



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LINGUAGENS E LETRAMENTOS

JOVENTINO SILVA PEREIRA

VERSANDO REBELDIA:

Uma proposta de mediação de leitura a partir de poemas com alunos do campo do 8º ano.

Marabá – PA
2024

JOVENTINO SILVA PEREIRA

VERSANDO REBELDIA:

Uma proposta de mediação de leitura a partir de poemas com alunos do campo do 8º ano.

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística,
Letras e Artes (ILLA) da Universidade Federal do Sul
e Sudeste do Pará, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Letras, do curso de Mestrado
Profissionalizante em Letras (Profletras).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edimara Ferreira Santos

Marabá – PA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará Biblioteca
Setorial Campus do Tauarizinho

P436v Pereira, Joventino Silva
Versando rebeldia: uma proposta de mediação de leitura a partir de poemas com alunos do campo do 8º ano / Joventino Silva Pereira. — 2024.
152 f.: il. color.

Orientador(a): Edimara Ferreira Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2024.

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Educação rural – Açailândia (MA). I. Santos, Edimara Ferreira, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 418.4

JOVENTINO SILVA PEREIRA

VERSANDO REBELDIA:

Uma proposta de mediação de leitura a partir de poemas com alunos do campo do 8º ano.

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, do curso de Mestrado Profissionalizante em Letras (Profletras).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edimara Ferreira Santos

Data de Aprovação: ____/____/____

Marabá/PA, 02 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Edimara Ferreira Santos (Orientadora)
Universidade Federal do Sul e Sudeste (FAEL-Unifesspa)

Prof^a. Dr^a. Maria Neuza da Silva Oliveira (Avaliadora Externa)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Fecampo-Unifesspa)

Prof^a. Dr^a. Patrícia Aparecida Beraldo Romano (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Sul e Sudeste (Profletras-Unifesspa)

Prof^a. Dr^a. Luciana de Barros Ataíde (Suplente)
Universidade Federal do Sul e Sudeste (Poslet-Unifesspa)

DEDICATÓRIA

À minha amada mãe, Maria Zélia, uma mulher de fibra, digna de inspiração que sempre, mesmo de longe, reza por mim e me apoia incondicionalmente. “Avemaria”, é amor demais envolvido!

Ao meu pai, Manoel (*in memoriam*), homem íntegro que partiu repentinamente, deixando uma imensidão de saudades no meu coração, mas, quando vivo sempre me apoiava e me instruía com maestria mesmo sendo analfabeto. Amo-te, pai, eternamente!

À minha esposa que cuida tão bem de mim e do nosso amado filho, Téo, enquanto eu estou na labuta diária: estudo e trabalho. Que Deus abençoe a nossa união!

Ao meu filho Téo, o meu primogênito, aquele que me concedeu o título de papai. Ele é o ser mais importante que Deus me presenteou, dando-me a honra em cada amanhecer de cuidar, amar e zelar incondicionalmente. Téo, amo-te para além da minha racionalidade!

Aos meus irmãos Cilene, Juva, Nil e Rafael que acreditam em mim e me apoiam mesmo indiretamente. Com eles, sei que posso contar sempre!

Aos meus sobrinhos Enzo, Maria Júlia, Sofia, Jac, Kairo e Hinata que me dão forças mesmos inconscientemente.

Aos meus alunos da Escola Municipal Antônio de Assis que foram personagens importantes na realização deste trabalho.

Por fim, dedico a todos os professores do campo e da cidade que se dedicam ao ofício de ensinar para a vida transformar.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, ao Senhor Deus, o ser onipotente, pois sem Ele, nada sou. Ele sempre me dá a proteção para superar os obstáculos invisíveis em minha vida que é cheia de falhas e acertos.

À minha família, em especial minha mãe Maria Zélia, meu pai Manoel Pereira (*in memoriam*) e aos meus queridos irmãos Cilene, Juva, Nil e Rafinha que tanto me apoiaram e apoiam nas minhas labutas acadêmicas e diárias.

À minha amada esposa Anália Alves que sempre está ao meu lado, apoiando-me na realização dos meus sonhos pessoais e estudantis. Ao meu filho Téo Silva que chegou na minha vida para me ensinar a ser uma pessoa que nunca imaginei ser. A ele, movo céu e terra para vê-lo bem e protegido das adversidades da vida.

Aos meus colegas do mestrado profissional em Letras, em especial, Maria Lúcia, Maria Moreira, Thiago, Tatiane, Marcela, Eliane e Ângela que estiveram comigo em um momento muito difícil da minha vida, que foi a morte repentina do meu pai.

À Elizete, uma amiga que não a conheço pessoalmente, somente pelo *whatsapp*, mas me ajudou imensamente durante a seleção do mestrado. Sem ela não conseguiria ter realizado o sonho de ter sido aprovado na 8ª seleção do mestrado no programa Profletras/Unifesspa.

Aos professores e professoras que passaram pela turma 8ª do Profletras, especialmente, à professora Dra. Maysa Paulinelli e o professor Dr. Gilson Penalva, educadores dignos de inspirações que tanto me ensinaram a refletir a minha realidade, o meu fazer pedagógico e o papel do professor de língua portuguesa e de literatura. Também agradeço à coordenação do programa do Profletras que sempre me auxiliou nos momentos que surgiam dúvidas.

Aos meus colegas do grupo “Bagaçeiros”, que mesmo indiretamente torceram por mim na conclusão desse curso de mestrado, apoiando e emanando energia positiva mesmo de longe.

Agradeço também aos meus alunos do 8º ano, aos professores, à supervisão e à gestão da Escola Municipal Antônio de Assis, do assentamento Califórnia, que aceitaram a realização deste trabalho. Sem a participação deles seria impossível executá-lo.

Agradeço a “avózinha”, mulher guerreira, mãe de vários filhos, avó, bisavó e tataravó do meu filho Téo, que me hospedou em sua casa, em Marabá, no período em que estava cursando as disciplinas Literatura e ensino; e Gramática, variação e ensino. Sem a sua gentileza, a minha estadia em Marabá-PA se tornaria difícil.

Agradeço imensamente a minha orientadora, a professora Dra. Edimara Ferreira Santos, que me ajudou no processo de orientação, resultando na construção da minha dissertação. À senhora, professora, só gratidão! Sem a senhora não teria conseguido construir este trabalho de grande relevância para minha formação social e educacional.

Agradeço imensamente à professora Dra. Patrícia Romano e à professora Dra. Maria Neuza por participarem da minha banca de qualificação e na oportunidade contribuíram com ricas reflexões teóricas.

Também agradeço às professoras e educadoras populares Nara Sanaele e a Eulénice Santos por participarem nas performances literárias, declamando poemas de reexistência para os alunos da turma do 8º ano.

Agradeço ao meu amigo de infância, hoje meu compadre, Marcelo Sá, por fazer as revisões literárias das produções dos alunos, que irão compor a Antologia. E também por ser o confessor das minhas angústias e medos durante todo o mestrado.

Por fim, agradeço à Secretária Municipal de Educação (SME), de Açailândia – MA, por me licenciar parcialmente das atividades docentes para poder cursar o mestrado. Sem essa licença seria quase impossível concluir essa jornada acadêmica.

*Nas velhas convenções da poesia
que matam a poesia do poema,
há de se construir o novo,
como o sol a despontar para todos em cada verso,
ou como a manhã desprovida de sol
que, entretanto, brilha nos olhos.
se as mortes, a mais-valia, o desemprego,
os bancos, os trustes, o capital
vêm nos alijar a poesia,
cada poema será um canto de guerra:
cada silêncio, uma derrota.
cada poema, uma trincheira.*

Felipe Braga (2016)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa-ação, realizada na Escola do Campo Antônio de Assis, localizada no assentamento Califórnia, em Açailândia - MA, com alunas e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Para esta pesquisa, escolhemos como objeto de estudo a coletânea *Versando Rebeldia*, de 2016, organizada por coletivos de mulheres e homens militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), de todo Brasil. A obra apresenta em sua estrutura 4 (quatro) partes com o total de 60 (sessenta) poemas. Com isso, escolhemos 3 (três) poemas intitulados “Transformação” (de Marília Carla de Mello Gaia), “Vida Sem Terra” (de Lorena Aparecida dos Santos) e “Movimento Sem Terra” (de André Carlos de Oliveira Rocha), cujo objetivo central da pesquisa foi a leitura e a (re)escrita dos poemas através do letramento literário de reexistência. Além disso, nos pautamos nos procedimentos metodológicos como, leituras e (re)escritas dos poemas escolhidos, questionários estruturados, rodas de conversa com os educandos, performances poéticas com convidados, organização de coletânea com as produções poéticas dos alunos. Para o desenvolvimento da mediação de leitura, escolhemos como recurso metodológico a Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) (2009), dividida em 8 (oito) oficinas. Como aporte teórico, selecionamos os autores: Candido (1988), Dalvi (2021), Freire (1996), Street (2014), Neres (2021), Souza (2021) entre outros. Acreditamos, portanto, que essa prática de mediação de leitura e (re)escrita através de poemas com temáticas próprias do campo possibilita uma formação crítica dos estudantes do campo acerca da história de luta pela terra que pode ser explorada na perspectiva dos letramentos literários de reexistência que acontecem tanto na escola como fora dela e, também, contribui para a valorização da vida no campo.

Palavras-chave: Mediação de leitura; *Versando Rebeldia*; Assentamento Califórnia; Letramentos de reexistência.

ABSTRACT

This work presents action research, carried out at Escola do Campo Antônio de Assis, located in the California settlement, in Açailândia - MA, with students in the 8th year of Elementary School. For this research, we chose as the object of study the collection *Versando Rebeldia*, from 2016, organized by collectives of women and men militants of the Landless Workers Movement (MST), from all over Brazil. The work has 4 (four) parts in its structure with a total of 60 (sixty) poems. With this, we chose 3 (three) poems entitled “Transformation” (by Marília Carla de Mello Gaia), “Vida Sem Terra” (by Lorena Aparecida dos Santos) and “Movimento Sem Terra” (by André Carlos de Oliveira Rocha), whose The central objective of the research was the reading and (re)writing of poems through the literary literacy of re-existence. Furthermore, we are guided by methodological procedures such as readings and (re)writings of chosen poems, structured questionnaires, conversation circles with students, poetic performances with guests, organization of a collection of students' poetic productions. For the development of reading mediation, we chose as a methodological resource the Didactic Sequence (SD) by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) (2009), divided into 8 (eight) workshops. As a theoretical contribution, we selected the authors: Candido (1988), Dalvi (2021), Freire (1996), Street (2014), Neres (2021), Souza (2021) among others. We believe, therefore, that this practice of mediating reading and (re)writing through poems with rural themes enables a critical training of rural students about the history of the struggle for land that can be explored from the perspective of literary literacies of re-existence that happen both at school and outside of it and also contributes to the appreciation of life in the countryside.

Keywords: Reading mediation; Versing Rebellion; California Settlement; Letters of re-existence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Capa do livro de poemas <i>Versando Rebeldia</i>	72
Imagem 2 – Palavras que contam história (Nuvem de palavras)	102
Imagem 3 – Girassol produzido com palavras que conta história.....	111
Imagem 4 – Ilustração do caminho da luta pela terra na ótica do aluno.....	112
Imagem 5 – Ilustração do caminho da luta pela terra na ótica do aluno.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Funcionários da EMAA.....	51
Quadro 2 – Informações gerais sobre os alunos.	52
Quadro 3 – Informações gerais dos professores da EMAA.	63
Quadro 4 – Professores EMAA e a sua relação com a escola.	64
Quadro 5 – Respostas dos professores sobre a história do assentamento.	67
Quadro 6 – Respostas dos docentes sobre estratégias de ensino.	69
Quadro 7 – Estrutura das oficinas da proposta de intervenção.	75
Quadro 8 – Planejamento da oficina 01.....	77
Quadro 9 – Planejamento da oficina 02.....	79
Quadro 10 – Planejamento da oficina 03.	81
Quadro 11 – Planejamento da oficina 04.	83
Quadro 12 – Planejamento da oficina 05.....	86
Quadro 13 – Planejamento da oficina 06.....	88
Quadro 14 – Planejamento da oficina 07.....	89
Quadro 15 – Planejamento da oficina 08.....	90
Quadro 16 – Respostas dos alunos sobre dinâmica inicial.	93
Quadro 17 – Respostas dos discentes sobre a leitura do poema.	96
Quadro 18 – Respostas dos alunos sobre o conhecer a história do assentamento.	98
Quadro 19 – Respostas dos educandos sobre a história do assentamento.	100
Quadro 20 – Respostas dos alunos sobre a performance literária.	104
Quadro 21 – Respostas dos alunos sobre a análise de versos do poema.	107
Quadro 22 – Respostas dos alunos quanto às suas emoções da leitura de poema.....	108
Quadro 23 – Recorte dos poemas de reexistência para leituras literárias que compõem a Coletânea Versando Rebeldia (2016).	119
Quadro 24 – Recortes das produções literárias dos alunos do 8º ano que compõem a Antologia produzida pelos estudantes.	121
Quadro 25 – Características formais dos poemas analisados.	123

LISTA DE SIGLAS

ASSEMA - Associação em Área de Assentamento do Estado do Maranhão

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EMAA – Escola Municipal Antônio de Assis

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MST – Movimento dos trabalhadores sem terra

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional da Educação

PRONERA – Programa Nacional em Educação na Reforma Agrária

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência didática

STTR – Sindicatos dos Trabalhadores Rurais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Objeto da Pesquisa.....	18
1.2 Os objetivos da pesquisa	19
1.3 A estrutura do trabalho	21
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	23
2.1 Letramento Literário e Letramentos de Reexistência.....	23
2.2 As habilidades e competências da BNCC que permeiam sobre o Letramento literário e os Letramentos literários de Reexistência.....	37
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	43
3.1 Abordagem da Metodologia: Pesquisa-Ação	44
3.2 Contexto da Pesquisa	45
3.2.1 <i>História do Assentamento.....</i>	45
3.2.2 <i>Caracterização da Escola Municipal Antônio de Assis</i>	50
3.2.3 <i>Sujeitos da pesquisa</i>	52
4- VERSANDO REBELDIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA	71
4.1 A obra Versando Rebelia	71
4.2 Detalhamento do planejamento das oficinas pedagógicas	74
4.3 Descrição das oficinas	76
5. APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	92
5.1 Oficina 1: Despertando à temática luta pela terra	92
5.2 Oficina 2: Conhecendo a história do Assentamento Califórnia	95
5.3 Oficina 3: Ao encontro e encantos com poemas de reexistência	102
5.4 Oficina 4: Recontando a história do assentamento com o poema “Vida Sem Terra”	106
5.5 Oficina 5: Ampliando sentidos entre o poema “Movimento Sem Terra” e a história do assentamento Califórnia	108
5.6 Oficina 6: Encontros poéticos – produzindo poemas de reexistência	109
5.7 Oficina 7: Cruzando sentidos – desenhando simbologias de reexistência	110
5.8 Oficina 8: Agora é a sua vez de reexistir – Circuito literário (Culminância)	114
6. ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	116
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
8. REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

Na maioria das escolas, o ensino de língua materna, principalmente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, aborda os letramentos literários de forma superficial, utilizando gêneros literários clássicos como poemas, crônicas, memórias literárias, cantigas, romances, minicontos, fábulas, entre outros (Carvalho, 2018). Esses gêneros literários são frequentemente usados como meros suportes de ensino, ou seja, pretextos para trabalhar competências e habilidades linguísticas valorizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Nesse sentido, é fundamental repensar a inclusão de múltiplos saberes (formais e informais) que podem ser associados ao ensino de língua portuguesa, pois:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os alunos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária (Freire, 1996, p.30).

Na reflexão de Freire (1996), é importante traçar um paralelo entre o que é ensinado na escola e os conhecimentos que os alunos já trazem consigo. Nessa perspectiva, os letramentos literários de reexistência consistem nessa junção, que, além de formar leitores, forma cidadãos conscientes de sua realidade. Os letramentos literários aproximam os alunos de diversas manifestações culturais, sociais e educacionais por meio da linguagem literária, construída através da leitura, escrita e fala, abordando temáticas muitas vezes esquecidas pelo sistema de ensino, como a historiografia de luta pela terra em assentamentos.

Dessa maneira, proporcionar aos alunos uma educação literária faz com que desenvolvam sua fruição estética, social e pessoal. Assim, seu aprendizado não se limita apenas aos conhecimentos escolares, mas também aos saberes não-escolares, a partir da leitura de mundo (Freire, 1989). Os autores, portanto, apontam:

O letramento literário não se limita à escola e deve perpassar esse âmbito de forma a intensificar habilidades, estratégias, construções de sentidos, o imaginário a florado, ou seja, propor práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita que vão além dos muros da escola (Bertoldo, Corrêa, Câmara, 2022, p. 04).

É nessa concepção que devemos explorar uma nova proposta de ensino de língua(gem) que aborde os letramentos literários a partir de leituras e escritas, como estratégias para o

domínio das competências linguísticas, mas também das literárias. Isso se faz necessário porque nota-se uma priorização do ensino da gramática normativa, desconsiderando outros saberes que se manifestam socialmente (Street, 2014). Para lembrar a trajetória acadêmica deste educador-pesquisador, é necessário regressar às suas origens, moldadas pela luta pela terra, que o formaram como pessoa, cidadão consciente de sua realidade e amante da educação. Filho de uma quebradeira de coco babaçu e de um lavrador da terra, ambos assentados da reforma agrária e analfabetos, mas riquíssimos na arte de educar, ele nasceu, cresceu, trabalhou na roça e sempre estudou no campo.

Sempre enfrentou dificuldades econômicas, educacionais e sociais, que pareciam destinadas a impedi-lo de trilhar o caminho do saber sistemático. Contudo, essas barreiras não foram mais fortes do que seu desejo de estudar e transformar sua realidade, especialmente no campo educacional, pois ele sempre acreditou que a educação é o meio mais poderoso para promover mudanças sociais. Lutou arduamente para superar essas adversidades, e agora, por meio desta pesquisa, revive sua contínua batalha por mais conhecimentos científicos e literários para aprimorar sua prática pedagógica.

Ele conseguiu seguir adiante em seus estudos graças à oportunidade de cursar o ensino médio integrado ao magistério no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Esse programa foi idealizado e implementado por movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Associação em Área de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA), os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STTR), em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com recursos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Portanto, o desejo deste educador-pesquisador de contribuir com a formação da juventude do campo sempre esteve latente dentro de si, motivado pelo processo educativo que vivenciou e pelas raízes fincadas na cultura campestre e nos movimentos sociais.

Compreendendo a realidade dos alunos da Escola Municipal Antônio de Assis, que se assemelha à sua própria, ele decidiu lecionar na escola do Assentamento Califórnia, com o objetivo de transmitir saberes educacionais e sociais aos estudantes que, assim como ele, têm a luta pela terra em sua origem. Sua chegada à escola ocorreu em fevereiro de 2021, quando solicitou remoção de outro assentamento (localizado longe da sede) para a zona urbana, devido a questões pessoais. No entanto, para não perder os vínculos e as contribuições educacionais

que poderia oferecer aos alunos do campo, optou por lecionar tanto na zona urbana quanto no campo.

Assim, o compromisso com a Educação do/no Campo continuou enraizado, uma vez que contribuir com a formação da juventude camponesa sempre foi sua prioridade, devido à militância e à formação escolar ligadas aos movimentos sociais do campo, que defendem uma educação de qualidade para os sujeitos do campo. Nesse sentido, o interesse por esta pesquisa se ensejou, pelo fato de o professor-pesquisador lecionar em uma escola do Campo, ser oriundo do processo da luta por reforma agrária noutro contexto, e, por acreditar num ensino transformador advindo da literatura, pois ela é um “[...] fator indispensável de humanização¹ [...]” (Candido, 2011, p.175).

Durante suas práticas de ensino, o educador-pesquisador observou a necessidade de trabalhar os letramentos literários de reexistência, acreditando que os conhecimentos sociais não valorizados devem ser incorporados ao currículo escolar. Avalia-se, portanto, que os letramentos de reexistência são essenciais para fortalecer o sentimento de pertencimento a um lugar que se construiu através da luta pela terra. Nesse contexto, a história do assentamento é o ponto de partida para ensinar tanto os saberes escolares quanto os não-escolares, construídos pelos sujeitos do campo, tornando-os formadores de práticas de letramentos sociais que ultrapassam os muros da escola (Souza, 2011).

Pensando nessa realidade de ensino, surgiu a inquietação de utilizar os conhecimentos locais e a história de luta camponesa como base para trabalhar os letramentos literários com os alunos, por meio da leitura e escrita de poemas de reexistência. Dessa forma, avaliamos que a história de luta pela terra deve ser ensinada e compreendida pelos próprios "sujeitos-alunos", que vivem em um assentamento forjado pela luta, resistência e conquista da terra.

Nesta tríade — luta, resistência e conquista pela terra — vivida pelos trabalhadores na construção do Assentamento Califórnia, desde sua criação, os moradores vêm reexistindo na manutenção dos valores camponeses, que merecem ser reconhecidos tanto pelos alunos da educação básica da escola do assentamento quanto pela juventude local. Contudo, as novas gerações, especialmente na fase de escolarização, desconhecem ou pouco conhecem essa

¹ [é] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p.180).

história de luta, construída por seus avós, pais, tios ou vizinhos, devido ao silenciamento desses conhecimentos. Esses saberes não são considerados pertinentes porque não constam nas bases curriculares municipais, estaduais ou federais.

É com essa premissa — de que ensinar saberes locais é relevante — que defendemos a importância de utilizar esse conhecimento no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de língua portuguesa e literatura. Por isso, nos indagamos: por que os educandos da turma do 8º ano, da Escola Municipal Antônio de Assis, desconhecem ou pouco conhecem a história de luta da construção do Assentamento Califórnia? E como recontá-la através do gênero literário poema?

Assim, este trabalho de pesquisa assumiu um papel crucial ao proporcionar aos educandos da escola Antônio de Assis o contato com a história vivida pelos moradores mais velhos. Dessa forma, a escolha dessa temática surgiu da necessidade de trabalhar a história do assentamento a partir de um projeto de intervenção didática que, além de ensinar competências literárias, também abordasse os conhecimentos da própria comunidade. Para alcançarmos esses resultados, o objetivo principal foi recontar a história de luta do assentamento por meio de poemas de reexistência. Para isso, traçamos caminhos específicos para que conseguíssemos atingir nossos propósitos. Este trabalho de pesquisa seguiu um roteiro concatenado, demonstrado nas seções seguintes.

Vale salientar que, por motivos éticos, os nomes dos educandos-alvo da pesquisa, por serem menores de idade, não foram utilizados. O educador-pesquisador empregou codinomes para nomear os sujeitos (alunos) da pesquisa. A escolha desses nomes — Antônio de Assis, Dilma Ferreira, Nilce de Souza, Lari Grosseli, Madalena Pitaguary, Oseir da Silva, Jane Júlia, Nelson Souza, Wedson Pereira, Celino Rodrigues, Wanderson Rodrigues, Dorothy Stang, Pe. Josimo, Roseli Nunes e Margarida Alves — ocorreu pelo fato de serem personagens que morreram em conflitos agrários espalhados pelo Brasil. Há uma predominância de sujeitos do Pará e do Maranhão.

Desse modo, optamos por representar os alunos com os nomes desses trabalhadores e trabalhadoras camponeses e defensoras da luta pela terra, como forma de reconhecimento dessas pessoas que se doaram em conflitos agrários, muitas das quais ainda permanecem no anonimato da história. Alguns desses nomes foram retirados do site da Comissão Pastoral da

Terra (CPT)², de estudos da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão (Fetaema) e outros já são conhecidos nacionalmente.

Inegavelmente, se o ensino de língua portuguesa e de literatura incorporar as concepções dos letramentos literários de reexistência, além de formar leitores e escritores proficientes, formará sujeitos mais conscientes da realidade em que estão inseridos. Consequentemente, isso despertará um sentimento de pertença e valorização da identidade camponesa.

Portanto, é nessa lógica que os letramentos literários de reexistência, com base em poemas de temática própria do campo, possibilitaram uma formação significativa e humanizadora (Candido, 1988), proporcionando aos alunos pesquisados um novo olhar sobre a história do Assentamento Califórnia. Eles puderam florescer o sentimento de pertencimento e reconhecimento do processo de luta pela terra.

1.1 Objeto da Pesquisa

Compreendendo a relevância dos letramentos literários de reexistência na formação leitora-crítica dos alunos do Campo, que têm na história de vida a herança de conflito agrário, travada pelos moradores mais velhos, como tentativa de organização social na idealização de um espaço para prover a própria sobrevivência foi que escolhemos este objeto de pesquisa a Coletânea *Versando Rebeldia*. Nesse sentido, buscamos explorar a historicidade do Assentamento Califórnia e saberes camponeses através de leituras e escritas literárias com o suporte de poemas de reexistência que mesclam a mesma temática.

Para esse propósito, selecionamos a coletânea *Versando Rebeldia* (2016), que foi escrita por militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que utilizaram uma linguagem poética para rememorar a importância da luta e da resistência dos sujeitos do campo em prol de reivindicação de direitos sociais.

O objetivo da escolha desta antologia se deve ao fato de que ela atravessa a história do Assentamento Califórnia, e, através dos poemas “Transformação” (de Marília Carla de Mello

² A Comissão Pastoral da Terra é uma entidade social que nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO). Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. Até hoje atua na denúncia dos conflitos agrários pelo Brasil. Conhecer mais, acesse ao link ><https://www.cptnacional.org.br/><

Gaia), “Vida Sem Terra” (de Lorena Aparecida dos Santos) e “Movimento Sem Terra” (de André Carlos de Oliveira Rocha), pudemos (re)contá-la em uma abordagem literária. A obra está organizada em quatro partes, intituladas, respectivamente: 1. *Cirandas de enxadas*; 2. *Lugar de mulher é no tanque... De guerra!*; 3. “*Se não nos deixam sonhar, não os deixaremos dormir*”; e, por fim, 4. *Nosso pé de poesia*.

A construção desse livro foi o resultado da I Mostra Nacional de Poesia da Reforma Agrária (2016), que reuniu vários militantes-poetas e poetas-militantes das cinco regiões do Brasil. Posto isso, avaliamos que, durante o ensino de língua portuguesa, se aplicada a leitura e a escrita de poemas, além de despertar os sentimentos dos alunos, essa prática também poderia colaborar para um aprendizado que acontece tanto dentro quanto fora do espaço escolar, pois os saberes não escolarizados estão presentes na vida dos estudantes e merecem ser valorizados pela escola e trabalhados na sua proposta de ensino.

Recontar a história do assentamento por meio de poemas possibilitou o desenvolvimento dos conhecimentos literários dos alunos no que se refere ao senso estético, à fruição poética, e ao reconhecimento e respeito pelas diversas manifestações artísticas e culturais. Além disso, contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem da história local, como afirma Freire (1996, p. 68): “ensinar exige apreensão da realidade”. Aprender a realidade é oportunizar uma educação crítica, capaz de permitir ao/à aluno/a compreender e intervir no espaço em que está inserido/a.

Por conseguinte, diante da necessidade de ensinar aos alunos as práticas de letramentos sociais, que acontecem nos mais variados eventos letrados e não letrados, adquiridos com base na leitura de textos literários, na produção de textos literários e em outras vivências sociais, foi essencial proporcionar aos educandos do Campo o conhecimento necessário para que pudessem intervir em sua realidade campesina, valorizando-a e preservando as memórias dos pioneiros da luta pela terra.

1.2 Os objetivos da pesquisa

Na construção desta pesquisa, propusemos como objetivos geral e específicos aqueles que avaliamos como os mais relevantes para atingir a nossa intenção, efetivada ao final deste trabalho acadêmico. Nesse sentido, os objetivos delineados contribuíram para superar ou amenizar o problema identificado, que era o desconhecimento da história de luta pela terra

relacionada à realidade da Escola Municipal Antônio de Assis, trabalhada durante as aulas de língua portuguesa, culminando em uma aprendizagem educacional e social para os alunos do assentamento.

O objetivo geral da pesquisa foi recontar a história de luta pela terra do Assentamento Califórnia por meio dos poemas “Transformação” (de Marília Carla de Mello Gaia), “Vida Sem Terra” (de Lorena Aparecida dos Santos) e “Movimento Sem Terra” (de André Carlos de Oliveira Rocha), em atividades de letramentos literários de reexistência, a partir da mediação de leitura literária, desenvolvidas através de oficinas pedagógicas.

Para alcançar o propósito principal, executamos os objetivos específicos conforme o planejado inicialmente. Esses objetivos seguiram uma progressão de atividades didáticas que resultaram no reconto da história do assentamento Califórnia. Para isso, apresentamos os poemas “Transformação” (de Marília Carla de Mello Gaia), “Vida Sem Terra” (de Lorena Aparecida dos Santos) e “Movimento Sem Terra” (de André Carlos de Oliveira Rocha) em oficinas pedagógicas, como instrumentos para recontar a história do assentamento Califórnia, através dos letramentos literários de reexistência.

Após essa apresentação, exploramos as temáticas, sentidos, formas, estruturas e metáforas dos poemas “Transformação” (de Marília Carla de Mello Gaia), “Vida Sem Terra” (de Lorena Aparecida dos Santos) e “Movimento Sem Terra” (de André Carlos de Oliveira Rocha) em atividades de compreensão, interpretação e reflexão, focadas na reconstrução da história do assentamento Califórnia, conforme apresentada nos poemas de reexistência.

De modo, após essa exploração, analisamos os mesmos poemas como práticas de letramentos literários de reexistência e sua relevância para a valorização e o pertencimento à história de luta pela construção do Assentamento Califórnia, conforme vivida pelo eu lírico.

Na sequência, os alunos produziram seus próprios poemas de reexistência, inspirados pela leitura dos poemas “Transformação” (de Marília Carla de Mello Gaia), “Vida Sem Terra” (de Lorena Aparecida dos Santos) e “Movimento Sem Terra” (de André Carlos de Oliveira Rocha), usando a história da construção do Assentamento Califórnia como inspiração para suas criações poéticas.

Por fim, organizamos uma antologia dos poemas, intitulada: “Versando Rebeldia: Recontando a história do Assentamento Califórnia”, na qual os alunos ilustraram, digitaram, e o educador-pesquisador formatou e imprimiu o material. Assim, os objetivos da pesquisa foram atingidos, evidenciados em uma tarde de culminância, com a recitação de poemas de

reexistência pelos próprios alunos da turma pesquisada para os demais estudantes da escola, além da presença da direção e supervisão escolar.

1.3 A estrutura do trabalho

Este trabalho está estruturado em sete partes de elementos textuais distintos, mas complementares. A primeira parte, a **introdução**, tem por finalidade apresentar a justificativa (relevância), a problemática (inquietação), os objetivos da pesquisa (finalidade) e o objeto de estudo (a obra *Versando Rebeldia*), que foi trabalhada durante as aulas/oficinas.

Na segunda parte, apresentamos as discussões teóricas com base em um recorte sobre os letramentos literários de reexistência, sob a perspectiva da pesquisadora Ana Lúcia Souza (2011), que refletiu sobre a temática, recontando a história da luta pela terra no Assentamento Califórnia. Nesse sentido, buscamos expor os estudos que abordam os letramentos literários e os letramentos literários de reexistência, teorias que justificam a relevância dos saberes literários. O foco principal foi a apropriação dos letramentos de reexistência como estratégia de leitura e escrita de poemas na formação de leitores de textos literários e na valorização da cultura camponesa.

A terceira parte, correspondente aos **procedimentos metodológicos**, descreve as atividades pedagógicas desenvolvidas a partir de uma sequência didática (SD), segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em formato de oficinas. Esta parte inclui a abordagem qualitativa da pesquisa, que foi a mais adequada para o nosso propósito, e o tipo de pesquisa-ação, com base nos estudos de Thiollent (2011). Este método consistia em integrar o papel do professor e do pesquisador em uma ação-reflexiva para a "solução de um problema". Também são descritos o contexto e os sujeitos da pesquisa (alunos e professores).

A quarta parte trata do **Projeto de Intervenção Didática**, desenvolvido em 8 (oito) oficinas, tendo como objeto de estudo a obra literária *Versando Rebeldia* (2016). Os poemas "Transformação" (de Marília Carla de Mello Gaia), "Vida Sem Terra" (de Lorena Aparecida dos Santos) e "Movimento Sem Terra" (de André Carlos de Oliveira Rocha) foram selecionados. Esta proposta seguiu um roteiro estruturado em que os textos literários foram explorados para o desenvolvimento das competências literárias, por meio do senso estético, da fruição, da valorização da cultura e da imaginação, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da leitura e escrita literária.

A quinta parte trata da **Aplicação da Proposta de Intervenção**, que compreende o desenvolvimento do projeto aplicado pelo educador-pesquisador e realizado pelos educandos da turma do 8º ano. Já a sexta parte refere-se à **Análise da Proposta de Intervenção**, na qual o educador-pesquisador analisa os achados produzidos pelos educandos, posteriormente fundamentados por teorias acadêmicas.

Por fim, a sétima parte contém as **Considerações Finais**, que sintetizam todo o trabalho realizado. Este trabalho também apresenta elementos pré-textuais e pós-textuais. Nos pós-textuais, encontra-se a lista de referências que serviram como base teórica essencial para a sustentação científica, além dos anexos e apêndices. Finalmente, o **Produto Final** deste trabalho acadêmico é a “Antologia I – Versando Rebeldia: Recontando a História do Assentamento Califórnia”, que reúne todos os poemas de reexistência produzidos pelos alunos da turma do 8º ano.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nessa seção, trazemos algumas considerações sobre o Letramento literário e os Letramentos de Reexistência, com a finalidade de construir uma discussão teórica, principalmente com os estudos da Ana Lúcia Souza (2011). A escolha dessas teorias foi capaz de justificar o percurso epistemológico no qual foi-se comprovado a eficiência destas literaturas para dar sustentação acerca da problemática observada.

2.1 Letramento Literário e Letramentos de Reexistência

Iniciar essa discussão teórica com a reflexão de Candido (1988), ao afirmar que o direito à literatura é tão fundamental quanto quaisquer outros direitos sociais, constitui o ponto de partida para repensar o papel da literatura na educação básica. Considerando a literatura um privilégio, torna-se necessário reconhecer sua importância e incluí-la de maneira eficiente em uma proposta pedagógica intervencionista, principalmente no ensino fundamental, que carece de práticas de letramentos literários. Essas práticas são estratégicas na construção de uma sociedade que carece de direitos sociais fundamentais.

É nessa concepção de um ensino com enfoque na literatura que Dalvi (2021), em seu ensaio “Educação, Literatura e Resistência”, enfatiza que “uma educação literária e de resistência precisa ter claro qual é o seu projeto de sociedade e quais são as bases epistemológicas e ontológicas a partir das quais se compreende o real, para transformá-lo” (Dalvi, 2021, p. 34). Precisamos, portanto, estar conscientes da sociedade que desejamos e defendemos, e do papel de agentes de mudança que assumiremos ou não.

Partindo desse pressuposto, Candido (1988) nos leva a refletir sobre os tipos de bens “incompressíveis” e “compressíveis” para destacar a grandiosidade do acesso à literatura. Parafraseando o autor, compreendemos que o que é essencial, necessário, é incompressível. Já o supérfluo, desnecessário, é o que chamamos de compressível. Nesta era digital, o ensino de literatura é, lamentavelmente, visto como algo não essencial para a formação humana.

Nesse contexto, é crucial compreender a dinâmica social e suas interferências no espaço escolar, especialmente no que diz respeito à agenda neoliberal, que se apropria dos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1985) para manter seu controle e a massificação da classe

trabalhadora. Esse regime de degradação social serve para alimentar o sistema. Portanto, qual é a função da literatura na desmistificação desse sistema social de ensino?

Saviani (1999, p. 29) reflete sobre a “violência simbólica”, destacando que essa se estrutura como um “sistema de relações de força material entre grupos ou classes”. A partir da força material, e sob sua determinação, ergue-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. Esse sistema impõe as controvérsias de interesses do sistema social excludente. Diante disso, qual o papel da literatura como mecanismo de transformação desse sistema, conforme analisado por Althusser (1985) e Saviani (1999)?

Ademais, podemos nos considerar pessimistas, já que a proposta de ensino na educação básica atua como mantenedora das políticas neoliberais. A educação pública nunca foi idealizada para formar indivíduos críticos e reflexivos, uma vez que o sistema educacional é gerido por forças ideológicas que alimentam o capitalismo, dividindo a sociedade em classes sociais. Por outro lado, esse mesmo sistema de ensino pode oferecer condições para uma mudança social. Disciplinas que se apropriam dessas controvérsias sociais como corpus de estudo e reflexão podem levar os sujeitos a acessarem saberes revolucionários. Dessa maneira, a literatura é capaz de:

Permitir que as aulas de literatura sejam um espaço dialético de pensamento, reflexão, questionamento, como também de sensibilidade, fruição, manifestação de sentimento de que às vezes nos envergonhamos ou com os quais não sabemos lidar. Ou seja, fazer perguntas incômodas em tom convidativo, criando uma atmosfera onde as pessoas [alunos] se sintam convidadas a pensar sobre a vida e sua relação com a literatura (Dalvi, 2021, p.40).

Certamente, “os bens ‘incompressíveis’, como a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura” (Candido, 1988, p. 174). Nessa reflexão, Candido (1988) considera a literatura como algo necessário para a formação do sujeito em sociedade. Dessa forma, ao considerar a literatura um bem incompressível, estamos afirmando que, através dela, a sociedade pode se transformar, criando condições que fomentem a proatividade, uma vez que os bens incompressíveis são aqueles que não podem ser negados a ninguém (Candido, 1998).

Ademais, Candido (1998) aponta que os “bens incompressíveis não são apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas também aqueles que garantem a integridade espiritual” (Candido, 1988, p. 174). Trazer essa subjetividade literária como um direito nos faz repensar e ampliar nossas leituras de mundo (Freire, 1989), tendo como base o processo de ensino-aprendizagem em literatura como uma ferramenta de transformação social. Dessa forma, devemos acrescentar:

É preciso que nas nossas aulas de literaturas [mesmo que não existe uma disciplina específica na educação básica, mas esse processo pode ocorrer de maneira atenuado nas leituras e escritas de textos literários] assumam o risco de ser um espaço de esperança, de aprofundamento crítico na realidade, de identificação entre os seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecimento de que podemos ser melhores, coletiva e individualmente, como humanidade [...] (Dalvi, 2021, p. 36).

Em síntese, esses conceitos – bens *compressíveis e incompressíveis* –, refletidos pelo estudioso Antonio Candido, no seu livro “Vários escritos”, podem nos ajudar a denotar acerca da relevância de um ensino de língua materna que atravesse, também, a um ensino de literatura como direito primordial do alunado, pois a literatura transita nas mais diversas áreas do conhecimento, proporcionando competências e habilidades que possam transpor as barreiras da ignorância, usando-a no processo de letramentos literários.

De acordo com Freire (1996), no seu livro “Pedagogia da Autonomia”, acentua que “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, tornam-se capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazem seres éticos e críticos”. (Freire, 1996, p.33). Fazendo um paralelo com a reflexão de Paulo Freire, podemos considerar que a literatura desempenha um papel preponderante na formação desses homens e mulheres críticos porque:

A sofisticação literária de que fomos e somos capazes e a densidade de nossa sensibilidade e compreensão do real indiciada por meio da literatura são provas disso. É preciso, enfim, que, a cada aula de literatura, a cada crônica, poema, livro ilustrado, texto dramático lido, escrito e analisado conjuntamente, nós nos fortaleçamos. A crescente censura que os textos literários na escola vêm sofrendo nesse país prova que a realidade nefasta que vivemos reconhece o risco que oferecemos. Talvez isso signifique que, de algum modo, ainda nos temem. É preciso avançarmos com a criatividade, inventividade e sem medo, com clareza de que para nós só resta uma opção: não aceitar uma vida que não seja digna, para todos e para cada um (Dalvi, 2021, p. 36).

Outrossim, “a literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente com os problemas” (Candido, 1988, p. 175). Diante dessa complexidade humana, como apontado por Paulo Freire, a literatura se manifesta. Ela, em seu âmbito, está inserida em uma discussão teórica que abrange um leque de possibilidades em busca de elucidações e transformações das ações humanas, acessadas a partir da leitura e da escrita literária, por meio dos diversos gêneros literários.

Dito isso, Candido (1988) coloca a literatura no mesmo patamar de outros direitos essenciais, pois “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (Candido, 1988, p. 175). Assim, é crucial que a classe subalternizada tenha acesso à literatura como ferramenta de transformação, para o desenvolvimento de uma concepção crítica dos fenômenos sociais permeados por contradições impostas pelo sistema opressor.

A literatura, por sua vez, é relevante para a formação humana, contribuindo para o desenvolvimento psicossocial, cognitivo e, quem sabe, para a humanização da sociedade (Candido, 1988). Entretanto, o ensino de língua portuguesa está frequentemente ancorado em uma proposta pedagógica que prioriza as habilidades linguísticas, com foco nos ensinamentos canônicos, tanto da literatura clássica quanto da norma culta (Bagno, 1996). Contudo, a literatura não desconsidera outros saberes, mas, a partir deles, constrói novas abordagens, promovendo uma percepção humanizadora e inclusiva. Assim, Candido (1988) conclui:

Chamei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (Candido, 1988, 174).

É nesse espaço de importância que a literatura se emerge, ocupando a função social de se apropriar das diversas manifestações universais objetiva e subjetiva na construção de uma sociedade harmônica e transcultural. Segundo Bakhtin (2003) apud Santana (2020, p. 22-23) leva a refletir:

A literatura sempre jogou com a pluralidade de vozes, o que pode ocorrer de duas formas, o discurso da obra pode ser em si mesmo homogêneo, mas se opor a algo externo à obra, também é possível que a heterologia se encontre representada dentro do próprio texto. A obra reflete acima de tudo a pluralidade de vozes, reminiscência e antecipação dos discursos passados e futuros, trata-se de uma visão dialógica da linguagem, a obra com seu tempo,

com seus leitores e com a sociedade na qual está inserida, compreender esta pluralidade é um passo importante para a leitura de mundo, para compreensão plena da importância da literatura para a construção de um indivíduo crítico (Bakhtin apud Santana, 2020, p. 22-23).

Trazer os princípios da literatura, ou seja, uma educação literária, na formação dos alunos, faz com que eles construam o senso crítico acerca da realidade, permeada de barreiras que os impedem de construir uma sociedade mais justa e igualitária a todos os que não têm acessos aos seus direitos, usurpados pela classe abastada que usa a educação formal como amarras e segregação ideológica.

Contrariando o dualismo educacional, parafraseamos hooks (2017) quando afirma que, “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender a transgredir fronteiras” (hooks, 2017, p.25). Nós imputamos a fronteira a ser transgredida é a que é imposta pelo neoliberalismo que suplanta a partir de políticas econômicas, educacionais, culturais, etc. os seus interesses. Dessa forma, afirma Dalvi (2021):

O dismantelamento de possibilidades emancipatórias universalizadas a todos os cidadãos, por meio dos avanços de agenda como o “empresariamento” da educação, o esvaziamento ou estandardização de currículos, a expansão dos testes padronizados, o crescente reacionarismo e anticientificismo no campo educacional, as tentativas de implantação do projeto “Escola sem Partido” e de legalização do homeschooling, à censura prévia a arte e à cultura [...] (Dalvi, 2021, p. 22).

É nesse escopo que surgem os letramentos literários como estratégias para ensinar os diversos saberes existenciais na sociedade. Ou seja, os letramentos não-escolares também devem fazer parte dessa atividade educativa, pois podem possibilitar o desenvolvimento de uma consciência de classe. Outrora, o letramento era entendido como a prática de quem dominava a leitura e a escrita, restrita ao espaço escolar, com uma predileção em valorizar os saberes escolares (a leitura e a escrita), atenuada por ideologia, em detrimento da espontaneidade da fala (Street, 2014).

Segundo Soares, "o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (Soares, 2009, p.18). Retoricamente, como priorizar esse código, apresentado através da escrita, se parte da sociedade não é alfabetizada e se expressa, ainda assim, por meio de sua oralidade?

Para Street (2014), "os efeitos cognitivos do letramento e a visão dicotômica entre a fala e a escrita reduzem o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas nos sujeitos". Ele denominou esse modelo interpretativo de "autônomo" (Street, 2014, p.09). O estudioso também afirma que expressões comuns como "grau de letramento", "nível de letramento" ou "baixo letramento" revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e em suas capacidades de usar apenas o texto escrito (Street, 2014, p.09).

"A leitura e a escrita jamais devem ser percebidas apenas como meras habilidades técnicas; precisam ser vistas como um conjunto específico de convenções próprias de uma cultura, de maneira que 'o letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia'" (Street, 2014, apud Lopes e Alencar, 2021, p.20). Priorizar essa visão dicotômica faz com que se reduzam as interações sociais, pois muitas pessoas não escolarizadas, que não dominam as práticas sociais letradas, são segregadas das diversas práticas sociais dentro de um contexto comunicativo. Elas vivem em uma sociedade letrada e não letrada, e o distanciamento causado pela falta de letramento é uma forma de segregação.

Segundo Street (2014), "a língua escrita é, por natureza, menos contextualizada e menos interativa: o escrevente não pode depender de um contexto compartilhado para vincular os sentidos do texto. Já o texto falado, por seu turno, é dialógico por natureza" (Street, 2014, p.22). De acordo com Gnerre (1998), "as pessoas falam para serem ouvidas, às vezes para serem respeitadas e também para exercerem influência no ambiente em que realizam seus atos comunicativos" (Gnerre, 1998, p.05). É por isso que ele considera a língua/linguagem um "arame farpado", pois, enquanto pode unir os falantes, também pode distanciar e segregar, já que é ideologicamente dicotômica e pode ser usada por um viés separatista.

A construção do conceito de uma língua plural permitiu reformular a ideia dos multiletramentos dentro de uma proposta pedagógica que valorize os saberes presentes nas relações sociais. O processo de alfabetização não deve ser considerado o ápice da aprendizagem no mundo letrado, mas, sim, parte de um ensino que valoriza os diversos processos e reconhecimentos, usando a linguagem literária como forma de interação social, na qual se destacam as abordagens da linguagem oral, escrita e multimodal, defendidas pelos letramentos literários.

Os letramentos literários no processo de ensino de língua são importantes porque permitem "olhar para a linguagem em um contexto social de uso, ampliando as perspectivas da alfabetização, seja pela oferta de textos para essa prática ou pela forma como os métodos de

alfabetização são apresentados às crianças" (Bertoldo, Corrêa e Câmera, 2022, p.01). Ou seja, "a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo" (Cosson, 2022, p.20). Isso só se concretiza a partir da educação literária por meio dos letramentos literários.

É dentro dessa percepção que devemos priorizar os letramentos literários durante o processo de ensino-aprendizagem, pois eles ajudam a compreender as diversas realidades sociais. Essas realidades devem ser primordiais na formação de leitores, especialmente por meio de textos poéticos, considerando o contexto em que o ensino está inserido. Assim, podemos entender que os letramentos literários, enquanto estratégias pedagógicas, ajudam a construir leitores mais críticos e conscientes de suas realidades sociais.

[O] letramento literário insere-se na perspectiva de trazer a literatura para o universo de apropriação da linguagem escrita e oral, ampliando a construção de sentidos; é a oferta de leitura literária para que a criança possa, a partir das narrativas, dos personagens, dos contextos, constituir a sua própria linguagem se apropriando de estilos que representam os textos literários que acessou (Bertoldo; Correa e Câmera, 2022, p.05).

Nesse sentido, que se devem praticar na realidade da escola os letramentos literários porque eles criam possibilidades metodológicas para o engajamento dos letramentos como práticas sociais que podem ser iniciadas no primeiro contato com o gênero literário a partir da leitura, assim, criando e fortalecendo uma educação literária a todos os alunos (Silva e Silveira, 2021). Portanto, “nesse novo âmbito do letramento surge a necessidade de repensar e nomear os novos comportamentos e práticas coletivas a partir da leitura e da escrita, que vão além do domínio do alfabeto e dos sistemas de grafia” (Bertoldo, Correa e Câmera, 2022, p.05).

Cosson, leva-nos a refletir que “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, é responsabilidade da escola” (Cosson, p. 23, 2022). Nesse sentido, é durante as aulas de língua portuguesa que muitos saberes deveriam ser explorados. Contudo, vê-se uma negligência devido a seletividade de um currículo, posto pelos documentos oficiais, a saber: Parâmetro Curriculares Nacionais – PCNs³, Plano Nacional da Educação -

³ Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs/1998) constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Vale destacar que existe para cada área do conhecimento um PNC específico e transversais (BRASIL, 1997, p. 13).

PNE⁴, Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁵ e outros que uniformizam a educação numa visão verticalizada na qual avaliamos ser uma proposta de um ensino enviesada, assim, desconsiderando os múltiplos saberes sociais de uma comunidade, a citar: camponesa.

De acordo com Paulino e Cosson (2009), consideram que o letramento literário se trata de uma apropriação da natureza através dos textos literários que proporcionam um novo pensar plural na construção de sentidos” (Paulino e Cosson, 2009, p. 68). Então, construir sentidos, acreditamos, que, segundo Paulino e Cosson, é conceber um olhar crítico dos fenômenos sociais depois de cada leitura de um texto literário lido e analisado. Nesse sentido, puderam refletir:

Letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada (...). Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura (Paulino e Cosson (2009), apud Neres, 2021, p. 69).

Segundo Soares (2007), as práticas de alfabetização e letramento são indissociáveis, pois devem ser trabalhadas conjuntamente no espaço escolar. No entanto, há uma distinção e uma prioridade entre essas práticas: a alfabetização consiste no ato de alfabetizar, ou seja, o domínio do código linguístico e o aprendizado sob a ótica da metalinguagem, enquanto o letramento refere-se às diversas práticas de linguagem, tanto escolares quanto não-escolares.

Contudo, percebe-se que a concepção de letramento, no singular, está mais presente nas práticas educativas atuais, em comparação aos letramentos, no plural, que se apropriam de uma proposta de ensino que fomenta as diversas práticas sociais tanto dentro quanto fora do espaço escolar (Street, 2014). Isso é evidenciado pelas demandas e exigências do sistema de ensino,

⁴ O **Plano Nacional da Educação** (PNE) foi elaborado a partir do projeto de Lei sob N° 13.005/2014 que formulou 20 metas para serem desenvolvidas de 2014 a 2024. Essas metas foram pensadas para melhorar o índice de qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2014).

⁵ A **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC/2018) é o documento mais recente para auxiliar nas práticas educativas. Essa versão contempla que os alunos da educação básica têm que se apropriar no transcorrer no nível e área do conhecimento os aprendizados necessários. Dessa forma, esse documento pontua várias competências e habilidades a ser consolidadas ao término de cada ciclo formativo: educação infantil, anos iniciais e finais e ensino médio. Todos os documentos, citados acima, são oficiais e devem ser aplicados a todo o sistema de ensino no território brasileiro. Todavia, avaliamos que o objetivo deles está pautado a uma uniformização da educação que, a nosso ver, não contempla a pluralidade existente no Brasil, pois o processo de ensino-aprendizagem deve considerar as nuances de cada localidade, as especificidades e as prioridades educativas.

que elaboram exames qualificadores da educação básica, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que medem um saber elitizado.

Para Neres (2021), “o letramento literário, no singular, é estritamente escolar, enquanto os letramentos literários, no plural, referem-se a práticas sociais de leitura e escrita literárias que ocorrem para além dos muros escolares” (Neres, 2021, p. 70). É essa concepção que defendemos, pois acreditamos que, através da literatura, a educação literária tem o papel de dar visibilidade às vozes apagadas. Nesse sentido, a autora reforça que “os letramentos literários são multiletramentos, pois sempre foram multiculturais e, na sociedade contemporânea, podem também ser caracterizados como multimodais ou multissemióticos” (Neres, 2021, p. 70).

No arcabouço teórico, os apontamentos de Brian Street (2014), em seu livro "Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação", nos levam a repensar as práticas de letramentos sociais, que são construídos em diversas interações nas quais se utilizam múltiplas linguagens, contrapondo-se à “ênfase dominante do Letramento único e neutro, com 'L' maiúsculo e no singular” (Street, 2014, p. 18). Street (2014) discute que “as práticas de letramento incorporam não apenas ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas nas quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam” (Street, 2014, p. 18). Dessa forma, os letramentos, na concepção de Street, configuram uma dinâmica que coloca em igualdade de importância a linguagem da leitura, da escrita e da fala como práticas sociais.

O aprimoramento das competências leitoras e da escrita literária deve ser considerado uma prática de letramentos literários de reexistência, visto que ambas são instrumentos para a apropriação da consciência, da estética e da fabulação, todas promovidas dentro da educação literária. Essas práticas devem ser realizadas tanto dentro quanto fora da escola. Por isso, é essencial uma “didática que privilegie a leitura subjetiva, afetiva e singular da obra literária; um ensino de literatura que se preocupe em formar jovens estudantes como sujeitos-leitores” (Langlade, 2013, *apud* Neres, 2021, p. 71).

Assim, o “letramento literário para (re)considerar seu caráter social” consiste em um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores conscientes de sua realidade (Neres, 2021, p. 70). Neres (2021) reflete sobre a teoria de Rildo Cosson acerca do letramento literário. Segundo ela, havia uma predileção pela leitura literária

em detrimento da escrita, pois Cosson considerava que a escrita não era uma função que a escola deveria desenvolver. Neres (2021) ratifica:

Apesar de seus livros privilegiarem apenas as práticas de leitura literária na escola, no texto escrito com Graça Paulino, há uma crítica à ausência de práticas de escrita literária na escola: “a escrita de textos literários é recusada sob o pretexto de que não é função da escola formar escritores”, reforçando, assim, a “visão romântica de dom e talento natural” e a sacralização da literatura. “Não surpreende, portanto, que os alunos associem a literatura ensinada na escola a textos herméticos e bolorentos que pouco ou nada têm a dizer para eles” (Neres, 2021, p. 70).

Nesse sentido, concordamos com a teoria de Cosson, de que a função da escola é formar leitores proficientes e críticos. Se algum aluno dominar a linguagem estética na escrita, isso é formidável, porém, trata-se de uma consequência de uma leitura literária eficiente. Tradicionalmente, o espaço escolar é responsável por promover o domínio da leitura e da escrita literária, mas esse processo não pode ser considerado exclusivamente da escola. O processo de letramento pode acontecer em outros espaços da sociedade, através de práticas sociais informais.

Esse desenvolvimento do letramento pode ocorrer em salas de leitura, bibliotecas escolares, reuniões comunitárias, encontros de jovens e de mulheres do campo e da cidade, enfim, em diversos outros espaços sociais. Na escola, esse letramento é realizado com o apoio de um mediador de leitura e de escrita literária. Todavia, o domínio dessas práticas de letramento não deve mais ser subordinado à ideia, já vigente, de supervalorização dos ensinamentos eurocêntricos, canônicos e linguísticos.

No fazer pedagógico dos professores, com base nos documentos oficiais do Estado, sempre se priorizam os saberes elitizados. Esses ensinamentos são retroalimentados por um currículo descontextualizado que “silencia” os conhecimentos não considerados de valor pelo sistema de ensino. Por isso, o sistema de ensino precisa ser modificado para que atenda aos múltiplos saberes sociais negligenciados pelos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto:

É preciso saber que sujeito pensamos formar e que sociedade queremos construir a partir de nossas aulas de língua e literatura – e nada disso que estou pontuando perpassa necessariamente um patrulhamento ideológico, nem, muito menos, um panfletarismo rasteiro. Trata-se de reconhecer que a prevalência de um aspecto da realidade se faz ao custo do cerceamento ou

apagamento dos outros: o que proponho é um movimento consciente e deliberado de consideração da totalidade (Dalvi, 2021, p. 35).

Em uma carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic/2023), vários estudiosos da literatura propuseram uma discussão sobre a atual situação do ensino de literatura no Brasil e a elaboração de propostas que visam ampliar sua presença na educação básica e superior. O objetivo dessa discussão e da elaboração de propostas de ensino decorre de vários entraves, tais como: a literatura ser considerada apenas um anexo da disciplina de língua portuguesa; os textos literários serem usados exclusivamente como pretextos para o ensino de gramática; e a disciplina de literatura ser negligenciada na educação básica, entre outros fatores que dificultam a efetivação de um ensino de literatura que atenda às realidades brasileiras.

É nessa corrente teórica dos letramentos literários, no plural, que se evidencia e valoriza as experiências e os saberes dos grupos marginalizados, apoiando uma educação literária humanizadora, defendida por Candido e também por estudiosos contemporâneos da Abralic. Nesse sentido, surge o movimento dos letramentos de reexistência. “Por meio do letramento literário, podem-se constituir os 'letramentos de reexistência', além de colaborarem para assegurar o direito à literatura à população” (Lopes e Alencar, 2021, p.15).

Nesse contexto, o foco dos letramentos de reexistência é a apropriação dos conhecimentos sociais marginalizados, historicamente construídos por pessoas que vivem no campo e na cidade, e que resistem diuturnamente pela sua existência, sendo invisibilizados pelo sistema opressor. Esses saberes, no entanto, constituem práticas sociais que podem ser usados nos gêneros literários para denunciar, questionar, sensibilizar, revolucionar, intervir, valorizar e dar voz à história de homens e mulheres que resistem nos grupos sociais em que estão inseridos.

As escolas do campo, sob a perspectiva da Educação do Campo, forjam-se dentro de uma realidade que as diferencia, sendo necessário ensinar os letramentos literários de (re)existência, uma vez que esses espaços deveriam discutir saberes não validados. Na sua essência, esses movimentos trazem como idealizadores os movimentos sociais do campo, que concebem princípios político-educacionais voltados para todos os sujeitos desse contexto. Dessa forma, muitos estudiosos da Educação do Campo refletem sobre o campo como um espaço de múltiplos saberes, que servem como objetos de aprendizagem de literatura e de português. Como afirma Caldart (2009, p. 39):

A educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma, porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país (Caldart, 2009, p. 39).

Por conseguinte, podemos considerar que esses letramentos de reexistência (e também educação do campo) podem confabular com os letramentos literários, no que tangenciam a linguagem plurissignificativa para expressar o conceito de *resistir* para *existir*, ou vice-versa, *existir* para *(re)existir* dentro de uma sociedade excludente (dos povos do campo) através de vários gêneros literários em circulação, a citar: “poemas de reexistência” (Souza, 2011).

O estudo sobre os letramentos de reexistência é explorado pela estudiosa, professora Dra. Ana Lúcia Silva Souza, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), referência dessa vertente da literatura. Em sua tese de doutorado, pesquisou o movimento do *hip-hop* na ótica de que esse movimento era agência de letramento, capaz de promover eventos de produção e manifestação de conhecimento de grupo social que é rotulado inferior socialmente. Nesse sentido, ela afirma:

Enxergar o caráter plural e social das práticas de letramentos, validam-se tanto as práticas adquiridas por meio de processos escolarizados, nas esferas mais institucionalizadas, como as adquiridas em processos e espaços de aprendizagens em distintas esferas do cotidiano. Tais ideias contribuem para o entendimento dos múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar que caracterizam as histórias e trajetórias de letramentos dos diferentes grupos (Souza, 2011, p. 35).

É nessa reflexão de Souza (2011) que consideramos a importância da literatura para a formação de leitores críticos. A partir dos elementos literários de reexistência, que valorizam o saber local, é possível romper com o silenciamento das narrativas orais do povo do campo, superar o apagamento da história de luta dos trabalhadores rurais e urbanos. Assim, entendemos que a literatura deve ser uma prioridade no desenvolvimento dos saberes culturais, aliados a uma abordagem literária a ser ensinada nas escolas. Contudo, devido à organização atual da grade escolar, dos materiais didáticos e do currículo, isso não acontece de forma plena.

O ensino de literatura não deve ser visto como um simples anexo ao ensino de língua portuguesa, pois possui métodos, teorias e práticas próprias que se integram às demais áreas do conhecimento. Embora o professor tenha a liberdade de inserir novos conteúdos em suas aulas,

as cobranças por resultados em provas internas e externas dificultam esse processo de inclusão de novas abordagens.

Vale destacar que, quando existe a prioridade de uma abordagem de ensino ideologicamente regida pelo sistema, isso resulta na estigmatização do certo ou errado, do bom ou ruim de determinadas variedades linguísticas e literárias, prevalecendo a hierarquia da classe hegemônica e do cânone literário. Isso se reflete no silenciamento de saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos e de outros povos tradicionais, conforme percebido nas aulas de literatura. Em contradição a esse cenário, o ensino de literatura baseado nos letramentos de reexistência nos leva a refletir sobre a necessidade de incluir as vozes marginalizadas e invisibilizadas, promovendo um espaço para suas histórias e contribuições culturais.

Os letramentos de (re)existência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (Souza, 2011, p. 36).

Sabemos que a escola é o espaço outorgado para formar as futuras gerações. Contudo, não precisamos nos esforçar para compreender que existem outras instituições sociais que colaboram com esse processo de aprendizagem. Se a escola utilizasse os saberes inviabilizados, (aqueles que são compartilhados no dia a dia, aqueles de heranças de lutas e resistência, aqueles construídos pela massa, aqueles que reivindicam e outros), durante as aulas, inquestionavelmente, estaria formando sujeitos conhecedores da sua realidade e capazes de problematizá-la e transformá-la.

Nessa concepção dos letramentos libertários de reexistência, o aprendizado dos alunos acontece dentro e fora da escola. É nessa modulação, defendemos que os saberes locais podem ser mediados a partir de práticas de mediação de leitura e escritas literárias. Dessa forma, haveria o reconhecimento da luta dos grupos sociais do campo ou da cidade, que não pertencem à casta dos privilegiados, mas que produzem conhecimentos não-escolares; certamente precisam, tão logo, serem trabalhados nas salas de aulas. Dessa forma, Souza (2011) aponta:

Evidenciar que o movimento cultural *hip-hop* emerge como uma agência de letramento que apresenta pontos em comum com diversas experiências educativas de grupos de movimento social negro que o antecederam. [...], desempenha um papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar

os usos sociais da linguagem, os valores e intenções do que chamo de letramentos de reexistência (Souza, 2021, p. 35-36).

Apropriar-se desses conhecimentos e explorá-los em sala de aula por meio de uma teoria de leitura literária subjetiva e objetiva, aquela que privilegia os processos dos letramentos literários, permite uma recepção ativa do leitor – representado aqui pelos alunos, que são incentivados a se indignar e refletir por meio dos textos literários. Tal prática configura um ato de letramentos literários de reexistência, pois "o aluno-leitor se torna sujeito-leitor, porque se apropria da literatura [aquela que talvez possa conscientizar o sujeito] que lê e se deixa apropriar por ela de forma singular e subjetiva" (Neres, 2021, p. 71). Assim, acreditamos que essa proposta de ensino da língua materna, integrada aos letramentos de reexistência, pode ser capaz de transformar a visão dos alunos do campo por meio de um processo dialético, reflexivo e literário.

Nesse arcabouço reflexivo sobre os letramentos de reexistência, acreditamos que eles estão presentes na realidade histórica de um grupo de trabalhadores rurais e urbanos que se uniram na luta pela terra, buscando conquistar um espaço para garantir sua subsistência no cultivo da terra. Conhecer essa história – escrita através de luta, resistência e conquista – é valorizar um espaço comunitário que, muitas vezes, é apagado, esquecido e negligenciado pelo sistema de ensino público. Esse sistema não reconhece os múltiplos saberes literários e linguísticos, construídos e vivenciados diariamente por cada cidadão, homem ou mulher, jovem ou criança, imersos nessa realidade, e que precisam ser compreendidos como sujeitos sócio-históricos. Assim:

[Os] letramentos de reexistência aqui serão a reinvenção de práticas que os ativistas [aqui representados pelos alunos do campo que devem conhecer e propagar essas práticas a partir de leituras e escritas literárias] que realizam, reportando-se as matrizes e rastros de uma história ainda pouca contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não (Souza, 2011, p.37).

Dessa forma, a autora exemplifica a partir do coletivo um grupo de *rappers*, que usa de manifestação artística marginal como processo de educação informal que se apossa de palavras que são marcadas pelo “esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e diferente formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações” como práticas de letramentos sociais (Souza, 2011, p. 37).

Por considerarmos de extrema relevância, a literatura, os letramentos e os letramentos literários de reexistência que visualizamos que na realidade de um assentamento de reforma agrária diuturnamente promove práticas de letramentos sociais que devem ser explorados e assimilados pelos os alunos durante as aulas de língua portuguesa, atravessando a estratégia de um ensino de literatura humanizadora. Assim, Souza (2011, p. 37) conclui:

A singularidade está nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na palavra, nos gestos, nas roupas... não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto a natureza dialógica da linguagem como também as proposições dos estudos culturais que relevam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, própria de situações em questão em disputa lugares socialmente legitimados (Souza, 2011, p. 37).

Portanto, legitimar a história de luta dos camponeses através da leitura e da escrita literária, tendo como suporte o gênero literário poema, é conceber que essa luta precisa de uma didatização acerca da realidade dos alunos do campo porque têm nas suas raízes históricas o confronto de homens e mulheres que se doaram na luta pela terra para que hoje possam usufruir de um lugar *locus amoenus* que foi conquistado através de muito embate e de resistência para a sua existência social.

2.2 As habilidades e competências da BNCC que permeiam sobre os Letramentos literários e os Literários de Reexistência

As abordagens sobre os letramentos de reexistência são inexistentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quando o conceito é abordado, aparece timidamente no campo artístico-literário. Isso se comprova ao realizar uma pesquisa por palavras-chave como "luta camponesa", "reforma agrária", "MST", entre outras, no próprio documento oficial que rege o ensino da educação básica em todo o território nacional, tanto nas escolas do campo quanto nas da cidade. Essa constatação apenas reforça uma visão reducionista da realidade brasileira, em detrimento do pluralismo social que existe.

Nesse contexto, trazer a realidade camponesa como temática para o ensino-aprendizagem é crucial, já que os documentos oficiais do Estado silenciam essas figuras, diminuindo sua relevância para a cultura do Brasil. Os letramentos literários, quando trabalhados adequadamente, assumem a função de visibilizar temáticas que o sistema de ensino considera irrelevantes, pois privilegia saberes elitizados.

Em sala de aula, embora o estudo do gênero poema seja frequentemente utilizado como pretexto para análises focadas no desenvolvimento linguístico, ele também pode contribuir significativamente para o entendimento da própria realidade dos alunos. Assim, é importante que os letramentos e os letramentos literários de reexistência sejam incorporados nas escolas, principalmente nas que estão inseridas em contextos de disputa por terra e outros direitos. A apropriação da linguagem literária, ensinada na escola, ocorre por meio das práticas educativas no fazer pedagógico durante as aulas. Esse domínio é desenvolvido ao longo das aulas de língua portuguesa, de acordo com as habilidades e competências definidas pelo sistema de ensino, conforme os documentos legais que orientam o que deve ser ensinado no espaço escolar.

Dessa forma, a BNCC, como o documento oficial mais recente, normatiza as diretrizes das aprendizagens essenciais que devem ser trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem na educação básica, abordando diversas áreas do conhecimento, como asseguram o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A BNCC organiza as áreas do conhecimento e define 10 (dez) competências gerais para a educação básica, que devem ser trabalhadas em uma perspectiva ampla em todas as disciplinas do currículo escolar. Além disso, estabelece 06 (seis) competências específicas para a área de linguagens, cujo foco está nas diversas manifestações de interações linguísticas, e 10 (dez) competências específicas de língua portuguesa, que se associam ao ensino de literatura.

Essas divisões dialogam entre si, criando um ensino básico integrado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e literárias, conforme estabelecido neste documento normativo. Nessa discussão teórica, faremos um recorte dessas competências para destacar as que mais dialogam com esta pesquisa. No que se refere ao processo de domínio da linguagem literária pelos alunos do ensino fundamental, as competências gerais e específicas orientam que:

1. Competências gerais para educação básica:

[...]

Competência 3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2017, p. 09).

[...]

Competência 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 09).

[...]

2. *Competências específicas na área das linguagens:*

[...]

Competência 4 – Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p.65)

[...]

3. *Competências específicas no componente Língua portuguesa:*

[...]

Competência 9 - Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p.87).

[...]

Vale destacar que as competências listadas se comunicam, uma vez que, elas possibilitam uma interação, fruição, durante o processo de ensino-aprendizagem a partir de leituras e escritas que são construídas por meio do desenvolvimento das habilidades literárias encontradas, principal, no campo de atuação *artísticos-literários*. É nessa relação de dependência que o ensino de língua portuguesa e o literário devem ser entendidos e aplicados, pois, ambos, vão:

Competência Gerais 1, da Educação Básica - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p.09).

Competência Específicas 1, da Área de Linguagem - Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (Área da Linguagem – Comp. 1 específicas) (BRASIL, 2017, p.67).

Competência Específicas 1, d Língua portuguesa - Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (BRASIL, 2017, p.87).

É nessa lógica, que o ensino de língua portuguesa e o de literatura são indissociáveis porque os dois acontecem num mesmo contexto de ensino, utilizando-se as mesmas práticas sociais escritas, orais ou multimodais em diferentes gêneros textuais.

Então, desenvolver a leitura e a escrita literária consiste em proporcionar aos alunos diversos gêneros literários os quais são capazes de oferecer condições de reconhecer, de valorizar e de fruição acerca das manifestações socioculturais, usando a literatura nessa descoberta. Por ser necessário, a BNCC ressalta que o campo de atuação *artístico-literários* é o responsável por explorar tais habilidades ligadas à área literária. Desse modo, ela conceitua:

Campo Artístico-Literário – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 96).

É inegável a importância desse campo, pois, a partir dele, por meio das linguagens literárias, os alunos compreenderão as diversas relações sociais existentes, as abordagens e suas significações na compreensão das múltiplas linguagens que estão presentes durante o processo comunicativo. Nesse sentido, no eixo de práticas de linguagem leitura/escuta/produção são desenvolvidos: a) Formação do leitor literário; b) Leitura colaborativa e autônoma; c) Apreciação estética/Estilo; d) Produção de escrita literária.

Considerando esses pilares, eles estarão presentes na proposta de intervenção a partir das oficinas, pois, acreditamos no papel transformador dos letramentos literários na formação humana dos alunos do ensino fundamental dos anos finais. Nessa premissa, a BNCC elenca várias habilidades do campo artístico-literário em que os alunos deverão assimilá-las durante o processo educativo. Dessa maneira, selecionamos as que consideramos importantes nas oficinas pedagógicas de leituras e escrita como:

(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais (BRASIL, 2017, p.97).

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...] em poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p.187).

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), [...] imagens e sua relação com o texto verbal (BRASIL, 2017, p.159).

(EF89LP36) [...] criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, [...] e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p.187).

Por conseguinte, na experiência com a literatura que se pode alcançar o potencial transformador e humanizador daqueles que estão envolvidos, para isso, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, pois, nada vale ter um aprendizado unilateral, mas, sim, que seja capaz de fruí-los na problematização dos problemas sociais inerentes ao espaço onde está inserido.

É nesse prisma que as oficinas de leituras e de escrita literária estão fundamentadas, pois as práticas dos letramentos literários de reexistência é ponto de partida para a valorização e o sentimento de pertencimento e reconhecimento de que a vida humana está imersa ao contexto construído através das demandas sociais que podem ser exploradas dentro e fora da escola. Por isso a BNCC enfatiza que:

[as] decisões [curriculares] precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, p.17).

Mesmo com a orientação de que as escolas devem gerenciar seus currículos, observa-se uma padronização nas propostas curriculares. Quando se traz o conceito de um currículo adequado à realidade camponesa, a educação do campo se apresenta como a proposta mais condizente. Entretanto, as diretrizes dessa educação específica não têm sido efetivadas nas escolas dos assentamentos. Além disso, ao buscar na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a educação básica, do 6º ao 9º ano, palavras-chave como "luta pela terra", "reforma agrária", "MST", "camponês", "saberes da terra", "assentamento", "letramentos de reexistência", nenhuma delas aparece no documento. Essa constatação reforça a ideia de que os

saberes do campo não são valorizados pelo sistema de ensino. A BNCC, portanto, não contempla a utilização dos conhecimentos dos povos tradicionais durante as aulas de língua portuguesa e literatura.

Os documentos oficiais da educação priorizam pouco os conhecimentos dos povos do campo, o que é notório ao se analisar os próprios textos normativos. A BNCC, sendo o documento mais recente que traz diretrizes para o ensino aplicado às escolas públicas e privadas, solidifica uma visão única sobre os diversos saberes presentes na realidade brasileira.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nessa seção, apresentamos as metodologias utilizadas na pesquisa, as quais foram indispensáveis para atingir o objetivo pretendido. A escolha desses recursos metodológicos serviu como caminhos sólidos para proporcionar um aprendizado acerca dos letramentos literários de reexistência. Nesse contexto, foi aplicado um questionário semiestruturado a 15 (quinze) alunos do 8º ano, com o objetivo de conhecer o perfil e a situação social de cada um. O mesmo procedimento foi realizado com 6 (seis) professores que lecionam na mesma turma pesquisada, utilizando o *Google Forms*, para obter informações sobre os perfis e outras características dos docentes. Os dados observados nos questionários foram apresentados e analisados pelo educador-pesquisador.

Para o embasamento teórico, realizamos um levantamento e estudo de bibliografias que foram fundamentais para fundamentar a problemática e o objeto literário. Na intervenção didática, selecionamos a obra *Versando Rebeldia* (2016), com destaque para os poemas “Transformação” (de Marília Carla de Mello Gaia), “Vida Tem Terra” (de Lorena Aparecida dos Santos) e “Movimento Sem Terra” (de André Carlos de Oliveira Rocha). Esses poemas foram essenciais para trabalharmos os letramentos literários de reexistência e a valorização da historicidade local.

As estratégias metodológicas foram desenvolvidas seguindo um passo a passo: elaboração da proposta, planejamento das oficinas e aplicação da intervenção pedagógica, realizadas nos meses de agosto e setembro de 2023. As oficinas seguiram uma sequência progressiva, alinhadas ao planejamento curricular fornecido pela Secretaria de Educação do município. Durante a realização das oficinas, foram feitas coletas de dados e registros de informações, que posteriormente foram analisados. Ao final das atividades, realizamos uma culminância intitulada *Circuito Literário*, que envolveu o intercâmbio da turma do 8º ano, onde foi realizada a intervenção, com as demais turmas (6º, 7º e 9º ano) do turno vespertino da escola pesquisada.

Para alcançar o objetivo principal desta pesquisa, construído a partir das inquietações observadas pelo educador-pesquisador durante sua prática educativa, decidimos utilizar a Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa abordagem foi desenvolvida por meio de oficinas pedagógicas, com o objetivo de trabalhar as competências literárias e identitárias dos alunos. Compreende-se, portanto, que a sequência didática é "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero

textual oral ou escrito" (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 82). Optamos pelo gênero literário poema, que foi explorado em oficinas pedagógicas com os alunos do 8º ano da Escola Municipal Antônio de Assis, durante as aulas de língua portuguesa.

3.1 Abordagem da Metodologia: Pesquisa-Ação

Este trabalho fundamentou-se em uma metodologia de pesquisa que buscava uma proposta de estudo teórico-metodológico, com perspectiva investigativa, reflexiva e intervencionista, através de atividades docentes com alunos do campo. Galliano (1986) apud Peres (2023, p. 57) aponta: “mais que descrever ou analisar um objeto, o conhecimento científico visa descobrir suas relações com outros fatos e, assim, explicá-los”.

Dessa forma, realizamos uma pesquisa de campo, desenvolvendo diversas atividades pedagógicas voltadas para o ensino e a aprendizagem dos letramentos de reexistência. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2010, p. 186) consideram que a “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações [reflexões] e/ou conhecimentos acerca de um problema social, educacional, antropológico ou outro, que foi observado a partir de vivências ou inquietudes por parte do pesquisador”.

Refletimos e desenvolvemos 08 oficinas de mediação de leitura e escrita literária, nas quais promovemos práticas de letramentos literários de reexistência, por meio de poemas com temáticas camponesas que recontaram a história do assentamento para alunos que não conheciam ou tinham pouco conhecimento sobre essa história.

Esse trabalho foi realizado seguindo os princípios da pesquisa-ação, que se caracteriza por uma reflexão sobre aspectos sociais com base empírica, isto é, com foco nas experiências vividas pelo pesquisador e pelos demais participantes imersos no processo investigativo (Thiollent, 2011). Severino (2007) afirma que a pesquisa-ação:

É aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vista a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (Severino, 2007, p.120).

Desse modo, Thiollent (2011) considera que a “pesquisa-ação é concebida e realizada em estreita associação com ações ou resoluções de problemas coletivos nos quais os

pesquisadores e os participantes estão envolvidos em uma situação de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, p. 14). Para a análise dos dados encontrados, utilizamos a abordagem que mais atendesse aos anseios do pesquisador, pois ela nos auxiliou a refletir cientificamente sobre o objeto estudado. Nesse sentido, a abordagem escolhida foi de caráter qualitativo, uma vez que levou em consideração “a subjetividade, a compreensão e a explicação da dinâmica das relações sociais envolvidas durante toda a fase da investigação” (Fonseca, 2002, p. 20).

Fonseca (apud Minayo, 2002, p. 20) conclui que a abordagem qualitativa “trabalha com o universo de significados, valores, atitudes, aspirações, percepções [...]”, os quais podem ser encontrados tanto no ambiente escolar quanto na comunidade onde os alunos estão inseridos.

Quanto ao recurso metodológico utilizado na intervenção pedagógica, foi aplicada a sequência didática (SD), dividida em oficinas pedagógicas, seguindo um passo a passo que os alunos e o educador-pesquisador percorreram para alcançar o objetivo da pesquisa.

Por meio dos três poemas explorados da obra *Versando Rebeldia*, demonstramos, ao longo das oficinas de intervenção, que as vivências dos letramentos literários de reexistência (deleite de poema, leitura e (re)escrita) foram suficientes para a reconstrução da história do assentamento Califórnia, forjado a partir da luta, da resistência e da conquista pela terra. Essa temática, portanto, deve ser continuamente abordada nas aulas de língua portuguesa.

3.2 Contexto da Pesquisa

Este trabalho de pesquisa foi realizado na turma do 8º ano do ensino fundamental, anos finais, tendo como contexto de aplicação, a escola Municipal Antônio de Assis. Mas o foco temático foi o estudo da historicidade na construção do assentamento Califórnia para os alunos que não conheciam ou pouco essa história. Essa história foi explorada com o suporte dos três poemas selecionados da antologia *Versando Rebeldia* (2016). Nesse sentido, avaliamos pertinentes contextualizar a história do Assentamento para o leitor conhecer essa história escrita com base em relatos escritos e a caracterização da escola, o lugar que promove os letramentos literários de reexistência para os educandos filhos de trabalhadores rurais.

3.2.1 História do Assentamento

O assentamento Califórnia fica localizado à margem da BR-010 (Belém-Brasília), ficando, a 14 km, da sede do município de Açailândia – MA e a 53 km da cidade de Imperatriz – MA. A sua localização é bastante favorável devido está numa rota entre duas cidades consideradas potências econômicas do estado.

Esses fatos históricos são recontados em estudos em áreas sociais e educacionais, que se propuseram a registrar os fenômenos sociais vividos pelas famílias, escrevendo-os para não ficarem obsoletos de acordo com a grandiosidade desta história.

A história do assentamento Califórnia começou a ser escrita em 26 de março de 1996, com a ocupação da fazenda Califórnia, por aproximadamente trezentas famílias organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST⁶.

De acordo com relatos, nas primeiras horas de ocupação, as famílias ficaram acampadas por pouco tempo na sede da fazenda, que, saindo de lá, levantaram acampamento a 12 km de distância. O objetivo dessa saída foi com o intuito de se proteger de possíveis ataques (que sempre acontecem durante o processo de luta pela terra). Essa iniciativa resultou em um dia e meio de resistência (BRASIL/Ipea, 2016).

Em 28 de março, do mesmo ano, dois dias após a ocupação, com o movimento já ganhando força, por meio de uma liminar de desapropriação, exaurida em desfavor do movimento, a força policial cumpriu a ordem judicial de retirar todos os trabalhadores que estavam pleiteando um pedaço de terra para sua subsistência. Na oportunidade, a polícia entrou no acampamento com sete caminhões, proferindo diversas agressões físicas e psicológicas a todas as famílias que ali estavam.

Segundo o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA/2016), no qual relata a história do assentamento, escrito pela pesquisadora Diana Costa Diniz, a partir de relatos detalha que:

[após a] retirada da fazenda, as famílias ocuparam as margens da BR-010 em frente ao assentamento Itacira [hoje conhecido por Vila] a 25 km de Imperatriz, permanecendo acampadas por três meses neste local, em condições precárias, enquanto negociavam a situação da fazenda Califórnia

⁶ O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST é um movimento social de massa que aglutina um grande número de pessoas por meio de suas articulações políticas na luta por reforma agrária distribuída em vários estados brasileiros[...]. O MST teve origem na oposição ao modelo agrário no Brasil imposto pelo Regime Militar que facilitava os grandes latifundiários a terem acesso de forma fraudulenta à terra devolutas. Contrapondo a esse modelo, o MST buscava a redistribuição das terras improdutivas aos trabalhadores sem terra a fim de garantir a sua subsistência e uma reparação social (Andrade, 2022).

com o INCRA⁷. Neste período, recebiam ajuda de voluntários e entidades, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Açailândia, igrejas, partidos políticos e outras famílias organizadas pelo MST, inclusive de quem já era assentado em outro assentamento (BRASIL, 2016, p.36).

Durante o período de ocupação de três meses, às margens da BR-010, próximo ao assentamento Itacira, houve o cadastramento das famílias, atingindo a um total de 820, que se uniram com o apoio de movimentos sociais ligados ao campo (MST, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Via Campesina e outros), também tiveram o apoio de outra entidade como a igreja católica e a Comissão Pastoral da terra (CPT).

Em 25 de junho de 1996⁸, após negociações, 210 famílias retornaram para a área que compreendia a Fazenda Califórnia, e, lá iniciaram as suas primeiras atividades econômicas ligadas ao manejo da terra com base na agricultura familiar. Os mais novos assentados reconstruíram os seus barracos de lona e elaboraram um regimento interno com direitos e deveres para o bom funcionamento na vila. Contudo, a luta ainda continuava nas instâncias da justiça.

De acordo com o relatório do Ipea/Brasil (2016, p.37) diz que “no mesmo período, houve um acordo com os fazendeiros, proprietários da área, para que as famílias pudessem iniciar o trabalho de plantio. Nesse período, as famílias começaram a preparar solo, derrubando a mata, totalizando, uma área de 401 alqueires de roça coletivamente”.

A área a que correspondia a fazenda Califórnia não suportou todas as famílias cadastradas, cerca de 610 famílias foram destinadas para outras regiões de Açailândia, que, também, no mesmo período, originaram-se outros assentamentos como: Nova Conquista, Nova Vitória e Sudelândia, enquanto os trâmites ainda continuavam juntos ao Incra e os demais envolvidos.

⁷ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é uma autarquia federal, cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional. Criado pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, atualmente o instituto está implantado em todo o território nacional, por meio de 29 superintendências regionais e 49 unidades avançadas. Parcerias com estados e municípios também viabilizam a oferta dos serviços da autarquia. A sua missão é implementar a política de reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional, contribuindo para o desenvolvimento rural sustentável.

⁸ Vale ressaltar que nas décadas de 80 e 90 houve uma eclosão, por todo o Brasil, por disputa de terra. Vários estados brasileiros vivenciaram a disputa pela terra, cujo processo em que muitos trabalhadores camponeses morreram, lutando por Reforma Agrária. Um marco importante na história de luta pela terra foi o massacre ocorrido, em Eldorado de Carajás, no estado do Pará, onde ocorreu a morte de 19 trabalhadores rurais, ceifadas pela força do estado (polícia militar - PA). Esse fato ganhou notoriedade nacional e internacionalmente. Neste mesmo período, ocorria a disputa na idealização do Assentamento Califórnia. As cidades de Açailândia - MA e Eldorado dos Carajás - PA ficam numa distância, aproximadamente, de 328 km, segundo o *Google Maps*.

A fazenda Califórnia juridicamente pertencia a cinco proprietários, fato esse, que demorou o embrolho de desapropriação. Contudo, em dezembro de 1996 aconteceu a primeira fase de desapropriação da área, que, posteriormente, sucederam as demais.

A primeira área da fazenda Califórnia foi desapropriada em dezembro de 1996. A segunda em março de 1997. E a última só veio a ser desapropriada em agosto de 1997. Como as famílias viviam em moradias de pau a pique e até mesmo em barracos improvisados com lona preta, continuaram lutando por melhores condições de vida (BRASIL/relatório Ipea, 2011, p. 37).

Depois da conquista, recomeçava ali uma nova história que se tornaria simbologia de luta, de resistência e de conquista pela terra na construção de uma vida digna no Campo. Contudo, a partir desse período, as famílias sofreram várias ameaças do antigo administrador da fazenda, fatos que as obrigaram a montar um sistema de segurança próprio durante à noite devido às intimidações constantes.

Nesse período, infelizmente, como acontece na maioria dos assentamentos do Brasil à fora, a morte sempre está presente, ceifando a vida daqueles que lutam por um pedaço de terra. E não foi diferente na biografia do recém-conquistado assentamento Califórnia.

Em relatos dos moradores, num pernoite de segurança, aconteceu um grave acidente, que impactaria na historiografia do assentamento. O fato foi que, um dos acampados que fazia a vigilância das famílias sofreu um acidente, caindo de cima de um amontoado de madeiras, e a sua arma disparou contra si mesmo, matando-o e deixando uma comoção a todos que faziam parte da luta.

Após a morte do trabalhador rural, o Sr. Antônio de Assis, os demais seguiram a luta em prol de uma vida digna para todos que faziam parte daquele coletivo. Neste sentido, as famílias, vendo a necessidade de garantir a seus filhos estudos, improvisaram uma escola, que posteriormente, receberia o nome de Escola Municipal Antônio de Assis, em homenagem ao camponês que morreu no acidente quando fazia a segurança das famílias.

Ao término da reivindicação pela terra, os moradores conseguiram a divisão das terras em lotes, totalizando 174 lotes com dimensões que variam de 25 a 40 hectares, uma área coletiva que funcionaria como patrimônio da comunidade e a área da vila, medindo cerca de 7 hectares, que ficou afastada dos lotes.

Nos lotes, as famílias continuaram as suas atividades econômicas ligadas à agricultura familiar, produzindo arroz, milho, feijão, fava, dentre outros produtos alimentícios e também

na criação de animais de pequenos portes como bovinos, suínos e aves que, ambos, auxiliavam na sua subsistência.

As famílias sabendo da importância de continuar a luta por acesso às políticas públicas, elas começaram a se organizar e fundar a Associação dos Agricultores do Assentamento Califórnia, em 1997, cujo principal desafio era buscar melhorias socioeconômicas para todos do assentamento.

A partir da associação, as famílias conseguiram alguns projetos, como o Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (Procera). Esse programa de acesso ao crédito do governo federal auxiliaria os trabalhadores a desenvolver as suas atividades agrícolas para terem uma vida melhor.

Depois de três anos, por meio da associação e do Incra, as famílias conseguiram um projeto de habitação do governo federal, por meio do qual foram construídas casas de alvenaria para todos os cadastrados. As casas são de modelo padronizado, contendo uma sala, uma cozinha, dois quartos e um banheiro; porém, o recurso não foi suficiente para fazer o acabamento das moradias.

Somente em 2009 e 2010 houve outro projeto para reforma e ampliação das casas construídas. Hoje, nem todas as casas têm o modelo original. As famílias prosseguiram organizadas na luta por direitos e, em 2008, conseguiram junto ao Incra um projeto de ampliação das casas, melhorando com isso suas habitações.

Ao lado do recém-conquistado assentamento Califórnia, os projetos do agronegócio sempre se fizeram presentes até nos tempos atuais. Com as implantações das monoculturas como as fazendas de eucaliptos da empresa Suzano Papel e Celulose, a plantação de milho e de soja, que ocupam grande parte do território do município, desconfigura a produção da agricultura ligada à terra, idealizada na égide das primeiras ocupações por terras no final da década de 90.

Embora vivendo harmoniosamente com as culturas do agronegócio, a comunidade camponesa Califórnia travou um outro impasse com o projeto exploratório do capitalismo selvagem. O foco da luta foi devido a construção de várias carvoarias que circunvizinhavam o assentamento.

O projeto das carvoarias era para alimentar de carvão vegetal o polo industrial na produção de ferro gusa. Devido aos impactos ambientais e sociais, os moradores se mobilizaram e reivindicaram a retirada do maior vetor de doenças que prejudicavam todos os

sujeitos que ali viviam. Portanto, podemos concluir que o assentamento Califórnia sempre foi forjado na luta pela dignidade do homem do campo que deve ser valorizado pelas futuras gerações.

Após esse processo de disputa pela terra, com as terras já conquistadas, mas isso não se configura que os moradores do assentamento cessaram a luta por melhores condições de vida. Então, hoje, o assentamento Califórnia tem uma população, formada por pioneiros, filhos do assentamento e agregados, de aproximadamente 1900 habitantes, distribuídos em 240 famílias. Eles desfrutam do que conseguiram a partir da luta pela terra de: moradia de alvenaria, escola, posto de saúde, igrejas, associações, serviços públicos, quadra poliesportiva, ruas pavimentadas, mas que precisam de reformas, dentre outras conquistas. Neste contexto histórico, podemos concluir que o assentamento Califórnia é um berço de luta, de resistência e de conquista pela terra que merece ser valorizada pelas novas gerações.

3.2.2 Caracterização da Escola Municipal Antônio de Assis

O *locus* da pesquisa, a Escola Municipal Antônio de Assis (EMAA), é também fruto da luta pela terra, uma conquista que se deu através da mobilização e união dos moradores, que perceberam a necessidade de um espaço formal para a formação das futuras gerações. O nome da escola, Antônio de Assis, foi escolhido para homenagear um trabalhador rural que perdeu a vida em um acidente ocorrido durante o período de luta pela terra no assentamento. Desde 11 de março de 1996, com atividades voluntárias de ensino, a escola assumiu a responsabilidade de formar os filhos dos Sem Terra.

Contudo, em 1997, a prefeitura de Açailândia assumiu a responsabilidade de viabilizar, mesmo que precariamente, condições para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo dos anos, a escola vem cumprindo seu importante papel de formar tanto os "californianos" quanto aqueles que optaram por residir no espaço conquistado pela luta pela terra. Atualmente, a escola atende três segmentos da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio (anexo), funcionando nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Para o funcionamento das atividades escolares, a escola conta com 28 funcionários efetivos e contratados, distribuídos em diversas funções pedagógicas, administrativas e operacionais. No quadro a seguir, demonstram-se as quantidades correspondentes:

Quadro 1 – Funcionários da EMAA.

Função	Quantidades	Situações admissionais	
		Efetivo	Contratado
Docente na gestão escolar	01	01	
Supervisor (a)	01	01	
Professor (a)	13	12	01
Cuidadores de alunos PcD	04		04
Auxiliar na sala de leitura	01	01	
Merendeiras	01	01	
Aux. Serv. Gerais	04	02	02
Agente administrativo (a)	02	02	
Vigias	01	01	

Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Quanto ao número de matrículas, referente ao ano letivo de 2023, a escola conta com um total de 219 alunos devidamente matriculados. Desses, 100 alunos frequentam o turno matutino e 199 o vespertino, distribuídos entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Para atender esses alunos, a escola dispõe de um corpo docente com formações acadêmicas diversas, como Letras, Matemática, Biologia, Geografia, Educação Física, Pedagogia e Química. Esse quadro de professores, que passou por uma significativa transformação, permitiu ao alunado um aprendizado mais direcionado e interligado com as diferentes áreas do conhecimento.

Todavia, a qualificação dos professores, por si só, não garante a qualidade da aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário um conjunto de fatores, como infraestrutura e recursos didáticos adequados, valorização docente, engajamento das famílias, compromisso dos alunos e alinhamento dos professores e demais funcionários com o propósito pedagógico da escola. No que diz respeito às dependências físicas da escola, o local dispõe de 5 salas de aula, 1 sala que serve como diretoria e secretaria, 1 sala de supervisão, 1 sala de professores, 1 cozinha, 1 pátio amplo, 1 sala de leitura, 2 banheiros e 1 almoxarifado. Vale destacar que, embora tenham ocorrido melhorias em relação à estrutura original, a escola, de acordo com os

padrões atuais, necessita urgentemente de uma reforma para proporcionar um ambiente mais adequado ao ensino e à aprendizagem.

Adicionalmente, a escola possui outras informações relevantes que poderiam enriquecer essa caracterização, como a descrição da mobília, o regimento interno, os recursos financeiros, as atas e o projeto político pedagógico (PPP) – que inclui a história do assentamento Califórnia. Vale ressaltar que o PPP foi a base para o estudo da história do assentamento, abordado na oficina 2. Projetos pedagógicos realizados, entre outros aspectos, também poderiam ser considerados. No entanto, o foco aqui não é explorar esses detalhes, pois a descrição apresentada é suficiente para situar os leitores no contexto em que este trabalho acadêmico foi desenvolvido.

3.2.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram alunos e alunas do 8º (oitavo), da Escola Municipal Antônio de Assis (EMAA), do turno vespertino, do ano letivo/2023, situado na comunidade camponesa Califórnia. Para sabermos sobre o perfil dos alunos envolvidos na pesquisa, realizamos um questionário semiestruturado no qual trazemos informações gerais (sobre o aluno, a família, situação fundiária, outros) e literárias (hábito de leituras literárias) de cada aluno. O questionário foi impresso e respondido à mão durante a aula de língua portuguesa.

No quadro 2, a seguir, apresentamos informações gerais dos alunos, que ao longo da pesquisa, foram dados nomes fictícios. A escolha desses nomes foi para homenagear personagens que morreram na luta por direitos sociais ligados à vida no campo, de vários lugares do Brasil.

Quadro 2 - Informações gerais sobre os alunos

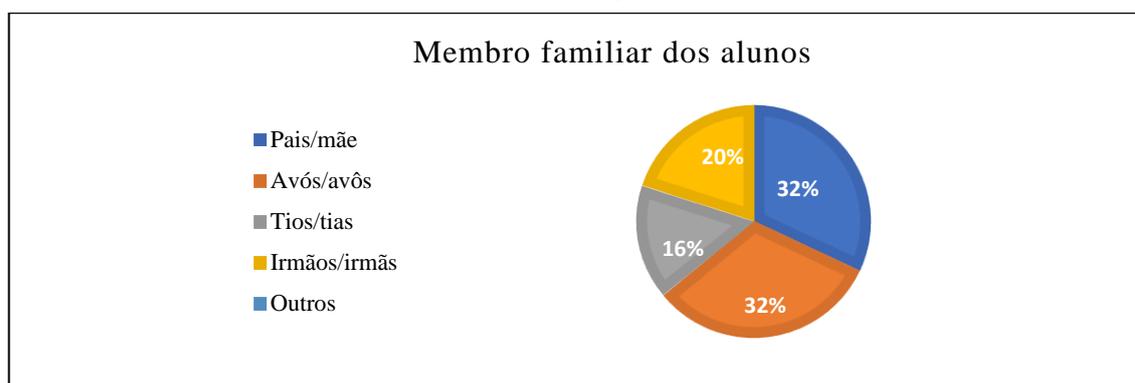
Entrevistado	Sexo	Idade	naturalidade	Residência
Dilma Ferreira	F	14	Açailândia	Califórnia/Vila
Nilce de Souza	F	18	Açailândia	No lote
Lari Grosseli	F	14	Imperatriz	Califórnia/Vila
Madelena Pitaguary	F	13	Açailândia	Califórnia/vila
Oseir da Silva	M	14	São Luís – MA	Califórnia/vila
Nelson Souza	M	14	São Luís – MA	Califórnia/vila

Wedson Pereira	M	15	Imperatriz	Califórnia/vila
Celino Rodrigues⁹	M	13	Açailândia	Califórnia/vila
Jane Júlia	F	13	Açailândia	Califórnia/vila
Wanderson Rodrigues	M	15	Açailândia	Califórnia/vila
Dorothy Stang	F	14	Açailândia	Califórnia/vila
Pe. Josimo	M	13	Imperatriz	Califórnia/vila
Antônio de Assis	M	14	Imperatriz	Califórnia/vila
Margarida Alves	F	14	Açailândia	Califórnia/vila
Roseli Nunes	F	14	Açailândia	Área particular

Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Segundo o que está exposto no quadro 2, a turma é composta de 15 alunos (as) desses, 08 alunos são do sexo feminino e 7 do sexo masculino, na faixa etária de 13 a 18 anos. Para compreender melhor a realidade dos alunos, fizemos algumas perguntas endereçadas aos aspectos familiares. Perguntamos aos alunos com quais membros familiares eles residem. Nós obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 1 – Membros familiares que os/as alunos/as residem.

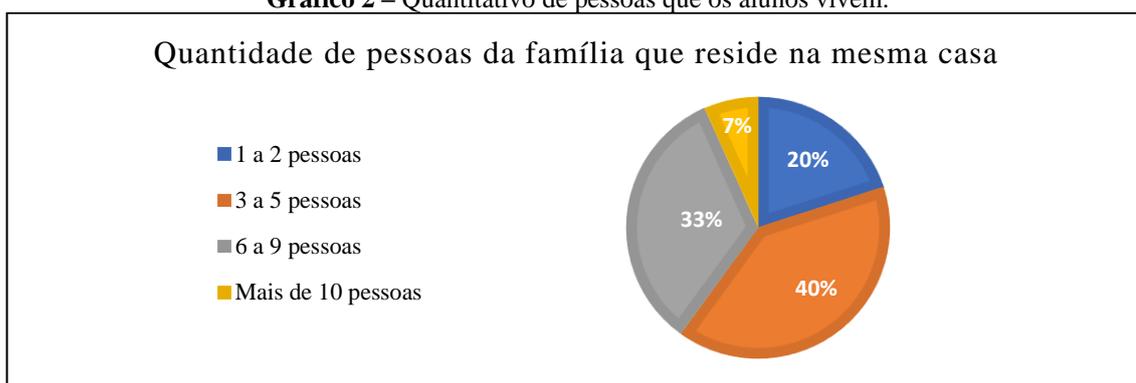


Fonte: pesquisa de campo, 2023.

⁹ O aluno apresenta transtorno de déficit de aprendizagem (deficiência intelectual - DI). A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. (DSM-5, 2014, p.31) Contudo, interagem naturalmente com os demais alunos. Durante a realização da proposta, a sua participação consistia nas atividades orais e nas produções lúdicas como desenhar. Na produção do poema, o educador-pesquisador o ajudou lendo e apontando sugestões que auxiliaria na sua confabulação poética. Ao término desse processo, foi lido o poema para o aluno e solicitado a sua aprovação.

O resultado obtido demonstra uma pulverização de membros familiares residentes na mesma casa ou próximo. Essa amostragem reflete que as famílias camponesas ainda preservam a cultura de se aglomerar no mesmo espaço geográfico, desenvolvendo a mesma ocupação econômica nas terras conquistadas; costumes esses que perpassam gerações. Em seguida, fizemos uma pergunta para sabermos com quantos membros familiares os alunos residem e tivemos as seguintes porcentagens:

Gráfico 2 – Quantitativo de pessoas que os alunos vivem.

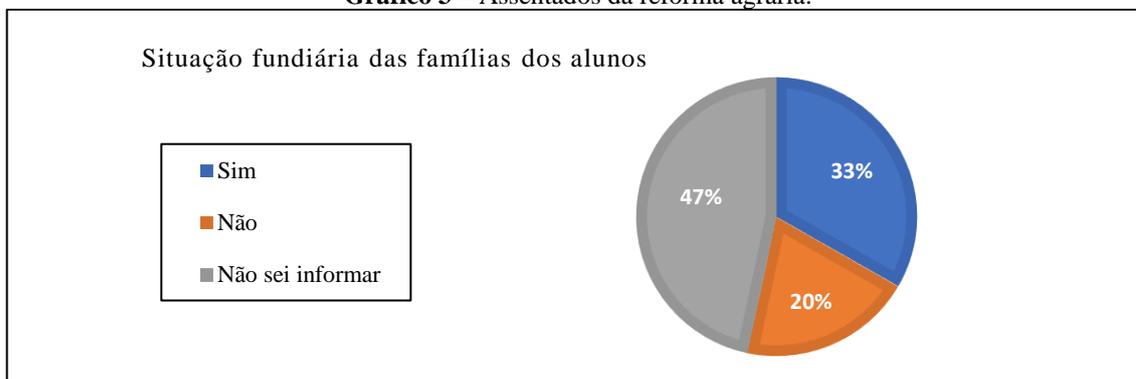


Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Conforme o que demonstra o gráfico 2, as famílias camponesas ainda são bastante numerosas. Essa constatação fica evidenciado quando se analisa as porcentagens que resultaram nas respostas dos alunos, quando observamos que 40% dos entrevistados disseram que moram com 3 a 5 membros familiares, seguida por 33% que a composição familiar é composta por 6 a 9 membros.

Sobre a questão fundiária das famílias dos alunos pesquisados, indagamos se suas famílias foram beneficiadas pelo projeto de Reforma Agrária, acontecido nos anos 90. No gráfico 9, podemos constatar as respostas dadas pelos educandos.

Gráfico 3 – Assentados da reforma agrária.

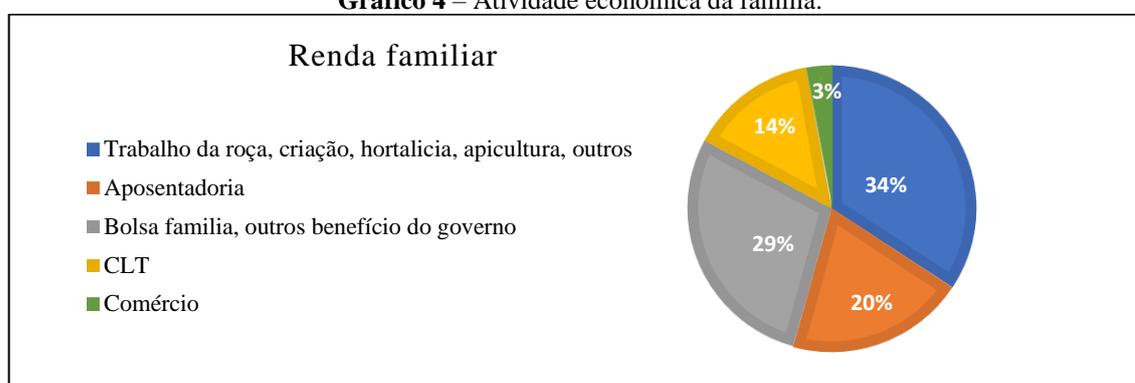


Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

O gráfico 3 revela que 47% não sabem informar se sua família é assentada da reforma agrária, 33% afirmaram que a sua família é assentada. Entre os pesquisados, apenas 20% confirmaram que suas famílias não foram beneficiadas pela reforma agrária, mas moram no assentamento por considerar um lugar tranquilo e aconchegante. Então, a partir dessas respostas, podemos concluir a necessidade de se estudar a história do assentamento para aprender quem são assentados e não assentados que compõem a população da Califórnia.

No que se refere a renda familiar, fizemos um questionamento aos alunos pesquisados sobre a atividade econômica dos integrantes de suas famílias. Vale salientar que qualquer atividade de subsistência configura renda da família.

Gráfico 4 – Atividade econômica da família.



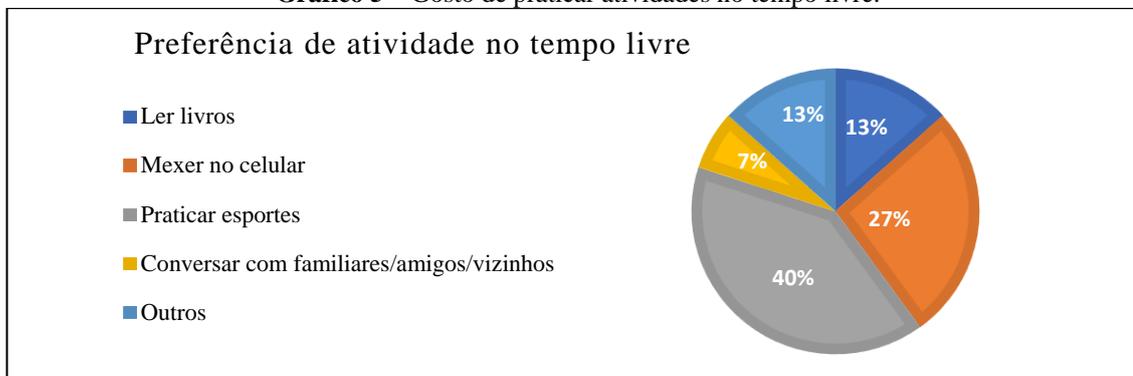
Fonte: pesquisa de campo, 2023.

As atividades econômicas das famílias dos alunos pesquisados são diversificadas. Contudo, as que mais sobressaem são o trabalho na lavoura, o bolsa família e a aposentadoria rural, todas com os percentuais, respectivamente, 34%, 29% e 20%, observado no gráfico 4. Entretanto, no gráfico, demonstra também que 14% e 3%, respectivamente, segundo a pesquisa, seus provedores trabalham em empresa privada e comércio. Nesse sentido, o que justifica esses meios econômicos é o fato de que a Califórnia é próxima da cidade de Açailândia, 14 km, e de Imperatriz, 56 km, onde têm várias empresas como Aço Verde do Brasil/AVB, Suzano Celulose, entre outras que empregam trabalhadores dos assentamentos.

Compreendemos que as informações gerais trazidas, aqui, sobre os alunos são importantes, entretanto, elas não se esgotaram, pois ainda os educandos poderiam fornecer outras informações pertinentes para os caracterizarem. Contudo, nós fizemos um recorte com essas perguntas e entraremos no campo **Hábito de Leitura Literária**. Iniciamos as perguntas

indagando o que os educandos gostam de fazer no seu tempo livre. Os gráficos e os comentários subsequentes abordarão a relação dos alunos com as questões escolares.

Gráfico 5 – Gosto de praticar atividades no tempo livre.



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

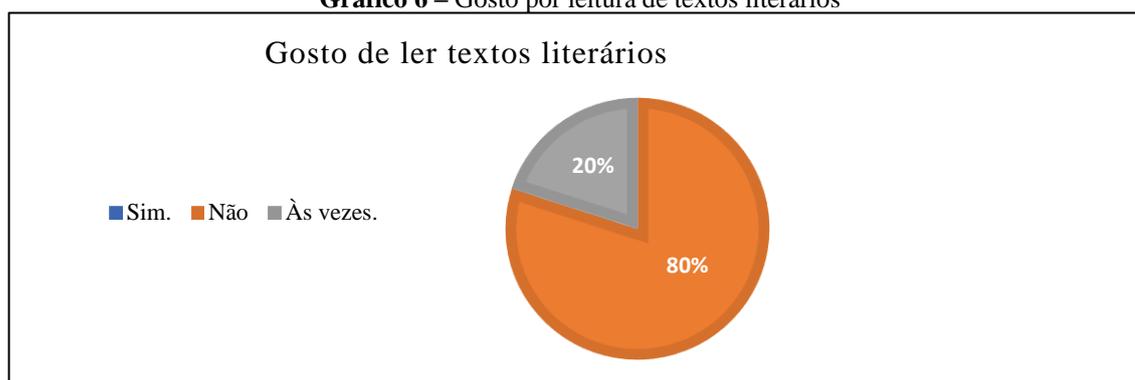
Conforme o gráfico 5, as atividades preferidas pelos alunos em seu tempo livre são lideradas pela prática de esportes, com 40% de preferência, seguida pelo uso do celular, com 27%. Enquanto isso, 13% dos alunos afirmam gostar de ler e outros 13% preferem realizar atividades não listadas na pesquisa. A atividade menos praticada é a de conversar com familiares, amigos ou vizinhos, com uma porcentagem ínfima de 7%. Essa última porcentagem pode ser um dos fatores que contribuem para os alunos não conhecerem a história do assentamento, uma vez que ela é, em grande parte, oralizada pelos moradores mais velhos.

Outro dado preocupante é o fato de que os educandos não praticam a leitura em seu tempo livre. Isso é claramente demonstrado no gráfico 5, onde apenas 13% dos alunos entrevistados relatam ter o hábito de ler, uma atividade fundamental para o desenvolvimento social e educacional. Esse resultado reflete, de certa forma, as pesquisas nacionais sobre o hábito de leitura no Brasil, evidenciando um abismo social entre aqueles que têm acesso à leitura e aqueles que não têm.

Para Petit (2013), "a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos" (Petit, 2013, p. 31).

Aprofundando essa questão, foi feita uma pergunta aos alunos sobre o gosto por leituras de textos literários. No gráfico 6, a seguir, são apresentadas as opiniões dos educandos.

Gráfico 6 – Gosto por leitura de textos literários



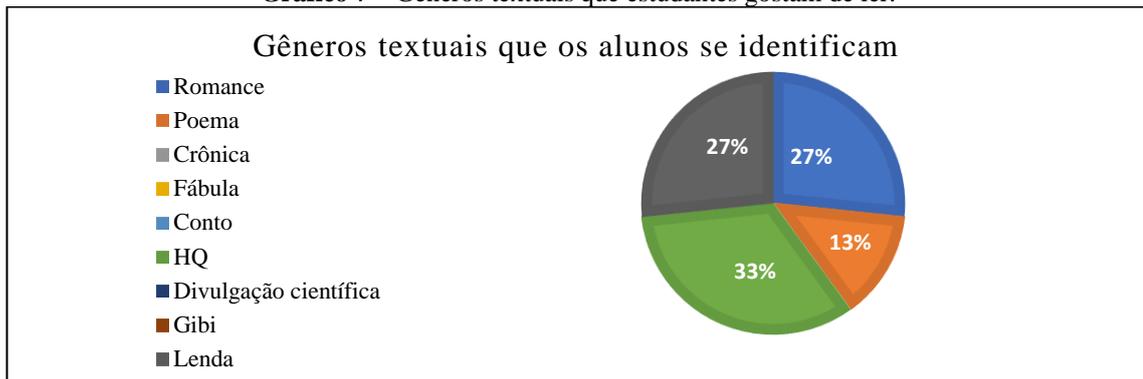
Fonte: pesquisa de campo, 2023.

O que revela o gráfico 6 é, de fato, preocupante. O desinteresse pela leitura, já evidenciado no gráfico 5, torna-se ainda mais acentuado quando se trata da leitura literária. No gráfico 6, nenhum dos alunos entrevistados afirmou gostar de ler textos literários. Dos alunos, 80% disseram que não gostam e 20% afirmaram que às vezes gostam de leituras literárias. Esse resultado reflete uma cultura de desvalorização da leitura, herdada pelas famílias camponesas ao longo do Brasil, o que impacta negativamente a juventude camponesa.

O hábito de leitura não é incentivado em casa, muitas vezes porque as famílias não compreendem a importância dessa atividade, deixando exclusivamente para a escola o papel de desenvolver essa habilidade crucial na formação dos estudantes do campo. Portanto, uma educação literária torna-se imprescindível para que os alunos possam reconhecer e apreciar a grandiosidade que os textos literários oferecem na sua formação acadêmica e social (Dalvi, 2021).

Embora os gráficos 5 e 6 mostrem um cenário negativo em relação ao hábito de leitura dos alunos, foi feita uma pergunta na qual listamos vários gêneros textuais com os quais os estudantes já tiveram contato em sua vida escolar. O objetivo era avaliar quais gêneros textuais os alunos mais gostam de ler, especialmente no ambiente escolar. No gráfico 7, a seguir, apresentamos o resultado das preferências de leitura dos alunos, a partir do incentivo escolar.

Gráfico 7 – Gêneros textuais que estudantes gostam de ler.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Em resposta, no gráfico 7, obtivemos os seguintes resultados: 33% dos alunos gostam de ler história em quadrinho (HQ), 27% gostam de lenda, 27% gostam de romance e 13% de poema. Os demais gêneros textuais não foram pontuados. O que nos leva a compreender, quando analisamos os dados, é que os alunos do campo necessitam aumentar o hábito de leitura por diferentes gêneros textuais e a escola é incumbida para esta a função social. Assim:

A leitura pode ser um recurso para dar sentido à experiência de alguém, para dá voz a suas esperanças, a suas desventuras, a seus desejos; a leitura pode também ser um auxiliar decisivo para que se recupere e encontre a força necessária para sair de algo; e, finalmente, outro elemento fundamental, a leitura é a abertura para o outro, pode ser o suporte para os intercâmbios. Estas várias dimensões, segundo a experiência de cada um, são muitas vezes única e mesma coisa (Petit, 2013, p.66-67).

A escola, por sua vez, é um dos principais espaços sociais para proporcionar aos alunos do campo e da cidade o acesso ao universo da leitura. Com o advento da internet, na realidade do Assentamento Califórnia, o acesso à informação aumentou consideravelmente, trazendo a realidade digital ao contexto camponês. No entanto, o contato dos estudantes do campo com as mídias digitais não tem sido utilizado de maneira satisfatória, pois grande parte do tempo que passam conectados durante as aulas é dedicada a jogos e redes sociais, o que os impede de se apropriarem de saberes culturais, literários e linguísticos. Mesmo assim, a escola ainda se mantém como o principal espaço formativo para que os alunos do campo tenham acesso ao mundo da leitura, apesar da concorrência com a internet.

Nesse contexto, quisemos saber se a escola pesquisada contava com um espaço de leitura (sala de leitura ou biblioteca) com um acervo de diferentes gêneros textuais. Em resposta a essa questão, todos os alunos afirmaram que há, sim, uma sala de leitura com diversos livros

disponíveis. Perguntamos, então, se eles frequentam esse espaço para desenvolver a leitura literária. No gráfico a seguir, apresentamos o resultado dessa questão.

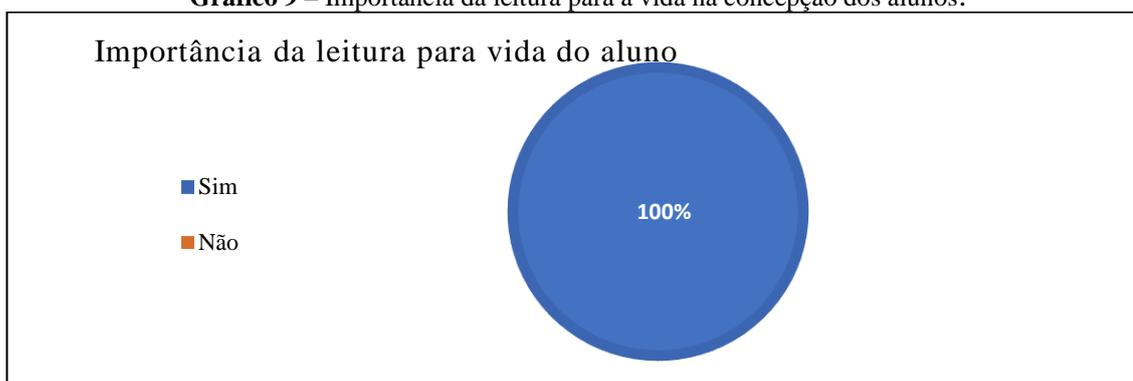
Gráfico 8 – Frequência (espontânea) dos alunos da sala de leitura da escola EMAA.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

No gráfico 8, só corrobora o baixo índice de leitura por parte dos estudantes, pois 87% dos alunos não têm o hábito de ir à sala de leitura da escola espontaneamente. Enquanto, 13% afirmaram que vão à sala de leitura da escola. Essa amostragem escancara a deficiência leitora do alunado, em sala de aula, durante as aulas, percebida pelo educador-pesquisador. A próxima questão aborda a avaliação dos alunos sobre a importância da leitura para a sua vida pessoal. Vejamos o que os alunos responderam.

Gráfico 9 – Importância da leitura para a vida na concepção dos alunos.



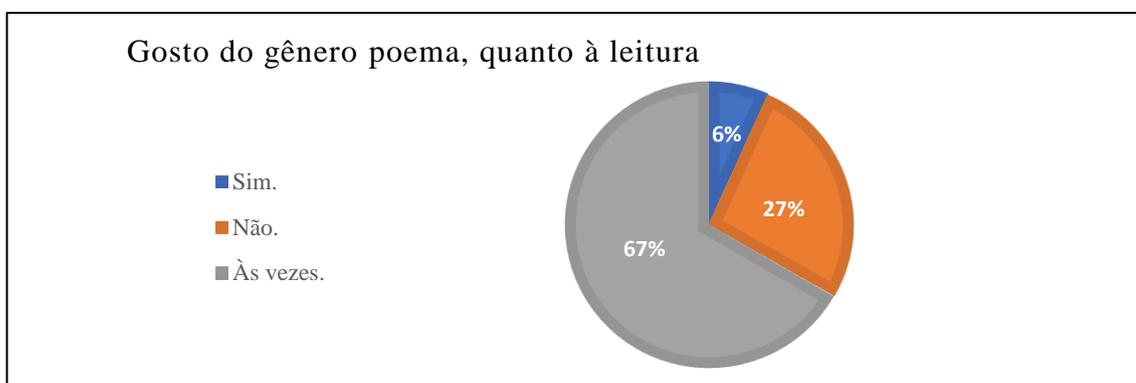
Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Apesar de existir uma resistência de os alunos não irem à sala de leitura da escola espontaneamente, como aponta o gráfico 8, os mesmos estudantes avaliam que a leitura é muito importante para as suas vidas. Essa afirmação é constatada através de uma porcentagem unânime, totalizando 100%, em que os estudantes afirmam que a leitura é importante para a

vida. Portanto, no gráfico 9, fica nítido que os educandos avaliam que leitura é relevante para a vida dos estudantes.

Após concluirmos o levantamento perceptivo sobre o hábito de leitura de acordo com as opiniões dos educandos, iniciamos uma sondagem diagnóstica sobre o ponto de vista dos alunos acerca do gênero textual poema o qual foi selecionado para se trabalhar os letramentos literários de reexistência, como suporte necessário para aquisição leitora e o reconto da história do assentamento por intermédio de poemas. dos pensamos. Nesse propósito, fizemos uma pergunta se os alunos gostam de ler o gênero poema. No gráfico, a seguir, podemos constatar tais respostas.

Gráfico 10 – Gosto de ler o gênero poema pelos alunos.



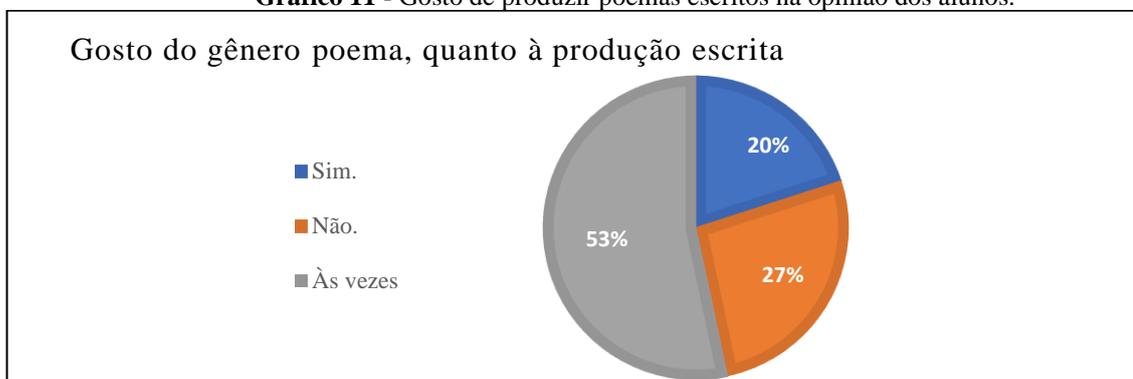
Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Em respostas demonstradas no gráfico 10; 67% dos alunos disseram que às vezes gostam de ler poemas, 27% afirmaram que não gostam de ler poemas e 6% responderam que gostam de ler poemas. Analisando esses resultados, podemos concluir que a avaliação dos alunos é mais positiva. Então, cabe aos professores de linguagens proporcionar momentos de ensino nos quais o gênero poema seja explorado. Pois, segundo Pinheiro (2018), no seu livro *Poesia na Sala de Aula*, leva-nos a refletir a função social da poesia, conseqüentemente, o papel do professor, em sala de aula, na mediação desses conhecimentos literários e a aceitabilidade do gênero pelos educandos. Dessa forma, o professor é o responsável de ensinar poesia:

Como interpretá-la, como entendê-la, como compreender algumas passagens, dificuldades de analisá-las, de capturar a mensagem, falta da intimidade, como interpretar algumas frases em sentido figurado” não saber ler em voz alta. Por certo, essas dificuldades podem ser superadas, sobretudo se o profissional se dispuser a ler um pouco mais de poesia (Pinheiro, 2018, p.12).

No que se refere ao gosto de produzir poemas, tivemos outros resultados passíveis de avaliações.

Gráfico 11 - Gosto de produzir poemas escritos na opinião dos alunos.

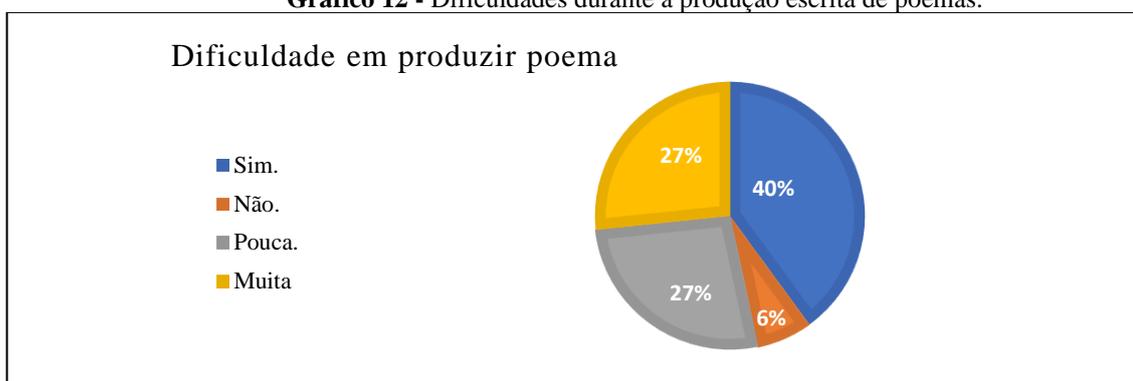


Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Nota-se um resultado muito semelhante quanto ao gosto pelo gênero poema, comparado com o gosto pela produção escrita de poema. Vimos que 53% dos alunos às vezes gostam de produzir, 20% gostam de produzir. Somente 27% não gostam de escrever poemas. Reiteramos que se o gênero poema for mais explorado na realidade do campo, há possibilidade desses índices alterarem positivamente.

Escrever qualquer gênero literário exige do aluno certas habilidades acerca das características e estrutura do gênero. Nessa linha de produção textual, foi perguntado aos estudantes se eles apresentam alguma dificuldade durante essa escrita. No gráfico abaixo, apresenta as respostas dos alunos.

Gráfico 12 - Dificuldades durante a produção escrita de poemas.

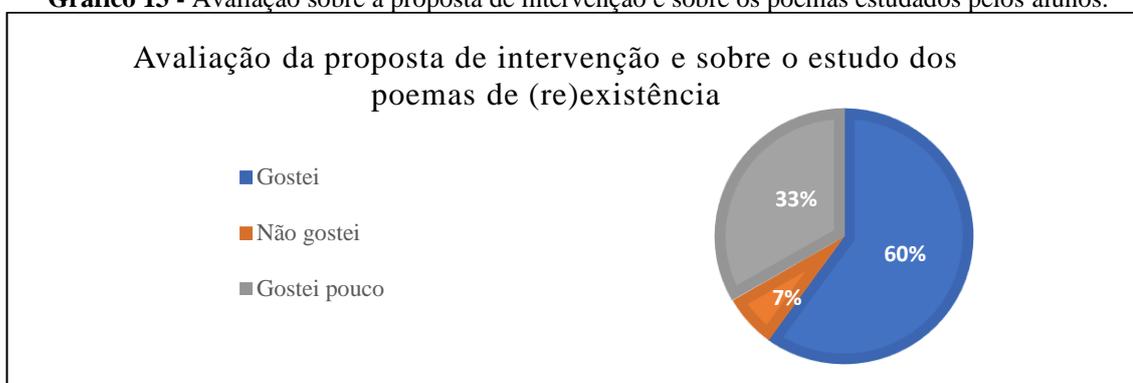


Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Sobre a pergunta se os alunos apresentaram dificuldades durante a produção de poemas, tivemos os seguintes resultados: 40% afirmaram que têm dificuldades em produzir

textos poéticos, 27% apresentam muitas dificuldades em escrever poemas, 27% disseram que têm dificuldades, mas são poucas. E somente 6% não apresentam nenhuma dificuldade para produzir poemas. Diante das respostas, podemos concluir que os alunos têm dificuldade em produzir o gênero, mas com o auxílio do educador-pesquisador os alunos conseguiram produzir poemas (observando isso, no produto final desta pesquisa, nos elementos pós-textuais), pois a maioria já tem a noção de como escrever o poema porque é um tipo de texto bastante usado no ensino fundamental I. Para fecharmos esse levantamento sobre as opiniões dos alunos, fizemos uma pergunta para que os alunos avaliassem a aplicação do projeto de intervenção. No gráfico 13 abaixo, demonstram as percepções dos educandos:

Gráfico 13 - Avaliação sobre a proposta de intervenção e sobre os poemas estudados pelos alunos.



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Conforme o que foi indagado aos estudantes sobre a proposta de intervenção trabalhada na mediação de leitura literária de poemas de reexistência, obtivemos os seguintes resultados, que avaliamos de forma positiva: 60% dos alunos gostaram da proposta e do estudo dos poemas, 33% gostaram pouco e 7% disseram que não gostaram. Portanto, acreditamos que a proposta de intervenção foi bastante produtiva, já que a iniciativa foi bem implementada. Além dos estudantes, organizamos uma entrevista estruturada com os professores que lecionam para a turma do 8º ano, utilizando o *Google Forms*.

Fizemos várias perguntas, com os seguintes objetivos: 1) coletar informações gerais; 2) apresentar a atuação e as vivências em sala de aula dos docentes da Escola Municipal Antônio de Assis. A escola pesquisada oferece ensino em três turnos (manhã, tarde e noite). Cada turno atende a um segmento escolar, sendo: educação infantil e ensino fundamental I pela manhã; fundamental II à tarde; e ensino médio à noite. No turno vespertino, onde funcionam as aulas

para os alunos do 6º ao 9º ano, as disciplinas são ministradas por 7 (sete) professores efetivos, que atuam em suas respectivas áreas de formação.

Contudo, na turma do 8º ano, dos 7 (sete) professores que lecionam no segmento do fundamental II, apenas 6 (seis) foram necessários para cobrir todos os componentes curriculares: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Arte e Agroecologia. A entrevista foi realizada com todos os professores que trabalham no turno vespertino, no segmento do 6º ao 9º ano, exceto com o professor-pesquisador, pois o objetivo era entender as visões dos demais professores, que possuem formações e percepções de mundo diferentes. No quadro a seguir, apresentamos as informações gerais dos professores que atuam no segmento do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Antônio de Assis (EMAA), situada no Assentamento Califórnia.

Quadro 3 - Informações gerais dos professores da EMAA.

Entrevistado	Sexo	Idade	Situação funcional	Residência	Tempo de docência	Formação acadêmica
Docente 1	F	57	Efetiva	Imperatriz/MA	30 anos	Matemática
Docente 2	F	48	Efetiva	Imperatriz/MA	15 anos	Geografia
Docente 3	F	42	Efetiva	Ass. Califórnia	X*	Letras
Docente 4	M	41	Efetiva	Ass. Califórnia	18 anos	Ciências
Docente 5	M	38	Efetiva	Imperatriz/MA	15 anos	Ed. Física
Docente 6	F	37	Efetiva	Açailândia/MA	14 anos	Pedagogia

*A docente não disse o tempo de docência

Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Um dado interessante informado no quadro 03, que pode suscitar reflexões e questionamentos, é o fato de que a maioria dos docentes que atuam na EMAA reside em áreas urbanas. Será que esse fato influencia na didatização dos saberes do campo e na inclusão de temáticas relacionadas à luta pela terra durante as aulas? Nas perguntas e respostas subsequentes, apresentaremos as opiniões dos professores da EMAA, pois acreditamos que mediar saberes que não fazem parte do currículo escolar e acadêmico é uma forma de transgressão ao sistema de ensino brasileiro.

Os conteúdos escolares são pautados pelos documentos oficiais, como a LDB e a BNCC, e confrontar essas diretrizes torna-se um desafio para os docentes que desejam trabalhar com saberes locais. Todos os professores possuem formação acadêmica em suas áreas de atuação, vasta experiência profissional e fazem parte do quadro efetivo da rede pública de ensino do município de Açailândia - MA, o que proporciona uma relação diferenciada em suas práticas pedagógicas, tanto com a escola quanto com a comunidade escolar, já que a rotatividade de educadores é quase inexistente. No quadro a seguir, trazemos dados relevantes para compreender o perfil dos professores que compõem o quadro efetivo do segmento do sexto ao nono ano.

Quadro 4 - Professores EMAA e a sua relação com a escola.

Entrevistado	Comp. Curricular que atua	Seg. que atua na EMAA	Instituição de formação	Tempo de docência na EMAA	Lecionar em outra escola
Docente 1	Matemática Agroecologia	Fund. I e II 2°, 3°, 6°, 7°, 8° 9° ano	UEMA	7 anos	Sim.
Docente 2	Geografia, Arte, Ens. Religioso	Fund. II 6° ao 9° ano	UEMA	4 anos	Sim.
Docente 3	Português	Fund. II 6° e 7° ano	FEST	21 anos	Não.
Docente 4	Ciências Matemática Agroecologia	Fund. II	UESPI	9 meses	Sim. Na rede estadual do MA.
Docente 5	Ciências Educação Física Geografia, História, Religião e Agroecologia	Fund. I e II 1°, 2°, 6°, 7°, 8° e 9° ano	UNIRG- Gurupi /TO	9 anos	Sim.
Docente 6	Inglês História Regente II/ 5° ano/2023	Fund. I e II 5° 6°, 7°, 8° e 9° ano	FACIMP	8 anos	Não

Fonte: pesquisa de campo, 2023.

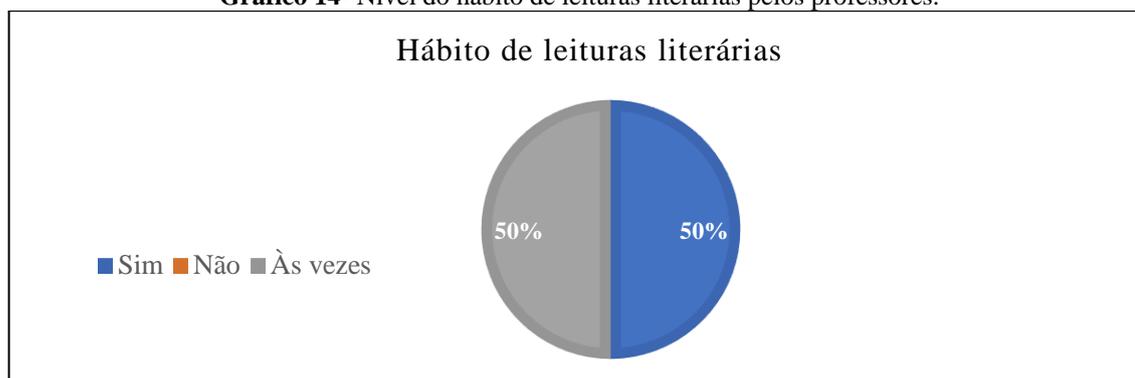
As informações gerais acerca dos professores, apresentadas no quadro 4, fornecem uma visão panorâmica dos docentes que atuam na Escola Municipal Antônio de Assis.

Observando esses dados, de maneira geral, todos os professores, exceto o docente 2, têm uma longa trajetória de ensino na escola pesquisada.

Esses elementos trazidos pelos gráficos são importantes, pois indicam que os professores conhecem ou deveriam conhecer os saberes locais e a história do Assentamento Califórnia, considerando o tempo significativo de docência nessa localidade. No entanto, o simples fato de terem muitos anos de atuação na escola não garante, por si só, a apreensão da realidade daquele lugar. O envolvimento entre escola, comunidade e professor é uma relação crucial que depende de todos os membros que compõem essa instituição de ensino.

No gráfico a seguir, apresentaremos informações sobre os hábitos de leitura literária dos professores, a partir da seguinte pergunta: "Você tem o hábito de leituras literárias?" A seguir, vejamos a porcentagem obtida:

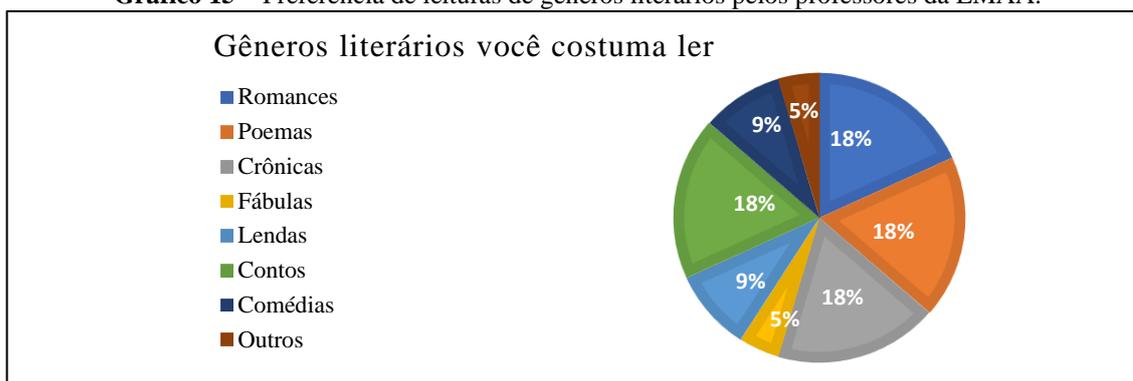
Gráfico 14- Nível do hábito de leituras literárias pelos professores.



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

No que refere ao hábito de leituras literárias dos professores pesquisados, dos seis, 50% afirmaram que praticam, outros 50%, às vezes. Então podemos concluir, que essa prática de leitura literária está presente na realidade dos professores, porém precisa ser ampliada. Para deixarmos a questão de leituras literárias compreensiva pelos professores, fizemos uma pergunta sobre a qual gêneros literários eles costumam ler. Listamos vários gêneros textuais literários e perguntamos quais são mais lidos pelos docentes.

Gráfico 15 – Preferência de leituras de gêneros literários pelos professores da EMAA.

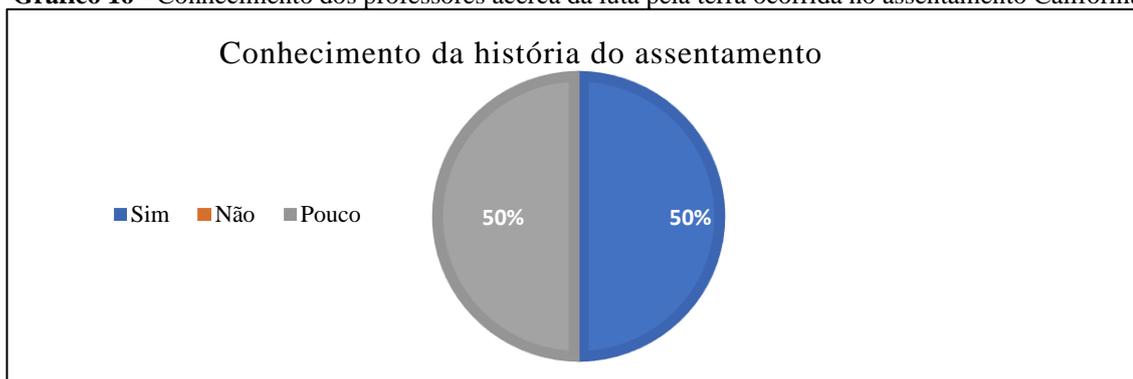


Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Os gêneros literários romance, poema, crônica e conto são os mais lidos pelos professores pesquisados. Somando os quatro gêneros, eles totalizam 72% de preferências e hábitos de leituras literárias. Tais escolhas, suponhamos que sejam pelo fato de que esses textos são os mais acessíveis e explorados na realidade escolar. Os demais gêneros fábula, lenda, comédia, juntos, somam-se 23% dos que os professores gostam de ler. E 5% (outros gêneros) dizem que leem outros tipos de gêneros literários.

Dando sequência, uma pergunta bastante importante feita na entrevista em que consideramos salutar, foi se os professores da escola conhecem a história de luta e conquista pela terra. No gráfico a seguir traz a porcentagem que, ao nosso ver, é relevante porque a partir desse conhecer é capaz de se trabalhar os conhecimentos locais e a história do assentamento dentro dos respectivos componentes curriculares.

Gráfico 16 - Conhecimento dos professores acerca da luta pela terra ocorrida no assentamento Califórnia



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

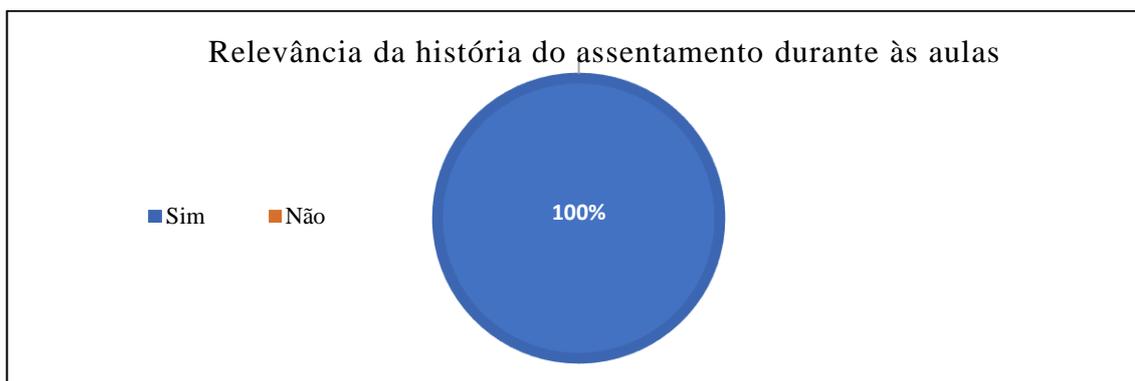
Sobre a pergunta norteadora, cujo resultado fica evidenciado no gráfico 16; 50% dos professores entrevistados conhecem a história de luta pela terra e 50% conhecem pouco. Nenhum dos entrevistados disseram que não conhece tal história. Então, podemos concluir que

todos os docentes efetivos que lecionam no segmento 6º ao 9º ano têm conhecimento da história que molda a realidade dos alunos.

Ao cruzarmos as opiniões dos professores entrevistados acerca da história do assentamento com as opiniões dos alunos, percebemos uma discrepância, pois podemos constatar que os professores afirmaram que conhecem a história do assentamento e os alunos disseram que pouco conhecem e/ou não conhecem a história. Com essas informações, leva-nos a refletir que, embora os docentes saibam a história, mas ela não está sendo utilizada nos diversos componentes curriculares. Devido ao currículo escolar municipal que não aborda tal temática.

Na mesma linha da pergunta anterior, foi realizada uma outra em que queríamos saber a relevância de se trabalhar essa história durante as aulas nos seus respectivos componentes curriculares. A resposta colhida foi unânime pelos professores entrevistados de que é importante trazer essa história durante as aulas. Ver gráfico 17.

Gráfico 17 – Relevância da história do assentamento durante as aulas.



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Sobre a relevância em trazer a história do assentamento durante as aulas, podemos apreciar as opiniões dos professores entrevistados no quadro a seguir, justificando as suas opiniões no gráfico 17.

Quadro 5 - Respostas dos professores sobre a história do assentamento.

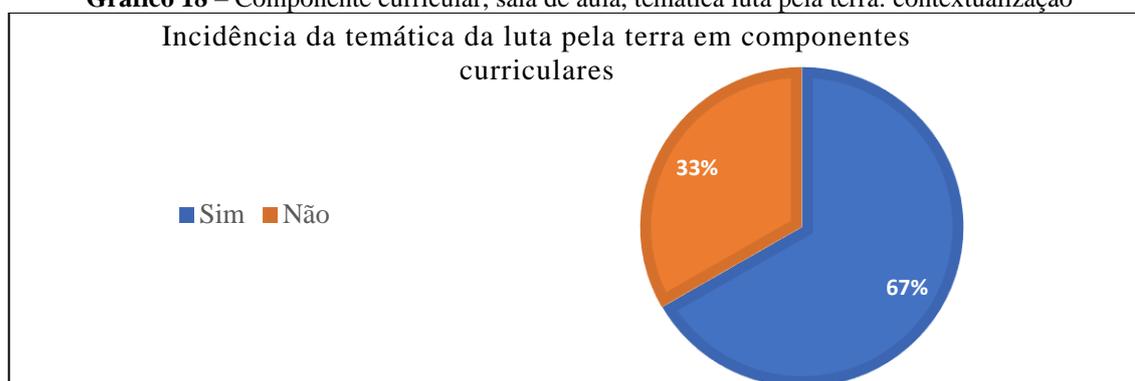
Entrevistado	Justificativa para trazer a história do assentamento nas aulas
Docente 1	A nova geração de alunos da escola não tem vivência da história do assentamento com o mesmo interesse das outras.

Docente 2	É muito importante para compreender o processo histórico da comunidade onde vive suas lutas e origens.
Docente 3	Já fizemos isso em anos passados. Hoje os estudantes conhecem pouco de suas histórias.
Docente 4	Considero de suma importância para os nossos alunos terem conhecimento de como o local onde os quais vivem foi conquistado com muito sofrimento por camponeses organizados em prol da luta na conquista da terra.
Docente 5	É sempre bom tá mostrando aos alunos da importância do local em que vive...
Docente 6	Importante resgatar a história local para os estudantes reconhecerem o seu lugar e identidade.

Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Nas respostas, todos enfatizaram a importância em trazer a história do assentamento Califórnia, porque “os alunos não têm vivências da história; “compreender o processo histórico da comunidade é importante”; “já foram estudados a história”; “conhecer a história de luta e sofrimento”; “mostrar aos alunos da importância do local em que vive” e “resgatar a história local”. Todas essas opiniões nos mostram que os professores entrevistados veem com relevância os saberes locais. No contexto sala de aula e componente curricular, foi indagado aos professores entrevistados se a temática luta pela terra aparece com frequência em suas aulas e se dá para contextualizar com a realidade dos alunos. Tivemos as seguintes porcentagens.

Gráfico 18 – Componente curricular, sala de aula, temática luta pela terra: contextualização

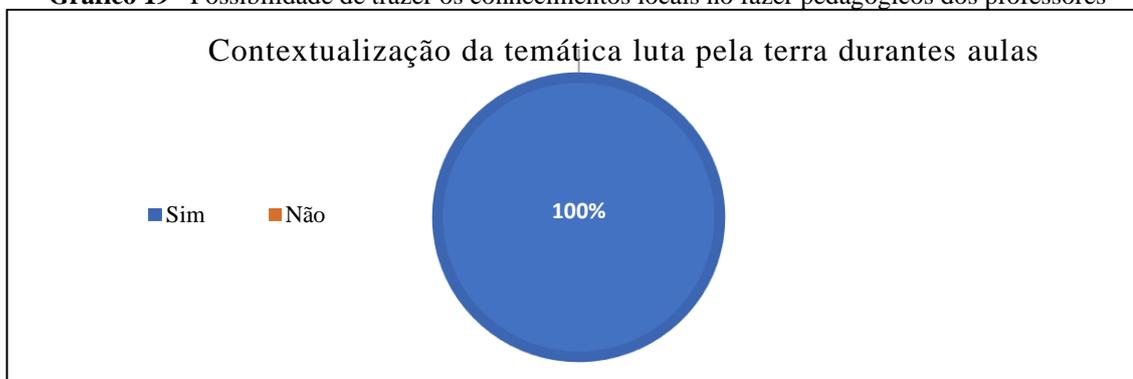


Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Conforme o gráfico, 67% dos professores entrevistados avaliam que a temática luta pela terra aparece de maneira contundente, isto é, com frequência na proposta curricular e que para eles dão para contextualizar com a história do Assentamento Califórnia. Contudo, 33% afirmaram que tal temática não aparece na grade curricular ou não há possibilidade de contextualizá-la em suas aulas.

Foi feita outra pergunta aos professores se dariam para trazer a temática luta pela terra incorporada às suas aulas, dentro dos seus componentes curriculares, no gráfico 19, podemos confirmar tais respostas.

Gráfico 19– Possibilidade de trazer os conhecimentos locais no fazer pedagógicos dos professores



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

De acordo com as respostas dadas, todos os professores entrevistados afirmaram que em algum momento em sala de aula têm a possibilidade de contextualizar a história de luta pela terra e a valorização da luta camponesa. Dessa maneira, reconhecer as origens dos estudantes fazem de nós professores conscientes da realidade da comunidade escolar. Então, abordar os saberes locais é uma ferramenta para o reconhecimento e valorização da cultura camponesa.

Dito isso, nós fizemos a última pergunta da entrevista, indagando aos professores da EMAA quais estratégias de ensino eles poderiam utilizar para desenvolver as habilidades dos seus componentes curriculares, mas também as aprendizagens dos saberes locais, conseqüentemente, a valorização da vida no campo. No quadro 05, seguem as respostas dos seis docentes entrevistados.

Quadro 6 - Respostas dos docentes sobre estratégias de ensino.

Entrevistado	Possíveis estratégias
Docente 1	Utilizar ferramentas comuns para elaboração de um projeto de reconhecimento das áreas do assentamento utilizando formas e fórmulas para cálculo de área.
Docente 2	Resgate da história local do Assentamento, pesquisa com os moradores mais antigos.
Docente 3	Como viver colhendo e plantando os frutos da terra sem precisar sair dela pra viver.
Docente 4	Buscando fazer uma ligação entre Ciências da Natureza e a utilização da terra de maneira responsável, zelando sempre pela sustentabilidade ambiental e econômica.

Docente 5	Entrevistas e pesquisas de campo.
Docente 6	Rodas de conversa, pesquisa e mapas mentais, musicalização, etc.

Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Em resumo, os professores listaram algumas estratégias de ensino conforme a sua formação acadêmica e de sua atuação para trabalhar os saberes locais e a história do Assentamento Califórnia com os alunos da escola EMAA. Nesse sentido, avaliamos as sugestões simples, porém viáveis e, se bem-aplicadas, vêm ao encontro da necessidade de os alunos conhecerem a história e realidade que vivem. Diante de tudo aquilo que foram expostos sobre os sujeitos da pesquisa (alunos e professores da EMAA), pudemos conhecer um pouco sobre os personagens que estão conectados a uma realidade forjada pela luta da terra, sendo: os alunos por serem herdeiros da luta; e os professores por lecionarem em um espaço social construído a partir dessa disputa agrária.

4- VERSANDO REBELDIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Para esta seção, apresentamos a proposta de intervenção que foi aplicada para os alunos do 8º ano, da Escola Municipal Antônio de Assis, localizada no assentamento Califórnia, com a finalidade de promover os letramentos de reexistência. Antes do projeto de intervenção, trazemos uma breve contextualização da obra *Versando Rebeldia*, que foi o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa.

Portanto, a proposta de intervenção é um projeto didático que se originou depois de se observar e analisar a necessidade de intervir sobre problemas de aprendizagens acerca de inquietações do educador-pesquisador. É nesse sentido que fizemos uma sequência didática (SQ), segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que foi realizada em formato de oficinas, sendo: Oficina 01- “Despertando à temática luta pela terra”; oficinas 2 – “Conhecendo a história do assentamento Califórnia”; oficina 3 – “Ao encontro e encantos com os poemas de reexistência”; oficina 4 – “Recontando a história do assentamento com o poema “Vida Sem Terra”; oficina 5 – “Ampliando sentidos entre o poema “Movimento Sem Terra” e a história do assentamento”; oficina 6 – “Encontro poético: produzindo poemas de reexistência”; oficina 7 – “Cruzando sentidos: desenhando simbologias de reexistência” e a oficina 8 - “Agora é sua vez de reexistir: Circuito literário (culminância)”, para desenvolver os letramentos literários de reexistência através de leituras e de escritas literárias a partir do gênero literário poema.

4.1 A obra *Versando Rebeldia*

Os poemas selecionados são “Transformação” de Marília Carla de Mello Gaia; “Vida Sem Terra” de Lorena Aparecida dos Santos e “Movimento Sem Terra de André” Carlos de Oliveira Rocha, todos, encontrados na antologia *Versando Rebeldia* (MST, 2016), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Imagem 1: Capa do livro de poemas *Versando Rebeldia*.



Fonte: Coletânea *Versando Rebeldia*, 2016.

O livro *Versando Rebeldia* (2016) reúne diversos poemas produzidos por poetas e poetisas militantes, cujas inspirações derivam da luta do Movimento Sem Terra. Esses versos são traduzidos em uma linguagem literária com o intuito de promover resistência ao sistema neoliberal. Assim, “as poesias que compõem este livro foram escritas pelas mãos calejadas de dezenas de Sem Terra, sob a lona preta ou sobre o território conquistado. E pelas mãos companheiras de amigos e amigas que se inspiram no povo, que dele são filhos e ao seu lado, resistem, lutam” (MST, 2016, p. 131).

Considerando a importância da recontagem da historiografia do Assentamento Califórnia, foram selecionados os poemas “Transformação”, “Vida Sem Terra” e “Movimento Sem Terra”, pois os três textos apresentam um eu poético que reflete a trajetória de luta e construção de um espaço de reexistência. Dessa forma:

Poetas e poetisas que fizeram desse livro um encontro das regionalidades, das histórias e anseios, da luta e da arte dessas mulheres e homens, artistas-militantes e militantes-artistas, que ousaram poetizar a vida: a dureza e a beleza que há em seus dias e em nossas trincheiras (MST, 2016, 131).

A idealização da obra *Versando Rebeldia* surgiu a partir da I Mostra Nacional de Poesia da Reforma Agrária, realizada durante o Festival Nacional de Arte e Cultura da Reforma Agrária, em 2016. O livro é composto por 60 poemas, escritos por poetas e poetisas das cinco

regiões do Brasil, com o propósito de destacar que a resistência deve ocorrer também no campo educacional e poético. A antologia é organizada em quatro partes: a) *Cirandas de enxadas*; b) *Lugar de mulher é no tanque... De guerra!*; c) “*Se não nos deixam sonhar, não os deixaremos dormir*”; e d) *Nosso pé de poesia*.

Na primeira parte, *Cirandas de enxadas*, há 19 poemas que, embora apresentem estruturas variadas, mantêm a mesma temática voltada para a luta do movimento. A segunda parte contém 9 poemas, a terceira 16, e a quarta e última parte, 7 poemas, totalizando 51. Vale mencionar que, devido à dinâmica própria do gênero poema, os poetas não seguem uma estrutura rígida, embora a temática esteja em constante diálogo com os demais textos. Os outros 9 poemas estão distribuídos nas demais partes da obra, completando o total de 60, provenientes de diversas regiões do país.

Dessa forma, podemos avaliar que este livro se tornou um verdadeiro instrumento de resistência, pois aborda discussões políticas, sociais, econômicas e educacionais, assim como questões de gênero, que não se limitam apenas à objetividade, mas também à subjetividade, expressa por meio da plurissignificação trazida pelos poemas, que exalam luta, existência e conquista.

4.2 Detalhamento do planejamento das oficinas pedagógicas

As oficinas de intervenção didática foram realizadas com 15 (quinze) educandos e educandas, filhos e filhas de assentado e agregados ao assentamento Califórnia, da turma do 8º ano, do Ensino Fundamental – anos finais, no turno vespertino, nos meses de agosto e setembro de 2023 consoante ao que foi planejado. Conforme Coelho afirma:

As oficinas [pedagógicas] têm o objetivo de propor uma discussão artística [literária] tendo em vista a valorização do jovem [aluno] e a ressignificação da sua cidadania e de seus direitos tendo como base o fazer poético [camponês], fazendo com que esse jovem crie repertório crítico, estético e social que o permitirá acessar os bens simbólicos e culturais tendo como base a autonomia (Coelho *apud* Tennina, Pinheiro e Souza, 2021, p. 662).

A finalidade dessas oficinas foi para desenvolver as competências literárias dos educandos do Campo, tendo o recorte de poemas, que ajudaram no desenvolvimento dos letramentos literários de reexistência, a valorização da luta pela terra e o pertencimento a

história do Assentamento Califórnia, no qual se obteve depois de uma disputa por reforma agrária popular.

A aplicação das oficinas aconteceu de acordo com o que foi elaborado, sendo que foram realizadas 8 (oito) oficinas didáticas nas quais buscamos uma interação reflexiva, dialética e social acerca da temática abordada. Em cada oficina, propusemos 3 (três) momentos que foram desenvolvidos atividades literárias (com média de 2 horas-aulas, que equivale 2 horas de relógio, pois a rede de ensino de Açailândia - MA aplica-se 1 hora-aula de 60 min.) a fim de explorar as habilidades literárias (leitora, crítica, escrita criativa) a partir da reconstrução da história do Assentamento Califórnia. Usamos os três poemas propostos ao longo da intervenção didática, em que eles nos ajudaram a refletir no reconto da história, tendo o atravessamento da história e dos poemas pontos de intersecções.

Na seção, a seguir, abordaremos a Proposta de intervenção, dividida em oficinas, em que delineamos todos os momentos, exemplificado no quadro 7, que foram usados para conseguirmos atingir os objetivos traçados.

Quadro 7: Estrutura das oficinas pedagógicas

Oficina	
Etapa/descrição	Consiste-se em trazer a temática, o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula com os alunos. Seguindo uma progressão sistemática.
Duração	É o tempo estimado para desenvolver a oficina, sendo que esse tempo é flexível, podendo ser mais ou menos tempo, dependendo da dinâmica do aluno e do professor, no transcorrer da atividade pedagógica.
Objetivo	Consiste naquilo que se pretende que os alunos aprendam a fim de sanar e/ou amenizar o problema de aprendizagem percebido em sala de aula.
Comentário	Consiste na observação inicial e na avaliação do docente acerca da atividade pedagógica a ser realizada como requisito de que tal metodologia é eficaz para atingir o objetivo pretendido.
Desenvolvimento da oficina	
1º momento	Consiste no acolhimento do educando, podendo ser com uma dinâmica, uma exibição de vídeos, uma música e outros, mas que estejam em consonância com a temática a ser trabalhada.

2º momento	Consiste na apresentação da temática que foi introduzida pelo momento anterior, podendo ser retomada através de perguntas norteadoras, respondidas escritas ou oralizadas. Seguindo, com o primeiro contato do aluno com o texto e o gênero a ser explorado através de leituras (silenciosa, direcionada e performática) e rodas de socialização.
3º momento	Consiste na retomada do texto, buscando ampliar os estudos através de releituras, atividades de compreensão e interpretação, produção escrita e reescrita e correções pelo docente.

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador (2023).

Dessa forma, a oficina 01 intitulada “Despertando à temática luta pela terra”, apresentamos o projeto de intervenção para os alunos e mostramos a importância de eles participarem com afinco de todas as oficinas, evitando faltarem, prestando bastante atenção no que seria trabalhado, dentre outros aspectos relevantes.

Já na Oficinas 02 – “Conhecendo a história do assentamento Califórnia”; o objetivo principal foi estudar a história do assentamento, retirada do Projeto Político Pedagógico da escola EMAA em que foi feito leituras, discussões, reflexões. Nessa oportunidade, os alunos puderam aprender o processo de luta pela terra vivido pelos moradores mais velhos.

Enquanto a Oficina 03 – “Ao encontro e encantos com os poemas de reexistência”; a Oficina 04 – “Recontando a história do assentamento com o poema “Vida Sem Terra” e a Oficina 05 – “Ampliando sentidos entre o poema “Movimento Sem Terra” e a história da Califórnia” os objetivos delas foram trabalhar e explorar os poemas de reexistência através de leituras, releituras, reflexões e fazermos os cruzamento de temáticas com a história do assentamento Califórnia a fim de responder a nossa problemática.

Já a Oficina 06 – “Encontro poético: produzindo poemas de reexistência” e a Oficina 07 – “Cruzando sentidos: desenhando simbologias de reexistência” a finalidade delas é produzir textos multimodais nos quais se apropriam da temática luta pela terra para recontar pelo alunado o processo de confronto agrário.

Por fim, a Oficina 08, titulada “Agora é sua vez de reexistir: Circuito literário (culminância)” teve como finalidade fazer uma visita dos alunos da turma do 8º (oito) ano apresentando as produções construídas ao longo de todo o tempo.

4.3 Descrição das oficinas

Quadro 8 – Planejamento da oficina 01

Oficina 1- Despertando à temática luta pela terra	
Etapa/descrição	Apresentação do projeto de intervenção para a comunidade escolar: os alunos.
Duração	02 horas-aulas (tempo estimado).
Objetivo	Diagnosticar através de pergunta se os alunos conhecem ou pouco conhecem a história do assentamento; apresentar o projeto de intervenção; apreciar leitura de poema <i>A terra é nossa</i> e realizar uma dinâmica <i>A união faz a força</i> que dialoga com a temática do projeto e motivar a participação efetiva durante as oficinas.
Comentário	Nesta primeira etapa da oficina a finalidade é trabalhar os letramentos literários de (re)existência através da leitura, apresentando aos alunos a proposta de intervenção, iniciando com a leitura de um poema <i>A terra é nossa</i> , uma dinâmica <i>A união faz a força</i> , a exposição dos elementos essenciais do projeto e conscientizá-los para a participação efetiva no decorrer das demais oficinas. Após a cada momento, acontecerão leituras silenciosas, direcionadas, da reflexão e escrita para envolver os estudantes a conhecer a história do assentamento.
Desenvolvimento da oficina	
1º momento	<p>A acolhida acontecerá com a leitura pelo professor e alunos do poema <i>A terra é nossa</i> de Patativa do Assaré. Solicitar que os alunos prestem atenção na leitura, pois ela irá “conversar” subjetivamente com a dinâmica que acontecerá no próximo passo da motivação a seguir. Acesse ao QR-code para ver o vídeo da declamação do poema.</p> <p><u>A terra é nossa</u> A terra é um bem comum Que pertence a cada um. Com o seu poder além, Deus fez a grande Natura Mas não passou escritura Da terra para ninguém.</p> <p>Se a terra foi Deus quem fez, Se é obra da criação, Deve cada camponês Ter uma faixa de chão.</p> <p>Quando um agregado solta O seu grito de revolta, Tem razão de reclamar. Não há maior padecer Do que um camponês viver Sem terra pra trabalhar.</p> <p>O grande latifundiário,</p>

	<p>Egoísta e usurário, Da terra toda se apossa Causando crises fatais Porém nas leis naturais Sabemos que a terra é nossa.</p> 
<p>2º momento</p>	<p>Faremos uma dinâmica cujo nome é <i>A união faz a força</i>. Essa dinâmica consiste em solicitar que os alunos fiquem de pé, em círculo, prestar atenção quem está à sua esquerda e direita, fechar os olhos e escutar um fundo musical. Retomando o poema, lido no início, o professor-pesquisador relerá o mesmo e pedirá que os educandos, em silêncio, fiquem transitando, em passos lento, em todo o espaço demarcado. Após concluir a leitura, será pedido para eles permanecerem estáticos onde estão. Após esse momento inerte, o professor pedirá que os alunos deem as mãos para os colegas que estavam aos seus respectivos lados no início da dinâmica. Com essa atitude, os educandos formarão um emaranhado deles mesmos. Depois desse momento, os educandos terão que desfazer esse “nós”, buscando, assim, as opiniões dos pares (os colegas), para selecionar a melhor estratégia. Para concluir a dinâmica, realizamos as seguintes indagações: 1- Não conseguindo desamarrar: Por que não conseguiram desamarrar os “nós”? O que faltaram em vocês para conseguirem o objetivo da dinâmica? 2- Conseguindo desamarrar: Vocês acharam complicado desamarrar os “nós”? Qual foi a principal estratégia usada por vocês?</p> <p>Após esse momento, cada aluno responderá com uma palavra e/ou frase, no papel sulfite, a seguinte pergunta: O que essa dinâmica quer nos ensinar?</p>
<p>3º momento</p>	<p>Após a reflexão da dinâmica, os alunos responderão, no papel, as seguintes perguntas: a) Por que os alunos e os jovens da comunidade desconhecem ou pouco conhecem a história da Califórnia?; b) O que precisam para eles conhecerem?; c) Qual a importância de conhecer?</p> <p>Concluindo essa atividade, cada aluno irá colar as suas respostas no quadro. Depois que todos colarem. Solicitamos que um por um, aleatoriamente, leia a sua resposta ou, se preferir, a do colega. Fecharemos esse momento com a breve apresentação do projeto de intervenção no slide e as etapas das oficinas que irão ser desenvolvidas. Os elementos que serão apresentados: a) Título; b) Objetivos geral e específicos; c) Quantidade de oficinas; d) Público-alvo; e) Convidá-los para participar das oficinas com todo afincio; f) Culminância para os outros alunos.</p>

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador (2023).

Quadro 9 – Planejamento da oficina 02

Oficina 2 - Conhecendo a história do assentamento Califórnia	
Etapa/descrição	Estudo da história do Assentamento a partir do Projeto Político Pedagógico da escola.
Duração	02 horas-aulas.
Objetivo	Apreciar vídeos curtos, <i>Quem somos?</i> e o <i>Acampamento</i> ¹⁰ <i>Marielle Franco</i> ¹¹ que dialogam com o assunto, estudar a história do assentamento Califórnia retirada do documento oficial PPP para que os conheçam e construam um sentimento de pertencimento e escolher para palavras-chave que traduzem a oficina.
Comentário	Espera-se com essa oficina que os alunos conheçam a história do assentamento e construam um sentimento de valorização e externalize através de leitura e escrita literária de poemas escolhidos, utilizando-os como estratégias para recontar o processo de luta por reforma agrária travada pelos pioneiros que estavam no embate na construção do Assentamento Califórnia.
Desenvolvimento da oficina	
1º momento	<p>A acolhida dos alunos será com a apreciação de vídeo (segue link), recitando o poema “A terra é nossa” do Patativa do Assaré estudado na oficina 01. Os alunos irão acompanhar o vídeo com o poema impresso. Em seguida, farão a releitura, considerações e responderão perguntas sobre o poema. Essa atividade é para que os alunos se envolvam com os sentidos (emoções) do poema.</p> <p>Link: <https://www.youtube.com/watch?v=LnDL1gLUcZc></p> <p>As possíveis perguntas acerca do vídeo serão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que você achou do poema? 2. Qual a passagem do poema que mais lhe chamou a atenção? 3. Você o indicaria para outras pessoas? Por quê?

¹⁰ Acampamento é o nome de um lugar que está em processo de ocupação da terra por trabalhadores camponeses. Assim, resulta em um movimento de resistência até as terras serem desapropriadas e loteadas para os camponeses cultivarem a sua subsistência. Após esse momento, o acampamento passa a ser chamado de assentamento em que as famílias têm a posse da terra, em seguida, é titularizada pelos órgãos competentes.

¹¹ O acampamento Marielle Franco está situado no sudoeste maranhense, pertencente ao município de Itinga-MA, divisa com o município de Açailândia. Cerca de 150 famílias residem no acampamento e estão lutando pelo acesso à terra, mas vivem sob duplo ataque: as tentativas de despejo e a pulverização de agrotóxicos, feita pela empresa Viena Siderúrgica, segundo reportagem do portal Brasil de Fato. O acampamento do vídeo não faz divisa com assentamento Califórnia. O objetivo de mostrar aos alunos foi para promover discussões sobre a luta pela terra no passado até nos tempos atuais. Acesse: <http://www.brasildefato.com.br>

	<p>Depois das respostas escritas pelo aluno, elas serão expostas em um varal e convidaremos 3 alunos para socializar a sua resposta para o coletivo.</p>
<p>2º momento</p>	<p>Será o estudo da história do assentamento Califórnia, retirada do Projeto Político Pedagógica da escola. Nesse momento, faremos leituras, anotações, discussões de pontos relevantes da história. Em seguida, solicitaremos que os alunos respondam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que você achou da história? 2. Qual o momento da história que mais chamou a sua atenção?
<p>3º momento</p>	<p>Exibição de dois vídeos curtos com duração de 2min 59s e outro de 3 min 56s intitulados, respectivamente, 1) <i>Quem somos?</i> e 2) <i>Acampamento Marielle Franco</i> que dialogam com a história estudada, em que contextualiza a importância do MST para a conquista do assentamento Califórnia travada em 1997. Acesse aos links dos vídeos ou QR-Codes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <https://mst.org.br/quem-somos> <div data-bbox="778 1016 1040 1281" data-label="Image"> </div> <ol style="list-style-type: none"> 2. <https://www.youtube.com/watch?v=4uiNLZL5sHs&t=78s> <div data-bbox="794 1375 1040 1639" data-label="Image"> </div> <p>Após apreciação dos vídeos, solicitaremos que alunos resumissem a história do assentamento e dos vídeos com uma palavra, por exemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>União, moradia, garra, determinação, luta, resistência, persistência, direito, companheirismo, organização, trabalho, paz, educação, produção, sabedoria, cultura, valorização, etc.</i>

	Essas palavras serão afixadas no centro da sala, para depois fazermos uma breve discussão e serão guardadas para ser usadas durante a produção dos poemas pelos alunos na oficina 6 .
--	--

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador (2023).

Quadro 10 – Planejamento da oficina 03

Oficina 3 - Ao encontro e encantos com os poemas de reexistência	
Etapa/descrição	Explorando o poema <i>Transformação</i> de Marília Carla de Mello Gaia
Duração	02 horas-aulas.
Objetivo	Explorar a temática do poema <i>Transformação</i> , identificando os elementos que dialogam com a história do assentamento, buscando interfaces (poema e história) para a reconto da história através da leitura e escrita literária.
Comentário	Esperamos que os alunos consigam compreender a relação de sentido entre o poema e a história do assentamento através da leitura e escrita literária, pois a história pode ser reconstruída num olhar literário, assim, promovendo letramentos literários de reexistência.
Desenvolvimento da oficina	
Poema 1	<p>Acesse a Coletânea <i>Versando Rebeldia</i> no QR-Code.</p> <p>Aprecie-o.</p> <p>Transformação (Marília Carla de Mello Gaia)</p> <p>Meu filho, você não nasceu sob a lona preta, não senti o frio da madrugada ou esperou a separação da cesta básica pro povão.</p> <p>Quando você veio... terra repartida, casa de alvenaria, arroz brotando do chão.</p> <p>Ainda assim nasceu Sem Terra! Aprendeu o sentido dos punhos erguidos, da luta e da ação.</p> <p>Quando você veio já havíamos chorado</p> 

	<p>por Corumbiara e Carajás. Você só conhece essa história da mística que te embalou. Nós te levamos para ver o local dos nossos mortos em Felisburgo... mais de 10 anos depois. Para você era um campo florido, pra mãe e pro pai, tristeza e solidão.</p> <p>Fico pensando quando vou te explicar sobre Reforma Agrária Popular, Agroecologia e Cooperação.</p> <p>Ah, e também sobre Che Guevara, Paulo Freire, Elisabete Teixeira e o sonho de uma outra nação.</p> <p>Te espero, velhinha, e você me contando que tudo isso se concretizou:</p> <p>terra sem sangue; comida sem veneno; escola em movimento; soja sem transgênico; vida em revolução.</p> <p>Um dia nós fizemos esta opção, e esperamos que você possa seguir este ciclo de transformação.</p> <p style="text-align: right;">Versando Rebeldia (MST, 2016, p. 34-35)</p>
<p>1º momento</p>	<p>Acolhida será com a exibição de vídeo do poema <i>Transformação</i>, recitado pela poetisa convidada, egressa da Educação do Campo/UFMA/Bacabal - MA, Eulénice Barros. Após a apreciação dos alunos, faremos leituras e algumas indagações a fim de despertar a fabulação e olhar estéticos sobre o poema recitado. Após esse momento, os alunos aprofundarão as análises no 2º e 3º momentos, antes responderão às seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você gosta de ler poemas? 2. O que achou do poema recitado no vídeo? 3. Sobre o que ele fala? 4. O que achou da maneira que o poema foi recitado? 5. O poema lhe trouxe alguma emoção? <p>As possíveis respostas serão feitas em folha A4 e socializadas para a turma.</p>
<p>2º momento</p>	<p>Apresentação da estrutura e características do poema em slides. Expor a finalidade desse tipo de gênero literário para a formação de leitores e para a compreensão do mundo e de si. Nesse momento, será livre para os alunos tirarem as suas dúvidas e acrescentarem opiniões no que já está sendo exposto.</p>

	<p>1. Releia a primeira estrofe do poema, o que emoções ela desperta em você?</p>
3º momento	<p>Os alunos receberão o poema estudado impresso. Depois, eles farão leituras silenciosas e direcionadas para capturar as informações e as emoções que podem aguçar-los. Após esse momento, solicitaremos que algum(a) aluno(a) recite-o para a turma. Em seguida, faremos a seguinte pergunta que será respondida oralmente:</p> <p>1. Qual verso ou estrofe tocou mais nas suas emoções, sentimentos? Por quê? Ele faz lembrá-lo de quê?</p> <p>Os alunos analisarão o poema e identificarão a temática, o sentido, a forma, a estrutura, as metáforas, a voz do poema, etc. com base na leitura silenciosa e atenta. Vale ressaltar, o objetivo principal da atividade é despertar a atenção do aluno mais para temática, para que eles possam fazer uma intersecção com a história do assentamento.</p>

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador (2023).

Quadro 11 – Planejamento da oficina 04

Oficina 4 - Recontando a história do assentamento com o poema “Vida Sem Terra”	
Etapa/descrição	Explorando o poema <i>Vida Sem Terra</i> de Lorena Aparecida dos Santos.
Duração	02 horas-aulas.
Objetivo	Construir sentidos a partir do poema <i>Vida Sem Terra</i> a fim de ampliar a compreensão do estudo do gênero literário acerca dos elementos composicionais para análise da leitura e da escrita literária, tendo a história do assentamento como inspiração e escutar canção para aflorar os sentimentos de pertencimentos.
Comentário	Essa atividade pedagógica poderá ampliar a compreensão dos alunos para o estudo gênero, possibilitando uma maior interação entre a leitura, a reflexão e a escrita literária, pois, quanto mais o aluno tem acesso a outros textos do mesmo gênero mais facilitará a sua sensibilidade poética na construção de sua interpretação de si de mundo.
Desenvolvimento da oficina	
Poema 2	Acesse à Coletânea <i>Versando Rebeldia</i> no QR-Code.

	<p>Aprecie-o</p> <p>Vida Sem Terra Lorena Aparecida dos Santos</p> <p>Lutar Construir Reformar...</p> <p>Pessoas que sofrem Olhos que choram O frio que bate A fome que rói O preconceito que destrói</p> <p>Um punho que se ergue Um olhar que brilha Um coração que dispara Não mais se vê um Mais uma multidão O povo que faz revolução... Na beira da estrada Há uma família acampada Uma lona estendida Faz sua morada Ninguém vê, quem vê ignora E pela estrada vão s'embora Um punho que se ergue A multidão que se levanta Indignada... Somos gente Somos filhos da terra Somos quem luta Livres e fortes Somos Sem Terra.</p> <p style="text-align: right;">Versando Rebeldia (MST, 2016, p.46)</p> 
<p>1º momento</p>	<p>A acolhida dos alunos será com a música <i>Canção da Terra</i> de Pedro Munhoz, acompanhada pela letra impressa para os alunos. A finalidade desse momento é propiciar um ambiente de sensibilidade, trazidos pelos versos da música e dos demais sons presentes e a relação entre o poema que será estudado. Acesse à letra da canção no QR-Code.</p> <p>Canção da Terra (Pedro Munhoz)</p> <p>Tudo aconteceu num certo dia</p>

	<p>Hora da Ave Maria O Universo viu gerar No princípio, o verbo se fez fogo Nem Atlas tinha o Globo Mas tinha nome o lugar Era Terra, terra Era Terra, terra</p> <p>E fez o criador a Natureza Fez os campos e florestas Fez os bichos, fez o mar Fez por fim, então, a rebeldia Que nos dá a garantia Que nos leva a lutar Pela Terra, terra Pela Terra, terra</p> <p>Madre Terra, nossa esperança Onde a vida dá seus frutos O teu filho vem cantar Ser e ter o sonho por inteiro Sou Sem Terra, sou guerreiro Co'a missão de semear A Terra, Terra A Terra, terra</p> <p>Mas, apesar de tudo isso O latifúndio é feito um inço Que precisa acabar Romper as cercas da ignorância Que produz a intolerância Terra é de quem plantar A Terra, Terra A Terra, Terra</p>
<p>2º momento</p>	<p>Em seguida, convidaremos uma professora-militante do MST (Nara) para recitar a poesia selecionada, pois avaliamos que a participação dela contribuirá para o envolvimento dos alunos. Na oportunidade, os alunos observarão a entonação, a musicalidade do poema e a linguagem corporal. Todas essas nuances sempre estão no recital da poesia e se apresentam em forma de linguagem.</p>
<p>3º momento</p>	<p>Na oportunidade, cada aluno(a) receberá uma cópia impressa do poema para fazer a leitura, a análise e a interpretação. Essa atividade buscará desenvolver o olhar poético sobre a estrutura do poema, ou seja, como o poema apresenta uma linguagem plurissignificativa e os educandos buscarão essas múltiplas interpretações a partir de perguntas norteadoras. Com base na estrofe:</p> <p><i>Pessoas que sofrem</i></p>



	<p><i>Olhos que choram</i> <i>O frio que bate</i> <i>A fome que rói</i> <i>O preconceito que destrói</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esses versos fazem algum sentido com a história, a realidade, dos moradores do assentamento? Justifique. 2. Podemos dizer que esses versos se fizeram presentes no início da ocupação da fazenda Califórnia? Justifique. 3. Traduz cada verso da estrofe com situações que você acha que os moradores que estavam na luta pela terra sentiram.
--	---

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador (2023).

Quadro 12 – Planejamento da oficina 05

Oficina 5 - Ampliando sentidos entre o poema “Movimento Sem Terra” e a história da Califórnia	
Etapa/descrição	Explorando o poema <i>Movimento Sem Terra</i> de André Carlos de Oliveira Rocha.
Duração	02 horas-aulas.
Objetivo	Ampliar a leitura literária e a reflexão através do poema a fim de proporcionar um olhar estético para a escrita literária.
Comentário	Espera-se que os alunos possam confabular com todos os poemas selecionados na ampliação de possibilidades de conhecer com afinco a história do assentamento. Essa atividade pedagógica só promoverá um maior contato com o gênero trabalhado de mesma temática.
Desenvolvimento da oficina	
Poema 3	<p>Acesse à Coletânea <i>Versando Rebeldia</i> no QR-code.</p> <p>Deleite-o.</p> <p>Movimento Sem Terra André Carlos de Oliveira Rocha</p> <p>Por onde andei, plantei esperança e vida transformada; finquei a bandeira encarnada, anunciando a Reforma desejada.</p> <p>Por onde andei, ocupei</p> 

	<p>o latifúndio atrasado; cortei arame farpado, reivindicando a Reforma do arado.</p> <p>Por onde andei, resisti à força da bala arbitrária; enfrentei jagunços e a Justiça reacionária, esperando a Reforma necessária.</p> <p>Por onde andei, produzi alimento coletivo e são; colhi lavoura, fruto e pão, construindo a Reforma do chão.</p> <p>Por onde andei, espalhei a rebeldia necessária; organizei as classes camponesa e proletária, pra conquistar a Reforma Agrária.</p> <p style="text-align: right;">Versando Rebeldia (MST, 2016, p. 102).</p>
1º momento	A acolhida será feita pela recitação do poema, acima, por uma jovem da comunidade que é militante do MST que reside no assentamento.
2º momento	<p>Os alunos farão leitura silenciosa. Em seguida, dividiremos a turma em dois grupos e solicitaremos que eles façam discussões acerca do poema estudado. Depois, cada grupo selecionará uma estrofe e buscará as semelhanças da estrofe com a história do assentamento para socializar as suas expressões acerca do que foi levantado.</p> <p style="text-align: center;">1. O que há de comum entre o poema e a história do assentamento?</p>
3º momento	<p>Os alunos vão reler as duas estrofes que compõem o poema. Em seguida, irão fazer análise literária.</p> <p>Por onde andei, plantei esperança e vida transformada; finquei a bandeira encarnada, anunciando a Reforma desejada.</p> <p>[...]</p> <p>Por onde andei, espalhei a rebeldia necessária; organizei as classes camponesa e proletária,</p>

	<p>pra conquistar a Reforma Agrária.</p> <p style="text-align: right;">Versando Rebeldia (MST, 2016, p. 102).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais emoções você pode sentir nessas estrofes? 2. Quais os ensinamentos você pode “tirar/refletir” delas? 3. O que seria “a rebeldia necessária” na luta pela terra?
--	--

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador (2023).

Quadro 13 – Planejamento da oficina 06

Oficina 6 – Encontro poético: produzindo poemas de reexistência	
Etapa/descrição	Produção de poemas tendo a história do assentamento como inspiração.
Duração	02 horas-aulas.
Objetivo	Produzir poemas, apropriando-se das estruturas estudadas, utilizando uma linguagem literária na composição de texto.
Comentário	Esperamos que os alunos produzam textos do gênero literário poema, utilizando elementos que representam a história do assentamento. Nessa atividade pedagógica, observaremos a sensibilidade poética de cada aluno por meio da escrita literária, resultando, assim, as práticas de letramentos literários de (re)existência que consiste em voz à tema que não é valorizado.
Desenvolvimento da oficina	
1º momento	A acolhida será feita através de exposição em varal das produções feitas nas oficinas anteriores. Esse momento é para aguçar a sensibilidade do aluno e é uma maneira de dizer e orientar que os trabalhos realizados podem ser reaproveitados, mas agora usando a estrutura de poemas para recontar a história do assentamento. Faremos uma breve revisão da estrutura do poema. Em seguida, entregaremos folhas de A4 para os alunos exporem as suas ideias iniciais.
2º momento	Encorajar os alunos que são capazes de produzir poemas a partir de uma liberdade criativa, não se preocupando com as formalidades de um poema clássico, mas, atenta-se para fruição, para sensibilidade e para o olhar estético acerca da história de luta na construção do assentamento. Nessa atividade interpretativa os alunos poderão parafrasear a estrutura dos poemas estudados. No entanto, motivaremos a autonomia de uma produção autoral. Para isso, solicitaremos que os alunos selecionem

	palavras-chave do contexto de produção (vida no campo), priorizando a metrificação de palavras que rimam, construindo versos e estrofes curtas e explorando os espaços ilimitados que a literatura os oferece.
3º momento	À medida que os alunos estiverem produzindo, ficaremos acompanhando a fim de facilitar e motivá-los porque escrever é um processo que exige calma e persistência. Contudo, é necessário dar vida ao poeta e poetisa que há dentro de cada aluno.

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador (2023).

Quadro 14 – Planejamento da oficina 07

Oficina 7 - Cruzando sentidos: desenhando simbologias de reexistência	
Etapa/descrição	Digitação, organização e criação de simbologia para ilustrar a antologia e gravação.
Duração	02 horas-aulas.
Objetivo	Promover uma aula interdisciplinar com a finalidade de organização dos poemas produzidos pelos educandos.
Comentário	Esperamos o compromisso de cada aluno, pois essa etapa é o momento de organizar os materiais produzidos para que sejam apresentados aos demais alunos da escola em formato impresso e digital.
Desenvolvimento da oficina	
1º momento	<p>A acolhida será com a dinâmica <i>A importância do coletivo</i>. Essa dinâmica consiste em confeccionar um girassol com as mãos desenhadas e recortadas. No centro da mão, cada aluno escreverá uma qualidade sua, que esteve presente, ao longo das oficinas (sabedoria, criatividade, compromisso, responsabilidade, atenção...). Em seguida, montar a flor. Ao término, faremos uma breve consideração acerca da dinâmica, refletindo que cada um pode contribuir com o processo de acordo com a sua capacidade (a união faz a força). Se o aluno quiser falar, também terá espaço para expor as suas reflexões sobre a dinâmica.</p> <p>Em seguida, dividiremos a turma em dois grupos, respeitando as habilidades de cada, um para digitar os poemas, outro para fazer desenho simbólicos que remontam a vida no campo, por exemplo: foice, facão, machado, enxada, cabaça, plantação de arroz, milho, flor de girassol, chapéus, etc.</p>

2º momento	Faremos a correção final, depois levar os poemas a impressão e a colagem dos símbolos. Nessa atividade, todos os envolvidos irão ficar incumbidos de executar o que foi delegado no 1º momento.
3º momento	Após a execução do 2º momento, os alunos irão para o espaço tranquilo e reservado para gravar as produções poéticas. Esperamos que cada aluno se disponha para essa atividade, pois, ela, às vezes, traz receio ou timidez, impedindo, assim, a participação de alguns. Após essa gravação, editaremos os vídeos e socializaremos o arquivo para ser postado nas redes sociais da escola, caso exista.

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador (2023).

Quadro 15 – Planejamento da oficina 08

Oficina 8 - Agora é sua vez de reexistir: Culminância – o Circuito literário	
Etapa/descrição	Culminância do projeto.
Duração	1 hora-aula.
Objetivo	Apresentar através de um circuito literário a visita nas turmas do 6º, 7º, e 9º ano os poemas produzidos, tendo como inspiração a história que pertence a todos os membros escolares.
Comentário	A culminância do projeto é o momento de socializar os aprendizados construídos ao longo de todas as oficinas. Esse momento será através de um circuito literário, ou seja, os alunos do 8º ano irão visitar as demais turmas para recontar por meio da linguagem literária (poema) a história de luta do assentamento Califórnia, promovendo, assim, os letramentos literários de reexistência por meio da leitura e escrita literária.
Desenvolvimento da oficina	
1º momento	Haverá a acolhida, seguida de agradecimento pelo empenho de cada aluno(a) durante as realizações das oficinas. Posteriormente, explicaremos aos alunos que iremos apresentar os trabalhos realizados (a antologia) para outras turmas do 6º, 7º e 9º ano. Elegeremos três (3) alunos para fazer a culminância e os demais acompanharão.
2º momento	Os alunos do 8º ano irão fazer um circuito de leituras nas demais salas a fim de socializar os conhecimentos adquiridos ao longo dessas oficinas.

	Iremos apresentar a direção da escola e a supervisão com os exemplares da antologia e que ela ficará disponível no acervo da escola para ser usada pela comunidade escolar.
3º momento	Nesse momento, o educador-pesquisador fará uma fala final, fazendo um compilado do que foi trabalhado. Em seguida, agradecer a participação de todos que estão participando da culminância.

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador (2023).

Portanto, acreditamos que essa proposta de intervenção pedagógica irá amenizar ou superar o problema observado na realidade dos alunos e alunas da escola do Campo. Na próxima seção, será apresentada a aplicação da proposta acima. Nela, os leitores poderão analisar os dados encontrados, principalmente, acerca da reflexão dos alunos sobre a história do assentamento e as observações dos poemas-base estudados.

5. APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados das oito oficinas pedagógicas realizadas com os alunos da turma do 8º ano da Escola Municipal Antônio de Assis. Nele, abordamos os caminhos percorridos e os resultados obtidos pelos alunos com o apoio do professor-pesquisador. A aplicação da proposta de intervenção didática, elaborada na seção anterior e refletida nesta, foi concebida para responder à problemática de que os alunos desconhecem ou conhecem pouco a história de luta camponesa do assentamento.

Nesse sentido, a intervenção teve como objetivo recontar a história da luta pela terra por meio dos poemas de reexistência "Transformação", "Vida Sem Terra" e "Movimento Sem Terra". O intuito principal foi desenvolver as competências de leitura e escrita literária, além de promover uma percepção valorativa dos sujeitos que contribuíram para a construção do Assentamento Califórnia, a partir da perspectiva dos alunos.

O desenvolvimento da proposta ocorreu no segundo semestre do ano letivo de 2023, durante os meses de agosto e setembro, com a turma do 8º ano do turno vespertino, seguindo o roteiro preestabelecido. A realização de cada oficina respeitou a estrutura planejada na seção supracitada, conforme a descrição do planejamento de cada uma. Desse modo, as etapas realizadas ao longo das oficinas resultaram em diversos momentos de aprendizagem, descritos a seguir.

5.1 Oficina 1: Despertando à temática luta pela terra

Conforme planejado, no dia 3 de agosto de 2023, iniciamos o projeto de intervenção de leitura e escrita literária com os alunos do 8º ano, com duração estimada de duas horas-aula para a execução da atividade. O objetivo da Oficina 1, intitulada "Despertando a temática da luta pela terra", era apresentar a proposta de intervenção e convidar os alunos a participarem com empenho de todas as oficinas subsequentes. Antes do início da aula, organizamos os recursos didáticos necessários (datashow, notebook, caixa de som, folhas A4, balões, pincéis e barbante), preparando-os previamente à chegada dos alunos.

Às 13h30, iniciamos a oficina saudando os presentes. No primeiro momento, fizemos oralmente a chamada dos alunos e realizamos a dinâmica intitulada "A união faz a força". Estiveram presentes 13 alunos: Antônio de Assis, Dilma Ferreira, Nilce de Souza, Lari Grosseli,

Madalena Pitaguary, Oseir da Silva, Jane Júlia, Nelson Souza, Wedson Pereira, Celino Rodrigues, Wanderson Rodrigues, Dorothy Stang e Pe. Josimo. Dois alunos se ausentaram: Roseli Nunes e Margarida Alves. Em seguida, convidamos os alunos a se posicionarem em pé, no centro da sala, formando um círculo, e explicamos o funcionamento da dinâmica. Pedimos que eles memorizassem quem estava à sua esquerda e direita, pois essa informação seria importante para o sucesso da atividade. Distribuimos um balão para cada aluno e pedimos que os inflassem, sem revelar o nome da dinâmica, mantendo o suspense para que eles descobrissem posteriormente.

Em silêncio, após inflarem os balões, explicamos que o balão representava os sonhos de cada um. Com um fundo musical, orientamos os alunos a caminhar pela sala, mantendo os balões no ar e cuidando para que eles não caíssem no chão. Nesse momento, os alunos ficaram eufóricos, às vezes se dispersando do objetivo principal, mas foi possível dar continuidade à atividade. Após alguns minutos, pedimos que parassem e ficassem imóveis em suas posições. Solicitamos que cada aluno desse as mãos para os colegas que estavam à sua esquerda e direita no início da dinâmica. Isso criou um "emaranhado de nós" resultante da desorganização gerada durante a atividade.

Posteriormente, convidamos os alunos a usarem estratégias aleatórias para "desatar os nós". Eles tentaram, enquanto nós observávamos e ouvíamos suas sugestões. Após alguns minutos, com a colaboração de todos, alguns alunos conseguiram desatar os nós e reorganizar o círculo. Na sequência, perguntamos: "Vocês acharam difícil desatar os nós? Quais estratégias foram usadas?". Os alunos responderam oralmente que, no início, foi difícil, pois cada um tentava seguir sua própria estratégia. Eles perceberam que, se continuassem agindo individualmente, não conseguiriam desatar os nós, sendo necessária a colaboração de todos. Escutar a opinião dos colegas foi fundamental.

Após essa discussão, no segundo momento, escrevemos na lousa a pergunta: "O que essa dinâmica quis nos ensinar?". Demos tempo para que os alunos refletissem e construíssem uma resposta, buscando um alinhamento com o que a comunidade vivenciou no período da luta pela terra. Em seguida, os alunos fixaram suas respostas em um varal e solicitamos que lessem as próprias respostas ou as de outros colegas. Durante a socialização, percebemos respostas bastante interessantes, algumas das quais estão destacadas no quadro abaixo.

Quadro 16 - Respostas dos alunos sobre dinâmica inicial.

Pergunta norteadora	Respostas dos alunos
O que essa dinâmica nos quer ensinar?	Aluno Wedson Pereira: Que devemos ajudar o próximo, escutando a sua opinião e entendendo as suas dificuldades e que a gente pode ajudar um a outro em problemas que prejudicam todo mundo.
	Aluno Wanderson Rodrigues: Quer nos aproximar e temos que trabalhar em conjunto para resolver o problema de todos. (
	Aluna Dorothy Stang: Os balões representam os nossos sonhos, não deixar cair no chão e correr atrás dele significa não desistir. Desfazer os nós significa que você precisa de outros, ouvir o próximo, se unir é uma grande estratégia para chegar à solução dos nossos problemas .
	Aluno Pe. Josimo: Que devemos trabalhar em união.
	Aluno Antônio de Assis: Quer nos ensinar que devemos ouvir o próximo nas dificuldades que nos envolve também.
	Aluna Roseli Nunes: Nos mostra que com estratégia e união a gente consegue desamarrar vários nós que têm em nossas vidas. Ela nos mostra também que o medo pode destruir os nossos sonhos. Forte é aquele que não desiste de seus sonhos.

Fonte: pesquisa de campo (intervenção), 2023.

Com base nas respostas dos alunos, concluímos a dinâmica e informamos a eles que o nome da atividade estava presente em suas próprias respostas. Refletimos que a união foi o ponto de partida para que conseguissem desfazer os nós da dinâmica, assim como foi com a união que os pioneiros conquistaram a terra onde vivem atualmente. Freire (1987) reflete que a coletividade é o pilar fundamental para que a classe oprimida adquira políticas públicas, suprimidas pelo sistema opressor, e também contribui para o fortalecimento da união entre os trabalhadores.

Finalizando o segundo momento da Oficina 1, utilizamos um recurso de mídia para exibir slides que delineavam, em tópicos, o conteúdo a ser trabalhado durante toda a proposta de intervenção. Os tópicos incluíam: a) Título do projeto de intervenção; b) Instituições envolvidas na proposta; c) Os executores do projeto (com uma breve biografia); d) Público-alvo; e) Objetivos: geral e específicos; f) Quantidade de oficinas e seus títulos; e g) Conscientização sobre a importância da dedicação durante a intervenção.

Cada etapa foi executada conforme o objetivo desejado. Vale destacar que, ao apresentarmos os tópicos “a, b, c, d”, os alunos demonstraram atenção e curiosidade. Aproveitamos o momento para refletir sobre a importância de filhos de camponeses ocuparem

espaços acadêmicos, destacando que a nossa trajetória de vida era semelhante à deles. Enfatizamos que, assim como estamos dando continuidade aos estudos em nível de mestrado, eles também podem trilhar caminhos semelhantes.

Ao término dessa parte, seguimos com os tópicos “f, g, h, i, j”, explicando cada item e permitindo que os alunos fizessem perguntas sobre o que estava sendo apresentado. No último momento da oficina, reforçamos a importância de se dedicarem à execução de todas as atividades, destacando que essa intervenção fazia parte de uma pesquisa acadêmica que seria avaliada pela universidade, e que a história do assentamento seria levada a outros espaços sociais.

Dessa forma, podemos avaliar que essa primeira oficina foi significativa, pois revelou a receptividade dos alunos, a qual consideramos positiva. Esperamos que, ao longo das oficinas, possamos aprofundar o interesse dos educandos, visto que os resultados mais importantes só serão alcançados se eles compreenderem que o projeto de intervenção de leitura e escrita literária é essencial não apenas para valorizar a história do assentamento, mas também para o aprendizado de língua portuguesa e literatura.

5.2 Oficina 2: Conhecendo a história do Assentamento Califórnia

A aplicação da Oficina 2, com a temática “Conhecendo a história do assentamento”, teve duração de 1h20min, correspondente a duas horas-aula, e foi realizada no dia 8 de agosto de 2023. O objetivo principal foi estudar a história do Assentamento Califórnia, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Antônio de Assis. A atividade pedagógica foi iniciada com o acolhimento dos alunos e o registro de frequência.

Em seguida, foi exibido um vídeo de recitação do poema “A Terra é Nossa”, de Patativa do Assaré, disponível na plataforma *YouTube*. Após a escuta atenta dos educandos, entregamos uma cópia impressa do poema para que acompanhassem uma segunda exibição do vídeo. O objetivo dessa atividade foi criar um ambiente poético que permitisse aos alunos envolvimento com a performance apresentada, tanto no aspecto audiovisual quanto na expressão física, e estimular suas emoções em relação à temática abordada.

Dando continuidade ao primeiro momento da Oficina 2, solicitamos aos alunos que respondessem, por escrito, a três questões relacionadas ao vídeo e à releitura da poesia impressa. Na ocasião, obtivemos as seguintes considerações dos alunos:

Quadro 17 - Respostas dos discentes sobre a leitura do poema.

Questões norteadoras	Respostas dos educandos
<p>O que você achou do poema?</p>	<p>Aluno Antônio Alves: O poema é muito bonito, fala sobre a luta de pessoas pela terra, a luta para ter um lugar para trabalhar e viver melhor.</p> <p>Aluna Dilma Ferreira: O poema é muito impactante, pois ele defende o direito dos camponeses a terem um pedaço de terra para trabalhar e sustentar a sua família.</p> <p>Aluna Nilce de Souza: Uma obra que chama muito a atenção por mencionar sobre a realidade de várias pessoas do Brasil que não tem terra para trabalhar.</p> <p>Aluna Lari Grosseli: Muito bonito, porque apresenta um conteúdo muito importante que tem haver também com nossa comunidade, mas não só a nossa, mas de muitos outros assentamentos.</p> <p>Aluna Madelena Pitaguary: Ele é muito interessante porque fala sobre a luta dos trabalhadores na construção dos assentamentos para eles morarem.</p>
<p>Qual a passagem do poema que mais chamou a sua atenção?</p>	<p>Aluno Oseir da Silva: “A terra é um bem comum”, sendo assim, o verso diz que a terra é de todos e todos merecem ter o direito de ter um pedaço de terra para trabalhar principalmente as pessoas que nunca tiveram oportunidade na sociedade.</p> <p>Aluna Jane Júlia: A passagem que me chamou atenção foi “Deus fez a grande natura/Mas não passou a escritura/ Da terra para ninguém”, pois fica claro que a terra é para todos aqueles que precisam trabalhar pra viver.</p> <p>Aluno Nelson Souza: O verso que chamou a minha atenção foi “A terra é um bem comum/Que pertence a cada um” porque mesmo a terra sendo de cada, tem muita gente pobre no Brasil que não tem.</p>
<p>Você o indicaria para outras pessoas conhecerem? Por quê?</p>	<p>Aluno Wedson: Com certeza sim, porque o autor expressa o sonho de muitos camponeses de ter um pedaço de terra para trabalhar. O autor na sua obra poética deixa isso muito claro e mostra o direito dos trabalhadores por acesso a um pedaço de chão.</p> <p>Aluno Celino Rodrigues: Indicaria sim, pois relembra a história da nossa comunidade.</p> <p>Aluno Wanderson Rodrigues: Sim, porque é algo que muitas pessoas ainda não sabem, principalmente, os adolescentes, e ele ajudaria as pessoas refletirem que a terra é nossa, dos trabalhadores rurais, e que todos têm direitos de cultivá-la.</p> <p>Aluna Dorothy Stang: Sim, porque ele fala de nós, de quem lutou pelas nossas terras.</p>

Aluno Pe. Josimo: Sim, pois ele discute muito bem sobre a terra, de quem tem o direito dela, e mostra que a terra é nossa. E esse poema dá aos trabalhadores a esperança de nunca desistir da luta.

Fonte: pesquisa de campo (intervenção), 2023.

Após a conclusão do 1º momento, solicitamos que três alunos socializassem as suas respostas, à medida que eles iam lendo, nós fazíamos uma breve consideração dos pontos levantados pelos estudantes.

No 2º momento da oficina 2, foi o estudo da História do assentamento Califórnia, mas antes de iniciar essa etapa, projetamos no slide quatro perguntas para sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática: “Você conhece a história do assentamento Califórnia?” No gráfico abaixo concentra a porcentagem do nível de conhecimento do aluno sobre a história do lugar que eles estão inseridos.

Gráfico 20 - O nível de conhecimento dos alunos sobre a história do Assentamento Califórnia



Fonte: educador-pesquisador durante a intervenção, 2023.

No gráfico 20, fica evidente um nível de conhecimento por parte dos alunos acerca da história de luta travada pelos pioneiros na construção do assentamento Califórnia. Vimos que a opinião de quem *não conhecem* ou *pouco conhecem*, somando dão 83%. Essa porcentagem nos levou a despertar a necessidade de trazer a história de luta pela terra como ferramenta de ensino-aprendizagem para os alunos do campo, como estratégia para a valorização da identidade camponesa e a importância dos letramentos literários.

Seguindo as indagações realizadas no 2º momento da oficina 2, pudemos ter as seguintes respostas:

Quadro 18 - Respostas dos alunos sobre o conhecer a história do assentamento.

Questões norteadoras	Respostas dos alunos
<p>Por que os alunos e os jovens da comunidade desconhecem ou pouco conhecem a história da Califórnia?</p>	<p>Aluno Antônio de Assis: Porque atualmente a história do assentamento está sendo desvalorizada e esquecida a cada geração. E os jovens de hoje não têm interesses em saber como foi essa conquista. Que Pena!</p> <p>Aluna Roseli Nunes: Acho que é por falta de interesse ou porque acham um assunto desnecessário. Que avalio um absurdo.</p> <p>Aluna Margarida Alves: Por falta de interesse e imaturidade sobre a importância da história.</p>
<p>O que precisam para eles conhecerem?</p>	<p>Aluno Pe. Josimo: Primeiro penso que tem que ter interesse por parte dos jovens. Mesmo sabendo que esse assunto não chama atenção dos jovens. Mas as pessoas que estão à frente da comunidade têm que ficar fazendo movimentação da história, a escola também pode fazer, os jovens podem conversar com os moradores que estavam no desde o início. Então são pequenas atitudes que podem levar os desavisados a ter noção da história.</p> <p>Aluno Antônio de Assis: Precisa ser ensinada essa história para os jovens de hoje pra depois eles passarem até interesse pela história do lugar onde nasceram, cresceram...</p> <p>Aluna Dorothy Stang: Talvez se os pais ou responsáveis os ensinassem desde de criança, podia ser que depois de jovens teria criado interesse e curiosidade pelo assunto. Como já são jovens, eles poderiam ir nos seus antepassados que ainda estão vivos, alguns.</p> <p>Aluna Dilma Ferreira: Buscar informações com os moradores mais velhos e também estudar a história, olhar fotos antigas. Mas pra isso eles precisam de interesse.</p>

Qual a importância de conhecer?	<p>Aluno Oseir da Silva: Para conhecer pra valorizar as suas origens.</p> <p>Aluna Margarida Alves: Para poder saber da história do assentamento eles contarem para os filhos dele e as novas gerações que virão. Se não fizer assim, chegará um tempo em que a história vai se perder porque os mais velhos que lutaram na luta estão morrendo um a um.</p> <p>Aluno Pe Josimo: Saber pra reconhecer a luta, pra hoje em dia muitas pessoas que moram aqui têm melhor oportunidade de ter uma renda, uma casa e as novas gerações precisam saber que isso foi através de muita luta pela terra.</p>
---------------------------------	--

Fonte: pesquisa de campo (intervenção), 2023.

Após sondarmos os conhecimentos prévios dos alunos sobre a história do assentamento, iniciamos o nosso estudo com uma apresentação de slides acerca desse tema. Nesse momento, realizamos leituras silenciosas, coletivas e direcionadas, promovendo discussões sobre os pontos que os alunos consideravam pertinentes. Além disso, intermediávamos as reflexões sobre subtemas da história que, muitas vezes, passavam despercebidos pelos alunos.

Durante todo o processo sócio-histórico, cultural e educacional exposto na narrativa da luta pela terra, compilada no PPP da escola, os alunos puderam perceber que o processo foi desafiador. Contudo, os moradores não apenas conquistaram a posse da terra, mas também outros direitos, como a criação da escola em que estudam.

Após o estudo da história, foram feitas três perguntas para que os alunos respondessem em uma folha A4, com base na historicidade do Assentamento Califórnia. As perguntas foram: “O que você achou da história do assentamento?”; “O que mais chamou a sua atenção na história?”; “O que essa história nos ensina?”.

No quadro abaixo, apresentamos as respostas dos educandos e suas reflexões a partir dos conhecimentos assimilados no estudo da história. Esse tipo de conhecimento, raramente ou quase nunca abordado em sala de aula, revelou-se importante para os alunos. O dado apresentado no gráfico 20, que demonstra o nível de desconhecimento sobre a história do assentamento por parte dos alunos e da juventude atual, reforça essa constatação.

Assim, a história de luta pela terra é o que molda a identidade social de todos: aqueles que lutaram, os que nasceram no assentamento, os que chegaram após a luta e os que continuam a se instalar no Assentamento Califórnia. Desde sua criação, o assentamento vivencia

momentos contínuos de luta e resistência em prol de melhores condições de vida para todos os seus residentes.

Quadro 19 - Respostas dos educandos sobre a história do assentamento.

Questões norteadora	Respostas dos alunos
<p>O que você achou da história do assentamento?</p>	<p>Aluna Margarida Alves: Uma grande história de luta e perseverança dos camponeses que deve ser reconhecida por todos os moradores da comunidade.</p> <p>Aluna Roseli Nunes: Muito interessante porque nos ajudou a entender o processo vivido pelos moradores na construção do assentamento. Gostei muito.</p> <p>Aluno Pe. Josimo: Muito boa, porque conta a origem da nossa comunidade e nos ensina sobre como tudo, realmente, aconteceu naquela época. Fatos que muitas pessoas não sabiam.</p> <p>Aluno Wanderson Rodrigues: Uma história muito emocionante, menos a parte que o senhor Antônio de Assis morreu porque estava vigiando a terra.</p> <p>Aluno Dilma Ferreira: Uma ótima história, pois me ensinou mais sobre o local que moro porque não sabia de todos os detalhes.</p>
<p>O que mais chamou a sua atenção na história?</p>	<p>Aluna Madalena Pitaguary: A parte que fala sobre os policiais que foram até as pessoas que estavam acampadas e foram expulsas.</p> <p>Aluna Dorothy Stang: Quando fala sobre a união dos trabalhadores, eles eram justos quando fizeram uma roça bem grande, pensavam coletivamente e estavam ali unidos para uma vida melhor.</p> <p>Aluno Nelson Souza: O momento que fala sobre o acidente do senhor Antônio de Assis. Pois não sabia com detalhes e tinha curiosidade em saber.</p> <p>Aluno Pe. Josimo: A homenagem do seu Antônio de Assis que deram o seu nome na escola, pois ele morreu lutando pela terra que não veio se beneficiar, mas muita gente sim.</p>
<p>O que essa história nos ensina?</p>	<p>Aluno Antônio de Assis: Ela nos ensina a correr atrás dos nossos direitos. Nos dá um exemplo de camponeses que fizeram de tudo para que um dia eles pudessem viver e trabalhar em lugar que seja seu de verdade.</p> <p>Aluno Oseir da Silva: Nos ensina a aprender e a valorizar o nosso assentamento e a compreender a luta vivida pelos moradores mais velhos.</p> <p>Aluno Nelson Souza: Nos ensina as transformações vividas pelos moradores mais velhos e traz a ideia de que temos que nos unir pra conseguir um bem coletivo.</p>

Fonte: pesquisa de campo (intervenção), 2023.

Convidamos um aluno, de forma aleatória, para ler sua resposta, e alguns educandos se dispuseram a compartilhar que os moradores vivenciaram uma situação extremamente difícil para que, atualmente, eles pudessem usufruir de uma vida mais digna, embora ainda faltem diversos direitos sociais. Durante as discussões sobre a história, os alunos destacaram como marcante o episódio do suicídio do senhor Antônio de Assis, ocorrido enquanto ele realizava a vigilância das famílias. Esse fato é o mais lembrado pelos jovens da atualidade.

Sem dúvida, o momento de rememoração da importância do senhor Antônio de Assis na construção do Assentamento Califórnia foi crucial para que os alunos compreendessem melhor a história do lugar onde vivem. Transformamos essa oportunidade em um momento de aprendizagem significativa, pois os educandos entraram em contato com a história de luta que herdaram, e, ao nosso ver, isso foi necessário para que refletissem sobre o processo de luta pela terra.

Com o intuito de consolidar a importância da luta pela terra e o reconhecimento dos movimentos sociais, parceiros nesta jornada pela reforma agrária, demos início ao 3º momento com a exibição de dois vídeos curtos. O primeiro, intitulado “Quem somos?”, teve como objetivo apresentar aos alunos um panorama da história do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), movimento que esteve à frente da ocupação do Assentamento Califórnia, fornecendo suporte jurídico e político.

O segundo vídeo, mais atual, intitulado “Acampamento Marielle”, exemplificou a luta pela terra, comparando-a à batalha travada pelos pais, avós e tios dos alunos há 27 anos. Após a exibição dos vídeos, discutimos a importância do MST na luta pela reforma agrária, enfatizando que esse processo de luta pela terra ainda é uma realidade constante no Brasil.

Os alunos assistiram aos vídeos com bastante atenção. Em seguida, realizamos uma roda de conversa, explicando que a luta pela terra ocorre em várias regiões do Brasil e que, atualmente, na região tocantina do Maranhão, diversas ocupações de terra estão em curso, com famílias batalhando por um pedaço de terra. Para concluir esse momento, pedimos aos alunos que resumissem, em palavras ou expressões, os sentimentos evocados tanto pela história quanto pelos vídeos. Abaixo, apresentamos as palavras na forma de uma nuvem:

Imagem 2- Palavras que contam história (Nuvem de palavras).



Fonte: Dados do autor da pesquisa, 2023.

Após a coleta de dados, usamos o efeito Nuvens de Palavras para representar a seleção feita pelos alunos. É evidente que algumas palavras (como *União*, *responsabilidade*, *terminação*, *trabalho*...) se destacam, pois elas apareceram com mais ocorrências pela opinião do aluno. Vale salientar que durante a aplicação de cada oficina, nas leituras dos poemas, na apreciação de música e vídeos e nas reflexões feitas, pontuamos que certas palavras carregam uma expressividade e elas podem ser o núcleo durante a produção escrita.

5.3 Oficina 3: Ao encontro e encantos com poemas de reexistência

O desenvolvimento da oficina 3, ocorreu no dia 10 de agosto, foi necessário 2 horas-aulas para execução da atividade de intervenção de mediação da leitura literária. O tema da oficina foi o estudo literário do poema "Transformação" de Marília Carla de Mello Gaia. O objetivo desta atividade pedagógica era explorar os elementos poéticos do poema selecionado e buscar as interfaces entre ele e a história do assentamento Califórnia.

O início desta oficina aconteceu com a frequência e acolhida dos alunos com a exibição do vídeo do poema "Transformação", recitado pela poetisa convidada, egressa da Educação do

Campo, da UFMA de Bacabal - MA. A finalidade desse momento foi propiciar uma performance poética para que os educandos pudessem interagir em um processo de fabulação, fruição estética exigida pelo poema recitado.

Após a exibição do vídeo, nós apresentamos em slides a biografia da poeta Elenice e ratificamos que ela é de outro território, mas que estava somando com o processo educativo, pois a sua realidade é também fincada na luta pela terra e atualmente é licenciada em Educação do Campo, educadora popular e amante de poemas de reexistência.

Seguindo o planejamento da oficina 03, fizemos a leitura do poema "Transformação". Para essa atividade, distribuímos para todos os presentes uma cópia dele e solicitamos uma leitura silenciosa para que os alunos interligassem as emoções do texto poético com a história de luta do assentamento e a realidade atual. Transcorrendo o tempo da leitura silenciosa, organizamos a sala em círculo e convidamos algum aluno para recitar o poema, tentando imitar a forma da poetisa do vídeo. Após a resistência dos alunos, como é comum, três alunos se propuseram a fazer a declamação. Em seguida, abrimos uma roda de conversa para que os educandos pudessem colocar as suas considerações acerca dos assuntos que tangenciam um texto plurissignificativo.

Nesse momento houve vários apontamentos interessantes, pois os alunos iam ao poema, faziam recorte de versos e externavam as suas reflexões e indagações, visto que o poema trazia um chamamento para a juventude atual sobre uma realidade que não vivida por ela, mas herdada por eles, podendo ser percebida nos versos a seguir:

Meu filho,
você não nasceu sob a lona preta
não sentiu o frio da madrugada
[...]
Quando você veio...
terra repartida
casa de alvenaria
arroz brotando do chão
Ainda assim nasceu Sem Terra!
[...] (p.46)

Considerando os apontamentos dos alunos, projetamos no slide cinco perguntas, que envolviam o vídeo e a leitura do poema, e os estudantes iriam responder por escrito, depois fariam a socialização. As respostas dos alunos podem ser apreciadas no quadro abaixo.

Quadro 20 - Respostas dos alunos sobre a performance literária.

Questões norteadora	Respostas dos alunos
O que você achou do poema recitado e lido?	<p>Aluno Antônio de Assis: Um poema interessante e importante para a compreensão do tema luta pela terra, além da autora contar sobre fatos históricos de uma forma poética que nos ajuda a entender melhor.</p> <p>Aluna Dilma Ferreira: Achei muito bom, pois retrata a luta de pessoas que vieram antes de nós para que nós tivéssemos um lugar para viver.</p> <p>Aluno Pe. Josimo: Ótimo, pois discute sobre pessoas que não nasceram no tempo da luta pela terra, mas se os seus estavam, ele tem que se considerar um Sem Terrinha, pois eles herdaram a luta e tem que aprender a lutar também para o bem da comunidade.</p> <p>Aluna Roseli Nunes: Excelente porque fala das lutas e transformações trazidas por essa luta.</p>
Sobre o que se retrata o poema?	<p>Aluno Nelson Souza: O tema principal é a luta pela terra que não é valorizado pela nova geração que não vivenciou e não lutou para que hoje ela tenha um lugar para viver uma vida melhor.</p> <p>Aluna Jane Júlia: Trata-se de que os jovens que moram em assentamento é sim um Sem Terra porque os seus pais já lutaram de “punhos erguidos” pela terra, então os filhos herdaram o nome e a luta.</p> <p>Aluno Wedson Pereira: Retrata o sonho do eu-lírico de ter uma sociedade “sem morte, sem veneno, escola” e outros sonhos.</p> <p>Aluno Roseli Nunes: Ele retrata uma realidade nos tempos antigos em que as coisas eram difíceis e tristes.</p>
O que achou da maneira que o poema foi recitado?	<p>Aluna Nilce de Souza: Uma boa leitura recitada por uma pessoa que tem conhecimento e que nos ajuda a entender melhor as linguagens presentes.</p> <p>Aluna Roseli Nunes: Ótima, porque o jeito que foi declama pela professora faz com que o poema traz mais emoções para quem está escutando. Porque a gente lê um poema e muitas vezes não passa emoção.</p> <p>Aluna Dorothy Stang: Foi legal, pois ela lê de um jeito que as pessoas que escutam sentem os próprios sentimentos, emoções do poema.</p>
Você gosta de ler poemas? Por quê?	<p>Aluno Antônio de Assis: Sim, pessoalmente, eu acho o melhor gênero textual porque avalio que ele mexe mais com os nossos sentimentos.</p>

	<p>Aluno Wanderson: Sim, pois os poemas nos envolvem a entender o assunto, tornando-o mais interessante.</p> <p>Aluna Margarida Alves: Sim, pois desperta o meu interesse de ler um texto, pequeno, mas com muitas informações que precisam ser preenchidas de acordo com a sensibilidade de quem lê.</p>
Que emoções o poema pode nos despertar?	<p>Aluna Jane Júlia: Como o poema faz uso de vários assuntos ao mesmo tempo, o poema estudado me fez refletir sobre o que as pessoas viveram para ter terra e essa saber me ajudar ampliar os meus conhecimentos.</p> <p>Aluna Lari Grosseli: Os nossos sentimentos sobre assuntos que aconteceram naquela época vividos pelos moradores antigos.</p> <p>Aluno Dorothy Stang: Me desperta um sentimento de orgulho, pois sei que minha família participou desse momento de luta e que sou um Sem Terra mesmo sem lutar pela terra.</p>

Fonte: pesquisa de campo (intervenção), 2023.

Com a finalização do primeiro momento, durante a socialização das respostas dadas pelos alunos, iniciamos o segundo momento apresentando o conceito de poema e suas características (verso, estrofe, rima, ritmo, metrficação e algumas figuras de linguagem). A finalidade desse momento foi trabalhar a estrutura poética, que serviria de base para a produção da antologia. Durante a explanação do conteúdo, fizemos uma releitura e a identificação dos elementos estudados no poema selecionado. No entanto, o foco não se limitou à estrutura do poema, mas, sim, à interpretação da temática e ao conteúdo que o texto poético poderia proporcionar.

Dando continuidade, escrevemos na lousa a pergunta: “Levando em consideração a primeira estrofe, que emoções ela pode despertar?”. Os alunos responderam oralmente que os versos dessa estrofe evidenciavam as dificuldades que os primeiros moradores enfrentaram durante o processo de luta pela terra, o que pode ser observado nos versos: “você não nasceu sob a lona preta / não senti o frio da madrugada”.

No terceiro momento da oficina, procedemos à releitura do poema. Cada aluno recebeu uma cópia impressa e teve um tempo para se familiarizar com o conteúdo do texto. Em seguida, realizamos uma leitura compartilhada, na qual cada aluno leu uma estrofe do poema. Ao final, levantamos duas perguntas norteadoras: “Quais emoções são evocadas pelo poema estudado?” e “Ele remete ou lembra algo?”.

Deixamos os alunos livres para responder, e alguns se manifestaram, afirmando que o poema era muito interessante, pois retratava várias realidades vividas por aqueles que lutaram ou ainda lutam pela terra. Assim, essa oficina foi bastante relevante, pois proporcionou o envolvimento dos alunos com um gênero literário que, embora não seja muito apreciado por eles, pôde, minimamente, explorar a temática e o gênero literário que dialoga diretamente com a realidade deles.

5.4 Oficina 4: Recontando a história do assentamento com o poema “Vida Sem Terra”

No dia 15 de agosto, iniciamos a oficina 4, intitulada “Recontando a história do assentamento” com o poema “Vida Sem Terra”. Nessa oficina, exploramos o poema "Vida Sem Terra", de Lorena Aparecida dos Santos. O objetivo foi aprofundar na temática da luta pela terra, utilizando a linguagem poética, na qual o eu poético expõe a luta pela terra em diálogo com a história do assentamento.

A atividade de intervenção teve início com a música “Canção da Terra”, de Pedro Munhoz. A intencionalidade de apresentar essa canção foi pela sua conexão com o poema e a história do assentamento. Proporcionar essa intertextualidade contribuiu para criar um ambiente de sensibilidade, como é exigido pelo gênero literário em estudo.

Após a conclusão do primeiro momento, prosseguimos para o segundo, que consistiu em uma performance poética, ou seja, a recitação do poema selecionado. Para realizar essa atividade, convidamos Nara Saniele, professora da EMAA, militante do MST, pedagoga e especialista em Educação do Campo, para recitar o poema.

A ideia de convidá-la tinha o propósito de mostrar aos alunos que, para realizar uma performance, é necessário mobilizar várias linguagens, como gestual, expressiva, sonora, rítmica, entre outras. Após a declamação, a professora convidada fez algumas considerações aos alunos, ressaltando que eles estavam tendo o privilégio de estudar a história de luta que forjou o assentamento Califórnia. Por isso, era importante que eles se dedicassem a esse processo memorialístico. Finalizado esse momento, passamos ao terceiro, no qual foi feita a releitura do poema para que os alunos pudessem compreendê-lo e interpretá-lo. Em seguida, eles responderam por escrito três perguntas relacionadas a duas estrofes selecionadas. Abaixo, apresentamos as estrofes:

Lutar
 Construir
 Reformar...

Pessoas que sofrem
 Olhos que choram
 O frio que bate
 A fome que rói
 O preconceito que destrói
 [...] (Santos, 2016, p.46)

Podemos ver as respostas reflexivas dos alunos abaixo no quadro abaixo:

Quadro 21 - Respostas dos alunos sobre a análise de versos do poema.

Perguntas norteadoras	Respostas dos alunos
<p>Esses versos fazem algum sentido com a história, a realidade, dos moradores do assentamento? Justifique.</p>	<p>Aluno Antônio de Assis: Sim, pois ao longo do poema cita a realidade vivida em toda história de assentamento. Com isso, dá para entender que os versos representam o que os moradores viveram.</p> <p>Aluna Margarida Alves: Sim, pois o poema fala a história de luta que parece com a que os moradores mais velhos viveram, história de sofrimento, preconceitos e julgamentos, mas com o final de conquista.</p>
<p>Podemos dizer que esses versos se fizeram presentes no início da ocupação da fazenda Califórnia? Justifique.</p>	<p>Aluno Pe. Josimo: Sim, pois os versos “Lutar/ construir/ reformar” são ações que estavam acontecendo no processo da luta pela terra. Para hoje os camponeses terem um pedaço de terra para sobreviver e tiveram pessoas que choraram para conseguir um lugar para morar e dizer que é seu.</p> <p>Aluna Roseli Nunes: Com certeza, pois tinham pessoas acampadas, vários gritos de resistência, pessoas buscando a justiça, a luta pela terra, enfim, os versos tem tudo a ver.</p>
<p>Traduz cada verso da estrofe com situações que você acha que os moradores que estavam na luta pela terra sentiram.</p>	<p>Aluna Dorothy Stang: “Pessoas que sofrem” significa as dificuldades que acompanhados sentiram; “Olhos que choram” é momento de fraqueza e medo de a luta não ter fim feliz; “O frio que bate” é a ausência de moradia para se proteger das noites geladas; “A fome que rói” é não ter a terra para produzir para matar a fome da família; “Preconceito que destrói” é a crítica de quem não conhece a luta pela terra, humildade e são chamadas de invasores.</p> <p>Aluno Oseir da Silva: As pessoas sofrem bastante por falta de comida, de moradia, preconceito, ameaças e medo da morte.</p>

Fonte: pesquisa de campo (intervenção), 2023.

Portanto, observa-se que as reflexões dos alunos foram bastante interessantes, visto que eles conseguiram fazer um paralelo com o poema e a história do assentamento Califórnia.

Nesse sentido, avaliamos que a oficina atingiu o objetivo esperado porque os alunos transitaram pelos versos que se assemelham à realidade da luta pela terra do seu contexto histórico-social.

5.5 Oficina 5: Ampliando sentidos entre o poema “Movimento Sem Terra” e a história da Califórnia

No dia 17 de agosto, foi realizada a oficina 5, cuja temática foi “Ampliando sentidos entre o poema 'Movimento Sem Terra' e a história do assentamento Califórnia”. Nesse dia, trabalhamos com o poema "Movimento Sem Terra", de André Carlos de Oliveira Rocha. O tempo destinado à atividade foi de duas horas-aula. O objetivo da intervenção foi ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero literário e aprofundar a compreensão da temática abordada.

A atividade seria iniciada com a declamação do poema selecionado por uma jovem da comunidade, militante do MST. No entanto, devido a um imprevisto, não foi possível contar com a participação da convidada. Por esse motivo, convidamos novamente a professora Eulénice para gravar um vídeo recitando o poema. Ela prontamente atendeu ao pedido e exibimos o vídeo aos alunos por meio do Datashow.

No segundo momento, solicitamos aos alunos que transcrevessem o poema "Movimento Sem Terra" em seus cadernos, uma vez que, naquele dia, não foi possível tirar cópias devido a um problema técnico na impressora da escola. Após a transcrição, organizamos a turma em três grupos de cinco alunos para realizarem o estudo (leitura e discussão em grupo) sobre o poema. Com o tempo esgotado, pedimos aos grupos que apresentassem um resumo sobre a temática do poema analisado. Em síntese, os grupos destacaram que o poema dialoga com tudo o que foi estudado e que o eu lírico do texto se refere ao próprio MST, movimento que foi crucial para que os primeiros moradores tivessem acesso ao direito à terra.

Dando continuidade, com base em duas estrofes retiradas do poema, os alunos responderam por escrito a três questões:

Quadro 22 - Respostas dos alunos quanto às suas emoções da leitura de poema.

Perguntas norteadoras	Respostas dos alunos
Que emoção você sente ao ler as duas estrofes do poema?	Aluna Dilma Ferreira: Com base nas estrofes, elas representam os sentimentos de medo, de persistência, de rebeldia contra o latifundiário. Aluna Nilce de Souza: As estrofes celebram a felicidade de um povo que conseguiu conquistar um lugar pra morar e trabalhar.

	<p>Esses poemas se referem a conquista do MST representada pela conquista dos trabalhadores do campo.</p> <p>Aluna Margarida Alves: Traz uma emoção de conquista, de esperança, e de união entre todos que precisam da mesma coisa. Fazendo isso, eles serão felizes por terem conseguido conquistar o que sonhavam.</p>
Que ensinamento você consegue “extrair” dessas estrofes?	<p>Aluno Pe. Josimo: Nos ensina que as pessoas sem persistência, sem união, coragem, dedicação, sem luta não se consegue nada. Então devemos lutar para conquistar o que nós queremos muito.</p> <p>Aluna Jane Júlia: O ensinamento que nos traz é que temos que lutar, persistir, resistir pra conquistar. E a gente só consegue junto das pessoas que pensam ou querem a mesma coisa.</p> <p>Aluna Lari Grosseli: Nunca desistir dos seus sonhos por mais que a luta seja árdua, mas se persistir a gente conseguirá ir longe e ter pessoas ao nosso lado é melhor ainda.</p>
O que seria “a rebeldia necessária” na luta pela terra	<p>Aluna Madalena Potiguary: Significa o esforço, a insatisfação, coragem pra lutar ao lado companheiros para que haja a força contra o latifundiário e conseguir conquistar a terra.</p> <p>Aluna Margarida Alves: Que temos que espalhar a revolta das coisas erradas, pois temos que nos indignar com a injustiça em todas as esferas da sociedade.</p>

Fonte: pesquisa de campo (intervenção), 2023.

Para finalizar, pontuamos que até o presente momento, tínhamos chegado ao fim com os estudos dos poemas selecionados para o projeto de intervenção Leitura e Escrita Literárias. A partir de agora, as próximas oficinas seriam direcionadas para a produção escrita de poemas para a organização do produto final que seria uma antologia. Em síntese, avaliamos que a oficina 5, desenvolvida nos três momentos, foi importante e necessária para consolidar as emoções poéticas acerca da temática que seria explorada no ato da produção escrita.

5.6 Oficina 6: Encontros poéticos – produzindo poemas de reexistência

A aplicação da oficina 6 foi a mais demorada, pois exigia maior atenção tanto por parte do educador-pesquisador quanto dos alunos. Assim, o início se deu no dia 22 de agosto, estendendo-se até os dias 24/08, 29/08 e 31/08. O objetivo dessa atividade foi a produção, pelos alunos, de um poema de reexistência para compor a Antologia. A atividade pedagógica

começou com a exposição de todas as produções anteriores realizadas pelos educandos nas oficinas anteriores.

Proporcionar esse momento foi uma estratégia para ajudar os alunos a iniciarem seus primeiros rascunhos na produção do poema. Após essa introdução, explicamos que poderiam parafrasear, ou seja, parodiar os poemas e a música estudados, mas o foco principal deveria estar na produção autoral. Em seguida, ressaltamos que a temática dos poemas deveria tratar de: a) a luta pela terra; b) o relato da história do assentamento; c) os saberes camponeses; ou d) a realidade atual do assentamento.

Precipualemente, o processo de escrita dos poemas foi um grande desafio para os alunos, pois ficou evidente que a prática de escrita poética não era comum ou estimulada entre eles. Pela falta dessa prática, percebemos que as quatro aulas destinadas à produção de textos poéticos foram desafiadoras tanto para os alunos quanto para nós, visto que a produção desse gênero exige atenção, concentração, sensibilidade e um olhar estético e poético. Ao longo desses dias de produção, enfatizamos a estrutura poética que foi estudada nas oficinas anteriores, sugerimos que selecionassem palavras-chave e impactantes para compor os versos, solicitamos a releitura dos textos poéticos já trabalhados, e, por fim, oferecemos assistência individualizada na correção de cada poema que nos foi apresentado.

5.7 Oficina 7: Cruzando sentidos – desenhando simbologias de reexistência

A realização da oficina 7, cujo tema foi "Cruzando sentidos – desenhando simbologias de reexistência", ocorreu no dia 5 de setembro do corrente ano, com atividades voltadas para a digitação, criação (desenho) de simbologias para "ilustrar" a antologia, e gravação de vídeos dos alunos declamando seus poemas. Para a execução dessas atividades, elas foram divididas em diferentes momentos. O objetivo desta oficina foi promover uma interação interdisciplinar, proporcionando uma aula dinâmica, com várias competências e habilidades a serem trabalhadas, como o desenho e a digitação de textos.

O primeiro momento da intervenção iniciou-se com uma dinâmica intitulada "A importância do coletivo". A finalidade dessa atividade consistia em confeccionar um girassol, símbolo da vida no campo, utilizando os sentimentos expressos pelos alunos ao longo da proposta de intervenção. No entanto, após uma reflexão sobre a dinâmica, reformulamos o objetivo para que os alunos apontassem os sentimentos vividos pelos moradores durante o

processo de luta pela terra, assim como os sentimentos presentes na vida cotidiana do assentamento.

Os alunos escolheram os seguintes vocábulos: luta, conquista, força, vitória, esperança, amor, apicultores, valorização, entre outros termos repetidos. Após a escolha dos vocábulos, cada aluno escreveu sua palavra em um pedaço de papel e o posicionou como se fosse uma pétala de girassol, simbolizando a união e a importância coletiva da luta pela terra. Abaixo, apresentamos a imagem do resultado dessa dinâmica.

Imagem 3 - Girassol produzido com palavras que contam história.

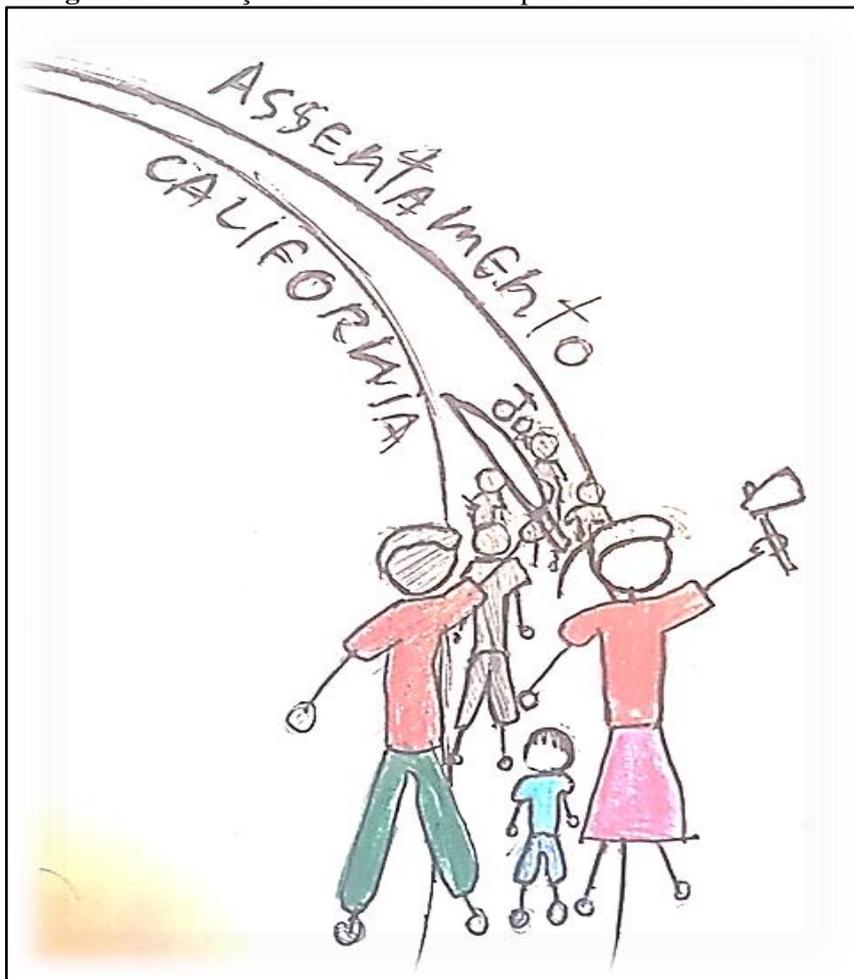


Fonte: imagem produzida pelos alunos durante a intervenção, 2023.

Após todos colarem e formarem o girassol, fizemos uma consideração acerca da dinâmica, pontuando que tais palavras (força, esperança, conquista, trabalho, etc.) podiam expressar emoções vividas pelos moradores mais velhos durante a disputa pela terra que moldam a identidade do assentamento. Avaliamos o momento muito significativo, visto que os alunos foram bem reflexivos ao escolher as palavras para descrever sentimentos presentes no processo de luta e pós-luta ao direito à terra. Depois de refletirmos a dinâmica, dissemos para os alunos que agora iríamos dividir a turma em dois grupos: 1) para digitar os poemas e 2) desenhar as simbologias que representam a luta pela terra.

Essa divisão foi democrática, pois ela respeitou a capacidade de conhecimento necessário para sua execução. Dessa forma, aquele que tinha habilidade para desenhar iria e os que não tinham, iam digitar os textos (poemas). Assim, selecionamos dois desenhos para apresentar a criatividade dos alunos:

Imagem 4 - Ilustração do caminho da luta pela Terra na ótica do aluno.



Fonte: Desenhos feitos por alunos durante a intervenção, 2023.

No desenho acima fica nítido a representação da luta pela terra na ótica do aluno. Quando, traz os elementos representativos de luta (os sujeitos da luta: homens, mulheres e crianças, foice, machado, um caminho a ser percorrido pelos sujeitos e nome do assentamento). Esses elementos contribuem para a linguagem expressiva. Na outra imagem, podemos observar:

Imagem 5 – Ilustração do caminho da luta pela Terra na ótica do aluno



Fonte: Desenhos feitos por alunos durante a intervenção, 2023.

Essas imagens e outras irão compor a parte da linguagem não-verbal da antologia, assim, elas vão contribuir na expressividade dos poemas. Após concluir esse momento, iniciamos o segundo corrigindo e formatando os poemas digitados pelos alunos, imprimimos para cada um e agendamos com a turma que o nosso Circuito Literário seria no dia 19 de setembro e que todos teriam tempo suficiente para treinar e para apresentar o seu poema para outras turmas do 6º, 7º e 9º ano da escola. Em casa, o educador-pesquisador revisou todas as produções literárias dos alunos, em que totalizaram 22 poemas de reexistência que, em seguida, foram impressos para serem socializados na oficina seguinte.

Já no terceiro momento de intervenção foi destinado à gravação de vídeos dos alunos. Esse material audiovisual era de uma performance literária, isto é, os estudantes declamaram o poema produzido por eles. Ao apresentar essa atividade, muitos alunos resistiram de não querer fazer, afirmando que tinham vergonha. Respeitando a escolha dos alunos e de que já tínhamos materiais suficientes, produzidos por eles, decidimos não produzir o vídeo como estava na proposta de intervenção. Mesmo havendo o contratempo do terceiro momento, que foi a não gravação dos vídeos dos alunos declamando as suas produções poéticas, consideramos que a oficina 7 foi um sucesso porque atingiu o objetivo pretendido, pois os alunos fizeram vários desenhos significativos e eles contribuirão na ilustração da Antologia de poemas de reexistência.

5.8 Oficina 8: Agora é a sua vez de reexistir – Circuito literário (Culminância)

No dia 19 de setembro, realizamos a aplicação da oficina 8, com o tema "Agora é a sua vez de reexistir – Circuito literário (Culminância)". Iniciamos a oficina acolhendo os alunos com a leitura dos três poemas estudados nas oficinas 3, 4 e 5. Após esse momento inicial, registramos a presença dos alunos e escrevemos no quadro o título da aula, que correspondia à culminância do projeto. Explicamos aos estudantes a dinâmica do Circuito Literário, que consistia na visitação das turmas do 6º, 7º e 9º anos da escola, com o objetivo de expor o que foi ensinado e aprendido nas oficinas. Em cada turma, três ou quatro alunos do 8º ano foram designados para resumir o que foi estudado e declamar suas produções literárias.

Elegemos um representante de cada grupo para apresentar resumidamente o que foi trabalhado ao longo de todo o período de intervenção. Reforçamos a importância de toda apresentação estudantil, seja em sala de aula ou fora dela, destacando a necessidade de manter postura adequada e compromisso ao expor com seriedade o tema estudado.

Após essas considerações iniciais, às 14h00, iniciamos o circuito na turma do 6º ano. Os alunos responsáveis pela declamação foram Nilce de Souza, Wedson Pereira e Celino Rodrigues. O aluno Wedson Pereira foi escolhido como o representante do trio e resumiu com excelência as principais ideias trabalhadas durante as oficinas. Após o resumo, ele declamou sua produção, seguido por seus colegas.

Esse momento revelou-se muito importante, permitindo-nos avaliar tanto a dedicação dos alunos que apresentaram quanto a atenção dos que assistiram. Em seguida, fomos à turma

do 7º ano, onde os responsáveis pela declamação foram Lari Grosseli, Jane Júlia, Roseli Nunes e Antônio de Assis. Antes de iniciar a recitação, o aluno Antônio de Assis fez um resumo do conteúdo trabalhado nas oficinas, e em seguida os alunos recitaram seus poemas para os colegas. A atividade se mostrou bastante relevante, evidenciando a dedicação dos alunos para uma apresentação de qualidade.

Encerramos o circuito literário com a turma do 9º ano. Os alunos selecionados para essa apresentação foram Dorothy Stang, Margarida Alves, Wanderson Rodrigues e Pe. Josimo. A aluna Dorothy Stang ficou responsável por resumir o que foi realizado nas oficinas, seguida pela declamação dos poemas pelo grupo. Observamos o empenho dos alunos em suas performances poéticas, demonstrando compromisso com a atividade.

De forma resumida, esses momentos do circuito literário foram altamente significativos, pois permitiram que os alunos apresentassem, de maneira poética, parte da história do assentamento Califórnia aos demais estudantes. Embora muitos alunos tenham se mostrado nervosos e apreensivos durante a apresentação, conseguiram proporcionar um momento relevante e convidaram os colegas a estudar com maior profundidade a história do local onde vivem.

Após as apresentações, os professores-pesquisadores fizeram suas considerações finais, relatando o percurso percorrido até a produção da Antologia e reiterando a importância de os jovens do campo não permitirem que a história de luta do Assentamento Califórnia caia no esquecimento. Enfatizamos que eles são os responsáveis por preservar e cultivar a identidade camponesa. Finalizando esse momento tão significativo, solicitamos a presença da direção e da supervisão escolar para entregarmos oficialmente a Antologia, que será guardada para uso da escola e da comunidade escolar.

6- ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A presente seção tem por objetivo analisar as produções literárias — os poemas de reexistência — elaborados durante a Proposta de Intervenção em mediação de leitura e escrita literária, com os alunos da turma do 8º ano, da Escola do Campo Antônio de Assis, em Açailândia - MA. Além disso, busca-se apresentar as contribuições teóricas referentes aos letramentos literários de reexistência, que foram capazes de contribuir para a resposta da problemática da pesquisa, observada durante o fazer pedagógico do educador-pesquisador: o desconhecimento ou o pouco conhecimento, por parte dos educandos do assentamento, acerca da história de luta pela terra e de como essa história contribui para a valorização da cultura e dos saberes camponeses.

Nesse sentido, os poemas selecionados e trabalhados em sala de aula — "Transformação" de Marília Carla de Mello Gaia, "Vida Sem Terra" de Lorena Aparecida dos Santos e "Movimento Sem Terra" de André Carlos de Oliveira Rocha — serviram como bases sólidas para a construção de um espaço de mediação de leitura e escrita literária voltado aos alunos do campo. Tais poemas integram a Coletânea *Versando Rebeldia* (2016), organizada por um coletivo vinculado ao MST, que utiliza a linguagem poética como "arma de resistência".

Amorim et al. (2022), no livro *Literatura na Escola*, identificam três problemas recorrentes nas salas de aula no que diz respeito ao ensino de literatura, sendo:

1º) ênfase no caráter sócio-histórico-cultural - consiste na apresentação linear das escolas literárias, apontando os eventos em que a literatura clássica se apresenta; 2º - ênfase no caráter artístico - compreende-se a abordagem de promoção do prazer estético dos alunos (aluno-leitor) da obra literária, a fruição literária. Mas não coadunam com a visão problematizadora. 3º - ênfase no caráter linguístico - consiste na apropriação do texto literário como pretexto para análise morfosintática e semântica (Amorim, 2022, p.21).

Ancorados nas reflexões de Amorim (2022), acreditamos e defendemos que:

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de transformação identitária estão em ato na leitura (Rouxel, 2013, *apud* Amorim, *et al*, 2022, p.20).

É com esta reflexão acerca da literatura, que possibilita uma *experiência humana*, uma extração de *proveitos simbólicos*; quando se é bem trabalhado em sala de aula. Nessa premissa, é que se pode construir no aluno uma “identidade literária” como preconiza Rouxel (2013) no seu ensaio, afirmando que:

A noção de identidade literária supõe, pois, uma espécie de *equivalência entre si e os textos*: texto de que *eu gosto*, que me *representam*, que metaforicamente *falam de mim*, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelam a mim mesmo (Rouxel, 2013, p.70, *grifo nosso*).

Nas expressões parafraseadas de Rouxel (2013) sobre identidade literária — "texto de que eu gosto, que me representa, que fala de mim, que fez com que eu me tornasse quem sou, que revela algo sobre mim mesmo" —, encontramos inspiração para selecionar os poemas a serem explorados durante a proposta de mediação de leitura e escrita literária. Esses poemas atravessam a historiografia do Assentamento Califórnia, a qual precisa ser compreendida pela juventude camponesa.

Certamente, a intertextualidade entre o conteúdo dos poemas selecionados e a história de vida dos sujeitos do campo se entrelaça de tal modo que esse dualismo possibilita uma revisão, por parte dos alunos do campo, às suas origens. A identidade camponesa pode ser construída e valorizada por meio da mediação e da promoção da leitura literária, desde que o ensino e a aprendizagem estejam pautados nas teses defendidas por Paulo Freire (1996, p. 41-68), segundo as quais "ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural e apreensão da realidade". Ao abordar a identidade camponesa em sala de aula, certamente, os educandos passam a entender diversos processos de lutas sociais que geraram inúmeras conquistas.

Com base na teoria dos letramentos literários de reexistência, aplicada por meio da mediação de leitura literária de poemas com temática do campo, acreditamos que essa abordagem poderia fortalecer e valorizar a identidade camponesa e ensinar os alunos a conhecerem a história do assentamento. Por essa razão, decidimos elaborar uma Proposta de Intervenção, que, ao longo dos meses de agosto e setembro de 2023, incluiu a realização de oito oficinas intervencionistas, nas quais foi possível construir um espaço de aprendizagem com o suporte do texto poético. Esse espaço permitiu reflexões acerca dos letramentos literários de reexistência e sobre o processo de luta pela terra na formação do Assentamento Califórnia.

Para chegar a esta análise, percorremos várias etapas em oficinas pedagógicas, nas quais os alunos, sujeitos deste processo, trilharam o caminho ao lado do educador-pesquisador. Esse percurso levou à conclusão de que a mediação de leitura e escrita literária era essencial para fomentar um novo olhar sobre a temática da luta e resistência camponesa na realidade da escola pesquisada.

Destarte, trabalhar os letramentos literários de reexistência, segundo as reflexões de Ana Lúcia (2011), comprova que trazer a cultura marginalizada para o ambiente escolar, a partir de uma temática vinculada à própria realidade da comunidade, é fundamental para o desenvolvimento das habilidades leitoras de textos literários. Além disso, esse trabalho permite lançar um olhar atento ao processo de luta e conquista da terra. A aproximação entre o objeto de pesquisa relacionado à cultura hip-hop, explorado por Souza (2011), e a cultura camponesa, objeto deste estudo, revelou-se fundamental para iluminar a relevância dos letramentos literários de reexistência nas resistências sociais, tanto no campo quanto na cidade.

Foi nesse contexto de reexistência que os aprendizados literários — a imaginação, a fruição estética e a valorização — foram trabalhados por meio da história de resistência, luta e conquista da terra, como refletido pelos alunos da Escola Municipal Antônio de Assis. Eles puderam compreender que, a partir da mobilização e da união social em prol da reforma agrária popular, o assentamento tornou-se um espaço produtor de uma cultura marginal do campo.

Dessa forma, o desenvolvimento das habilidades de leitura literária de reexistência entre os alunos do campo também é responsabilidade da escola. Esta ocupa um papel central na formação dos sujeitos, sendo o espaço orgânico para o ensino dos múltiplos saberes silenciados pelo sistema educacional.

Micheletti (2001) afirma que "à escola cabe a formação do leitor, e o aproveitamento dessa habilidade como um fator auxiliar na formação integral do aluno, já que a leitura propicia um diálogo com o mundo, com o conhecimento acumulado e é um agente da experiência" (Micheletti, 2001, p. 65).

Nesse contexto de análise, entre os 22 poemas produzidos pelos alunos em sala de aula, destacam-se: 1) *Uma bela história* de Dorothy Stang; 2) *Grande batalha* de Dorothy Stang; 3) *Assentamento Califórnia* de Dorothy Stang; 4) *Pertencimento* de Dilma Ferreira; 5) *Lugar de luta* de Nilce de Souza; 6) *Vida de luta* de Nilce de Souza; 7) *Viva o pioneiro* de Lari Grosseli; 8) *O início* de Oseir da Silva; 9) *Terra amada* de Nelson Souza; 10) *De um povo sonhador* de Wedson Pereira; 11) *Assentamento Califórnia* de Antônio de Assis; 12) *A Volta*

dos Agricultores à Terra de Antônio de Assis; 13) *Vida Saudável* de Antônio de Assis; 14) *O lugar onde moro* de Madalena Pitaguary; 15) *Lutas e conquistas* de Jane Júlia; 16) *O meu assentamento* de Roseli Nunes; 17) *Da ocupação à história* de Celino Rodrigues; 18) *Lutas diárias* de Wanderson Rodrigues; 19) *A luta dos assentados* de Pe. Josimo; 20) *Reconhecer a luta* de Margarida Alves; 21) *O nosso lugar* de Margarida Alves; 22) *Nós, os Sem Terra* de Margarida Alves. Todos esses poemas compõem a *Antologia I - Versando Rebeldia: Recontando a história do Assentamento Califórnia*.

Dentre esses, selecionamos três poemas para uma análise mais detalhada: "Transformação" de Marília Carla de Mello Gaia; "Vida Sem Terra" de Lorena Aparecida dos Santos; e "Movimento Sem Terra" de André Carlos de Oliveira Rocha, que serviram de base para a produção de três poemas dos alunos: *Uma bela história* de Dorothy Stang; *Assentamento Califórnia* de Antônio de Assis; e *Reconhecer a luta* de Margarida Alves.

Para a análise dos poemas produzidos pelos alunos, selecionamos três aspectos: 1) estrutura; 2) linguagem; e 3) temática. Bosi (1996), em *Leitura de poesia*, reflete sobre a importância da leitura poética e sua função social. Ele nos leva a compreender que, ao ler poesia, devemos buscar as imagens — sejam elas reais ou inventadas pelo poeta — que o texto nos apresenta, e como essas contribuem para o significado amplo do poema (Bosi, 1996, p. 09).

Nos quadros 23 e 24 a seguir, estão os poemas-base que serviram como suporte para a mediação de leitura e como foco de inspiração para a produção escrita dos alunos, bem como as produções literárias geradas pelas oficinas de intervenção.

Quadro 23 - Recorte dos poemas de reexistência para leituras literárias que compõem a Coletânea Versando Rebeldia (2011).

Autora: Marília Carla	Autora: Lorena Aparecida	Autora: André Carlos
Transformação	Vida Sem Terra	Movimento Sem Terra
<p>Meu filho, você não nasceu sob a lona preta, não sentiu o frio da madrugada ou esperou a separação da cesta básica pro povo.</p> <p>Quando você veio... terra repartida, casa de alvenaria, arroz brotando do chão.</p>	<p>Lutar Construir Reformar...</p> <p>Pessoas que sofrem Olhos que choram O frio que bate A fome que rói O preconceito que destrói</p> <p>Um punho que se ergue</p>	<p>Por onde andei, plantei esperança e vida transformada; finquei a bandeira encarnada, anunciando a Reforma desejada.</p> <p>Por onde andei, ocupei o latifúndio atrasado; cortei arame farpado, reivindicando a Reforma do arado.</p> <p>Por onde andei, resisti</p>

<p>Ainda assim nasceu Sem Terra! Aprendeu o sentido dos punhos erguidos, da luta e da ação. Quando você veio já havíamos chorado por Corumbiara e Carajás. Você só conhece essa história da mística que te embalou. Nós te levamos para ver o local dos nossos mortos em Felisburgo... mais de 10 anos depois. Para você era um campo florido, pra mãe e pro pai, tristeza e solidão.</p> <p>Fico pensando quando vou te explicar sobre Reforma Agrária Popular, Agroecologia e Cooperação.</p> <p>Ah, e também sobre Che Guevara, Paulo Freire, Elisabete Teixeira e o sonho de uma outra nação.</p> <p>Te espero, velhinha, e você me contando que tudo isso se concretizou:</p> <p>terra sem sangue; comida sem veneno; escola em movimento; soja sem transgênico; vida em revolução.</p> <p>Um dia nós fizemos esta opção, e esperamos que você possa seguir este ciclo de transformação. (Gaia, 2016, p. 34-35).</p>	<p>Um olhar que brilha Um coração que dispara Não mais se vê um Mais uma multidão O povo que faz revolução... Na beira da estrada Há uma família acampada Uma lona estendida Faz sua morada Ninguém vê, quem vê ignora E pela estrada vão s'embora Um punho que se ergue A multidão que se levanta Indignada... Somos gente Somos filhos da terra Somos quem luta Livres e fortes Somos Sem Terra.</p> <p>(Santos, 2016, p.46).</p>	<p>à força da bala arbitrária; enfrentei jagunços e a Justiça reacionária, esperando a Reforma necessária.</p> <p>Por onde andei, produzi alimento coletivo e são; colhi lavoura, fruto e pão, construindo a Reforma do chão.</p> <p>Por onde andei, espalhei a rebeldia necessária; organizei as classes camponesa e proletária, pra conquistar a Reforma Agrária.</p> <p>(Rocha, 2016, p.102).</p>
---	---	--

Fonte: Coletânea *Versando Rebeldia*, (MST), 2016.

Os poemas de reexistência, a seguir, são os resultados de um processo de escrita e reescrita, que os alunos vivenciaram. Tais textos passaram por revisão literária e gramatical (ver rascunho no anexo 1). Contudo, essa revisão não descaracterizou a ideia principal dos alunos. Visto que os educandos ficaram cientes dessas correções, pois acompanharam tal

processo de perto. Vivenciaram o processo de reescrita à luz da gramática e dos aspectos estruturais do texto literário, pois faz-se necessário no processo de ensino-aprendizagem. Reiteramos, categoricamente, que as ideias das produções permanecem fidedignas aos pensamentos dos próprios estudantes.

Quadro 24 - Recortes das produções literárias dos alunos do 8º ano que compõem a antologia produzida pelos estudantes.

Autora: Dorothy Stang	Autor: Antônio de Assis	Autora: Margarida Alves
Uma bela história	Assentamento Califórnia	Reconhecer a luta
<p>A história do assentamento É formada de luta e esperança Que deve ser ensinada ao povo A conhecer desde de criança</p> <p>Conhecendo essa história A gente aprende a valorizar E as novas gerações Não podem deixar se acabar</p> <p>Se acabar essa história As pessoas perdem sua memória A memória de um povo Que sonhou com essa vitória</p> <p>A vitória de um povo Só acontece com força e união Esses dois substantivos Que reinaram na multidão</p> <p>Rememorar essa história Faz de nós jovens diferentes Reconhecendo a nossa identidade Faz de nós mais conscientes.</p>	<p>O Assentamento Califórnia É o pedacinho do Brasil Que em 96 Um grupo de famílias o descobriu Abrigava algumas famílias Hoje abriga mais de mil!</p> <p>Com as suas terras férteis Levando sustento a quem produz Alimenta o povo do campo e da cidade Exterminando com a miserabilidade E proporcionando às famílias Alegria e prosperidade</p> <p>Tirou da periferia crianças, adultos e idosos Para lutarem juntos Por um Assentamento Que o chama de Califórnia Para viver em comunhão e felicidade Prosperando numa nova história</p> <p>Hoje é uma comunidade Com bastante produção Que melhorou a qualidade Da nossa alimentação Que precisa ser reconhecida Por toda a população</p>	<p>Saber é reconhecer Reconhecer é valorizar A luta de quem lutou A luta dos que um dia choraram Dormiram mal Passaram frio porque era necessário A luta contra o latifundiário.</p> <p>Sem Terra Mais com coragem Com força Se esforçaram Que lutaram Que ousaram Que resistiram Que insistiram Buscamos terra para plantar Para morar Queremos viver Queremos um futuro melhor Da terra brotar...</p> <p>Não invadimos: OCUPAMOS! Somos filhos da terra Somos dono dela Gostamos da justiça Queremos lutar O foco é conquistar.</p> <p>Se um dia nós choramos, Em outros vamos sorrir Esse é o lema Esse é o lema: lutar, resistir e conquistar. De um Sem Terra as nossas pegadas</p>

	Para servir de exemplo Para a nossa região Que o trabalho na terra É uma solução Pra matar a fome De uma grande multidão!	E a luta diária O nosso destino é a resistência Por reforma agrária.
--	--	--

Fonte: pesquisa de campo (intervenção), 2023.

A análise inicial será realizada sobre a estrutura dos poemas. Durante os estudos dos textos literários “Transformação”, “Vida Sem Terra” e “Movimento Sem Terra”, na oficina 3, foram revisados os elementos básicos da estrutura do gênero literário em foco — o verso, a métrica, a estrofe, a rima e o ritmo (Novais, 2012). Vale ressaltar que o objetivo da oficina não se limitou apenas a esses aspectos estruturais, embora os consideremos relevantes, mas o foco principal esteve no conteúdo (a temática), abordado pelos poemas, que deveria servir como meio de fruição para que os estudantes se reconectassem com suas origens de luta pelo direito à terra.

Dito isso, sabe-se que o gênero poema está tradicionalmente estruturado com características próprias do gênero lírico, cuja composição segue certa rigidez formal. Todavia, durante o processo de intervenção de leitura e escrita literária, foi explicado aos alunos que, a princípio, não se restringiriam apenas à formalidade do gênero (Novais, 2012). Nesse sentido, a escrita dos poemas de reexistência não foi baseada unicamente nas técnicas clássicas do gênero, como a regularidade métrica, por exemplo. O objetivo foi incentivar uma escrita criativa, que, ainda que buscasse proximidade com a estrutura do gênero estudado, não ficasse presa a uma rigidez formal.

Em virtude disso, o foco estava em permitir maior liberdade expressiva, de modo que os alunos pudessem utilizar a linguagem poética como ferramenta para expressar as realidades e sentimentos advindos da luta pela terra.

A partir da experiência do leitor [de um gênero textual], ele tenta reproduzir os efeitos dos escritores que lhe deram a satisfação de serem sentidos por terem se envolvido com o autor no acabamento do texto, *pensar por si próprio em “captar” um leitor inteligente, cultivado e sensível, organizar para ele os silêncios que supõe ser capaz de completar, introduzir alusões culturais, jogos de palavras, ambiguidades, indícios que supõe ser capaz de perceber, trabalhando com a beleza das palavras, das frases que supõe ser capaz de desfrutar* (Eco, 1985, *apud* Tauveron, 2014, p.90, *grifos nossos*).

A experiência eficaz da leitura contribui significativamente para a formação de um aluno-escritor, uma vez que, quanto mais o estudante é estimulado a ler diferentes gêneros literários, mais ele amplia seu repertório linguístico e literário. Como afirma Kashiayna (1996, p. 81), “ler um poema é colocar-se à escuta de outro ser humano, não apenas de uma voz, mas de várias vozes”. Assim, “a poesia é quase um organismo vivo, que pode adaptar-se, sobreviver, ganhar novas formas e responder de maneira justa ao presente” (Ferraz, 2014, p. 15), levando-nos a refletir sobre os fenômenos sociais.

Nesse sentido, ao longo das oficinas, priorizamos certas características essenciais do poema e propusemos que elas estivessem presentes na produção dos alunos como leitores-autores. Após diversos momentos de leitura e reflexão acerca dos poemas-base, avançamos para os aspectos formais, analisando e observando a quantidade de versos, estrofes e a musicalidade presente nas palavras ritmadas. Outro aspecto marcante do gênero poético é a sonoridade, um recurso literário que contribui para a harmonização das palavras com sons semelhantes. Dado que esse recurso é frequentemente explorado na formação dos estudantes, sugerimos sua aplicação durante a produção dos poemas.

Para abordar os aspectos formais, realizamos a contagem das estrofes e dos versos dos poemas-base, e apontamos como essa estrutura poderia ser replicada na produção individual de cada aluno. Ao comparar esses elementos, observou-se que os alunos imitaram a estrutura dos poemas trabalhados, incorporando alguns aspectos semelhantes entre os textos-base e suas próprias criações.

Quadro 25 - Características formais dos poemas analisados.

Poemas-base	Estrofes	Versos	Autor (a)
Transformação	09	30	Marília Carla de Mello Gaia
Vida Sem Terra	03	28	Lorena de Aparecida dos Santos
Movimento Sem Terra	05	20	André Carlos de Oliveira Rocha
Poemas-aluno	Estrofe	Verso	Autor (a)
Uma bela história	05	20	Dorothy Stang
Assentamento Califórnia	05	30	Antônio de Assis
Reconhecer a luta	04	34	Margarida Alves

Fonte: pesquisa de campo, 2023.

No quadro 25, apresentamos informações gerais acerca de alguns elementos estruturais dos poemas selecionados para análise. Optamos por realizar uma análise comparativa entre os

poemas-base e os poemas produzidos pelos alunos. Concluimos que o poema “Transformação”, de Marília Carla de Mello Gaia (2016), foi escrito em 30 versos, organizados em 9 estrofes. As estrofes não apresentam regularidade nos versos, ou seja, cada estrofe contém uma quantidade diferente de versos. Ao compararmos essa estrutura, observamos uma semelhança significativa com o poema “Assentamento Califórnia”, de Antônio de Assis, que também possui 30 versos, distribuídos em 5 estrofes, sendo que cada estrofe é composta por 6 versos, apresentando, assim, uma regularidade na sua estrutura.

Por outro lado, o poema “Vida Sem Terra”, de Lorena de Aparecida dos Santos, é composto por 28 versos, divididos em 3 estrofes. Não há uma linearidade na quantidade de versos entre as estrofes, pois as duas primeiras possuem menos versos. Ao compararmos com o poema “Reconhecer a Luta”, de Margarida Alves, observamos uma similaridade em termos estruturais, uma vez que este apresenta 34 versos, distribuídos em 4 estrofes, com algumas rimas ocasionais.

Por fim, o poema “Movimento Sem Terra”, de André Carlos de Oliveira Rocha, contém 20 versos, organizados em 5 estrofes de 4 versos cada, evidenciando uma linearidade estrutural e a presença de rimas. Essa estrutura é bastante similar ao poema “Uma Bela História”, de Dorothy Stang, que também segue uma padronização quanto ao número de estrofes, versos e rimas.

Concluindo essa análise estrutural, passamos a abordar os aspectos que consideramos mais pertinentes, alinhados ao objetivo central da pesquisa: a constatação de que os alunos do campo pouco conhecem, ou desconhecem completamente, o processo de luta pela reforma agrária na construção do assentamento Califórnia, bem como a valorização dos saberes locais e o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao espaço em que vivem.

Para essa análise, estabelecemos diálogos teóricos entre os poemas-base e os poemas produzidos pelos alunos. Esse diálogo não será tratado de forma estritamente vertical, mas sim como um compilado de reflexões sobre a linguagem e a temática, que consideramos ser os elementos mais relevantes. Iniciaremos com uma breve interpretação dos três poemas-base, cujo objetivo é identificar as interseções entre eles, uma vez que todos abordam a mesma temática, expressa pela perspectiva do autor-poeta.

É importante salientar que a interpretação dos poemas não se esgota em uma única reflexão, pois cada leitor poderá explorar diferentes possibilidades interpretativas com base em suas próprias experiências de vida e leitura de mundo.

No poema “Transformação”, de Marília Carla de Mello Gaia, observamos um diálogo entre pai e filho, que interpretamos como um convite à nova geração, residente em áreas de assentamento, mas que não vivenciou o processo de luta pela terra enfrentado pelos pioneiros. A poeta enfatiza que, embora a juventude não tenha participado diretamente desse processo de disputa, herdou-o de seus antecessores, o que se evidencia na voz do eu lírico ao longo dos versos.

Meu filho,
você não nasceu sob a lona preta,
não sentiu o frio da madrugada
ou esperou a separação da cesta básica pro povão.

Quando você veio...
terra repartida,
casa de alvenaria,
arroz brotando do chão.

Ainda assim nasceu Sem Terra!
Aprendeu o sentido dos punhos erguidos, da luta e da ação.
[...] (Gaia, 2016, p.46)

Nos versos subsequentes, a poeta faz referência a outros processos de luta pela terra ocorridos em diversos territórios brasileiros, como os massacres de Corumbiara/RO e Carajás/PA. Além disso, narra ao filho uma visita aos mortos de Felisburgo, ocorrida há mais de 10 anos, em que, para o filho, aquele lugar parecia um campo florido, mas, para os pais, representava dor, tristeza e solidão.

Para conferir maior expressividade e dinamismo poético, o eu lírico menciona as principais pautas dos movimentos sociais (Reforma Agrária Popular, Agroecologia e Cooperação) e os defensores das causas sociais (Che Guevara, Paulo Freire e Elisabete Teixeira). Ao final do poema, o eu lírico idealiza-se idoso, enquanto o filho, que ouviu sobre as causas e consequências das lutas do passado e do presente, vislumbra um futuro de glória: "terra sem sangue; / comida sem veneno; / escola em movimento...".

Ao mergulharmos nas entrelinhas dos versos, percebemos a profundidade e riqueza da linguagem poética utilizada, que oferece uma interpretação plurissignificativa de várias temáticas que se entrelaçam ao longo da composição. Desse modo, no processo de leitura, os educandos tiveram contato com o poema e puderam construir suas interpretações tanto sobre o texto quanto sobre a história do assentamento em que vivem.

Nesse sentido, Souza (2000) afirma que “os alunos devem atuar na construção da

própria aprendizagem com base em sua história, seu tempo, e seu espaço” (Souza, 2000, p.73). Por sua vez, Silva (2000) pontua que “advinda do contato com o poema, a experiência, ainda que familiar, chega ao aluno de maneira ampla, como uma abrupta tomada de consciência e reflexões” (Silva, 2000, p.117). Assim, podemos concluir que a poesia ocupa um espaço privilegiado para o desenvolvimento de saberes e aprendizagens que transcendem o contexto de exclusão social. Como reflete Pinheiro (2018), “a poesia pode transbordar e inundar outros espaços e regar outras experiências significativas” na vida dos alunos (Pinheiro, 2018, p.56).

Dando continuidade à análise dos poemas, tecemos algumas considerações sobre o poema “Vida Sem Terra”, de Lorena Aparecida dos Santos, que segue a mesma temática. Esse poema inicia-se com três verbos no infinitivo, distribuídos em três versos: "Lutar / Construir / Reformar".

Essa construção sugere a relevância de três ações indispensáveis no processo de luta pela terra: lutar, resistir e conquistar. À medida que avançamos nas estrofes, percebemos o encadeamento das ações originadas na primeira estrofe, formada pelos três verbos no infinitivo, que, ao longo dos versos, descrevem ações (Pessoas que sofrem / Olhos que choram), sensações (O frio que bate / A fome que rói), sentimentos (O preconceito que destrói), e outras realidades inerentes às disputas pela terra.

Nos versos (Um punho que se ergue / Um olhar que brilha / Um coração que dispara / Não mais se vê um / Mas uma multidão), podemos interpretar, respectivamente, força, sonho, medo, desejo e a constatação de um coletivo de trabalhadores camponeses lutando pelo acesso à terra, cujo sentido é complementado pelos demais versos que seguem. Nos versos subsequentes, o campo semântico da luta pela terra reforça o impacto poético vivido pelos militantes camponeses. Assim, o poema conclui:

O povo que faz revolução...
Na beira da estrada
Há uma família acampada
Uma lona estendida
Faz sua morada
Ninguém vê, quem vê ignora
E pela estrada vão s'embora
Um punho que se ergue
A multidão que se levanta
Indignada...
Somos gente
Somos filhos da terra
Somos quem luta
Livres e fortes

No verso “Ninguém vê, quem vê ignora”, o eu poético expressa o sentimento de negligência por parte do poder público em relação às políticas de acesso à terra, além da manipulação dos meios de comunicação, que utilizam informações tendenciosas para desqualificar a luta pela terra, e o olhar depreciativo da sociedade civil, que não reconhece o valor da luta dos camponeses. No verso subsequente, o sentimento de indignação diante desse tratamento é reforçado, concluindo que os trabalhadores são filhos da terra e, portanto, merecem acesso a esse bem comum. Esse trecho dialoga diretamente com o poema de Patativa do Assaré, intitulado “A terra é nossa”, no qual se lê: “[...] Deve cada camponês / Ter uma faixa de chão [...]” para plantar.

Ao longo desse percurso interpretativo dos poemas de reexistência, que serviram como base para o desenvolvimento das habilidades de leitura, a história do assentamento Califórnia, os sujeitos envolvidos (homens, mulheres e movimentos sociais) na luta pela terra, além do sentimento de pertencimento dos alunos do campo, apresentamos nossas considerações reflexivas sobre o poema “Movimento Sem Terra”, de André Carlos de Oliveira Rocha.

Este poema foi inicialmente concebido como uma homenagem ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), um dos pioneiros na reivindicação de políticas públicas ligadas à terra, à educação, à soberania alimentar e à moradia para os camponeses. Tal importância social é amplamente discutida na obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, de Roseli Salete Caldart (2012), que enfatiza que a ocupação da terra é o ponto de partida para a busca de outros direitos sociais, historicamente negados aos trabalhadores que atuam em diferentes frentes. Pela sua relevância, o MST inspirou a criação poética, na qual o movimento é personificado através de recursos linguísticos para simbolizar sua atuação.

O poema é construído em primeira pessoa, no pretérito perfeito do indicativo, de modo que o próprio Movimento enuncia suas ações: “Por onde andei, plantei... / ocupei... / resisti... / produzi... / espalhei...” (Rocha, 2016, p.102), traçando um percurso histórico de luta pela terra em várias regiões do Brasil.

Esse poema possui caráter atemporal, visto que, mesmo no contexto atual, o MST continua a promover ações que o consolidaram como uma potência na luta pela reforma agrária, ganhando destaque não só no Brasil, mas em toda a América Latina e Caribe, e até em âmbito global. Os versos sugerem um itinerário de atividades, ações, desejos, atitudes, percepções e

conquistas. Assim, podemos observar na tessitura poética do poema “Movimento Sem Terra”, de André Carlos de Oliveira Rocha:

Por onde andei, plantei
esperança e vida transformada;
finquei a bandeira encarnada,
anunciando a Reforma desejada.

Por onde andei, ocupei
o latifúndio atrasado;
cortei arame farpado,
reivindicando a Reforma do arado.
Por onde andei, resisti
à força da bala arbitrária;
enfrentei jagunços e a Justiça reacionária,
esperando a Reforma necessária.

Por onde andei, produzi
alimento coletivo e são;
colhi lavoura, fruto e pão,
construindo a Reforma do chão.

Por onde andei, espalhei
a rebeldia necessária;
organizei as classes camponesa e proletária,
pra conquistar a Reforma Agrária (Rocha, 2016, p.102).

Trazer este poema “Movimento Sem Terra” para ser apreciado pelos alunos foi, portanto, uma interligação do próprio Movimento personificado na realidade de luta na construção do assentamento Califórnia, pois o eu lírico fez tudo o que está descrito nos versos do poema na realidade histórica, social e cultural no contexto atual do assentamento Califórnia.

Escolher as poesias de reexistência, que discutem a própria realidade dos alunos, foi o meio de fazer essa interface do campo teórico ao campo prático de vivência, de uma aprendizagem significativa, visto que os alunos se sentirão pertencentes ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Pinheiro (2018) afirma que:

Trabalhar a poesia na sala de aula, mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos para a escolha das obras ou para a organização de antologias. Não podemos cair no didatismo e no moralismo que sobrepõem valores preestabelecidos à qualidade estética (Pinheiro, 2018, p.18).

Nesse prisma, as poesias de reexistência selecionadas, estudadas, apreciadas, lidas e refletidas possibilitaram aos alunos uma produção de escrita literária capaz de ensinar as novas gerações e estudantes do assentamento a ver a sua realidade e a sua história, o ponto de partida para um novo olhar sobre a vida e saberes no/do campo.

É paradoxal ensinar em escolas do campo e não usarmos os próprios saberes campestres dentro do processo de ensino. Então estudar a história local é fundamental porque cumpre a dimensão escola e comunidade. Assim, Caldart (2000, p.36) afirma que “a experiência humana como mediação necessária entre o ser social e a sua consciência social” é fator indispensável para conhecermos e mudarmos a realidade de onde estamos inseridos.

Nesse sentido, trouxemos como reflexão o poema, intitulado, “Uma bela história”, da aluna Dorothy Stang em que se propôs, em um processo de fruição, de imaginação, a criação durante o seu processo de escrita literária, nutrindo-se da história de luta pela terra para expor os seus sentimentos de pertencimento, de valorização e a seguir estrofe fica bem evidente essa percepção.

A história do assentamento
É formada de luta e esperança
Que deve ser ensinada ao povo
A conhecer desde de criança (Stang, 2023).

A afirmação “Conhecer desde criança” destaca a importância de que, quando motivada, ensinada e instruída desde cedo, a criança assimila os saberes que lhe são transmitidos. Certamente, ensinar a história da luta pela terra às novas gerações não garante, por si só, que elas irão preservar e valorizar as experiências vividas por seus pais e avós. No entanto, é fundamental que os alunos conheçam sua realidade social para que possam construir sua própria visão de mundo, a partir do conhecimento local (Freire, 1998). Freire (1996) nos convida a refletir sobre os conteúdos ensinados de forma crítica, pois somente por meio dessa criticidade os educandos poderão analisar sua cultura e a sociedade em que vivem.

Na estrofe analisada, podemos inferir uma evocação, ou seja, o eu lírico convoca os sujeitos do campo a conhecerem a história de luta do assentamento. O objetivo é demonstrar à sociedade que esse processo de disputa pela terra nasceu da necessidade urgente de reforma agrária, nutrido pela esperança e resistência de um povo que sonha em possuir um pedaço de terra para cultivar "esperança" e vislumbrar dias melhores.

Dando continuidade à interpretação, na segunda estrofe do poema, o sentimento expresso pela aluna, refletido no eu lírico, sugere que conhecer a história de luta pela terra é

sinônimo de aprender a valorizar essa historicidade. Isso, segundo sua visão, oferece às novas gerações um sentimento de pertencimento, aceitação e ressignificação, culminando no desejo de manter viva essa história e não deixar que ela caia no esquecimento. A narrativa da união do povo do campo, que forjou o assentamento, é clara nos versos de “Uma bela história”:

Conhecendo essa história
A gente aprende a valorizar
E as novas gerações
Não podem deixar se acabar (Stang, 2023).

A aluna no seu processo de fruição poética, utiliza-se dos jogos de palavras uma progressão de sentido em que traz nos versos e nas estrofes um sentimento de saudosismo da história, construída pelos pioneiros na luta que foi herdada pela nova geração, cuja responsabilidade de não deixar as memórias das lutas se esvaecer-se.

Se acabar essa história
As pessoas perdem sua memória
A memória de um povo
Que sonhou com essa vitória

A vitória de um povo
Só acontece com força e união
Esses dois substantivos
Que reinaram na multidão (Stang, 2023).

Por fim, a estudante apropriou-se do sentido do verbo “rememorar” como estratégia de cultivar os saberes dos camponeses que, a partir desses saberes, as suas experiências sociais tornam-se um diferencial para a manutenção da identidade camponesa e uma juventude mais consciente de sua realidade.

Rememorar essa história
Faz de nós jovens diferentes
Reconhecendo a nossa identidade
Faz de nós mais conscientes (Stang, 2023).

Trazer o dialogismo entres os poemas-base e o poema analisado, podemos perceber a similaridade entre o poema *Uma bela história* com o poema *Transformação*. Em um sentido mais amplo, os dois poemas abordam um chamado para a nova geração sobre a importância da luta pela terra e a valorização desta luta. Assim, são perceptíveis nas estrofes:

Poema: Transformação

Meu filho,
você não nasceu sob a lona preta,
não sentiu o frio da madrugada
ou esperou a separação da cesta básica pro povão (Gaia, 2016, p.34)

Poema: Uma bela história

[Meu filho,] A história do assentamento
É formada de luta e esperança
Que deve ser ensinada ao povo
A conhecer desde de criança (Stang, 2023).

Ao comparar a temática entre os trechos dos poemas (Transformação e Uma bela história), podemos ver um sentimento de pertencimento do eu poético, que de certa forma, convida as crianças e jovens a entenderem o processo da luta da terra. Visto que quanto mais se distancia o período vivenciado as tensões agrárias, com as novas gerações, mais há apagamento, diluição de uma identidade própria, porque as identidades sociais sofrem mudanças e interferência. Hall (2006, p.38) afirma que:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada" (Hall, 2006, p. 38).

Foi neste viés social e identitários, que usamos a teoria dos letramentos literários de reexistência para explicarmos a importância dos conhecimentos informais silenciados dos camponeses, assim como fez a pesquisadora Ana Lúcia Souza (2011), quando deu visibilidade da cultura marginal *Hip hop* e a sua relevância como mecanismos de resistência. Nesse contexto, levamos a temática (disputa pela terra), que é indispensável, para o fortalecimento da identidade camponesa, para ser lida, relida, discutida, refletida e usada como inspiração nas produções de poemas de reexistência produzidos pelos alunos do campo.

Nessa vertente, a segunda produção literária, a ser analisada, escrita pelo educando Antônio de Assis, a seguir, dentro do seu processo imagético, ele traz elementos literários importantes para se discutir a sua própria realidade. Assim, podemos apreciá-los, ao longo de todo o poema, assuntos relevantes (como: contexto geográfico e histórico, aspectos sociológicos e antropológicos, aspectos agrários/produtivos e aspectos identitários) que se unem numa tessitura poética envolvente.

Na primeira parte do poema “Assentamento Califórnia”, o aluno mistura as temáticas num movimento de sentido, em que ele traz a importância do assentamento numa visão geográfica para afirmar que a população do assentamento aumentou, comparada com o início da ocupação em 1996, quando era o latifúndio fazenda Califórnia. Antes havia poucos moradores, atualmente residem várias pessoas devido a luta travada naquele contexto de disputa pela terra.

O Assentamento Califórnia
É o pedacinho do Brasil
Que em 96
Um grupo de famílias o descobriu
Abriava algumas famílias
Hoje abriga mais de mil! (Assis, 2023).

Seguindo as outras partes do poema de reexistência “Assentamento Califórnia”, o estudante apresenta o seu conhecimento acerca do solo que compreende o território do assentamento Califórnia. Acreditamos que, essa escolha de trazer essa percepção, se deu com o propósito de valorizar o símbolo da “terra” como sendo elemento importante para os camponeses, pois é através dela que retiramos os alimentos das famílias. Na estrofe, anuncia-se, essa percepção:

Com as suas terras férteis
Levando sustento a quem produz
Alimenta o povo do campo e da cidade
Exterminando com a miserabilidade
E proporcionando às famílias
Alegria e prosperidade (Assis, 2023).

O gênero poema é bastante dinâmico, logo, não necessita de uma linearidade dos fatos apresentados pelo eu poético (Novais, 2012). Dessa forma, a irregularidade é visivelmente percebida na estrofe, a seguir, em que o aluno apresenta os sujeitos que estavam presentes desde o início da ocupação da terra. Na estrofe seguinte, o aluno se apropria da certeza da produtividade do solo, lavrada pelos os sujeitos que, na maioria, viviam em periferias, bairro das cidades.

Tirou da periferia crianças, adultos e idosos
Para lutarem juntos
Por um Assentamento
Que o chama de Califórnia
Para viver em comunhão e felicidade
Prosperando numa nova história (Assis, 2023).

Neste percurso histórico, o aluno reflete na situação atual do assentamento e ratifica

poeticamente, que antes era um latifúndio improdutivo; hoje existe muita produtividade, que merece ser reconhecida pela população que se alimenta de produtos advindos das terras conquistadas.

Hoje é uma comunidade
Com bastante produção
Que melhorou a qualidade
Da nossa alimentação
Que precisa ser reconhecida
Por toda a população (Assis, 2023).

Na última estrofe do poema, podemos inferir o sentimento regionalista, cuja intencionalidade é a valorização do assentamento acerca das conquistas e do papel social que ele tem no contexto da Região Tocantina Maranhense. O eu poético enfatiza o desejo do recolhimento da história do assentamento, aponta a importância do trabalho dos camponeses na produção de alimento, que, conseqüentemente, é solução para alimentar o povo do campo e da cidade.

Para servir de exemplo
Para a nossa região
Que o trabalho na terra
É uma solução
Pra matar a fome |
De uma grande multidão! (Assis, 2023).

Ao compararmos o poema "Assentamento Califórnia" com o poema-base "Movimento Sem Terra", observamos uma aproximação poética evidente. Ambos descrevem a trajetória de um ser, a relevância social desse ser, suas lutas, conquistas e anseios por valorização. A maior semelhança entre os dois reside no atravessamento temático, semântico e literário, permitindo uma leitura que fortalece e empodera as causas camponesas. A principal diferença que identificamos entre eles está na pessoa verbal utilizada: enquanto o primeiro poema é escrito em primeira pessoa ("Por onde andei, plantei"), o segundo adota a terceira pessoa ("O Assentamento Califórnia / É o pedacinho do Brasil").

Todas as produções literárias desenvolvidas durante a mediação de leitura e escrita literária resultaram de um processo educativo que priorizou uma temática centrada nos letramentos literários de reexistência. Esse processo, mediado por leituras e releituras de poemas, contribuiu significativamente para a formação escolar e social dos alunos do campo.

Dessa forma, a leitura literária desempenha um papel crucial nesse processo educativo, pois a fluência leitora é a porta de entrada para a descoberta de outras habilidades, como a

escrita, a oralidade, e as análises morfológicas e sintáticas. Nesse sentido, corroboramos as ideias de Petit (2013) sobre a importância da leitura, ao afirmar que "a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavoráveis" (Petit, 2013, p.31). O domínio da leitura leva naturalmente ao desenvolvimento da escrita como parte desse processo educativo.

Oferecer aos alunos do campo textos (poemas) que discutem suas realidades torna o ensino e a aprendizagem mais significativos para o seu desenvolvimento social e estudantil. A leitura literária, portanto, desempenha de forma exemplar essa função. A estudiosa Michèle Petit (2013) reflete sobre isso, afirmando:

[...] a leitura continua sendo uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissociável, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana (Petit, 2013, p.32).

Ao nos apropriarmos desses textos literários de temática significativa, promovemos uma experiência de leitura literária que culminou no desenvolvimento de outra habilidade: a escrita literária criativa. Nesse contexto, apresentamos o poema "Reconhecer a luta", da aluna Margarida Alves, como objeto de reflexão à luz da epistemologia e da progressão poética manifestada pela estudante.

A aluna, ao longo de seu processo de sensibilização com a temática estudada, construída a partir dos poemas de (re)existência, nos conduz a refletir sobre a necessidade de reconhecer a luta pela terra. Esse reconhecimento é fundamental para despertar nos sujeitos do campo o sentimento de valorização, pertencimento e fortalecimento da identidade camponesa.

Dessa forma, na estrofe que segue, a aluna evidencia esses sentimentos, que, à primeira vista, parecem estar se apagando na realidade da juventude, especialmente entre os estudantes da educação básica, com destaque para a turma de ensino fundamental II. Assim, o eu poético nos conduz a uma contemplação do afeto pelo lugar de pertencimento:

Saber é reconhecer
Reconhecer é valorizar
A luta de quem lutou
A luta dos que um dia choraram
Dormiram mal

Passaram frio porque era necessário
A luta contra o latifundiário (Alves, 2023)

Proporcionar essas interfaces entre os poemas-base de reexistência e a produção escrita de poema de (re)existência pela aluna, construída através da experiência de leitura, defendida pela Petit (2013), abre-nos um leque infinito para o entendimento de que estudar a temática negligência pelo currículo escolar é necessária. Uma vez que,

Este espaço criado pela leitura não é uma ilusão. É espaço psíquico que pode ser *o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição do sujeito*. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias (Petit, 2013, p.43-44, *grifos nossos*).

A leitura [crítica] proporciona uma revisitação ao compêndio, aqui, representado pelo embate da luta pela terra, engendrada pelos sujeitos que ocuparam terras improdutivas, para a construção de um lugar para fixar a sua subsistência. Este lugar é espaço de (re)posicionamento e tudo que é inerente ao sujeito como afirma Petit (2013). Portanto, vimos que a leitura é o ponto de partida para a descoberta de um novo sujeito.

Nesse prisma, com a leitura de poemas de reexistência resultou em uma nova produção escrita (texto/poema), que servirá como um novo texto, para uma nova leitura e para uma nova reflexão literária crítica. Dessa forma, continuaremos a análise do poema *Reconhecer a luta*, de Margarida Alves, trazendo a segunda estrofe, cuja função é levar a sensibilidade, a compreensão, a interpretação e a inferência da versificação, que discorrem a importância de se conhecer as personagens que estiveram à frente da luta pela terra. Assim, podemos apreciar fazendo uma leitura da estrofe a seguir:

Sem Terra
Mais com coragem
Com força
Se esforçaram
Que lutaram
Que ousaram
Que resistiram
Que insistiram
Buscamos terra para plantar
Para morar
Queremos viver
Queremos um futuro melhor
Da terra brotar... (Alves, 2023).

O início da estrofe é muito impactante, pois o eu lírico faz uma afirmação de sua condição social, que, logo, é seguida por uma certeza, trazida pelos sentimentos “coragem e força”. Tais sentimentos são reforçados a partir da construção de uma sequência de versos que utilizam verbos que nos remontam às ações vividas pelos pioneiros da luta: “(...) Que lutaram / Que ousaram / Que resistiram / Que insistira”. Na sequência, o eu poético diz o que o objetiva a sua luta, que era: terra para plantar, para morar, para viver num futuro melhor. E tudo isto brotaria da terra conquistada. Portanto, ler essa estrofe possibilita ao leitor uma leitura transgressiva (Petit, 2013), isto é, aquela que rompe com os paradigmas da leitura mecânica, sem reflexão e sem práxis.

Viajando, ainda, pelo universo da contemplação poética, nos escritos do poema *Reconhecer a luta*, a voz do poema evoca o entendimento dos leitores acerca da luta pela terra, pois ela se dá de acordo com o que preconiza o Estatuto da Terra (1964), no seu Artigo 18, que enfatiza a função social da terra. Neste sentido, a estrofe vem refletir esse processo, quando traz a semântica dos verbos: invadir e ocupar. Ambos ocupam funções antagônicas no contexto da reforma agrária. A terminologia “invadir” detona o sentido pejorativo da luta, isto é, assume a ação de invasão de propriedade privada. Contudo, no embate pela terra, os posseiros cunham o verbo “ocupar”, pois ele denota o sentido de ocupação de um bem comum a todos os cidadãos. Nesse entendimento, leiam a estrofe:

Não invadimos: OCUPAMOS!
Somos filhos da terra
Somos dono dela
Gostamos da justiça
Queremos lutar
O foco é conquistar. (Alves, 2023).

A maneira como o verbo "ocupar" foi utilizado no poema expressa o sentimento de eloquência e euforia do eu poético. Nos versos subsequentes, essa eloquência é justificada, uma vez que a versificação afirma a quem a terra pertence, ao declarar: “Somos filhos da terra”. Assim, se os trabalhadores são filhos, não se trata de uma invasão. É evidente que as políticas agrárias no Brasil são falhas, razão pela qual ainda existem diversos processos de luta pela terra em diferentes partes do país.

Ao abordar essa contradição, o poema evoca a necessidade de justiça, ao afirmar: “Gostamos da justiça”, sugerindo que o processo de ocupação da terra deveria ser menos doloroso, perigoso e opressivo para os trabalhadores camponeses. A história brasileira nos

revela inúmeros casos de trabalhadores rurais que perderam suas vidas em conflitos agrários.

Nessas reflexões sobre vidas perdidas, a última estrofe do poema nos faz pensar nas emoções que permeiam a luta pela terra, quando menciona: “Se um dia nós choramos, / Em outros vamos sorrir”. Essas ações de “chorar” e “sorrir” simbolizam quase uma certeza dos sentimentos experimentados pelos trabalhadores durante a disputa pelo direito de acesso à terra. O poema, assim, conclui de maneira reflexiva e contundente:

Se um dia nós choramos,
Em outros vamos sorrir
Esse é o lema
Esse é o lema: lutar, resistir e conquistar.
De um Sem Terra as nossas pegadas
E a luta diária
O nosso destino é a resistência
Por reforma agrária (Alves, 2023).

Ao traçar um paralelo entre os poemas-base e o poema analisado (“Reconhecer a luta”), observamos que há notáveis semelhanças com o poema “Vida Sem Terra”, pois ambos manifestam um significado profundo sobre a luta pela terra, trazendo elementos que reforçam as trajetórias vividas por todos aqueles que enfrentaram processos de disputas contra latifundiários, perpassando contextos históricos de resistência.

Notamos que a aluna parafraseou um verso do texto original (“Somos filhos da terra”), o que resultou em um cruzamento de sentidos, concluindo o seu poema com os versos “O nosso destino é a resistência / Por reforma agrária”, enquanto o poema original encerra-se com “Livres e fortes / Somos Sem Terra”. Dessa forma, o eu lírico de ambos os poemas, “Vida Sem Terra” e “Reconhecer a luta”, se entrelaça intimamente, reforçando a temática e envolvendo o leitor, especialmente aqueles cujas raízes estão profundamente conectadas à luta pela terra.

Ao fazer essa conversação entre os seis poemas selecionados, constatamos que a temática da luta pela terra, presente na coletânea *Versando Rebeldia* (2016), possibilitou a junção de saberes essenciais para o desenvolvimento educacional, social, cultural e histórico dos alunos e alunas do campo. Esses sujeitos possuem uma vida singular, frequentemente negligenciada pelos documentos oficiais que orientam a educação pública. No entanto, por meio da execução da proposta de intervenção, conseguimos não apenas ensinar a história do assentamento, mas também proporcionar aos alunos o aprendizado sobre o lugar onde vivem, valorizando suas raízes e a luta coletiva pela terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa-ação, que foi pensada, construída e aplicada na realidade de alunos e alunas, do 8º (oitavo) ano, da Escola do Campo, E. M. Antônio de Assis, no assentamento da reforma agrária Califórnia, Açailândia - MA, objetivava um desfecho de uma aprendizagem significativa acerca da problemática principal que era o fato de os alunos não desconhecerem ou pouco conhecerem a história de luta da construção do Assentamento Califórnia e como era possível recontá-la essa história através de poema de reexistência. Esse estudo foi a partir da mediação de leitura e de escrita literária, por meio dos poemas “Transformação” (de Marília Carla de Mello Gaia), “Vida Sem Terra” (de Lorena Aparecida dos Santos) e “Movimento Sem Terra” (de André Carlos de Oliveira Rocha), encontrados na coletânea *Versando Rebeldia* (2016), que contribuíram no reconto da história do assentamento Califórnia.

A escolha do livro *Versando Rebeldia* (2016), escrita pelo coletivo do MST, foi porque atravessa a história do assentamento. Para isso, ele era importante e necessário para ensinarmos a historicidade da luta e conquista pela terra, na realidade do assentamento Califórnia, pois o conhecimento dessa história era inexpressivo por parte dos alunos que precisavam conhecer e aprender tal fato histórico para pudessem valorizar e se sentir pertencente a essa história. Visto que, era observado que os alunos da escola pesquisada pouco ou não conheciam a história vivida pelos moradores mais velhos.

Presenciando essa problemática, decidimos fazer um projeto de intervenção a fim de estudar e aprender junto com os alunos da escola EMEA fatos sociais que moldam um espaço de luta e resistência agrária. Para conseguirmos superar ou amenizar esse problema, traçamos o objetivo principal que foi contar a história do assentamento por meio da leitura e apreciação de leituras, releituras, escrita e reescrita de poemas de reexistência, que traziam na sua construção temática própria do campo.

Nesse sentido, avaliamos que os nossos objetivos foram atingidos, posto que os alunos estudaram a própria história do assentamento e conseguiram produzir poemas de reexistência que podem ser estudados pela comunidade escolar. Além disso, vimos o engajamento dos alunos durante as oficinas, desempenhando um compromisso com a história vivida pelos moradores que se doaram na luta pela terra. Com a aplicação da proposta de intervenção, podemos concluir que os educandos da escola, que tiveram a oportunidade de estudar a história

do assentamento, através da leitura, da discussão, da reflexão, da confabulação, da estética literária, conjuntamente com o educador-pesquisador e alunos, conseguiram perceber a importância da cultura camponesa e a necessidade de valorizar de e ter o sentimento de pertencimento com a identidade camponesa. Nesse mesmo processo de estudo, foi colocado lado a lado a realidade dos alunos com a do educador-pesquisador, pois ambos vivenciam uma herança germinada a partir da luta pela terra em contextos agrários diferentes.

Assim, buscamos através destes poemas realizar a aproximação dos estudantes do campo com a sua vivência, existência e realidade por meio da leitura literária da poesia como estratégia de ensino de literatura, como também, viabilizar os saberes locais e suas histórias de luta. Podemos perceber, ainda, que a pesquisa-ação apontou a relevância da literatura na construção de uma sociedade mais humanizada (Candido, 1998), pois acessar às teorias advindas da Literatura é um direito imprescindível para o desenvolvimento social e educacional dos alunos do Campo. Para que isso aconteça, a escola como instituição social deve promover durante as aulas um ensino que aborde as práticas de letramentos sociais, visto que esses conhecimentos informais são poucos considerados e explorados no contexto sala de aula.

Recontar a historicidade do assentamento Califórnia por meio de uma linguagem poética fez-se necessário, pois acreditamos que os educandos do 8º ano aprenderam a história de luta pela terra vivida pelos primeiros moradores. Assim, talvez, quando estiverem mais velhos possam valorizar as suas raízes que são fincadas pela luta por Reforma Agrária Popular.

Selecionando uma prática pedagógica, em que mescle os múltiplos saberes (camponeses e os preconizados pela BNCC) é que construímos e desenvolvemos uma proposta de intervenção didática, utilizando os letramentos literários de reexistência, para os desenvolvimentos literários e sociais dos alunos do Campo, visto que tais saberes são relevantes para a valorização da vida camponesa e do contexto de conflitos agrários que precisam ser explorados tanto na escola como fora da escola.

Nesse sentido, na oficina 1, apresentamos a proposta de intervenção aos sujeitos envolvidos e convidamos para participar com afinco de todas as etapas que sucederam. Na oficina 2, foi o momento de estudarmos a história do assentamento, retirado do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola. Na oportunidade, os alunos puderam apreciar o contexto histórico vivido pelos pioneiros e fizeram a intersecção dos saberes históricos e atuais. Já nas oficinas 3, 4 e 5, foram planejadas para trabalharmos a mediação de leitura literária de reexistência a partir de poemas selecionados da Coletânea Versando Rebeldia (2016). Os objetivos das oficinas

eram desenvolver as competências leitoras literárias, mas também, fazermos um reconto da história do assentamento Califórnia. Seguindo o planejamento da proposta de intervenção de leitura, a oficina 6, foi a responsável para trabalharmos a escrita criativa de poemas de reexistência, tendo como inspiração a história do assentamento. Por fim, as oficinas 7 e 8, respectivamente, foram planejadas para a produção de simbologias, digitação e correção dos poemas e a culminância (Circuito literário entre as turmas 6º 7º e 9º).

Dessa forma, a partir das oficinas pedagógicas, a escola ocupou a uma função de consolidar os saberes científicos, previstos pelos documentos oficiais da educação, mas também os saberes sociais que devem ser assimilados, numa visão crítica, por parte dos educandos que vivem numa situação singular, a saber: a vida do campo.

Trazer a história de luta, de resistência e de conquista pela terra, num projeto de intervenção de leitura e de escrita literária fez com essa história seja retroalimentada por sentimento de pertencimento por parte dos alunos, de modo que eles necessitam de conhecimentos literários, linguísticos e, também, valorizar as suas raízes. Posto que a sua história particular de vida se encontra entrelaçada com a história da construção do assentamento.

Nessa perspectiva, a nova geração precisa ter um olhar de pertença acerca da identidade local, visto que se permanecer uma recusa de conhecer, estudar a história de luta por reforma agrária, haverá um apagamento dos saberes locais. Pois, com o passar do tempo, a história de luta pela terra será levada ao esquecimento devido à negligência dos próprios sujeitos, pelo fato, de não haver uma identidade aflorada, resultante das prioridades dos jovens de hoje. Nesse contexto, a aplicação da proposta fez-se necessária, mas tivemos vários obstáculos enfrentados durante a sua realização, a saber: resistência por parte de alguns alunos, dificuldades em compreender a proposta, ausência de comprometimento em alguma oficina, dentre outros.

Mesmo com tais problemas não impediram a execução de todas as oficinas, resultando a elaboração da Antologia I – “Versando Rebeldia”: Recontando a história do Assentamento Califórnia que podemos encontrar vários poemas produzidos pelos alunos tendo como confabulação a história do assentamento. Nesse processo de ensino-aprendizagem, tendo a literatura como instrumento epistemológico e pedagógico, podemos refletir que as atividades literárias trabalhadas (leituras, escritas, reescritas, discussões, etc.) transformaram todos os

envolvidos, visto que a temática imbuída era singular, ou seja, pertencente tanto ao educador-pesquisador quanto aos alunos do 8º ano, da Escola Municipal Antônio de Assis.

Consideramos, para tanto, que a iniciativa de trazer o olhar da literatura, na perspectiva dos letramentos literários de reexistência, uma abordagem teórico-metodológica de extrema relevância, pois através de oficinas de leituras literárias de poemas de reexistência que proporcionaram aos sujeitos da pesquisa a conhecer a história do Assentamento Califórnia, uma vez que, eles poucos conheciam ou desconheciam as vivências dos pioneiros que estavam à frente da luta pela terra, para que hoje, eles tenham um lugar para viver, mesmo havendo vários problemas sociais básicos. Nesse sentido, os poemas de reexistência estudados e os produzidos pelos alunos são ferramentas de reflexões literárias capazes de dar vozes a sujeitos do campo e de seus saberes, que estão constantemente em processo de apagamento pelo sistema de ensino que priorizam outros conhecimentos. Acredita-se e defende-se, portanto, que essa temática de extrema relevância não se esgote nesse trabalho dissertativo, mas que ela possa ser ampliada por este pesquisador e por outros, visando levar à luz da ciência e da pesquisa os saberes e lutas dos povos camponeses do assentamento pesquisado, mas também dos outros territórios espalhados pelo Brasil que são carentes de serem objetos de pesquisas.

Portanto, concluímos que os poemas de reexistência estudados e produzidos são qualificados a nos levar a entender que a “[...]cada silêncio, uma derrota. cada poema, uma trincheira” (Felipe Braga, 2016).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. L. **O MST e a formação da consciência camponesa**. 1 ed. Curitiba (PR). Editora Bogai. 2022.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BERTOLDO, S. R. F.; CORRÊA, K. L.; CÂMARA, J. **Ensino literário na perspectiva do letramento**: perspectivas teóricas. 11540 - Resumo Expandido - Trabalho - XVI Reunião da Anped Centro-Oeste (2022).

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. acessado em 04 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>

Bosi, A. Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões. In: BOSI, Alfredo. (org.). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 1996. Acesso em: 23 de agosto de 2023. Disponível em: >https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf<

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 1997. Acesso em: 15 de junho de 2023. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf><

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2014. Acesso em: 10 de agosto de 2023. Disponível em: >https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Acesso em: 04 de agosto de 2023. Disponível em: >http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192<

BRASIL. **Estatuto da terra**. Brasília/DF. 1964. Acesso em: 25 de fevereiro de 2024. Disponível: >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504compilada.htm>

CANDIDO, A.. O direito à literatura. In. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARVALHO, R. S. Texto não é pretexto: gêneros, habilidades, competência e ensino de leitura. In: APARICIO, A. S. M.; SILVA, S. R. (org.). **Gêneros Textuais**: Mediadores no ensino e aprendizagem de línguas. Campinas – SP: Pontes, 2018. cap. 7, p. 155-167.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. Acesso em: 10 de setembro de 2023. Disponível em: > <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf><

CALDART, R. S. **Educação do campo**. Notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Acesso: 02 de 03 de 2024. Disponível: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt><

CORSINO, P. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. In: MACEDO, M. S. A. **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009. Acesso em: 13 dez. 2021.

DALVI, M. A. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, M. S. A. **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FERRAZ, E. A poesia sobrevive. In. FUKELMA, C. **Poesia em pauta**, (Org.). Rio de Janeiro. Oito e meia, 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo/SP. ed. 23^a. Cortez, 1989.

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila Acesso em: 15 de abril de 2023. Disponível em: >, <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012/1/ISF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf><

GAIA, M. C. M. Transformação; SANTOS, L. A.. Vida Sem Terra; ROCHA, A. C. O. Movimento Sem Terra. In. MST, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), **Versando rebeldia**. Capa: Gustavo Garcia P., fotos: Ladan e Eliete, diagramação: Flávio Carvalho, 2016.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. ed. DP&A editora. Rio de Janeiro, 2006.

HOOHS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2º ed. São Paulo/SP. Editora MWF Martins Fontes. 2017.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **II pesquisa nacional sobre educação na reforma agrária**: avaliação de ações no Maranhão. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2016. Acesso em: 04 de junho de 2023. Disponível em: > https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7416/1/RP_II%20Pesquisa%20nacional_2016.pdf<

KASHIAYNA, Jorge. O lirismo em si mesmo: leitura de poética de Manoel Bandeira. In: BOSI, Alfredo. (org.). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério 2º grau. Série/formação do professor). 1994.

LOPES, V. B.; ALENCAR, C. N. Letramento literário de reexistência na periferia de Fortaleza: cartografia do Programa Viva a Palavra e de Bibliotecas Comunitárias. In: MARCONI, M. A.; MENDONÇA, S. C.P.; ARAÚJO, L. E. S.; BACK, R. (orgs.). **Letramentos literários de (re)existência**: práticas e debates. Tutóia, MA: Diálogos, 2021.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. Ed. Loyola, ed. 49ª, 1999.

MICHELETTI, G. **Concepções e práticas de leitura na escola**: o lugar do texto literário, Itinerários, Araraquara, n. 17, p. 65-75, 2001.

NEVES, C. A. B. Letramentos literários em travessias na Linguística Aplicada: ensino transgressor e aprendizagem subjetiva da literatura. In: LIMA, E. (org.) **Linguística aplicada na Unicamp**: travessias e perspectivas [livro eletrônico] / organização Érica Lima. – 1.ed. – Bauru, SP: Canal 6, 2021.

NOVAIS, C. A. Elementos de composição poética: noções básicas. In.:CUNHA, Leo (org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. (s/u). Editora Piá, 2012.

PAULINO, G; COSSON, R. (2009). Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tânia M.K. (Orgs.) **Escola e leitura**: velha crise. Novas alternativas. São Paulo: Global.

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo (SP), Editora 34, 1ª edição, 2013.

PILATI, A. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª Edição, 2018.

PIRES, S. O. V. **Experimentações poéticas**: uma proposta de leitura a partir da poesia de Manoel de Barros. Dissertação de mestrado. Programa de mestrado em Letras. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2023.

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In*. ROUXEL, Annie; LAGLANDE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. (orgs). São Paulo. Alameda. 2013.

SANTANA, A. C. M. A formação do professor de leitura literária e literatura no profletras. *In*: BRITO, Áustria R. (et al). Orgs. **O ensino da língua(gem) em múltiplas abordagens no Profletras**. Rio Branco/AC: Nepan. 2020.

SILVA, A. M O.C.; S, M. I. M. **Leitura para fruição e letramento literário**: Desafios e possibilidades na formação de leitores. Alagoas: Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, Volume 01. Nº 01, 2013. Acesso em: 13 dez. 2021.

SILVA, M. C. R. da. De poesia, experiências e descobertas *In*: PINHEIRO, Elder. **Poemas para crianças**: reflexões, experiências e sugestões, (org.). São Paulo/SP. Livraria Duas Cidades. 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas de um novo tempo. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Revista atualizada. Cortez Editora. São Paulo/SP, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência poesia, grafite, música e dança: hip-hop**. São Paulo (SP). Parábola Editorial. 2011.

SOUZA, A. L. M. de. Uma viagem ao universo infantil com Henrique Lisboa. *In*: PINHEIRO, Elder. **Poemas para crianças**: reflexões, experiências e sugestões, (org.). São Paulo/SP. Livraria Duas Cidades. 2000.

STREET, B. (1996). **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAUVERON, C. **A escrita “literária” da narrativa na escola**: condições e obstáculos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, Editora UFPR, abr./jun. 2014.

TENNINA, L.; PINHEIRO, M. P.; e SOUZA, L. E. R. A. **Práticas de letramentos literários de reexistência na oficina de sarau do Coletivoz/sarau de periferia**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (60.3): 659-669, set./dez. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXOS

Anexo 1 – Rascunhos das produções literárias dos alunos,

1. A luta dos assentados de Pe. Josimo

titulo

A Luta dos Assentados

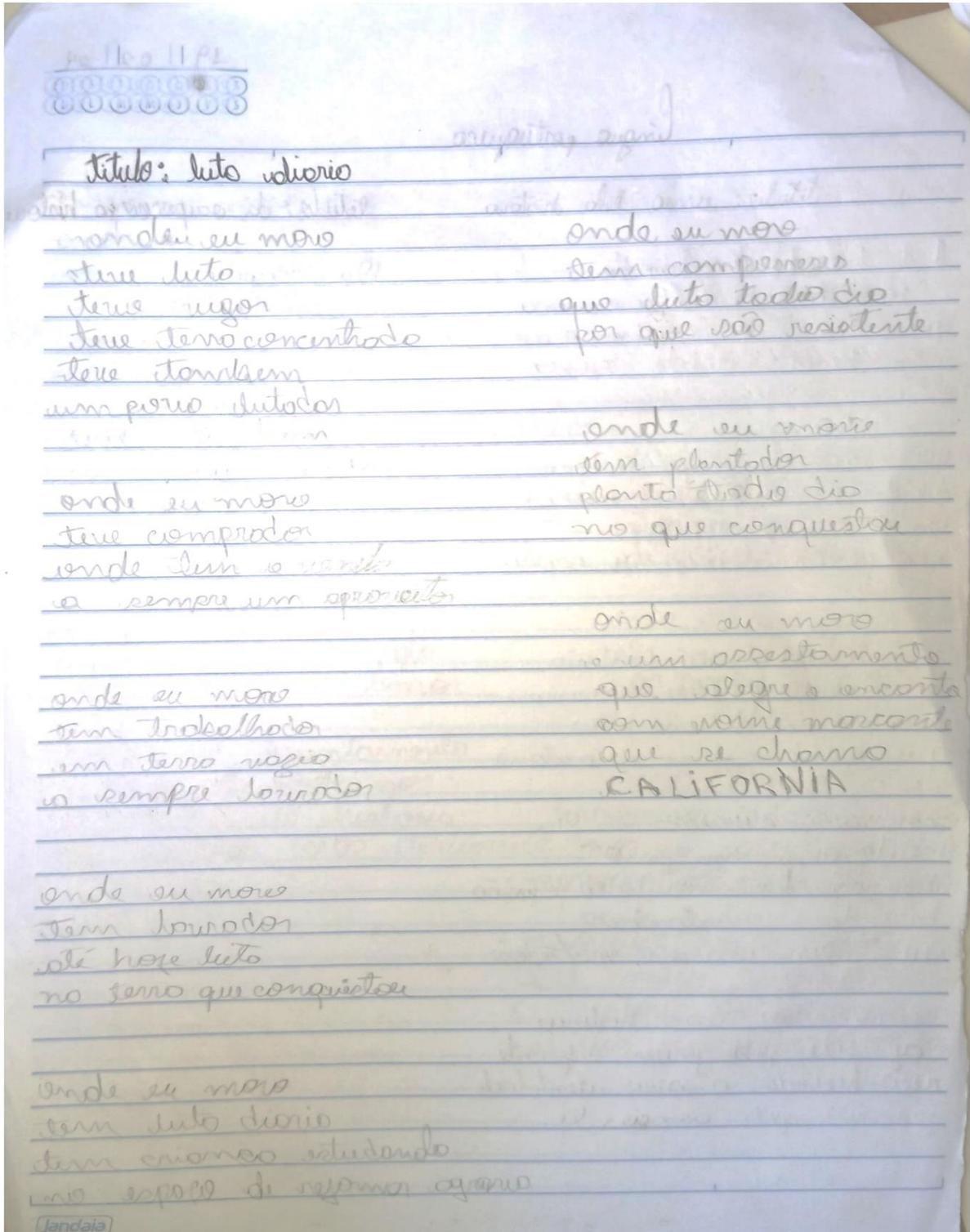
Moradores companheiros
de áreas de assentamento
sempre lutando
reclamando
por um futuro
desenvolvimento

Do ponto morante
morou muito gente
quando um futuro
de um povo habitante

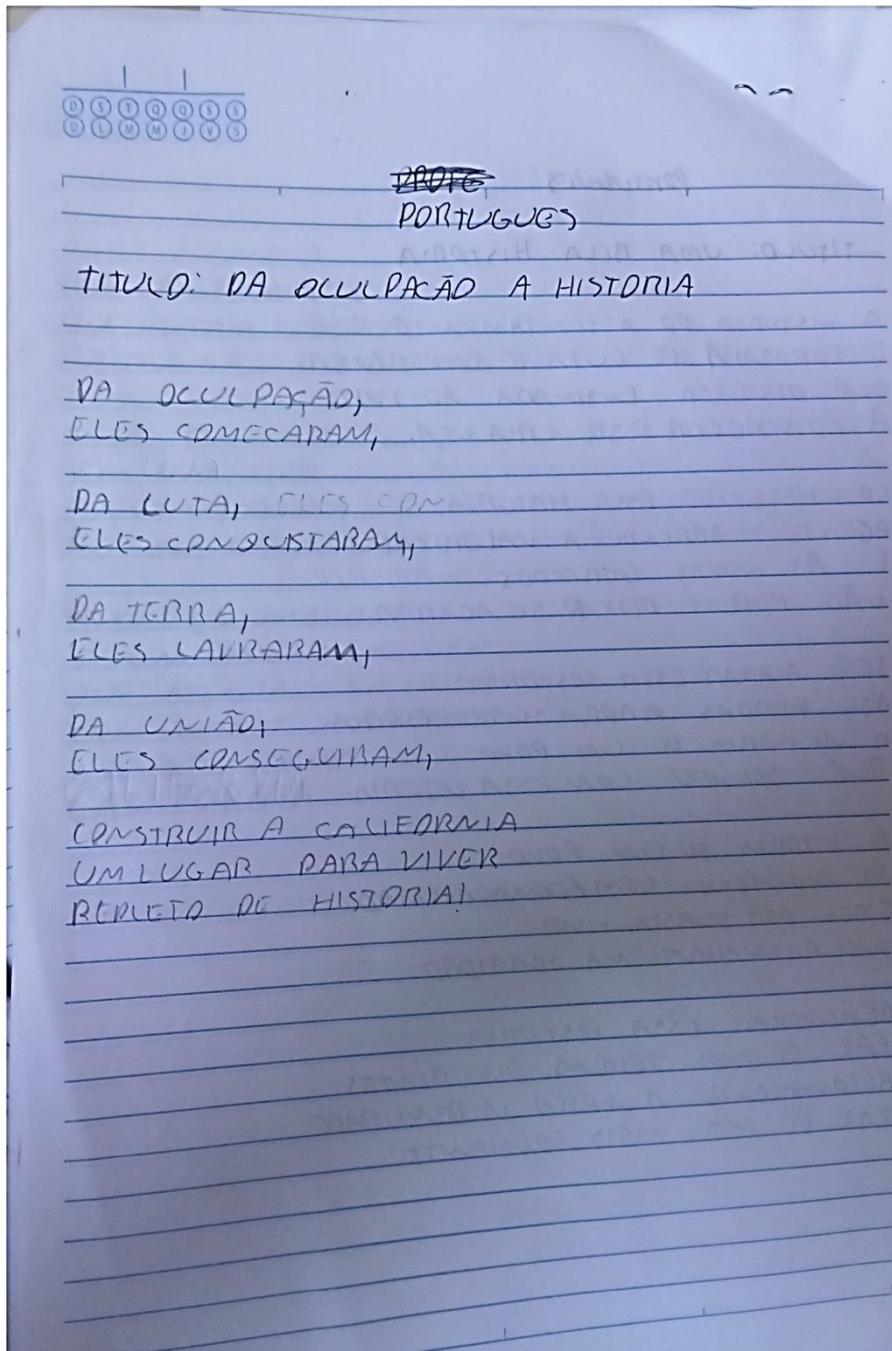
Uma luta incessante
Envolvendo muito gente
que gerou muitos
a pessoas conscientes

Muchos Muitos lidos
pessoas pessoas
mas resultados...

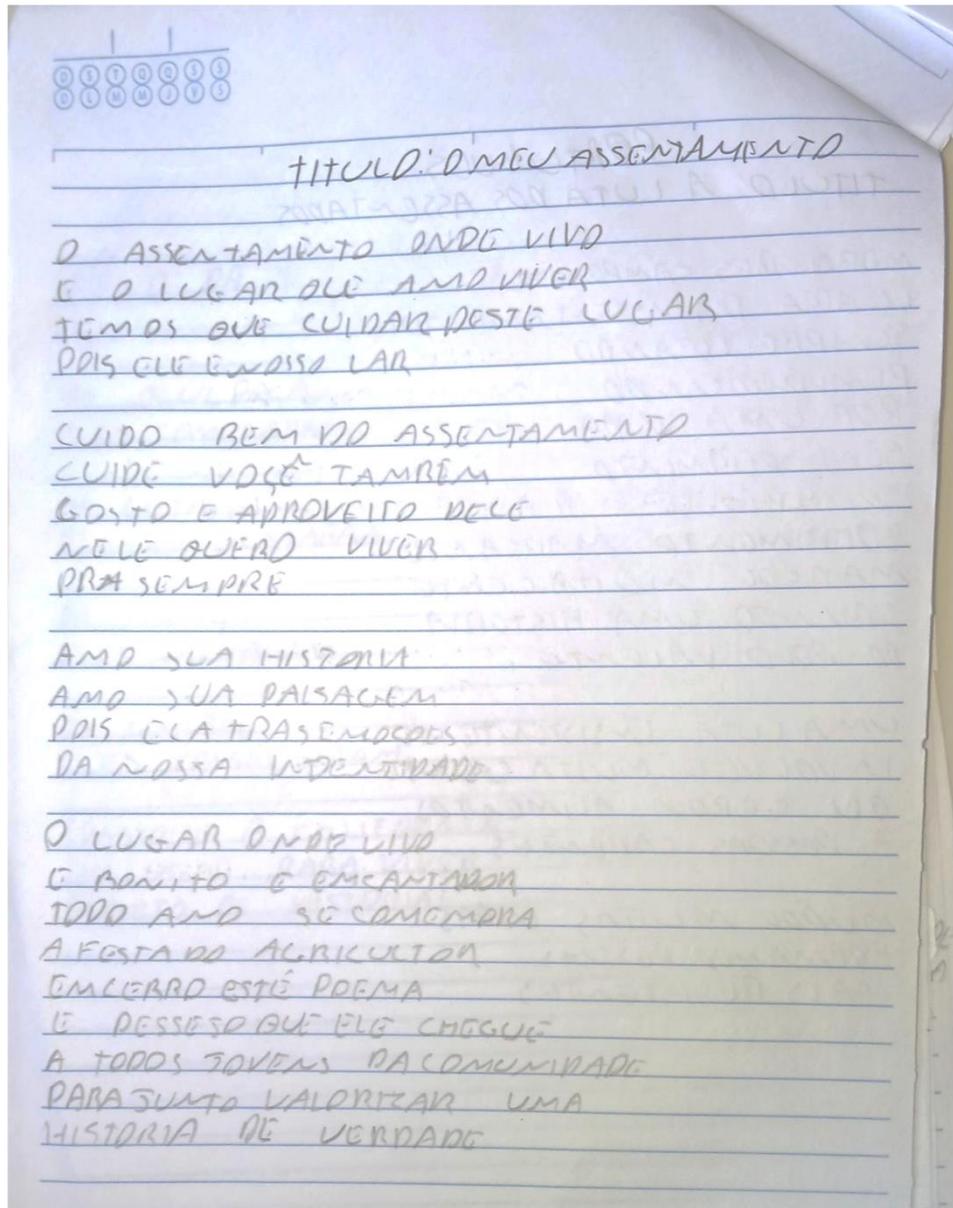
2. Lutas diárias de Wanderson Rodrigues



3. Da ocupação, à história de Celino Rodrigues



4. O meu assentamento de Roseli Nunes



5. Lutas e conquistas de Jane Júlia

Título: **lutas e conquista**

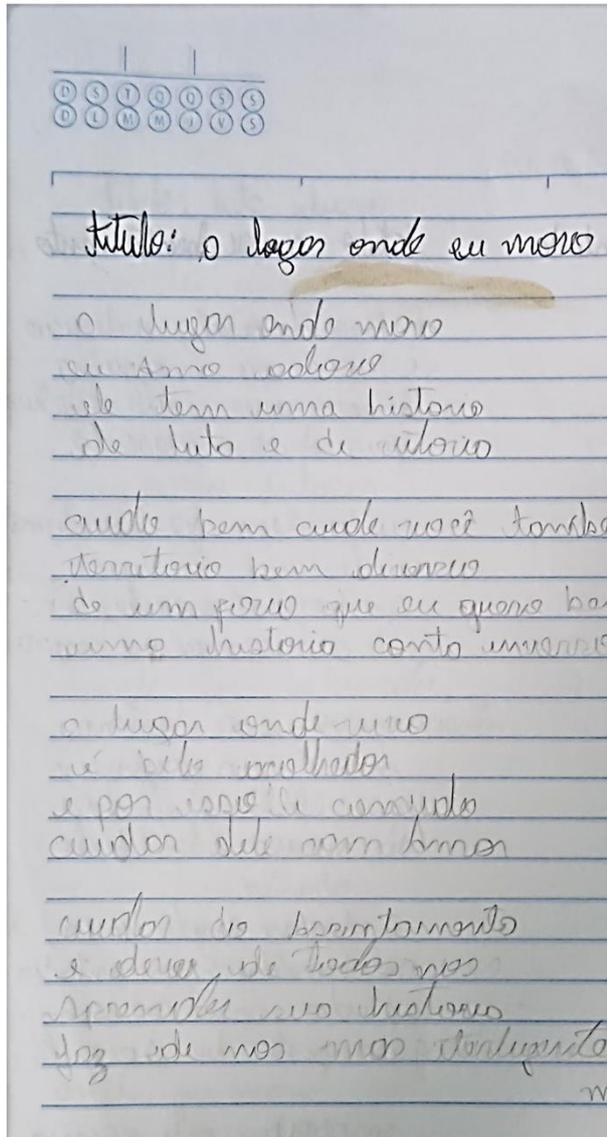
Na Califórnia foi onde nasci
Na Califórnia foi onde cresci
Na Califórnia é onde cultivo
amor, esperança e luz.

A Califórnia é um lugar
que todos devem preservar
Pois aqui tem muita gente
que conseguiram se ganhar.

Califórnia é meu lugar
que que nunca esquecerei
Das pessoas que lutaram
para eu ter onde me viver.

Califórnia é meu lugar
que eu amo mais
não pretendo sair daqui
E sua história preservar.

6. O lugar onde moro de Madalena Pitaguary



7. De um povo sonhador de Wedson Pereira

4º
Título: De um povo sonhador

Dia, noite, noite e dia
Lutando para ter
Um lugar para morar
Asperaram se curarem
para a terra conquistada

A partir do início
Um grande grupo reformou
Então eles a luta pelo terra
de um povo sonhador

Esse povo que sonhou
ele nunca desistiu
mas parou de lutar
e a terra conseguiu

nessa terra moram gente
para dar uma vida com dignidade
mas se para quem estava no luta
mas para todos desta organização

Muito triste saber
que muitas vezes desistiu
A história do povo lutar
que eles precisam aprender

8. Terra amada de Nelson Souza

Titulo: terra amada

1

C - com Pessoas aquecidas

A - apressadas em realizar

L - lutaram bravamente

I - idealizando esta luta

F - Fortalecendo e resistindo

O - O talizania que nasceu

R - reparando a desigualdade

N - na bratura de um Poeta

I - insistiram e conquistaram

A - a sua terra amada

9. O início de Oseir da Silva

O início

No início da ocupação,
Um grupo de família se uniu.
Em busca de um pedaço de terra
O povo pôde trabalhar resistiu.

A resistência de nossa gente
É lançada na luta e na união,
Seus sentimentos são sempre presente
Com punho firme em ação.

No começo da luta
Muito sofrimento aconteceu,
Mas com força coragem e bravura
Os trabalhos sempre avançaram.

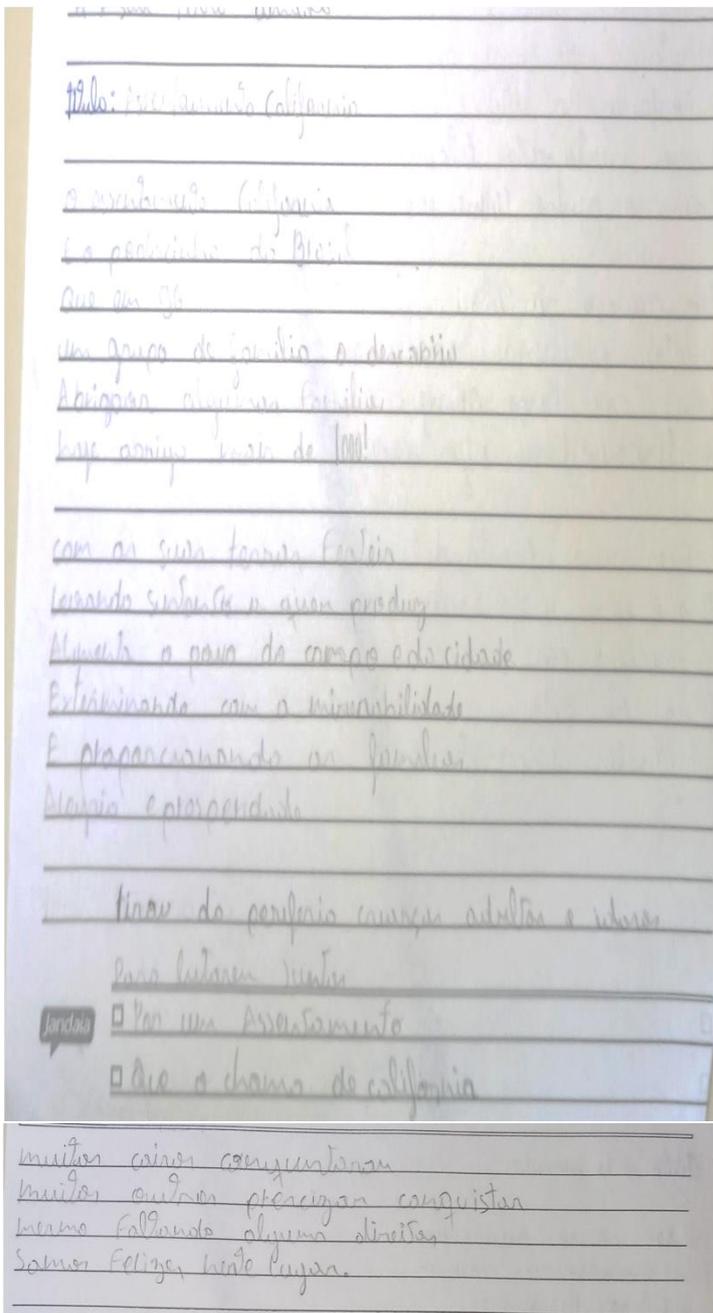
Vencer em uma disputa de terra,
Não é uma tarefa fácil não
É preciso perseverança,
Mas com determinação e guerra,
A vitória sempre alcança.

10. Lugar de luta de Nilce de Souza

11. Vida de luta de Nilce de Souza

Português	Bianca
<p><u>Título: Lugar de luta</u></p> <p>é importante conhecer a história de um lugar construída através de lutas</p> <p>• Por reforma agrária popular</p>	<p><u>Título: Vida de luta</u></p> <p>Agora é tempo de estudar a história desse lugar a história da Califórnia construído de baixo de lenas</p>
<p>Reforma agrária popular</p> <p>Foi o que aconteceu mobilizou muita gente e um novo lugar nasceu</p>	<p>Primeiros conquistaram a terra os trabalhadores começaram a trabalhar produzindo arroz, milho e feijão que se botavam do chão</p>
<p>Fico a imaginar como irei explicar a futura geração da importância deste lugar</p>	<p>Depois dessa conquista construíram uma escola para ensinar os filhos dos sem terra a terem uma nova história</p>
<p>esse lugar é Califórnia que tem uma história repleta de vitórias recontando a sua glória</p>	<p>lutaram por meradia as casas de lenas se transformaram e todas as assentadas casas melhores conquistaram</p>
	<p>Reivindicaram um parto de saúde para todos os filhos e idosos para que todos tenham saúde e seguirem a sua história</p>

12. Assentamento Califórnia de Antônio de Assis



13. Grande batalha de Dorothy Stang

Ana Keize de Sousa da Silva Gomes

DSTGSS 23/02/23
DIMNIVS

Língua Portuguesa

Título: Grande batalha

Uma grande batalha aconteceu
Que gritos e choros
A força do coletivo
Transjornou esse povo.

Esse povo que senhou
Mesmo cansado e triste
Não se deixou prostrar
Com uma luta firme,
Para terra conquistar.

Na luta camponesa
Sempre teu movimento social
Lutando ao lado dos trabalhadores
Para acessar os direitos constitucionais.

O movimento MST
Faz parte dessa história
Estava junto dos trabalhadores
Lutando por reforma agrária.

Foi através da reforma agrária
Que romamos a Califórnia
Um espaço de luta e de valores
Que nasceu sua glória.

14. Califórnia: lugar de resistência de Dorothy Stang

Titulo: Assentamento Califórnia

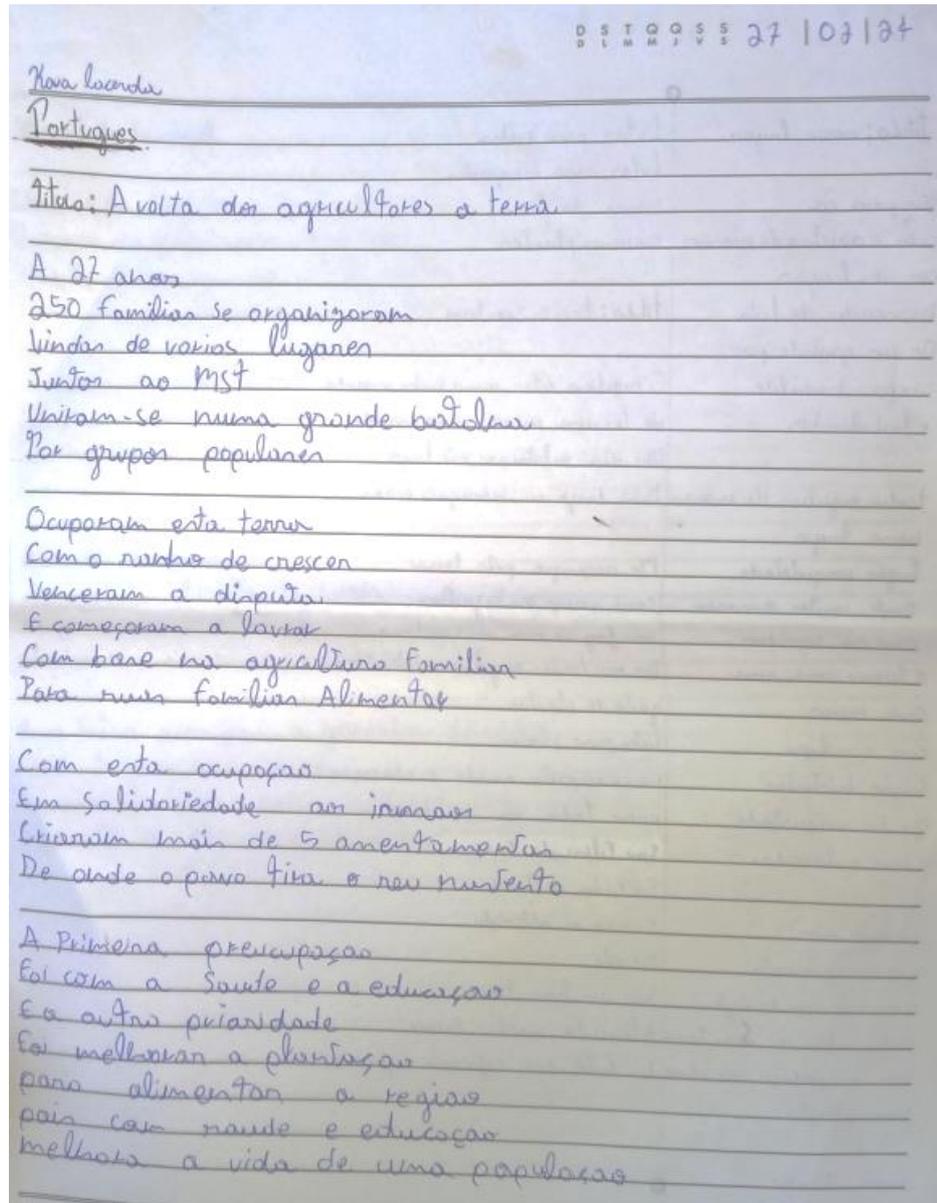
Uma terra de latifúndio
Uma grande luta
Uma grande história
Formou-se
O assentamento Califórnia

Tenho orgulho veterano
Que faço parte desta história
Não porque lutei
Mas porque vi
herança da luta
De um povo resistente

Um lugar de graças
Mais que tem a mesma história
Que cruz se multiplicando
Durante essa trajetória

Durante a ocupação
Separam prisioneiros
Mais reuniram com a união
obediência e respeito
A ocupação foi algo muito difícil
Até hoje é desvalorizada
Por aqueles que acham fácil
Por não viver e pertencer essa jornada

15. A Volta dos Agricultores a Terra de Antônio de Assis



16. Vida Saudável de Antônio de Assis

título: Vida Saudável

Uma vida Saudável

Depende da preservação ambiental

Plantio de árvores, nas matas nativas

mantendo a biodiversidade florestal

Reflorestando nosso território

Açaizim é uma solução

Combatendo ao corte predatório

Para as plantas não entrarem em extinção

A saúde da população

depende de alimentos saudáveis

de produção sustentável e uma boa alimentação
citados nos nomes resumo

é o fator principal a garantia da vida
para termos boa saúde

trabalhar, exercícios como uma atividade
levando a vida a sério, com felicidade

17. Nós, os Sem Terra de Margarida Alves.

27 | 09 | 2023
D S T Q Q S S
D L M M J V S

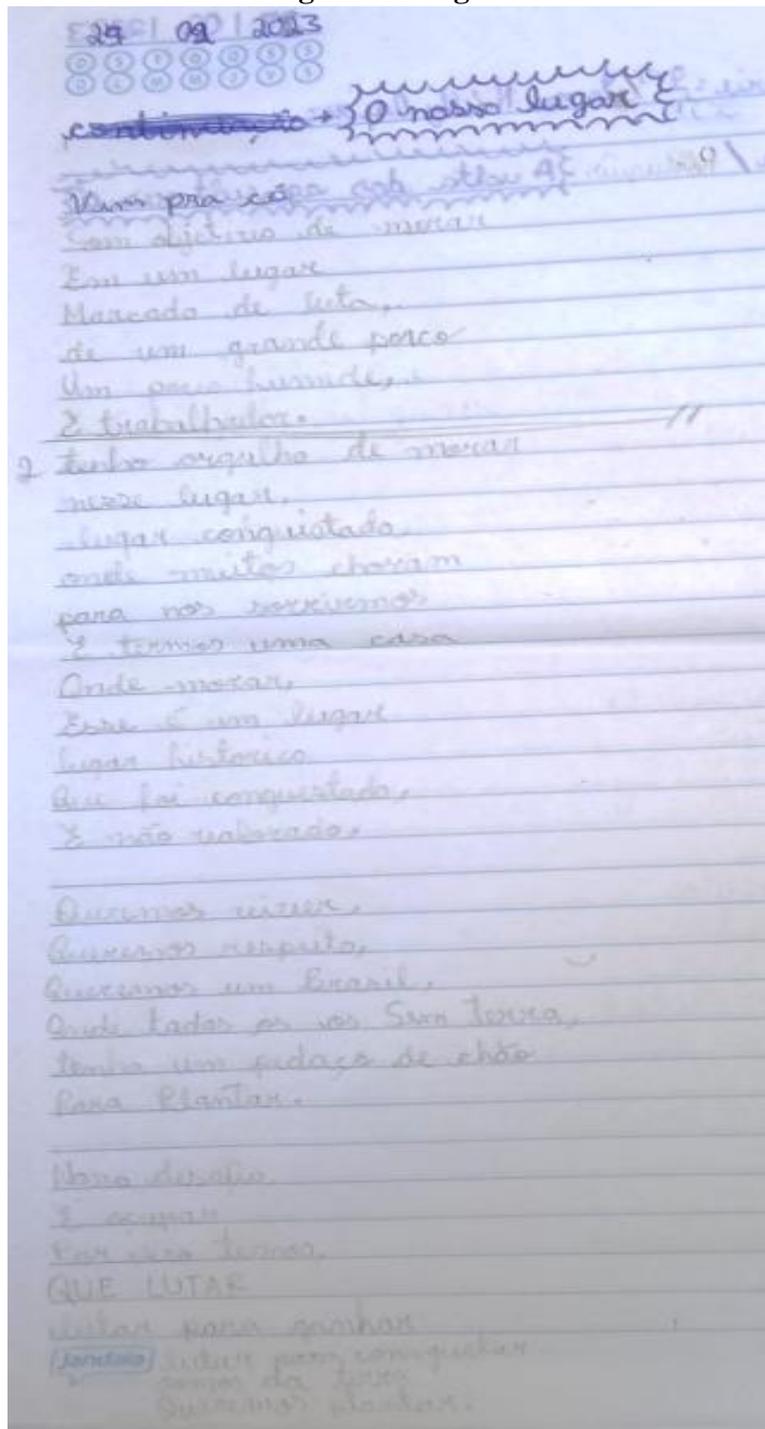
~~conhecimentos~~ Nós os Sem terra.

É orgulho estar com punho erguido,
De ter uma enxada como espada,
Um dia eu lutei por esse lugar,
Para hoje eu conseguir morar.

Me arrisquei pela terra,
cari poriga da miséria,
isso faz de mim um Sem terra, por isso tenho orgulho da minha Te
gosta de plantar
lutei para morar,
busco respeito, saúde e educação
para todos sem restrição

Sou filho da terra,
E preciso minha vida,
Por ela.
Somos Sem terra
Alimento minha alma
Da luta por reforma agrária.

18. O nosso lugar de Margarida Alves



19. Reconhecer a luta de Margarida Alves

Reconhecer a luta

Saber é reconhecer,
Reconhecer é realizar.
A luta de quem luta,
A luta dos que um dia choraram
Dormiram mal,
Passaram fome porque era necessário,
A luta contra a latifundiária.

Sem terra,
Mas com coragem
Lam fanga
Se reforçaram
Que lutaram, que organizaram,
Que organizaram,
Que resistiram,
Que insistiram,
Buscamos terra para plantar,
Para marcar

Queremos viver
Queremos um futuro melhor
Da terra brotar...

Não invadimos: OCUPAMOS!
Somos filhos da terra,
Somos donos dela,
Somos da justiça
Queremos lutar,
O fazer conquistas.

Se um dia nos choraram,
Em estas mesmas terras
Terra é a terra
Terra é a terra
Lutamos e conquistamos
De um pedaço de terra os nossos pedaços
É a luta diária
O novo destino é a resistência
Por reforma agrária.

20. Pertencimento de Dilma Ferreira

Título: Pertencimento

Anora gersaa

nao se considera um ren Terra

mas ela nao pode esquecer

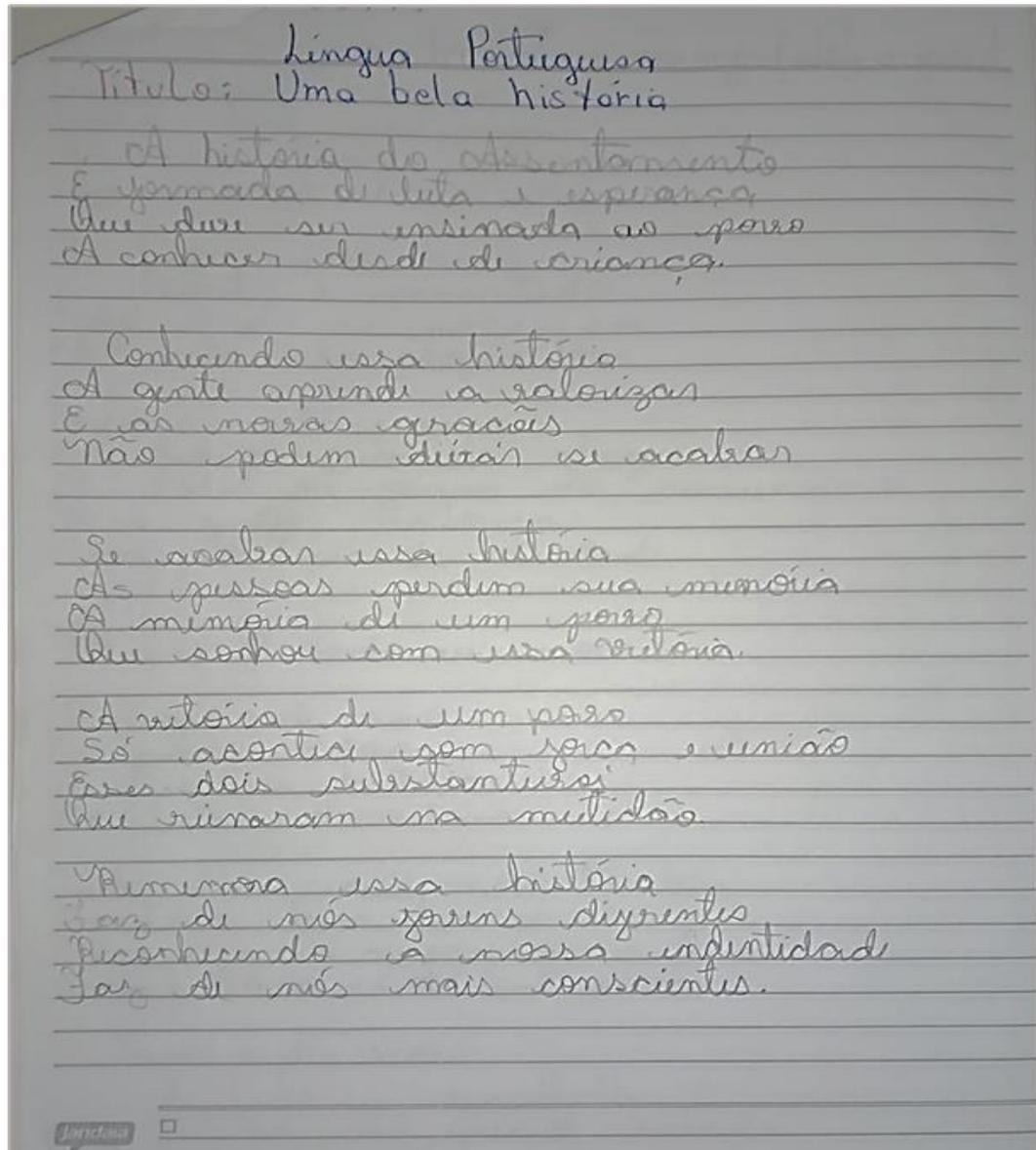
que os seus raizes nao constroem
no sumo da luta...

de um povo

que lutou para ter

um lugar para viver

21. Uma bela história de Dorothy Stang



22. Viva o pioneiro

Título: Viva o pioneiro

Califórnia é um assentamento
Com muitas lutas a contar
De um povo que amou a natureza
Por a longo tempo conquistou
as pioneiras deste lugar
preservam nos seus valores
pois foram eles que lutaram
para nos termos onde moramos

Moram em assentamento
Esses de nós um povo diferente
que tem um lugar no terra
que alimenta muita gente

Viva o pioneiro
Viva o trabalhador
Viva o motorista
que espalha muito amor

□

Apêndice

Apêndice 1 – Questionário destinado aos alunos da escola EMAA.

ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO DE ASSIS	CALIFÓRNIA	DATA:
DIAGNÓSTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA		

QUESTIONÁRIO

O objetivo desse questionário é conhecer o perfil do aluno acerca dos seus conhecimentos sobre a história do assentamento, da escola, suas avaliações da vida no campo e as suas considerações sobre a valorização e fortalecimento da identidade camponesa.

Observação importante!

Este questionário apresenta questões fechadas e abertas. As perguntas fechadas, você pode marcar X. Já as perguntas abertas, você irá escrever as suas respostas. Não economize nas palavras das suas respostas. Há perguntas que podem ser marcadas mais de uma opção. Elas estão sinalizadas. Então, leia-as com atenção. Lembre-se que estou avaliando as suas respostas. Nesse sentido, escreva-as com todo o compromisso, dedicação e atenção.

Dê o seu melhor, principalmente, nas perguntas discursivas, ou seja, nas perguntas abertas que você terá toda a autonomia nas respostas.

Ao término de escrever as respostas, releia e faça as correções dos possíveis erros encontrados nessa leitura. Escrever exige paciência, e, principalmente, atenção. Dessa maneira, uma releitura do que você escreveu, ajudará na compreensão de quem irá ler as suas respostas.

Informação sobre o aluno.

Nome: _____
Idade: _____
Gênero: _____
Natalidade: _____

Dados da família

1) Com quem você mora? (pode marcar mais de uma opção)
() Pais () Avós () Tios () Irmãos () Outros

a) Qual a profissão, idade do responsável que o sustenta? (considere quem tem a maior renda/salário)

b) escolaridade do responsável pelo sustento da família?

Analfabeto () fundamental incompleto () fundamenta completo ()
Ensino médio incompleto () ensino médio completo () ensino superior incompleto ()
Ensino superior completo ()

2) Cantando com você, quantas pessoas residem na sua residência?
() 1 a 2 () 3 a 4 () 5 a 6 () 7 a 8 () mais de 9.

3) Quantos anos a sua família mora no assentamento Califórnia?
() 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 20 () mais de 21 anos.

4) Você já residiu em outro lugar (assentamento, vila e cidade)?

() sim () não.

5) Sua família já viveu em outro lugar? Obs. (família que provem o seu sustenta).

() sim () não.

Caso as respostas das perguntas “4” e “5” são afirmativas, relate os motivos que lhes trouxeram para morar na Califórnia? Não economize no relato.

6) A sua família, a que te sustenta, é assentada do projeto de reforma agrária.

() sim () não () não sei informar.

7) Sua família desenvolve atividade (de subsistência) ligada ao campo (roça, horta, criação, outros)?

() sim () não.

Caso sua resposta seja afirmativa, descreva quais atividades.

8) Você contribui com a atividade ligada ao campo/roça?

() sim () não.

Se sua resposta for positiva, qual (is). Se for negativa, diz o porquê.

9) A renda de sua família (aquela que o sustenta) provem de: (você pode marcar mais de uma opção****)

Trabalho da roça, criação, hortaliça, outras.	
Aposentadoria	
Bolsa família e outros benéficos do Governo	
Trabalho de carteira assinada. Qual empresa?	
Serviço público. Que função?	
Comércio	
Outros (escrever)	

Informações escolares

10) você tem o hábito de conversar com as pessoas mais velhas para saber como era a vida no assentamento/vila?

() sim () não () Às vezes.

Justifique a sua resposta.

11) Qual o grau de importância que você considera na escuta das narrativas dos mais velhos contando as suas histórias vividas para a sua formação enquanto estudante/adolescentes/jovens do Campo?

Pouca importância, porque o que eles já viveram já passou. E nós estamos em outros tempos.	
Nenhuma importância, pois não vai acrescentar em nada na minha vida porque o que eles já viveram não têm relevância para os jovens.	
Muita importância, pois os mais velhos podem nos ensinar coisas relevantes porque já têm mais vivências de mundo. Ou seja, têm mais discernimento dos problemas que a vida nos traz.	
Nunca parei para analisar se é ou não importante saber as coisas vividas pelos os mais velhos.	

12) Você sabe por que o nome do assentamento se chama Califórnia?

sim não.

Comente sua resposta.

13) Você já escutou algum morador contando a história do assentamento?

sim não.

Se a sua resposta for sim, relate as suas lembranças dessa história. Se for negativa, nunca teve curiosidade? Por quê?

14) Em sua opinião como você avalia a vida no Campo.

Péssima, meu sonho é ir embora para cidade.	
Ruim, mas dá para viver se não tiver como viver na cidade.	
Boa, mas precisa melhorar em alguns aspectos para ficar melhor.	
Muito boa, aqui se pode ter uma vida tranquila. Mesmo na simplicidade se consegue viver bem.	
Não se opinar.	

15) Você considera importante estudar a história do lugar onde vive?

sim não.

Justifique a sua resposta.

16) Em sua opinião, durante as aulas de língua portuguesa seriam mais atraente, interessante e envolvente ler, analisar, compreender e interpretar textos escritos e orais que abordam assuntos da realidade do/a aluno/a?

sim não.

Justifique a sua resposta.

17) Em sua opinião, durante as aulas, a história do assentamento dá para ser usada para aprender a disciplina língua portuguesa?

sim não.

Justifique a sua resposta.

19) Você sabe a história e o motivo da escola se chamar Antônio de Assis?

sim não. Nunca me interessei em saber.

Justifique a sua resposta.

19) A cultura camponesa é um patrimônio do povo Campo, ou seja, um bem social para as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que nasceram, cresceram e viveram no Campo. Você considera importante as futuras gerações preservarem essa cultura?

sim não.

Justifique a sua resposta.

20) Valorizar e fortalecer a cultura camponesa é função da escola e também dos professores. Você avalia que durante as aulas estão havendo o ensinamento da valorização e do fortalecimento da vida do campo?

sim não.

Justifique a sua resposta.

SOBRE A LEITURA LITERÁRIA

Este questionário tem por objetivo demonstrar as opiniões dos alunos acerca da leitura literário, sobre habito de leitura e outras questões que pertencem ao universo da leitura literária.

1. No seu tempo livre, o que você gosta de fazer?

ler livros mexer no celular praticar esporte conversar com seus pais

2. Em sua casa, você gosta de ler texto literário? Sim Não Às vezes

3. No ano 2023, quantos livros você já deu? 1 a 2 3 a 4 5 a 6 nenhum.

4. Com que frequência, você vê alguém da sua família, que mora com você, lendo um livro?

Nunca vi Às vezes, eu vejo Vejo sempre Nunca porque é analfabeta .

5. Você ou alguém da sua família já comprou um livro para você lê? Sim Não

6. Você é motivado a ler livros literários? Sim não

7. Você acha que a leitura é importante para a sua vida? Sim não

8. Você tem habito de ler em casa? Sim Às vezes não

9. Você gosta de ler poema? Sim as vezes não

10. Você gosta de produzir poema? Sim não

11. Você tem dificuldade em produzir poema? Sim um pouco muita dificuldade

12. Você já tinha produzido poema? Sim não

13. Sobre os poemas estudados em sala, qual a sua avaliação sobre eles? interessante desinteressante

14. Qual a sua avaliação sobre o projeto de intervenção de leitura e escrita literária, realizada nas oficinas?

Relate

Apêndice 2 – Questionário destinado aos professores da escola EMAA.

QUESTIONÁRIOS PARA OS/AS PROFESSORES/AS DA E.M. ANTÔNIO DE ASSIS

Este questionário tem por objetivo colher informações dos docentes, de todos os componentes curriculares, da Escola Municipal Antônio de Assis, do segmento de 6º ao 9º ano, acerca de suas práticas educativas no componente que leciona, aliando-se os saberes locais e a história de luta e conquista pela terra na construção do assentamento Califórnia. Vale salientar que as respostas dadas são, exclusivamente, para fins acadêmicos. Desde já agradeço a colaboração e atenção para responder a este questionário. Acesse ao formulário no Google Form no QR-code.

Perfil

Idade?

Formação acadêmica?

Tempo de docência?

Onde reside?

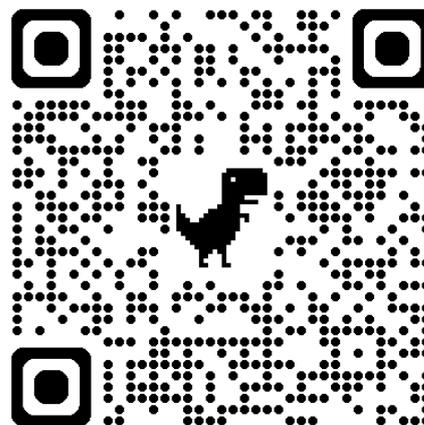
Componente (s) curricular (es) que você leciona?

Ano/série e segmento que leciona?

Qual instituição que se formou?

Quanto tempo leciona na E.M. Antônio de Assis – EMAA?

Você leciona em outra instituição de ensino (escola)?



Vivências e sala de aulas

Você tem habito de leituras literárias?

() sim () não () às vezes.

De acordo com a sua resposta anterior, qual (is) gênero (s) você costuma ler?

() Romance () Poema () Crônica () Fábula () Lendas () Contos () Comédias
() outros: _____

Você conhece a história do processo de luta pela terra na construção do assentamento Califórnia?

() sim () não () pouco.

Em sua opinião, considera relevante trazer essa história durante as suas aulas?

() sim () não () pouco.

Com base na resposta anterior, justifique a sua resposta.

Durante ao tempo que leciona na EMAA, você já discutiu a história do assentamento no seu componente curricular?

sim não às vezes.

Justifique a sua resposta anterior.

Você teve alguma formação, já participou de discussão ou estudou a história do assentamento?

sim não.

Você como formador (a) de opinião, considera importante conhecer a história do lugar no qual os seus alunos residem?

sim não pouco.

Justifique a sua resposta anterior.

Com base na proposta do seu componente curricular, você avalia que a temática luta pela terra aparece de maneira contundente, ou seja, com frequência que dá para contextualizar para os alunos?

sim não.

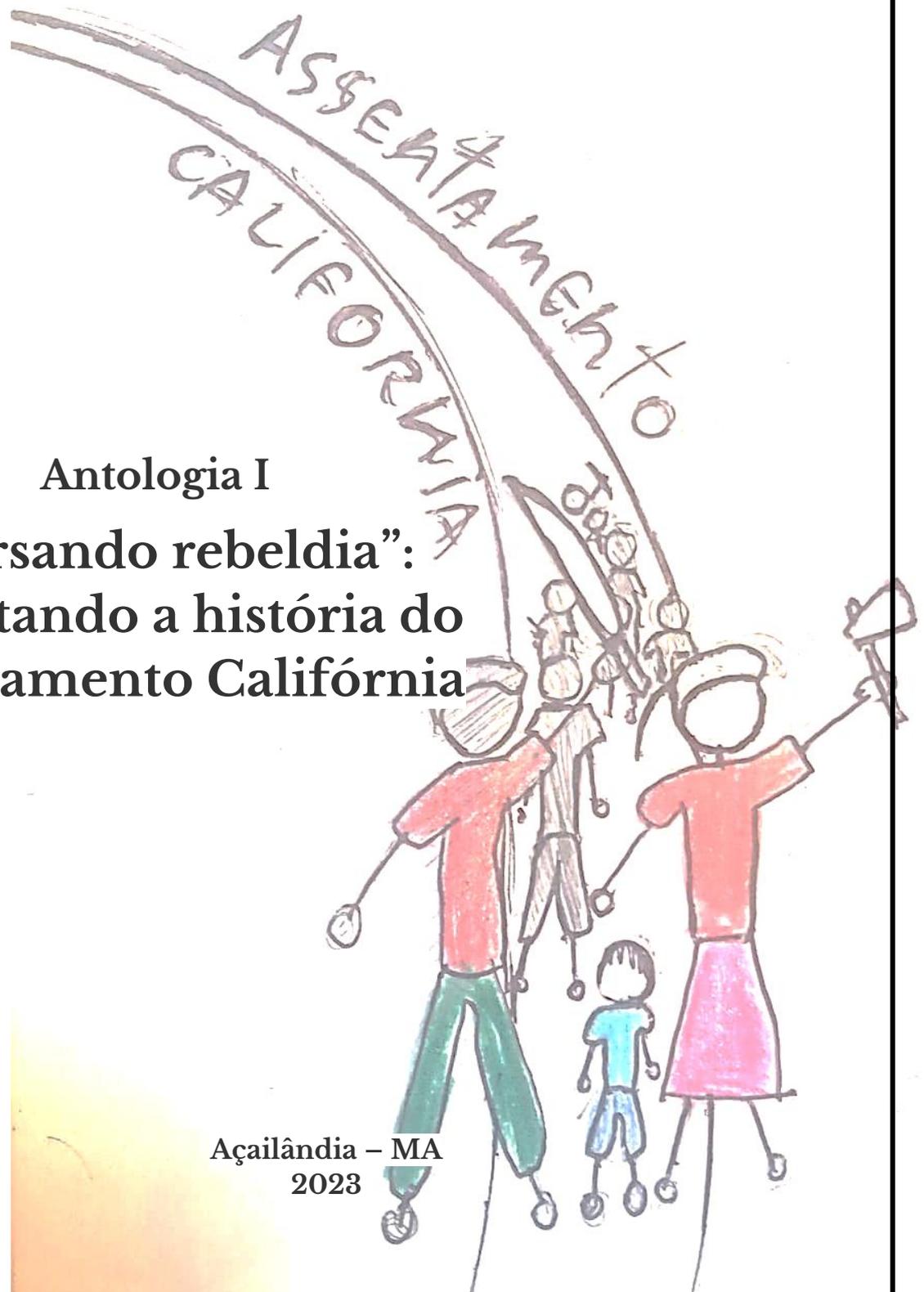
No seu componente curricular, você observa que algum momento dá para contextualizar a luta pela terra, a valorização da luta camponesa, e os saberes do campo na sua prática educativa para os alunos do Campo?

sim não.

Reconhecer as nossas origens fazem de nós sujeitos conscientes de nossa realidade. Abordar os saberes locais é ferramenta para esse reconhecimento. Desse modo, que estratégias de ensino você pode utilizar para o desenvolver as habilidades do seu componente curricular, mas também as aprendizagens dos saberes locais, consequentemente, a valorização da vida no campo?

PRODUTO FINAL

Organizador
Joventino Silva Pereira



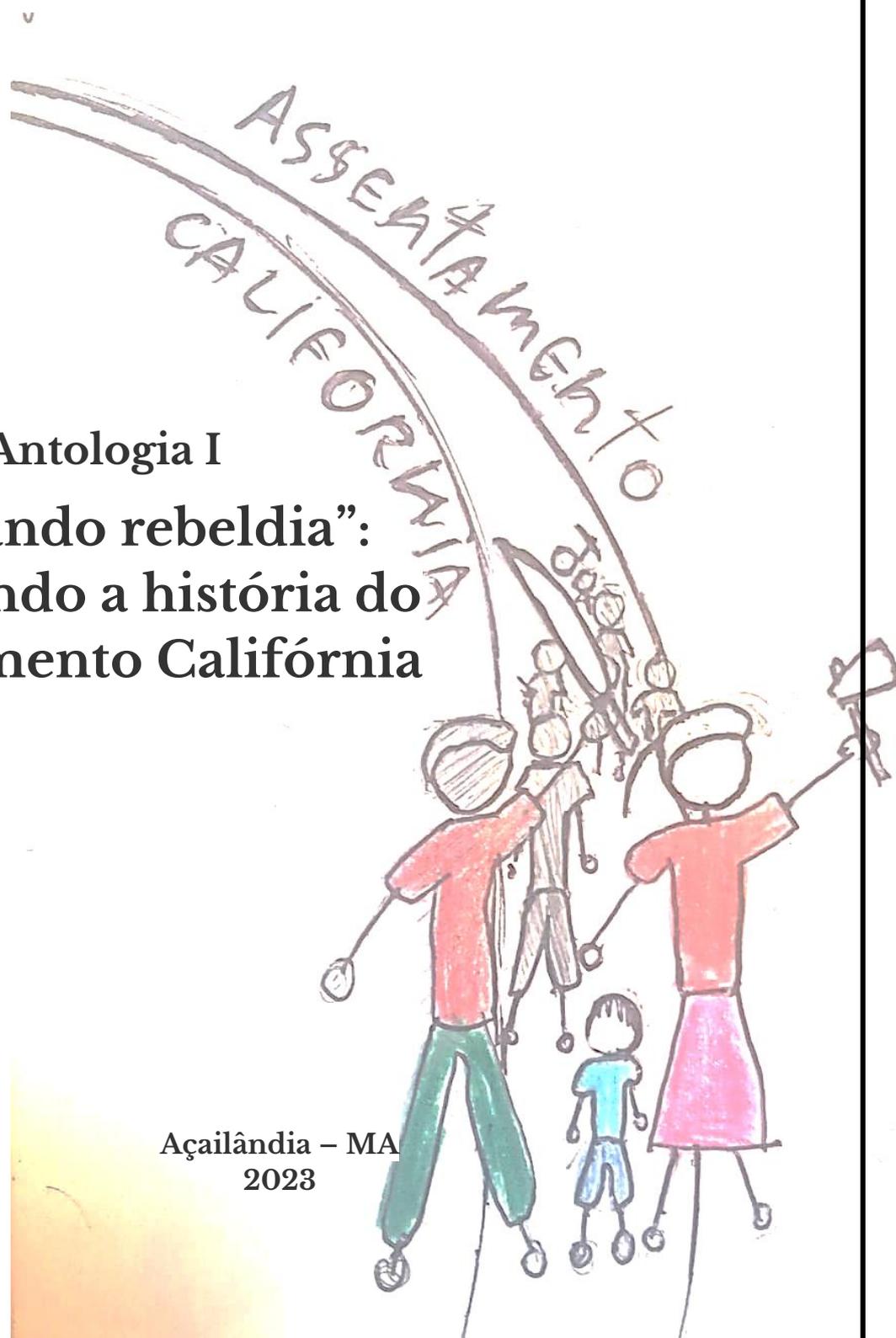
Antologia I
“Versando rebeldia”:
recontando a história do
assentamento Califórnia

Açailândia – MA
2023

Organizador
Joventino Silva Pereira

Antologia I
“Versando rebeldia”:
recontando a história do
assentamento Califórnia

Açailândia – MA
2023



Nas velhas convenções da poesia
que matam a poesia do poema,
há de se construir o novo,
como o sol a despontar para todos em cada verso, o
ou como a manhã desprovida de sol
que, entretanto, brilha nos olhos.
se as mortes, a mais-valia, o desemprego,
os bancos, os trustes, o capital
vêm nos alijar a poesia,
cada poema será um canto de guerra:
cada silêncio, uma derrota.
cada poema, uma trincheira.

Felipe Braga

Apresentação

A Antologia I – “*Versando Rebeldia*”: *Recontando a história do Assentamento Califórnia*” configura-se um convite para invocação das narrativas de luta dos próprios sujeitos do campo e um olhar, ao mesmo tempo, uma escuta sensível diante das histórias de luta, resistência que permeiam o contexto no qual esses (as) educandos (as) estão inseridos.

Os poemas, nesta coletânea, expressam justamente um resgate à historicidade do Assentamento Califórnia, festejando os marcos históricos de sua fundação – marcada por conflitos agrários de seus familiares – culminando a conquista de um território organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Que, por sua vez, ao longo de mais de três décadas, o MST vem promovendo a organização produtiva, educacional e sócio-política-cultural de famílias assentadas e agregadas em projetos de Reforma Agrária Popular pelo Brasil afora. Desde a ocupação e a formação do território, as famílias vêm lutando pelo acesso ao direito à terra e a permanência nela, buscando tantas outras políticas públicas fundamentais para a garantia da segurança alimentar, saúde, educação como também a soberania popular, enfim, um território digno para se viver.

As produções literárias expressam um sentimento de pertencimento, valorização e reconhecimento, criado a partir de vivências e de experiências coletivas, portanto, de embates do cotidiano dos pioneiros que os impulsionam à luta de punhos erguidos.

*“Não me privo da arte de existir.
Existo na luta por uma vida compartilhada
Entre natureza e humanidade.
Cultivo a terra e as consciências”* (Lopes, 2011)

As consciências são construídas no chão da luta, nos espaços coletivos e dos anseios do povo que define a identidade do Assentamento Califórnia. Nesse sentido, a confabulação poética se dá da gênese da luta, das batalhas travadas pelos trabalhadores Sem Terra, dos sonhos plantados, germinados e atualmente colhidos pela nova geração, que vive num território forjado da luta, mas que precisa se reconhecer também como um “Sem Terra”. Coadunando com esse pensamento, acredita-se que tais produções vão ao encontro da formação identitária enquanto sujeitos camponeses.

*“A consciência de classe é compreendida no âmbito do MST
como um instrumento de luta, pois esta reflete
o modo como esses camponeses vêm construindo a sua história
de constantes conflitos, pois é o momento da necessidade da luta
que se engendra na grande massa camponesa*

a consciência de classe” (Andrade, 2022, p. 35).

Portanto, que cada texto produzido por esses (as) sujeitos (as) possa despertar nos demais partícipes desse contexto em questão a consciência de classe, a formação da identidade camponesa. Que esses poemas de (re)existências sejam reflexos de uma organização pautada na coletividade, participação popular, de forma consciente e reflexiva. A todos (as) uma leitura ousada e revolucionária!

Marcelo Freitas de Sá

Professor e mestrando em Formação Docente em Práticas Educativas –
UFMA (Imperatriz - MA).

Poemas de reexistência

Poema é um gênero textual escrito, geralmente, em versos e estrofes. A sua finalidade é expressar-se por meio do eu poético as emoções inerentes ao pensamento humano. Dessa forma, a palavra "poema" deriva do verbo grego "*poiéo*", que significa "fazer, criar, compor". Contudo, o poema além de levar a despertar a sensibilidade humana, ele também corrobora para a fruição de um olhar crítico da realidade, por isso, chama-se poemas de (re)existências.

A Antologia I, intitulada "*Versando Rebelia*": *Recontando a história do Assentamento Califórnia*, é composta de 22 poemas de (re)existência. Nesse sentido, os poemas de (re)existências, que subseguem, têm por finalidade trazer à luz da confabulação da escrita literária para o olhar e para a valorização da luta pela terra na realidade dos alunos da turma do 8º ano, da Escola Municipal Antônio de Assis, localizada no Assentamento Califórnia, município de Açailândia - MA.

Portanto, nós os convidamos para apreciar, para viajar pelo universo da luta camponesa e para criar um olhar de pertencimento a um território marcado pela luta por Reforma Agrária.

Boa Leitura!
Boas reflexões!



SUMÁRIO

1. Uma bela história, de Dorothy Stang
2. Grande batalha, de Dorothy Stang
3. Califórnia: lugar de resistência, de Dorothy Stang
4. Pertencimento, de Dilma Ferreira
5. Lugar de luta de Nilce de Souza;
6. Vida de luta, de Nilce de Souza
7. Viva o pioneiro, de Lari Grosseli
8. O início, de Oseir da Silva
9. Terra amada, de Nelson Souza
10. De um povo sonhador, de Wedson Pereira
11. Assentamento Califórnia, de Antônio de Assis
12. A Volta dos Agricultores a Terra, de Antônio de Assis
13. Vida Saudável, de Antônio de Assis
14. O lugar onde moro, de Madalena Pitaguary
15. Lutas e conquistas, de Jane Júlia
16. O meu assentamento, de Roseli Nunes
17. Da ocupação, à história, de Celino Rodrigues
18. Lutas diárias, de Wanderson Rodrigues
19. A luta dos assentados, de Pe. Josimo
20. Reconhecer a luta, de Margarida Alves
21. O nosso lugar, de Margarida Alves
22. Nós, os Sem Terra, de Margarida Alves.



1. Uma bela história

A história do assentamento
É formada de luta e esperança
Que deve ser ensinada ao povo
A conhecer desde de criança

Conhecendo essa história
A gente aprende a valorizar
E as novas gerações
Não podem deixar se acabar

Se acabar essa história
As pessoas perdem sua memória
A memória de um povo
Que lutou por essa vitória

A vitória de um povo
Só acontece com força e união
Esses dois substantivos
Que reinaram na multidão

Rememorar essa história
Faz de nós jovens diferentes
Reconhecendo a nossa identidade
Faz de nós mais conscientes.

2. Grande batalha

Uma grande batalha aconteceu
Houve gritos e choros
A força do coletivo
Transformou esse povo

Esse povo que sonhou
Mesmo cansado e triste
Não se deixou fraquejar
Com uma luta firme,
Para terra conquistar

Na luta camponesa
Sempre tem movimento sociais
Lutando ao lado dos trabalhadores
Para acessar aos direitos constitucionais

O movimento MST

Faz parte dessa história
Estava junto dos trabalhadores
Lutando por reforma Agrária

Foi através da reforma Agrária
Que formaram a Califórnia
Um espaço de luta e de valor
Que buscou sua glória

3. Califórnia: lugar de resistência

Uma terra de latifúndio
Uma grande luta
Uma grande história
Formou-se
o Assentamento a Califórnia

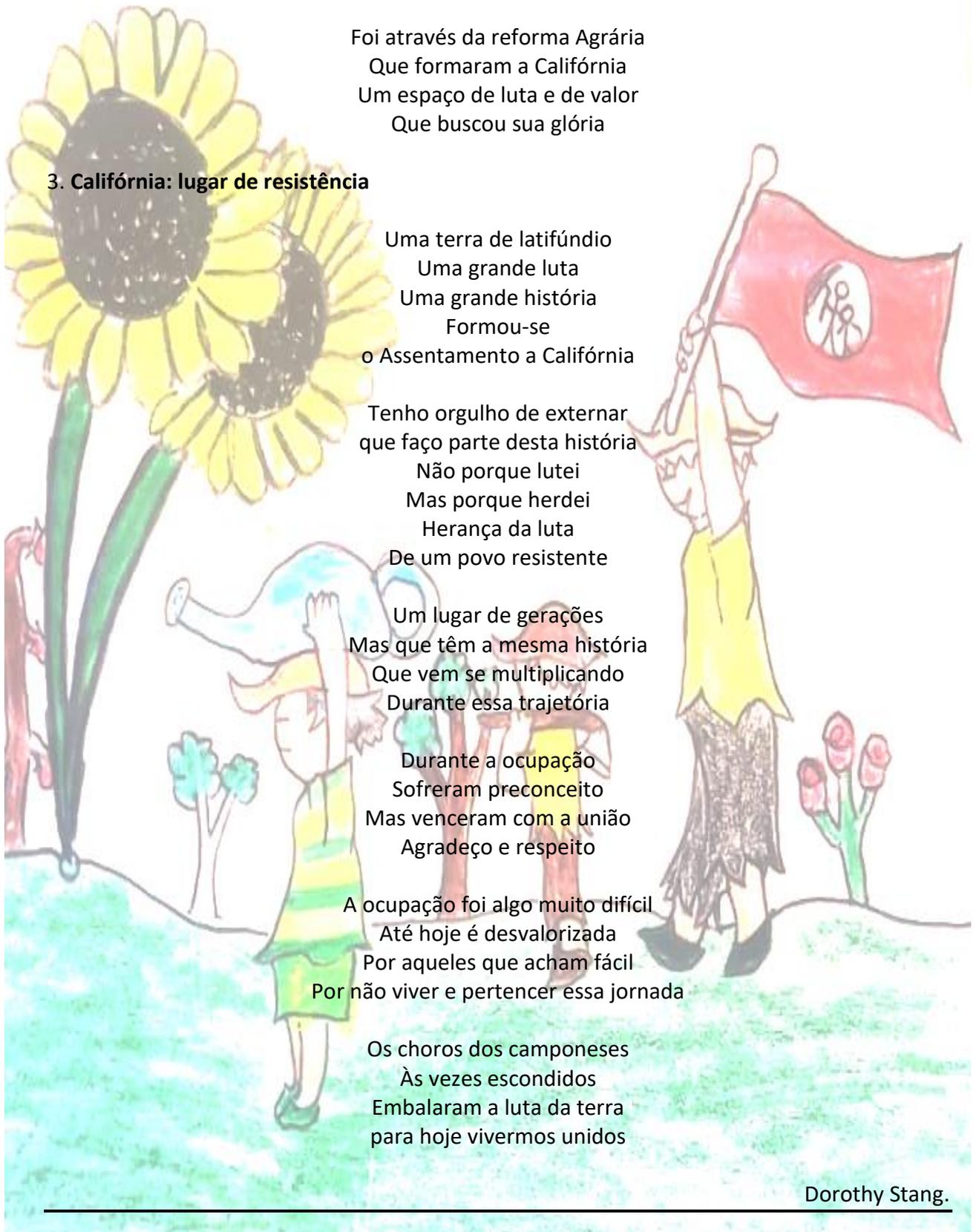
Tenho orgulho de externar
que faço parte desta história
Não porque lutei
Mas porque herdei
Herança da luta
De um povo resistente

Um lugar de gerações
Mas que têm a mesma história
Que vem se multiplicando
Durante essa trajetória
Durante a ocupação
Sofreram preconceito
Mas venceram com a união
Agradeço e respeito

A ocupação foi algo muito difícil
Até hoje é desvalorizada
Por aqueles que acham fácil
Por não viver e pertencer essa jornada

Os choros dos camponeses
Às vezes escondidos
Embalaram a luta da terra
para hoje vivermos unidos

Dorothy Stang.



4. Pertencimento



A nova geração
não se considera um Sem Terra,
mas ela não pode esquecer
que as suas raízes são construídas
no sumo da luta:
De um povo
Que lutou para ter
Um lugar para viver!

Dilma Ferreira

5. Lugar de luta

É importante conhecer
A história de um lugar
Construída através de luta
Por reforma agrária popular

Reforma agrária popular
Foi o que aconteceu
Mobilizou muita gente
E um novo lugar nasceu

Fico a imaginar
Como irei explicar
A futura geração
Da importância desse lugar

Esse lugar é a Califórnia
Que tem uma história
Repleto de vitória
Recontada a sua glória

6. Vida de luta

Agora é tempo de estudar
A história desse lugar
A história da Califórnia
Construída debaixo de lonas

Primeiro conquistaram a terra
Os trabalhadores começaram a lavrar
Produzindo arroz, milho e feijão
Que se brotavam nesse chão



Depois dessa conquista
Construíram uma escola
Para ensinar os filhos dos Sem Terra
A terem uma nova história

Lutaram por moradia
As casas de lonas se transformaram
E todos os assentados
Casas melhores conquistaram.

Reivindicaram um posto de saúde
Para cuidar dos filhos e idosos
Para que todos tenham saúde
E seguirem a sua história

Pensaram num lugar
Para todos se reunirem
Construíram a igreja
Para o pecado redimir

Muitas coisas conquistaram
Muitas outras precisam conquistar
Mesmo faltando alguns direitos
Somos felizes neste lugar.

Nilce de Souza

7. Viva o pioneiro



Califórnia é um assentamento
Com muitas lutas a contar
De povo que ousou a sonhar
Para terra junto conquistar

Os pioneiros desse lugar
Precisam ser mais valorizados
Pois foram eles que lutaram
Para nós termos onde morar!

Morar em assentamento
Faz um povo diferente
Que tem suas raízes na terra
Que alimenta muita gente

Viva o pioneiro
Viva o trabalhador



Viva o morador
Que espalha muito amor!

Lari Grosseli

8. O início

No início da ocupação
Um grupo de família se união
Em busca de um pedaço terra
O povo pelo território resistiu

A resistência de nossa gente
É forjada na luta e na união
Esses sentimentos estavam presentes
Com o punho firme em ação

No começo da luta
Muitos problemas apareceram
Mas com força, coragem e bravura
Os trabalhadores enfim venceram

Vencer uma disputa de terra
Não é uma tarefa fácil não
É preciso perseverança
Mas com determinação e garra
A vitória sempre alcança.

Oseir da Silva

9. Terra amada

C – Com pessoas aguerridas
A – Apressadas em realizar
L – Lutaram bravamente
I – Idealizando na luta
F – Fortalecendo e resistindo
Ó – Ó Califórnia, você nasceu
R – Reparando à desigualdade
N – Na bravura de um povo
I – Insistiram e conquistaram
A – A sua terra amada!

Nelson Souza

10. De um povo sonhador

Dia e noite, noite e dia

Lutando para ter
Um lugar para morar
As pessoas se uniram
E a terra conquistar
A partir da união
Um grande grupo se formou
Fortalecendo a luta pela terra
De um povo sonhador

Esse povo que sonhou
Ele nunca desistiu
Não parou de lutar
E a terra conseguiu

Nessa terra morreu gente
Para dar uma vida com dignidade
Não só para quem estava na luta
Para todos dessa organicidade

É muito triste saber
Que muitos jovens desconhecem
A história do nosso lugar
Mas eles precisam aprender

Wedson Pereira

11. Assentamento Califórnia

O Assentamento Califórnia
É o pedacinho do Brasil
Que em 96
um grupo de famílias o descobriu
Abrigava algumas famílias
Hoje abriga mais de mil!

Com as suas terras férteis
Levando sustento a quem produz
Alimenta o povo do campo e da cidade
Exterminando com a miserabilidade
E proporcionando às famílias
Alegria e prosperidade

Tirou da periferia crianças, adultos e idosos
Para lutarem juntos



Por um Assentamento
Que o chama de Califórnia
Para viver em comunhão e felicidade
Prosperando numa nova história
Hoje é uma comunidade
Com bastante produção
Que melhora a qualidade
Da nossa alimentação

Para servir de exemplo
Para a nossa região
Que o trabalho na terra
É uma solução
Pra matar a fome
De uma grande multidão!

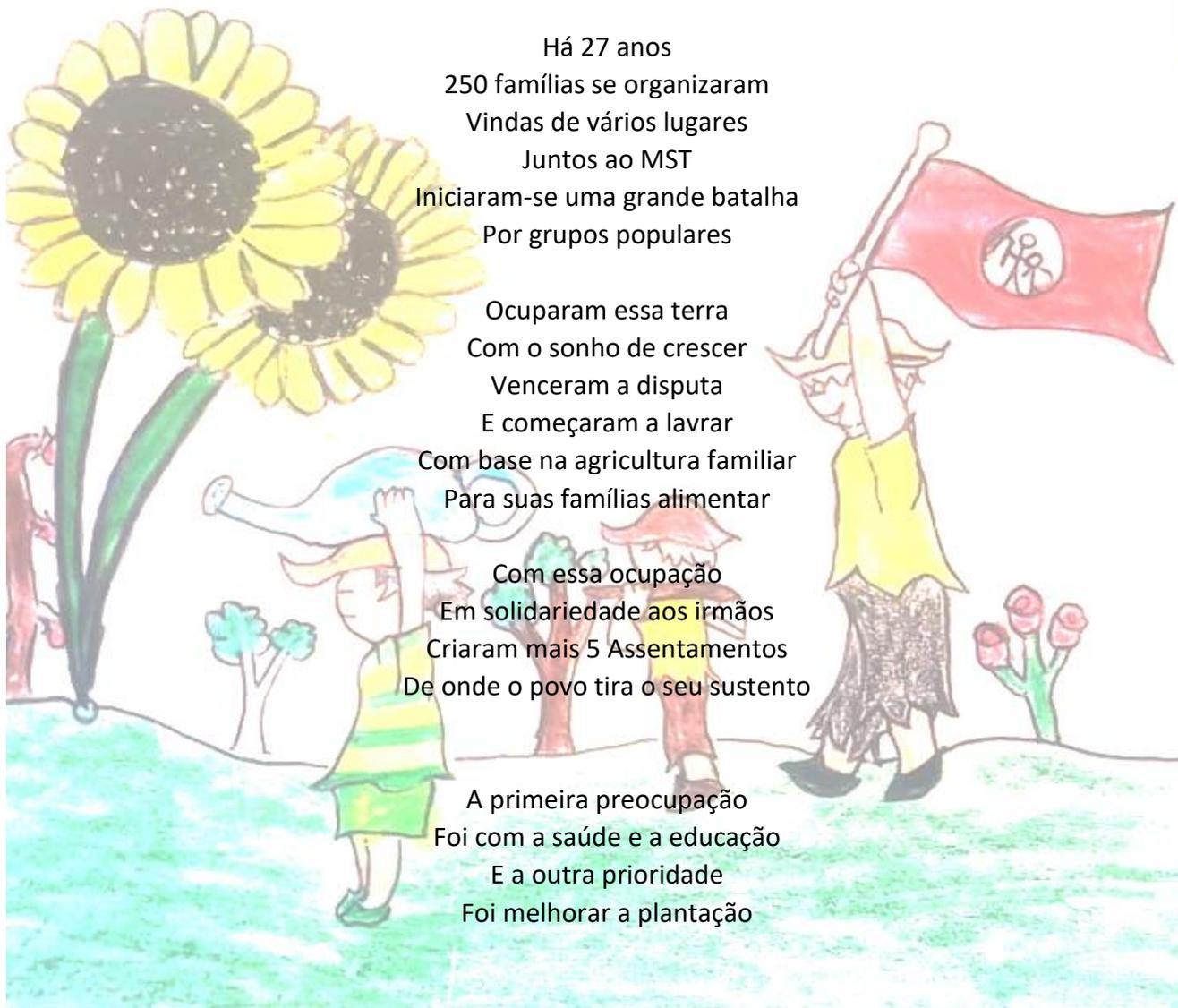
12. A Volta Dos Agricultores à Terra

Há 27 anos
250 famílias se organizaram
Vindas de vários lugares
Juntos ao MST
Iniciaram-se uma grande batalha
Por grupos populares

Ocuparam essa terra
Com o sonho de crescer
Venceram a disputa
E começaram a lavar
Com base na agricultura familiar
Para suas famílias alimentar

Com essa ocupação
Em solidariedade aos irmãos
Criaram mais 5 Assentamentos
De onde o povo tira o seu sustento

A primeira preocupação
Foi com a saúde e a educação
E a outra prioridade
Foi melhorar a plantação



Para alimentar a região
Pois com a saúde e a educação
Melhora a vida de uma população!

13. Vida Saudável

Uma vida saudável,
Depende da preservação ambiental
Plantio de árvores, nas matas nativas
Mantendo a biodiversidade florestal.

Reflorestando nosso território
Açaizais é uma solução
Combatendo o corte predatório
Para as plantas não entrarem em extinção

A saúde da população
Depende de alimentos saudáveis
Da produção sustentável, uma boa alimentação
Todos nós somos responsáveis.

É o fator principal, a garantia da vida
Para termos boa saúde
Novos hábitos, exercícios como uma dádiva
Levando a vida a sério, com felicidade!

Antônio de Assis

14. O lugar onde moro

O lugar onde moro
Eu amo e adoro
Ele tem uma história
De luta e de vitória

Cuido bem, cuide você também
Território bem diverso
De um povo que quero bem
Uma história conto em verso.

O lugar onde vivo
É belo e acolhedor
É por isso que te convido



Vamos cuidar dele
Com amor

Cuidar do Assentamento
É o dever de todos nós
Aprender a sua história
Faz de nós um povo inteligente
E repleto de vitória.

Madalena Pitaguary

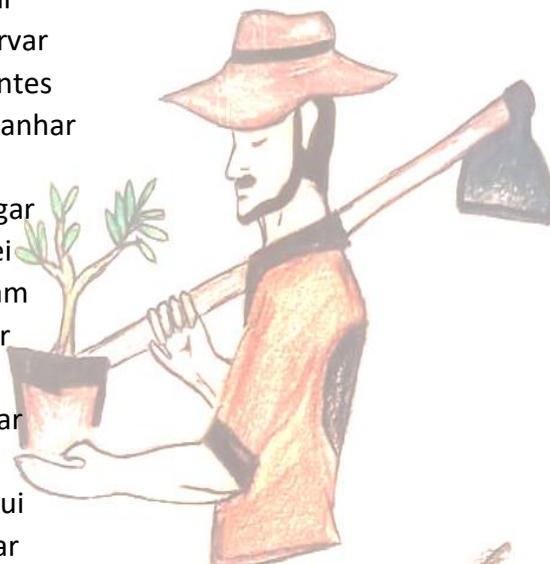
15. Lutas e conquistas

Na Califórnia foi onde nasci
Na Califórnia foi onde cresci
Na Califórnia é onde cultivo
Amor, esperança e luz

A Califórnia é um lugar
Que todos devem preservar
Pois aqui teve muitas gentes
Que conseguiram lutar e ganhar

A Califórnia é o meu lugar
Que nunca esquecerei
Das pessoas que lutaram
Para ter onde eu viver

A Califórnia é meu lugar
Que eu amo morar
Não pretendo sair daqui
E sua história preservar



Jane Júlia

16. O meu Assentamento

O assentamento onde vivo
É o lugar que amo viver
Temos que cuidar desse lugar
Pois ele é o nosso lar

Cuido bem do assentamento
Cuide você também
Gosto e proveito dele

Nele quero viver para sempre

Amo sua história
Amo sua paisagem
Pois ela traz emoções
Da nossa identidade

O lugar onde vivo
É bonito e encantador
Todo ano se comemora
A festa do agricultor

Encerro esse poema
E desejo que ele chegue
A todos jovens da comunidade
Para junto valorizar
Uma história de verdade!

Roseli Nunes

17. Da ocupação, à história

Da ocupação,
Eles começaram

Da luta,
Eles conquistaram

Da terra,
Eles lavraram

Da união,
Eles seguiram

Construir a Califórnia
Um lugar para viver
Repleto de história...

Celino Rodrigues

18. Luta diária

Onde eu moro
Teve luta
Teve vigor
Teve terra concentrada



Teve também
Um povo lutador

Onde eu moro
Teve comprador
Onde tem terra à venda
Há sempre um aproveitador

Onde eu moro
Tem trabalhador
Em terra vazia
Há sempre um lavrador

Onde eu moro
Tem lavrador
Até hoje luta
Na terra que conquistou

Onde eu moro
Tem luta diária
Tem criança estudando
No espaço de reforma agrária

Onde eu moro
Tem camponeses
Que lutam todo dia
Porque são guerreiros

Onde eu moro
Tem plantador
Planta todo dia
No que conquistou

Onde eu moro
É um assentamento
Que alegre e encanta
Com nome marcante
Que se chama
CALIFÓRNIA



Wanderson Rodrigues

19. A luta dos assentados

Moradores camponeses

de área de assentamento
sempre lutando
reivindicando
por uma vida
sem sofrimento

sofrimento marcante
marcou muita gente
criando uma história
de um povo valente

Uma luta insistente
envolveu muita gente
que gerou alimentos
a pessoas carentes

mudou muitas vidas
formando pessoas
resistentes...

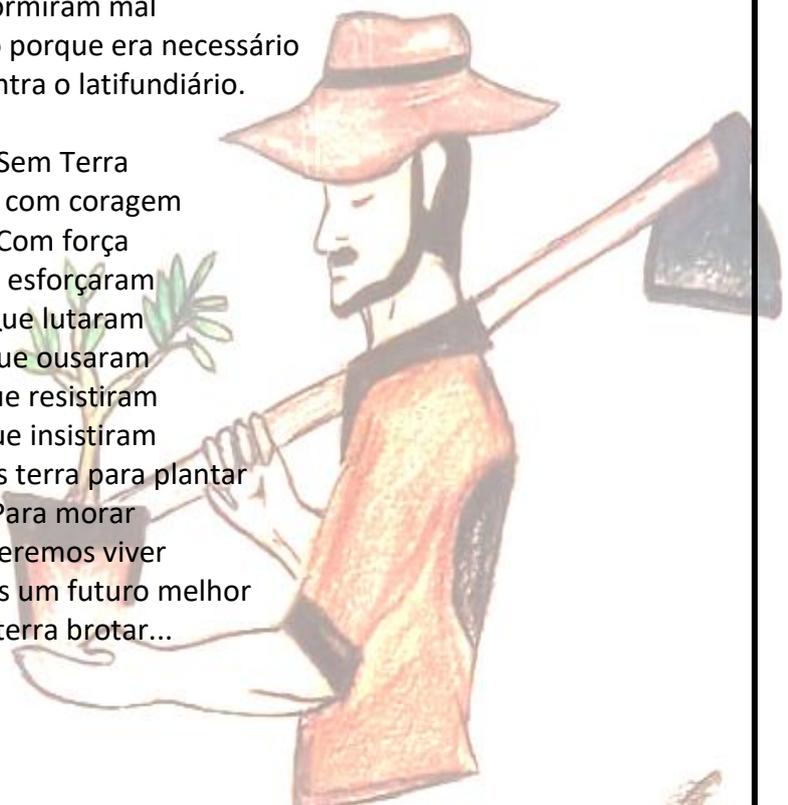


Pe. Josimo

20. Reconhecer a luta

Saber é reconhecer
Reconhecer é valorizar
A luta de quem lutou
A luta dos que um dia choraram
Dormiram mal
Passaram frio porque era necessário
A luta contra o latifundiário.

Sem Terra
Mas com coragem
Com força
Se esforçaram
Que lutaram
Que ousaram
Que resistiram
Que insistiram
Buscamos terra para plantar
Para morar
Queremos viver
Queremos um futuro melhor
Da terra brotar...



Não invadimos: OCUPAMOS!
Somos filhos da terra
Somos dono dela
Gostamos da justiça
Queremos lutar
O foco é conquistar.

Se um dia nós choramos,
Em outros vamos sorrir
Esse é o lema
Esse é o lema: lutar, resistir e conquistar.
De um Sem Terra as nossas pegadas
E a luta diária
O nosso destino é a resistência
Por reforma agrária.

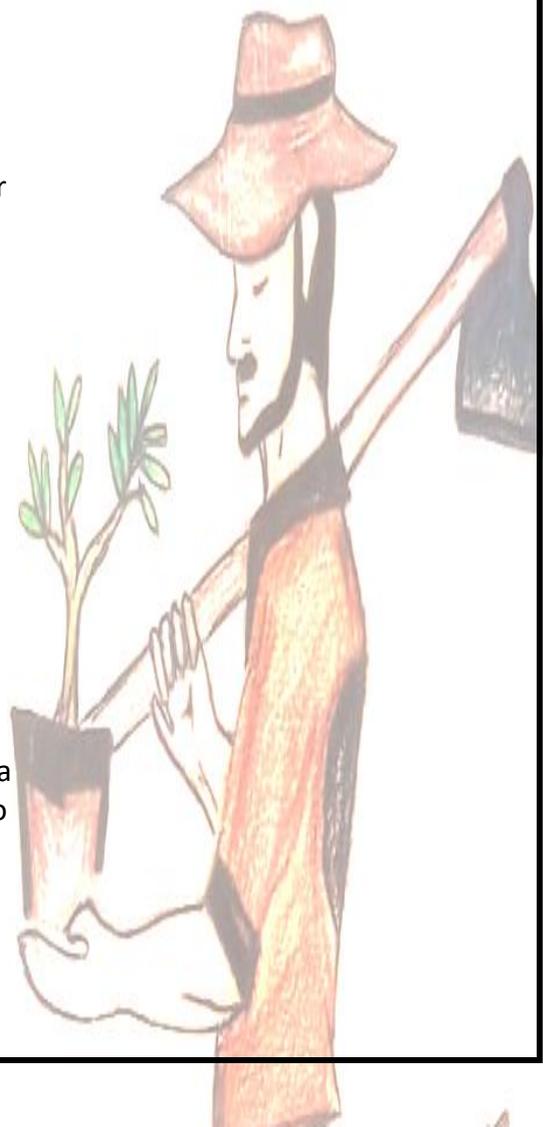
21. O nosso lugar



Vim pra cá
Com o objetivo de morar
Em um lugar
Marcado de luta
De um grande povo
Um povo humilde
E trabalhador.

Tenho orgulho de morar
Nesse lugar
Lugar conquistado
Onde muitos choraram
Para nós sorrirmos
E termos uma casa
Onde morar
Esse é um lugar
Lugar histórico
Que foi conquistado
E não valorado.

Queremos viver
Queremos respeito
Queremos um Brasil
Onde todos os Sem Terra
Tem um pedaço de chão
Para plantar



Nosso desafio
É ocupar
Por isso temos
Que LUTAR
Lutar para ganhar
Lutar para conquistar
Somos da terra
Queremos plantar.

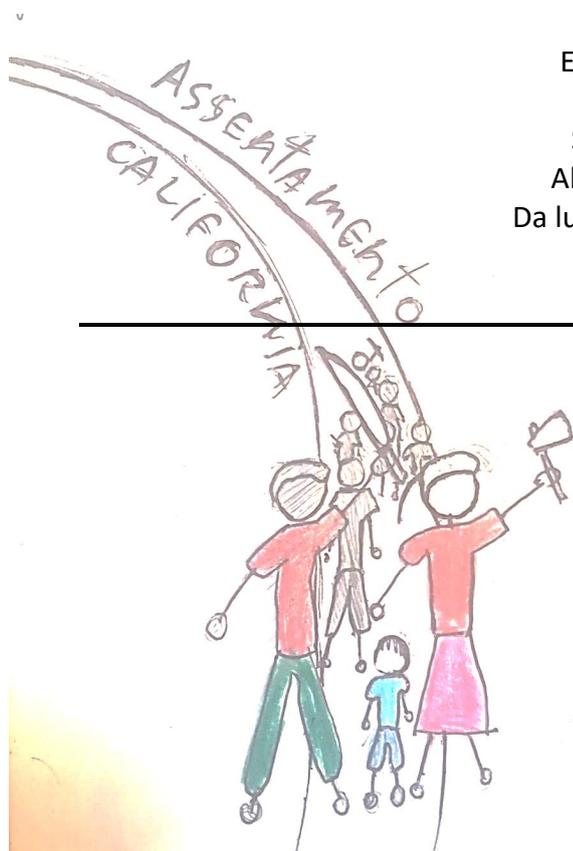
22. Nós, os sem terra

É orgulho estar com punho erguido
De ter uma enxada como espada
Um dia eu lutei por esse lugar
Pra hoje eu conseguir morar

Me arrisquei pela terra
Corri perigo da injustiça
Isso faz de mim um Sem Terra
Por isso tenho orgulho da minha terra
Gosto de plantar
Lutei para morar
Busco respeito, saúde e Educação
Para todos sem restrição.

Sou filho da terra
E arrisco minha vida
Por ela
Sou um Sem Terra
Alimento minha alma
Da luta por reforma agrária

Margarida Alves



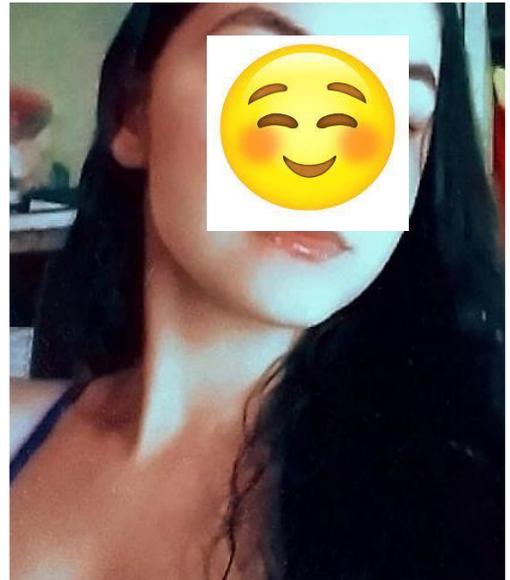
UM POUCO SOBRE OS POETAS E AS POETISAS QUE OUSARAM A CONFABULAR ATRAVÉS DE POEMAS O RECONTO DA HISTÓRIA DE LUTA PELA TERRA DO ASSENTAMENTO CALIFÓRNIA

Os autores desses poemas são filhos, netos e agregados à História de luta pela terra do Assentamento Califórnia. Embora não tenham vivido o processo de luta pela terra, mas vivem em um contexto em que os tornam partícipes desta luta. Nesse sentido, o objetivo dessa seção é apresentar ao leitor um resumo da biografia de cada aluno (a) que se propôs a escrever numa linguagem poética as suas emoções tendo a história do assentamento como inspiração. Espera-se que eles atinjam a nova geração um olhar de pertencimento, valorização e identidade camponesa acerca dos saberes, das narrativas e da história de luta do povo do Campo.



BIOGRAFIAS

- 1. Dorothy Stang**, 14 anos, nascida em 07.06.2009, na cidade Açailândia – MA, filha de R. de S. e D. G. Atualmente mora no assentamento Califórnia com seus avôs M. H. (59) e R. A. (59). Reside no assentamento há 7 (sete) anos. Antes vivia na cidade de Açailândia - MA. É neta de assentados da reforma agrária. Para ela o assentamento é “Um lugar bom de se viver porque todos se conhecem e representa um lugar de resistência e lutas diárias”.
-



- 2. Dilma Ferreira**, 18 anos, nascida em 12.03.2005, na cidade de Açailândia, filha de A. A. e S. C. Seus pais são assentados da reforma agrária e participaram da luta desde o início da ocupação. Após a conquista da terra, no lote que ganharam, produzem hortaliças para o consumo e vendem o excedente. Para ela o assentamento é “Um lugar de pessoas batalhadoras que se doaram pra ter um pedaço de terra pra melhorar de vida”.
-

3. Nilce de Souza, 14 anos, nascida em 24.04.2009, na cidade de Imperatriz - MA, filha de A. P. (36) e E. C. (XX). Seus pais eram da cidade de Buriticupu – MA. Vive com sua mãe, avó e seus irmãos. Sua avó é assentada e participou da luta pela terra ao lado do seu falecido avô. Sua família vendeu parte da terra para fazer uma cirurgia e a outra parte produz milho, corante, macaxeira, arroz, galinha, outros gêneros alimentícios. Mora no assentamento há 12 anos. Para ela o assentamento é “um lugar importante para a minha família porque o meu avô lutou por esse lugar, ele sempre gostou daqui e nos ensinou a gostar também. E hoje tenho ótimas lembranças de infâncias desse lugar”.



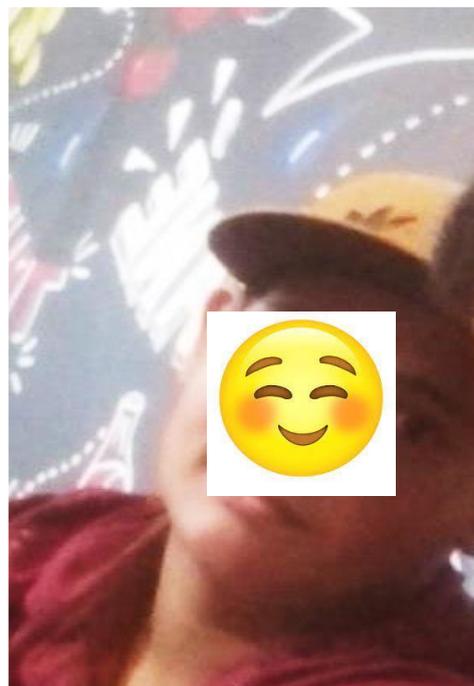
4. Lari Grosseli, 13 anos, nascida em 09.05.2010, na cidade de Açailândia, filha de D. (40) e A. (38). Mora no assentamento com seus pais e seus irmãos. Seus pais não assentados, mas seus avós C. e a dona M. L. são e participaram da luta pela terra. Antes seus avós viviam na cidade de Imperatriz – MA. Para ela o assentamento é: “Um lugar bom. E ele tem várias histórias ligadas à luta pela terra que melhorou a vida de muitas pessoas aqui”.

5. **Oseir da Silva**, 14 anos, nascido em 21.10.2009, na cidade de São Luís – MA, filho de D. G. Mora no assentamento há 11 anos, com sua avó J. (69), irmão, tio e primo. Para ele o assentamento é: “Um lugar bom e que precisa conhecer a história do nosso lugar”.



6. **Nelson Souza**, 13 anos, nascido em 10.09.2009, na cidade de São Luís – MA, filho de D. G. Mora desde dos 5 (cinco) anos no assentamento com sua avó, tio e primos. Sua avó é assentada e participou da luta ao lado do falecido esposo. Hoje, ao lado dos demais membros da família produz macaxeira, maracujá, milho, batata, banana, outros alimentos, todos, para o consumo da família. Para ele o assentamento é “Lugar de liberdade”.
-

7. Wedson Pereira, 14 anos, nascido em 22.04.2009, na cidade de Imperatriz – MA, filho de M. F. e L. F. (avô). Vive na Califórnia há aproximadamente 8 anos. Antes de viver no campo, já morou em vários outros lugares. Hoje mora com a sua avó M. F. (56), que era de Imperatriz, não assentada, mas a sua bisavó era só que vendeu a sua terra. Sua “mãe-avó” no fundo de sua casa produz hortaliças e é ajudada pelo biografado. Para ele o assentamento é “Um lugar legal, onde houve muita gente lutando pra conseguir um pedacinho de terra pra poder ter um lugar pra morar”.



8. Antônio de Assis, 13 anos, nascido em 14.04.2010, na cidade Açailândia – MA, filho de T. L. e E. N. Vivia na cidade de Açailândia – MA com seus pais, mas por motivo famílias, hoje, mora no assentamento com sua avó e seus primos. Sua avó é assentada e participou da luta pela terra desde o início. Mesmo morando na cidade, sempre vinha para a Califórnia visitar a sua avó. Sua família produz hortaliças para o consumo e o excedente comercializa. Ele também ajuda nas atividades de produção familiar. Para ela o assentamento é: “Um lugar que representa uma história de luta e a partir dela minha avó, eu e meus primos temos um lugar pra morar”.



9. Madalena Pitaguary, 13 anos, nascida em 02.06.2010, na cidade Imperatriz - MA, filha de A. S. e A. S. Reside na comunidade desde de sempre junto com sua avó, mãe e irmãos. É neta de assentados. Seus avôs estiveram na luta desde o princípio da ocupação da terra. Produzem na terra adquirida a partir da resistência: abacaxi, ingá, milho, fava e outros alimentos, todos para o alimento da família. Para ela o assentamento é “Um lugar bom porque sempre vivi aqui”.



10. Jane Júlia, 14 anos, nascida em 19.07.2009, na cidade Açailândia – MA, filha de C. S. e J. M. Mora com seus avôs dona E. M. (60) e E. G. (67). Não são assentados, mas compraram um pedaço de terra no assentamento e produzem arroz, milho, feijão, fava abóbora e etc. Ela ajuda nas atividades familiares. Para ela o assentamento é “Um lugar bom porque tem várias histórias que nos possibilitam a conhecer as nossas raízes vindas do povo do campo”.

11. Roseli Nunes, 14 anos, nascida em 29.11.2008, nasceu no assentamento com parteira da comunidade, filha de A. S. e F. A. Mora no assentamento, aproximadamente, há 9 anos. Vive com sua avó e seu pai. São assentados e participaram da luta pela terra desde o início da ocupação. Antes seus familiares viviam na cidade de Imperatriz – MA. Produzem na terra conquistada para sobrevivência familiar. Para ela o assentamento é: “Um lugar que representa a minha vida porque desde que nasci eu moro aqui. Às vezes, mora em outro lugar, mas sempre retorno. Por isso que acho que nós devemos valorizar essa história de luta”.





12. Celino Rodrigues, 13 anos, nascido 08.06.2010, na cidade de Imperatriz – MA, filho de O. (45) e M. L. (51). Mora no assentamento há 12 anos. Seus pais antes de viver no assentamento, morava na cidade de Imperatriz. Seus pais não assentados, mas comprara uma terra e cultivam feijão, milho, banana e outros. Contudo os seus avôs são assentados e eles estavam na luta pela terra no início da ocupação. Para ele o assentamento é “Um lugar que traz memórias boas porque a minha vida toda moro aqui. E aprender a história daqui é importante porque me ensina a valorizar essa luta”.



13. Wanderson Rodrigues, 14 anos, nascido em 20.04.2009, na cidade Imperatriz – MA, filho de M. D. e J. A. Mora no assentamento há 3 (três) anos. Antes de viver na Califórnia, residia no pov. Riacho do Meio, mun. Imperatriz – MA. Mora com seus tios, os quais são responsáveis por ele, G. R. (47) e Reginaldo Silva (45). Ambos não são assentados, mas tem parentes que são. Para ele o assentamento é “Um lugar de muitas histórias que são esquecidas pelas novas gerações”.

14. Pe. Josimo., 13 anos, nascido em 28.09.2009, na cidade de Açailândia – MA, filho de F. C. (51) e E. (41). Mora no assentamento há 6 anos. Antes vivia na cidade de Açailândia – MA. Sua família não é assentada, mas comprara, em 2018, uma terra para produzir hortaliças, plantios e outras culturas. Para ele o assentamento é “Um lugar bom para viver”.





15. Margarida Alves, 13 anos, nascida em 24.01.2009, na cidade Açailândia – MA, filha de E. Q. e R. P. (padrasto). Mora em terras que compreendem área do assentamento, aproximadamente há 8 meses. Vive com seu pai, mãe e irmã. A sua família não é assentada, mas compara uma pequena área para desenvolver atividade ligada à agricultura familiar. Antes de viver no assentamento, morava na cidade de Açailândia – MA. Na sua área, cultivam árvores frutíferas, criam animais de pequeno porte como galinha, porco, pato e planta hortaliça.

Não tem parente no assentamento e vieram viver no campo porque a sua mãe gosta de viver no campo. Para ela o assentamento é:” Uma comunidade humilde, mas muito trabalhadora e repleta de simbologia de luta”.

Ficha técnica

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA
Escola Municipal Antônio de Assis – EMAA

Instituições envolvidas

Professora Dra. Edimara Ferreira Santos

Orientadora

Mestrando Joventino Silva Pereira (orientando)

Organizador

Alunos e alunas da turma do 8º (oitavo), ano letivo 2023.

Autores (as)

Marcelo Freitas de Sá
Joventino Silva Pereira

Revisores literários

Antônio de Assis, Pe. Josimo e Margarida Alves

Ilustradores



Local: Assentamento Califórnia.
Cidade: Açailândia – MA.
Ano: 2023