

Estímulo ao gosto pela leitura: (re)criando histórias em um assentamento rural

Thelma Maria Grisi Veloso,¹ Arthur Marcell Campos Arruda², Gustavo Albuquerque Dias,³ Leonardo Farias de Arruda⁴, Mateus Rafael Uchôa Dantas⁵, Sarah Lavínia Pereira de Moraes⁶

Resumo

Em sintonia com os princípios que orientam a proposta de educação do campo em diálogo com a educação popular, este relato de experiência tem como foco as atividades desenvolvidas por um projeto de extensão universitário, que visou estimular o gosto pela leitura de textos literários em crianças e adolescentes de um assentamento rural constituído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no interior da Paraíba. A proposta foi desenvolvida com o objetivo de que o desejo de pertencimento e reconhecimento social provocasse a leitura de textos literários. Desse modo, procurou-se criar necessidades sociais para a leitura. Objetivou-se também estimular o protagonismo e a reflexão crítica. Essas atividades foram desenvolvidas por meio de oficinas psicopedagógicas, nas quais foram utilizadas estratégias técnicas de leitura (como a contação e a antecipação), estratégias sociais (como as performances artísticas), além da leitura dramatizada e da utilização de linguagens artísticas. Priorizaram-se, durante as reflexões, não só os aspectos cognitivos, como os afetivos. Nessa direção, o trabalho desenvolvido buscou provocar o desejo de leitura pelo texto literário e o protagonismo social do grupo.

Palavras-chave

Leitura. Protagonismo. Educação Popular. Assentamento rural.

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* de Araraquara, São Paulo, Brasil; professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil. E-mail: tgrisiveloso@gmail.com.

² Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba, Brasil; psicólogo no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil Viva Gente de Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: psiarrhurarruda@gmail.com.

³ Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba, Brasil; psicólogo clínico. E-mail: gustavodias09@hotmail.com.

⁴ Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba, Brasil; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Envelhecimento e Saúde (GEPES) e do Núcleo de Estudos em Psicanálise na Saúde, Educação e Artes (NEPSEA). E-mail: nado.lfa@gmail.com.

⁵ Mestre em Investigação e Intervenção Psicossocial pela *Universidade de Huelva*, Espanha; membro do *Laboratorio de Redes Personales y Comunidades*, *Universidade de Sevilla*, Espanha. E-mail: mateuschoa.psi@gmail.com.

⁶ Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba, Brasil. E-mail: sarahlpereirapsi@gmail.com.

Encouraging reading: (re)creating stories in a countryside settlement

Thelma Maria Grisi Velôso,⁷ Arthur Marcell Campos Arruda⁸, Gustavo Albuquerque Dias,⁹ Leonardo Farias de Arruda¹⁰, Mateus Rafael Uchôa Dantas¹¹, Sarah Lavínia Pereira de Morais¹²

Abstract

In line with the principles that steer the proposal of Countryside Education in dialogue with Popular Education, this experience report focuses on the activities developed by a university extension project which aimed at stimulating a taste for reading literary texts between children and teenagers from a rural settlement constituted by the Landless Countryside Workers' Movement (MST) in the countryside of Paraíba. The proposal was developed with the aim that the desire for belonging and social recognition would provoke the reading of literary texts. In this way, the aim was to create social needs for reading. The aim was also to stimulate protagonism and critical reflection. These activities were developed through psycho-pedagogical using technical reading strategies (such as storytelling and anticipation), social strategies (such as artistic performances), as well as dramatized reading and the use of artistic languages. During the reflections, not only cognitive but also affective aspects were prioritized. In this sense, the study carried out aimed to create a desire to read the literary text and the group's social protagonism.

Keywords

Reading. Protagonism. Popular Education. Countryside settlement.

⁷ PhD in Sociology, São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara campus, State of São Paulo, Brazil; professor of the Postgraduate Program in Health Psychology and the Postgraduate Program in Social Work, State University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil. E-mail: tgrisiveloso@gmail.com.

⁸ Graduated in Psychology, State University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; psychologist at the Viva Gente Child and Youth Psychosocial Care Center, Campina Grande, State of Paraíba, Brazil. E-mail: psiarthurarruda@gmail.com.

⁹ Graduated in Psychology, State University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; clinical psychologist. E-mail: gustavodias09@hotmail.com.

¹⁰ Master in Health Psychology, State University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; member of the Study and Research Group on Aging and Health (GEPES) and the Center for Studies in Psychoanalysis in Health, Education and Arts (NEPSEA). E-mail: nado.lfa@gmail.com.

¹¹ Master in Psychosocial Research and Intervention, University of Huelva, Spain; member of the Laboratory of Personal Networks and Communities, University of Seville, Spain. E-mail: mateuschoa.psi@gmail.com.

¹² Graduated in Psychology, State University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil. E-mail: sarahlpereirapsi@gmail.com.

Introdução

Refletir acerca da Educação do Campo (EC), em diálogo com a Educação Popular (EP), implica considerar a construção de práticas educativas contextualizadas e inclusivas, assim como as múltiplas dimensões do território, compreendendo, em sua historicidade, os cotidianos e as trajetórias de luta, vislumbrando possibilidades de transformações. Ao utilizar o termo “Educação do Campo”, busca-se situar a educação desenvolvida nos meios rurais como objeto de discussão dos sujeitos envolvidos, ao contrário de períodos anteriores, em que a educação rural era discutida de forma dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam. A EC não deve ser vista meramente como uma abordagem pedagógica alternativa à educação rural (Caldart, 2012, *apud* Brandão, 2021); em vez disso, ela deve ser produzida pelos sujeitos do mundo rural, ou seja, deve ser moldada e impulsionada pelos movimentos e lutas originados nas comunidades rurais. Trata-se de um projeto pedagógico interdisciplinar baseado em princípios político-pedagógicos que consideram as particularidades da realidade das pessoas no campo (Neves; Silva; Aragão, 2020; Santos; Araújo, 2020; Souza, 2020). A ideia é que sejam valorizados os sujeitos, o território e o conhecimento que eles construíram a partir das lutas coletivas por direitos e dignidade.

A EC surge, fundamentalmente, de um fazer político, o da luta pela terra e por melhores condições de vida no campo, com o intuito de retroalimentar, orientar e fortalecer a concretude desse movimento. Pode-se dizer que ela combate a ideologia hegemônica que delineia o imaginário da divisão hierarquizante “urbano/campo”, na qual o primeiro se torna sinônimo de progresso e humanidade, enquanto o segundo representaria atraso e primitivismo.

A EP, por sua vez, pode ser compreendida, segundo Carlos Rodrigues Brandão (2021), a partir de duas variantes. Na primeira, como um projeto teórico, político e pedagógico radical, surgido na América Latina no decorrer da década de 1960, que possui como proposta uma abordagem de ensino centrada na participação ativa da população, e não meramente como um serviço suplementar de educação. Na segunda variante, a EP é tomada como um processo histórico situado em diversos momentos e lugares, que continua acontecendo, mediante inúmeras modalidades político-pedagógicas orientadas para que o povo se torne sujeito de um processo de transformação. Essas modalidades político-pedagógicas são ajustadas às características e necessidades de cada contexto. O foco principal é fazer com que as pessoas das comunidades se tornem protagonistas de suas próprias vidas, assumindo um papel ativo na transformação social e na melhoria das condições em que vivem. Uma dessas modalidades de ação é a EC. Embora essas variantes compartilhem a valorização dos saberes populares e o compromisso com a emancipação, diferem quanto à amplitude de seus

objetivos: a primeira visa mudanças estruturais e sistêmicas, já a segunda foca em intervenções mais imediatas e pragmáticas.

No Brasil, as experiências em EP, de caráter freireano, surgiram direcionadas à população do campo, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas do país, no Nordeste e, posteriormente, no Centro-Oeste e na Amazônia. A EP emerge em contraposição à denominada educação rural tradicional, isto é, a educação urbana inserida nas comunidades rurais desconectadas da realidade local, que ajuda a produzir o êxodo rural e a desvalorização da cultura local. A EP se configura como uma proposta pedagógica preocupada com a formação das classes populares (principalmente as rurais), fundamentalmente centrada “num diálogo entre pessoas, culturas e classes sociais na construção de cada momento, e do todo do acontecer da educação” (Brandão, 2021, p. 7). Para Brandão (2021), a recente EC captura da EP a proposta de se contrapor a uma educação urbana, orientada direta e indiretamente por princípios capitalistas de adequação de jovens e adultos ao mundo do trabalho.

A luta pela educação no campo é indissociável da luta pela terra, uma vez que “mais que garantir o direito à terra, é preciso garantir a permanência nela” (Paula; Chelotti, 2020, p. 292). Nesse sentido, não se pode desconsiderar a intrínseca relação da EC e da EP com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O MST, movimento social originado entre o período de 1979 e 1984, objetiva a melhoria das condições de vida no campo por meio da articulação e da organização entre trabalhadores e sociedade. Esse movimento luta pelo direito de haver escolas no meio rural vinculadas a um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de emancipação humana. A pedagogia do MST é uma pedagogia em movimento, não-estaque, totalmente articulada à formação do “sujeito Sem-Terrinha”. As crianças tornam-se os “atores do Movimento do qual fazem parte e que faz parte delas” (Barcellos; Torres, 2019, p. 62). O MST se apoia, assim, na “proposta de *enraizamento* em uma coletividade organizada com projeto de futuro” (Barcellos, 2021, p. 129, grifo do autor).

Em sintonia com essa perspectiva, desenvolvemos um projeto de extensão universitária num assentamento rural constituído pelo MST no interior da Paraíba. Dentre as atividades realizadas por esse projeto, destacam-se as oficinas psicopedagógicas realizadas com as crianças e os adolescentes assentados. Essas oficinas tiveram como objetivo fomentar a criatividade, a reflexão crítica e o protagonismo social, além de estimular o gosto pela leitura de textos literários. Neste artigo, objetiva-se apresentar um relato dessa experiência, tendo como foco as atividades desenvolvidas nessas oficinas para fomentar o gosto pela leitura e pelo protagonismo.

As oficinas psicopedagógicas e o estímulo ao gosto pela leitura

“Sempre imaginei que o paraíso fosse uma espécie de biblioteca” (Jorge Luis Borges)

O projeto de extensão universitária desenvolvido nesse assentamento rural teve como objetivo geral fortalecer, incrementar e fomentar espaços de escuta, questionamento e problematização da realidade de assentados e militantes do MST, visando a estimulação da autonomia popular e o desenvolvimento de formas de articulação para resolver os problemas cotidianos. Fundamentou-se teórico-metodologicamente na Psicologia Social Comunitária e na EP. Realizaram-se, dentre outras atividades, oficinas psicopedagógicas com crianças e adolescentes. O planejamento dessas atividades foi realizado analisando as características, interesses e necessidades dos integrantes do grupo, assim como defende Tânia Mara Grassi (2020).

Neste trabalho, esse tipo de oficina é entendido como um espaço para a construção de conhecimentos e expressão de sentimentos por meio do vínculo entre facilitadores e participantes. A partir desse pressuposto, pretendeu-se realizar uma construção dialética de conhecimento que permitisse questionar estruturas pré-estabelecidas, articular possíveis rupturas e desenvolver novas possibilidades de ação. Desse modo, as oficinas psicopedagógicas desenvolvidas se articularam com os princípios democráticos e emancipatórios da EP, configurando-se como um espaço para estimular a reflexão crítica, a participação, a criatividade e a autonomia.

Metodologicamente, foram utilizadas várias linguagens artísticas, dentre as quais o método do “Teatro do Oprimido” (Boal, 2015). No que diz respeito ao estímulo ao gosto pela leitura, recorreremos às estratégias técnicas de leitura (a contação e a antecipação) e às estratégias sociais (os eventos), conforme a proposta do Projeto Geraldo Maciel Barreto (Catolé do Rocha, 2009), idealizado por Maria Sedy Marques, que se fundamenta no conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, e nos estudos da educadora argentina Delia Lerner.

A estratégia de contação foi utilizada da seguinte forma: numa oficina, perguntava-se quem gostaria de ler um texto e contar para o grupo o que leu. Os que se dispunham a fazê-lo recebiam o texto com antecedência e se responsabilizavam por contar, na oficina seguinte, o que leram para os demais participantes. Depois que a história era contada, eram feitas algumas “perguntas provocativas”, ressaltando os aspectos cognitivos (Ex: De que trata o texto?) e os afetivos (Ex: O que mais lhe agradou no texto?) (Marques, 2011).

Já a estratégia de antecipação consiste em ler determinada história omitindo uma das partes, seja o início, o meio ou o fim, com o objetivo de fazer com que os participantes criem a parte que

está faltando. Depois, a parte da história que foi suprimida é apresentada e discutida a partir da utilização de perguntas provocativas.

No que se refere às estratégias sociais de leitura, segundo Maria Sedy Marques (2011), os eventos podem ser a feira literária, a palestra, a visita, o recital, o jogral, o concurso, as campanhas e as performances, que devem ser utilizados como necessidades criadas para a leitura. Dentre as possibilidades dadas, utilizamos as performances.

Recorremos ainda à leitura dramatizada, ferramenta que transforma a experiência da leitura. Ela contribui para uma compreensão mais profunda do texto, além de engajar mais o ouvinte, no caso, as crianças e os adolescentes que participavam da oficina, com o objetivo de desenvolver habilidades de maneira mais completa e estimular a imaginação, permitindo a construção de cenas, personagens e situações de maneira mais vívida. Dramatizar um texto consiste em aproximar o ouvinte do leitor, usando elementos cênicos (Almeida; Gonçalves, 2011; Silva, 2011; Vieira, 2014).

A pessoa extensionista lia um texto com dramaticidade e interpretava as falas. As inflexões vocais, as expressões faciais e a mudança de ritmo contribuía para transmitir significados que podiam não estar evidentes e auxiliavam o ouvinte a imaginar os sentimentos e motivações dos personagens, aprofundando sua compreensão narrativa. No final, eram feitas algumas perguntas sobre o texto lido, ressaltando os aspectos cognitivos, mas priorizando, sobretudo, os aspectos afetivos.

Os questionamentos feitos ao final de cada leitura tiveram como objetivo conduzir a leitura do âmbito puramente cognitivo para o âmbito afetivo e/ou estético, com o intuito de contribuir para a desestabilização das certezas, do convencional, e para alimentar relações afetivas e de admiração dos personagens, além de pluralizar a visão de homem e de mundo dos leitores. A intenção foi criar necessidades sociais para a leitura, como entende Lerner (2000, *apud* Marques, 2010). Assim como as necessidades de consumo de bens materiais, a leitura precisa ser reconhecida como um capital social, isto é, como:

o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por relações permanentes e úteis (Bourdieu, 2007, p. 67).

Desse modo, como afirma Marques (2010, p. A-4), a intervenção é realizada “para que o desejo de pertencimento, de participação, de reconhecimento ou de afirmação social (na sociedade do espetáculo) provoque a leitura literária”.

Inspirando-se na abordagem da oficina criativa proposta por Cristina Allessandrini (1996), as oficinas foram divididas em quatro momentos consecutivos: no primeiro, a sensibilização, momento

em que os participantes eram estimulados a refletir sobre determinado tema por meio de exercícios corporais, de imaginação e/ou da leitura de textos literários; no segundo momento, o da expressão livre e elaboração, no qual o tema da oficina era trabalhado de maneira artística e não verbal; no terceiro momento, o de transposição da linguagem não-verbal para a verbal, no qual se refletia sobre o produzido na oficina; e, no quarto momento, o da avaliação, em que se avaliava a experiência vivenciada. O grupo foi dividido em dois subgrupos: do primeiro (Grupo 1), participaram crianças de 6 a 10 anos; do segundo (Grupo 2), participaram adolescentes de 11 a 16 anos. Os temas das oficinas foram escolhidos com antecedência a partir de uma oficina realizada com esse objetivo.

No que diz respeito ao estímulo ao gosto pela leitura, apresentaremos a seguir as atividades desenvolvidas em cinco oficinas.

Numa oficina realizada com o grupo de crianças, abordando o tema “Esconde-esconde”, iniciamos com uma leitura dramatizada do livro *Quer brincar de pique-esconde?* (2006), de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança. Após a leitura, sugerimos que todos tentassem adivinhar qual parte de cada animal da história lida ficaria fora de vista quando se escondesse. As crianças pediram que a história fosse contada novamente para tentarem adivinhar. Em seguida, perguntamos: “A brincadeira teria graça se todos se escondessem do mesmo jeito?”; “Se vocês tivessem escrito o livro, o que mudariam?” e, por fim, perguntamos se as crianças gostariam de brincar de esconde-esconde de uma forma diferente. Elas aceitaram. Então, sugerimos o esconde-esconde parado – no qual a pessoa escolhida para encontrar os esconderijos precisa ficar parada num lugar, só vale se abaixar ou se esticar com a intenção de tentar encontrar alguém, mas não é permitido sair do lugar. Sugerimos, ainda, o esconde-esconde ao contrário. Nessa versão, somente uma pessoa deve se esconder e todas as outras devem procurá-la. Aquelas que forem encontrando o esconderijo, precisam se esconder junto. Desse modo, todas as pessoas ficam juntas à medida que forem descobrindo o esconderijo. Em seguida, as crianças sugeriram outras duas opções: se esconder em dupla, e os demais irem procurar; esconder os meninos, e as meninas encontrá-los, e vice-versa.

Já em outra oficina com o grupo de crianças, cujo tema foi “Pintura”, realizamos uma leitura dramatizada da história *A flauta mágica* (1997), de Eunice Braido. Utilizando a técnica da antecipação, interrompemos a leitura na metade da história e solicitamos que criassem, individualmente, por meio de um desenho (usando tinta, lápis de cor e caneta hidrocor), o final. Em seguida, colocamos um pote no chão, que chamamos de “pote divertido”, o qual continha algumas orientações. Logo, pedimos que contassem a história, acrescentando o final que haviam criado no desenho e seguindo a orientação sorteada. As orientações eram: “por meio de movimentos”; “olhando para cima”; “de olhos fechados”; “pulando em um pé só”; “contando para

uma amiga”. Depois que todos apresentaram seu final da história, lemos o final criado pela autora e perguntamos se eles haviam gostado. Em seguida, perguntamos de qual parte da história gostaram mais, se a história trouxe surpresas e o que mudariam nela. Por fim, juntamos todos os desenhos com o intuito de formar um só, e as crianças foram dando orientações para criar um desenho coletivo.

Em uma oficina realizada com o grupo de adolescentes, abordamos o tema “Jogo de Baleada” e iniciamos fazendo uma leitura dramatizada da história *Conversa à beira-mar*, do livro *Histórias quentes de bichos e gentes* (2003), de Ulisses Tavares. Perguntamos, em seguida, se eles gostaram e pedimos que contassem a história como a imaginaram enquanto contávamos. Depois, perguntamos se eles se identificaram com o texto e o que fariam de diferente se fossem os autores. Por último, sugerimos que eles fizessem uma adaptação e dissessem como seria uma “Conversa à beira do açude”, conforme a espacialidade em que vivem, incluindo o que costumavam fazer quando iam para o açude.

Em outra oficina com o grupo de adolescentes realizada para a escolha de temas, fizemos a leitura dramatizada do livro *A maravilhosa história de Peter Schlemihl* (2003), de Adelbert von Chamisso. Utilizando a técnica de antecipação, lemos até a metade da história e pedimos que fizessem mímicas para contar como imaginariam o final. Uma das adolescentes fez algumas mímicas e surgiu um novo final. Depois, lemos o final proposto pelo autor da história. Perguntamos se eles gostaram do final dado pelo autor, qual a parte do texto que chamou mais atenção e quais sentimentos foram despertados.

Já em outra oficina, cujo tema era “Caça ao Tesouro”, realizada também com o grupo de adolescentes, fizemos a leitura dramatizada da história *O fósforo sueco* do livro *O Grande Livro dos Mistérios* (2008), de Antonio Tello, e omitimos o final, utilizando a estratégia da antecipação. Explicamos, então, que iríamos esconder pistas que indicariam o fim da história. Depois da procura, as pistas foram reunidas em conjunto e eles levantaram suas hipóteses. Por último, lemos o final proposto pelo autor e perguntamos o que acharam.

Nessas oficinas, gradativamente foi sendo construído e estimulado um processo de reflexão tanto entre crianças e adolescentes, quanto entre extensionistas que, ao vivenciarem e avaliarem a experiência, amadureciam o seu “saber/fazer”. As experiências com a leitura abriram espaço para o reconhecimento de si e do outro. Os livros e suas histórias se tornaram catalisadores de um processo mais amplo, o qual convidou as crianças e os adolescentes a agirem sobre a história contada ou dramatizada, modificando-a, dinamizando-a a partir dos seus pontos de vista e das histórias deles. Desse modo, estimulamos o protagonismo e a possibilidade de que cada participante pudesse se

reconhecer como agente ativo, sujeitos capazes de opinar, discutir e transformar o curso de histórias, sejam elas ficcionais ou reais.

Refletindo a prática a partir de algumas contribuições teóricas

Como afirma Marques (2010), quando falamos de estímulo ao gosto pela leitura, é preciso compreender que a leitura, aqui, é concebida como uma ação movida por necessidades. Entende-se que, quando lemos, fazemo-lo em função de algo, de maior compreensão da realidade, de responder a questionamentos/desafios ou, até, em função da própria beleza estética dos textos literários.

Para Delia Lerner (2002, p. 33), ler não corresponde meramente a decifrar letras e palavras, mas a uma “atividade orientada por propósitos”. Para a referida autora, a leitura não deve ser vista somente como uma habilidade técnica, mas entendida como uma prática social e cultural, a saber, é uma atividade que faz parte da vida cotidiana e está inserida em diversos contextos sociais. Destarte, ela argumenta que “a leitura é sempre – desde o começo – um ato centrado na construção de significado” (Lerner, 2002, p. 40). Nessa perspectiva, a autora realça que o estímulo ao gosto pela leitura deve considerar as necessidades e os interesses, de modo que torne a aprendizagem dessa habilidade uma experiência significativa.

As estratégias utilizadas para desenvolver o gosto pela leitura nas oficinas realizadas, além de serem vinculadas às contribuições de Delia Lerner, são vinculadas ao conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, e ao conceito de “biblioteca” (Marques, 2010). O primeiro conceito, *habitus*, é um conjunto de disposições responsáveis pela recepção e pela apreciação dos bens simbólicos que circulam socialmente (Bourdieu, 2007), por exemplo, a literatura. O segundo conceito, “biblioteca”, é entendido não como a ideia comum que se tem relacionada ao espaço físico, que se encontra sempre à espera daqueles que já tenham o hábito de ler, mas como uma “força comunitária, provocativa e dinâmica”, capaz de mobilizar o desejo de ler o texto literário. Associando ambos os conceitos, a proposta visa incentivar a leitura como prática vinculada ao afeto/à necessidade, mobilizando as pessoas no sentido de inserir tal prática num sistema de *habitus* do grupo. Por meio da construção de um sentido dado coletivamente pelos sujeitos ao ato de ler, o gosto pela leitura é incentivado. Desse modo, as estratégias de leitura utilizadas são entendidas como todo processo que estimule “o desejo, a necessidade de ler, de ler mais e/ou melhor o texto literário” (Marques, 2011, p. 2). A leitura é compreendida como uma experiência vinculada ao desejo e à afetividade.

Numa sociedade de mercado, na qual os sujeitos somente são reconhecidos socialmente como consumidores que detêm mercadorias (tênis, roupas, relógios, celulares...), as estratégias de leitura devem ser pensadas de forma que os leitores, tendo ou não recursos financeiros, sintam-se

pertencentes ao mundo literário/letrado e se afirmem enquanto sujeitos culturais. O objetivo é que o desejo de pertencimento ou de reconhecimento social provoque a leitura literária.

Ao propormos a disposição dos membros do grupo, sempre no formato de roda/círculo, procuramos favorecer a dimensão coletiva de pertencimento e de participação. Na roda, a dialogicidade e o afeto são potencializados, já que a figura do círculo rompe com a hierarquia “professor/aluno” e todos podem se enxergar, e tanto aprender como ensinar. De modo geral, a roda de leitura favorece “a ampliação progressiva da competência leitora, o desenvolvimento da capacidade crítica, o estímulo à reflexão crítica sobre o que foi lido, o confronto e a aceitação de diferentes pontos de vista” (Foerste; Carvalho; Pompermayer, 2023, p. 256-257).

Ao utilizarmos perguntas provocativas, procuramos estimular as crianças e os adolescentes assentados a participarem da história e a se envolverem com ela. No caso da oficina em que o tema foi a brincadeira de esconde-esconde, por exemplo, estimulamos uma reflexão sobre a diversidade e as possibilidades de criar “um fazer alternativo” ao que é estabelecido socialmente. Conforme Márcia Mara Ramos e Ligia Leão de Aquino (2019), a dimensão criativa precisa estar alinhada a uma perspectiva educativa contra-hegemônica, que busque questionar estruturas pré-estabelecidas por meio da construção de novas ações.

Na oficina em que pedimos para fazerem uma adaptação do livro *Conversa à beira-mar* (2003), criando uma “Conversa à beira do açude”, procuramos estimular a criatividade e o envolvimento do grupo, além de valorizar uma “leitura do mundo”, inspirados no que defende Paulo Freire (1989, p. 13, grifos do autor):

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

O exercício dialético de leitura e reflexão sobre a realidade permite interpretar o mundo e explorar possibilidades de atuação nele (Britto; Di Giorgi, 2022). As intervenções desenvolvidas, além de estimularem o gosto pela leitura, convidaram as crianças e os adolescentes a realizarem releituras conforme a realidade deles. Sendo assim, nossa prática se alinha à perspectiva freireana ao reconhecer e destacar o contexto sócio-histórico das crianças e dos adolescentes, buscando a produção de reflexões críticas sobre o seu “mundo”. Essa prática também se articula a um princípio da EC que enfatiza a importância de a educação estar associada diretamente ao território e à comunidade, sendo uma condição fundamental para o seu desenvolvimento.

A leitura, no seu sentido mais amplo, manifesta-se como condição vital para vivenciar e interpretar o mundo, sendo um importante elemento para a expressão humana. Outro aspecto inerente à vida é a curiosidade, visto que impulsiona a criatividade e direciona o sujeito aos processos de descobertas. Nesse sentido, ler se apresenta como uma ação potente para explorar a curiosidade, podendo promover a formação de sujeitos mais criativos, participativos e críticos.

Quando recorremos à mímica, ao desenho e às outras linguagens artísticas em algumas oficinas, fomos guiados pela ideia, defendida por Juliana Duarte Simões (2020), de que incorporar essas linguagens enquanto formas de comunicação e expressões humanas, permite instigar a interação entre imaginação e elementos da realidade e, também, produzir novas experiências significativas. Tais articulações com diversos recursos artísticos fizeram potencializar o fato de o texto literário servir de meio para um tipo de aprendizagem que traz consigo o encanto e o prazer. Para além de uma atividade meramente cognitiva, a dimensão estética desperta outros níveis de apreensão da realidade. O uso da dramatização na contação de algumas histórias, por exemplo, valoriza a apreciação estética do uso das palavras e da linguagem (ou seja, do que é “belo”), e desperta interesse, emoções e sensibilidade.

Ao aguçar a curiosidade e a criatividade, a leitura dá ao leitor a oportunidade de questionar e adquirir uma compreensão mais profunda e complexa do mundo. Para Erineu Foerste, Letícia Queiroz de Carvalho e Soraya Ferreira Pompermayer (2023), o que caracteriza uma boa leitura é justamente essa confrontação crítica que vem com ela, algo que se intensifica em uma leitura em grupo, já que propicia o encontro de diversas formas de dar sentido ao mundo.

Betina Hillesheim *et al.* (2011, p. 311) afirmam:

Leitura é construção de sentido, algo que nos forma (ou ainda de/forma ou trans/forma), pondo em questão aquilo que somos. Pensar na leitura como experiência significa que esta é acontecimento, produzindo-se em determinadas condições de possibilidade, mas não se subordinando ao possível. A leitura não é a mesma para todos e escapa à ordem das causas e efeitos. Além disto, a leitura não passa pela compreensão do sentido de um texto, mas à possibilidade de que o mundo possa ser ressignificado.

As referidas autoras defendem que o texto se constrói a partir de um encontro entre as palavras do autor e os sentidos do leitor (produzidos histórica e culturalmente), e ambos saem transformados. Não se trata simplesmente de uma troca, mas, sim, de novas combinações que nos afirmam potências de vida.

Vale destacar, ainda, que a EC vai muito além de uma educação formal, escolar e bancária, por considerar o indivíduo em suas múltiplas dimensões: histórica, social, biológica, psíquica e política. Tendo em vista que a EC é um movimento múltiplo, posto que se constitui de diferentes

formas, em diferentes momentos e contextos, situamos a experiência descrita acima como parte desse movimento e como propulsora de reflexões importantes nesse campo.

Considerações finais

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire)

Essa experiência, vivenciada a partir do desenvolvimento de um projeto de extensão universitária num assentamento rural, constituído pelo MST, possibilitou a construção de um “fazer educação no campo” em diálogo com a EP.

As crianças e os adolescentes assentados, ao serem convidados a refletir sobre os textos literários (sendo priorizados, sobretudo, os aspectos afetivos) e/ou a criar partes das histórias desses textos (por exemplo, quando utilizávamos a estratégia da antecipação), saem da posição, muitas vezes passiva, de simples ouvintes/leitores, e passam a adotar a posição de atores e sujeitos. O uso dessas estratégias, além de estimular o gosto pela leitura, procurou considerar o protagonismo e contribuir para que o grupo adotasse posturas mais participativas, reflexivas e críticas e, assim, transformasse o mundo.

Agradecimentos

Agradecemos às contribuições da Professora Maria Sedy Marques (*in memoriam*), idealizadora do Projeto Geraldo Maciel Barreto.

Referências

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina criativa e psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ALMEIDA, N. F.; GONÇALVES, C. H. P. Leitura dramatizada: um olhar literário. **Interletras**, Dourados, v. 2, n. 3, p. 1-8, mar. 2011. Disponível em: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n13/index.html. Acesso em: 6 maio 2020.

BARCELLOS, L. H. S. **A ciranda infantil e as crianças sem terrinha**: educação e vida em movimento. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-144-7>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BARCELLOS, L. H. S.; TORRES, J. C. A ciranda infantil e as crianças sem terrinha: educação e vida em movimento. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 57-65, 2019. DOI 10.5585/dialogia.N31.11458. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/11458>. Acesso em: 8 jun. 2024.

- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Edições Sesc, 2015.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2007.
- BRAIDO, E. **A flauta mágica**. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Contos de Papel).
- BRANDÃO, C. R. Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo: algumas lembranças e divagações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. DOI 10.1590/ES.255951. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wZq85C8yzyJzZnPwrJfxPq/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2024.
- BRITTO, L. P. L.; DI GIORGI, C. A. G. “Leitura do mundo” e educação em Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022. DOI 10.1590/ES.258577. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QZBhvBTZYjsjJTpgm3Tbgzs/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2024.
- CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. **Quer brincar de pique-esconde?** São Paulo: FTD Educação, 2006.
- CATOLÉ DO ROCHA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Geraldo Maciel (Barreto)**. 2009.
- CHAMISSO, A. V. **A história maravilhosa de Peter Schlemihl**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- FOERSTE, E.; CARVALHO, L. Q.; POMPERMAYER, S. F. Juventude e experiência literária na escola: a roda de leitura. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 21, n. 1, p. 254-267, 2023. DOI 10.55905/oelv21n1-015. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/269>. Acesso em: 8 jun. 2024.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 26. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas: caminhando e construindo saberes**. Curitiba: Intersaberes, 2020.
- HILLESHEIM, B. *et al.* Leitura: entre leitor e texto. **Fractal**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 305-316, 2011. DOI 10.1590/S1984-02922011000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/d7zsMvxFfPBRT6DZRqNXsSB/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2024.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- MARQUES, M. S. A leitura do texto literário: um jeito de buscar. **Jornal Contraponto**, João Pessoa, 2010.
- MARQUES, M. S. **Sistematização da metodologia de exploração do acervo**. Prefeitura Municipal de Catolé do Rocha-PB. Biblioteca Municipal Augusto dos Anjos, Projeto Geraldo Maciel (Barreto). 2011. Mimeografado.
- NEVES, G. F.; SILVA, S. B.; ARAGÃO, P. C. Entrelaços da educação popular e educação do campo: tecendo olhares para o campo a partir do Sul. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, p. 355-378, 2020. DOI 10.18764/2358-4319.v13n2p355-378. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/14958>. Acesso em: 8 jun. 2024.

PAULA, H. V. C.; CHELOTTI, M. C. Educação do campo: ocupar, resistir e produzir também na escola. **Kiri-kerê**, São Mateus, v. 1, n. 4, p. 290-317, 2020. DOI 10.47456/krkr.v1i4.31820. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31820>. Acesso em: 8 jun. 2024.

RAMOS, M. M.; AQUINO, L. L. La niñez sin tierrita y las movilizaciones infantiles em Brasil. **Praxis & Saber**, Boyacá, v. 10, n. 23, p. 157-176, 2019. DOI 10.19053/22160159.v10.n23.2019.9728. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9728. Acesso em: 8 jun. 2024.

SANTOS, J. B.; ARAÚJO, E. J. M. A educação do campo no campo da educação popular: caminhos para efetivação de uma educação emancipadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 56-73, 2020. DOI 10.14393/REP-v18n32019-48761. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/48761>. Acesso em: 8 jun. 2024.

SILVA, V. F. Atividades prosódicas: a leitura dramatizada. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18712/9830>. Acesso em: 8 jun. 2024.

SIMÕES, J. D. **Leitura de mundo dramatizada por meio da Educação Estético-Ambiental**. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/56-publicacoes-de-2020/1527-12750dissertacao-juliana-duarte-simoes>. Acesso em: 8 jun. 2024.

SOUZA, M. A. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. DOI 10.1590/0102-4698208881. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/363HrbqmcT5KzQqJBGTBGtb/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2024.

TAVARES, U. **Histórias quentes de bichos e gentes**. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

TELLO, A. **O grande livro dos mistérios**. Rio de Janeiro: Leitura, 2008.

VIEIRA, C. A leitura dramatizada como atividade pedagógica e teatral. *In*: PEREIRA, J; VIEITES, M.; LOPES, M. (org.). **As artes na educação**. Chaves: Intervenção, 2014. p. 233-236.

Submetido em 15 de junho de 2024.

Aprovado em 21 de novembro de 2024.