervenção foi escolhida com base em experiências passadas na escola, em que fomos orientados que já havia sido aplicado um projeto semelhante, mas com cartilhas ao invés de livros. No entanto, o projeto trabalhava com fichamentos, então reorganizamos a proposta para a realização de “diários de opinião”, em que os leitores colocariam no papel sua experiência de leitura e suas opiniões sobre o livro, sejam elas negativas ou positivas.

Além do diário, em cada sessão era realizada uma roda de conversa para que falassem do livro, não apenas a leitura criptografada dos gostos como “as partes que gostaram ou não”, mas sobretudo como a leitura os tocava, os afetava e as experiências que tiveram com suas famílias, uma vez que a proposta era que a leitura fosse feita com pelo menos um familiar, a fim de fortalecer laços e engajá-los nos processos formativos.

A primeira sessão foi de apresentação, entrega dos livros e explicação do projeto. Momento em que foi explicado que, caso não conseguissem ler o livro completo, algum familiar não pudesse participar ou houvesse algum tipo de imprevisto, eles poderiam comentar sobre isso em seus diários ou no círculo, uma vez que a intenção não era tornar a atividade mais uma mera obrigação escolar, e sim promover um espaço apto para que pudessem se expressar e para entenderem que o progresso formativo não é linear, mas um processo de transformação.

Para tanto, selecionamos obras clássicas, pois entendemos o valor formativo dessas obras para o povo e a cultura brasileiros (isso, a despeito de selecionarmos um livro da inglesa Virginia Woolf) e o peso de seu conteúdo crítico (Candido, 2009). Afinal, um clássico é aquele que nunca se esgota nas múltiplas possibilidades de entrada e leitura (Calvino, 2007). Assim, selecionamos da biblioteca da escola os seguintes livros para nossos círculos de leitura: Memórias de um sargento de milícias, de Manuel de Almeida (2004); Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis (2014); Clara dos anjos, de Lima Barreto (2014); Triste fim de Policarpo Quaresma, também de Lima Barreto (2002); Os meninos da rua da praia, de Sérgio Capparelli (1995); A aguadeira e a flor, de Arlete Holanda (2009); Contos, crônicas e cordéis, de Marcos Mairton (2013); O Ateneu, de Raul Pompeia (2014); Amarga herança de Leo, de Isabel Vieira (1997) e Passeio ao Farol, da inglesa Virginia Woolf (1982).

III. RESULTADOS

A despeito as informações repassadas na primeira sessão, referentes às leituras em família e produção de diários, foram necessários alguns meses para que os educandos desprendessem – ou se desfizessem da sensação de obrigatoriedade – do modelo dos fichamentos tradicionais, de extração literária institucionalizada, típica de

educação bancária (Freire, 2011), e passassem a se apropriar de seus processos de experiência da leitura.

Num primeiro momento, não nos parecia que os educandos tivessem dificuldade em escrever seus diários ou falar sobre os livros na roda. No entanto, as primeiras sessões ocorreram de forma enrijecida, com diários em formato de resumo e falas curtas e que se reduziam a abordar de maneira seca e diretamente o conteúdo dos livros.

Não era nosso intuito, entretanto, que os diários fossem a finalidade do projeto, mas um meio, um processo de produção ativa, transformando a literatura em “uma experiência intensa, promovendo transformações nos âmbitos subjetivos e de sentido” (Almeida, 2009, p. 57). Nossa proposta se aproximava mais de uma educação menor, onde o termo menor, refere-se à educação que escapa dos métodos estrita e rigidamente regrados, dando espaço para a fluidez e ramificação dos fluxos de pensamento e afeto. É nela que se encontra a autonomia, diferente da chamada de uma educação maior, cujo princípio é a rigidez, o reconhecimento do certo como submissão às regras tomadas ao pé da letra. A educação menor busca fomentar fluxos criativos, as associações com experiências singulares e a qualificação de saberes populares (Ribetto, 2014).

Dessa forma, deixamos claro que não havia problema caso não completassem as leituras, havendo ainda a possibilidade de não realizarem em família nas sessões mais curtas. De fato, quando era o caso, eles relatavam não ter completado a leitura. Entretanto, constatávamos que isso destoava de seus diários, que mesmo nessas situações apresentavam resumos completos, muitas vezes com o desfecho da história. Além disso, durante as rodas de conversa não havia trocas, os diálogos nos pareciam repetições mecanizadas e/ou truncadas dos diários.

Nesses momentos de impasse, emergiu a necessidade de retomar os termos combinados a respeito do funcionamento do círculo, reiterando a proposta de que os educandos se expressassem de forma livre e franca a respeito de suas experiências de leitura (Souza, 2021). No entanto, foi apenas na quinta sessão que houve uma conversa mais direta e franca para que entendêssemos os principais problemas que eles estavam tendo no projeto. Esse acontecimento foi fundamental para a pesquisa, pois no âmbito da fala franca na educação, cabe ao educador gerir suas relações com os educandos de forma a angariar as condições de possibilidade para intervir junto aos processos formativos, no sentido amplo do termo (Souza, 2021).

A princípio, os educandos estavam excessivamente cautelosos em expressar seus incômodos, de modo que nós precisamos criar um ambiente em que se sentissem seguros para falar. Então, começamos falando sobre os diários e como estavam produzindo resumos, ressaltando novamente que era necessário (conforme pactuamos) e que gostaríamos (expressão do vínculo com os educandos) de ouvir e ler sobre a experiência de leitura deles. Com isso, foi de sua importância retomarmos - de fato - o acordo que havíamos feito quanto à metodologia e a proposta dos círculos.

Nesse momento, os educandos relataram sobre o que estavam sentindo com os livros e as leituras, ao passo que dois problemas sobressaíram. Primeiro, acerca do tempo das sessões, que, devido à desorganização causada pela pandemia, fez com que o ano letivo começasse mais tarde e as sessões família fossem mais curtas. Isso se tornou um problema especialmente porque no primeiro dia de sessão escola, todas as atividades deveriam ser entregues ao monitor responsável, incluindo os diários de leitura. O segundo foi que os educandos estavam habituados às práticas cristalizadas e aos fichamentos que faziam até então, pois no projeto realizado anteriormente, a experiência menor de leitura e seu posicionamento franco não eram solicitados nos diários.

Procuramos, então, algumas saídas para tais impasses. A primeira foi que a troca de livros seria feita no primeiro dia da sessão, não mais no dia da roda, assim os prazos

não seriam tão curtos e eles poderiam ler com mais calma, já que adquirir novos hábitos e a própria experiência de leitura requer tempo. Além disso, informamos aos monitores que os diários não seriam entregues no primeiro dia de sessão, apenas no dia das rodas.

Após tais mudanças, houve de fato uma aproximação entre as partes, educandos e educadora. Os educandos se sentiam mais à vontade para conversar e explorar as diversas nuances de cada leitura. Nesse âmbito, sob provocação dos educandos, fizemos a troca do livro *O Ateneu* por *As aventuras de Pedro Malasartes* (Miranda; Mendes, 2008), que estava disponível na biblioteca da escola.

Essa flexibilidade na troca de livros e no funcionamento no decorrer do processo permitiu uma aproximação com a realidade dos educandos em seus processos de singularização e diferenciação, uma vez que procuramos uma participação ativa para que eles contribuíssem e se engajassem no círculo de leitura.

Paulatinamente, o foco parcial da pesquisa e da intervenção no hábito de leitura foi dando lugar à produção de sentidos para a experiência ativa da leitura que culminava na elaboração de sentidos. Em outros termos, eram as relações interpessoais e as tarefas do dia-a-dia que mediavam a leitura e a reflexão sobre o ler, além de “o que” e “como” era lido e como as experiências disparadas pela leitura são metabolizadas em seus cotidianos.

Após esse momento de elaboração do impasse, da sexta sessão em diante, as sessões ficaram de fato mais dinâmicas, as discussões adquiriam nuances mais singulares, aprofundadas em termos da experiência de leitura de cada um, e as atividades ficaram mais fluidas. Houveram comparações entre os livros e suas adaptações para filme e várias outras adaptações surgiram na conversa, como alguns romances, quadrinhos e a história de Percy Jackson, que também nos fez falar um pouco sobre deuses antigos. Isso evidencia como a leitura não diagramatizada possibilita o vínculo entre literatura e vida coletiva, afetiva e intelectualmente.

Desde a infância, a leitura tem papel de formação, ajudando a criança a compreender o mundo em que vive, além de instigar a imaginação e oportunizar que o sujeito entre em contato com outras realidades (Ferreira; Pretto, 2012). Na adolescência, apesar de a experiencição não ocorrer de forma tão fantasiosa quanto na infância, observamos com os educandos a possibilidade de abertura e troca de vivências.

Questões raciais, de gênero, econômicas, de saúde e educação são alguns exemplos de temas presentes constantemente na vida, não apenas dos educandos, mas de todos nós, como foi discutido em vários dos debates nos círculos de leitura. Mas, para além disso, gostos pessoais quanto ao tipo de escrita, adaptações de filmes e alusões com artes em geral mostram que os educandos estão de fato acessando a experiência da leitura, não apenas a escrita dos livros ao “pé da letra”.

Houveram, portanto, a partir desse momento, associações e indicações de séries, mangás, animes e mais um pedido de troca de livros, substituímos *Passeio ao Farol* (Woolf, 1982) por *É proibido chorar* (Simmel, 1981), disponível na biblioteca da escola. O pedido ocorreu porque os educandos estavam relatando que a leitura estava chata e cansativa. Nesses movimentos de abertura e minorização da educação, algumas reflexões começaram a surgir nas conversas, uma em especial no momento em que um educando ponderou que algumas vezes só era possível assistir aos filmes, pois ler pelo celular era ruim e comprar livro era muito caro. Uma das educandas perguntou o motivo dos preços tão altos e nos deparamos com a questão da elitização dos livros.

É a partir desse questionamento que as reflexões sobre a inacessibilidade começam a surgir no grupo de educandos, não apenas acerca da restrição de conhecimento e informação, mas também do empobrecimento cultural e da desigualdade das condições e possibilidades educacionais e formativas. Entender tal

restrição como um mecanismo de limitação ao desenvolvimento torna a leitura não apenas um hábito recreativo, mas também de resistência. Para Candido (2004, p. 176)

convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva [...] ela tem papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas.

Percebemos em campo, portanto, que “esse entendimento da literatura como resistência aponta, justamente, para a literatura como uma potência a serviço da vida que se contrapõe ao poder, exercido por mecanismos transcendentais à experiência” (Almeida, 2009, p. 58). Poderíamos perguntar: resistência a quê? Ao imperativo da comunicação veloz e fragmentada pelas redes sociais? Segundo Han (2023, p. 8), vivemos uma sociedade saturada de informações e empobrecida de experiências significativas, onde “paradoxalmente, o uso inflacionário de narrativas revela uma crise narrativa. Em meio a um barulhento *storytelling*, há um vácuo narrativo que se manifesta como um vazio de sentido e como desorientação. (...) As narrativas criam uma comunidade” e a literatura emerge como farol de resistência contra a fragmentação do tempo e da atenção da experiência e a alienação dos rebanhos de seguidores e consumidores hiperconectados. Através da narração e da escuta atenta, a literatura nos convida a construir sentidos, fortalecer laços comunitários.

Para tanto, Zonta e Zanella (2021) colocam que a condição de leitor não se resigna a uma postura passiva de compreensão – no sentido de conter dentro de limites pré-definidos também – dos elementos que o autor do texto registra intencionalmente na obra, mas um movimento de reconstrução dos sentidos. Tratam-se de movimentos que, para além das interpretações pessoais, busca dar voz ao que pode ser vir a ser entendido, aos questionamentos e/ou às ideias contrárias ao que é lido. Ao expandir a base teórica e as possibilidades de elaboração de impasses e passagens de vida dos educandos, articulamos este movimento às vivências de gênero, raça e localidade que eles têm em suas comunidades e contextos, buscamos possibilitar, por consequência, que os educandos se tornem sujeitos mais conscientes dos espaços que ocupam e daqueles que lhe são negados, não como forma de normalização, mas de reivindicação. Como coloca Venturella (2010, p. 55), é indispensável que educandos “conheçam o contexto em que vivem e reflitam sobre por que determinados saberes e modos de pensar e agir são considerados válidos, ao passo que outros são rejeitados”.

Com isso, nota-se a literatura e as artes em geral como uma forma de expressar a existência de uma comunidade, uma comunidade de leitores, mas, sobretudo, comunidade de pessoas, um coletivo atravessado por aquilo que a experiência de leitura, como protótipo da experiência de afetação, pode disparar na vivência coletiva e singular de cada um. Nesse sentido, Barbosa (2019) traz um elogio à inserção de perspectivas da arte no sentido crítico, que utilizam esse campo para abordar a fragmentação ou divisão social da humanidade. Nessa lógica, toma-se a arte e a literatura como investigação cultural e transformação de perspectiva, sendo fundamental para a vida cotidiana e a produção de subjetivação, especialmente ao se tratar de jovens e adolescentes.

IV. CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que ao investigar a experiência de leitura com jovens, encaramos também outras realidades, perspectivas e compreensões, acerca das histórias lidas e de suas perspectivas de mundo e a respeito de como encarar ou lidar com as mais

diferentes experiências. Para além disso, a leitura se constitui uma importante aliada em estratégias de enfrentamento à desinformação em uma época que a tecnologia se desenvolve cada vez mais rápido e as informações chegam de forma ligeira, leviana e descontextualizadas. Assim, a leitura tende a apurar o senso crítico e a capacidade de analisar informações, elaborar diferentes perspectivas, imaginar e criar mundos.

Ademais, entendemos que o vínculo e as relações entre educador e educando são de extrema relevância para o desenvolvimento de atividades como a proposta por essa pesquisa. Dito isso, sugerimos que, para outras pesquisas na área, seja feito um levantamento prévio da relação que os educandos já possuem com a leitura e qual tipo de escrita estão acostumados. Se possível, que sejam realizadas pesquisas mais longas, de acompanhamento longitudinal dos educandos, a fim de aprofundar o nível de elaboração dos debates à medida que forem se adaptando aos círculos de leitura.

Enfatizamos aqui, ainda, que apesar de termos direcionado a pesquisa num sentido de democratização do acesso à leitura, outras formas de arte e cultura também são de suma importância para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Indicativo disso são as noites culturais da EFA, em que educandos apresentam temáticas variadas e as expressam de diferentes formas, como música, dança, poesia e teatro.

Iniciativas como essas parecem nos convidar a desacelerar, refletir, sentir e agir diferentemente, pois com e através da arte, podemos construir sentidos, fortalecer laços e enfrentar os desafios da era digital, redescobrimo a beleza e a magia do mundo. Dessa forma, cabe às instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, rurais ou não, considerar propostas educacionais para além de metodologias tradicionais bancárias/conteudistas de ensino, fomentando ações que oportunizem diferentes experiências, levando em conta, ainda, os contextos culturais e sociais dos educandos.

V. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. **Escrita e leitura**: a produção de subjetividade na experiência literária. Curitiba: Juruá, 2009.

ALMEIDA, M. **Memórias de um sargento de milícias**. Rio de Janeiro: PAULUS, 2004.

ASSIS, M. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: PAULUS, 2014.

AZEVEDO D. **Online Full Time**: A Sociabilidade Das Gerações Y & Z no Cotidiano Tecnológico. Tese (Mestrado em Mídia e Comunicação) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2016.

BARBOSA, L. Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política indígena e camponesa latino-americana. **Conhecer**: debate entre o público e o privado, v. 9, n. 23, p. 29-62, 2019.

BARRETO, L. **Clara dos anjos**. Rio de Janeiro: PAULUS, 2014.

BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Rio de Janeiro: PAULUS, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação no Campo**: marcos normativos. Brasília, SECADI/MEC, 2012.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet> Acesso em: 30 jan 2023.

BRITO, D.S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Periódico de Divulgação Científica da FALS, Ano IV-Nº VIII-JUN**, 2010.

CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007

CANDIDO, A. **Educação pela noite e outros ensaios**. 3. ed São Paulo: Ática, 2009.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 4. ed São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAPPARELLI, S. **Os meninos da rua da praia**. Rio de Janeiro: L&PM, 1995.

COSTA, C. Tributação de livros é inconstitucional, lembram docentes da USP. **Jornal da USP**. São Paulo, 28 ago 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/tributacao-de-livros-e-inconstitucional-lembram-docentes-da-usp/> Acesso em: 30 jan 2023.

CUNHA, M.A.A. A Relação Família – **Escola Rural do Campo**: os desafios de um objeto em construção. Temo In: AGUIAR, M.A. (org.). Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. V. 1, p. 213-34

FERREIRA, F.; PRETTO, V. A importância da utilização da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. In: **XVI Jornada Nacional de Educação-Educação: território de saberes**. 2012.

FRANCISCO, S. **Sociedade da desinformação**. Artigo publicado no Observatório da Sociedade da Informação, de responsabilidade do Setor de Comunicação e Informação da UNESCO no Brasil. Brasília, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154058.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HAN, B.-C. **A crise da narração**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

HOLANDA, A. **A aguadeira e a flor**. São Paulo: Conhecimento, 2009.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, p. 263-280, 2013.

LIRA, J; PEREIRA, M.K.S.; FELL, A.F.A. RESENHA CRÍTICA. A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. **Navus-Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 7, n. 2, p. 124-129, 2017.

MAIRTON, M. **Contos, crônicas e cordéis**. São Paulo: Conhecimento, 2013.

- MIRANDA, E.; MENDES, R. **As Aventuras de Pedro Malasartes**. São Paulo: Elementar, 2008.
- POMPEIA, R. **O Ateneu**. Rio de Janeiro: PAULUS, 2014.
- POMPERMAYER, S.; CARVALHO, L. A pesquisa acontecimento e a roda de leitura: caminhos para a formação do leitor literário. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**. v.1, n. 2, p. 91-109, 2018.
- REIMÃO, S. A. **Repressão e resistência: censura a livros na ditadura militar**. 2015. Tese (Livre Docência em Comunicação e cultura) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi: 10.11606/T.100.2015.tde-21082015-151559. Acesso em: 30 jan. 2023
- RIBETTO A. (Org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. 1ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- SAWAYA, S.M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 01, p. 67-81, 2000.
- SIMMEL, J.M. **É proibido chorar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- SOUZA, M.F. FORMAÇÃO DO SUJEITO NO DIZER VERDADEIRO E O MESTRE. **Criar Educação**, v. 10, n. 2, p. 149-163, 2021.
- VENTURELLA, V. M. Leituras radicais: uma experiência construtivista para a leitura literária. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 120-145, 2010.
- VIEIRA, I. **Amarga herança de Leo**. São Paulo: FTD, 1997.
- WEBER, L.; GRISCI, C.L.I.; PAULON, S.M. Cartografia: aproximação metodológica para produção do conhecimento em gestão de pessoas. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 10, p. 841-857, 2012.
- WOOLF, V. **Passeio ao Farol**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- ZONTA, G. A., & ZANELLA, A. V. **Escrita criativa e autoral entre universitários/as: relações estéticas e bivocalidade**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.25, 2021.

VI. COPYRIGHT

Direitos autorais: Os autores são os únicos responsáveis pelo material incluído no artigo.