

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO JURÍDICA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA NO CAMPO: VIVÊNCIAS DE ALUNOS DO 5º ANO E SEUS FAMILIARES

Lucas Gonçalves Soares – UFPel

Este é um recorte de Dissertação de Mestrado defendida em dezembro de 2016 e apresenta resultados de uma pesquisa cujo objeto era analisar experiências literárias com crianças que vivem e estudam no campo. Tais experiências foram vivenciadas em um projeto de leitura promovido por mim - professor/mediador/pesquisador - em duas turmas 5º ano do Ensino Fundamental (2014 e 2015) em uma escola localizada no campo, no município de Canguçu/RS. Participaram do projeto 37 alunos e 89 familiares. Os participantes puderam vivenciar situações como leitores, ledores (aquele que lê em voz alta sendo fiel à narrativa) e ouvintes. Com material produzido por estes indivíduos, foi se constituindo o *corpus* da pesquisa (fotografias, textos produzidos em diários e anotações pessoais do professor). A pesquisa está teoricamente ancorada principalmente em Petit (2008, 2009, 2013); Freire (1992); Chartier (2002); Bajour (2012) e Lerner (2002). Os resultados desse estudo revelam que é possível desenvolver projetos de fomento à leitura em escola no campo, ou seja, é possível formar leitores em escolas do meio rural, bastando, para isso, oportunizar o “encontro” efetivo com o livro. De modo geral, a pesquisa contribui na compreensão de como práticas de leitura literária oportunizadas pelo professor/mediador podem colaborar com a formação leitora dos alunos e também como a comunidade escolar pode ser integrada a tais atividades.

Palavras chaves: práticas de leitura literária – ledores – leitores - ouvintes – escola no campo

INTRODUÇÃO

[...] certamente é uma grande novidade descobrir um país, um ser. Ou um livro. Por que no fundo, tudo isso é a mesma coisa: a viagem, o amor, a leitura; uma mesma aventura em que nossa paisagem interior se transforma. (PETIT, 2013, p. 8).

É acreditando nesse poder que Michèle Petit atribui ao livro e à leitura que início esse texto. Para que essa mudança interior aconteça o sujeito deve estar receptivo, contudo, faz-se necessário oportunizar esse encontro: o contato com o livro. Assim, esse encontro com a leitura pode transformar ou produzir muitas paisagens interiores. E são histórias de práticas de leitura, de encontros com o livro, que trato nesse texto.

Nos últimos anos, estão presentes nas escolas públicas de todo o Brasil, através de programas nacionais de formação continuada, incentivos para que o trabalho com leitura seja efetivado nas salas de aula. Tais incentivos geraram diversas discussões e controvérsias. Tomo como exemplo o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que além de propor que cada sala de aula do ciclo de alfabetização tenha um “Cantinho da Leitura”, também distribui livros através do PNBE – Plano Nacional da Biblioteca na Escola para cada turma, o



que se estende aos outros anos do Ensino Fundamental. Tais programas são um exemplo do fomento de práticas de leitura na Educação Básica. No entanto, apenas a presença dos recursos nas escolas não resolve a proclamada problemática da (não) leitura na escola, pois há um distanciamento entre ter recursos e colocá-los em uso. Tal situação é resultado de diversos fatores, que passam pela formação inicial do professor, gestão escolar e do estado e a própria gestão da sala de aula. Essas discussões não serão foco desse texto, pois ultrapassam o limite do mesmo, mas são, contudo, propulsoras de minha prática pedagógica.

A leitura – o ato de ler – está ligada a fatores que determinam a experiência do sujeito que lê, tais como: o acesso a materiais escritos, a diversidade de materiais, o tempo, o espaço, a mediação, entre outros. Conforme refletem Cavallo e Chartier (1998), todos aqueles que leem, o fazem de maneiras diferentes, ou seja, para cada leitor existem maneiras de ler e interpretar que são diferenciadas. Assim, em diferentes tempos e espaços, teremos diferentes tipos de leituras e leitores. Proponho-me a abordar e refletir, neste artigo, as vivências de leitores de duas turmas de 5º ano – 2014 e 2015, em relação às práticas de leitura literária.

Considerando que a maioria das crianças tem a escola como único espaço que lhes possibilita o contato com o livro, mais ainda no meio rural, o compromisso é grande. A escola precisa promover um contato prazeroso, e não formal e rígido que em alguns momentos sacraliza o livro ou diminui a leitura além de aulas expositivas que reduzem a leitura a trechos de textos selecionados pelos autores de livros didáticos.

Nesse sentido, oferecendo um trabalho oposto a isso, tratando a leitura como uma experiência artística na escola, apresento a presente artigo que é motivado pela minha prática diária em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente com turmas de 5º ano (2014 – 2015).

Para desenvolver o texto optei em dividi-lo em três partes. Na primeira apresento o *locus* do projeto, também descrevo os participantes e seus grupos familiares. Na segunda parte explico o projeto escolar, detalhando cada uma das práticas de leitura desenvolvidas ao longo de dois anos e além disso descrevo os materiais produzidos pelos alunos durante as atividades propostas nos anos de 2014 e 2015. Na terceira discuto alguns dos resultados do trabalho realizado. Por fim, teço as considerações finais.



LOCUS DO PROJETO ESCOLAR: UMA ESCOLA NO CAMPO CHEIA DE POTENCIALIDADES

Começo, pois, por caracterizar o município de Canguçu. O mesmo é conhecido como a Capital Nacional da Agricultura Familiar. A população concentra-se no meio rural, trabalhando na agricultura em propriedades que, na maioria, não ultrapassam 25 hectares. Atualmente são cerca de treze mil propriedades rurais e, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) relativos a estimativa do ano de 2015, o município de Canguçu possui 55.801 habitantes, 63% desses moram e trabalham no campo.

A escola onde o projeto foi desenvolvido é a Escola Estadual de Ensino Médio Alberto Wienke, situada no segundo distrito de Canguçu, distante 24 quilômetros da sede do município, na localidade do Herval. Segundo dados da escola, ela tem 56 anos de história. Foi fundada em 07 de novembro de 1960, inicialmente atendendo somente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo ampliada para o Ensino Fundamental completo somente 23 anos depois de sua criação, em 21 de dezembro de 1983. Para que se desse a implantação do Ensino Médio passaram-se mais 22 anos, em 19 de janeiro de 2005.

A comunidade na qual a escola está inserida é formada, predominantemente, por descendente de pomeranos¹ e alemães, e por essa descendência existem muitas famílias que se comunicam oralmente apenas pela língua pomerano. Por isso, alguns alunos quando ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental, além de aprender a ler e a escrever, necessitam também aprender a falar a Língua Portuguesa.

As turmas nas quais foram desenvolvidas as práticas de leitura são do 5º ano do Ensino Fundamental. O projeto teve início em 2014, com uma turma composta por 16 alunos, sendo 9 meninas e 7 meninos, com idades entre 10 e 13 anos, atendida no turno da manhã. Sua continuidade se deu em 2015, com uma turma era composta de 21 alunos, sendo 12 meninas e 9 meninos, com idade de 10 a 14 anos, essa atendida no turno da tarde. Para fins de identificação, cada aluno será indicado por um número, os alunos da turma de 2014 serão

¹ Os pomeranos são uma etnia descendente de tribos eslavas e germânicas, falam língua pomerana que é uma língua baixo saxônica). Os pomeranos emigraram para o Brasil no século XIX, principalmente para os estados de Santa Catarina, Espírito Santo e Rio Grande do Sul. Informações retiradas do site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pomeranos>. Acesso em junho de 2017.

numerados de 1 a 16, os de 2015 darão sequência a essa numeração até o número 37, que é o total de alunos envolvidos nas práticas de leitura nos dois anos.

Além dos alunos, participantes mais assíduos do projeto, também houve uma participação significativa de seus familiares. Dessa forma, cabe destacar alguns aspectos importantes do perfil dos grupos familiares como, por exemplo, em alguns casos ser composto por pessoas com grau de parentesco diverso. Isso acontece porque na propriedade residem e trabalham, por vezes, até quatro gerações de uma mesma família. Há uma média de quatro pessoas morando em cada propriedade. Outro aspecto relevante é que a maioria do grupo de 37 alunos é filho de pequenos agricultores e obtém sustento da propriedade onde moram. Desses que vivem da agricultura (84%), há predominância do cultivo e venda de fumo. Além do plantio de fumo, cultivam produtos de subsistência (milho, legumes e hortaliças, árvores frutíferas, por exemplo).

Considerando o nível de escolaridade dos adultos que residem com os alunos e que não estudam mais, ou seja, 120 adultos, a média de escolaridade é de cinco anos, o que fica 2,2 anos abaixo da média brasileira, que é 7,2 anos, segundo dados de 2014 da ONU (Organização das Nações Unidas)². Constata-se, assim, que os adultos que convivem com os alunos em casa possuem pouca escolaridade. Para melhor visualizar essa situação elaborei um gráfico, com os seguintes itens: Não alfabetizado, Ensino Fundamental Incompleto, Ensino Fundamental (concluído), Ensino Médio e Graduação, referente aos 120 adultos que residiam com os alunos, somando os anos de 2014 e 2015.

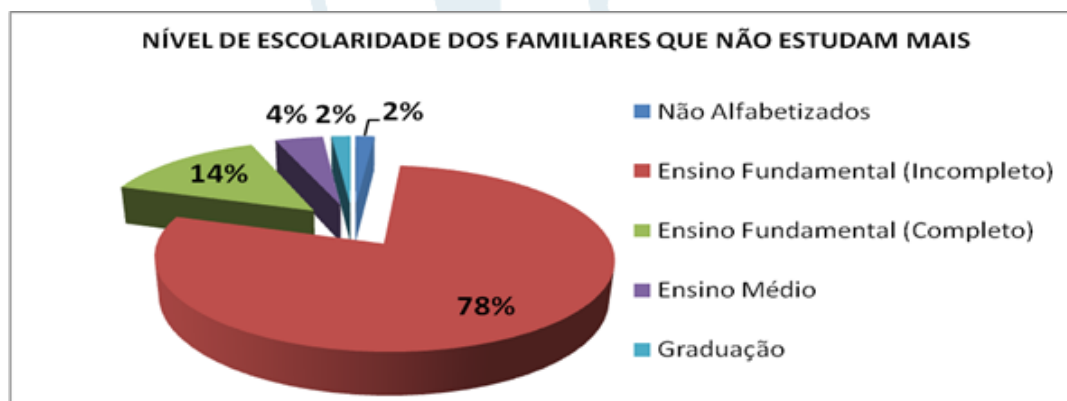


Figura 1: Nível de Escolaridade dos familiares que não estudam mais (2014 e 2015).
Fonte: Do autor.

² Informações retiradas do site <https://nacoesunidas.org/>. Acesso em junho de 2017.

Convém destacar também que as famílias, em sua totalidade, são da religião de confissão Luterana, por isso, existe uma prática da leitura doutrinal estimulada e exigida pelos pastores e, no caso das crianças, pelos próprios familiares. Embora seja hábito o da leitura voltada à doutrina de sua religião, a leitura literária não era recorrente na vida dos alunos nem de seu grupo familiar quando comecei o trabalho no início do ano letivo, tanto de 2014, quanto de 2015. A Bíblia e os livros de cantos e ritos da igreja Luterana são obras presentes nas residências dos alunos, contudo, obras de literatura infanto-juvenil são escassas. A escola ainda é a principal via de acesso a esse tipo de livro.

O ACERVO E AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Petit (2013) afirma que a situação geográfica de um indivíduo é relevante no que tange ao acesso ao material de leitura. Retomo a autora para ressaltar a importância de oportunizar o encontro dessas famílias camponesas com o livro, “(...) e se os livros não vão até eles, eles nunca irão até os livros.” (PETIT, 2013, p. 24).

Considerando essas “fronteiras”, tentando transpô-las, é que oportunizo para meus alunos a vivência de práticas de leitura literária, não no sentido salvacionista da leitura, mas como mais uma possibilidade de ampliar seus “horizontes”, oferecer uma experiência ética e estética, permitir contato com uma forma de arte. Petit (2013) retoma o termo “promoção de leitura” justamente para enfatizar a relevância do “encontro” com o livro, nas palavras da autora:

Quando não se teve a sorte de dispor de livros em casa, de ver seus pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro. Um encontro pode dar a ideia de que é possível outro tipo de relação com o livro. (PETIT, 2013, p.25).

Para viabilização do desenvolvimento dessas práticas de leitura literária, foi indispensável um acervo de livros de literatura infanto-juvenil constituído para tal e de extrema relevância para efetivação de todas as atividades implementadas. Alguns desses livros eram provenientes do meu acervo particular e vêm sendo adquiridos, através de compras ou doações diversas, há alguns anos e, outros, foram recebidos através do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola).

Os livros ficavam em um armário na sala de aula, à disposição dos alunos. Havia cerca



de 210 exemplares nesse conjunto de livros, com obras de temáticas e estilos variados, agregando os seguintes tipos: livro de texto (a história é narrada apenas por textos e não contém imagens), livro ilustrado (a história é narrada principalmente pelo texto e as imagens articulam-se ao texto), livro-álbum (a história é narrada pelo texto e pelas imagens) e livro-imagem (a história é narrada quase sempre apenas por imagens, excetuando o título, o nome do autor e do ilustrador, etc., ou então conta com pouquíssimas palavras).

Ao propor o projeto de leitura literária com as crianças, ao longo de um ano letivo, com ações bem delineadas, considerava que poderia contribuir com a sua formação integral, para que pudessem, como afirma Lerner (2002), assumir de fato uma postura crítica diante da vida, para que pudessem “tirar carta de cidadania”.

É preciso salientar que no projeto desenvolvido o aluno vivenciava situações como leitor, ouvinte e ledor. A concepção desse último vem sendo discutida e defendida pelo grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - HISALES, do qual sou integrante. Entende-se que a pessoa que lê um texto para outras pessoas em voz alta, não é apenas “leitora”, mas também “ledora” nesse momento de compartilhamento da narrativa com aqueles que a escutam. Tampouco seria adequado afirmar-se que ela é uma “contadora” de histórias, pois estaria contando uma narrativa, inédita ou não, sem a necessidade de ter o livro como suporte em mãos.

A partir dessas vivências como leitores, ouvintes e ledores, os alunos foram produzindo textos em Diários coletivos, registrando suas experiências de leitores, ledores e ouvintes³.

As orientações para realização das práticas eram dadas de forma clara por mim - professor/mediador - sempre destacando que não havia obrigatoriedade de realização das mesmas. A proposta era feita, mas o aluno poderia não participar e não seria avaliado por isso; os Diários também não seriam “corrigidos”, os participantes poderiam escrever à vontade, sem preocupar-se com as formalidades da escrita. Considerando que nesse caso a escola apresenta-se como principal via de acesso à leitura literária, é preciso oferecer situações que propiciem o

³ As experiências literárias de crianças que vivem e estudam no campo foram objeto de pesquisa desenvolvida a nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/UFPel, concluída em dezembro de 2016, sob orientação da professora doutora Eliane Peres.

prazer de ler, sem cobrança, com liberdade de escolha, sem fichamentos e resumos clássicos, leituras obrigatórias ou avaliações a partir do que se leu, a experiência com a leitura literária deveria estar acima de qualquer forma mensurável.

Semanalmente – três vezes - eu, professor, mediava leituras pré-estabelecidas e, assim, algumas foram desenvolvidas repetidas vezes, com diferentes livros, proporcionando dessa forma às crianças uma interação constante com variadas obras e estimulando a prática de ler, ouvir narrativas e produzir textos, oportunizando experiências com várias formas de atuação, comportamento e postura diante de uma prática de leitura literária. Essas ações eram desenvolvidas em atividades diversificadas, para estimular os alunos no contato com os livros, através de distintas propostas, tais como:

a) **Professor como leitor para o grupo de alunos:** O professor, nesse caso eu, como primeiro incentivador, portava-me como leitor, mediando o contato do livro com as crianças e fazendo leituras orais das narrativas em ambientes diversificados, escolhidos por mim ou pelos alunos, que poderiam variar entre a sala de aula e outros ambientes da escola, inclusive nos arredores, em contato com a natureza, por exemplo. A figura 2 é um exemplo desses momentos:



Figura 02 - Atividades de práticas de leitura - Professor como leitor para a turma de alunos.

Fonte: Do autor.

b) **Alunos como leitores:** nesses momentos os alunos deveriam escolher livros do acervo disponibilizado, para realizar suas leituras individuais e silenciosas. Quando a turma estava em seu momento de leitura silenciosa, no ambiente escolar escolhido, eu, professor, também lia um livro, portando-me igualmente como leitor e realizando a leitura silenciosa, pois dessa forma aproximava-se a figura do mediador/professor/leitor com os pequenos leitores.

É importante destacar que quando as atividades ocorriam em sala de aula, o ambiente era preparado para esses momentos, com a colocação de tapetes e almofadas no chão e

afastando-se as classes, para que os alunos pudessem se sentir mais confortáveis no espaço proporcionado e interagindo mais livremente com os livros, sem barreiras físicas. A figura 3 representa momentos do desenvolvimento dessa prática.



Figura 03 - Atividades de práticas de leitura - Alunos como leitores.

Fonte: Do autor.

c) **"Hora da leitura literária"**: Nestas ocasiões, os alunos da turma se tornavam leitores ao lerem oralmente obras literárias para outras turmas da escola, do 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, utilizando os livros como suporte e mostrando-os para os demais alunos ouvintes. A figura 4 exemplifica essa prática.



Figura 04 - Atividades de práticas de leitura - "Hora da leitura literária".

Fonte: Do autor.

d) **Sacolas da Literatura**: o aluno escolhia algumas obras (geralmente 3), colocava-as na "Sacola de Literatura" e levava para casa. Em casa deveria escolher um momento para realizar a leitura com sua família, na posição de leitor ou ouvinte. Após isso, em um Diário, previamente preparado e também disponibilizado na sacola, registrava como foi a realização da atividade e como os familiares acolheram a mesma, alguns registros fotográficos foram realizados, com uma câmera cedida pelo professor/pesquisador. Tais fotografias apresentam ambientes variados, com diferentes membros do grupo familiar. Abaixo uma figura que reúne 3 fotografias relativas a essa prática.



Figura 05 - Atividades de práticas de leitura - Sacolas da Literatura.

Fonte: Do autor.

Participar de um projeto, ao longo do ano, que pressupunha atividades de leitura diariamente foi de fato uma “novidade” para os alunos do 5º ano, tanto em 2014, quanto em 2015. Desta forma, o registro escrito das experiências de leitura foi muito oportuno, pois além de servir de memória do que fizemos, também possibilitou a partilha das vivências com o texto literário.

Quando realizamos uma leitura, independente do gênero em que foi concebida/escrita, ou da forma que ela foi realizada (na posição de leitor, leitor ou ouvinte), ela nos leva a reflexões, a adotar posições positivas ou não. Petit afirma que a leitura proporciona a produção de uma narrativa:

Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais. (PETIT, 2009, p.32).

O efeito do texto literário sobre cada indivíduo é singular. Bajour (2012) contribui ressaltando a importância de compartilhar e conversar sobre o lido:

[...] a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras. (BAJOUR, 2012, p. 20).

Considerando a importância do momento de partilha das leituras literárias vivenciadas tanto em sala de aula, quanto em casa, esse momento singular vivido por cada leitor, é que surgiram os registros escritos denominados por nós, professor e alunos, de “Diários de vivências de leituras literárias”. Eles são de dois tipos:

Diário A: trata-se de um registro em que a turma de 2015 deu continuidade ao mesmo Diário iniciado pela turma de 2014. É aquele no qual os alunos registravam as práticas de leitura

literária desenvolvidas no ambiente escolar (quando o professor ou os colegas liam, quando realizam a “Hora da Leitura Literária” com outras turmas ou quando recebiam a visita de familiares ou outros convidados que realizaram leituras para eles).

Diário B: totalizam doze Diários e são aqueles que acompanhavam a “Sacola da Literatura”. Cada sacola continha um Diário. Neste, são registrados os relatos da atividade que era desenvolvida com os familiares, em suas casas. Embora não existissem regras orientando que somente o aluno deveria fazer o registro no Diário, na maioria das vezes, foi isso que aconteceu.

Ainda sobre a prática de escrita em ambos os Diários (A e B), os alunos eram orientados a produzirem pequenos textos sobre a sua experiência a partir das vivências que tiveram com as práticas de leitura literária. Dessa forma, lancei mão desse recurso para fins educacionais. O gênero Diário serviu como suporte para registro das práticas de leituras realizadas em sala de aula e em casa, pelos alunos e seus familiares. Além de exercitar a prática da escrita, supunha que levava a uma reflexão sobre as práticas de leitura literária vivenciadas pelos sujeitos envolvidos. Sobre Diários, Machado (1998, p.22) diz que:

[...] a produção diarista aumenta, ela vai também se constituindo como um objeto de discursos múltiplos que a abordam sob diferentes pontos de vista – o literário, o metodológico, o científico e o educacional – tomando-se como objetivo específico de análises, os diários tanto de escritores e de pesquisadores consagrados como os de pessoas comuns e os de estudantes em situação de aprendizagem.

Os textos produzidos pelos alunos, nos anos de 2014 e 2015, dos Diários dos dois tipos (A e B), serviram de recurso para pensar os resultados do projeto. Ao todo, os textos totalizam 274 que estão registrados em 13 Diários – 65 textos no Diário tipo A e 209 nos 12 Diários tipo B.

Outro material produzido a partir das práticas vivenciadas foram as fotografias, tanto as registradas na escola como na casa dos alunos. As fotografias serviram como captura de alguns momentos entendidos como significativos por mim e pelos participantes. Quando registradas pelos alunos, os momentos retratados eram relativos à prática da “Sacola da Literatura”, pois o professor emprestava uma máquina digital (juntamente com o carregador) para aquele aluno que tivesse interesse em registrar o momento de leitura em sua casa. Esses dois anos de projeto resultaram em 468 fotografias (184 registrada na residência dos alunos e 284 na escola).

ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Comunidades de leitores, segundo Chartier (1999, p.216), são “aquelas comunidades interpretativas, cujos membros compartilham os mesmos estilos de leitura e as mesmas estratégias de interpretação”. Essa “comunidade de leitores” – composta por alunos e alunas de 5º ano de uma escola no campo e seus familiares - sinaliza, a partir de suas experiências, registros escritos e de imagens, como vivenciaram práticas de leitura literárias. Com esse conceito em mente, apresento e discuto alguns resultados do projeto desenvolvido.

Um dos aspectos importantes para ser discutido é a participação dos familiares, lendo os registros escritos foi possível perceber indícios que revelavam o incentivo à leitura, por parte dos familiares dos alunos. Lembrando que se trata de pessoas que vivem e estudam no campo, e mesmo sem terem práticas de leitura literária na sua vida cotidiana, quando motivados e envolvidos em atividades de leitura, podem ser incentivadores no processo de formação de leitores.

Com a prática “Sacolas da literatura”, um recurso pedagógico-literário que envolvia e oportunizava aos familiares e pessoas do convívio diário dos alunos nas práticas de leituras. Além disso, foi uma forma de fazer com que os familiares compreendessem a importância que a leitura pode ter na vida de seus filhos. Tal atividade também, por envolver um recurso escrito – o Diário de vivências de leituras literárias no qual os alunos e familiares poderiam registrar como foi e o que sentiram em relação à leitura realizada -, propiciou uma reflexão sobre o momento vivido e proporcionou a elaboração de textos muito significativos para os envolvidos.

Dessa forma, nos textos considerei expressões como: “*ler muito bem*”; “*leitura muito boa*”; “*importante ler*”, “*também gosto de ler*” como reveladoras de formas de incentivo para que os alunos continuassem se desenvolvendo e se aprimorando como leitores. Os 209 textos dos Diários do tipo B apresentam 76 textos com algumas dessas expressões ou muito próximo dessas. Averigui que 42 desses textos registram atividade desenvolvida com mães, 09 com pais, e os outros 25 com pessoas que têm outros vínculos familiares com os alunos.

Nesse sentido, apresento a seguir alguns exemplos de relatos que aparecem nos registros realizados pelos alunos nos Diários tipo B, motivados pela prática de leitura “Sacolas de



Literatura”, em relação às leituras vivenciadas em suas casas, com seus familiares. Tais registros evidenciam que os familiares, em sua maioria pequenos agricultores, com pouco estudo – figura 1, apoiam a leitura e que, a sua maneira, incentivam seus filhos a continuarem o processo de sua formação leitora.

Uma das alunas, aqui identificada pelo número 22, no Diário B3, relata que em atividade realizada com a mãe de 33 anos, no ano de 2015, a mesma disse que o livro: *"Era divertido, engraçado, legal, colorido, curioso, educativo, meio assustador, em fim achou muito bom e disse que eu sei ler muito bem."*⁴

A aluna 6 realizou a atividade com o pai de 42 anos, no ano de 2014, e descreve no Diário B1 que: *"Ele disse que eu sei ler muito bem e aprendeu como cuidar melhor dos dentes."* É possível perceber que as pessoas envolvidas na atividade registraram palavras de incentivo, dizendo que as crianças *"sabem ler muito bem"*, demonstrando uma admiração pela forma como o leitor realizou a atividade. O que pode parecer pouco ou quase nada, no contexto em que isso foi realizado, ganha proporções significativas. Como afirmei, a vida cotidiana na lavoura, o cuidado com a casa e com seus arredores, o cansaço advindo dessas atividades, as representações do trabalho, fundamentalmente como uma atividade manual, as representações de tempo, do que é *"tempo bem aproveitado e tempo desperdiçado"*, fazem com que a participação dos pais e das mães e as aparentes *"poucas palavras"* de incentivo a uma atividade aparentemente secundária – ler literatura, coletivamente – seja a razão de destaque.

Outro exemplo: o aluno 22, em 2015, no Diário B6, relata que: *"Eu contei o livro a Festa da Primavera, para minha mãe C., ela tem 34 anos. Ela adorou o conto ainda mais quando eu leio para ela, mas uma parte ela se assustou."* Neste caso, é dada uma grande importância para o momento, para o fato de o leitor ser o filho, *"...ainda mais quando eu leio para ela..."* Mais uma vez fica evidenciado que os familiares participaram e incentivaram as crianças e procuraram, de alguma forma, valorizar a atividade. Contudo, ressalto que os dados indicam que o livro e a leitura se colocaram como uma possibilidade de diálogo, como um momento de troca, de proximidade, de afetos familiares. O vínculo afetivo envolvendo pais, mães e seus filhos e filhas que foram expressos nos resultados do projeto é que procuro destacar a seguir.

⁴ Foi mantida a escrita dos participantes nos relatos.

O aluno 13, de 2014, no Diário B6, em atividade realizada com a família, pode revelar uma dessas situações: *"Eu achei bom porque eu, minha mãe, minha irmã e meu pai não temos tempo de ficar juntos. As pessoas [familiares] acharam bom para rir todas juntas"*. A boniteza desse registro está justamente na revelação do tempo que a leitura proporciona. Não ter tempo de ficar juntos, embora sendo uma família e morando na mesma casa, parece ser o “mal do século”. Rir *todas juntas*, então, parece que se tornou um “programa familiar esporádico”.

A leitura pode ser o tempo e o espaço da reflexão, da diversão, da proximidade, da afetividade. Assim, em tempos que não há tempo, em tempos de rir pouco, o relato do aluno, por si só, já bastaria para o argumento de que práticas de leitura literária não são algo menor na escola e na vida e que proporcionar atividades dessa natureza na escola, embora, por vezes, possa parecer um projeto menos importante é, em realidade, uma experiência de fato agregadora e formadora.

O relato da aluna 26, de 2015, é semelhante. No Diário B2 ela diz que: *"Eu achei bom, porque a família fica toda separada, e lendo o livro todos ficam reunidos"*. Assim pergunto: Pode a leitura reunir? *Juntar os separados*? Agregar os que moram na mesma casa? Parece que sim. Mais uma vez não está aqui uma interpretação da “leitura que salva”, de uma visão moralista de “desagregação familiar” e de possibilidade de “conversão”. Trata-se, contudo, do reconhecimento de uma dimensão importante da leitura: como uma prática cultural, ela pode ser o tempo e o espaço de aproximação, de integração, agregadora do grupo familiar. Destaco as imagens abaixo que ajudam a compor o quadro da compreensão disso:

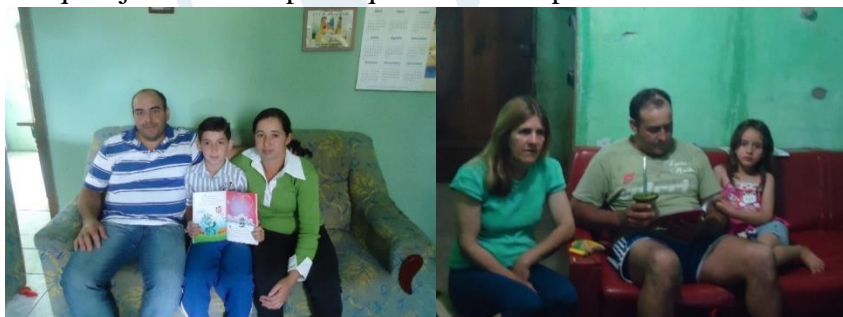


Figura 6: Família integrada no momento de realização da prática de leitura (2014 e 2015).

Fonte: Do autor.

Lembrando que o projeto oferecia aos participantes a possibilidade de participação em três posições: “leitor”, “ledor” ou “ouvinte”, são esses dois últimos que destaco agora.

Não é preciso saber dominar o código da escrita para participar da leitura. Um *ledor* pode fazer a “ponte” entre o texto e o ouvinte. A posição de ouvinte é um acontecimento prazeroso e pode despertar o interesse das pessoas em todas as idades. Os adultos podem ter uma boa capacidade imaginativa e, em consequência, experienciar intensamente a leitura literária, mas as crianças são ainda mais capazes de se interessar e gostar do texto literário, sua capacidade de imaginar é ainda mais intensa e complexa.

Petit (2013) diz que o contato com o livro desde criança, mesmo entre aquelas que não sabem ainda ler, dominar o sistema da escrita, pode ser determinante no processo de formação do leitor. Nas palavras da autora:

Para que uma criança se torne mais tarde um leitor, sabemos como é importante a familiaridade física precoce com os livros, a possibilidade de manipulá-los para que esses objetos não cheguem a investir-se de poder e provocar medo. Sabemos também da importância de intercâmbios em torno dos livros, e em particular das leituras em voz alta, em que os gestos de ternura e a nuances da voz com as palavras da língua da narração. (PETIT, 2013, p.35).

Refletindo sobre o que foi posto, é preciso destacar a notável participação de crianças que ainda não estavam alfabetizadas nas atividades de leitura desenvolvidas. Dos 89 familiares participantes das atividades, 10 não tinham atingido a idade escolar e, portanto, ainda não haviam ingressado na escola, contudo, todos são mencionados nos Diários, e 06 aparecem nos registros fotográficos, algumas repetidas vezes, conforme mostra a figura 7.



Figura 7: Crianças ainda não alfabetizadas na posição de ouvintes (2014 e 2015).

Fonte: Do autor.

A oralidade nos constitui como sujeitos desde a primeira infância. O som da voz da mãe, as canções de ninar, os sons de animais, mais tarde narrativas curtas com assuntos que chamam a atenção da criança, como a natureza e os animais, são parte da sua vida. A aluna 28, em atividade realizada em 2015 e registrada no Diário B1, por exemplo, escreve que na leitura feita

com a irmã, a mesma imitou um cachorro, personagem da leitura: *“Também contei uma para minha irmã, que tem 1 ano que falava sobre um cachorro e no final ela disse: au, au”*. Desde pequenas as crianças já mostram interesse pelas histórias, reagindo através de palmas, gritos, sorrisos, choro, imitando personagens, ou seja, interagindo com a narrativa.

A aluna 12, de 2014, menciona em seu relato, no Diário B2, que os dois irmãos, respectivamente de 2 e 4 anos, assim reagiram: *“Eu gostei muito da atividade, porque finalmente meus irmãos finalmente ficaram quietos enquanto eu falava. Eu também contei o livro Romeu e Julieta eu e meus manos adoraram e minha mana gritou: - Amor! Amor! Beija!”* Percebe-se o registro de satisfação da aluna na realização da atividade e as reações de pequenos ouvintes diante do texto. O silêncio da escuta, a reação e a relação entre amor e beijos, de crianças bem pequenas, só foram possíveis porque o texto literário assim permitiu.

Bajour (2012) enfatiza a importância da *escuta* para o sucesso do trabalho com a leitura e na formação de leitores. Diz, também, que o mediador é indispensável nesse processo, nesse caso, os mediadores são os irmãos. Além disso, a autora reflete sobre *leitura compartilhada* dizendo:

A leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é a maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e palavras. (BAJOUR, 2012, p. 20).

Acredito que a criança que lê e tem contato com a literatura desde cedo é beneficiada em diversos sentidos. Estar em contato com o livro, ouvir a leitura, ajuda, no mínimo, a criança a familiarizar-se com o mundo da escrita. A aluna 37, de 2015, no Diário B4, relata que: *“Foi difícil convencer ela [irmã de 5 anos] escutar a leitura, então disse que deixaria ela ler um pouquinho, também porque ela vai aprender a ler ano que vem e pensa que já sabe. Resumindo foi divertido”*.

Mais do que ouvir a leitura, parece que a irmã menor, ainda não alfabetizada, queria ler de fato! Talvez a “brincadeira de ler” tenha tornado a atividade lúdica entre as irmãs e tenha proporcionado um momento de afeto e diversão para ambas e *entre ambas*. Pode a leitura fazer isso? Pode a escola proporcionar isso? Afetos, aproximações, diversão, alegrias, descontração, são menos importantes na escola e nas atividades escolares? Os resultados desse projeto discutidos nesse texto indicam que “tarefas escolares”, no caso da tão propalada “falta de leitura”, do “não gosto pela leitura”, também podem ser experienciadas como momentos de

satisfação e afetividade.

Também é evidente a importância desse momento de contato com a escrita, podendo representar um diferencial no processo de alfabetização e letramento das crianças. Conforme Silva (2003, p.57), “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos poderá ser uma excelente conquista para toda a vida”. Como visto anteriormente, o contato com os livros e com a leitura pode fortalecer o vínculo afetivo entre o *lector*, nesse caso, na maioria das vezes, irmãos, e o ouvinte, e podendo unir adultos e crianças numa mesma e prazerosa atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaco alguns resultados revelados pelo projeto. Primeiro, que é possível contribuir significativamente na formação de leitores também em espaços onde o livro não é tão presente, neste caso específico, no campo. As famílias que ali vivem e trabalham podem ser incentivadoras no processo de formação de leitores, mas, para isso, é preciso, principalmente, propiciar momentos de “encontro com o livro” (PETIT, 2013) e a promoção de práticas de leitura literária. O mediador de leitura, nesse caso, o professor, é determinante nesse processo. Contudo, é preciso ressaltar que as práticas de leitura precisam ser cuidadosamente planejadas e constantemente avaliadas e reavaliadas.

Quanto à participação dos familiares no projeto, de modo geral, mostraram-se importantes incentivadores no processo de formação de leitores, principalmente em razão das leituras feitas coletivamente em casa e através de estímulos, revelando que *a leitura não é tarefa apenas da escola* e que é possível estabelecer uma estreita relação entre escola e família. Foi especialmente com essa premissa que propus a prática de leitura “Sacolas da Literatura”, com o intuito da participação dos familiares, moradores do campo, na vida escolar e cultural dos filhos. Com isso foi possível, também, desmistificar a ideia de que familiares com baixa escolaridade, pequenos agricultores, não podem ser incentivadores na formação de leitores e até mesmo leitores.

É possível afirmar também que houve a formação de uma rede de leitores, cuja pessoa principal era o aluno que, motivado pela escola, “capturou” novos leitores. De alguma forma, “invertem-se” os papéis: são os filhos os formadores dos pais. Em se tratando de leitura e

formação do leitor não há uma fórmula única de ação. Nesse sentido, no que tange aos aspectos geracionais, filhos também podem contribuir com a formação leitora dos pais. A análise dos relatos contidos nos Diários de Leitura me autoriza a tal conclusão.

Além disso, os alunos realizavam por escrito as atividades feitas em casa. Esses registros foram feitos em Diários de vivências literárias que acompanhavam a Sacola, como revelei na exposição das práticas de leitura realizadas. Assim, além da atividade de leitura, também a de escrita foi feita e isso favoreceu aos alunos, mesmo sem ser o objetivo inicial do projeto, o enriquecimento linguístico e até mesmo cultural.

Ficou evidente que as práticas de leitura experienciadas provocaram mudanças no comportamento dos alunos. O aumento da procura pelo livro e o desejo de ler ficaram evidentes. No começo do projeto, com as duas turmas, eu precisava lembrar das trocas de livros, dos momentos de partilha, da ordem de registro do Diário Coletivo, produzido em sala de aula e, também, das trocas das “Sacolas de Literatura”. Com o tempo essa rotina começou a ser lembrada e cobrada pelos próprios alunos. Enfim, mostraram-se receptivos ao momento de *encontro* com o livro e com a leitura.

Por fim, quero reafirmar a motivação maior de meu trabalho como professor e do projeto: se há o desejo e o propósito de se trabalhar com a formação de leitores e a prática literária, principalmente em comunidades do campo, os professores e toda a escola precisam estar envolvidos nesse propósito e estimular os alunos, familiares, principalmente oferecendo acesso ao livro e desenvolvendo práticas que instiguem o ato de ler. A leitura pode ser uma das possibilidades desses alunos e suas famílias pensarem o mundo de forma ampliada, experienciando aquilo que o mestre Paulo Freire (2006) ensinou: *ler o mundo e ler a palavra*.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Coleção Gato Letrado. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CHARTIER, R. **As revoluções da leitura no Ocidente**. In: ABREU, Márcia (org.). Leitura, História e História da Leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB; FAPESP, 1999.

_____. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CHARTIER, R. e CAVALLO, G. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental 1**. São



Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas).

CORRÊA, Hércules Toledo. **Adolescentes leitores: eles ainda existem.** In: PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, CORRÊA, Hércules & VERSIANI, Zélia (Orgs.). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. 1ª ed., 2ª reimp. Coleção Literatura e Educação, 4. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOULEMONT, J. M. **Da leitura como produção de sentido.** In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artemed, 2002.

MACHADO, Anna R. **O diário de leituras: A introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PETIT, M. **A Arte de ler ou como resistir à adversidade.** São Paulo-SP: Editora 34, 2009.

_____. **Leituras: do íntimo ao espaço público.** São Paulo-SP: Editora 34, 2013.

SILVA, A. A. **Literatura para Bebês.** Pátio. São Paulo, n.25, p. 57-59, Fev/Abr.2003.

