

Literatura & Infantil & Juvenil

DA COMPOSIÇÃO À MEDIAÇÃO

Fabiana Kaodoiniski
Flávia Brocchetto Ramos



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

ESPECIALIZAÇÃO EM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: DA COMPOSIÇÃO
À EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Literatura infantil e juvenil: da composição à mediação

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

José Quadros dos Santos

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Flávia Fernanda Costa

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Marcelo Faoro de Abreu

Diretoria de Relações Institucionais:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck

Alessandra Paula Rech

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Matheus de Mesquita Silveira

Sandro de Castro Pitano

Simone Côrte Real Barbieri

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich

Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra



© dos autores
Revisão: Izabete Polidoro Lima
Editoração: João Paulo Rates Rippel
Capa: Estella M. B. Munhoz.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

L776 Literatura infantil e juvenil [recurso eletrônico] : da composição à mediação / organização Fabiana Kaodoiniski e Flávia Brocchetto Ramos. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2022.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

ISBN 978-65-5807-197-6
Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Literatura infantil - História e crítica. 2. Leitura. I. Kaodoiniski, Fabiana.
II. Ramos, Flávia Brocchetto.

CDU 2. ed.: 82-93.09

Índice para o catálogo sistemático:

- | | | |
|----|--|----------|
| 1. | Literatura infantil - História e crítica | 82-93.09 |
| 2. | Leitura | 028 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500



Direitos reservados a: EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

ESPECIALIZAÇÃO EM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: DA COMPOSIÇÃO
À EDUCAÇÃO LITERÁRIA

**Literatura infantil e
juvenil: da composição à
mediação**

Sumário

Abrindo caminho... / 9

Prefácio / II

TEMA: MEDIAÇÃO DE LEITURA

Prática de mediação de leitura em biblioteca escolar: quando os “grandes” leem para os “pequenos” / 17

Lilieudi Norma Azevedo Porto

Harry Potter e o *Wizarding World*: a narrativa transmídia como potencialidade de mediação literária com jovens leitores / 41

Larissa Velho Gomes; Fabiana Kaodoinski

Do narrar ao ler: a narração de histórias como incentivo à leitura entre os jovens / 57

Milene Barazzetti Machado

Literatura e pequenos leitores: encontros possíveis / 69

Manuella Oliveira do Nascimento

Quarentena literária: curadoria e mediação em redes sociais no CEU São Rafael / 87

Carla Adriana de Souza Muniz

TEMA: ANÁLISE LITERÁRIA

O feminino na literatura maravilhosa: uma análise de *A rebelde do deserto*, Alwyn Hamilton / 109

Andressa Karolina Bruske; Cristina Loff Knapp

Do clássico ao renovado: análise da história original e renovada do conto dos “Três porquinhos” / 121

Marceli Pereira de Andrade Vigarani

A bruxa na literatura infantil: de vilã à personagem atrapalhada / 131

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

TEMA: LITERATURA E SOCIEDADE

A atualidade das distopias no campo da política e da ciência: possíveis relações entre a literatura distópica e a filosofia / 155

Mario Borges; João Paulo Borges da Silveira

Literatura infantil e empoderamento feminino: potencialidades / 181

Luciana Camila Garcia de Oliveira

Bibliotecas e o enraizamento comunitário na Rede de Bibliotecas Comunitárias Sou de Minas, uai / 209

Camila Schoffen Tressino; João Paulo Borges da Silveira

TEMA: LITERATURA E ENSINO

Práticas de mediação de leitura literária do bibliotecário escolar à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das linguagens da criança / 225

Lívia de Barros Souza; Fabiana Kaodoiniski

Mediação de leitura literária no contexto da BNCC: o que dizem os professores de uma escola municipal da Serra Gaúcha? / 239

Daniela Tomazzoni Zanandréa; Fabiana Kaodoiniski

TEMA: PRÁTICAS LEITORAS

Práticas leitoras na infância / 263

Katiane Crescente Lourenço; Flávia Brocchetto Ramos

Apr(e)ender o mundo: a experiência da literatura para e com os bebês e em interações com os adultos / 277

Luciano Pontes; Rochele Rita Andreazza Maciel

PROJETOS DE LEITURA

Fabulações indígenas com crianças *mbyá guarani*: como o outro se vê diante de um semelhante representado na literatura / 297

Cláudia Presser Sepé; Rochele Rita Andreazza Maciel

“Um universo ao seu dispor...” / 345

Giovanna Bianchi; Terciane Ângela Luchese

Anexo / 375

Abrindo caminho...

Alegria é um bloco de Carnaval
que não liga se não é fevereiro.
(Adriana Falcão)

Esta tem sido a epígrafe com a qual abrimos encontros com os estudantes do curso de Pós-Graduação Especialização em Literatura infantil e juvenil, ofertado pela Universidade de Caxias do Sul. E voltamos a usar este mote porque a alegria transborda ao apresentar essa coletânea formada por escritas de estudantes, que cursaram a primeira edição do nosso curso, iniciada em 2018.

Tradicionalmente, a UCS tem sido pioneira no que se refere à literatura infantil. Na década de 80, com a Profa. Lígia Cademartori, os estudos desse gênero aqui chegaram. Mais tarde, em 2000, a Profa. Cecil Jeanine Albert Zinani elaborou projeto de curso e, por vários anos, coordenou edições da especialização em Literatura infantil e juvenil, com aulas às sextas-feiras à noite, aos sábados pela manhã e à tarde. Muitas turmas tiveram formação complementar nessa área.

Por um tempo, inserimos no currículo de cursos de graduação da UCS, como Letras, Pedagogia e Biblioteconomia, disciplinas sobre literatura para crianças e jovens. Além disso, mestrados e doutorados, em Letras e Educação, fomentam pesquisas sobre o tema. Outras ações significativas foram desenvolvidas em cursos, projetos de extensão, eventos e publicações científicas.

Os estudos realizados no curso e aqui apresentados ancoram-se na natureza da literatura destinada à criança ou ao jovem, nas origens dos gêneros, sem descuidar das tendências atuais; alcança a mediação da literatura e chega até a exercícios de criação de obra literária para o público visado. Aliás, nosso curso foi concebido com base na importante função da literatura e em suas demandas de natureza social, cultural e educacional, a saber:

- a literatura infantil e juvenil vem sofrendo alterações em sua constituição, em virtude de tecnologias que favorecem novos suportes e materialidade na constituição do objeto artístico apresentado ao público;
- desde seu surgimento, o grupo de pesquisa “Linguagem e Educação”, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), acolhe estudantes de graduação, mestrado e doutorado que, em suas pesquisas, têm como foco o texto literário. Nesse contexto, a participação de professores integrantes e ex-integrantes do referido grupo de pesquisa, em disciplinas ofertadas nesta especialização, contribui para a partilha de experiências. Além disso, estando as reflexões e os resultados dessas investigações

em intercâmbio com este curso, entendemos ser possível ampliar a possibilidade de contribuir com a formação de profissionais que atuam com a literatura infantil e juvenil, enfatizando a integração entre ensino e pesquisa, princípio da Universidade de Caxias do Sul. Isso contribui para a efetivação da diretriz institucional 1 da UCS: *Excelência, inovação e desenvolvimento*, principalmente no que se refere ao objetivo a seguir: *sinergia entre pesquisa científica e pesquisa orientada à inovação, às necessidades da sociedade e ao desenvolvimento tecnológico*;

- a abordagem da literatura infantil e juvenil na graduação, devido ao caráter de não especialização do ensino, pode não dar conta do aprofundamento necessário às múltiplas dimensões da literatura.

Diante disso, entendemos ser necessário aprimorar a formação de profissionais que atendam às exigências de um contexto sociocultural marcado por profundas transformações. Nessa perspectiva, o curso pode trazer subsídios capazes de contribuir para que as práticas relacionadas à literatura infantil e juvenil, por parte de educadores, escritores, ilustradores, produtores ou mediadores de leitura, sejam mais qualificadas, ressignificando, inclusive, sua ação profissional.

Este livro almeja, ao organizar e divulgar reflexões de especialistas, abrir caminho, ou abrir caminhos... para que outras reflexões se materializem. Partilhar estudos de pós-graduandos é uma forma de produzir e divulgar conhecimento, ação intrínseca à missão de uma universidade comunitária. Escolha o que ler e quando ler, mas leia o que os autores compartilham.

Fabiana e Flávia

Prefácio

Celebração da colheita: a experiência do literário

Escrever um prefácio é sempre uma incursão por nossas memórias literárias. E hoje, uma das memórias que me acompanha é o episódio do canto XII da epopeia de Homero, *Odisseia*. Nele, Ulisses é orientado por Circe a atravessar o canal onde encontrará as sereias, que serão um obstáculo em sua aventura marítima de retorno a Ítaca. Ulisses é uma personagem que possui atributos de um divo, mas é homem. No entanto, não é qualquer homem. É astucioso, corajoso, estrategista militar, eloquente com as palavras, e o episódio das sereias nos faz acreditar que ama o belo, a beleza, a ponto de colocar sua vida em risco, para apreciar o canto das sereias. Uma personagem que equilibra razão e sensibilidade; não seria este o desejo do homem, cultivado segundo os pressupostos de Schiller (2002)?

Para o filósofo, apenas pelo estado estético – estado de cultivo da razão e da sensibilidade –, o homem atinge a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento. Com Schiller, entendemos a potência das artes no desenvolvimento integral do homem, pois é por meio delas que nos afastamos da barbárie, na qual nos envolvemos e recuperamos nossa humanidade. A obra de arte, e aqui vamos nos focar na obra literária, desenvolve nosso estado estético porque ela promove, na apreciação, a reflexão, quando nos permitimos jogar com a obra literária.

Como entrar no jogo sinuoso que a obra propõe? Nem sempre o leitor consegue sozinho desejar a obra e entrar por seus poros, dilatando sua imaginação, ampliando sua visão de mundo e criando sua própria visão. E neste caso, a figura do mediador é fundamental. Um mediador que se mostre aberto a dialogar com o leitor sobre a obra e a escutar suas narrativas, suas percepções sobre o lido é sempre uma boa política. Uma mediação adequada é aquela que estabelece um ritmo lento sobre a escritura, uma mediação que não é tagarela, sem avidez para destrinchar a névoa que se coloca sobre o texto, sem querer devorar e engolir seus sentidos, mas apará-los com minúcia, levando o leitor a “pastar” o texto, como sinaliza Barthes (1993). A **mediação do literário** é um dos temas deste *e-book*, que apresenta artigos que dissertam sobre projetos desenvolvidos na escola, para fomentar o hábito da leitura pela leitura partilhada em voz alta, mas também se ocupam em explorar *sites* literários como ferramentas que podem mediar e ampliar o desejo de ler ao leitor jovem.

Um livro é sempre uma constelação de sentidos, formando uma grande rede de “nós” que se entrelaçam e são ressignificados pelo leitor. Barthes nos convida a pensar o texto literário como um texto plural, que dialoga com outros textos, que é

“escrevível”, isto é, um texto atonal, que desconcerta o leitor, que o desacomoda pelas linhas de fuga, que oportunizam ao leitor criar pontos de vista próprios. Quando o leitor adentra na pluralidade dos acessos que o texto oportuniza, penetra no infinito da sua linguagem e torna-se produtor de sentidos. Um texto produtivo, que gera grandes sortidos interpretativos, é uma “galáxia de significantes” e “nele penetramos por diversas entradas, sem que nenhuma possa ser considerada principal” (BARTHES, 1992, p. 39-40). E é isto que presenciamos no bloco **Análise Literária**: o texto é o centro da leitura e da discussão e incita as pesquisadoras a jogarem com a obra literária, como em um lance de dados, provocando-se a encontrar nas obras estudadas sua multiplicidade de sentidos.

A arte provoca tensões, espasmos, especialmente a arte contemporânea que incentiva a reflexão sobre a sociedade na qual está inserida, sendo um produto de expressão desta sociedade. Seu caráter estético é reforçado pelas ideias e por conceitos que representam, e não podemos negar que uma obra literária ensina, mas pelo viés estético e artístico. Questões éticas, políticas e sociais subjazem as obras e problematizam a respeito do lugar que habitamos, de nossa sociedade, ajudando o leitor a compreender as engrenagens do sistema no qual estamos inseridos. Eco (2003, p.11) em sua obra, *Sobre a literatura*, lança o questionamento: “Para que serve este bem imaterial que é a literatura?” Entre as muitas funções da literatura, ele aponta que a educativa “não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo” (ECO, 2003, p. 19), mas principalmente a “nos educar para a liberdade e para a criatividade” (ECO, 2003, p. 21). Toda obra plural e aberta é um grande cipoal, termo usado por Malta (2012) ao se referir à Odisseia de Homero. E deste cipoal, o bom pesquisador pinça muitas ideias, como as que presenciamos no bloco **Literatura e Sociedade**.

Há muitas formas de se tornar um leitor do literário, mas todas, sem sombra de dúvida, exigem um sujeito que deseje o texto, o leitor, e um objeto a ser desejado, o livro. Quando não há o desejo, a figura de um mediador de leitura pode impulsionar o outro a ler. Barthes foi um dos primeiros pesquisadores a alertar para esta necessidade, a do desejo, ao comparar o livro com o corpo humano, e o leitor como aquele que o percorre pelas fugas e fendas da escritura, e esta é a prova de que o texto nos deseja. O livro literário é sempre objeto estético e artístico e, como tal, vale mais pelas provocações que propõe ao leitor, pelas dúvidas que dissemina, do que pelas possíveis respostas procuradas pelo leitor. Foram décadas de pesquisa no Brasil para que a concepção do livro de literatura, como arte, fosse compreendida, para que sua função estética fosse finalmente assumida nos documentos oficiais, não deixando dúvidas acerca de como o texto literário necessita entrar na escola, pelo viés estético.

Esta discussão permeia, de forma direta ou indireta, o bloco intitulado **Literatura e Ensino**.

Muitas pesquisas sobre leitura se voltam para entender como se forma um leitor do literário. Dentre as possíveis respostas está aquela que aponta o contexto como um elemento não condicionante, mas importante para esta formação. A pesquisa de Nhoque (2019), ao investigar as narrativas de leitores do literário, descobre que a maioria aponta a responsabilidade da sua formação para o incentivo que receberam de um adulto, sejam os pais, professores, bibliotecários, amigos, madrinhas e padrinhos, avós, dentre outros. Hábitos culturais são construídos em grupo, em colóquios. A leitura encarnada, aquela leitura que impregna no leitor, que faz falta como o ar que se respira, que habita em nós, é o assunto do bloco **Práticas Leitoras**. Ele nos convida a conhecer como as memórias emocionais das pessoas ressoam e repercutem na sua vida de leitoras, como aquelas imagens colhidas por Yambo, personagem do romance *A misteriosa chama da rainha Loana*, de Umberto Eco. Neste romance, Yambo perde a memória aos 60 anos e, apesar de nada lembrar de sua história pessoal, os poemas e os romances lidos não são apagados, é sua única memória viva. Este bloco nos levará a refletir sobre como nossas vivências repercutem nos percursos e podem mudá-los.

E, por falar em mudança de percursos, é sempre bom lembrar que a universidade tem uma missão social e política, porque a produção, a sistematização e a socialização do conhecimento que ela visa devem gerar o bem comum. A universidade se sustenta no tripé ensino, pesquisa e extensão e, quando estas áreas de atuação dialogam, se imbricam, é muito mais consistente a produção do conhecimento que se dá na promoção de ações que contribuam para o desenvolvimento sustentável. No âmbito da leitura, não há exemplo melhor do que o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), que vem, desde 1990, articulando projetos de leitura em âmbito nacional, abrindo espaços para o livro de literatura, principalmente nas instituições educativas, seja pela distribuição do livro, seja pelo incentivo à criação de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias. E é sobre **Projetos de Leitura** que trata o último bloco deste *e-book*, projetos junto a comunidades do interior do Rio Grande do Sul, que sinalizam que a pesquisa, quando articulada com ações de extensão e de ensino, evidencia como teoria e prática são inseparáveis, articulação que é medular para a formação de professores.

E a formação de professores é outro mote deste prefácio. Preciso ressaltar a minha alegria ao constatar como esta especialização em Literatura Infantil e Juvenil, promovida pela Universidade de Caxias do Sul, contribuiu para a educação estética e literária deste grupo. A produção que aqui se mostra evidencia um envolvimento muito grande dos cursistas com a literatura, me trazendo à memória um texto de

Arroyo, que li há muito tempo, e que agora veio à tona. Arroyo (2008), a partir do filme de Kurosawa, *Madadayo*, nos fala de uma poética e estética do magistério, que se constitui pelas artes, focando na sensibilidade do ofício de ser professor. Seu texto é um convite para reencontrarmos as sensibilidades perdidas e um chamamento para que a arte (e aqui penso na literatura, claro!) entre na escola como arte e não a serviço da Pedagogia: “O que as artes têm a dizer à pedagogia é ser artes” (ARROYO, 2008, p. 127).

Que possamos, com Arroyo e com este grupo de pesquisadores que aqui se apresenta, gritar bem alto que precisamos celebrar na escola e na universidade a razão e a sensibilidade que escoam da literatura, suas luminosidades, as quais nos oportunizam conhecer pela arte. Concordo com Arroyo, é preciso nos contaminar pela arte e conhecer outras formas de ver, sentir e ler a vida, e assim celebrar a colheita.

Profa. Dra. Adair de Aguiar Neitzel
Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali
Barra Velha, 18 de abril de 2021.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. *A escola vai ao cinema*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.125-136.
- BARTHES, Roland. *S/Z: uma análise da novela Sarrasine de Honéré de Balzac*. Trad. de Léa Novaes. *O prazer do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto* 3. ed. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1993.
- ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2003.
- ECO, Umberto. *A misteriosa chama da rainha Loana*. Trad. de E. Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- MALTA, André. *Homero múltiplo*. São Paulo: EdUsp, 2012.
- NHOQUE, J. R. *A leitura do literário como experiência*. 2019. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. 4. ed. Trad. de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.



Mediação de leitura



Prática de mediação de leitura em biblioteca escolar: quando os “grandes” leem para os “pequenos”

Lilieudi Norma Azevedo Porto

I Introdução

Este trabalho tematiza a leitura, tendo como intuito fomentar o hábito de ler de estudantes da Educação Básica. Especificamente, tem-se por objetivos: criar um ambiente de mediação de leitura nos espaços da escola; aproximar adolescentes e crianças e incentivar o bom convívio entre eles; oferecer uma boa acolhida aos pequenos estudantes do 1º ano e 2º ano, recém-chegados da Pré-Escola; propiciar a socialização da leitura entre jovens e crianças; estimular o gosto pela leitura em ambas as faixas etárias; oferecer momentos de leitura de fruição; instigar o desejo de partilha de experiências literárias entre os leitores e seus ouvintes; favorecer o desenvolvimento socioemocional dos participantes, no que tange à afetividade, empatia, autonomia, ao altruísmo, à doação de tempo e de conhecimento, autoestima, amizade, cooperação, solidariedade, responsabilidade e criatividade; desenvolver a habilidade de ouvir e de dar atenção ao que se ouve; e, propiciar a leitura de diversos gêneros literários.

E, por fim, em longo prazo, o projeto visa incentivar no grupo juvenil o desejo de ser um bom exemplo para os pequenos e conscientizá-los de sua importância e capacidade de ajudar e ensinar. E, nos pequenos, estimular a admiração por quem lê e o desejo de imitar seu leitor. Essas experiências vividas na partilha de leituras literárias poderão corroborar a valorização da leitura literária e o aumento da prática de leitura, em ambos os participantes para além da vida escolar.

2 Práticas educativas e de leitura em bibliotecas escolares

As práticas educativas estão, de certa maneira, bem próximas à literatura infantil desde o tempo em que ainda se fazia uso dos contos de fadas com o intuito absolutamente pedagógico. Ainda hoje, a literatura é muito útil para ensinar, mas também para entreter e oferecer às crianças e aos jovens caminhos para o autoconhecimento e lazer, em razão de seu grande valor estético e artístico. Nesse sentido, Gregorin Filho (2009, p. 30) aponta que “a literatura infantil não é mais mero recurso pedagógico”, mas um recurso poderoso para estimular o “lúdico, o catártico e o libertador, além do

cognitivo e do pragmático, já que visa a preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de diversidades”.

A partir das décadas de 70 e 80, a literatura infantil, em especial, tem entrado em debates e propostas educacionais, ganhando importância e maior espaço para fins educacionais, dentro das escolas (COELHO, 2000). Políticas públicas desde então se intensificaram com foco na democratização do livro e da leitura, para efeitos na educação e no ensino. Em consequência dessas políticas, os livros começaram a adentrar nas escolas públicas. Com isso supõe-se que os textos literários são, normalmente, um dos recursos presentes e disponíveis nas escolas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, principalmente no âmbito da língua e da literatura.

A importância da leitura tem sido destaque e objeto de pesquisas para importantes instituições que revelam as estatísticas e posições nacionais e mundiais sobre o hábito da leitura, como a “Retrato da leitura no Brasil”, do Instituto Pró-Livro, em cuja 4ª edição (2015), constata que 42% dos brasileiros, com mais de 5 anos, alegam que não leem porque não compreendem ou têm dificuldades para ler, e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2015, no qual o Brasil ocupa a 60ª posição entre 70 países e está abaixo da média mundial em leitura. Infelizmente, com estes números não temos muito o que comemorar.

Mesmo com os atuais investimentos em políticas públicas para o aumento de acervos literários na educação pública, parece que esses esforços ainda não são suficientes para resolver o problema do baixo índice de leitores nas escolas. Então, o que deve ser realmente garantido, além do acervo, para que os livros sejam lidos? Conforme mencionado por Souza (2009, p. 52), “os programas de distribuição de obras não são suficientes para a efetiva formação do leitor, sendo necessário também garantir tempos e espaços para a mediação de leitura na escola”.

Como sugere a autora, verificam-se duas lacunas a serem preenchidas neste processo de democratização do livro. A necessidade de investimentos não somente em quantidade de acervo disponíveis às escolas, mas, de prover espaço e tempo para uso desse acervo. Em outras palavras, são necessárias práticas educativas atreladas a esse acervo, ou seja, são esperadas ações por parte dos educadores, para que haja de fato sucesso na democratização do livro e da leitura. Certamente que “construir um espaço, meios e tempo para que os educandos se alfabetizem com atividades que lhes propiciem diferentes maneiras de alcançar o aprendizado da leitura e escrita é um compromisso para professores e bibliotecários” (BLATTMANN; VIANNA, 2016, p. 90).

Porém, na discussão sobre as práticas educativas relacionadas ao livro literário nas escolas, é importante lembrar a necessidade de meios adequados para que atividades educativas possam ocorrer de forma satisfatória, ou seja, espaços de educação, principalmente bibliotecas escolares de qualidade e melhorias no sistema educacional como um todo, pois, segundo o censo de 2017, 61% (88.340) das escolas públicas não têm bibliotecas ou sala de leitura (PROLIVRO..., 2015). Paralelamente a isso, é necessário oferecer capacitação aos profissionais para o exercício dessas práticas, com ênfase na contratação de bibliotecários escolares e demais profissionais específicos para atuarem em projetos de letramento literário junto ao corpo docente.

Essas ações são imprescindíveis para a institucionalização das práticas educativas, em favor da leitura e da educação literária nas escolas. Pois, de nada adianta as escolas contarem com o acervo literário advindo de programas governamentais se estes não forem sistematicamente utilizados.

[...] essa suposta evolução, teria ficado mais nos discursos sobre a leitura do que na prática, o que se agrava pela ausência de políticas governamentais que efetivem projetos de valorização da leitura e de implementação de bibliotecas. Assim, muitas iniciativas em torno dos livros e da leitura acabavam (e acabam) acontecendo por empreendimentos individuais de pequenos grupos, principalmente nas escolas (MOREIRA, 2014, p. 29 *apud* GALVÃO; BATISTA, 1998).

Não obstante esse cenário insatisfatório e as práticas de leitura nas escolas, muitas não contam ao menos com biblioteca; as escolas têm se esforçado para realizar ações para promover o hábito da leitura. Sem dúvida, as práticas de mediação de leitura são cruciais para que os acervos existentes nas escolas encontrem sua finalidade. Para isso, a biblioteca escolar é um poderoso recurso que, atrelado às práticas docentes, ao profissional bibliotecário, ao professor, à equipe pedagógica e a toda comunidade escolar, pode (e deve) ajudar a preencher as lacunas existentes, no processo de formação do leitor.

3 Biblioteca escolar no processo de formação do leitor

E, no tocante às práticas educativas na formação de crianças e jovens leitores, o papel da biblioteca escolar, vinculado ao profissional bibliotecário, é imprescindível. De acordo com a pesquisa “Retratos de leitura no Brasil” (2015), a existência de bibliotecas em escolas e bibliotecários atuantes refletiu significativamente no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou seja, “se compararmos a pior com a melhor escola com relação ao funcionamento da biblioteca, o desempenho em

Português aumenta 5 pontos na escala SAEB, o que equivale a ½ ano de aprendizado entre o 5º e 9º anos” (PROLIVRO..., 2015).

Podemos entender que uma biblioteca participativa do currículo escolar, promotora de atividades de cunho literário e que torna acessível o acervo aos alunos, com bibliotecário como efetivo mediador de informação e de leitura, pode influenciar na qualidade da educação de uma escola.

De acordo com Souza (2009), em geral tem-se a tendência de vincular a biblioteca escolar e o bibliotecário somente às suas funções técnicas e tradicionais, como a organização do acervo e a guarda e disponibilização de acervo e de outros materiais “informativos”. Porém, a biblioteca escolar, como espaço de múltiplas aprendizagens, bem como o bibliotecário que nela trabalha, em suas práticas e competências, tem responsabilidade por três tipos de mediação: a mediação pedagógica, a mediação informacional e a mediação literária (SOUZA, 2009).

Podemos citar um dos aspectos da sua mediação pedagógica que lhe confere essa responsabilidade, por exemplo, de “demonstrar domínio na sua área de conhecimento, de maneira que as práticas educativas contribuem com a construção do conhecimento dos envolvidos” (SOUZA, 2009, p. 209).

Em relação à responsabilidade de mediação informacional, a mais atribuída ao bibliotecário e, respectivamente, aos serviços da biblioteca escolar, se deve ao fato de que o bibliotecário tem o dever de “analisar os recursos e as necessidades de informação da comunidade escolar” (IFLA/UNESCO, 2002, p. 14). Com isso e, consequentemente, segundo o manifesto da *International Federation of Library Association* (Ifla), a missão da biblioteca escolar é “promover serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios” (IFLA/UNESCO, 1999, p.1).

No que se refere à responsabilidade de mediação de leitura literária, a função educativa da biblioteca escolar e do bibliotecário como educador se acentua, pois a habilidade de ler, compreender e refletir sobre o que se lê é pré-requisito para se desenvolver qualquer outra competência, ou seja, “considerar que o ato de ler é fundamental para que o processo de apropriação da informação ocorra”; é sem dúvida o que ratifica a prática de leitura literária em biblioteca escolar (SOUZA, 2009, p. 210).

Neste contexto, conforme afirma o Manifesto Ifla/Unesco, “a biblioteca escolar é essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo, no que respeita a competências à leitura e escrita, à educação e informação e ao desenvolvimento econômico, social e cultural” (1999, p. 2). Portanto, em bibliotecas escolares, as práticas em torno da literatura não devem se limitar apenas na classificação e no acesso ao acervo infan-

til. A biblioteca como “equipamento cultural”, segundo nova nomenclatura recebida na Lei n.12.244/2010, ganha maior responsabilidade na formação dos indivíduos em fase escolar, ou seja, a biblioteca escolar é parte fundamental do processo educativo. Sendo assim, a biblioteca escolar “[...] não deve servir apenas como complementação didática ao aluno, mas, sim, proporcionar um ambiente agradável que disponibilize as atividades prazerosas, como, por exemplo, o incentivo à leitura” (BLATTMANN, 2016, p. 85).

É importante ressaltar que, no trabalho de fomento à leitura na escola, é indispensável a parceria entre biblioteca e sala de aula. Professor e bibliotecário precisam agir unidos, para que as práticas educativas tenham impacto sobre os alunos. Souza (2009, p. 101) fundamenta que “quando os professores [e] bibliotecários nutrem consistentemente o interesse de seus alunos pela literatura, por meio da leitura em voz alta de livros bem selecionados, [...] a capacidade de apreciação pela qualidade da literatura vai aumentar”.

Atividades isoladas têm menos probabilidade de alcance e de se consolidarem na instituição. Para terem maiores significados, é essencial que a criança perceba que há uma coerência entre os dois espaços, biblioteca e sala de aula e aceitação por parte do docente, que endossa a ação realizada na biblioteca no contínuo em sala de aula e vice-versa. O trabalho em conjunto de professor e bibliotecário influencia o “[...] desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação” (IFLA, 1999, p. 3).

A escola é, sem dúvida, um espaço privilegiado, quando se fala em formação de indivíduos. E o estudo literário deve ter protagonismo nesse processo, visto que

tornar o indivíduo hábil no processo de ler e escrever, a fim de desempenhar determinados papéis na sociedade, tem sido a função da escola; tarefa que lhe confere desde sua criação, uma importância especial, um status muito maior que o de outras instituições (MAIA, 2007, p. 30).

Nesse contexto, o papel da biblioteca escolar é trabalhar em conjunto, como promotora de leitura, a fim de tornar o livro um “aliado das práticas docentes que envolvem o ler, o escrever e, principalmente, o desenvolvimento de posturas investigativas e críticas do aluno, pois ensinar a pensar é também uma das funções mais importantes da escola” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 64). A biblioteca escolar precisa interagir com a comunidade escolar e em harmonia com a proposta pedagógica da escola; realizar práticas que estimulem o ensino e a aprendizagem, em parceria com

o corpo docente, que incentivem o uso do livro, da biblioteca e, por consequência, a leitura.

No tocante à formação leitora dos estudantes, a biblioteca pode colaborar de forma significativa no processo educativo na escola, bem como o próprio bibliotecário que deve desempenhar sua responsabilidade de mediador de leitura literária e de educador nessa instituição, em consonância com as práticas docentes.

A mediação da leitura literária é uma estratégia de ensino e de aprendizagem valiosa e deve tornar-se rotina em toda a escola, em especial na biblioteca escolar, onde bibliotecários escolares, professores e outros educadores e mediadores de leitura, através da “contação” de histórias, hora do conto, dos círculos de leitura, clubes de leitura, dentre outras intervenções, explorem toda a potencialidade desse recurso; conforme afirma Coelho (2009), a função de mediação da leitura literária é considerada prioridade.

4 Prática de mediação de leitura literária em biblioteca escolar

Conforme comentado no início da seção anterior, a leitura literária é um recurso que deve estar sempre presente nos ambientes escolares para fins de práticas educativas. E por meio dela podem ser feitas diferentes intervenções, como “contação” de histórias, círculos de leitura, clube de leitura, leitura compartilhada e leitura em voz alta, dentre outras possíveis abordagens.

No entanto, vale lembrar, de forma sucinta, que a literatura, como conhecemos hoje, é um fenômeno recente, principalmente para nós ocidentais. Antes do século XVII, a criança era vista como um adulto em miniatura, e os textos literários existentes, geralmente contos de tradição oral, conhecidos como contos de fadas, atualmente, eram destinados aos adultos, pois não se tinha a preocupação de ter uma forma literária específica para a infância. Nesse período, só as crianças de classes mais favorecidas da sociedade tinham acesso a esses textos literários, escritos para adultos, sem nenhuma adaptação. Já as menos abastadas não tinham acesso à escrita e nem à leitura, sendo que seu contato com a literatura era pelas histórias de tradição oral, contadas entre os adultos do seu povo.

Foi ao final do século XVII – quando Charles Perrault, conhecido como o pai da literatura infantil, destina seus *Contos da Mamãe Ganso* aos jovens leitores (SOUZA; BERTA, 2011), que se começou a pensar em literatura para infância e na diferenciação do que era literatura para criança; porém, as primeiras histórias para criança, ainda continham muito a preocupação de transmitir valores morais, ou seja, uma leitura com fins mais de ensino do certo e do errado.

No Brasil, a partir de 1920, a literatura para criança teve início, com as obras de Monteiro Lobato. Suas narrativas já instigavam questionamentos sobre a vida e acontecimentos da realidade social da época. Daí em diante, a produção de obras para crianças começa a surgir com maior força e se tornar cada vez mais frequente em escolas.

Em razão da sua recente existência, o conceito de literatura infantil até hoje é alvo de muitas discussões entre os estudiosos. Há quem confere a ela menor valor, em virtude da sua comum vinculação aos textos de prática pedagógica, ou simplesmente por ser designada para um público “infantil”. Porém, a literatura infantil, atualmente, tem se elevado a uma função que excede as finalidades de ensino ou de entretenimento. Um dos seus “objetivos é expressar experiências humanas e, em razão disso, não pode ser definida com exatidão” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 44). Concepções como esta lhe atribui subjetividade que amplia suas potencialidades, em relação aos seus efeitos sobre o indivíduo.

A leitura de livros literários na infância exerce tanto a função de ensino como também de entretenimento e lazer. Nestas duas funções, a literatura colabora com a missão da escola de educar, pois uma função não impede a outra, ao contrário, as duas intenções estão fundidas no ato de ler ou de ouvir, “dessa forma, o livro infantil é entendido como uma ‘mensagem’ (comunicação) entre um autor-adulto e um leitor-criança” (COELHO, 2000, p. 31).

Nessa experiência, “o ato de ler (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um ato de aprendizagem” (COELHO, 2000, p. 31). Isso ocorre, pois, para usufruir do prazer que a literatura oferece, é inevitável que o leitor ou o ouvinte deseje (deva) entender o código que está se comunicando, resultando em aprendizagem, em que “[...] a exposição da criança à leitura fortalece sua noção sobre as características do texto impresso, a organização de frases em parágrafos, etc.” (SOUZA, 2009, p. 233).

Ainda, conforme reflexões de Souza (2009), na transmissão vocal, a criança é sensibilizada ao mundo da literatura e, no ato de ouvir os sons de cada palavra, ela, a palavra, é impregnada de maneira sonora à língua escrita. Ao ouvir histórias, ou seja, a partir da cultura literária, a criança é inserida na cultura da escrita.

Porém, o que a leitura de literatura para a criança e para todos, em geral, oferece vai além das possibilidades de aprendizagem formal do código escrito ou falado. Suas potencialidades se conferem em muito, em virtude da sua forma estético-artística.

Literatura para a criança deve ser oferecida como arte e prazer, arte porque é o resultado de um fazer estético dos autores e prazer porque o contato com a arte pode

ser encarado desde a mais tenra idade como uma experiência ricamente prazerosa, capaz de nos envolver e trazer novas dimensões ao cotidiano (GREGORIN FILHO, 2009, p. 63).

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou seja, arte. E a despeito desta premissa, é capaz de atuar no processo de humanização de qualquer indivíduo, uma vez que, “a literatura infantil contribui para a humanização desde os primeiros meses de vida e, na escola de modo mais ostensivo” (SOUZA, 2009, p. 172). Este é talvez um dos fortes motivos pelos quais a mediação de leitura literária nas escolas é tão importante: o fato de ser um instrumento capaz, de maneira prazerosa, de proporcionar a aquisição de conhecimentos e humanizar concomitantemente.

Porém, a literatura infantil não deve ser vista como mero entretenimento, mais deve ser entendida como uma “aventura espiritual”, capaz de engajar o indivíduo em experiências ricas de vida, de inteligência e emoções (COELHO, 2000). Em relação ao caráter humanizador da literatura infantil, muitos estudiosos da área concordam sobre o poder transformador da leitura literária. Para Souza:

[...] a literatura é concebida como uma arte capaz de motivar, no mesmo processo, a expressão do imaginário, do real, dos sonhos, das fantasias, dos conhecimentos apropriados pelo sujeito. Em sua essência, ela atua sobre as ações e emoções do ser humano, e este poderia, por meio desta arte, transformar e sofisticar seu processo de humanização (2009, p. 20).

Em conformidade com o pensamento de Souza (2009), podemos encontrar na teoria da literatura uma unanimidade referente aos atributos advindos da leitura literária. Cada vez mais se descobrem razões para a importância da leitura além daquelas de letramento já conhecidas. Há quem diga que apenas a literatura pode nos despertar certos sentimentos, como afirma Gregorin Filho (2009, p. 44): “No encontro com a literatura, os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”.

Corroborando tais afirmações sobre as experiências literárias e seus reflexos no indivíduo, Candido, um grande crítico literário e estudioso da área, defende que a literatura é essencial para o equilíbrio social. Ele diz que a literatura é “o sonho acordado da civilização”, assim como o homem precisa do sonho no sono para o equilíbrio da mente, tal qual “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 1989, p. 112), e, como tal, é fator humanizador, devido à ampla atuação na mente e na psique humana, inclinando o indivíduo a sua humanidade. De fato, a leitura literária é um recurso poderoso na intenção de promover o desenvolvimento às variadas esfe-

ras humanas. Dito isto, temos na literatura infantil uma poderosa ferramenta para o ensino e a aprendizagem e para experiências múltiplas.

5 Potencialidades da mediação da leitura literária

Em um contexto escolar, a leitura literária tem tanta importância para o processo de desenvolver o ensino e a aprendizagem quanto às demais atividades pedagógicas exercidas na escola, especialmente quando a leitura literária acontece de forma mediada. Para Souza (2009, p. 210) “a mediação de leitura literária é um processo insubstituível de aproximação leitor-texto”. Sua prática deve ser estimulada em todo o espaço escolar, em especial, na biblioteca, onde se concentra o acervo literário da escola. Ademais, a função de incentivo ao hábito da leitura está entre as atribuições principais da biblioteca escolar.

A mediação de leitura e demais atividades lúdico-literárias reflete significativamente na aprendizagem, propiciando “[...] melhor qualidade de vida, mediante a apresentação e apoio às experiências de natureza estética, orientando na apreciação das artes, encorajamento a criatividade e desenvolvimento de relações humanas positivas” (BLATTMANN; VIANNA, 2016, p. 93).

No tocante às relações sociais e suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano, devemos destacar o conceito sociointeracionista de Vygotsky para o qual a interação social é pressuposto para o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100). Em outras palavras, Vygotsky vê o aprendizado como um processo social e em construção.

Este conceito está diretamente ligado às práticas de mediação de leitura, pois, como tais, são essencialmente sociais e, portanto, passíveis de despertar profundo aprendizado. Conforme afirma Colomer (2007, p. 143), essas práticas possibilitam trocas de experiências e saberes, como a partir do compartilhamento de obras entre as pessoas, podendo tornar “possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora”.

Ainda segundo Vygotsky (2007, p. 102) é necessário que a criança receba estímulos de aprendizagens maiores do que aparentemente ela é capaz de realizar, pelo seu estágio de alfabetização ou biológico, pois “o ‘bom aprendizado’ é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Não há a necessidade da alfabetização para que a criança seja exposta à leitura de textos literários desde cedo, visto que, na mediação, ela poderá ser guiada para uma experiência que a possibilite internalizar saberes e

percepções. A criança aprende a ler, mesmo antes de decifrar o código escrito, já dizia Freire. A leitura de mundo é a primeira leitura feita pela criança e precede a escrita.

Portanto, o contato com histórias e narrativas deve ser proporcionado antes mesmo da alfabetização, pois a criança já é capaz de se apropriar dessas leituras para produzir sentidos. Unida à sua bagagem de saberes fora da vida escolar, a exposição à leitura literária corroborará seu desenvolvimento como um todo.

A literatura infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta, O maniqueísmo que divide as personagens em boas ou más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social (COELHO, 2000, p. 54).

A mediação e o compartilhamento de leitura literária podem potencializar a internalização de insumos cognitivos que, futuramente, resultarão em novas aprendizagens no indivíduo. Segundo Vygotsky, é na relação interpessoal, ou na aprendizagem mediada, que se alcança a *zona de desenvolvimento proximal* da criança, que pode ser entendida como uma área de aprendizados que possui, porém, estão em fase de maturação, ou seja, ela não os domina, mas que “brotarão” à medida que forem “regados” num processo de interação e mediação.

Dessa forma, a mediação ganha maior importância na aquisição de novas aprendizagens, que ocorrem, principalmente, quando um aprendiz experiente divide seu conhecimento com um aprendiz menos avançado. Segundo Vygotsky (2007), na mediação ou no processo de aprendizagem, quando é criada a zona de desenvolvimento proximal, ocorre o despertar de “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar **somente quando a criança interage com pessoas** em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2007, p. 103, grifo nosso).

A mediação de leitura literária oportuniza e qualifica a interação social e com isso há maior possibilidade de aprendizagens, que geram benefícios ao desenvolvimento da criança, provocado pela interação social, partilha e mediação de leituras em voz alta com outras pessoas, “[...] na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer” (REGO, 1997, p. 74 *apud* MAIA, 2007, p. 82). Além disso, a mediação acontece por sujeitos que leem, que promovem conversas para facilitar o diálogo entre o leitor e o texto, ou entre a leitura em voz alta e quem escuta.

Em relação à mediação de leitura na biblioteca escolar, é relevante destacar que o próprio ambiente onde ocorre a mediação é, por si só, um mediador.

Concentrar nossa atenção nos ambientes em que se realizam as atividades ligadas à linguagem, especialmente, no que se refere à leitura e escrita, decorre de um modo de pensar que concebe o espaço físico não como mero cenário, onde se passa o ensino, mas como um aliado que interfere no desenvolvimento do conhecimento e na relação de ensino-aprendizagem. Esse aliado apresenta propostas a esse processo, interage com ele e atua como um mediador (SOUZA, 2009, p. 49).

Sendo assim, a biblioteca, enquanto espaço diferenciado de leitura, exerce, em suas estruturas e ambiência, o papel de intermediária entre o texto literário e o olhar da criança e do jovem. Portanto, há de ter uma atenção a esse aspecto, especialmente, quando se realiza prática de mediação com crianças nas escolas, criando a visualidade da biblioteca, não como mero adorno ou decoração, mas com intencionalidade de fomento à educação literária.

Os conceitos de Vygotsky, referentes ao processo de aprendizagem e interação social, aliados às amplas atribuições da literatura, só fazem acrescentar ainda maior potencial de desenvolvimento humano às práticas de mediação de leitura literária.

A presença de literatura na escola, por meio das atividades educativas da biblioteca escolar, é fator substancial para o desenvolvimento integral da criança. “[...], pois a literatura presente na escola tem potencialidade para auxiliar no desenvolvimento mental e pessoal da criança” (SOUZA, 2009, p. 19).

Aproximar a criança da literatura, por meio da mediação de leitura, traz muitos benefícios, dentre os quais a aprendizagem é garantida, e “a escola [...] deve oferecer oportunidades para que a criança avance, pois é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1993 *apud* MAIA, 2007, p. 81).

Nessa ambiência, a leitura em voz alta como prática de mediação de leitura, presente nas bibliotecas escolares, oferece momentos de prazer e aprendizagem, em especial o hábito de leitura. Maia (2007, p. 85) aponta que “a prática da leitura em voz alta, tão antiga quanto a história da própria escola, promove a troca de ideias, socializa visões de mundo e contribui para a formação do leitor iniciante”. Crianças e jovens apreciam muito essas atividades lúdicas, que, na biblioteca, geralmente são realizadas em roda.

As rodas de leitura, quando costumeiras no âmbito escolar, fortalecem os vínculos afetivos entre quem lê e quem escuta. Esses momentos de encontros com a

leitura e com o livro tornam estes fortes “aliados no desenvolvimento da afetividade e da imaginação” das crianças e dos jovens (GREGORIN FILHO, 2009, p. 73).

A mediação de leitura literária, feita com propósito e com intenção de deleite, é recebida pela criança como disposição e entrega, assim “a criança é capaz de perceber que a escuta é um ato de comunicação que lhe reserva alegrias, surpresas, entusiasmo e paixões, enfim, fantasias” (SOUZA, 2009, p. 37).

As práticas de mediação de leitura, que ocorrem na biblioteca, geralmente não são atreladas a algum objetivo formalmente avaliativo; para alguns estudiosos isto é um aspecto positivo, pois reitera o caráter de leitura de fruição por vezes objetivo central das práticas em bibliotecas, facilitando a recepção das atividades pelos alunos. Para Blattmann e Vianna (2016, p. 92), “as atividades lúdico-literárias são de extrema importância ao desenvolvimento da criança pelo gosto da leitura”; todavia devem ser realizadas sem a obrigatoriedade de realizar tarefas didáticas. Assim como reflete Gregorin Filho (2009, p. 63), quando aponta que as atividades de leitura literária podem diminuir “[...] a distância existente entre o livro e o leitor, muitas vezes causada pelos constantes processos de escolarização desse tipo de leitura a até mesmo da literatura, quando associada apenas ao caráter de obrigatoriedade dos fazerem escolares”.

Não obstante, isso não significa que as atividades de leitura literária na biblioteca devem ser desordenadas, sem intencionalidade, mas, sim planejadas, conforme mencionado por Borges, Assagra e Alda:

Ler literatura na escola é se inserir num mundo lúdico e prazeroso, divertido e emocionante, provocado por ações pedagógicas estruturadas, organizadas e planejadas, sem serem sisudas e impositivas, mas desenca-deadoras da interação do leitor com o texto (2010 *apud* SOUZA, 2016, p. 92).

Entretanto, as práticas de mediação de leitura literária, feitas nas bibliotecas escolares, podem ser avaliadas. Estas avaliações podem ser a própria observação das reações dos alunos durante as práticas de leitura, e são importantes para efeito de prospecção e melhorias nas atividades, bem como para avaliar o alcance do objetivo final, a formação de leitores.

6 Contexto e proposta de estudo

O projeto aqui relatado teve início na biblioteca de uma escola localizada na cidade de Palhoça, no Estado de Santa Catarina, que possui 175.272 mil habitantes, de acordo a estimativa do IBGE de 2020. A escola atende às modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um total

de aproximadamente 1.500 alunos matriculados em 2020. O projeto foi realizado com duas turmas do 9º ano e com duas turmas de 1º e 2º ano, todas do Ensino Fundamental do período matutino.

As turmas dos anos finais do Ensino Fundamental tinham 25 estudantes cada. Como o projeto estava em formato piloto, foi limitado à participação voluntária de seis estudantes adolescentes como leitores, de idade entre 14 e 15 anos, três estudantes de cada turma. Enquanto as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental contavam com 20 crianças em cada turma, com faixa etária entre 6 e 7 anos, sendo que todas participaram como ouvintes.

Em março de 2019, deu-se início ao projeto na biblioteca, com o título “Quando os GRANDES leem para os *pequenos*”. O nome do projeto refere-se à expressão usada entre as crianças pequenas ao se referirem aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Muitas vezes, presenciamos as crianças se referirem aos adolescentes, na escola, como “os grandes”, sejam falando de conteúdos que são só para “os grandes”, sobre livros da biblioteca que são destinados aos “grandes” ou, mesmo, quando falam sobre as atividades da escola destinadas aos estudantes dos anos finais, elas se expressam assim: “Isso é para os ‘grandes’”.

Por essa razão, usam-se os termos “grandes” e “pequenos”, como alusão a essas duas faixas etárias distintas, em cuja relação de leitor e ouvinte foi proporcionada pelo projeto, esperando-se que muitos benefícios pudessem emergir, a partir dessa relação. O nome do projeto se inicia com o termo “*Quando*”, que pressupõe uma ocasião, circunstância temporal, que no caso, é o tempo dedicado à mediação de leitura com as crianças menores. Quando os grandes leem para os pequenos, o que pode acontecer durante esse tempo de fruição de leitura e de trocas diversas? Especialmente quando esse momento de leitura envolve, exclusivamente, esses sujeitos de idades diferentes? É o que este projeto pretendeu descobrir.

Essa ação, em princípio, como projeto piloto, foi basicamente a leitura de livros de literatura infantil do acervo da biblioteca da escola, feita por estudantes do 9º ano para as crianças do 1º e 2º anos, sem o intuito de avaliar o conteúdo curricular. Os encontros para a leitura aconteceram quinzenalmente, nos horários específicos que as turmas dos anos iniciais já têm na biblioteca. Todavia, essas turmas e suas respectivas professoras regentes foram devidamente informadas sobre o projeto antecipadamente. A bibliotecária foi em cada turma falar sobre a nova atividade, que ocorreria nas próximas visitas das turmas à biblioteca. Ao passo que todos ficaram muito entusiasmados e curiosos com a novidade de ter os “grandes” do 9º ano junto com eles no “dia da biblioteca”.

Enquanto para os 9ºs anos foram feito o convite à professora de Língua Portuguesa, para que os alunos interessados fossem até a biblioteca no horário do recreio ou no final das aulas, para que a bibliotecária explicasse o intuito da ação e os orientasse na escolha dos livros a serem lidos na biblioteca, no horário da disciplina de Língua Portuguesa. Isso, é claro, só foi possível com a parceria da professora, que, nas aulas em que havia essa possibilidade, deixava agendado em torno de 15 minutos para a participação de seus estudantes na biblioteca.

Durante o projeto piloto, as leituras foram feitas em roda: um ou dois adolescentes faziam a leitura de um livro literário para as turmas de 1º ou 2º ano. Antes dos encontros com as turmas dos pequenos que iriam ouvir a história, os adolescentes leitores iam à biblioteca no recreio ou nas aulas vagas, para receber orientações sobre a escolha e leitura do livro e também para ensaiar a leitura.

O critério adotado pela bibliotecária, para a escolha do livro a ser lido pelo adolescente foi, principalmente, o gosto do próprio leitor. Diante das opções de livros de literatura infantil, contida no acervo infantil da biblioteca, o estudante tinha a liberdade de escolher aquele que mais lhe chamasse a atenção, contando sempre com a sugestão da bibliotecária, que priorizava a prerrogativa de que a leitura tinha que ser, primeiramente, prazerosa, para quem iria ler, para assim ter mais chance de ser interessante a quem iria escutar. Outro critério ressaltado pela bibliotecária foi a importância da presença de muitas ilustrações no livro escolhido, pois certamente agradaria a todas as crianças.

Durante os ensaios, a bibliotecária dava dicas de entonação da voz e, quanto mais ensaiavam, mais ficava natural a leitura e se sentiam mais seguros. Outra orientação dada a eles foi a importância de, antes da leitura, mostrar a capa do livro, chamar a atenção das crianças para o título, o autor, o ilustrador, a editora e para outros elementos do livro, como as próprias ilustrações, durante a leitura. Nessa etapa, as impressões já foram as melhores, pois era nítida a satisfação dos adolescentes em realizar aquela atividade de preparação. A leitura concentrada dos adolescentes na biblioteca provocava um “som da leitura”, semelhante a uma música para os ouvidos de qualquer educador e promotor da leitura!

Foi uma linda experiência ver aqueles jovens lendo, tão avidamente, poemas e contos de Ana Maria Machado, Cecília Meireles, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, dentre outros grandes escritores, que estavam sendo “degustados” e selecionados para a leitura, autores estes que eram desconhecidos por alguns dos estudantes.

Um dos jovens relatou, durante o ensaio, não ter o hábito da leitura, porém, era possível perceber o quanto este se divertia ao ler poemas e parlendas e, entre uma leitura e outra, surgia em seu rosto um sorriso sutil que demonstrava seu encanta-

mento pelo texto. Nos momentos de ensaio, já foi possível observar os primeiros benefícios do projeto, refletidos nos adolescentes.

Fotografia 1 – Estudantes do 9º01 com os estudantes da turma do 1º01



Fonte: Acervo da autora (2019).

Escolhido o livro e ensaiada a leitura, os adolescentes retornavam para sua sala de aula, com os livros selecionados para mais leituras em casa. A bibliotecária sugeria que, caso tivessem irmãos menores, sobrinhos ou algumas crianças no seu convívio familiar, que os convidasse para ouvir a leitura do livro; assim, ficariam ainda mais familiarizados com a história, o que ajudaria na naturalidade ao ler na biblioteca para as crianças. Foi algo bem aceito por eles, pois dois dos adolescentes relataram terem lido o livro para os irmãos e primos menores, o que lhes causou muita satisfação.

No dia e horário combinado, regressavam à biblioteca para o grande momento! Nesta hora, alguns adolescentes relataram ansiedade e insegurança, ao que a bibliotecária os lembrou de que eles eram os grandes que iriam ler para os pequenos, que os admiravam, simplesmente por eles serem quem são. O que fossem ler, ou como iam ler não seriam tão fortes para mudar isso. Assim, eram encorajados a fazer a leitura.

Fotografia 2 – Estudante do 9º ano lendo para a turma do 1º ano



Fonte: Acervo da autora (2019).

As turmas chegavam, se acomodavam nas almofadas, em tapetes e sofás da biblioteca e, no centro, um dos adolescentes iniciava sua fala, se apresentando, falando a qual turma pertencia e, em seguida, a apresentação do livro que iria ler: capa, autor, editora, ilustradores, todos mencionados, então iniciava-se a leitura da obra. Tinham o cuidado de mostrar as ilustrações para as crianças, leitura pausada para apreciação de todos, conforme as orientações que receberam.

A maioria das crianças tinha seu rostinho fixo ao leitor; a atenção deles era visível. Em seguida, outro adolescente continuava com a leitura de outro livro ou do mesmo livro, quando este era mais extenso. Os encontros duravam de 15 a 20 minutos e foram realizados, inicialmente, na biblioteca, por ser um ambiente cercado de livros, propício e inspirador para as leituras.

Fotografia 3 – Estudante do 9º ano lendo para a turma do 2º ano



Fonte: Acervo da autora (2019).

Como relatado, foi uma ação inicial, pois ocorreram apenas seis encontros em 2019, sendo três encontros com o 1º ano e outros três com o 2º ano, divididos entre as duas turmas dos 9º anos participantes. Essa primeira ação, que durou um trimestre em 2019, teve a finalidade de verificar a boa aceitação da atividade pelas partes. Para surpresa geral, muitos outros adolescentes começaram a aderir à atividade e a procurar informações na biblioteca e, também, a professora de Língua Portuguesa, que aceitou cada vez mais a parceria e, em cada oportunidade de aula, ela cedia para a atividade acontecer. Além dos “grandinhos” que estavam se interessando muito, os pequenos também responderam muito bem à prática e aguardavam ansiosos pelos encontros com os “grandes”. Em geral, esse projeto piloto teve boa aceitação de toda a escola.

Para as ações futuras, o intuito do projeto é dar sequência às atividades, estruturar e ampliar para as demais turmas que puderem ou desejarem participar. Não apenas haver alguns estudantes, como ocorreu no projeto piloto – com a participação voluntária de seis adolescentes e 50 crianças dos anos iniciais –, mas se pretende realizar a prática com a participação de todos os 9ºs anos e fazer com que esta seja realmente uma prática inserida na escola, ocorrendo todos os anos letivos e envolvendo outras turmas.

7 Resultados

Neste projeto piloto, foi possível fazer significativas observações, algumas mencionadas no tópico anterior, todavia, vale à pena relatar mais sobre o que aconteceu durante o projeto piloto, quando os “grandes” – adolescentes do 9º ano – leram livros de literatura infantil para os “pequenos” estudantes, dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, na biblioteca escolar.

Podemos observar que houve um aumento no número de interessados em participar do projeto, isso ocorreu mais ao final dele, quando se verificou a necessidade de nova edição para atender às novas demandas. Outro fato interessante foi que os adolescentes que não frequentavam assiduamente a biblioteca também demonstraram interesse em participar, o que gerou muita alegria em todos, em especial na professora de Língua Portuguesa, que relatou estar muito feliz por ver um de seus alunos, que não se interessava muito por leitura, participar do projeto e perceber que estava contagiando outros para o mesmo sentido. Outro relato deixado pela mesma professora foi em rede social, quando parabenizou a responsável pela biblioteca escolar pela iniciativa do projeto e também falou sobre sua própria observação quanto ao entusiasmo de suas estudantes em fazer parte do projeto: “as meninas [referindo-se às estudantes que liam no projeto] ficaram superfelizes e ansiosas com o convite”. O “convite”, aqui, é a primeira abordagem feita pela bibliotecária às turmas do 9º ano, sobre o projeto.

Outro ponto expressivo foi o entusiasmo dos adolescentes em lerem em roda, o compromisso e interesse deles ao comparecerem no horário agendado à biblioteca para ensaio e leitura; a preocupação dos adolescentes na escolha de um bom livro e a postura destes que, apesar de descontraída, apresentava seriedade àquela tarefa executada diante da turma ouvinte; o envolvimento deles com as crianças, durante a leitura; o carinho demonstrado pelas crianças e a empatia deles pelos pequenos foram aspectos perceptíveis.

Nos relatos feitos em redes sociais e pessoalmente à bibliotecária, os adolescentes expressaram a alegria em participar do projeto, de estarem gostando muito da experiência de ler para os pequenos na escola e a vontade de participar em edições futuras. Isto foi expresso, em rede social da escola, por uma das estudantes do 9º ano, participante do projeto; ela colocou: “Felicidade inexplicável de poder fazer parte desse novo projeto”. E continuou: “Irei participar sempre que possível”. E prosseguiu expressando sua alegria em participar do projeto: “Melhor experiência que já tive”. E, por fim, declarou: “Uns amores”, referindo-se às crianças menores para as quais leu.

Observamos também melhorias na performance da leitura e na desenvoltura oral dos adolescentes, durante as mediações na biblioteca. Até os mais tímidos

tiveram a oportunidade de desenvolver a oralidade e expressão verbal, por meio do exercício de leituras das narrativas para o público infantil. Percebemos a crescente autoconfiança dos adolescentes que liam em cada encontro, pois, até os que demonstraram algum receio ou timidez de ler em público, se dispuseram a ler para as crianças e, diante delas, não se sentiam tão intimidados, pois se percebeu que a leitura de textos infantis os deixava mais à vontade, sem medo de serem surpreendidos ou interpelados por alguma leitura de cunho avaliativo e curricular, o que não ocorreria, visto que o objetivo da leitura era de deleite e de fruição.

Percebia-se, também, o que era verbalizado por eles ao final de cada encontro: “Eu não sabia que era tão bom fazer isso” e “Nem sabia que podia fazer isso, não leio nem em sala de aula, ainda mais ler para uma turma!” Observou-se que essa atividade de leitura em público, realizada pelos adolescentes, dava a eles confiança na sua capacidade de execução de tarefas consideradas importantes, gerando bem-estar e sentimento de competência, responsabilidade e utilidade.

Outro aspecto observado foi a aprovação dos docentes e da equipe pedagógica, que apoiaram o projeto e pediam a participação da sua turma também; sobre o qual expressaram sua satisfação, comentando da seguinte forma em rede social da escola: “Lindo projeto, que irá despertar nos alunos não só o interesse pela leitura, como, também, [ser] Contadores de Histórias, futuramente”.

Foi observado nas crianças menores o entusiasmo em ter a participação dos “grandes” lendo para eles na biblioteca. Foi possível perceber que as crianças tinham respeito e atenção com os adolescentes, do mesmo modo demonstrado com os mediadores, o professor ou a bibliotecária, quando estes faziam a Hora da Leitura em outras ocasiões. Isso denota a admiração que as crianças têm pelos maiores.

Certamente, as crianças se sentiram bem com a presença dos adolescentes na atividade de leitura, visto que aguardavam ansiosas para este dia. A resposta era positiva, uma vez que as professoras regentes dos 1º e 2º anos vinham até a biblioteca para elogiar o projeto e comentar sobre a alegria das suas crianças em ir à biblioteca, no dia, e pedir sua continuação. Elas realmente apreciaram essa interação entre suas turmas dos anos iniciais e os estudantes dos anos finais.

O prazer que os adolescentes e crianças relataram sentir, na execução da mediação de leitura e na boa aceitação da comunidade escolar, foi unânime, e suficiente para acreditarmos no sucesso dessa prática de mediação aparentemente tão simples, mais com impacto tão positivo aos participantes. Com o sucesso percebido, o projeto será ampliado e para as próximas edições, sofrerá reformulação e aperfeiçoamento para alcançar maior número de crianças e adolescentes e continuar a atingir seu objetivo, que é promover a prática de leitura na escola.

8 Considerações finais

É inquestionável que práticas, com vistas a fomentar o gosto pela leitura, devem ser uma constante em bibliotecas escolares. Este projeto, com uma simples proposta, mostrou que muitas vezes não são necessários grandes aparatos para fomentar o hábito de ler em crianças e adolescentes, como reflete Petit (2009, p. 48) é necessário apenas ter disponibilidade para proporcionar momentos de leitura às pessoas.

Alguém que manifesta à criança e ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito. Os que viveram o mais distante dos livros e que puderam, um dia, considerá-los como objetos próximos, companheiros, dizem que tudo começa com encontros, situações de intersubjetividade prazerosa, que um centro cultura, social, ONG, ou a biblioteca, às vezes a escola, tornam possíveis. Tudo começa com a hospitalidade.

Com vistas à continuação do projeto, algumas reformulações serão feitas para novas edições, como, por exemplo, o projeto ampliará o público-alvo e passará a incluir como leitores não apenas os estudantes do 9º ano e estudantes dos 1º e 2º anos, como ouvintes, mas ampliará para que alunos do 6º ano possam realizar leitura para as crianças da Educação Infantil e Pré-Escolar também.

Uma mudança especial será a realização das leituras em dupla, formada por um adolescente e uma criança, ou seja, a mediação se fará em pares. Para que assim a proximidade entre o leitor e o ouvinte seja maior, oportunizando mais diálogos entre os estudantes. Assim como o projeto contará com uma equipe maior na coordenação, ou seja, seus recursos humanos também aumentarão. Professores e bibliotecária serão os coordenadores da atividade, que farão o planejamento e criarão atividades para os encontros serem atrativos e diferentes.

Pretende-se realizar um pré-encontro com os participantes para a apresentação e explicação do projeto, para a turma dos estudantes leitores e seus professores e para a turma de estudantes ouvintes e seus professores. Far-se-á, também, no pré-encontro, a formação das duplas da seguinte forma: será feita uma brincadeira de ciranda de livros com as crianças, sendo que, embaixo das cadeiras, haverá um livro com um bilhete contendo o nome do estudante do 9º ano escrito e que formará a dupla com a criança que sentar na respectiva cadeira, sendo o referido livro a primeira leitura da dupla.

Após as duplas formadas, dar-se-á a oportunidade de conversarem e se conhecerem melhor, já que são de turmas distintas. Na oportunidade, também haverá o

registro desse momento com um juramento de cada dupla para a boa participação e o comprometimento com o projeto. Será entregue também um caderno-diário para fazerem registros livres sobre os encontros da dupla, suas leituras, os livros lidos e outras atividades de cada encontro. Os encontros continuarão sendo realizados em cada trimestre, divididos em seis encontros, sendo o último, o encerramento:

- √ Encontro quinzenal 1: leitura de conto no pátio da escola e proposta de atividade, com desenho sobre o conto lido;
- √ Encontro quinzenal 2: leitura de poesia na biblioteca e atividade de criação de uma poesia em dupla;
- √ Encontro quinzenal 3: leitura de um conto em um local ao ar livre e invenção de uma história em dupla com uso do jogo de dados;
- √ Encontro quinzenal 4: leitura de uma história clássica na biblioteca e criação de marcadores de livros criativos;
- √ Encontro quinzenal 5: leitura de uma lenda ou conto folclórico no ginásio da escola e a criação de fantoches ou *dedoches* para a dramatização da história pela dupla;
- √ Festa de encerramento dos encontros: com a participação dos pais que assistirão no pátio ou auditório à dramatização e ouvirão alguns comentários escolhidos dos diários de cada dupla sobre os momentos pelos quais passaram nossos *grandes e pequenos* leitores.

Pretende-se aproveitar para conciliar com o projeto datas comemorativas como: dia do livro, do folclore, datas de nascimento de grandes escritores, e propor atividades relacionadas, como construção de murais, declamação de poesias, saraus literários, pesquisas sobre autores, ou seja, as atividades serão diferentes, tornando o projeto atrativo em cada edição.

O projeto piloto feito em 2019 mostrou que esta ação tem muito potencial. Em especial a de incentivar a prática de mediação de leitura entre jovens e crianças; provocar os participantes, principalmente o bibliotecário e professores, a qualificarem esses momentos de leitura com bons livros e atividades instigantes, que colaborem com o momento de deleite e diversão das crianças. Destacar a importância da bibliotecária no que se refere a orientar os leitores sobre a necessidade de uma boa escolha de livro, da sua pré-leitura, da entonação da voz, das provocações possíveis de se fazerem para o ouvinte sobre a leitura.

Essa prática de mediação de leitura, que é uma mediação em cadeia, pois, primeiro orienta-se o leitor e depois o leitor fará sua mediação ao lado do seu ouvinte, produz uma corrente de leitura e de mediação da leitura que não ignora a liberdade de

criação, de imaginação e espontaneidade dos estudantes, mas os incentiva e valoriza. A mediação da leitura nessas trocas de experiências produz grande efeito, tanto sobre quem lê quanto sobre quem escuta. Dessa forma, o projeto consegue afetar outros arranjos do ser humano, que são indissociáveis do ato de ler, especialmente, no contexto criado no projeto, ou seja, com interação social e afetiva; as esferas mental, corporal, espiritual, afetiva, emocional e social são passíveis de serem desenvolvidas.

Referências

BLATTMANN, Ursula; VIANNA, William Barbosa (org.). **Inovação em escolas com bibliotecas**. Florianópolis: Dois por Quatro, 2016.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Ed. Projeto, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). **Manifesto Ifla/Unesco para biblioteca escolar**. 1999. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (Ifla). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). **Directrizes da Ifla/Unesco para biblioteca escolar**. 2002.

MAIA, Josiane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOREIRA, Juliana Alves; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Práticas educativas bibliotecárias formações de leitores. **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 27-44, 2014.

PETIT, Michele. **A arte de ler, ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PROLIVRO. **Retratos da leitura em bibliotecas escolares**. Disponível em: <http://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oparapublicar2019.pdf>. 2015. Acesso em: 15 set. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Harry Potter e o *Wizarding World*: a narrativa transmídia como potencialidade de mediação literária com jovens leitores

Larissa Velho Gomes

Fabiana Kaodoiniski

!Alohomora – abrindo as portas para a discussão

A literatura pode ser considerada uma manifestação artística que ocorre por meio de palavras escritas, cuja finalidade é recriar a realidade, comunicar um sentimento ou, ainda, convidar o leitor a conhecer um mundo novo criado a partir da imaginação do autor. Este é o caso de Harry Potter, cujo primeiro volume foi publicado em 1997 por J. K. Rowling, e viria a se tornar um fenômeno no mercado editorial, cinematográfico e de entretenimento, atingindo um número expressivo de fãs ao redor do mundo, envolvidos com a existência ficcional de um mundo de magia cheio de feitiços, criaturas, objetos, lugares e personagens mágicos desenvolvidos em torno de um enredo de aventura fantástica.

A saga acompanha o protagonista Harry Potter, um menino órfão negligenciado pelos tios até que, no seu aniversário de 11 anos, descobre não ser apenas um garoto comum: ele é um bruxo, assim como foram seus pais que, na verdade, não haviam falecido em um acidente de carro, mas assassinados por um poderoso bruxo das trevas chamado Lord Voldemort. Harry descobre também ser muito famoso e conhecido por todos no mundo mágico por ter sobrevivido, misteriosamente, ao mesmo ataque que vitimou seus pais e causado a ruína do vilão. A partir disso, o garoto é introduzido em um novo mundo de magia, e a saga passa a acompanhar suas aventuras na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, junto aos seus amigos Rony Weasley e Hermione Granger. Além dos passos para sua formação bruxa, Harry também tem que lidar com descobertas sobre sua vida e seu passado, o iminente retorno de Lord Voldemort, *bullying*, paixões adolescentes e muito mais.

O universo imaginado por Rowling possibilitou novas formas de interação com a literatura, pois, além dos sete livros e oito filmes, a história originou uma segunda franquia de filmes, uma coleção de videogames, uma peça de teatro, diversas exposições artísticas e até um parque de diversões temático. Dado este contexto, neste artigo, busca-se analisar as potencialidades da narrativa transmídia, especificamente do *site Wizarding World*, que foi criado com o objetivo de disponibilizar novos conteúdos originais sobre a

saga de Harry Potter e do mundo mágico. Esses materiais estão disponibilizados *online*, de forma gratuita em sua maior parte e sem necessidade de *login* ou assinatura. Apresentam desde textos com informações inéditas sobre acontecimentos, feitiços, personagens, animais mágicos e outros, até ilustrações, vídeos, áudios e jogos exclusivos. Dessa forma, considera-se que o *site* pode constituir uma nova experiência de leitura tanto para os novos leitores quanto para aqueles que acompanharam a saga desde o início, possibilitando uma novidade de interação com o mundo mágico literário.

Harry Potter é um produto cultural “consumido” por perfil muito variado de leitores; conquista jovens e adultos de diferentes idades, etnias e nacionalidades. Porém, levamos em conta que, no atual contexto tecnológico e social, o público jovem corresponde ao principal grupo usuário da internet e, portanto, pode ter tendência a se envolver mais com a narrativa transmídia.

Desse modo, é importante compreender e discutir a potencialidade da mediação literária, por meio da narrativa transmídia com jovens leitores, considerando as culturas juvenis no contexto de convergência digital e as novas possibilidades de interatividade com a literatura. Assim, nos deparamos com a seguinte questão: De que forma a narrativa transmídia, presente no *site Wizariding World* mostra-se como potencialidade de mediação de leitura considerando as culturas juvenis?

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é identificar como a “transmidialidade” do *site Wizariding World* pode apresentar-se como potencialidade de mediação literária com jovens leitores. Para isso, os objetivos específicos incluem compreender os aspectos da narrativa transmídia; identificar os processos de constituição das culturas juvenis e refletir sobre a mediação de leitura em ambientes virtuais. Definiu-se, então, que, de acordo com os objetivos, descritos, esta pesquisa classifica-se como exploratória, cuja finalidade é “[...] aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos” (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 71). Também apresenta-se como uma pesquisa bibliográfica, pois serão utilizados materiais já publicados sobre o assunto estudado. Esse tipo de pesquisa, conforme Marconi e Lakatos (2012, p. 57), tem como finalidade colocar o pesquisador em contato “com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”, buscando novas conclusões.

2 Prior Incantato – recapitulando o conceito de narrativas transmídia

Com a evolução das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), o acesso à internet e ao meio digital torna-se cada vez mais comum e constitui uma novidade na forma de contar histórias e de proporcionar outras experiências de leitura. As TICs possibilitam novos aspectos na elaboração, organização e divulgação das informações; com suportes digitais permite navegação mais ágil e combinação de diferentes elementos, ampliando a noção de texto para hipertexto (KAODOINSKI; ARENDT, 2018). Lévy (1996, p. 44) define o hipertexto como

um texto estruturado em rede [...] constituído de nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, seqüências musicais, etc.) e de ligações entre esses nós (referências, notas, indicadores, ‘botões’ que efetuam a passagem de um nó a outro). [...] O hipertexto digital seria, portanto, definido como uma coleção de informações multimodais disposta em rede para a navegação rápida e “intuitiva”.

O autor ainda afirma que os dispositivos hipertextuais “fizeram emergir um texto sem fronteiras nítidas, sem interioridade definível” (LÉVY, 1996, p. 48), ou seja, o livro também foi remodelado, não se limitando mais à estrutura do texto impresso, pois o meio digital permite um fluxo contínuo e não linear de informações.

Essas mudanças ocorrem no contexto do ciberespaço e da cibercultura, caracterizados por Lévy (1999, p. 17) como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” e “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Ou seja, enquanto a infraestrutura do ciberespaço é a internet, a cibercultura é constituída pela ação e modificação nos nossos hábitos e nas nossas práticas de se comunicar e de se relacionar, que ocorrem no espaço da internet.

A internet proporciona um “mar” de informações que podem ajudar a ampliar o nosso conhecimento, principalmente se considerarmos as possibilidades de trocas de ideias e informações, que ocorrem entre diferentes grupos e comunidades *online*. Consequentemente, a criação de conteúdo na internet ocorre de forma orgânica e acelerada, proveniente de usuários conectados pelo mundo inteiro. É importante lembrar que estamos presenciando o desenvolvimento cada vez mais rápido de novas tecnologias, para acessar o ciberespaço. Já não é mais apenas um computador que é capaz de se conectar à internet, mas também celulares, *tablets*,

e-readers, televisões, dentre outros, o que abre uma cartela ainda maior de mídias nas quais podemos acessar novos conteúdos.

É nesse contexto que Jenkins (2009a) apresenta o conceito de convergência digital, que consiste na criação e no fluxo de conteúdos em diversas plataformas de mídia. Conforme o autor, a convergência se refere “a uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente” (JENKINS, 2009a, p. 377). Lembramos que não há, necessariamente, uma substituição dos meios de comunicação, mas uma transformação das suas funções pela introdução das novas tecnologias, o que significa, por exemplo, que o livro impresso não ficou obsoleto com o surgimento dos *e-books* ou de outros estilos de narrativas em meio digital, como muito se especulou, pois ambos representam diferentes formas de consumir conteúdo literário.

Jenkins (2009a, p. 44) ainda afirma que “a convergência envolve uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação”. Ou seja, se o suporte para leitura muda, então o leitor também muda sua relação com o texto, interagindo com os outros formatos. No texto impresso, as fronteiras são delimitadas, e a história ocorre de forma linear. Em tela, o leitor é mais ativo, pode interagir com o texto, navegar pelas páginas, clicar em *links* que redirecionam a leitura e integrar escrita com imagens, áudio e vídeo. Nesse caso, a hiperleitura conduz a diferentes formas de percepção e de interpretação do conteúdo (KAODOINSKI; ARENDT, 2018).

Essas novas características alteram não só a relação do leitor com a leitura, mas também com as histórias em si, pois a convergência digital permite que o mesmo universo seja explorado em diferentes estilos narrativos: livros podem vir acompanhados por filmes, videogames, jogos de tabuleiro, séries de TV, *sites*, com extraconteúdos e muito mais, e cada uma destas mídias pode manifestar novos elementos oriundos da mesma história. Jenkins (2009a) chama este fenômeno de narrativa transmídia, uma forma de narrar histórias utilizando-se a possibilidade de apresentar enredos complexos por meio de várias plataformas midiáticas, em que cada novo texto contribui para a compreensão do todo.

Sobre esse conceito também é importante lembrar que não é apenas uma adaptação, pois “a transmídia pressupõe que os nós narrativos da obra impressa original sejam expandidos e desenvolvidos, de forma criativa, nas demais mídias” (KIRCHOF; SOUZA, 2019, p. 35). Ou seja, os conteúdos transmidiáticos devem enriquecer e expandir o universo desenvolvido na história originalmente publicada.

Nesse sentido, Jenkins (2009a, p. 376) lembra que as narrativas estão cada vez mais se tornando uma arte de construção de universos, definida pelo autor como o

“processo de planejamento de um universo ficcional que irá sustentar o desenvolvimento de uma franquia”. Os autores das obras criam uma ambientação interessante, que não pode ser completamente explorada ou esgotada em uma única obra nem em uma única mídia. Assim, “o universo é maior do que o filme, maior, até, do que a franquia – já que as especulações e elaborações dos fãs também expandem o universo em várias direções” (JENKINS, 2009a, p. 161-162).

Essa construção de universo é muito clara em Harry Potter, com a detalhada criação de um mundo mágico que, ao mesmo tempo em que possui regras e características bem-delineadas, é facilmente adaptável para o mundo real já que, na própria história, o mundo mágico convive com o não mágico, utilizando-se de esconderijos e magias específicas, para evitar contato com os trouxas.

Inclusive, alguns dos locais citados nos livros, como disfarces mágicos, viraram atrações turísticas para os fãs, como a estação de trem *King’s Cross* em Londres. No site *Wizarding World*, é possível encontrar um artigo explicando por que o *Expresso de Hogwarts*, o trem mágico que leva os alunos até a escola, sai desta estação e quais foram os métodos utilizados anteriormente para transportá-los em segurança, antes de *King’s Cross* ter sido construída.

Uma informação assim não altera a compreensão da história de Harry Potter, portanto não é necessário ter esse conhecimento para acompanhar o desenrolar do enredo, mas contribui para aumentar o interesse e o engajamento dos fãs. De acordo com Jenkins (2009a), a redundância e repetição na história não sustentam o interesse do fã e pode provocar o fracasso da franquia, enquanto as novidades revelam uma profundidade de experiência que motiva mais interesse e, conseqüentemente, mais consumo.

É interessante lembrar que, por trás das franquias e das narrativas transmídia, sempre há motivação econômica, ou seja, haverá convergência enquanto houver lucro. Ainda assim, para que a narrativa transmídia seja bem sucedida, Jenkins (2009a) afirma que é necessário que cada acesso seja autônoma, não sendo obrigatório conhecer o livro para assistir o filme ou jogar os videogames e vice-versa. Além disso, o autor considera também que uma boa franquia transmídia atrai uma clientela variada e pode expandir o potencial da franquia se conseguir sustentá-la.

Embora tenha sido publicado originalmente como um componente da literatura infantojuvenil, a saga Harry Potter conquistou leitores de todas as idades, unindo diferentes gerações interessadas pela mesma obra. Para atender a demandas tão distintas e se mostrando sensível à cultura e ao seu tempo, o site *Wizarding World* recentemente lançou um espaço dedicado para novos leitores e para a leitura

em família, o *Harry Potter at Home Hub*. Com as famílias isoladas por conta da pandemia mundial, em um acontecimento inédito na atualidade, os conteúdos buscam abraçar os leitores de primeira viagem, com dicas para compartilhamento de leitura, atividades para professores, pais e filhos, *quizzes*, quebra-cabeças, kits de atividades desenvolvidos em parceria com as editoras Bloomsbury e a Scholastic, vídeos ensinando artesanato para criar elementos da história em casa e uma seção especial com vídeos em que personalidades famosas são convidadas a ler os capítulos dos livros. Trata-se de um ambiente inteiro atualizado constantemente e dedicado a atividades para serem feitas em casa, em família.

Para agradar os fãs de longa data, o *Wizarding World* permite que o usuário faça testes para descobrir sua casa de Hogwarts, a composição da sua varinha e seu Patrono, além de poder fazer parte de um fã clube oficial e comprar livros digitais e objetos colecionáveis. Mas, principalmente, o *Wizarding World* hospeda textos originais de J. K. Rowling, com informações sobre as duas franquias do mundo mágico: Harry Potter e Animais Fantásticos.

Lançado originalmente em 2011, esse projeto transmidiático nasceu com o nome de *Pottermore* (que pode ser compreendido em português como “Mais Potter”) e com a proposta de ser uma plataforma “gamificada”, na qual o usuário interage com os cenários, para descobrir novas informações sobre a história de Harry Potter, algumas vezes tendo que completar tarefas ou acumular pontos no jogo, para liberar os conteúdos. Funcionava também como uma espécie de rede social, sendo possível adicionar amigos e interagir com eles de diversas formas, como em um duelo de feitiços, por exemplo. Os recursos do Chapéu Seletor e do teste de varinha ficaram disponíveis nessa versão do *site*, constituindo os passos iniciais para o percurso do fã na plataforma. Porém, anos mais tarde essa versão gamificada do *Pottermore* foi substituída por uma forma mais simples, que já não exigia cadastro dos usuários e foi despida das características de jogo, com foco principal na disponibilização dos materiais inéditos de Rowling.

O lançamento da franquia Animais Fantásticos, em 2016, marcou uma mudança na forma como a história do mundo da magia é contada. Se, até então, os fãs acompanhavam cada passo da saga do menino bruxo, com uma história contada em torno do garoto Harry Potter, a nova franquia traz um enredo totalmente inédito, que se passa no mesmo mundo mágico, porém mais de setenta anos antes e com personagens vivendo aventuras muito diferentes. O título *Animais fantásticos e onde habitam* não é novidade para os fãs, pois esse é um dos livros escolares de Harry Potter, que, juntamente com “Quadribol Através dos Séculos”, foi lançado em 2001 em parceria com a organização britânica *Comic Relief* (ROWLING, 2001). Dentro do universo da saga, o livro é de autoria de Newt Scamander, protagonista

da nova franquia, e seu conteúdo é, basicamente, um glossário dos animais mágicos estudados pelo “magizoologista”.

Com isso, houve uma série de publicações inéditas de J. K. Rowling narrando informações sobre a existência de outras escolas bruxas espalhadas pelo mundo, incluindo uma no Brasil, chamada Castelobruxo, além de publicações sobre o Congresso Mágico dos Estados Unidos da América, sobre o mundo da magia nos anos 1920 e sobre as leis de segregação bruxa vigentes na época, dentre outros. Assim, com a história indo muito além de Harry Potter, o *site Pottermore* passou a se chamar *Wizarding World*, que pode ser traduzido literalmente como Mundo Mágico ou Mundo Bruxo.

Essa plataforma possui um conteúdo transmídia, que atende às quatro funções descritas por Jenkins (2011): ela oferece uma história de fundo, mapeia o mundo da história, oferece perspectivas de outros personagens e aprofunda o engajamento do público. Embora o autor afirme que não existe uma fórmula para a narrativa transmídia, ele define sete princípios que a caracterizam (JENKINS, 2009b, 2009c, 2010):

1 – *compartilhamento versus profundidade*: o compartilhamento se refere à capacidade e ao grau de compartilhamento do conteúdo e os motivos que levam uma pessoa a compartilhá-lo. Considera a participação ativa do público na circulação do conteúdo de mídia, através de suas redes sociais, o que eleva seu valor econômico e cultural, ajudando a dar visibilidade, embora nem sempre resulte em um engajamento a longo prazo. Já a profundidade seria a possibilidade que a pessoa tem de explorar mais profundamente o conteúdo de uma ficção que realmente capture sua atenção, o que pode envolver menos pessoas, mas significa que estas estarão mais engajadas em explorar o universo ficcional;

2 – *continuidade versus multiplicidade*: o conceito de continuidade está relacionado a uma coerência contínua na narrativa de uma franquia, em busca da máxima plausibilidade em todas as extensões, o que, de certa forma, cria uma pressão para que a história seja controlada em todas as plataformas, para não haver problemas na narrativa. Já a multiplicidade se refere a franquias que desenvolvem versões alternativas de seus personagens ou constroem um universo paralelo. Jenkins (2009b) afirma que esse conceito permite que os fãs tenham liberdade para fazer releituras alternativas, como as *fanfictions* e *fanarts*, enxergando os personagens sob novas perspectivas e criando teorias para descobrir como as peças da narrativa se encaixam;

3 – *imersão versus extração*: na imersão, o fã entra no universo da história, como acontece com os parques temáticos ou até com pontos turísticos relacionados à saga (como é o caso da estação de trem *King’s Cross* em Londres, onde os fãs se reúnem anualmente para celebrar o dia em que os jovens bruxos retornam a

Hogwarts para mais um ano letivo). A extração se dá quando os fãs carregam consigo aspectos da narrativa para o seu dia a dia, como ao usar peças de roupas temáticas, decorar sua casa com objetos inspirados na saga, etc.;

4 – *construção de universos*: este conceito está intimamente ligado aos princípios de imersão e extração, pois permitem que os consumidores se envolvam mais diretamente com os mundos representados nas narrativas, de forma que estes se cruzem com o mundo da vida real. A construção de universo pode estar apresentada em extensões transmídia que não são, necessariamente, centrais à narrativa principal, mas fornecem uma descrição mais rica do mundo em que o enredo se desenrola, podendo ser explorado no mundo real e digital;

5 – “*serialidade*”: corresponde à possibilidade de dividir um arco narrativo em vários pedaços, criando uma produção significativa e dispersando as informações relacionadas à história, em uma mesma mídia ou em múltiplas plataformas. Em seu cerne, a “serialidade” tem a ver com quebrar a narrativa em capítulos que são satisfatórios nos seus termos, mas que motivam o leitor a continuar voltando para mais;

6 – *subjetividade*: refere-se à forma como as extensões transmídia exploram o conflito central da narrativa com outros olhos. É a percepção dos mesmos eventos sob vários pontos de vista, como, por exemplo, ao utilizar personagens secundários, que gera múltiplas subjetividades. Essa diversidade de perspectivas, muitas vezes, permite que os fãs possam explorar e comparar as várias experiências subjetivas dos mesmos acontecimentos ficcionais;

7 – *performance*: compreende a capacidade das extensões transmídia de levar os fãs a produzirem seus próprios conteúdos inspirados na narrativa e que dela podem se tornar parte. Mesmo sem incentivo ou convite por parte do autor, os fãs sempre estarão ativamente identificando elementos potenciais, para que possam fazer suas próprias contribuições.

Esses princípios ajudam a compreender como a narrativa transmídia permite que a relação com uma narrativa não esteja mais limitada ao simples consumo passivo; o leitor passa a ser ativo, participativo, tem mais espaço para usar sua imaginação e se comunicar com o texto, além de ter a possibilidade de buscar novas informações em diferentes mídias, de acordo com seu interesse pessoal, fazendo com que cada leitor tenha uma experiência diferente com a história.

Considerando essas possibilidades, Jenkins (2009a, p. 184) afirma que “consumidores mais jovens tornaram-se caçadores e coletores de informações, tendo prazer em rastrear os antecedentes de personagens e pontos de enredos, fazendo conexões entre diferentes textos dentro da mesma franquia”. No caso de Harry Potter,

pode-se considerar que o *Wizarding World* é uma plataforma que auxilia nessa caça por informações, pois proporciona entendimentos sobre o universo da história, que podem não ter influência direta com o enredo principal dos filmes e livros, mas enriquecem a narrativa e a experiência dos fãs.

3 Lumos – iluminando reflexões sobre a juventude e a leitura

Tendo em vista essa nova forma de pensar a relação entre texto e leitor, Martins e Ramos (2014) destacam o surgimento do leitor “imersivo” e virtual, conectado digitalmente, que interage e experimenta a hipermídia numa forma multilinear de comunicação. Assim, sendo o jovem o principal usuário da internet, é para ele que converge toda a literatura digital e transmidiática.

Buscando compreender os processos de construção da identidade do jovem na atualidade, Reis e Dayrell (2020) comparam os modos de vida juvenis com redes hipertextuais, considerando os múltiplos caminhos nos quais esses sujeitos imprimem suas experiências. Se o hipertexto é uma estrutura em rede, com links, páginas, imagens e referências interligadas de forma não linear, então as experiências individuais também são constituídas por vivências diversas e multilineares. Essa metáfora do hipertexto nos permite pensar a juventude em relação à contemporaneidade, em que o meio digital está cada vez mais entranhado na cultura. Nessa perspectiva, os autores ainda afirmam que “a juventude é um símbolo no crescente processo de digitalização” (REIS; DAYRELL, 2020, p. 5).

As formas com as quais os jovens interagem com a narrativa estão relacionadas com as culturas nas quais eles estão imersos. Nesse contexto, o site *Wizarding World* acaba sendo ferramenta de mediação entre o conteúdo da narrativa na versão transmídia e o jovem, sendo bastante chamativo, pelos aspectos de interação, imagéticos, em que as multissemioses se mostram como potência, para que o jovem transite entre as mídias (do filme para o jogo, do jogo para o filme, da *fanfic* ao texto original, etc.). Assim, uma característica importante da cibercultura é o que Jenkins (2009a) define como cultura participativa, em que os leitores se envolvem, ativamente, com os temas de seu interesse, “reivindicando o direito de participar da cultura, sob suas próprias condições, quando e onde desejarem” (JENKINS, 2009a, p. 236).

É interessante lembrar que um dos fatores que levaram a saga Harry Potter a ser um fenômeno tão popular é a universalidade das temáticas tratadas e as possibilidades de identificação. De acordo com Borelli (2007), em qualquer lugar do mundo há jovens capazes de reconhecer nessa obra características culturais, por meio das quais projetam experiências e identificam-se com a trama. A autora ainda destaca

que “o argumento privilegiado que reafirma a universalidade de suas histórias estaria contido nas próprias características que sustentam a estrutura armada pela autora, tanto na concepção quanto na realização da série Harry Potter” (BORELLI, 2007, p. 9-10). A descoberta de novas amizades, as dificuldades escolares e as relações muitas vezes conflituosas com os adultos e autoridades são temáticas muito comuns que podem ser identificadas por jovens (e até mesmo adultos) nascidos em praticamente qualquer lugar do mundo.

Apesar dessa universalidade, Harry Potter tem um enredo complexo que motiva um extenso compartilhamento da história, tanto por meio do *Wizarding World*, o que possibilitou a atualização e continuidade da narrativa, quanto por iniciativa dos fãs, que mantiveram a saga em constante movimento.

O jovem leitor já não se resume apenas ao ato de ler; ele cria novas subjetividades, produz a partir do estímulo que a obra lhe proporciona (KAODOINSKI; ARENDT, 2018). Além de ser um hiperleitor, o jovem é também um *escreleitor*, termo resultante da junção das palavras “leitor” e “escritor”, definido por Domingos (2015, p. 57) “para designar o leitor que escreve a partir do texto que lê. O escreleitor abrange, assim, fanficcors, fanartistas, blogueiros e todos aqueles que escrevem ‘interpretando’ e/ou ‘intermediando’ textos, objetos de sua leitura”.

O *Wizarding World*, a partir das suas multissemoses, pode ser considerado um estímulo à criatividade desse escreleitor, pois o instiga a procurar informações por conta própria, de acordo com seus interesses e objetivos pessoais. Dessa forma, o *site* permite uma rica construção de sentidos, uma vez que pessoas de diferentes vivências navegam pelos conteúdos, buscando aqueles que mais lhe atraem, e, embora possam ter a mesma base da narrativa (conquistada através dos livros e filmes), cada leitor vai ter uma experiência diferente e construir uma trajetória singular.

Ainda assim, dificilmente o leitor seguirá sozinho por estes caminhos, visto que “uma das ideias [...] mais fortes na origem do ciberespaço é a da *interconexão*. Para a cibercultura, a conexão é sempre preferível ao isolamento” (LÉVY, 1999, p. 127, grifo do autor). Retomando os princípios definidos por Jenkins (2009b, 2009c, 2010) para caracterizar as narrativas transmídias, percebe-se o alto grau de compartilhamento que o *Wizarding World* apresenta, convidando o leitor a compartilhar os novos conhecimentos adquiridos sobre a história com seus amigos, além de poder desafiar estes em diversos jogos, *quizzes* e atividades. Essa mesma característica que permite a partilha entre amigos também incentiva a profundidade de exploração da narrativa.

Além disso, o *Wizarding World* é uma plataforma que permite certo nível de controle da história por parte dos criadores, mantendo continuidade e

coerência na narrativa, aumentando o nível de conhecimento do leitor sobre a construção do universo da saga. Esse conhecimento adquirido pode virar inspiração para o “escritor” que é autor de fanfics, pois dão novas perspectivas que podem alimentar histórias alternativas e auxiliar na constituição de novas subjetividades. Por exemplo, no *site* há um artigo sobre o personagem Remus Lupin, no qual o leitor passa a conhecer sua trajetória de vida: como ele se tornou um lobisomem; o que o motivou a participar da batalha travada no final da saga; quais foram seus feitos neste episódio e como foi o seu fim. Em “Harry Potter e as Relíquias da Morte”, livro no qual acontece a batalha citada, o leitor acompanha somente o protagonista e não tem informações sobre as ações de outros personagens nesse momento crucial da narrativa. Tendo este exemplo em mente, percebe-se que é possível explorar o conteúdo da plataforma de inúmeras maneiras, visando mediar e incentivar a leitura da saga.

Outro princípio muito presente no *Wizarding World* é a construção de universos, o que pode até ser considerado como uma característica central do *site*. Afinal de contas, o conteúdo ali compartilhado descreve e detalha inúmeras características do mundo bruxo, explicando a origem de personagens, objetos e lugares, mapeando este universo e tornando-o real e familiar aos olhos do público.

Quanto à performance, é interessante notar que, frequentemente, há no *Wizarding World* convites à participação ativa dos fãs, que são incentivados a criar seus materiais, como vídeos, textos, desenhos, fotos, etc., e enviá-los para os criadores do *site*. Por vezes, isso ocorre através de concursos culturais, com regras definidas e prêmios aos vencedores. Em outras, é um simples convite para que o fã exercite sua criatividade e utilize suas redes sociais para compartilhar suas criações.

Aproveitando tais características, pode-se pensar o *site Wizarding World* como uma ferramenta de mediação de leitura, termo definido por Marteleto e Andalécio (2006, p. 4) como

uma construção teórica destinada a refletir sobre as práticas e os dispositivos que compõem os arranjos de sentidos e formas comunicacionais e informacionais nas sociedades atuais, sem perder de vista os elos que, tanto os conteúdos quanto os suportes e os acervos, mantêm com a tradição cultural.

Portanto, a prática de mediação literária deve levar em consideração o contexto social e cultural em que estes jovens estão inseridos, além de seus hábitos, preferências e formas de se comunicar e aprender. Em um contexto escolar, por exemplo, a utilização da narrativa transmídia tem várias justificativas e motivações, como a importância de familiarizar os alunos com essas novas formas de leitura e de escrita,

explicitando o que significa ler uma história transmídia e a forma como ela é concebida e escrita, conforme destaca Jenkins (2010). Além disso, o autor ainda reforça a noção de que diferentes sujeitos aprendem com diferentes modos de comunicação, portanto, a narrativa transmídia auxilia nesse processo ao transmitir uma informação por meio de mais de uma forma de expressão.

A narrativa transmídia também reforça o processo de aprendizagem, pois nos encoraja a reler uma história que, particularmente, nos agrade, convidando o leitor a conectar as peças de informação contidas nas mídias, possibilitando uma nova forma de compreensão (JENKINS, 2013). Assim, busca-se ajudar o jovem leitor a constituir uma reserva simbólica e cultural, abrindo caminho para novos significados para a leitura na sua vida, reapropriando-se da informação e compreendendo o conhecimento como uma construção. Consideramos que as interações, na e pela linguagem, no *site*, transformam os sujeitos imersos nessas culturas, produzindo novas formas de subjetividades e identidades. O eu/leitor constitui-se no contato com outros eus/escritos.

4 Colloportus – concluindo esta discussão e abrindo novas possibilidades

A proposta para que o site *Wizarding World* seja visto como uma ferramenta de apoio para a leitura de Harry Potter considera o jovem como um caçador de informação, aproveitando-se das possibilidades do meio digital, da interação entre as linguagens que compõem a narrativa transmídia, e da curiosidade que pode ser alimentada pelos conteúdos *online*. Em alguns casos, o jovem que acessa a plataforma *Wizarding World* pode ainda não ter real interesse em ler os livros que compõem a saga Harry Potter, tendo apenas assistido aos filmes e *buscado* materiais extras que são, em sua maioria, pontuais e curtos textos de leitura rápida. Nesse ponto de vista, o *site* pode constituir-se como um incentivo à leitura do livro, mas, ainda assim, é importante garantir ao leitor a liberdade para navegar, conforme seus interesses pessoais, construindo, dessa forma, sua própria subjetividade.

Compreender os aspectos da narrativa transmídia faz-se necessário para que o “escritor” também possa não apenas interagir com as histórias de seu interesse, mas também para começar a ver suas próprias criações sob esse prisma, construindo seus próprios universos e, assim, estimulando a concepção de novas narrativas que farão parte deste contexto de convergência digital. Além disso, explorar este tipo de mecanismo auxilia a incentivar não só a leitura, mas também a busca e o compartilhamento de informações, uma vez que vivemos no que chamamos de sociedade da informação, em um contexto digital e conectado, características tão presentes na vida do jovem contemporâneo.

Ademais, é de grande importância ter em conta que, no atual contexto econômico e social, muitas pessoas não têm acesso às tecnologias da informação e não estão incluídas na cibercultura. As diferenças sociais e as dificuldades de letramento digital ainda influenciam negativamente na capacidade desses novos suportes atingirem, positivamente, uma grande parcela da população, restringindo-se apenas a uma fração privilegiada. Há um longo caminho a ser percorrido para a diminuição dessas diferenças, uma luta a ser travada em contexto social, econômico e cultural, buscando garantir o acesso universal à educação e ao conhecimento.

Essa exclusão está presente também na dificuldade da linguagem, uma vez que o site *Wizarding World* tem seus conteúdos disponibilizados exclusivamente em inglês, o que restringe a capacidade de atingir novos leitores, que sejam falantes de outras línguas. No entanto, vindo por um lado mais positivo, esta plataforma pode constituir-se como uma interessante ferramenta para auxiliar no ensino da Língua Inglesa, ao reunir tal processo de aprendizagem com o conteúdo proveniente de uma franquia tão popular. Além disso, deve-se considerar o problema da continuidade dos conteúdos disponibilizados exclusivamente em meio digital, pois, ao mesmo tempo em que são constantemente atualizados, corre-se o risco de vê-los sendo excluídos na mesma velocidade.

Desse modo, considerando as reflexões acerca da evolução das tecnologias da informação, que possibilitaram o acesso à internet, a criação do ciberespaço e da cibercultura e, neste contexto, o desenvolvimento do conceito de convergência digital, temos a narrativa transmídia como uma nova forma de contar e experienciar histórias. Conclui-se que o site *Wizarding World* constitui-se como uma narrativa transmídia, que possibilita ao leitor uma experiência diferente e renovada da história de Harry Potter, por meio de conteúdos inéditos e recursos que são exclusivos ao ambiente digital, demarcando as transformações provocadas pelas TICs e, ao mesmo tempo, preservando e fortalecendo a ligação criada entre o fã da saga com a narrativa no livro, seu suporte original.

Mesmo passando-se mais de vinte anos após o lançamento do primeiro livro, o mundo mágico de Harry Potter continua muito popular, rico e cheio de possibilidades, e, combinando com as potencialidades encontradas na plataforma *Wizarding World*, a narrativa ganhou mais espaço e passou a circular de forma globalizada, transformando-se em muito mais que a história do menino Harry Potter. Assim, percebe-se um leque de reflexões e novos caminhos de estudo dessa narrativa, de forma a compreender a importância que a saga do menino bruxo teve (e continua tendo) para leitores de todas as idades.

Referências

- BORELLI, Silvia Helena Simões. Harry Potter: conexões midiáticas, produção e circulação, cenários urbanos e juvenis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais** [...]. Santos: Intercom, 2007. p. 1-15. Disponível em: <https://www.pucsp.br/projetojovensurbanos/downloads/publicacoes/HarryPotterConexoesMidiaticas.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.
- DOMINGOS, Ana Cláudia Munari. **Hiperleitura e escrituleitura** [recurso eletrônico]: convergência digital, Harry Potter, cultura de fã. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivres/Ebooks/Pdf/978-85-397-0769-0.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009a.
- JENKINS, Henry. **The revenge of the origami unicorn**: seven principles of transmedia storytelling (well, two actually. Five more on Friday). 2009b. Disponível em: http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html. Acesso em: 9 jul. 2020.
- JENKINS, Henry. **Revenge of the origami unicorn**: the remaining four principles of transmedia storytelling. 2009c. Disponível em: http://henryjenkins.org/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html. Acesso em: 9 jul. 2020.
- JENKINS, Henry. **Tis for transmedia...** 2013. Disponível em: <http://henryjenkins.org/blog/2013/03/t-is-for-transmedia.htm>. Acesso em: 9 jul. 2020.
- JENKINS, Henry. **Transmedia education**: the 7 principles revisited. 2010. Disponível em: http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.htm. Acesso em: 9 jul. 2020.
- JENKINS, Henry. **Transmedia 202**: further reflections. 2011. Disponível em: http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html. Acesso em: 9 jul. 2020.
- KAODOINSKI, Fabiana; ARENDT, João Cláudio. Quanto custa ler um e-book?: reflexões sobre o acesso à leitura na era da hipermodernidade. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, p. 24-32, 27 jan. 2018. APESC – Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul. DOI <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i76.10673>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/10673>. Acesso em: 16 ago. 2020.
- KIRCHOF, Edgar Roberto; SOUZA, Renata Junqueira de. A literatura infantojuvenil na contemporaneidade: desafios, controvérsias e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, ed. 105, p. 25-40, maio/ago. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6YIsGMAMkWI/document/id/6734704. Acesso em: 26 jun. 2020.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- MARTELETO, Regina Maria; ANDALÉCIO, Aleixina Maria Lopes. Jovens e violência: construção de informações nos processos de mediação e apropriação de conhecimentos.

In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 7., 2006, Marília. **Anais** [...]. Marília: UNESP, 2006.

MARTINS, Analice de Oliveira; RAMOS, Penha Éliida Ghiotto Tuão. Tendências vanguardistas: a literatura eletrônica e o jovem leitor imersivo. **Via Atlântica**, n. 26, p. 61-80, 4 nov. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/84313>. Acesso em: 29 jun. 2020.

REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-23, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39944/html>. Acesso em: 10 out. 2020.

ROWLING, J. K. **Animais fantásticos & onde habitam**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

Do narrar ao ler: a narração de histórias como incentivo à leitura entre os jovens

Milene Barazzetti Machado

I Considerações iniciais

Eu conto histórias como conto estrelas, para colocá-las no céu do seu coração (SISTO, 2020).¹

Este artigo resulta de um estudo desenvolvido na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, da Especialização em Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação Literária (EaD), da Universidade de Caxias do Sul. A abordagem metodológica apresentada, nesta pesquisa, é de natureza qualitativa e desenvolvida através da análise bibliográfica.

Por meio da leitura de diferentes textos teóricos, escolheram-se alguns de maior relevância defendendo o pensamento do direito à literatura, a importância da narração de histórias para o exercício deste direito e a produção de sentidos que tem como consequência a leitura, impulsionada pela narração.

Quando escutamos a expressão “era uma vez” abre-se um portal para um mundo cheio de possibilidades. Mas este mundo parece, muitas vezes, longínquo para os jovens. No Brasil, muito se discute sobre a leitura literária entre os jovens. Afinal, o jovem não gosta de ler ficção? E quem é este jovem, quais são seus interesses? Narramos histórias para os jovens ou só para as crianças? Na verdade, o jovem lê hoje, mas não uma leitura estática ou acadêmica, lê com dinamismo e em várias plataformas, acompanhando o desenvolvimento da sociedade contemporânea, que exige um volume de leitura diferente no seu cotidiano. Mesmo assim, as pesquisas demonstram que jovens leem menor volume de livros, se comparados às crianças.

De acordo com a 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, divulgada em 2020, há 52% da população que é leitora (aproximadamente 100 milhões de pessoas). Este percentual representa uma diminuição de, aproximadamente, 4,6 milhões de leitores em relação à edição anterior da pesquisa (2015), quando o percentual de leitores era de 56%. Uma das principais reduções ocorreu entre os jovens, incluindo nesta estatística os adolescentes, de 14 a 17 anos, e os jovens adultos de 18 a 24 anos. Em contraponto a isto, a leitura entre as crianças de 5 a 10 anos apresentou um acréscimo de 4 pontos percentuais (PLATAFORMA PRÓ-LIVRO, 2020).

¹ Expressão utilizada pelo escritor Celso Sisto em sua rede social Facebook.

Nesta perspectiva é importante refletirmos sobre o que acontece em relação ao apreço pela leitura literária neste caminho entre a infância e adolescência. Reafirmando, o jovem de hoje lê, mas de outra forma. Como diz Freire (1984), é uma leitura de mundo, diria até uma leitura midiática, onde se lê tudo, placas, gestos, imagens. Uma leitura com produção de sentido único. Hoje se lê pelo celular, pelo *tablet*, pelas redes sociais, dentre outros meios, diversos gêneros literários, que surgem a cada instante. Mas, nesta investigação, a reflexão será sobre o acesso à leitura literária, através da narração de histórias como uma proposta de ressignificação e incentivo, despertando a curiosidade que a escuta de histórias proporciona.

Solé (1998) afirma que a leitura é uma forma de interação entre o texto e o leitor, e ela precisa ter certo objetivo, portanto, convém refletirmos sobre o que sugerimos ao jovem leitor na escola, hoje, e fora dela, como em bibliotecas públicas, por exemplo. Este leitor terá um objetivo específico através de sua leitura, diferentemente do objetivo de quem sugere aquela leitura específica. Assim, quando ele lê algo a pedido do educador ou de um mediador, o objetivo, geralmente, não é o dele, mas de quem propôs a leitura. A leitura para conquistar precisa ter significado, e, principalmente, ter uma forma de identificação que precisa ser descoberta.

Conforme a autora:

Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado... o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (SOLÉ, 1998, p. 22).

Uma das estratégias para incentivar esta leitura é a narração ou leitura de histórias. Esta maneira de mediação corrobora a ideia de formação do sistema simbólico apresentado por Candido (2000, p. 23), em que temos os autores, a obra e os receptores (leitores). O narrador de histórias tem o papel de ser uma ponte entre a história narrada e o livro escrito pelo autor. É ele que terá o encargo fundamental de acordar o leitor escondido dentro do jovem ouvinte.

Parece uma visão muito otimista, mas é esta perspectiva que será defendida no presente trabalho, tentando-se fugir do pensamento de que a leitura é algo pontual e somente relacionada com a esfera escolar, como apresenta Colomer (2007), e demonstrando que ouvir histórias é um ato de memória e que perpassa o tempo e o envelhecimento.

Este artigo apresenta algumas alternativas de como a narração de histórias pode favorecer o gosto pela leitura literária, no cotidiano escolar e não escolar dos jovens,

apresentando-se sugestões e posições teóricas em defesa desta forma de mediação leitora.

2 Todos temos o direito a ler e ouvir histórias

Candido (2004, p. 174) defende o direito à literatura, como direito humano, quando afirma que “não há povo e não há homem que pode viver sem ela, ou seja, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. A esta ideia junta-se o conceito de imaginação, como algo que formamos na nossa mente, a partir de coisas que escutamos ou lemos e produzimos através de imagens mentais. O ser humano precisa imaginar, sentir, fabular, conectar-se através da arte, fugir da realidade através da escuta de histórias e da sua leitura.

Conforme o autor:

Se ninguém pode passar vinte quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura... parece conceber uma linguagem universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2004, p. 175).

Neste caso, a narração de uma história literária contribui para este processo de compreensão do que se escuta através de elementos de acesso da memória afetiva de cada um. Por meio desta escuta, o ouvinte acorda seu cérebro e desperta nele imagens produzidas, a partir do objeto da narração. O receptor da história, através desta construção imaginativa, consegue se perceber por meio do que é narrado; colocar-se no lugar do personagem; ser bom ou ruim; ficar alegre, triste, assustado, arrepiado; sentir gosto, cheiros, a partir de uma boa narração de histórias.

Tolkien (2013, p. 45) corrobora este pensamento:

A percepção da imagem, a compreensão de suas implicações, e o controle, que são necessários a uma expressão bem sucedida, podem variar em vivacidade e intensidade, mas é uma diferença de grau de Imaginação... A realização da expressão... é na verdade outra coisa, ou aspecto, que necessita de outro nome: Arte, o vínculo operativo entre a Imaginação e o resultado final, a subcriação.

Podemos ir mais além, como declara Sartre (2008, p.13), sendo a imaginação o entendimento da construção material que o cérebro produz através da imagem, a sua percepção. E esta consciência imaginária não é algo simples, precisa de estímulo e exercício.

Esta percepção, ressignificação do que se escuta, do que se lê, do que se imagina tem referência ao poder simbólico que se apresenta nesta interlocução. A linguagem usada pelo narrador de histórias, neste momento, tem um papel importante. Esta linguagem poderá ser coloquial ou a própria linguagem do texto autoral que narra ou lê.

Então, a linguagem apresenta-se como um elemento de construção simbólica deste novo mundo, no qual o ouvinte está convidado a entrar. Bourdieu (2010, p. 14) define:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção [sic] sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.

Sendo assim, o poder é exercido através das palavras, estas ditas por um narrador de histórias, que narra uma história ouvida ou lida, de autoria clara ou popular, uma palavra que constrói imagem. A simbologia contida nestas palavras determina a visão daquela época, em que a história é inserida. Sendo assim, perpassa significados diferentes a cada ouvinte. E é através desta construção simbólica que quem escuta uma história procurará ou não o livro literário relacionado com a história narrada oralmente: uma construção recheada de significados.

A narração de histórias provocaria uma reação de curiosidade sobre o texto escrito, para poder, depois, suscitar no futuro leitor, através da leitura do que foi narrado, o que Zilberman (1990, p. 19) considera como uma atividade sintetizadora, em que este se coloca no lugar da história; sem perder-se na narrativa, vivencia o que escuta/lê.

3 Por que narrar histórias para jovens?

A narração de uma história é um convite à escuta e também ao silêncio produzido, no momento em que cada ouvinte interpreta à sua maneira, de acordo com seu repertório cultural, aquilo que ouve e sente. Narrar um conto é diferente de ler, vem junto a este ato infinitas possibilidades, através da performance do narrador.

Conforme Yunes (2012, p. 59), a leitura de um texto escrito não desqualifica a narração oral que o antecede. Sendo assim, esta narração servirá como guia para despertar no ouvinte a curiosidade sobre o que ouviu. E, neste momento, tange o

papel fundamental do narrador de histórias. É através da voz, do olhar, das cores e das formas que o narrador dá à história, que o receptor vai percebê-la.

Quem escuta transmuta-se da sua realidade para outro universo e, assim, através da performance deste narrador/conquistador, torna-se também autor daquela história ouvida e, depois, quem sabe, lida.

Ana Maria Machado (2001, p. 149) corrobora esta afirmação, quando diz:

Além de exemplo, há outro motivo poderoso para fazer alguém ler: a curiosidade. Ninguém resiste à tentação de saber o que se esconde dentro de algo fechado – seja a sabedoria do bem e do mal no fruto proibido, seja a caixa de Pandora, seja o quarto do Barba Azul. Mas, para isso, é preciso saber que existe algo lá dentro. Se ninguém jamais comenta sobre as maravilhas encerradas, a possível abertura deixa de ser uma porta ou uma tampa e o possível tesouro fica sendo apenas um bloco compacto ou uma barreira intransponível.

Assim posto, o narrador de histórias, que também é um mediador, faz este elo entre a oralidade e a posterior leitura que possa acontecer. Através de sua apresentação da narrativa, esta curiosidade será provocada, e a busca pelo livro, pelo texto escrito, será iniciada. É ele que dá o primeiro passo para “acordar” a imaginação, e faz o convite para a escuta, para a viagem, para o sonho.

Ele tem nas mãos a história a ser narrada e compartilhada com o outro. Cabe a ele utilizar-se de diversos meios para “aprisionar” o ouvinte na sua narrativa, e, uma das suas principais ferramentas é seu próprio corpo.

O “instrumento” essencial na arte de contar histórias é o corpo do contador (gestos e voz). Na oralidade comunica-se com todo o corpo e não apenas pela voz. No caso da voz, o ritmo, a tonalidade, as interpretações vocais, a entonação ajudam a compor os cenários e a criar atmosferas que serão oferecidas ao ouvinte. Do corpo vêm os gestos, que não são uma “ilustração redundante” do que está dizendo... As expressões faciais e o olhar são também um fator de peso no desempenho do contador (MATOS, 2012, p. 121).

Por isto, a importância da preparação de quem narra a história. A narração de histórias, de modo prazeroso e estimulante, deve ser feita com muito cuidado e por um profissional com habilidades ou habilitação para esta tarefa. O narrador precisa passear por vários territórios artísticos, para atingir o imaginário de quem o escuta. Há necessidade de treino, observação, escuta e, principalmente, muita leitura de textos, de gestos, de imagens, de formas e de mundo.

De acordo com Celso Sisto, (2012, p. 25)

o contador de histórias não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que ele escolheu contar. Como garantia de uma narração viva estão elementos como originalidade, surpresa, conflitos instigantes, questionamentos nas entrelinhas, a agilidade da contação e a expressividade.

Seguindo este raciocínio, quando se narra uma história há uma forma de apropriação por parte do narrador, para que haja um bom resultado. Deste modo, o ouvinte tem vontade de, após ouvir a história, ler o livro impresso com o que foi narrado. Esta rede se amplia quando este jovem ouvinte conta esta história para seus pares e procura livros com histórias semelhantes nas bibliotecas ou livrarias. É assim que ele produz sentido ao que ouviu e depois ao que leu; elabora dúvidas; compara narração e leitura e amplia seu repertório. Seria uma forma de ordenar sua própria história, como nos diz Gregório (2011), tornando-se ele também um multiplicar de saberes, e um influenciador de novos leitores.

Mas, se a história narrada não está escrita? Neste caso, o interesse se modifica e pode levar ao texto escrito de outra forma. Mesmo que a narrativa não esteja em um livro, algo nela vai perpassar no imaginário de quem a escutou, e fazer com que o ouvinte a pesquise. Esta investigação sobre algo que ficou guardado na sua memória auditiva pode levar a textos literários semelhantes ao que ouviu, ou mesmo, a textos informativos sobre dúvidas que surgiram.

É importante ressaltar que cada um terá uma experiência única com a história escutada, pois o portal da memória afetiva de cada sujeito se estabelece de formas distintas.

Regina Machado (2015, p. 42) reforça esta afirmação quando escreve:

Quando ouvimos um conto – adultos ou crianças –, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como parte dessa universalidade.

Em consequência disto, uma história pode colaborar para a leitura posterior ou não. Uma boa história, bem-narrada, pode agradar a muitos, mas também desagradar a alguns. Não há uma fórmula mágica, mas muita experimentação e prática com os jovens leitores.

4 Mas, afinal, que histórias os jovens gostam de ler e ouvir?

O narrador, enquanto mediador de leitura, precisa pensar no contexto do público que escutará suas histórias. Quando é um público jovem (adolescentes) precisa pensar e refletir sobre esta fase da vida. O jovem adolescente não é mais um infante, mas também ainda não é um adulto. Ele está em latência, transformação, do corpo e de seus interesses.

Vygotsky (2006) afirma que nossa vida é composta de instantes, e cada um deles forma um sistema de interesses específicos, de acordo com a faixa de desenvolvimento. E estes acabam movendo a roda da vida, impulsionando nossos gostos e vontades. Tudo isto é influenciado pelo meio que cerca o indivíduo, seja ele criança, jovem (adolescente), seja velho (idoso).

Mas, afinal, nesta fase, com tantos interesses diversos, o que o jovem gosta de ler ou ouvir, que histórias o atrai? Para Bamberger (2004), o jovem lê de acordo com seus interesses momentâneos, específicos, relacionados com seu desenvolvimento intelectual e com a construção da sua personalidade. De acordo com este mesmo autor, nesta fase, as histórias mais cativantes são as aventuras, os romances, os livros de viagens e as biografias.

Em pesquisa realizada por Barbosa e Souza (2018), a narração de histórias do gênero terror/suspense foi a que mais despertou o interesse dos jovens. No artigo escrito pelas autoras, elas apresentam uma experiência narrativa com um grupo de adolescentes. Através desta experiência conseguiram refletir sobre o gosto por determinado gênero literário. Colaborou com esta conclusão a ambientação do narrar, quando o educador soube montar um cenário característico e misterioso para convidar os estudantes a ouvirem o conto *O gato preto*, de Allan Poe.

Enquanto ouvinte/apreciador, durante a leitura de uma história, o sujeito é afetado de forma diferente em comparação com uma história contada. A narrativa, no primeiro caso, é do autor da história, e no segundo caso, é de um leitor que narra a história contada pelo autor, ou seja, já constitui um processo de significação e de autoria, pois as palavras e construções são do narrador, neste caso (BARBOSA; SOUZA, 2018, p. 64).

Petit (2009) realizou uma pesquisa intensa entre os jovens franceses de bairros periféricos de Paris, em diversas fases de aprendizado e letramento, experiências distintas, contextos parecidos, mas cada um com uma resignificação para leitura, através do contato com bibliotecas e mediadores de leitura. Um dos relatos apresen-

tados no seu livro *Os jovens e a leitura*, é do argelino Ridha, sobre a leitura do livro *O livro da selva*, é de um bibliotecário:

Aquilo me agradava, pois O livro da selva é uma pouco sobre sobreviver na selva. É o homem que com suas mãos sempre consegue dominar as coisas. O leão pode ser o patrão que não quer te contratar ou as pessoas que não te querem, etc. E Mowgli constrói uma pequena cabana para si, é como se fosse sua casa, e aí coloca suas marcas. Ele se delimita (PETIT, 2009, p. 73-74).

Este pequeno relato demonstra a importância de um bom mediador de leitura, que lê uma história usando a entonação necessária para transportar aquele jovem ao mundo de Mowgli. Ridha atribuiu novos significados para a história, relacionou com seu cotidiano, formulou hipóteses, imaginou e, principalmente, se identificou com o personagem de maneira positiva e encantadora.

A forma como a história é apresentada entre seus pares, com uma boa narração, afeto, espontaneidade, sentimento, pode transformar vidas, mudar perspectivas e rever novas possibilidades. Esta troca de saberes entre o narrador e o jovem leitor é uma relação de cumplicidade.

Por isso é importante a escolha da história que será narrada, é através desta escolha, como nos apresenta também Bajour (2012), que estamos imaginando como faremos a introdução do jovem leitor para o texto literário, fazendo uma intervenção que amplie uma construção dialógica de sentidos.

Através das histórias, o jovem experimentará sentimentos, viverá a fantasia, fará coisas novas, será o que quiser dentro do seu contexto imaginário. Esta experiência produz abrigo e afago, aprendizado e, principalmente, uma redescoberta de si mesmo.

5 Considerações finais

Os livros e as histórias escutadas são moradia daqueles que querem ouvir. Quando alguém ouve um conto narrado com um trabalho artístico bem-feito pelo narrador, transporta-se para a geografia da história. Neste contexto, pode ser qualquer personagem, interagir através da sua imaginação pelos lugares descritos, sentir cheiros, gostos, rir, chorar, se assustar, ou seja, uma infinidade de sentidos. Não é raro ouvir de quem escuta uma história, que “não conseguiu piscar os olhos”, ouvindo a narração.

Corroborando com isso Petit (2010, p. 266) esta afirmação e destaca:

Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então janelas, abramos os livros.

Acrescenta-se aqui: “abramos os ouvidos” para a escuta de história. Neste lugar está a máxima do que apresenta Candido (2004), defendendo a literatura como forma de humanização, porque, através dela, o ser humano consegue perceber um mundo diferente do mundo real ou, às vezes, parecido, mas que se transmuta através do que imagina. E esta espécie de resignificação que a leitura produz, em cada um, depende de como ela será apresentada.

Uma narração entusiasmada de uma história, com ambientação apropriada e relacionada ao que é narrado, utilizando-se estratégias de encontro com o jovem ouvinte, chamando-o a participar da história, a colocar-se naquele ambiente apresentado, pode despertar a curiosidade para o texto escrito. Esta procura pelo texto ouvido, a conversa literária que pode produzir entre seus pares, a escuta de cada interpretação e, finalmente, sua própria opinião acabam fazendo um elo entre o que se ouviu e o livro, seja ele impresso ou digital.

Neste sentido, algo importante para quem narra uma história é procurar conhecer seu público e respeitá-lo dentro de suas peculiaridades. O público jovem não gosta de ser infantilizado e apresenta-se com muita “criticidade” ao que escuta. Devemos ouvir este público, o que realmente eles apreciam, e, principalmente, contar histórias com personagens que projetem uma forma de identificação.

Não há uma fórmula, nem receita, mas quem narra uma história precisa demonstrar este afeto pela palavra dita, antes escrita, ou ouvida. O narrador de histórias, enquanto mediador de leitura, como “ponte” de acesso ao livro, precisa encantar-se com a palavra, através dos mistérios que ela esconde. Antes de ser um grande leitor, deve ser um excelente ouvinte.

Para finalizar, um pouco da poesia do livro *Caleidoscópio do contador de histórias*:

Acesa na alma do contador de histórias,
que contar histórias é ritual de aprendizado.
Que a história serve-se de nós,
de quem conta e de quem escuta,
e que não precisamos dar-lhe sentido algum,
apenas caminhar ao seu lado e

degustar-se da sua presença,
enquanto nos aventuramos por seus labirintos (GOMES, 2018, p. 33).

Então, narrem/contem, escutem e leiam histórias, sempre! E, ao narrar, indiquem suas fontes, influenciem novos leitores.

Referências

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O papel da contação de histórias no desenvolvimento de adolescentes no ensino fundamental II. *Revista Educação*, Guarulhos, Universidade de Guarulhos, v. 13, n. 1, p. 59-68, 2018. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/search/authors/view?firstName=Vera&middleName=Trevisan&lastName=Souza&affiliation=Pontif%EDcia%20Universidade%20Cat%F3lica%20de%20Campinas.&country=BR>. Acesso em: 15 set. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CANDIDO, Antonio. *A formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez, 1984.
- GOMES, Lenice. *Caleidoscópio do contador de histórias*. Fortaleza: IMEPH, 2018.
- GREGÓRIO FILHO, Francisco. *Ler e contar – contar e ler*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011.
- MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MACHADO, Regina. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.
- MATOS, Gislayne Avelar de. Mergulhados em beleza: a arte de contar histórias e a arte educação. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PLATAFORMA PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. 2020. Disponível em: <https://prolivro.org.br/>. Acesso em: 15 set. 2020.

SARTRE, Jean-Paul. *A imaginação*. Trad. de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SISTO, Celso. [card.]. [S. l.], 20 ago. 2018. Facebook: Celso Sisto. Disponível em: <https://www.facebook.com/celso.sisto>. Acesso em: 15 set. 2020.

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

TOLKIEN, J. R. R. *Árvore e folha*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV – Psicología Infantil*. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

YUNES, Eliana. Contar e para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Literatura e pequenos leitores: encontros possíveis²

Manuella Oliveira do Nascimento

I Introdução

Sendo o ato de ler frequentemente relacionado com a escrita e com o leitor, realizando a decodificação das letras, surge uma questão diante da hipótese de a leitura não ser apenas uma decodificação. É possível saber ler e não saber escrever, uma vez que nos deparamos com situações cotidianas como ler os gestos, as expressões corporais e faciais de alguém, o que nos leva a pensar no ato de ler como algo além da escrita.

A leitura abre a possibilidade de o leitor criar o mundo, e as ilustrações proporcionam caminhos possíveis não apenas para o leitor não alfabetizado, pois há busca do entendimento da ação por intermédio das figuras que envolvem todo e qualquer interessado na obra, oferecendo alternativas para os autores que acreditam que a comunicação se engrandece, quando se recorre às possibilidades da imagem.

O livro nos faz pensar que mais significativo do que ler e escrever de fato é propiciar que a criança se sinta capaz de ler, experimentando a leitura compartilhada com adultos e com outras crianças, debruçando-se sobre várias obras literárias. É fundamental garantir satisfação e importância aos momentos de leitura, mobilizando interesse e envolvimento por parte dos leitores iniciantes.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, do Instituto Pró-Livro – fomento à leitura e acesso ao livro, revela que 44% dos brasileiros não têm o hábito da leitura, sendo que 30% nunca compraram um livro. Isso leva a avaliar o fato de que, mesmo que sejam estudadas com seriedade questões de leitura no Brasil, em razão de múltiplos fatores, ainda há muito a ser feito para melhorar os índices relacionados à cultura leitora, enfatizando a importância da literatura (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

Cosson (2006, p. 17) afirma que a literatura consegue “tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. A partir disso, pode-se pensar que, ao mobilizar a imaginação, os livros auxiliam os pequenos e os jovens a compreenderem a realidade.

² Artigo produzido como Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação Literária, da Universidade Caxias do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Marli Cristina Tasca Marangoni, em 2020.

Quando a mediação é realizada de forma adequada à criança, dá suporte ao processo de letramento literário, considerado por Souza e Cosson (2011, p. 103) como “[...] uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e do espaço [...]”. Nessa perspectiva, o mediador pode auxiliar as crianças quanto ao letramento literário, permitindo/ ampliando espaços e possibilidades para que eles compartilhem situações de leitura.

Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo geral reconhecer a leitura e a literatura como um processo, um movimento constante de descoberta da apreciação artística e de criação de repertório leitor.

Como objetivos específicos, este trabalho pretende discutir sobre a oralidade e visualidade da literatura infantil, no processo de formação do leitor na primeira infância; identificar os benefícios da leitura com os agentes de mediação da leitura literária e suas estratégias; apontar aspectos e características da literatura infantil, como estimuladora para a formação do leitor.

Serão utilizadas como procedimento metodológico pesquisas bibliográficas e eletrônicas, com a finalidade de obter embasamento teórico-metodológico para o desenvolvimento concreto da pesquisa e a formalização do trabalho monográfico.

Nesse sentido, elucidamos que a abordagem teórico-qualitativa apresenta como principal característica um enfoque interpretativo, sendo utilizada quando se busca entendimento sobre uma determinada questão, abrindo espaço para interpretação. Desse modo, o pesquisador deverá observar o fenômeno a ser pesquisado de perto, tendo um caráter exploratório, visando à construção da realidade.

Para Godoy, (1995, p. 21)

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Outrossim, a pesquisa qualitativa será evidenciada mediante a análise de documentos primários, secundários e terciários sobre a temática proposta, configurando-se também uma pesquisa documental. Os dados da pesquisa serão analisados com base nas teorias de Godoy (1995) e Minayo (2002).

Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa dar-se-á por meio de pesquisas, no tocante ao tema abordado neste projeto: leitura literária na primeira infância.

2 A literatura na primeira infância

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 5/2009), em seu art. 4º, definem a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica são as interações e a brincadeira, desenvolvendo experiências sensoriais, expressivas, corporais, favorecendo diversas formas de expressão, interação com a linguagem oral e escrita, possibilitando situações de aprendizagem, habilidades e competências que serão importantes ao longo de toda a vida.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, seis grandes direitos de aprendizagem devem ser garantidos, para que as crianças possam desempenhar um papel ativo na construção de seus conhecimentos, vivenciando desafios e construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. São eles:

- ✓ **conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;
- ✓ **brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;
- ✓ **participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;
- ✓ **explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

- √ **expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
- √ **conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Diante do exposto, faz-se necessário reconhecer que esses direitos podem ser experimentados por meio da literatura, sendo um instrumento que garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, por meio de diversas maneiras, como o ouvir e contar histórias.

Considerando que as aprendizagens e o desenvolvimento da criança tomam como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe cinco campos de experiência para aprendizado e desenvolvimento, em que são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles:

- **eu, o outro e o nós:** é a partir da interação e do convívio com outras crianças, que a criança começa a construir sua identidade e a descobrir o outro. Quando ela chega à escola, seu foco é seu próprio mundo (EU). Com o trabalho realizado no ambiente escolar, ela passa a perceber seus colegas (OUTRO) e logo está interagindo no meio dos outros (NÓS). Portanto, é na Educação Infantil que a criança amplia sua autopercepção, assim como a percepção do outro. Além de valorizar sua identidade, ela aprende a respeitar os outros e a reconhecer as diferenças entre ela e seus colegas;
- **corpo, gestos e movimentos:** a criança explora o espaço em que vive e os objetos à sua volta com o corpo, por meio dos sentidos, gestos e movimentos. É nesse contexto – a partir das linguagens como música, dança, teatro e brincadeiras –, que elas estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos;
- **traços, sons, cores e formas:** a convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas no espaço escolar possibilita a vivência de várias formas de expressão e linguagens. A partir dessas experiências, as crianças desenvolvem seu senso estético e crítico, além da autonomia para criar suas produções artísticas e culturais. Dessa forma, tem extrema importância para a criança o contato com as artes visuais,

música, teatro, dança e audiovisual, para que ela possa desenvolver sua sensibilidade, criatividade e sua própria maneira de se expressar;

- **escuta, fala pensamento e imaginação:** o contato com experiências nas quais as crianças possam desenvolver sua escuta e fala são importantes para sua participação na cultura oral, pertencente a um grupo social. Além da oralidade, é fundamental que a criança inicie seu contato com a cultura escrita, a partir do que já conhecem e de suas curiosidades. Ao escutar histórias, participar de conversas, ter contato com livros, as crianças irão desenvolver, além de sua oralidade, a compreensão da escrita como uma forma de comunicação;
- **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** a criança está inserida em um mundo de descobertas, com espaços e tempos de diferentes dimensões. Logo, é nessa idade que ela começa a despertar sua curiosidade para o mundo físico, seu corpo, animais, plantas, natureza, conhecimentos matemáticos, bem como para as relações do mundo sociocultural.

Ao analisarmos os campos de experiência, é possível observar que não existe proposta de educação sem leitura e formação do leitor, em caráter multidisciplinar, aliada à valorização do conhecimento, levando em consideração os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada etapa.

Nas situações de interação com a leitura, literatura e suas práticas de linguagem, sendo verbal, visual, gestual ou sonora, a criança vai construindo seu modo próprio de agir, sentir e pensar, explorando as sensações e funções do corpo, convivendo com diferentes manifestações artísticas e culturais, ampliando e enriquecendo seu vocabulário, a partir do contato com a literatura infantil, desenvolvendo o gosto pela leitura, reconhecendo o espaço onde está inserida, ampliando seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural, compreendendo seu lugar e sua identidade em relação aos outros.

No texto *Literatura na sociedade, na escola, na infância* (RAMOS, 2010), o conceito de literatura é apresentado como sendo uma arte construída por palavras, estejam elas apresentadas de forma oral ou escrita. Desse modo, pertencem à literatura textos orais e escritos que contam ações humanas e seus conflitos, sejam eles reais ou fictícios, ou seja, a literatura representa uma ação humana, deixando um espaço para o leitor dar o próprio sentido ao fato apresentado no texto literário, atuando como coautor, proporcionando-lhes uma experiência singular.

Trata-se, também, de uma necessidade humana e de um fator indispensável da humanização, pois permite que os sentimentos passem de simples emoção para

uma forma mais concreta, ou seja, tornem-se conscientes, uma vez que são experimentados pelo leitor.

No que se refere à definição de literatura infantil, entende-se que é um gênero literário destinado às crianças, oferecendo formas de enfrentar os conflitos de cada fase da infância.

Zilberman (2014) afirma que um bom livro é aquele que agrada, sem importar se foi escrito para crianças ou para adultos. Costuma-se voltar ao livro que agrada, lendo-o novamente, no todo ou em partes.

Na literatura infantil não é diferente, bons livros lidos durante a infância são lembrados em diversos momentos da vida. A literatura infantil pode ser compreendida como sendo os livros

[...] que predominam na primeira década e meia de vida de cada um são chamados de literatura infantil. Poder-se-iam definir os livros para crianças por essa característica: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta (ZILBERMAN, 2014, p. 11).

Os atos de ouvir e contar histórias são uma atividade presente desde cedo na vida das crianças. As histórias proporcionam divertimento, reforçam o vínculo familiar, aguçam a curiosidade, estimulam o desenvolvimento cognitivo, enriquecem o vocabulário, contribuem para o autoconhecimento, por meio da associação de estímulos, bem como de exemplo por parte das pessoas que fazem parte do convívio da criança.

Embora o ato de ler seja frequentemente relacionado com a escrita e com o leitor, realizando a decodificação das letras, surge uma questão diante da hipótese de a leitura não ser apenas uma decodificação, pois é possível saber ler e não saber escrever. Nesse contexto, nos deparamos com situações cotidianas como ler os gestos, ler as expressões corporais e faciais de alguém, o que nos leva a pensar no ato de ler como algo além da escrita, pois como cita Freire (2001, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”.

A leitura abre a possibilidade de o leitor criar um mundo e as ilustrações proporcionam caminhos possíveis não apenas para o leitor não alfabetizado, pois a busca do entendimento da ação por intermédio das figuras envolve todo e qualquer interessado na obra, oferecendo alternativas para os autores que acreditam que a comunicação se engrandece, quando se recorre às possibilidades da imagem (ZILBERMAN, 2014).

Faz-se necessário entender que a imagem é um signo visual e que deve ser tratada como um bem cultural, pois nos ajuda a lidar com uma multiplicidade de

linguagens visuais, que podem acontecer por meio de variados tipos, formas, cores, etc.

3 Sobre leituras e leitores: ligados pela oralidade

As primeiras experiências da criança com a linguagem e suas interpretações, que fazem parte do seu processo de desenvolvimento contínuo, têm início desde seu nascimento; o bebê inicia seu itinerário de leitura em todas as coisas que encontra, a partir do seu contato físico e sensorial, pois a linguagem não se limita à fala ou à escrita, mas refere-se a todo sistema de códigos responsável pela comunicação humana.

Ao interagirmos com um bebê brincamos com sons, palavras, ritmos, entonações, narramos o que acontece ao seu entorno, ou seja, apresentamos-lhe o mundo. Dessa forma lúdica, vamos imergindo o bebê de linguagem e, ao mesmo tempo, inserindo-o na cultura e na literatura.

Nesse sentido, Cabrejo-Parra (2015) explica que o bebê é muito sensível à entonação da voz, e é graças a ela que começa a construir significados. O autor ressalta que a língua da vida cotidiana está cheia de ordens, por isso, é necessário oferecer às crianças outra língua, isto é, a da escuta, da leitura em voz alta.

A *American Academy of Pediatrics* divulgou, em 2014, uma recomendação para que os pediatras promovam a leitura durante as consultas regulares desde a primeira infância até pelo menos o ingresso das crianças na pré-escola, inclusive com a oferta de livros infantis nos consultórios, considerando que o desenvolvimento cerebral ocorre nos primeiros três anos da vida de uma criança, e que a leitura para crianças aprimora o vocabulário e outras habilidades importantes de comunicação (RICH, 2014).

Assim como a *American Academy of Pediatrics*, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2015) considera, dentre suas recomendações sobre promoção de saúde e prevenção de problemas, que o hábito de contar histórias para as crianças constitui uma das medidas mais importantes para seu desenvolvimento.

Ao ler em voz alta para um o bebê apresentamos um número de palavras que tem um impacto direto no desenvolvimento da linguagem, e os bebês aprendem que a leitura é divertida e pode envolver todos os sentidos, especialmente, os livros texturizados que proporcionam uma experiência tátil para a criança.

Ao iniciar a prática da leitura, é importante manter o contato visual, pois as crianças estão absorvendo a experiência da leitura, podendo emitir sons em resposta à leitura, constituindo uma linha de comunicação entre o livro, a criança e o mediador da leitura.

Quando se lê para uma criança, ela aprende tudo: estrutura de vocabulário e linguagem, números e conceitos de matemática, cores, formas, animais, opostos, maneiras e todos os tipos de informações úteis sobre como o mundo funciona. Além disso, quando você lê em voz alta, a criança cria uma associação positiva com os livros que durará a vida inteira. Por isso, os livros devem fazer parte do universo da criança desde seu nascimento.

Diante do exposto, ler para crianças é uma experiência permeada de linguagem e afeto. Segundo Roncato e Lacerda (2005), a capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas, e isso demonstra que o desenvolvimento da oralidade tem uma função importante no desenvolvimento e na forma de comportamento da criança.

Por isso, é necessário explicitar alguns benefícios da oralidade, tais como:

- contribui para o desenvolvimento das relações sociais;
- desenvolve habilidades como falar e escutar;
- trabalha a pronúncia das palavras;
- promove maior consciência fonológica;
- permite à criança conhecer e apropriar-se do universo discursivo;
- permite à criança sentir-se parte da comunidade a que ela pertence.

A linguagem atribui sentidos às experiências. Assim, se colocado o livro como um objeto a ser explorado pelo bebê, logo ele o colocará na boca e, ao brincar com o livro, ele irá explorar suas formas, cores, cheiro, ilustrações e essas são as primeiras apropriações da língua que o indivíduo faz com o corpo, com os gestos ao tocá-lo e essas explorações dão início à sua trajetória de desenvolvimento em direção ao seu imaginário.

Estudos fornecem evidências de quão sustentado pode ter um impacto na leitura e no brincar com crianças pequenas, oportunizando seu desenvolvimento social e emocional de maneira que vão além das habilidades de linguagem e alfabetização. Assim, as atividades parentais fazem a diferença na vida e no desenvolvimento das crianças (KLASS, 2018).

Como exemplo de atividade parental, destaca-se que a leitura noturna, na hora de dormir, pode se tornar uma rotina familiar, bem como uma maneira de relaxar a criança e prepará-la para o sono. É importante se certificar de que o ambiente esteja tranquilo, bem como a escolha do tema, que pode ser um livro que termine estrategicamente com uma cena pacífica de ir para a cama ou qualquer outro tema, que esteja em consonância com as preferências da criança.

É necessário que os pais ou outras pessoas que fazem parte do entorno da criança se ofereçam para ler livros com elas, essa é uma das melhores maneiras de conexão entre a criança e, pode parecer a única maneira de fazê-las desacelerar e se concentrar.

Nessa perspectiva, os pais têm a chance de redescobrir seu gosto nos livros infantis e apresentar aos seus filhos as novidades que chamam a atenção, quando estiverem em livrarias, bibliotecas, exposições, feiras de livros, escolas, em casa ou na casa de amigos, sempre incentivando as crianças a expressarem o que gostam nos livros e partirem em busca de mais livros que possam tornar a leitura prazerosa e satisfatória para a criança.

No momento da escolha dos livros, não se deve temer em expor a criança a assuntos diversos, o importante é escolher livros diversos, salientando que as crianças têm a necessidade de se sentirem representadas nos livros, especialmente se a criança fizer parte de uma minoria étnica. Todas as crianças precisam encontrar livros que apresentem a variedade de tradições culturais e estruturas familiares que coexistem em nossas comunidades. Expor as crianças à diversidade nos livros as preparará para a vida, em um mundo diverso.

Augusto (2011) defende que quando as crianças relacionam-se com os livros desde cedo, ouvindo histórias ou lendo, aprendem a pronunciar as palavras da maneira correta, e comunicar-se melhor.

O livro nos faz pensar que mais significativo do que ler e escrever de fato, é propiciar que a criança se sinta capaz de ler, experimentando a leitura compartilhada com adultos e com outras crianças, debruçando-se sobre várias obras literárias. É fundamental garantir satisfação e importância nos momentos de leitura, mobilizando interesse e envolvimento por parte dos leitores iniciantes.

Visto desta forma, entende-se que a leitura tem poder considerável e assume papel importante no processo educativo; portanto, os pais, os educadores e os bibliotecários, assim como todos os envolvidos no processo de aprendizagem da criança, precisam ser mediadores e incentivadores, sendo primordial o papel dos pais, que devem ler para seus filhos desde os primeiros anos de vida, e interessarem-se sempre pelo que os filhos leem.

Contudo, para que a leitura se torne um hábito e contribua efetivamente para o desenvolvimento da criança, ela deve fazer parte da rotina da criança, assim como a alimentação e os rituais da hora de dormir, com aconchego e afetividade. É importante que a criança manuseie o livro, a fim de apropriar-se do seu conteúdo, das ilustrações e assim se familiarizar com ele.

Para tal prática existem livros em diversos formatos e materiais, como livros de borracha, de plástico, de tecido e com texturas para que haja a interação da criança com o livro e avançar de acordo com as preferências e as fases da criança, pois, quanto maiores forem os estímulos e a busca por essa interação, mais a criança será beneficiada.

Porém, a leitura deve ser oferecida de maneira prazerosa e lúdica, deixando a criança à vontade e respeitando o seu gosto, permitindo que a ela desfrute da leitura e da interação entre o leitor, o livro e o mediador, enriquecendo a experiência de se relacionar com os livros.

A leitura, além de falar e cantar, é vista como um instrumento importante para aumentar o número de palavras que as crianças ouvem nos primeiros anos de sua vida.

Neste sentido, quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura proporciona, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor. Da mesma maneira, por meio da leitura, a criança adquire uma postura crítico-reflexiva extremamente relevante à sua formação cognitiva.

Durante o desenvolvimento da criança, ela passa por diversos estágios que precisam ser observados e respeitados. Essas etapas não dependem exclusivamente da sua idade, pois deve-se considerar que crianças da mesma idade apresentem níveis de amadurecimento diferentes.

A literatura pode desempenhar papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança; as obras literárias precisam despertar a curiosidade, embora não tenham que ensinar nem dar lição de moral. A literatura vai além do plano racional, está diretamente ligada aos sentimentos humanos e, por isso, tem a capacidade de transformar as pessoas.

A infância é o melhor momento para dar início ao processo de estímulo à leitura e utilizar o caminho da literatura é essencial, devido à sua capacidade de envolver o leitor por completo, pois a literatura tem a capacidade de transformar a realidade de forma mágica e encantadora, sendo um recurso valioso para a construção do conhecimento.

Cagliari (2003) afirma que o hábito da leitura é a maior herança que a criança pode receber, pois é por meio da leitura que a criança obtém conhecimento, exercita a imaginação, experimenta sentimentos de alegria, medo, alegria, suspense, tudo isso dentro da literatura infantil.

Por isso, é necessário que a criança tenha contato com ambientes onde existam diversos tipos de materiais de leitura, pois ninguém se torna leitor fora de um contexto cultural, onde o livro, a leitura e a literatura tenham importância e reconhecimento.

A literatura infantil oferece à criança histórias divertidas despertando uma consciência crítica, conforme destaca Coelho (2010, p. 286):

Em diferentes estilos, formas ou linguagens (com a presença cada vez mais decisiva da ilustração), a invenção literária atual oferece às crianças estórias atraentes, vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e, ao mesmo tempo, estimular-lhes a consciência crítica em relação aos valores defasados do Sistema vigente e aos novos valores a serem eleitos.

Diante dessa diversidade de recursos das obras infantis, compreende-se que a literatura infantil influencia em todos os aspectos da educação e desenvolvimento da criança, atuando sobre diversas dimensões relacionadas à linguagem da criança: aquisição de vocabulário e de consciência fonológica, identificação de letras e palavras, melhoria da habilidade de leitura, durante a fase de alfabetização.

4 A visualidade no livro infantil

Nos livros de literatura infantil, as imagens são ilustrações e costumam ser tratadas com caráter secundário, acompanhando o texto verbal, porém, por imagem podemos entender uma unidade de sentido, pois da forma como se apresentam, falam de modo coeso.

A ilustração na literatura infantil aparece como uma linguagem de acesso imediato, auxiliando o leitor criança a interagir com a palavra, uma vez que nela predomina o figurativo.

A ilustração é parte integrante das diferentes manifestações da linguagem visual, pois ela se inter-relaciona com outras linguagens e é parte constituinte de uma linguagem própria, provocando o leitor e interagindo com a palavra.

A polissemia do conceito de imagem abrange dois polos, que são a percepção e a imaginação. Francastel (1987) apresenta três níveis de sustentação para o jogo combinatório, que são a realidade sensível, a percepção e o imaginário.

Aumont (1995) reconhece a multiplicidade da imagem como potencialidade aos sentidos ou ao intelecto. Explica ainda que, como imagem representativa, apresenta aspectos de acontecimentos, espaço e tempo, caracterizando-se como imagem narrativa, a exemplo dos livros-imagem, nos quais os recursos visuais são explorados, e as imagens se apresentam em uma sequência que conta uma história e, assim, se constitui em uma narrativa visual, provocando diversos significados, a depender do ponto de vista e da percepção de cada indivíduo, seja criança, jovem ou adulto.

A ilustração presente no texto verbal, destinado ou não à criança, é uma tendência antiga. Na década de 1970, com o boom da literatura infantil brasileira, os processos de composição do livro foram se readequando ao mundo visual que se impõe. A tendência atual do gênero é o investimento na visualidade, possibilitando interação com as duas linguagens.

Na atualidade, as crianças geralmente iniciam o processo de aprendizagem da leitura de modo autônomo, a partir do contato com os livros de literatura infantil, por meio das ilustrações, por suas características, que suscitam a curiosidade, que guardam um mistério, que oferecem pistas sobre o conteúdo da obra, que convidam a realizar a interação entre o leitor e a obra.

Percebe-se, ainda, que as publicações atuais incluem variados recursos, convidando o leitor a tocar o livro, observá-lo, manuseá-lo, interagir com a obra.

As ilustrações têm o poder de despertar a curiosidade e os sentidos e, por este motivo, é de importância imensurável que elas estejam presentes na inserção da leitura na vida das crianças.

O ilustrador é uma personagem fundamental na literatura infantil. Afinal, ele é quem dá a imagem, as cores e formas à ideia do texto, ou até mesmo conta uma história por meio das ilustrações. A ilustração dialoga com o olhar sensível e apurado que a criança tem para o mundo.

Nesse sentido, a ilustração é a imagem mais próxima que existe da escrita, sendo o ilustrador um escritor, tendo como seu instrumento de escrever o desenho. O ilustrador é um escritor de imagens, pois está ilustrando o texto que vai compor a obra, muitas vezes a autoria de uma obra é dividida em três – o designer, o ilustrador e o escritor.

As ilustrações são imagens que podem vir acompanhadas de um texto ou não, podendo representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, chamar a atenção para elementos do texto, dentre outras possibilidades.

Contudo, a teórica francesa Van der Linden (2011) apresenta oito variantes sobre as diferentes relações entre texto e ilustrações nos livros de literatura infantil e juvenil, que são: livro com ilustração, primeiras leituras, livros ilustrados, histórias em quadrinhos, livros *pop-up*, livros-brinquedo, livros interativos e livros imaginativos.

Diante dessa diversidade, para a criança pequena que ainda não domina a leitura, a imagem é o que chama a atenção. Assim, a leitura de um livro infantil começa na capa que é a embalagem do livro e que tem como função apresentar o leitor ao objeto de leitura, seduzindo-o para voltar seu olhar a esse objeto (RAMOS; PANOZZO, 2005).

Sobre as ilustrações presentes nos livros de literatura infantil, Amarilha (1997, p. 41) afirma que

[...] a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor, como por exemplo, a imobilidade da ilustração favorece à capacidade de observação e análise. [...] a ilustração oferece ao leitor uma rica experiência de cor, forma, perspectivas e significados.

O acesso à literatura infantil contemporânea tem na imagem um primeiro elemento mediador e orientador, através da utilização do pensamento concreto e dependente das próprias experiências com o mundo.

Sendo as crianças espontâneas, tratam a imagem como seu principal ponto de apoio para desencadear o processo de leitura, pois os livros ilustrados são a primeira introdução da criança à arte e à literatura.

Todos olhamos as mesmas coisas e vemos coisas diferentes, pois as imagens se constroem ao longo de nossas vivências, nossas experiências enquanto indivíduos, nossos valores morais e éticos, que nos dão um aporte para a construção de uma estrutura visual e interpretativa. Desse modo, uma mesma imagem proporciona diferentes possibilidades de visão.

Essas observações nos permitem concluir que cada uma das linguagens, verbal e visual, tem uma função na construção discursiva, estabelecendo vínculos com o leitor. A ilustração convida o leitor a uma experiência estético-literária, permitindo que várias leituras de uma mesma obra literária constituam experiências estéticas, em algum grau, diferentes para cada leitor, pois não se trata apenas de observar uma obra artisticamente executada, percebendo seus materiais ou suas técnicas de produção, mas de recebê-la, percebê-la, senti-la, deixar-se levar pela emoção provocada pelo conjunto artisticamente constituído.

Cabe destacar que a prática da leitura literária tem efeitos significativos e duradouros, construindo um caminho de competência de leitura e desenvolvimento da linguagem.

5 A questão da mediação

Os mediadores de leitura são todas as pessoas que aproximam o leitor da leitura, ou seja, são os facilitadores desse encontro. Dentre eles, podemos citar os familiares, os professores, os bibliotecários, os escritores, os editores, os livreiros, os tradutores... Porém, os mediadores que mais de destacam são os familiares, os professores e os bibliotecários, pois estão presentes no âmbito familiar ou escolar, e estes devem estar cientes da responsabilidade que têm.

Os familiares deveriam ser os primeiros mediadores da criança, tendo em vista que são os primeiros elos da criança com o mundo. Aos pais, sobretudo, cabe a tarefa de aproximar a criança da leitura, pois o gosto pela leitura deve ser adquirido no período em que as crianças estão mais flexíveis e curiosas, com o desejo de explorar tudo ao seu redor.

Pensando na contação de histórias como uma das formas de mediação de leitura literária, é importante destacar a diferença entre ouvir e escutar. Cabrejo-Parra (2015) afirma que as duas coisas que todo ser humano precisa aprender a ler, em qualquer cultura, são a voz e o rosto e que os primeiros livros de literatura, de poesia e de construção de significado são a voz humana e o rosto.

A voz humana será componente de toda a literatura e de tudo que estivermos fazendo, e não é por acaso que, nas nossas línguas se faz diferença em ouvir e escutar: ouve-se um carro que passa na rua, ouve-se a água que cai ao lavar as mãos, porém não escutamos a água que cai ao lavar as mãos, pois escutar quer dizer ouvir com atenção/compreender algo à sua maneira. Escutar é uma propriedade humana, porém há que se dar a possibilidade de a criança escutar, promovendo um sentimento de liberdade, escutar com liberdade.

Assim, a mediação de leitura se dá por meio da possibilidade de visão de mundo oferecida pela literatura, aproximando o leitor pelo prazer de ler, promovendo a construção do mundo real, do mundo social e do mundo interno, o que ocorre em nossa profunda intimidade. Daí a relevância da leitura, dos livros e, principalmente, dos livros de imagem, que têm um papel muito importante na representação simbólica dessa construção.

Sendo assim, a leitura por meio da oralidade é uma forma de afeto, de sociabilidade, de acolhimento, de construção de sentidos e é por meio da tríade, criança, família e biblioteca, que se constrói um processo em que há uma riqueza que vai além da simples interação, oportunizando o contato com a leitura e com o objeto livro, pois apresenta forma, cor, textura volume, cheiro e barulho, no folhear as páginas.

Podem ser explorados: o gênero literário ao qual a história pertence; o fato de destacar as características dos personagens, realizar jogos literários, nos quais as crianças possam continuar com o brincar da musicalidade das palavras, etc.

Com isso, o ato de ler para o outro é uma possibilidade de vivência estética, permitindo à criança uma relação de não obrigatoriedade com o objeto livro, possibilitando o desenvolvimento da atitude leitora na infância.

6 Considerações finais

A leitura assume papel importante no processo educativo. Portanto, os pais e os educadores, assim como todos os envolvidos no processo de aprendizagem da criança, precisam ser mediadores e incentivadores da prática de leitura, sendo primordial o papel dos pais, que devem ler para seus filhos desde os primeiros anos de vida, e interessarem-se sempre pelo que os filhos leem.

Conseqüentemente, para que a leitura se torne um hábito e contribua efetivamente para o desenvolvimento da criança, ela deve fazer parte da rotina da criança, assim como a alimentação e os rituais da hora de dormir, com aconchego e afetividade. É importante que a criança manuseie o livro, a fim de apropriar-se do seu conteúdo, das ilustrações e assim familiarizar-se com ele.

O ato de ouvir e contar histórias é uma atividade presente desde cedo na vida das crianças. As histórias proporcionam divertimento, reforçam o vínculo familiar, aguçam a curiosidade, estimulam o desenvolvimento cognitivo, enriquecem o vocabulário, contribuem para o autoconhecimento, por meio da associação de estímulos, bem como de exemplo por parte das pessoas que fazem parte do convívio da criança.

Dessa forma, a criança, nas situações de leitura, vai construindo seu próprio modo de percepção, vivendo aquele momento e compreendendo seu lugar e a diferença que há, em relação aos outros. É preciso ter na literatura um suporte no desenvolvimento de atividades que atendam às necessidades e aos interesses das crianças.

Por isso, é necessário que a criança tenha contato com ambientes onde existam diversos tipos de materiais de leitura, pois ninguém se torna leitor fora de um contexto cultural, em que o livro, a leitura e a literatura tenham importância e reconhecimento.

Em vista disso, por meio da oralidade e da visualidade, a leitura literária é uma forma de afeto, de sociabilidade, de acolhimento, de construção de sentidos, é um processo onde há uma riqueza que vai além de uma simples interação.

Referências

- AMARILHA, Marly. Imagens sim, palavras não. *In*: AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. p. 39-44.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1, p. 52-64.
- AUMONT, Jacques. **A imagem.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009, Seção I, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb-005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017. 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. Acesso em: 3 set. 2020.

CABREJO-PARRA, Evélio. A leitura na primeira infância. In: PRADES. Dolores; LEITE, Patrícia B. Pereira (org.). **A formação de mediadores**. São Paulo: Livros Matriz, 2015. p. 29-43.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo; Contexto, 2006.

FRANCASTEL, Pierre. **Imagens, visão e imaginação**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: http://prolivro2-org-br.umblr.net/wp-content/uploads/2020/07/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

KLASS, Perri. Reading aloud to young children has benefits for behavior and attention. **The New York Times**, New York, 16 abr. 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/04/16/well/family/reading-aloud-to-young-children-has-benefits-for-behavior-and-attention.html>. Acesso em: 28 ago. 2020.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis; Vozes, 2002.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Acesso a embalagem do livro infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 115-130, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9734/8962>. Acesso em: 3 set. 2020.

RICH, Motoko. Pediatrics group to recommend reading aloud to children from birth. **The New York Times**, New York, 24 jun. 2014. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2014/06/24/us/pediatrics-group-to-recommend-reading-aloud-to-children-from-birth.html?ac>

tion=click&module=RelatedCoverage&pgtype=Article®ion=Footer). Acesso em: 30 ago. 2020.

RONCATO, Caroline Cominetti; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da educação Infantil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 215-223, ago. 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11715/8439>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Receite um livro**: fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo: a importância de recomendar a leitura para crianças de 0 a 6 anos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2015.

Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/AF357-15FIS_CampanhaPrescrevaum_LIVRO_19x23_V12.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira da; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In*: CADERNO de formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 101-108. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16to8.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

Quarentena literária: curadoria e mediação em redes sociais no CEU São Rafael

Carla Adriana de Souza Muniz

I Introdução

Com o início da quarentena no Estado de São Paulo, em 22 de março de 2020, devido à pandemia do novo Coronavírus, que ocasionou o fechamento dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e a interrupção de todas as suas atividades presenciais, surgiu a urgência de a biblioteca Mário Palmério adaptar-se para continuar atendendo às necessidades de seu público, formado por crianças, jovens, adultos e idosos, para que eles não perdessem os hábitos de leitura desenvolvidos ao longo do tempo, bem como auxiliar os professores que não dispunham mais do acesso ao acervo físico, e também aos pais e responsáveis a terem materiais literários e atividades culturais para seus filhos que estariam em casa.

Assim surgiu o projeto “Quarentena Literária”, que utilizou o espaço virtual, a página do *Facebook* do CEU São Rafael, para continuar proporcionando o acesso gratuito aos livros e ao mundo da literatura aos seus usuários, já que ele é um espaço não formal, que pode alcançar um público muito diverso, pois, conforme o Plano Nacional do Livro e Leitura:

a biblioteca assume a dimensão de um dinâmico polo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais. Para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações (MARQUES NETO, 2010, grifo nosso).

Para respeitar os direitos autorais, não são divulgadas páginas que compartilhem conteúdos ilegais, ou seja, piratas, por isso, buscas diárias foram realizadas para localizar materiais disponibilizados com a autorização de seus responsáveis.

Levando-se em consideração o exposto, a mediação de literatura infantil e juvenil faz parte de um projeto maior da equipe de bibliotecários dos CEUs e, neste trabalho, será apresentado como um recorte. Assim, o presente texto tem por objetivo apresentar e relatar as experiências realizadas pelas bibliotecárias da Biblioteca Mário

Palmério, durante o período da quarentena, realizando os trabalhos de curadoria e mediação literária por meio de compartilhamentos de conteúdos na rede social institucional no *Facebook*.

2 Centro Educacional Unificado

Os Centros Educacionais Unificados, mais conhecidos como CEUs, são equipamentos educacionais voltados para a educação formal e não formal, que dispõem, para as comunidades em que estão inseridos, unidades escolares juntamente com espaços para atividades culturais, esportivas e de lazer, todos em um mesmo local, ou, de acordo com Padilha e Silva (2004, p. 27), um “pólo de desenvolvimento de políticas sociais, culturais e educacionais”.

Como, no início dos anos 2000, a oferta destas atividades essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano ainda era mais concentrada na região central da cidade de São Paulo, os moradores dos bairros mais distantes do centro ficavam desassistidos, então a criação dos CEUs considera “a urgência em implementar projetos que viabilizem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional”, conforme Decreto n. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003a.

Os CEUs foram construídos com o objetivo de promover uma educação à população de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social. Juntando não somente educação, mas também, a cultura, o esporte, lazer e recreação, possibilitando o desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história (SÃO PAULO, 2020, grifo nosso).

Os CEUs são localizados em regiões de grande vulnerabilidade social, nas periferias da cidade de São Paulo, e foram criados na gestão da ex-prefeita Marta Suplicy (2001-2004). Entre 2003 e 2004, foram entregues 21 CEUs, que marcaram a primeira etapa destes equipamentos; outros 24, nas gestões dos ex-prefeitos José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012), na segunda fase; e mais um na gestão do ex-prefeito Fernando Haddad (2013-2016), somando, atualmente, 46 unidades. Apesar de todas as construções serem de grande porte, seus projetos arquitetônicos apresentam diferenças significativas, de acordo com a gestão em que foram construídos.

Para suprir a demanda de vagas em escolas para crianças, jovens e adultos, estes centros educacionais foram formados pelos equipamentos: Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além

das unidades educacionais, foram incluídos outros equipamentos que são abertos para o público em geral, e não somente às famílias dos alunos, servindo também como um grande espaço de convivência e de educação não formal para a comunidade do entorno, como, por exemplo: teatro (que nos anos seguintes passou a funcionar também como cinema), salão de ginástica, telecentro, pista de *skate*, centro comunitário, biblioteca, piscinas semiolímpicas e de recreação, quadras poliesportivas (ginásio coberto) e padaria-escola. Há ainda salas multiuso e ateliês onde são oferecidas aulas de artesanato para adultos, e de iniciação musical e artística para crianças e jovens (BARLEM, 2013; SÃO PAULO, 2003b).

Posteriormente, os CEUs também se tornaram polos da Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU), que oferece cursos a distância de graduação e especialização, em parceria com universidades públicas e privadas e instituições não governamentais. Algumas unidades ainda receberam as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs).

No início, os CEUs foram concebidos com uma proposta “intersecretarial”, e “o gerenciamento das unidades educacionais e dos equipamentos que compõem o CEU era realizado pelas Secretarias Municipais de Educação, de Cultura, de Comunicação e de Informação Social e de Esportes e Lazer”, segundo Lemos (2012, p. 19). A parte pedagógica era assessorada pelo Instituto Paulo Freire (IPF). No entanto, a partir de 2005, com a mudança de prefeitos, o acordo intersecretarial foi desfeito, e a administração de todos os equipamentos do CEU foi transferida à Secretaria Municipal de Educação (SME), como é mantida até hoje (LEMOS, 2012).

Atualmente, há mais 12 CEUs em construção, com a perspectiva de inauguração ainda em 2020, porém com propostas muito diferentes dos já existentes, pois toda a oferta de vagas nas unidades escolares estará voltada somente à Educação Infantil (0 a 5 anos) e visa suprir a defasagem deste segmento ainda existente. Para estes novos CEUs a prefeitura de São Paulo pretende privatizar toda a parte administrativa, concedendo-a às Organizações da Sociedade Civil (OSCs), incluindo as bibliotecas e áreas comuns, bem como atividades culturais e esportivas. Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação ficará responsável somente pela parte pedagógica referente às unidades educacionais. Caso esta terceirização funcione conforme o esperado, a Prefeitura não descarta estendê-la aos outros 46 CEUs.

O Centro Educacional Unificado São Rafael foi inaugurado em março de 2004, no Bairro Conjunto Promorar Rio Claro. Outros dois CEUs, da mesma subprefeitura de São Mateus, atendem aos dois distritos vizinhos, somando três equipamentos públicos para atender a uma população que, somente o distrito de São Rafael, onde ele está localizado, possuía 153.590 moradores em 2016, o que demonstra que, neste

período, esta quantidade de equipamentos públicos já era insuficiente para atender à população desta região, visto que não há nenhuma biblioteca pública de bairro, além das três bibliotecas dos CEUs (SÃO PAULO, 2017). De acordo com o “Diagnóstico socioterritorial: bibliotecas e serviços de extensão em leitura no município de São Paulo”, publicado pela Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas,

[...] os **Distritos de São Mateus, Iguatemi e São Rafael** [...] estão entre os que apresentam variáveis cujos valores **evidenciam baixa provisão de bibliotecas municipais**; em conjunto estes três Distritos conformam uma das quatro Subprefeituras do município nas quais não existem bibliotecas públicas (São Mateus), [...] dificultando consideravelmente o acesso da população neles residente a este tipo de serviço; muito embora existam três CEUs na região (dois no Distrito do Iguatemi e um no de São Rafael), a RA [região administrativa] **concentra um elevado contingente populacional (450 mil habitantes, aproximadamente)** [...] ao mesmo tempo, **dois destes Distritos foram categorizados, com base nos indicadores sociais utilizados, como em situação de vulnerabilidade social muito elevada (Iguatemi e São Rafael) – entre os três Distritos, o de São Rafael poderia ser priorizado se for considerado o aspecto de maior “isolamento” espacial**, já que faz divisa somente com os outros dois Distritos em questão [...], enquanto São Mateus e Iguatemi possuem divisas com Distritos nos quais existem bibliotecas públicas municipais (Sapopemba e Cidade Tiradentes, respectivamente) (SÃO PAULO, 2017, p. 146-147, grifo nosso).

Sua construção neste local, na periferia da zona leste, 22,6 km do marco zero da cidade de São Paulo, é justificada pelos objetivos de atender às populações mais afastadas do centro da cidade e que, por isso, possuíam menos acesso a equipamentos públicos (SÃO PAULO, 2017). Desta forma, ainda que insuficientes, a construção do CEU São Rafael trouxe grandes melhorias para a região, em relação à cultura e ao lazer, como, por exemplo, a primeira biblioteca e o primeiro teatro. A Figura 1 apresenta a estrutura do CEU:

Figura 1 – CEU São Rafael



Fonte: Imagem de capa da página do CEU São Rafael no *Facebook*.

Dos equipamentos citados nos parágrafos anteriores, o único que não faz parte do CEU São Rafael é a unidade da escola técnica ETEC; no entanto, os alunos de uma escola de cursos técnicos e profissionalizantes do bairro são usuários frequentes da biblioteca Mário Palmério. Já nos dias de calor, as piscinas tornam-se a grande atração, ficando cheias nos dias em que estão disponíveis para a comunidade: sábados, domingos, feriados e período de férias escolares.

Além dos atendimentos feitos aos alunos das unidades escolares e dos moradores da comunidade ao longo do ano, nos meses de julho e janeiro, períodos de férias escolares, o CEU São Rafael, assim como os demais, recebe o Projeto Recreio nas Férias, em que passeios (a museus, centros culturais e unidades do Sesc), atividades recreativas, esportivas e culturais são oferecidas a crianças e jovens de 4 a 14 anos, que não precisam ser alunos da rede pública. Este projeto tem duração de uma semana em julho, e duas em janeiro, e utiliza praticamente todos os espaços dos CEUs, para que os inscritos desfrutem de peças teatrais e espetáculos infantojovens, sessões de cinema, contações de história, oficinas recreativas variadas, momentos de leitura e de jogos na biblioteca, atividades esportivas e, ainda, alimentação.

4 As bibliotecas dos CEUs e o hibridismo

As 46 bibliotecas dos CEUs fazem parte do Sistema Municipal de Bibliotecas da cidade de São Paulo, juntamente com mais 54 bibliotecas de bairro, seis bibliotecas públicas de amplo alcance (Mário de Andrade, Monteiro Lobato e quatro bibliotecas

do Centro Cultural São Paulo), além dos serviços de extensão (ônibus-biblioteca, pontos de leitura e bosques de leitura), dentre outros, conforme o Boletim Estatístico das Bibliotecas Públicas de São Paulo (2020). Contudo, as primeiras são geridas pela Secretaria Municipal de Educação e as demais pela Secretaria Municipal de Cultura (SMC).

Apesar de serem administradas por secretarias diferentes, todas as bibliotecas são interligadas pelo sistema Alexandria, que faz o gerenciamento dos acervos, dos empréstimos e dos usuários cadastrados. Desta forma, com o banco de dados compartilhado, o usuário se cadastra em apenas uma biblioteca e pode realizar empréstimos em qualquer unidade da rede, respeitando o número máximo de empréstimos permitidos por vez, de acordo com o regulamento e, também, a necessidade de renovar seu cadastro uma vez por ano.

Dentro da estrutura organizacional dos CEUs, as bibliotecas fazem parte do Núcleo de Ação Cultural e são subordinadas diretamente ao coordenador de Ação Cultural. A equipe da biblioteca é composta por três bibliotecários, mais os assistentes de gestão ou auxiliares técnicos que forem designados pela gestão, todos com cargos efetivos, o que ajuda a garantir a continuidade dos trabalhos realizados na biblioteca e o conhecimento mais amplo em relação ao funcionamento da unidade, o acervo e os gostos de seus usuários.

Já em relação às suas características, as bibliotecas dos CEUs diferem muito das públicas de bairro e das demais, pois estão localizadas dentro de um equipamento educacional voltado para a educação formal e não formal, sendo seu público tão variado quanto seus serviços prestados. Visto que elas atendem à comunidade escolar e a população do entorno ao mesmo tempo, essas bibliotecas foram criadas como um misto de bibliotecas públicas e escolares. Ao analisar o contexto do surgimento e suas trajetórias, Lemos (2012, p. 88), destaca que “as bibliotecas dos CEUs nasciam como espaços multidisciplinares e de aprendizagem, com a incumbência de cumprir a missão da biblioteca pública e da biblioteca escolar, o que lhe rendeu o codinome de **biblioteca híbrida**” (grifo nosso). Entretanto, essa diversidade de públicos e finalidades acaba gerando um problema de identidade nessas bibliotecas e interferindo em como elas são compreendidas por seus gestores, pelos funcionários e também pelo seu público.

Logo, por estar dentro de um ambiente escolar, é comum em muitas unidades dos CEUs que elas sejam vistas somente como bibliotecas escolares, exigindo-se dos bibliotecários um excesso de contações de histórias e mediações literárias, realizadas quase que exclusivamente para os alunos de CEI, EMEI e EMEF. Isto acaba se refletindo na qualidade destas ações culturais, bem como na falta de tempo e de pessoal

para realizar outros tipos de atividades e atendimentos voltados aos demais públicos da comunidade, que não estão ligados às escolas. Somam-se a isso os prejuízos à saúde do profissional bibliotecário com a sobrecarga de trabalho, se estiver realizando contações de histórias para diversas turmas seguidas, durante toda a semana (SANTOS, 2019).

Este problema de identidade pode ser percebido também pelas diferenças nas definições que encontramos em relação às bibliotecas do CEUs. Na página do Sistema Municipal de Bibliotecas da SMC, elas são caracterizadas como “unidades multidisciplinares, destinadas tanto ao público escolar quanto à comunidade em geral”. Já para Oliveira (2018, p. 18), da Coordenação do Sistema Municipal de Bibliotecas, elas são “bibliotecas de múltiplas finalidades (pública, comunitária, escolar e universitária)”. Contudo, ambas as definições representam um olhar de fora, de quem não faz parte das bibliotecas do CEU, porque estas se apresentam muito mais complexas quando olhamos sua história e seu público mais de perto.

Lemos (2012), durante o período em que atuou como bibliotecária da rede CEU, em sua dissertação, apresentou as bibliotecas dos CEUs desde a criação, discutindo como o relacionamento com a comunidade e com suas necessidades influencia nos projetos desenvolvidos em cada unidade, visando compreender a construção da identidade destas bibliotecas. Lemos recorda que, inicialmente, a SME e os gestores de cada CEU eram responsáveis pela parte administrativa, de pessoal, “manutenção dos espaços, mobiliários e equipamentos”, enquanto a SMC cuidava das “políticas de leitura e informação, [...] política de aquisição e tratamento técnico do acervo, sistema de automação, manuais de procedimentos, regimentos, atribuições e ambientações do espaço” (LEMOS, 2012, p. 77). Havia até um setor de Supervisão de Bibliotecas – CEU, em que o objetivo principal destas bibliotecas era definido como

[...] o atendimento às necessidades informacionais, de leitura, além de servir como espaço de socialização e fomento na produção de conhecimento entre cidadãos dos diversos segmentos socioculturais da comunidade escolar e o atendimento à comunidade do entorno (LEMOS, 2012, p. 77).

Com o fim do acordo “intersecretarial”, a coordenação geral das bibliotecas dos CEUs passou a ser exclusiva da SME. De certa forma, os bibliotecários passaram a ter mais liberdade na programação de atividades culturais, juntamente com o Núcleo de Cultura de cada CEU, podendo, cada unidade, adequá-la de acordo com as necessidades de cada comunidade (LEMOS, 2012, p. 82). No entanto, uma biblioteca pública alocada na Secretaria da Educação precisa lutar, constantemente, para definir sua identidade e conseguir atender todos os públicos, tomando o cuidado de não excluir

nenhum. E, apesar de a grande maioria dos CEUs estar localizada nas periferias de São Paulo, lembramos que são 46 bibliotecas com realidades muito diferentes umas das outras, definindo suas identidades diariamente.

Lemos, ao tratar das características dessas bibliotecas, ainda ressalta que

[...] podemos dizer que essa é uma biblioteca educativa, desligada do currículo escolar, aberta a toda a comunidade (inclusive as escolas), inserida no projeto educacional de cada CEU e preocupada com a formação da consciência cidadã, com linhas de ação que permitem a construção de uma biblioteca mais que híbrida, plural, no sentido de agregar múltiplos saberes, ampliando, portanto, sua esfera de atuação (LEMOS, 2012, p. 131-132).

Levando-se em consideração que as bibliotecas dos CEUs não estão subordinadas às unidades escolares nem ao seu currículo, visto que estas possuem salas de leitura que cumprem essa função pedagógica, inferimos que o alcance e os objetivos das referidas bibliotecas vão muito além da educação formal. Ao abrir seu espaço para a comunidade compartilhar e trocar experiências entre si e com os próprios funcionários da biblioteca, que atuam como educadores neste contexto, elas buscam proporcionar condições educacionais não formais para que todos os seus usuários – crianças, jovens e adultos – possam se desenvolver integralmente, de acordo com suas necessidades informacionais, culturais, tecnológicas ou quaisquer que sejam.

Muitos autores relacionam o hibridismo somente à questão da variedade de suportes em que os conteúdos informacionais estão disponíveis, como o suporte em papel, digital ou, mais recentemente, em nuvem. Podemos compreender, então, que também nesta questão consideramos que estas bibliotecas, se ainda não eram neste sentido, se adaptaram no período da quarentena e tornaram-se híbridas, quando se viram necessitadas de fechar suas portas e não ter mais o suporte em papel disponível. Desta forma, passaram a pesquisar na *internet*, filtrar e mediar as informações e os conteúdos aos seus usuários, por meio das redes sociais, buscando manter a biblioteca aberta aos seus usuários, mesmo que seja no espaço virtual, levando conteúdos gratuitos e com qualidade.

5 Biblioteca Mário Palmério

Figura 2 – Biblioteca Mário Palmério – CEU São Rafael.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A biblioteca Mário Palmério faz parte da primeira fase dos CEUs, construída com cerca de 560 m² em um espaço aberto e sem divisórias para acomodar um público maior na realização de eventos (SILVA; CLIVATI; GARBINI, 2005). Com a chegada da UniCEU, parte de seu espaço foi destinado à criação de salas de aula, mas, ainda continua sendo de grande porte, em comparação com outras unidades. Ela está localizada no bloco didático, em frente às piscinas e, para aproveitar a visibilidade, em sua entrada há uma exposição permanente com fotografias da construção do CEU, que atrai várias pessoas, fazendo com que entrem e também conheçam a biblioteca.

O quadro de funcionários está defasado, pois, como uma das bibliotecárias está de licença por tempo indeterminado, a biblioteca funciona com apenas duas bibliotecárias e um assistente. Mesmo assim, em 2019, foram realizadas diversas atividades de mediação literária na biblioteca, como, por exemplo: Cafés Literários, para os alunos da EMEF Cândida Dora (CEU) com apresentações dos alunos participantes da Academia Estudantil de Letras (AEL-CEU); entrevista e lançamento de um livro produzido por alunos da EMEF Alceu Amoroso Lima, do entorno; Jornada Pedagógica; participação nos projetos da SME, bem como exposições de obras em datas comemorativas sobre o Dia de Mandela, Agosto Indígena, Virada Sustentável, Direitos Humanos, Dia da Mulher, Aniversário do CEU, Festa da Cultura Brasileira,

Folclore, Setembro Amarelo e Azul, Outubro Rosa, Mês da Consciência Negra; contações de histórias por artistas contratados pela SME; oficinas da boneca Abayomi realizadas por monitores do Projeto Piá; feiras de trocas de livros entre alunos e usuários da comunidade, além do auxílio na organização e nas atividades que já acontecem no Recreio nas Férias.

Por se tratar de uma biblioteca de acesso público, com características híbridas, conforme visto anteriormente, ela possui um acervo variado com mais de 20.000 livros catalogados, com um grande espaço para os livros infantis e juvenis, mais os de literatura para adultos e o acervo geral. Para que os professores realizem atividades de leitura com seus alunos, durante a semana são mantidos agendamentos com as escolas internas e do entorno. Uma das estratégias utilizadas para aumentar a quantidade de agendamentos foi disponibilizar o espaço da biblioteca para que os coordenadores fizessem as reuniões pedagógicas da CEI, desta forma, suas professoras passaram a ter mais contato com a biblioteca e a conhecer melhor o acervo infantil disponível.

O CEU São Rafael foi escolhido pela SME como um dos quatro polos de Educação em Direitos Humanos e, por isso, a biblioteca recebeu uma seção do acervo voltado para este tema, com livros que discutem assuntos tão importantes como cidadania, fome, racismo, diversos tipos de violência, empoderamento feminino, homofobia, trabalho infantil e imigração, dentre outros. Isto proporcionou a realização de rodas de conversas com os alunos das unidades escolares internas e do entorno, mais os moradores do bairro, realizadas em parceria com a UniCEU. O patrono desta seção é Brayan Yanarico Capacha, um garoto boliviano de 5 anos que foi assassinado em 2013, em um bairro próximo ao CEU. Portanto, vemos a importância desta seção que procura discutir os problemas que são constantes não só no território do CEU, mas na sociedade como um todo e que necessitam de políticas públicas eficientes para que sejam resolvidos.

Para auxiliar no desenvolvimento integral dos usuários jovens e adultos por meio da educação não formal e ressaltando ainda a função social da biblioteca pública, que não deve estar voltada somente às unidades educacionais, a equipe da biblioteca presta um serviço de pesquisa e divulgação de informações como, por exemplo: vagas para o programa “Jovem Aprendiz” e “Jovem Monitor Cultural”; concursos na área da educação ou outros de interesse dos usuários; editais para vestibular, processos seletivos para escolas técnicas e para bolsas de estudos em instituições diversas; seleção de bibliografia e de conteúdos para vestibular; indicação de cursos gratuitos e aulas abertas sobre os livros literários da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A equipe ainda auxilia seus usuários na criação de currículos e pesquisa de vagas de emprego, além do

serviço de referência com indicações de livros de literatura e de assuntos variados, de acordo com o perfil do usuário.

6 Curadoria em mídias sociais e a mediação cultural

Ao pesquisarmos os conteúdos e as informações que poderiam ser disponibilizados aos nossos usuários, notamos uma explosão na quantidade de palestras, bate-papos, aulas abertas, cursos e conteúdos para vestibular, peças teatrais, musicais e apresentações de circo, através de vídeos gravados e/ou ao vivo (*lives*), além dos *e-books* e livros digitais gratuitos disponibilizados diariamente por diversas editoras e plataformas de vendas *online*. Desta forma, primeiro foi necessário selecionar, filtrar, organizar e contextualizar, agregando valor aos conteúdos/informações antes de disponibilizá-las para não sobrecarregar as plataformas nem mesmo seus usuários. Esta prática, conhecida como “curadoria”, já é realizada pelos bibliotecários no acervo físico e foi uma das partes mais importantes deste trabalho, realizado por meio das redes sociais durante a quarentena.

Siebra, Rocha e Miranda (2016) apontam que “curadoria” é um termo polisêmico, utilizado ao longo dos séculos com significados diferentes, de acordo com o autor ou seu contexto. Com o passar do tempo, passou a ser mais relacionado ao campo das artes, em que o curador é responsável por selecionar obras para exposições, levando-se em consideração o público-alvo. Mais recentemente, com o grande aumento da quantidade de informações disponíveis no ambiente virtual, surgiu também a necessidade de realização da “curadoria de informações ou de conteúdo”, que objetiva organizar e direcionar as informações para um público específico, contribuindo para que elas sejam transformadas em conhecimento, assim como procuramos fazer neste projeto de mediação.

Siebra, Rocha e Miranda (2016, p. 27, grifo nosso) destacam três etapas da curadoria de conteúdo:

1. **Pesquisa ou Agregação:** identifica, agrega e acompanha as melhores fontes e geradores de conteúdo de interesse;
2. **Contextualização e Organização:** seleciona/filtra o melhor conteúdo, organiza-o e dá sentido a ele, de acordo com o perfil da empresa e os interesses do público-alvo. Pode-se adicionar *tags* e comentários, adaptar a linguagem, mesclar conteúdos, ranquear, etc;
3. **Compartilhamento:** disponibiliza e compartilha o conteúdo com o público-alvo.

Ressaltamos ainda as competências dos bibliotecários, em pesquisar fontes confiáveis, analisar se tais conteúdos são relevantes para determinado público, bem como sua capacidade de contextualizá-los, sintetizando nas legendas as informações mais importantes. Além disso, sua criatividade e disponibilidade de aprender são muito importantes para, por exemplo, criar montagens com as imagens das capas dos livros e seus resumos, atraindo a atenção do leitor e o auxiliando a decidir se aquela postagem lhe interessa ou não.

Santos (2014, p. 105) ressalta a importância do ser humano como responsável pela curadoria nas mídias sociais:

O fator humano está a cargo de colocar a expertise nas peças de conteúdo sendo curadas. A curadoria de conteúdo, apesar de altamente associada aos canais sociais da *Web*, tem como fator determinante para ela é a atuação dos curadores no apontamento de fontes confiáveis.

Este trabalho de curadoria foi importante também para filtrar os conteúdos disponíveis na *internet*, pois sabemos que há uma grande quantidade de livros digitalizados em formato PDF ou mesmo *e-books*, já nascida digital, que está disponível de maneira irregular. Conhecida como “pirata”, em páginas especializadas ou espaços em nuvem de pessoas físicas, fere a Lei n. 9.610/98, de Direitos Autorais. Sabemos que, por mais que a intenção seja de contribuir para a disseminação de obras literárias de forma gratuita, este tipo de comportamento acaba prejudicando toda a cadeia produtiva do livro.

Em relação à mídia social utilizada, antes deste projeto, a biblioteca Mário Palmério já utilizava o *Facebook* para se comunicar com seus usuários, porém, suas postagens se restringiam à divulgação de atividades abertas ao público geral, por meio do recurso “eventos”, como as contações de história, e as fotografias dos eventos realizados. Essas postagens são centralizadas na página institucional do CEU São Rafael, pois a biblioteca não possui página própria.

Ao colocarmos o projeto em prática, verificamos que o *Facebook* possuía diversos recursos que poderiam tornar a disseminação da informação, a comunicação e a interação muito eficientes, pois, ao realizar a postagem de determinado conteúdo, pode-se marcar usuários específicos para que a vejam. Além disso, eles podem compartilhar e marcar seus amigos na mesma postagem, aumentando a visibilidade e o alcance deste conteúdo. Desta forma, ao realizar a mediação de informação por meio desta ferramenta, podemos ir além do espaço físico da comunidade local, alcançando um número muito maior de leitores de diversas localidades.

O fato de as postagens serem realizadas na página do CEU também colabora para alcançar não somente o público específico da biblioteca (núcleo de cultura), como também os usuários que participam das demais atividades oferecidas pelo núcleo educacional, de esportes, da gestão e das unidades educacionais.

Calil Júnior e Almendra (2016, p. 189) salientam a importância das interações neste ambiente virtual:

[...] faz-se necessário o debate em torno da noção de mediação da informação, visto que o Facebook é considerado um ambiente que pode promover diálogo entre o bibliotecário e o usuário, possibilitando que a comunicação e a interação ocorram fora das paredes físicas de uma unidade informacional.

Outra vantagem desta plataforma, conforme visto, é ainda a possibilidade de o leitor interagir e se comunicar diretamente com a equipe da biblioteca com as opções “comentários” e “curtidas”, que podem servir como um termômetro indicando se houve interesse ou não pelo conteúdo/informação postado. Todo tipo de interação demonstra o nível de engajamento do leitor com a postagem, por isso a importância da realização de uma curadoria cuidadosa, para sempre levar conteúdos e informações úteis e relevantes direcionadas a um público específico.

7 Projeto quarentena literária

O projeto desenvolvido e aqui relatado visou à curadoria e mediação de informações e de conteúdos, por parte da Biblioteca Mário Palmério, durante o período de pandemia, especificamente de março a agosto de 2020. Serão aqui relatadas as principais atividades realizadas, bem como seus possíveis impactos na comunidade, uma vez que não podiam utilizar a biblioteca por estar fechada. Inicialmente, ele foi planejado para acontecer durante todo o período em que a biblioteca estivesse fechada, mas teve que ser encerrado em agosto, devido à Lei Eleitoral n. 9.504/1997, para não configurar como propaganda eleitoral.

O público-alvo das atividades era diversificado, abrangendo todas as faixas-etárias, desde crianças, adolescentes, adultos e até idosos, levando-se em consideração que, principalmente as crianças precisam da mediação de um adulto, para acessar os conteúdos das redes sociais, neste caso as literaturas infantil e juvenil. Porém, a curadoria visou atender todos os públicos que costumavam utilizar a Biblioteca Mário Palmério, objetivando não distanciar as pessoas da unidade, mesmo realizando o distanciamento social necessário neste período, por uma questão de saúde pública, evitando que a Covid-19 se propagasse.

Para a realização das pesquisas e criação das postagens, foi necessária a utilização de computador com acesso à *internet*. Já os usuários poderiam acessá-las por meio de dispositivos com acesso à *internet*, como computadores, *tablets* ou *smartphones*. Desta forma, este projeto também buscou desenvolver em seus usuários habilidades de pesquisa, manuseio e leitura em suportes e formatos variados, com os quais muitos leitores ainda não estão habituados como os *e-books*, livros digitais e *audiobooks*.

O projeto “Quarentena Literária” se desenvolveu por etapas, que serão apresentadas e discutidas na sequência, como forma de relato de experiência.

Diariamente foram realizadas pesquisas e acompanhamentos das páginas de *Facebook*, *Instagram*, *blogs*, canais de *YouTube* e sites de diversas editoras, para verificar quais estavam disponibilizando conteúdos e informações relevantes ao público-alvo. Tendo em vista a grande quantidade de materiais disponíveis, eles foram subdivididos em: contações de história e mediações de leitura, discussões sobre temas relacionados aos direitos humanos, formação para educadores, livros infantis, juvenis e adultos, conteúdos e livros para vestibular, apresentações de musicais e de circo.

A partir da pesquisa era feita a filtragem dos materiais, de acordo com os conteúdos e com o prazo em que ficariam liberados, decidindo qual precisaria ser postado com mais urgência e qual poderia esperar mais. Este critério foi adotado, pois muitas editoras liberaram seus livros, principalmente para adultos, por períodos variados, desde 24 horas a 30 dias, por exemplo. Então, buscou-se compartilhar primeiro os conteúdos que ficariam disponíveis por menos tempo, para que os leitores pudessem fazer o *download* do arquivo e depois realizar a leitura no formato PDF ou nos aplicativos para *e-books*.

Muitas editoras especializadas em livros infantis e juvenis criaram páginas específicas para que os usuários pudessem fazer a leitura gratuita de alguns *e-books* ou livros digitais, e também ter acesso a contações de histórias, mediações de leitura e atividades infantis. Apesar de uma parte delas ter sido criada com uma data de término predeterminada, algumas ainda estão disponíveis até o momento em que estamos redigindo este texto.

Em relação aos musicais, o canal do *YouTube* “*The Shows Must Go On*”, liberava um musical da *Broadway* por semana, toda sexta-feira, que ficava disponível por apenas 48h. Já nas *lives* com discussões sobre o mundo da literatura ou sobre Direitos Humanos, caso não pudessem ser postadas no momento em que aconteciam, o eram assim que possível, bem como os demais vídeos gravados. Neste caso, as postagens foram realizadas somente após alguém da equipe da biblioteca

assisti-los, para verificar se não havia nada ofensivo ou impróprio, visto que tais conteúdos eram abertos a todos os públicos.

Por algum problema de configuração, percebemos que alguns *links* direcionavam para *e-books* pagos ao invés de gratuitos, conforme as editoras ou plataformas de vendas anunciavam. Sendo assim, todos os *links* foram testados antes de os compartilharmos, para verificar se estavam funcionando e se o *e-book* estava realmente gratuito nas plataformas de vendas, para não induzir o leitor ao erro de tentar baixar um livro pago.

No início do projeto, fazíamos a postagem somente com o texto escrito e o *link* do *e-book*, mas notamos que sem a imagem da capa rendia pouca interação do público. Com a inclusão da capa, as curtidas, os comentários e compartilhamentos aumentaram. Posteriormente, passamos a utilizar um aplicativo de edição de imagens, para criar as artes juntando a capa com o resumo do livro, para atrair mais o leitor, como as apresentadas abaixo.

Figura 3 – Arte da postagem do *e-book* “Mamãe é um lobo!”



Fonte: Página do CEU São Rafael no *Facebook*.

Figura 4 – Arte da postagem do e-book “O Cortiço”.



Fonte: Página do CEU São Rafael no *Facebook*.

As legendas das postagens foram redigidas procurando identificar para qual público elas se direcionavam e resumindo as informações principais como: título e autor; editora, canal ou página responsável pelo conteúdo, período em que ficaria disponível; resumo; *link* que direcionava para a fonte do conteúdo. Priorizamos colocar o *link* ao invés de baixar o e-book e anexá-lo à postagem, para que não ocorresse desrespeito aos direitos autorais, bem como para dar o devido crédito ao responsável por ele. As informações sintetizadas na legenda da publicação foram importantes não somente para atrair a atenção do leitor como também para ajudá-lo a decidir se aquele conteúdo era relevante para ele.

Logo após, o texto escrito era enviado junto com os *links* e as imagens/artes das capas para a coordenadora do Núcleo de Cultura que realizava a postagem na página do *Facebook* do CEU São Rafael. Como algumas postagens incluíam texto, imagem e *link* de vídeo, era preciso conferir se a imagem desejada havia saído correta na publicação, caso contrário era preciso excluí-la e postá-la novamente.

As postagens foram acompanhadas diariamente tanto pela equipe da biblioteca quanto pela coordenadora do Núcleo de Cultura, para responder a dúvidas e comentários que surgissem de leitores. Para avaliar quais conteúdos tiveram mais interações

do público bem como seu alcance, foram feitos também acompanhamentos das estatísticas geradas pela página de administrador do *Facebook*. Os funcionários da biblioteca e do CEU também compartilhavam essas postagens em suas redes sociais, com o objetivo de aumentar o alcance entre seus amigos.

Para finalizar, todas as informações das postagens feitas, tais como: datas, textos, imagens e *links*, eram registradas em relatórios diários, arquivadas para futura conferência, caso necessário, da equipe da biblioteca e/ou das chefias superiores.

8 Conteúdos mediados no projeto

Ao longo do período deste projeto, foram feitas 105 publicações em nome da biblioteca Mário Palmério, disseminando cerca de 230 conteúdos/informações, sendo a maior parte de *e-books* ou livros digitais que tratam dos mais variados assuntos. Como é uma grande quantidade, os títulos divulgados estão acrescentados no Anexo A, ao final deste trabalho. Citaremos aqui como exemplo alguns dos conteúdos mais relevantes que foram compartilhados, na página do CEU São Rafael.

Primeiramente, ressaltamos a importante iniciativa dos bibliotecários da rede CEU que criaram, no início da quarentena, o Canal BiblioCEU no *YouTube*, com o objetivo de dar continuidade, por meio de vídeos gravados, às atividades já realizadas presencialmente em suas bibliotecas. Neste trabalho colaborativo, as funções de contar, mediar e indicar histórias, editar os vídeos, controlar a fila para a edição e divulgar os vídeos prontos em diversas páginas, além das dos próprios CEUs, eram ocupadas de maneira voluntária e de acordo com as habilidades e o perfil de cada bibliotecário.

Vários vídeos com conteúdos deste canal foram compartilhados na página da Biblioteca Mário Palmério e destacamos aqui as apresentações, cheias de sensibilidade e leveza, “A mãe que voava”, com Suelen Camilo (CEU Heliópolis); “A festa no céu”, com Aline Tavella (CEU Perus); “Leitura divertida de poesias”, com Ana Meira (CEU Tiquatira); “O rato do campo e o rato da cidade”, com Isaac Braga Filho (CEU Inácio Monteiro) e “Onde está a ovelha verde?”, com Hernani Correa (CEU Lajeado). A maneira simples, porém criativa com que essas mediações foram realizadas serviram de inspiração para os pais também se arriscarem a contar divertidas histórias para seus filhos no período de isolamento.

Para contribuir com a formação de educadores e interessados no mundo da leitura em geral, foi compartilhada a série “Práticas de leitura na escola”, composta por três vídeos: “Literatura como prática estética”, com Edi Fonseca; “Leitura em voz alta pelo professor como atividade permanente”, e “Conversa em torno da leitura – rodas apreciativas”, ambos com Ana Carolina Carvalho. Eles foram produzidos em parceria

pela Editora Companhia das Letras com o Instituto Avisa Lá e trazem importantes reflexões sobre como os educadores devem realizar as atividades de mediação de leitura, para melhorar o processo de desenvolvimento das crianças como leitor em formação.

Referente aos livros infantis compartilhados neste projeto, evidenciamos a Bebeteca Digital da Editora BambooZinho, em que foi disponibilizado acesso gratuito a 15 livros digitais. Como não é possível fazer o *download*, eles podem ser lidos pelo navegador da *internet*, e alguns ainda contam com vídeos no canal do *YouTube* da editora, com o som dos animais ou músicas que complementam as histórias lidas. A leitura destes livros visou preencher, com muito carinho e risadas, o tempo disponível durante a quarentena proporcionando momentos de interação e descobertas entre os adultos e os bebês.

Também para auxiliar pais e educadores a manterem a rotina de leituras e estudos das crianças em casa, no período da quarentena, a Editora Pulo do Gato criou uma página em que o usuário poderia cadastrar seu *e-mail* e receber acesso gratuito a alguns livros do catálogo, em formato PDF, uma vez por semana. Os livros escolhidos pela editora estimulam o diálogo entre adultos e crianças, por meio de questões que ajudam a refletir sobre a compreensão de mundo e de si mesmo.

Finalizando, chamamos a atenção para o livro “A grande assembleia dos bichos pestilentos e peçonhentos”, do autor Ivan Jaf, um dos livros digitais disponibilizados pela Trioleca Casa Editorial e compartilhados no Projeto Quarentena Literária. A escolha deste título merece destaque, pois ele apresenta fatos históricos ocorridos no Brasil, no início do século XX, como as epidemias devido às péssimas condições sanitárias, as disputas políticas por poder e a divulgação de informações falsas que resultaram na Revolta da Vacina, dentre outros. Ao tratar de maneira ficcional destes fatos ocorridos no passado, o livro dialoga com o tempo atual e possibilita ao leitor refletir criticamente sobre os problemas com os quais estamos vivendo, durante a pandemia do novo Coronavírus.

9 Considerações finais

O Decreto n. 64.881, de 22 de março 2020, que instituiu a quarentena no Estado de São Paulo, para evitar contaminação ou propagação do novo Coronavírus, marcou o início de um período atípico para toda a população, com a suspensão do atendimento presencial e de prestação de serviços em estabelecimentos que não fossem considerados essenciais. Com isso, as bibliotecas da rede CEU se organizaram para continuar a realizar atividades de mediação literária, cultural e de informações,

utilizando o espaço virtual, por meio das redes sociais, como o *Facebook*, levando conteúdos de qualidade, relevantes e gratuitos aos seus usuários.

A plataforma *Facebook* utilizada para a disseminação de conteúdos e informações se mostrou satisfatória quanto às suas facilidades de manipulação, de acompanhamento e de análise dos dados quantitativos. No entanto, mesmo com a possibilidade de os usuários curtirem, compartilharem e comentarem as postagens, expressando suas opiniões a respeito delas, ainda é insuficiente para compreender quais os impactos das leituras dos livros e conteúdos disseminados, no período mais restritivo da quarentena. Para isso, seria importante realizar um estudo mais aprofundado com os usuários, como entrevistas individuais, por exemplo, para tentar entender como eles se sentiram em relação ao confinamento e como o acesso aos livros literários e a outros recursos os ajudou a superar este período.

Compreendemos, por fim, que o contato com os *e-books* e livros digitais é muito diferente do que com os livros físicos, principalmente dos livros infantis e juvenis, em que a materialidade do livro, com seu tamanho, sua forma e as texturas, é tão importante como o texto escrito e as ilustrações para o envolvimento e a experiência do leitor. Isso sem contar a necessidade de acesso à *internet*, o que nem todas as famílias possuem.

No entanto, com o fechamento das bibliotecas, não havia mais a possibilidade de empréstimos de livros em suportes impressos, sendo os virtuais a única opção do momento. Desta forma, procuramos continuar a disseminar cultura e conhecimento, ao mesmo tempo em que os leitores poderiam habituar-se aos novos formatos e suportes, desenvolvendo novas habilidades. Assim, também pais e responsáveis poderiam utilizá-los para estreitar os vínculos de afeto e criar novas possibilidades de diálogo com seus filhos, durante o período em que passaram mais tempo em casa.

Referências

BARLEM, Rejane Aguiar. **Biblioteca de C.E.U. como plataforma de inclusão educacional, social e cultural**. São Paulo: Baraúna, 2013.

BOLETIM ESTATÍSTICO DAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO. São Paulo: Sistema Municipal de Bibliotecas Públicas, v. 2, n. 1, 29 jul. 2020. Semestral. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/programas_projetos/index.php?p=13518. Acesso em: 31 ago. 2020.

CANAL BiblioCEU: O canal das bibliotecas dos CEUs. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCbiB_95BivQECKHfqFg5oHQ. Acesso em: 21 out. 2020.

CALIL JUNIOR, Alberto; ALMENDRA, Gabriela. As apropriações do facebook pelas bibliotecas públicas estaduais brasileiras. **Em Questão**, v. 22, n. 1, p. 188-213, 2016.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/54826>. Acesso em: 8 out. 2020.

CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO SÃO RAFAEL (São Paulo). **CEU São Rafael**. São Paulo, 2020. Facebook: @ceusaorafael. Disponível em: https://www.facebook.com/ceusaorafael/?ref=page_internal. Acesso em: 21 out. 2020.

GADOTTI, Moacir; PEREZ, Maria Aparecida. Prefácio: O projeto educacional dos CEUs. *In*: PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da. **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

JAF, Ivan. **A grande assembleia dos bichos pestilentos e peçonhentos**. 2. ed. São Paulo: Trioleca Casa Editorial, 2018. Ilustração Rafael Anton. Disponível em: http://trioleca.com.br/flip/Assembleia_PNLD/Assembleia.html#p=5. Acesso em: 21 out. 2020.

LEMOS, C. K. de. **Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs): a construção de uma cultura comum**. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-10012013-184342/pt-br.php>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARQUES NETO, José Castilho (org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

OLIVEIRA, Raquel da Silva. **Unificados perfil dos usuários e uso dos acervos das bibliotecas dos centros educacionais – CEUs – São Paulo**. 2018. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da. **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

SANTOS, Solange Mendes e Silva. **Contaçon de história nas bibliotecas dos CEUs: a prática na diversidade de atividades oferecidas**. 2019. 64 f. TCC (Pós-Graduação) – Curso de Especialização em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos, Centro de Estudos Latino-Americanos Sobre Cultura e Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/?q=es/celacc-tcc/1680/detalhe>. Acesso em: 11 set. 2020.

SANTOS, Thayse Natália Cantanhede. **Curadoria digital: o conceito no período de 2000 a 2013**. 2014. 165 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17324>. Acesso em: 6 out. 2020.

SÃO PAULO (CIDADE). **Centros Educacionais Unificados – CEUs**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centros-educacionais-unificados-ceus/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SÃO PAULO (CIDADE). Decreto n. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003a. Cria os Centros Educacionais Unificados que especifica. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-42832-de-06-de-fevereiro-de-2003>. Acesso em: 4 ago. 2020.

SÃO PAULO (CIDADE). Decreto n. 43.802, de 16 de setembro de 2003b. Dispõe sobre criação de Centros Educacionais Unificados. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-43802-de-16-de-setembro-de-2003>. Acesso em: 4 ago. 2020.

SÃO PAULO (CIDADE). **Sistema Municipal de Bibliotecas**. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/smb/index.php?p=1197>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SÃO PAULO (CIDADE). **Diagnóstico socioterritorial: bibliotecas e serviços de extensão em leitura no município de São Paulo**. São Paulo: CSMB, 2017. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/informacao_publica/index.php?p=20771. Acesso em: 31 ago. 2020.

SIEBRA, Sandra de Albuquerque; BORBA, Vildeane da Rocha; MIRANDA, Májory Karoline Fernandes de Oliveira. Curadoria digital: um termo interdisciplinar. **Informação & Tecnologia**, v. 3, n. 2, p. 21-38, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/41848>. Acesso em: 1º out. 2020.

SILVA, Durvalina Soares da; CLIVATI, Silvana Maria; GARBINI, Maria Sylvia Motta Castrucci. Implantação de bibliotecas nos Centros Educacionais Unificados – CEUs: a experiência da cidade de São Paulo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – CBBB, 2., 2005, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: CBBB, 2005.



Tema: análise literária



O feminino na literatura maravilhosa: uma análise de *A rebelde do deserto*, Alwyn Hamilton

Andressa Karolina Bruske³

Cristina Loff Kanpp⁴

I Introdução

O incentivo à leitura aos adolescentes é assunto comumente debatido em diferentes eventos sobre Literatura, principalmente relacionados à escola. Muito se afirma em relação aos jovens se sentirem pertencentes ao universo narrado ao lerem uma obra, no mesmo tempo em que se sentem desafiados e “fora da zona de conforto”.

Ao longo dos anos, a representação da figura feminina tem mudado nas obras literárias. De início muito se relacionava ao homem; a personagem mulher não conseguia fazer nada sem que a figura masculina a protegesse ou a autorizasse. Ler uma obra que represente e demonstre o empoderamento feminino vivido nos dias atuais pode ser um meio de incentivar os jovens, em especial as adolescentes, a conhecerem livros de literatura juvenil contemporânea.

Neste trabalho analisamos a obra *A rebelde do deserto*, da escritora Alwyn Hamilton, publicada em 2016, pela Editora Seguinte. É um texto que possibilita a discussão das mudanças ao longo dos anos, assim como abre outras possibilidades de discussões acerca do empoderamento, da submissão e dos direitos humanos básicos.

Na primeira parte do trabalho, explanaremos sobre a relevância da leitura entre crianças e adolescentes. Em seguida, de forma breve, conceituamos e contextualizamos o conto e o conto maravilhoso.

Na terceira parte expomos, de forma sintetizada, a mudança da trajetória da figura feminina na literatura. Após, apresentamos o livro analisado neste trabalho e, na última parte, investigamos e verificamos as possibilidades de debates sobre as problemáticas apresentadas na história narrada por Hamilton.

³ Graduada em Letras-Português (Uniasselvi). Especialista em Literatura Infantojuvenil pela Universidade de Caxias do Sul e Mestranda em Educação (Furb).

⁴ Doutora em Literatura Comparada (UFRGS). Professora no curso de Letras e do Mestrado em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

2 Leitura

A leitura é uma atividade de grande relevância e importância na vida do ser humano. Através dela, temos contato com o conhecimento, com diferentes ideias, culturas, saberes, etc. Rettenmaier e Rösing (2011) elucidam a respeito da obrigação da leitura.

A obrigação de ler vai, paulatinamente, sendo acompanhada pela noção do direito à leitura e pela oportunidade de ler como fruição, a leitura enquanto acesso ao conhecimento produzido ao longo da história da humanidade e enquanto processo de apreensão e de difusão de saberes (RETTENMAIER; RÖSING, 2011, p. 7).

Incentivar a leitura entre crianças e adolescentes é tema bastante presente nas discussões acerca de literatura na escola. O professor é quem geralmente assume o papel de mediador da leitura nos espaços educativos. Porém, promovê-la nesses locais não é tarefa fácil. Perguntas sobre como o jovem pode se sentir inspirado e motivado são recorrentes em reuniões, cursos de formação, bate-papos, palestras, etc.

A importância da literatura também é tópico bastante debatido, principalmente, no meio escolar. Candido (1998) defende a literatura como direito básico humano; ele afirma que, através dela, o ser humano poderia ser melhor, pois a literatura tem o poder de humanizar. A leitura pode permitir ao leitor vivências únicas, aprendizados subjetivos, assim como desconstrução de tabus. Carvalho (2004, p. 127) nos informa:

A leitura contribui para a formação do sujeito não só enquanto leitor, mas como indivíduo historicamente situado, uma vez que a interação texto-leitor promove o diálogo entre o conjunto de normas literárias e sociais presentes tanto no texto literário, quanto no imaginário infantil.

É possível encontrar diversos estudos, até então já realizados, acerca da temática da leitura em sala de aula. Porém, podemos assegurar que não há “receita pronta”, é preciso muito estudo e, principalmente, conhecimento da realidade dos educandos. Sugestões de atividades e mesmo os projetos de mediação de leitura, disponíveis na internet sempre reiteram a necessidade de adaptar as propostas à realidade na qual o aluno está inserido. Ao planejar situações diversas de leitura literária, é importante levar em conta a idade/maturidade/experiência da criança e/ou do adolescente (BATAUS; GIROTTO, 2012).

É considerável que o professor, como medidor da leitura em sala de aula, esteja atento às particularidades da turma com a qual trabalha; é ter um olhar sensível às preferências e vivências dos estudantes, para assim apresentar obras que façam sentido para eles.

É notável, também, que haja um sentimento de pertencimento. Ao ler a obra, sentir que compreende a experiência ali vivida. “A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas” (PETIT, 2008, p. 7). Sentir-se representado na obra lida é aspecto relevante para esse sentimento de pertencer.

Mas, além disso, é preciso também ler “fora da caixa”, ou seja, coisas diferentes, olhar para novos horizontes e refletir sobre outras realidades, sentir-se desafiado. Queirós (2011), na apresentação do livro *O direito de ler e escrever*, de Silvia Castrillón (2011, p. 9), assinala que “[...] a leitura – pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social – nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vivê-las em plenitude”. A possibilidade de ler e conhecer realidades diferentes auxilia na desconstrução de ideias obsoletas, que os estudantes podem carregar consigo, sem mesmo se darem conta. Uma leitura que problematize e “incomode” tem poder de promover reflexões acerca da realidade em que vivemos.

Cada pessoa tem suas próprias vivências e isso impacta em suas leituras, pois a forma como a história pode nos tocar, ou até mesmo não mexer com nossos sentimentos, é diferente em cada ser. Segundo Ramos (2010), o texto literário apresenta espaços e vazios reservados para a atuação do leitor, ou seja, o leitor atua como coautor do texto, visto que tem papel ativo, não apenas busca sentidos do texto, mas também os gera, a partir de suas experiências.

Muitos aspectos podem influenciar a nossa compreensão e apropriação, no momento em que estamos lendo. As vivências individuais, o humor, a experiência, o conhecimento prévio, etc. Tudo isso impacta, mais ainda, nesta atividade tão enriquecedora que é a leitura.

3 Conceituação de conto e conto maravilhoso

Vamos explorar nesta seção do artigo um pouco mais sobre o conto, em especial o maravilhoso. O conto em si é um texto, não muito longo, nem muito curto, no qual a história apresenta alguns elementos específicos: tempo, espaço, enredo, personagens e narrador. Os contos estão presentes no cotidiano do ser humano há séculos, muitos foram passados, primeiramente, de forma oral, os chamados contos populares, depois passaram para a forma escrita.

Os primeiros contos escritos não foram míticos ou maravilhosos, eram histórias do dia a dia, anedotas. Depois, foram adquirindo particularidades. Gotlib (1990)

ressalta que o conto não tem o compromisso com eventos reais, ou seja, a ficção e a realidade não têm limites definidos.

Porém, é importante ressaltarmos que os contos podem apresentar verossimilhança, ou seja, aspectos de probabilidade de acontecer. Esses aspectos dão um “tom” de verdade, no que foi escrito, mas não que, necessariamente, tenham, de fato, acontecido no campo do real. Esse aspecto é uma característica importante dos contos.

Os contos maravilhosos são histórias que se desenvolvem em um universo mágico, com animais falantes, objetos mágicos, duendes, etc., e “[...] têm como eixo gerador uma *problemática social* (ou ligado à vida prática, concreta). [...] Geralmente, a *miséria* ou a *necessidade de sobrevivência física* é ponto de partida para as aventuras da busca” (COELHO, 1987, p. 14). Ainda sobre o conto maravilhoso, Marçal (2009, p. 2) salienta que

a narrativa do Maravilhoso instala seu universo irreal sem causar qualquer questionamento, estranhamento ou espanto no leitor porque, ao não estabelecer nenhuma via de conexão entre o universo convencionalmente conhecido como real e sua contradição absoluta, o irreal, reforça os parâmetros que o orientam no seu conhecimento empírico do que seja a realidade.

A principal diferença entre os contos maravilhosos e os contos fantásticos, segundo Todorov (1992), é a hesitação. No maravilhoso, as situações ou seres sobrenaturais não provocam qualquer reação nos personagens ou no narrador, pois são vistos com normalidade, já fazem parte do seu cotidiano. Já no conto fantástico, o “mágico”, o “diferente”, assusta, pois não faz parte da realidade dos personagens.

Destacamos essas classificações do conto por conta da obra analisada neste trabalho, que possui características da literatura maravilhosa, já que apresenta seres míticos e mitológicos, que não causam estranhamento para os personagens da história.

4 A figura feminina nos contos clássicos e atuais

A figura feminina está muito presente nos contos – sejam fantásticos ou maravilhosos desde sempre. Sua imagem está tanto relacionada a eventos benéficos quanto maléficos. Michelli (2010) evidencia a respeito da representação da figura feminina nos contos:

Nos contos da tradição, a figura feminina traz a marca da submissão. Seu principal atributo é a beleza: todas as heroínas dos contos de fadas, orgulhosas ou humil-

des, são belas e, quase sempre, boas. São geralmente premiadas por um comportamento que prima pela passividade e pela bondade, o que se coaduna à ideologia do momento de produção dos textos (MICHELLI, 2010, p. 5).

Nos contos clássicos (ou contos de tradição) a figura da protagonista feminina está sempre vinculada à beleza e submissão. Um exemplo que poderíamos dar são as princesas, como Cinderela, A Bela Adormecida e Branca de Neve, sempre retratadas como delicadas, sensíveis e muito bonitas. Essa submissão sempre está atrelada à figura masculina – seja o pai, o irmão ou o marido. Fávero (2010, p. 76) observa que

a naturalização da mulher está na base de todos os raciocínios circulares que, durante séculos, procuraram por meio do argumento da “causa natural”, fundamentar uma suposta inferioridade feminina em oposição a uma suposta superioridade masculina e justificar as convenções culturais, entre as quais a subordinação da mulher ao homem.

Nesses contos a figura da mulher também vem associada à fragilidade, alguém que será salva por um homem, um príncipe. Destacamos, ainda, que a maioria dessas obras foi escrita por homens. Conforme as mulheres puderam adentrar no mundo da escrita e, conseqüentemente, representar experiências femininas diferentes da perspectiva masculina, “a noção de representação, nesse sentido, se afasta de sua concepção hegemônica, para significar o ato de conferir representatividade à diversidade de percepções sociais, mais especificamente, de identidades femininas antipatriarcais” (ZOLIN, 2010, p. 186). A literatura de autoria feminina inicia essa mudança na forma de revelar a mulher.

Chimamanda Ngozi Adichie (2017), ao fazer uma reflexão acerca da educação das crianças e dos modelos de gênero a elas impostos, faz as seguintes indagações: “Quais são as coisas que as mulheres não podem fazer por serem mulheres? Essas coisas têm prestígio cultural? Se têm, por que só os homens podem fazê-las?” (ADICHIE, 2017, p. 37). Podemos analisar que as personagens femininas dos contos de fadas vistas como bruxas ou madrastas são sempre as que se desviam do que uma mulher “pode ou não” fazer.

Com o passar dos anos, em especial por conta de movimentos como “Movimento Feminista”, a representação da figura feminina na literatura vem mudando. Essa mudança iniciou, em especial, no século XX. É importante ressaltar, como aponta Zolin (2007), que as conquistas desses movimentos não são garantia da igualdade desejada pelas mulheres; todavia, de forma importante, promovem e proporcionam um

novo modo de se fazer literatura, a partir da perspectiva da mulher, quase sempre, feminista.

Em 1949, Simone de Beauvoir publica o livro *O segundo sexo*, que analisa a situação feminina ao longo da História, com um viés filosófico. A autora elucida que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR; 1967, p. 9). Em suas palavras:

A mulher é a Bela Adormecida no bosque, Cinderela, Branca de Neve, a que recebe e suporta. Nas canções, nos contos, vê-se o jovem partir aventurosamente em busca da mulher; ele mata dragões, luta contra gigantes; ela acha-se encerrada em uma torre, um palácio, um jardim, uma caverna, acorrentada a um rochedo, cativa, adormecida: ela espera. “Um dia meu príncipe virá...” Os refrões populares insuflam-lhe sonhos de paciência e esperança. A suprema necessidade para a mulher é seduzir um coração masculino; mesmo intrépidas, aventurosas, é a recompensa a que todas as heroínas aspiram; e o mais das vezes não lhes é pedida outra virtude senão a beleza (BEAUVOIR, 1967, p. 33).

Aos poucos, foi possível verificar que as histórias das princesas (em livros e filmes) começaram a mudar. Algumas são reescritas, outras criadas, mas já é possível ver meninas independentes, a história não gira em torno do “resgate” da princesa. A personagem vive suas próprias aventuras, tem autonomia para escolher seu caminho e não necessariamente precisa ficar com um príncipe encantando no final da história.

Podemos citar a personagem Dorothy, do livro *O Mágico de Oz*, como primeiro exemplo dessa mudança da visão das personagens femininas. Dorothy é uma menina que viaja e chega à terra de Oz sozinha. A obra foi escrita em 1900, época em que as mulheres precisavam de autorização dos pais/maridos para poderem sair.

Quando falamos na questão de as adolescentes se sentirem representadas, apoiemo-nos no conceito de Chartier (2011) de que, por meio de palavras ou imagens, torna-se presente algo que está ausente, sendo a palavra entendida como “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é” (CHARTIER, 1990, p.10).

As obras de literatura juvenil contemporâneas têm procurado apresentar personagens femininas empoderadas, que buscam por autonomia, independência e liberdade. Isso lhes permite, inclusive, ter a ajuda de personagens masculinos. Contudo, sua felicidade e plenitude não dependem deles. Esta nova visão e nova

representação da mulher, nas obras literárias, têm extrema importância, para que o sentimento de pertencimento se faça presente ao lermos um livro.

5 Apresentação e análise da obra

Em nossa última seção vamos analisar a obra *A rebelde do deserto*, da escritora Alwyn Hamilton, publicada em 2016, pela Editora Seguinte, selo jovem da Companhia das Letras.

O livro conta a história de Amani, uma garota que vive no país de Miraji. Esse país é governado por um sultão e há guerras acontecendo nas fronteiras há anos. Tudo que Amani mais deseja é sair do condado onde vive e ir para a capital em busca de uma vida melhor. Porém, essa jornada não será tão fácil quanto ela imagina, principalmente porque, quando menos espera, se vê dentro de uma guerra civil.

O país de Amani é majoritariamente machista, comandado por homens, com muita desigualdade social também. Em diversos trechos da história podemos perceber que as riquezas do lugar são divididas de forma a privilegiar apenas pequenos grupos, quase sempre compostos por figuras masculinas.

As mulheres não têm lugar de fala, apenas obedecem ao marido, e os homens podem ter várias esposas. Já as mulheres não têm opção quanto a isso, simplesmente precisam obedecer aos seus pais e/ou ao cônjuge.

Logo no início da história, mais precisamente na página 7, o leitor já começa a compreender as dificuldades das mulheres nesta sociedade em que se passa a história. Como percebemos: “De acordo com a lei, tudo o que eu tinha pertencia ao meu tio, até as roupas que eu vestia” (HAMILTON, 2016, p. 7)

Em diversos trechos da história, a personagem afirma como ser mulher naquele país é muito difícil. O sujeito feminino não é levado a sério, não tem poder de decisão, não tem liberdade para suas próprias escolhas. Vejamos alguns trechos que ilustram isso:

Finalmente consegui falar alguma coisa. Eu estava tentando ser corajosa. Mas era a palavra de Fazim contra a minha. Sempre acreditariam no homem, não na mulher. [...] Quase havia esquecido a sensação de ser uma garota em Miraji. Eu desaparecia na multidão, mas de um jeito diferente de quando me vestia de garoto. Não porque era igual a todos os outros, mas porque como garota eu não importava. [...] Depois de quase dois meses de confiança, bastava eu ser uma garota para mudar tudo (HAMILTON, 2016, p. 75, 144, 161).

Além disso, é possível verificarmos na narrativa a representação de um lugar muito carente. O condado onde a personagem principal vive é muito pobre, que traz à luz da discussão as muitas desigualdades sociais e a situação de opressão e “silenciamento” vivido pelo sujeito feminino. Isso fica em evidência no seguinte trecho: “Faltava quase tudo na Vila da Poeira – e no Último Condado inteiro, na verdade. Comida. Água. Roupas. Só havia duas coisas que tínhamos de sobra: areia e armas” (HAMILTON, 2016, p.10).

As questões do machismo e da desigualdade, em seu condado, fazem com que Amani aspire mais ainda a sair da região onde vive e ir para a capital em busca de um lugar melhor para viver. Não que na capital não seja como em seu condado, mas as coisas seriam diferentes lá, visto que ela teria um pouco mais de autonomia longe de sua família, assim como mais acesso à comida e oportunidades. Como é órfã, vive com seus tios, esses que têm o pensamento bem tradicional e cultural do país. Amani pensa diferente, quer liberdade, quer poder ter escolhas. Se ficar ali, terá que casar com seu tio, e isso seria quase a morte para a jovem.

No meio de sua jornada para a capital, acaba se envolvendo em uma rebelião, um dos filhos do sultão, chamado de Príncipe Rebelde, deseja tomar o trono do seu pai e iniciar uma nova política de governo. O Príncipe Rebelde, juntamente com seus apoiadores, pretende tomar o trono, que é dele por direito, e instaurar um modelo de governo diferente, mais democrático, que pense nas necessidades do povo e não apenas nas dos governantes.

Mesmo em meio a tanta dificuldade, principalmente por ser mulher, Amani não desiste e corre atrás de seus objetivos. Percebe que precisa se envolver com a rebelião, após ouvir o Príncipe Rebelde dizer:

Tem tanta grandeza em Miraji, e tantos atos terríveis sendo cometidos pelo meu pai e pelos gallans. O povo merece algo melhor. Shazad merece um país onde sua inteligência não seja desperdiçada por ela ser mulher [...] (HAMILTON, 2016, p. 192).

A obra também retrata seres míticos, que não são vistos na totalidade como estranhos; por isso se pode considerar uma literatura “maravilhosa”. De início, para alguns personagens, há certa estranheza, pois sempre ouviam falar nas histórias antigas sobre esses seres, mas muitos nunca tinham tido contato com eles. Esses seres são especiais e possuem poderes fortes; além disso, têm papel importantíssimo na rebelião que acontece na história.

O livro de Hamilton é o primeiro de uma trilogia, sendo assim, a rebelião não chega ao fim quando terminamos a leitura. Nos próximos dois livros os personagens, em especial, Amani, ainda terão muitas aventuras e desafios pela frente a encarar.

6 Conclusão

A literatura tem poder de mudança de provocação, de reflexão. Pode ser instrumento de mediação e problematização de questões de gênero, preconceito, etc. Inclusive possibilidade de um ambiente propício para essas discussões em sala de aula. Porém, é preciso um olhar atento dos professores e da coordenação para selecionar obras que propiciem diálogos acerca desses temas, cooperando para uma educação em que “as diversidades sejam respeitadas e aceitas como constituintes e legítimas da nossa sociedade plural” (DAROS, 2013, p. 181).

A obra analisada nos mostra como as mulheres foram e ainda são injustiçadas em uma sociedade majoritariamente comandada por homens. O livro traz à baila a discussão de como o sujeito feminino tem a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, dando espaço para que todas possam ser ouvidas e não silenciadas. É importante que obras como *A rebelde do deserto* sejam escritas, lidas e discutidas para refletirmos sobre a valorização das mulheres na sociedade.

Uma obra que retrata uma personagem jovem feminina que tem força de vontade, ideias próprias, personalidade forte, pode servir também como identificação às jovens. As adolescentes podem se sentir inspiradas, motivadas e, talvez, representadas ao realizar a leitura.

Histórias com essa também podem incentivar os jovens a procurarem outras obras com a mesma temática, pelo sentimento de pertencimento, inspiração. Dessa forma, podem ampliar o repertório de leitura. Além disso, no livro analisado aparecem outros temas importantes para debate, como a questão dos direitos humanos básicos, que, no caso das personagens, são violados. A democracia também pode ser assunto de discussão após a leitura e análise.

Sabemos que temos muitas obras já escritas ao longo dos anos, que tratam desses temas importantes, mas trazer para a sala de aula um livro contemporâneo, escrito especificamente aos jovens da atualidade, pode ser uma estratégia interessante para o incentivo à leitura, principalmente pela questão da linguagem utilizada ser mais acessível e de acordo com a faixa etária. Posteriormente, o professor mediador de leitura pode introduzir e apresentar outras obras literárias, nacionais ou estrangeiras.

Por mais que seja uma situação muitas vezes delicada e exija muita cautela por parte do professor, percebemos cada vez mais a necessidade de abordar temas

como a representatividade feminina, direitos humanos e democracia em sala de aula. Ensinar literatura, pois, é o modo de resistência do educador à massificação desumanizante operada pela vida cotidiana (AGUIAR, 2003, p. 110).

O gosto pela leitura é todo um processo, o incentivo deve ser permanente, e as estratégias diferenciadas para que se possa atingir maior número de estudantes. Além disso, é preciso estar ciente também de que o hábito e a afeição pela leitura podem não acontecer, o que também é natural, pois todo ser humano tem suas particularidades. De qualquer forma, mantemo-nos em nossos objetivos. A leitura proporciona debates importantes, que são necessários ao longo do caminho, em busca da emancipação humana.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BATAUS, Vanessa; GIROTTO; Cyntia Graziella G. Simões. Leitura e literatura infantil em sala de aula: a prática colaborativa no ensino de estratégias de leitura. *In*: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (Endipe), 17., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2012.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BREDER, Fernanda Cabanez. **Feminismo e príncipes encantados**: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney. Rio de Janeiro, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO, 2013.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CARVALHO, Diógenes B. A. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. *In*: AGUIAR, Vera T.; MARTHA, Alice A. P. (org.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p.127-140.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Dourados: Fronteiras**, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia do gênero**: psicobiografia, sociocultura e transformações. Curitiba: UFPR, 2010.
- GOTLIB, Nádya Battela. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- HAMYLTON, Alwyn. **A rebelde do deserto**. São Paulo: Seguinte, 2016.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MARÇAL, Marcia Romero. A tensão entre o fantástico e o maravilhoso. **Fronteira Z, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, n. 3, 2009.

MICHELLI, Regina Silva. Embates e enlaces do feminino em contos de Grimm. Comunicações do Simpósio Internacional Literatura, Crítica, Cultura III: Interfaces. **Darandina Revista eletrônica** – UFJF, Juiz de Fora, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura Infantil**: de ponto a ponto. Curitiba: Ed. da CRV, 2010.

RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M.; KUCHENBECKER (org.). **Questões de leitura**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2011.

ZOLIN, Lúcia Osana. O matador, de Patrícia Melo: gênero e representação. **Revista Letras**, Curitiba: Ed. da UFPR, n.71, p. 53-63, jan./abr. 2007.

ZOLIN, Lúcia Osana. Questões de **gênero** e de representação na contemporaneidade. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 41, p. 183-195, jul./dez. 2010.

Do clássico ao renovado: análise da história original e renovada do conto dos “Três porquinhos”

Marceli Pereira de Andrade Vigarani

I Contos clássicos e renovados

Os contos são histórias transmitidas desde a Antiguidade, e vêm sofrendo várias alterações ao longo dos anos. Atualmente, podemos afirmar que é um texto curto, escrito em forma de prosa; é um relato fictício breve e conciso, que descreve acontecimentos; apresenta poucos personagens, e sua história caracteriza-se como atemporal, pois de certa forma não deixa claro quando e onde aconteceu. Os contos de fadas “atualizam ou reinterpretam, em suas variantes, questões universais como os conflitos do poder e a formação de valores, misturando realidade e fantasia no clima do ‘Era uma vez...’” (KHÉDE, 1990, p. 17).

São histórias colhidas e inspiradas do folclore oral, sua narrativa nem sempre é curta, às vezes, se apresenta em histórias maiores e mais complexas. Assim como o conto, caracteriza-se como atemporal, com personagens comuns, que vivem em um mundo com elementos fantásticos e mágicos, tais como: bruxas, fadas, animais falantes como lobos, porquinhos, dentre outros seres, sem mencionar ao certo o tempo e espaço. São histórias transmitidas de geração para geração que permanecem na memória de um povo.

Atualmente, o que mais se tem visto são contos renovados, ou seja, contos adaptados, releituras, histórias que contam o outro lado. Temos como exemplo a história de “Os três porquinhos”, a qual foi escrita por vários autores, com algumas interpretações diferentes, porém sempre apresentando o objetivo da história real. Depois tivemos outro conto de “Os três porquinhos”, diferente do que conhecíamos até então, uma história que deu voz ao lobo para contar sua versão de toda aquela confusão. Assim como este, tivemos vários contos renovados, como “A Chapeuzinho Vermelho” e, depois, “A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho” e, também, “A Chapeuzinho Amarelo”. Todas são novas versões do conto real, assim como outras histórias que nasceram de contos já existentes há anos, e que foram recriadas em novas versões.

Com todo esse novo paradigma de adaptações dos contos, e levando em consideração a influência e a relevância que eles têm no público infantil, surgem inquietações que norteiam o problema, a partir do questionamento: O que podemos

tirar de benefícios para a formação de valores nas crianças, diante dessas adaptações? Qual o objetivo real dessas novas versões? O que as versões anteriores traziam e o que os contos renovados trazem de melhor? A partir desses questionamentos, este artigo tem como objetivo analisar a história de “Os três porquinhos” em sua versão clássica e a versão renovada: “A verdadeira história dos três porquinhos”, contada por Jon Scieszka.

1.1 Contos de fadas tradicionais

Os contos de fadas são histórias que encantam, aguçam o imaginário da criança; as crianças não se interessam, porém, pela origem ou pela simbologia dos contos, a finalidade de cada um deles, a influência exercida, ou a exercer (JESUALDO, 1982).

Apesar dos contos serem histórias antigas, que eram transmitidas de geração a geração, como já mencionado, eles são sempre muito atuais e, de acordo com Caldin (2002, p. 32), eles “satisfazem porque mapeiam impulsos e temores conscientes e inconscientes e delineiam experiências reais”.

Os contos lidam com vários tipos de problemas e situações; atacam ideias preconcebidas e defendem algumas causas e valores; abordam temas como medos, inseguranças, carências, descobertas, perdas, ganhos, vida, morte.

É através das histórias e dos contos que a criança consegue se entender e se coloca diante de um cenário de fantasia. Às vezes ela não tem idade para ter esse discernimento, porém é por meio das histórias que começa a comparar sua vida, seu cotidiano com os personagens da história.

Alia-se a isso o fato de que os significados mudam de acordo com a necessidade ou o desejo do leitor. São sempre atuais, também, porque se envolvem no maravilhoso partindo de uma situação real; lidam com emoções; passam-se em tempo e lugar indefinidos; as personagens são simples e vivenciam situações diferentes, resolvem conflitos nos quais buscam a simplicidade da criança através do imaginário em que bruxas e fadas atuam como elementos mágicos (CALDIN, 2002, p. 33).

Por este motivo, é importante levar os contos para as crianças, além de estimular o aspecto lúdico; criar um momento prazeroso, mesmo àquelas que ainda não leem as palavras, mas interpretam imagens; fazer com que desenvolva a criação e o incentivo à imaginação, além de ser um fator fundamental para a formação leitora.

1.2 Contos de fadas renovados

Os contos de fadas que conhecemos atualmente percorreram uma longa trajetória, passaram por um “revisionismo” e, hoje em dia, temos várias releituras desses contos clássicos, conhecidos também como contos renovados.

As revisões desses contos tradicionais “têm chegado até nós, por meio das mais diversas perspectivas que alteram, em diferentes graus, nossa visão costumeira” (MARTINS, 2013, p. 34). Essas revisões trazem vários tipos de releituras, e a maioria apresenta traços de uma realidade bem próxima de muitas pessoas, apesar de que muitas acabam alterando o sentido original da história. A quantidade de releituras que surgiu na literatura infantil representa

uma oportunidade de apreciarmos histórias cristalizadas pela tradição a partir de novos pontos de vista, ou seja, uma chance de tomarmos consciência das visões tradicionais embutidas nos textos originais, de forma que possamos questioná-las e até mesmo refutá-las (MARTINS, 2013, p.35)

Dentro da releitura do conto analisado neste artigo, houve uma desconstrução do estereótipo do “Lobo mau”. Segundo Nascimento (2019, p. 648) a obra

dá ao Lobo a oportunidade de explicar outra versão dos acontecimentos, proporcionando ao leitor uma nova forma de ver a história e de poder decidir em quem acreditar, tendo, agora, dois pontos de vista em relação ao desenrolar dos acontecimentos narrados.

É este o sentido dos contos renovados: mostrar que sempre tem o outro lado da história, outra visão, uma outra interpretação.

A história de “Os três porquinhos”, na sua versão renovada, traz um novo olhar, algo mais humorístico e divertido para as crianças, na qual elas podem ter uma visão diferente do lobo daquela da primeira versão. No conto renovado, o lobo torna-se uma figura não tão assustadora, um animal inofensivo, se fazendo de coitado, e que, devido a todas as circunstâncias, ele não teve outra opção a não ser comer os porquinhos.

2 Os contos de fadas são importantes para as crianças?

A história, o conto, com o qual a criança tem o contato fisicamente ou por meio da contação de histórias, não é apenas cheio de fantasias, imaginações, etc. Vai além disso, conforme assinalam Schneider e Torossian:

Já não se reservam apenas à função de distração ou de acalanto ao sono das crianças, mas seu poder se expressa na magia e na fantasia que despertam no infante. Tornam-se, assim, alvo do estudo científico de diversas ciências do conhecimento e do desenvolvimento infantil, como a Pedagogia, a Psicologia e, em especial, a psicanálise (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009, p.134).

O conto representa as crianças, elas não têm palavras suficientes para se expressar, ou melhor, têm dificuldade de falar de seus sentimentos, geralmente não conseguem formular perguntas para suas dúvidas.

Nesse relacionamento, os sentimentos vão sendo respondidos sem que ela precise se expressar, a criança compara sua vida, seu cotidiano com as histórias lidas e/ou contadas.

Cada conto transmite uma mensagem, abre perspectivas para a percepção dentro de si e do mundo, traz emoções e sentimentos em uma linguagem simbólica, fácil de entender e decifrar o que pretende ser passado.

O conto é um dos meios mais prazerosos para inserir e fomentar a leitura. É através dessa fase da vida que podemos formar cidadãos leitores. De acordo com Batista⁵ (2005), “a leitura dos contos de fadas se faz importante na formação da personalidade da criança, pois através deles poderão formar-se e informar-se sobre a vida e os ambientes que as cercam”. É entrando no mundo extraordinário dos contos que a criança começa a discernir entre o real e o imaginário, além de criar suas fantasias, despertar emoções e desenvolver o senso crítico.

3 A história de “Os três porquinhos” *versus* “A verdadeira história dos três porquinhos”

Neste artigo, analisaremos o conto “Os três porquinhos” em sua versão clássica e o conto renovado “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Jon Scieszka. Diante de vários contos belíssimos para estudarmos, selecionamos este por ser um conto simples, cheio de valores, e que traz ensinamentos e situações inusitadas, como medo do desconhecido, fazendo com que a criança possa se encontrar, se colocar dentro da fantasia, além de trazer perseverança e uma moral.

A história clássica de “*Os três porquinhos*” é um conto de tradição inglesa, que já teve várias adaptações. A história tradicional, que será analisada neste artigo, é do livro *Contos de fadas ingleses*, uma seleção de Joseph Jakobs.

⁵ O artigo citado saiu do ar.

Nesta narrativa, conta-se a história de uma velha porca que tinha três porquinhos e não tinha condições para criá-los. Os irmãos saíram de casa e foram para lugares opostos. O primeiro que partiu encontrou um homem com um fardo de palha e pediu um pouco para construir sua casa, o homem cedeu-lhe e o porquinho a construiu. Logo apareceu o lobo que bateu em sua porta e pediu para entrar, o porquinho não deixou, então o lobo falou que ia soprar e bufar até arrebentar a casa, e foi isso que o lobo fez. Não satisfeito comeu o porquinho. O segundo porquinho encontrou um desconhecido com um fardo de gravetos e pediu um pouco para construir sua casa, o homem concordou e o porquinho construiu sua casa. Logo apareceu o lobo e pediu para entrar, o segundo porquinho também não deixou, e então o lobo falou que ia soprar e bufar até arrebentar a casa. E foi isso que o lobo fez, e não satisfeito comeu o segundo porquinho. O terceiro porquinho encontrou no caminho um homem com um monte de tijolos e pediu um pouco para construir sua casa, o homem deu os tijolos e o porquinho foi construí-la. Logo chegou o lobo, bateu na porta e pediu para entrar, assim como o primeiro e o segundo porquinho, o terceiro não deixou ele entrar. Então o lobo disse que ia soprar e bufar até arrebentar a casa, e foi o que o lobo fez. Mas, ao contrário das outras casas, o lobo não conseguiu arrebentar essa e, quando percebeu que não conseguiu, começou a tentar seduzir o porquinho, indicando lugares onde havia comidas apetitosas. O porquinho mais esperto vai aos locais, nos horários mais cedo, para não se encontrar com o lobo; foram várias tentativas, até que o lobo ficou zangado e disse que entraria pela chaminé para pegá-lo e comê-lo. O porquinho preparou um caldeirão de água e acendeu o fogo e, quando percebeu que o lobo estava descendo pela chaminé, tirou a tampa da panela e o lobo caiu dentro do caldeirão, o porquinho fechou a panela, deixou o lobo cozinhando e depois o comeu no jantar e, então, viveu feliz.

Já o conto renovado “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Jon Scieszka, conta a história narrada pelo próprio lobo. Jon Scieszka nasceu em Michigan nos Estados Unidos, em 1954. É mestre em Literatura pela Universidade de Colúmbia, deu aulas por dez anos e escreveu vários livros infantis.

Nesta narrativa, o lobo começa se apresentando: “Eu sou o lobo. Alexandre T. Lobo, pode me chamar de Alex”. E vai contando que não sabe como iniciou esse papo de lobo mau, mas que isso está errado. Ele menciona que talvez pode ter sido por causa de sua alimentação, pois comem bichos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. E começou a contar sua versão da história, que nada mais é do que sobre um espirro e uma xícara de açúcar. No tempo do *Era uma vez...* o lobo estava fazendo um bolo para sua *vozinha*, mas estava com um resfriado terrível, espirrando muito e percebeu que ficou sem açúcar. Foi logo pedir ao seu vizinho que era um porco, e não era muito inteligente, pois tinha construído a casa toda de palha. E, ao chegar na

casa do porco, o lobo bateu na porta e ela caiu, e ele foi entrando e chamando pelo porquinho, de repente seu nariz começou a coçar e sentiu o espirro vindo. Então inflou e bufou e soltou um grande espirro, e a casa acabou desmoronando inteira; bem no meio daquela palha estava o primeiro porquinho – mortinho da silva. Seria um desperdício deixar um presunto no meio daquela palha toda, então o lobo acabou comendo. Como ele ainda não tinha a xícara de açúcar, foi na casa do próximo vizinho, que era irmão do primeiro porquinho. Esse era um pouco mais esperto, mas nem tanto, pois construiu sua casa com lenha. O lobo tocou a campainha e ninguém respondeu, então chamou o porquinho e ele mandou o lobo ir embora. Logo o lobo sentiu outro espirro vindo, então inflou, bufou e tentou cobrir sua boca, mas acabou saindo um grande espirro, e a casa desmoronou como a do seu irmão. Quando a “poeira” baixou, lá estava o segundo porquinho – mortinho da silva. O lobo jantou novamente, pois a comida estraga se ficar abandonada ao relento. O lobo decidiu ir pedir o açúcar na casa do próximo vizinho, que era irmão do primeiro e do segundo porquinho e pensou que este deveria ser o crânio da família, pois construiu uma casa de tijolos. O lobo chegou e bateu na casa e ninguém respondeu, chamou e o porquinho mandou o lobo ir embora. O lobo ficou zangado pela grosseria do porquinho e estava quase indo embora para fazer um cartão de aniversário em vez do bolo, quando sentiu o espirro vindo, então ele inflou, bufou e espirrou novamente, e o porquinho gritou: “E sua velha vizinha pode ir às favas!” O lobo é um cara geralmente calmo, mas quando falam de sua vizinha perde a cabeça. Quando a polícia chegou, o lobo estava tentando arrebentar a porta da casa do porquinho, e todo tempo estava inflando, bufando e espirrando e fazendo muita barulheira. Os repórteres souberem que o lobo havia jantado os outros dois porcos,

e acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história com todo aquele negócio de “bufar, assoprar e derrubar sua casa” e fizeram de mim o Lobo mau (SCIESZKA, 2005, n.p.).

O conto clássico mostra três irmãos porquinhos que precisavam sair de casa e ter independência. Eles se preocuparam logo em arrumar uma casa para morar e foram encontrando pessoas no caminho e pedindo ajuda. De acordo com Corso (2006, p. 57) a história tem “[...] a simplicidade que as crianças bem pequenas apreciam, sem muitos personagens, os bons de um lado e um malvado de outro”. A simples narrativa toca as crianças, no sentido de que um dia também precisarão sair de casa e terão que se proteger sozinhas. É esta “[...] separação da criança, o trabalho de se compreender como um indivíduo é progressivo e bastante marcado por estratégias de defesa, como se recusar a comer e negar-se a fazer o que lhe é solicitado”

(CORSO, 2006, p. 57). Isso pode ser presenciado em ambas as narrativas, apesar da ingenuidade dos porquinhos; com a chegada do lobo mau, eles não o deixaram entrar, isso nos remete à infância, quando a mãe falava: – Não abra a porta e não converse com estranhos.

A história clássica nos apresenta um lobo feroz e malvado, que tenta a todo custo entrar na casa dos porquinhos e devorá-los, na incessante busca pelo alimento “carne”. Já no conto renovado, o lobo passa a ser o protagonista, o ingênuo da história, que, ao sair, para pedir uma xícara de açúcar emprestado, acaba sendo vítima de uma armadilha, como ele mesmo menciona no final da história.

Ambas as narrativas despertam questões relativas à ambivalência de sentimentos, como a questão de sair de casa, como já mencionado e o medo que despertam com a provocação da figura do lobo, como o “primeiro perseguidor, o papão da primeira infância, freqüentemente pertence ao gênero masculino, tendo no lobo seu ancestral mais famoso, tanto que até hoje se fala dele” (CORSO, 2006, p. 57).

A narrativa desperta o imaginário infantil, trazendo uma variedade de sentimentos e emoções, o medo do desconhecido, como elucida Corso (2006, p. 58)

A fobia que normalmente se manifesta na infância é um recurso de defesa contra uma forma de medo muito mais terrível, que é a angústia: essa sensação de que algo indefinível e não-localizável nos ameaça. Ao escolher um algoz como um cão ou um palhaço, podemos controlar esse sentimento de forma bem mais eficiente do que se formos tomados por ele.

A criança tem o poder de saber que o lobo mau existe, mas é algo não localizável, assim como o bicho papão e tantos outros personagens que fazem parte da infância.

Na narrativa do conto renovado, o foco do clássico se mantém, pois é a construção das casinhas dos porquinhos, a perseguição do lobo, porém com um sentido diferente, o fim trágico para o primeiro e o segundo porquinho, mais um diferente fim para o terceiro porquinho e o lobo. Em ambos os contos, Corso (2006, p. 57) salienta:

Em relação aos três porquinhos, vence aquele que melhor soube prever e se proteger, que construiu a casa de tijolos. São histórias que dão conta da necessidade de proteção da criança diante de perigos que ela ainda não decodifica bem, mas desconfia que deve aprender a evitar. Os Três Porquinhos possui também agregado um aspecto de fábula moral, mostrando que a perseverança vence, que o mundo não é só brincar, que o trabalho árduo é recompensador e que crescer é saber cuidar de si.

O conto renovado trouxe alguns benefícios para a formação de valores das crianças, trouxe com “sutildade” o que antes era tão terrível, mostrando que a história sempre tem dois lados, e que é preciso escutar a todos.

4 Considerações finais

A leitura desempenha um importante papel na vida social, e é na infância que podemos despertar o interesse das crianças nesse mundo maravilhoso, através das escolas e bibliotecas que a promovem, por meio da “contação” de histórias, do contato da criança com os livros.

Nessa primeira fase da vida, geralmente as histórias contadas são contos, passados de geração em geração, e que, geralmente, tem um significado, sentido, com os quais a criança se identifica. Com o passar dos anos, esses contos foram sendo readaptados, renovados, mostrando o outro lado da história e dando um outro sentido para a versão clássica.

O presente artigo teve como objetivo analisar o conto em suas duas versões, a clássica e a renovada, especialmente o conto de “Os três porquinhos”, através da percepção analítica de ambas as histórias.

Através das releituras e da análise das obras, percebeu-se que o sentido original da história clássica foi preservado no conto renovado. Houve a desconstrução do estereótipo da figura do lobo mau, que possibilitou ter dois pontos de vista, fazendo com que o leitor possa decidir em quem acreditar. Proporcionou não só ao infante, mais aos apaixonados por contos, a contribuição do desenvolvimento da imaginação, mexendo com as emoções.

Tanto a versão clássica como a versão renovada trazem benefícios à criança, como a possibilidade de ter acesso ao livro; criar o hábito da leitura e fazer com que seja um momento prazeroso, despertando sentimentos e desenvolvendo o senso crítico.

Referências

- BATISTA, Eraldo Carlos; REIS, Jane Gonçalves; SOUZA, Mariley Ribeiro de. A importância dos contos de fada na formação da personalidade infantil. [S. l.]: **Psicólogo**, 2015. Disponível em: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/a-importancia-dos-contos-de-fada-na-formacao-da-personalidade-infantil>. Acesso em: 26 set. 2020.
- CALDIN, C. F. A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. Florianópolis: **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 7, n. 13, p. 25-38, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2002v7n13p25/5213>. Acesso em: 15 set. 2020.

CORSO, Diana Lichtensein; CORSO, Mario. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JACOBS, Joseph. **Contos de fadas ingleses**. São Paulo: Landy Editora, 2006.

JESUALDO. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1982.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto juvenil**. São Paulo: Ática, 1990.

MARTINS, Maria Cristina. Remendo novo em pano velho: a mesma história, outra história, em releituras de contos de fadas de Angela Carter, A. S. Byatt e Margaret Atwood.

Itinerários: Araraquara, n. 37, p. 31-47, jul./dez. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Marceli/Downloads/5690-17372-1-PB.pdf. Acesso em: 1º out. 2020.

NASCIMENTO, Osilene Xavier do; MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. Estratégias argumentativas para a desconstrução do estereótipo do “Lobo Mau” na obra A verdadeira história dos três porquinhos, de Jon Scieszka. **Fólio – Revista de Letras**: Vitória da Conquista, v.II, n. 2, p. 645-659, jul./dez.2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/287360000.pdf>. Acesso em: 1º out. 2020.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos!** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. **Contos de fadas**: de sua origem à clínica contemporânea. Belo Horizonte: Psicologia em Revista, v. 15, n. 2, p.132-148, ago. 2009.

A bruxa na literatura infantil: de vilã à personagem atrapalhada

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva⁶

I Introdução

Este artigo consiste no Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização “Literatura infantil e juvenil: da composição à educação literária”, oferecido pela Universidade de Caxias do Sul – RS. Representa mais uma etapa em minha formação acadêmica. A literatura infantil faz parte de minha vida, pois nunca deixei de ler este gênero literário, que se tornou meu foco de pesquisa no curso de Letras; desde então passei de leitora para também pesquisadora sobre o tema.

O presente texto busca fazer uma análise sobre a personagem *bruxa* na literatura infantil. Para tanto, foram escolhidas duas histórias com um século de diferença entre elas: a bruxa do Conto de Fadas “João e Maria”, coletado pelos Irmãos Grimm no século XIX e a bruxa da obra “Era uma vez uma bruxa”, escrita por Lia Zatz, no século XX. A escolha por essas duas bruxas específicas foi feita com o propósito de analisar as significativas mudanças observadas na representação desta personagem, na literatura infantil. Evidentemente, escritores ainda criam bruxas malvadas, mas o intuito deste trabalho é fazer a análise da bruxa representada como a vilã e também como a personagem cômica da história.

Sendo assim, questiono: Como a interpretação sobre a bruxa na literatura infantil foi modificada, e quais suas possibilidades de representação? Para alcançar essas respostas delineei o seguinte objetivo: refletir sobre como a representação da bruxa foi modificada na literatura infantil, a partir da análise dessa personagem, em duas obras literárias específicas.

A intenção deste trabalho, ao escolher duas histórias específicas, não é o de oferecer um panorama completo sobre todas as interpretações possíveis que possam ser atribuídas a uma personagem literária – porque a imaginação para criar personagem fictícia é ilimitada –, mas o de apontar a possibilidade de variação na representação de um mesmo tipo de personagem.

Início a escrita conceitualizando a *literatura infantil* e o *conto de fadas* (BETTELHEIM, 2007; CANDIDO, 2004; COELHO, 2000; DARTON, 2014). Em seguida, explico o papel dos vilões e sua importância nas tramas literárias (BETTELHEIM,

⁶ Graduada em Letras e em Pedagogia. Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

2007; GAMBA, 2014; VOGLER, 1998), dando ênfase à bruxa na literatura infantil e contextualizando essa personagem historicamente (ABRAMOVICH, 1989; HUECK, 2016; KAERCHER, 2006). Para Então, apresentar o enredo das histórias escolhidas (GRIMM, 2012; ZATZ, 1998) e fazer a análise de cada uma das bruxas, em quadros comparativos baseados em Real (2009), fechando a conclusão com as informações levantadas nas análises de cada personagem.

2 Conto de fadas e literatura infantil

A humanidade conta histórias. Esta máxima está presente em obras como as de Nelly Novaes Coelho (2000) e Antonio Candido (2004), e estes não são os únicos teóricos da área que fazem a afirmação de que as histórias são contadas desde o tempo em que a humanidade vivia em cavernas. Seja em narrações ao redor da fogueira ou no conforto de uma cama, não importa a época ou as condições sociais, não existe humanidade sem histórias.

Para Coelho (2000, p. 15), a literatura é “[...] um verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte”. E, desse microcosmo, não deixa de fazer parte a literatura infantil. Candido (2004, p. 174) denomina de literatura “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”, desde a literatura popular até as obras mais complexas. O crítico literário acredita que esta arte é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.

A literatura infantil, como a conhecemos, tem por berço as áreas rurais da Europa. É filha do povo e, em suas entrelinhas, está registrado o modo de vida dos camponeses daquele continente. Em sua maioria, as pessoas contavam relatos de que viviam e acrescentavam alguns fatores às histórias, afinal, quem conta um conto, aumenta um ponto (como diz o ditado popular).

Da boca do povo, os Contos foram parar em livros no século XVII⁷ e passaram, inclusive, a ser apreciados pela Corte⁸ (DARTON, 2014). Capturados, em sua forma escrita, eles conquistaram o mundo, sendo, inclusive, analisados pela psicanálise no século XX. Bruno Bettelheim (2007, p. 223) é um dos principais expoentes na

⁷ Os contos populares viajavam pela Europa com mercadores, artistas, contadores de histórias. Havia muita troca; as pessoas seguiam suas viagens e as histórias ficavam, sendo adaptadas para a realidade local. Esses contos caracterizam e demarcam costumes da população europeia, sendo um registro importante do tempo em que foram coletados. As diferentes versões refletem as diferentes épocas e contextos sociais em que foram reescritos.

⁸ Perrault escrevia para a Corte francesa. Os contos eram editados para serem direcionados para as pequenas donzelas e tinham uma moral ao final da história.

interpretação psicanalítica dos Contos de Fadas. Para ele, “o conto de fadas expressa em palavras e ações as coisas que se passam nas mentes infantis.”

As histórias infantis, de acordo com a psicanálise, são um lugar seguro onde a criança experiencia diversas emoções: tem noção do perigo, entende que há dificuldades na vida, mas que é possível superá-las. Isso acontece porque,

o conto de fadas é a cartilha em que a criança aprende a ler a sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite o entendimento antes de se atingir a maturidade intelectual. A criança precisa ser exposta a essa linguagem, e deve aprender a responder-lhe, para um dia vir a se tornar senhora de sua alma (BETTELHEIM, 2007, p. 225).

Tudo isso colabora para a construção de entendimento de mundo e autoconhecimento da criança, contribuindo para seu amadurecimento emocional. Amparo-me em Coelho (2000, p. 56) quando afirma:

[...] os contos de fadas ensinam às crianças que, na vida real, é imperioso que estejamos sempre preparados para enfrentar grandes dificuldades. E, nesse sentido, dá também sugestões de coragem e otimismo que serão necessários à criança para atravessar e vencer as inevitáveis crises de crescimento.

Sendo assim, não é à toa que os contos clássicos ainda são publicados em pleno século XXI. “Não se pode dizer que os contos da tradição tenham uma boa campanha de lançamento, se eles são lembrados é porque a peneira dos séculos os destacou como importantes” (CORSO; CORSO, 2006, p. 41). As personagens que os habitam passeiam por todo tipo de história, pois diferentes épocas produzem diferentes versões/adaptações das histórias e das figuras que fazem parte delas (COELHO, 2000). A bruxa é uma das que têm a representação mais variada. De vilã absoluta à sábia sacerdotisa, passando inclusive por bondosa, a bruxa mudou através dos séculos.

3 Os vilões nas histórias infantis

Independentemente de estar inserido em uma cultura letrada ou oral, o sujeito fabula, como menciona Candido (2004). Logo, mesmo que a pessoa não conviva com livros, ela convive com histórias, sejam lendas, causos, quadrinhas. Sendo assim, para além de classe social e escolaridade, as pessoas estão familiarizadas com histórias e seus vilões. Sobre essa personagem, Gamba (2014, p. 51) diz que em “princípio, a personagem caracteriza-se por sua oposição à virtude. São as mais diversas as caracterizações do mal nas artes, porém o Vilão é a personificação do mal puro, de

tudo aquilo que é imoral e antiético”. Sendo a Literatura Infantil um terreno fértil na produção da personagem vilânica.

Apesar de, geralmente, o vilão não ser querido pelo leitor ou ouvinte, sua presença no enredo é essencial, pois é ele quem cria o conflito com o herói e é, nesse conflito, que o herói chega ao seu ápice e conquista sua vitória na batalha, que geralmente acontece ao fim da aventura (VOGLER, 1998).

A luta entre o bem e o mal é uma das temáticas centrais nos Contos de Fadas. Segundo Bettelheim (2007) essa polaridade presente nas histórias domina a mente da criança, pois ela ainda não tem maturidade suficiente para compreender as nuances e variações de personalidades. Bom é bom e mau é mau. Isso acontece em histórias populares de modo geral: os vilões e as vilãs são horríveis o tempo todo, e heróis e mocinhas, bondosos o tempo todo.

Sobre o mal nos Contos de Fadas, Bettelheim (2007, p.16) explica:

Em praticamente todo conto de fadas, o bem e o mal são corporificados sob a forma de algumas personagens e de suas ações, uma vez que o bem e o mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É essa dualidade que coloca o problema moral e requer a luta para resolvê-lo.

Por isso, há simpatia maior pelo herói do que pelo vilão. Os vilões nas histórias infantis mostram às crianças que o mal existe, o mundo é perigoso, mas que é possível vencê-los. Elas gostam de viver essas emoções ao ouvirem as histórias na segurança do colo de quem faz as leituras ou no aconchego da roda de histórias na sala de aula, com a professora lendo para elas.

Quase sempre o herói e a mocinha da história conseguem vencer seu algoz com a inteligência: o Gato de Botas faz com que um ogro se transforme em rato e o devora; assim, seu amo fica rico graças ao tesouro do monstro, levando uma boa vida até a morte; o Polegarzinho consegue enganar o ogro e livra a si e aos seus irmãos de serem devorados. Lobos maus, piratas, ogros podem ser considerados grandes vilões nas histórias infantis. Mas quando pensamos em vilãs, não há como escapar, a bruxa é a campeã de popularidade.

4 A bruxa na literatura infantil – um contexto histórico

Representadas como mulheres solitárias, misteriosas e idosas, as bruxas dos Contos de Fadas, são assustadoras. Segundo Hueck (2016), essa aparência tem raiz

histórica e surgiu no período de caça às supostas bruxas do mundo real nos séculos XVI e XVII, na Europa.

De acordo com a autora, a expectativa de vida naquela época era de 40 anos de idade, e a maioria das vítimas perseguidas era composta por mulheres pobres com mais de 50 anos. Logo, essas mulheres eram consideradas idosas. Além disso, em sua maioria, eram viúvas ou mendigas, ou seja, perseguiam mulheres solitárias, pobres e idosas acusadas de feitiçaria. “É o mesmo perfil das vilãs de contos, nos quais costumam ser retratadas corcundas, enrugadas e cheias de verrugas” (HUECK, 2016, p. 207).

As histórias infantis estão povoadas de personagens femininas. Kaercher (2006, p. 169), em sua tese de doutorado, denomina de “periferização da feminilidade” o papel designado às personagens femininas na literatura infantil, o qual “posiciona a mulher como uma figura que se define, mesmo nas obras onde ela desempenha o papel principal, ‘em segundo plano.’”

No entanto, a bruxa tem um lugar central na trama porque, como dito anteriormente, é graças ao vilão que a história se desenvolve; seu papel é de destaque. “Nos livros, o poder das bruxas é sempre enorme. Não há milagre ou feitiço que seja complicado demais para ela” (HUECK, 2016, p. 191). Na literatura infantil, as bruxas exercem sua maldade de forma esplêndida: são pavorosas, destemidas, decididas e muito temidas.

Os séculos passaram, e a bruxa continua a povoar histórias infantis. Ainda encontramos grandes vilãs, mas essa representação passou a dividir espaço com outros modos de ser bruxa. Essas personagens têm aparecido como adoráveis feitiçeras atrapalhadas, queridas amigas da natureza ou até como sábias mulheres independentes e donas de si.

Hoje, existe a bruxa temida e também a bruxa querida pelas crianças. O curioso é que, na maioria das vezes, independentemente do comportamento da personagem, sua imagem permanece quase sempre a mesma: idosa, nariz protuberante, vestimentas escuras, utiliza a vassoura para voar e possui um mascote. Nem sempre todas essas características compõem a personagem, mas algumas delas estarão presentes em maior ou menor número.

Podemos pensar que o aspecto fisionômico da bruxa não é mais o que a define como uma figura má, já que apenas a aparência não provoca mais a reação de medo e repulsa na criança, como nos anos 1980. Abramovich (1989, p. 36) bem pontuou:

Invariavelmente, a bruxa, o gigante e outras personagens são extremamente feias, ou até monstruosas, grotescas ou deformadas, fazendo com que o afastamento

físico, a repulsa instintiva, a reação da pele sejam o detonador do temor e do medo, e não a ameaça emocional do que eles representam – de fato – para a criança.

Assim como nem toda bruxa, hoje em dia, é vilã, nem todas as vilãs são bruxas. Tais como a madrasta de João e Maria, a sogra da Cinderela, muito menos sua madrasta. Não são bruxas, pois não praticam magia; e o fato de não o praticarem não as impede de serem extremamente más.

Eis algumas bruxas clássicas da literatura infantil: A Rainha Má, em “Branca de Neve”, é uma bruxa disfarçada; a Ariel, em “A pequena sereia”, troca sua voz por pernas com a bruxa do mar, a antropófaga em João e Maria. Essas bruxas dividem espaço com suas colegas contemporâneas como: a bruxinha Zuzu, que não consegue executar seus feitiços (notem o nome no diminutivo); a temida bruxa má do oeste apavorando a jornada de Dorothy e a querida bruxa Glinda, auxiliando a menina perdida; e a Bruxa Onilda, viajante independente e boazinha, entre outras.

Novos tempos trazem novos medos, aflições da vida real e novas interpretações de personagens. A maldade pode ir além da aparência, o bonito pode não ser bondoso. A atitude é levada em conta, e a personagem é interpretada para além de como aparenta. O importante a se ressaltar é que há espaço para ir além do que já foi escrito, sem deixar de lado a representação clássica de cada personagem. Em contrapartida, o mal nas histórias infantis vem sendo cada vez mais podado, tirando sua qualidade literária.

A literatura infantil vem enfrentando um grande inimigo: o politicamente correto, considerado por Brenman (2012, p. 153) como “[...] uma falsa literatura, que rouba uma experiência única do humano, a de entrar em contato consigo mesmo e, por consequência, com os outros”. Para o autor, o politicamente correto exclui a capacidade da criança construir metáforas o que é fundamental para sua constituição como ser humano. A educação moral existe desde quando as crianças começaram a serem educadas, como aponta Brenman (2012, p. 23):

O desejo por uma educação moral das crianças sempre existiu – sabemos que a literatura infantojuvenil nasceu em parte com esse objetivo. Porém, depois das descobertas feitas pelos diferentes campos da psicologia, sabemos também que a criança não é uma louca branca a ser preenchida (John Locke), nem um ser puro e ingênuo a ser protegido de um ambiente que a estraga (Rousseau).

O problema é que, nos tempos atuais, essa política equivocada que parece proteger as crianças quando, na verdade, faz mal para seu desenvolvimento psíquico,

está cada vez mais presente nas casas e nas escolas. Longe do politicamente correto, que vem invadindo as prateleiras das livrarias e pondo em xeque a qualidade literária de muitas obras campeãs de vendas, neste trabalho estou falando da liberdade de representações na literatura infantil. É o que veremos a seguir com as duas bruxas escolhidas para análise.

5 As histórias analisadas

A mudança no comportamento da bruxa na literatura infantil é algo que chama a minha atenção. Sendo esta uma personagem emblemática, ela habita meu imaginário desde a infância. Tanto que foi tema de meu TCC em Pedagogia.⁹ Naquele trabalho, analisei as representações do feminino e de gênero sob a perspectiva dos Estudos Culturais, a partir das bruxas da obra “Harry Potter”, escrita por Joanne K. Rowling.

Para além de fazer feitiços e voar em vassouras, esta personagem ganhou novas interpretações. Quando criança o meu conto favorito era “João e Maria”, nele vivia a vilã que eu mais temia dentre os contos que eu conhecia, e lembro bem da sensação maravilhosa quando Maria a prendia no forno e conseguia libertar seu irmão. Afinal, como mencionado, a criança personifica seu medo e, neste conto, Maria vence o medo ao vencer a bruxa. O pequeno ouvinte ou leitor sente o alívio que os irmãos sentiram.

Já a obra “Era uma vez uma bruxa” eu conheci quando adulta. Sua personagem principal tenta, sem sucesso, ser malvada. O livro traz momentos cômicos que ridicularizam a vilã e me renderam boas risadas. A obra mostra que a tradicional bruxa não causa espanto à criança contemporânea. Essa é uma das muitas representações atribuídas a uma personagem específica, a bruxa.

A leitura deste último livro me remeteu ao conto “João e Maria”. Vi essas bruxas separadas por quase dois séculos, e que, apesar de alguma semelhança, são totalmente diferentes em diversos pontos. A comparação entre elas se tornou inevitável para mim; ela me fez pensar na flexibilidade de modos de ser e se representar personagens na literatura infantil. As bruxas não são as únicas com novas representações, também estão populares histórias com princesas que não são tão delicadas e coleções de biografias femininas, voltadas para o público infantil, que questionam o lugar da mulher na sociedade.

5.1 João e Maria

O conto “João e Maria” foi coletado na Alemanha em 1812 por Wilhelm Grimm e Jacob Grimm. Narra a história de um casal de irmãos que foi abandonado pelo pai na

⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

floresta, ali se perdendo. As crianças são abandonadas por conta da miséria em que a família vive, não há mais comida para todos. Mas os irmãos ouvem os planos dos pais e, no dia planejado para o abandono, João leva pedrinhas em seu bolso, vai jogando elas no chão, marcando o caminho para que pudessem voltar ao lar. Na segunda vez, o menino joga pedaços de pão, que são devorados pelos pássaros. Depois de passar dias perambulando pela mata, encontram uma casa feita de pão e açúcar; famintas, as crianças correm para devorá-la. É quando, de dentro da simpática casinha, sai uma velha franzina. Em um primeiro momento, os irmãos são bem-acolhidos e alimentados, após a refeição, eles dormem em confortáveis caminhas. Já no dia seguinte, a situação muda drasticamente.

A feiticeira, que não era nada simpática, aprisiona João em uma espécie de gaiola e o deixa para engorda, enquanto à Maria são atribuídos os afazeres domésticos. O plano é devorar as crianças que seguem enganando a velha vilã: para que ela não perceba que João ganhou peso, o menino, em vez de mostrar o dedo, mostra um ossinho de galinha para que a bruxa o sinta. No entanto, o dia do banquete chega, a bruxa pede que Maria cheque o fogo no fundo do forno, mas a astuta menina consegue enganar a bruxa e quem vai para o forno é a vilã. As crianças conseguem encontrar o caminho de volta para casa e levam consigo o rico tesouro encontrado em seu cativeiro, vivem felizes para sempre junto ao pai. A mãe, que teve a ideia de abandonar os filhos, havia morrido.

5.2 Era uma vez uma bruxa

O livro, escrito por Lia Zatz, publicado em 1998, possui ilustrações de Rogério Borges e conta a história da bruxa Hildegarda Rosa Espinhenta das Cruzes Tortas Chulezenta da Silva, que tem como apelido “Meleca”. O tom cômico já aparece nas primeiras linhas do livro, com a apresentação da personagem.

Meleca é uma bruxa com tédio da rotina malévola em que vive: morar em uma cabana cheia de teias de aranha no meio da floresta e enfeitiçar príncipes. Ela resolve se mudar para a cidade grande. Enquanto sobrevoa a metrópole, em sua vassoura, está feliz por sua escolha, mas essa felicidade acaba quando ela pousa.

Um caminhão atropela e quebra sua vassoura, meninos roubam seu chapéu, e a bruxa se perde no meio da multidão. É encontrada por um grupo de crianças que solicita uma história assustadora, mas ninguém gosta do que ouve. Elas comentam que já viram aquela na TV.

Hildegarda decide então fazer um feitiço contra as crianças, que jogam coisas a mais no caldeirão; elas interferem tanto que começam a enfeitiçar a frustrada vilã,

que foge para um hospital de bruxas. Quando se recupera, Hildegarda volta para sua cabana na floresta e abre uma escola para ensinar os sustos da cidade aos monstros.

A bruxa deste livro, de fato, segue o “roteiro tradicional”: ela vive em uma cabana na floresta em meio a teias de aranha, pratica feitiços e faz poções no caldeirão; usa chapéu pontudo e roupas escuras, é idosa e é má. No entanto, quando ela resolve sair de seu ambiente tradicional, a personagem fica totalmente deslocada.

Em um primeiro momento, ela não sabe lidar com o tempo vivido na cidade, lugar onde as crianças têm outras experiências sociais, como o acesso à mídia e aos filmes de terror. Por fim, o que dá medo, na cidade grande, não é mais uma mulher voando em uma vassoura.

Vale frisar que esta é uma história de comédia, e que o intuito deste trabalho não é problematizar sobre a sociedade, mas sim como a figura da bruxa pode ser interpretada, exemplificada a partir de duas obras específicas. Estes não são os únicos jeitos de ser bruxa na literatura infantil, foram pinçados dois específicos: o vilânico e o cômico.

É notória a diferença entre as personagens que proponho analisar nessas duas histórias. A bruxa, uma vilã clássica da literatura infantil, passa de antropófaga para ridicularizada, no intervalo de pouco mais de um século. A figura que causava medo nas crianças passa a causar risos. Em seguida, será feita a análise sobre o papel que essas personagens exercem em suas respectivas histórias.

6 Quadros de análise

Para as análises serão feitas adaptações dos quadros desenvolvidos por Real (2009) em sua dissertação de mestrado,¹⁰ inspirados em Amaral (1992). Os quadros foram ajustados por Real (2009) para sua pesquisa como inspiração criativa para suas análises. A autora se concentrou em determinadas categorias e as adaptou a seu trabalho, com o intuito de analisar e classificar características de livros infantis e suas personagens. Dentre uma série de categorias comparativas e descritivas, foram escolhidas as seguintes categorias para a proposta de análise:

- a. estrutura da história – enunciador, que se caracteriza pelo narrador interno ou externo, tipo de trama, pela época e pelo ambiente. Real (2009, p. 121) o intitula de “a categorização da história”;
- b. personagem – características, tipo, ações na história; quem e como é; o que pensa, sente, faz e como faz. Esta categoria tem por objetivo apresentar a personagem e suas ações na história;

¹⁰ Título: A literatura infanto-juvenil “nas águas” da inclusão escolar: navegar é preciso. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17612#>. Acesso em: data

- c. esfera psicológica – ponderação *versus* impulsividade; vigor *versus* fragilidade; passividade *versus* agressividade; tolerância *versus* baixo limiar de frustração; racionalidade *versus* emocionalidade”; utilização de potencial *versus* desperdício da força. Esse recorte que dei faz parte do quadro “Personagens” de Real (2009, p. 101). Após a apresentação da personagem, chega o momento de analisá-la, assim como suas atitudes durante a trama. O objetivo desta categoria é abordar os sentimentos e pensamentos das personagens;
- d. conflitos – aproximação *versus* afastamento; ataque *versus* fuga; comunicação *versus* isolamento; criatividade *versus* ostracismo; independência *versus* dependência; cordialidade *versus* grosseria. Nesta categoria será trazida a análise da reação de cada uma das bruxas ao momento em que elas estão passando em suas histórias, ou seja, ele aborda o universo comportamental das personagens;
- e. finalizo com a comparação sobre o que é recorrente e o que há de novo na representação de cada uma das bruxas analisadas com as categorias: 1. vestimenta, 2. aparência e 3. destino da personagem. Estas três categorias específicas foram pensadas por mim.

O conjunto reunido dessas análises traz uma visão que começa ampla, apresentando a estrutura de cada narrativa, para então se concentrar cada vez mais nas características de cada uma das bruxas em suas histórias. Algumas características de análise estarão acompanhadas de trechos das obras das respectivas personagens, como veremos a seguir.

6.1 João e Maria

Quadro 1 – Categorização da história

Categorização da história	
João e Maria	
Enunciador	Narrador externo
Tipo de trama	Aventura/drama
Época	Passado
Ambiente	Realista (a floresta)/fantástico (casa feita de doces)

Fonte: Quadro elaborado a partir do Quadro 13, de Real (2009, p. 122).

“João e Maria” tem a característica do Conto de Fadas quanto ao narrador, ele observa o que se passa na história e transmite ao leitor, não se envolvendo na trama. Outra característica do Conto de Fadas é que acontece no passado e, geralmente,

em uma floresta ou junto à natureza, misturando a fantasia à realidade quando o elemento mágico está em destaque na narrativa.

No próximo quadro será analisada a personagem bruxa com sua descrição física, com foco em: como ela é e o que faz.

Quadro 2 – Personagem

Personagem		
Características	Idosa	
Tipo	Antagonista	
Ações	Planejadas e maldosas	“Mas a velha era uma bruxa má que armava emboscadas para crianças e havia construído aquela casinha de pão apenas para atraí-las” (p. 89).
Quem é	Bruxa com idade bastante avançada	“João e Maria levaram tamanho susto que deixaram cair o que tinham nas mãos e logo em seguida viram uma velhinha bem franzina saindo pela porta” (p. 88).
Como é/o que sente	Vilã perversa, antropófaga, sádica, mal-humorada, tem mobilidade reduzida, pois utiliza duas muletas	“Quando capturava uma [criança], matava-a, cozinhava e a comia como se fosse em dia de festa. [...] Depois a bruxa sacudiu Maria, dizendo: – ‘Levante preguiçosa. Vá apanhar água e cozinhar alguma coisa boa para seu irmão, que está preso no galinheiro, porque quero engordá-lo e, quando estiver bem gordo, vou devorá-lo. Até lá, você deve alimentá-lo’” (p. 89).
O que pensa/o que faz	Desenvolve estratégia para atrair crianças até ela, para então capturá-las e devorá-las. Trata mal as crianças até o momento do abate	“No terceiro dia eles andaram até o meio dia e aí chegaram a uma casinha toda feita de pão, coberta com bolo e cujas janelas eram de açúcar bem branco. – ‘Vamos parar aqui e comer bem’ – disse João” (p. 88).

Como faz	Transforma sua casa em uma construção de doces, convida as crianças a entrarem, as hospeda e trata-as bem, até conquistar sua confiança para, então, revelar sua verdadeira identidade	“Ela [a bruxa] balançou a cabeça e disse: ‘ – Oi, crianças, como vieram parar aqui? Entrem comigo que irão passar bem’. Então ela pegou os dois pelas mãos e levou-os para dentro de casa. Lá serviu-lhes boa comida. [...] depois preparou duas caminhas em que João e Maria se deitaram pensando estarem no céu. Mas a velha era uma bruxa má [...]” (p. 88-89).
----------	--	--

Fonte: Quadro elaborado a partir do Quadro 12, de Real (2009, p. 101).

A bruxa de “João e Maria” pode ser considerada uma personagem clássica (HUECK, 2016), ela é idosa, malvada, poderosa ao exercer sua magia, já que faz uma casa inteira de doces. Isso a torna uma vilã inteligente, pois ela sabe como atrair suas vítimas.

No próximo quadro será analisada a esfera psicológica da personagem, que aponta os sentimentos e pensamentos da personagem.

Quadro 3 – Esfera psicológica

Esfera psicológica		
João e Maria		Trecho
Ponderação <i>versus</i> impulsividade	Por ser uma bruxa que tem toda uma estratégia planejada, ela age com ponderação e paciência	“Mas a velha era uma bruxa má que armava emboscadas para crianças e havia construído aquela casinha de pão apenas para atraí-las” (p. 89).
Vigor <i>versus</i> fragilidade	Aparência frágil, mas inteligente, logo vigorosa	_____
Passividade <i>versus</i> agressividade	Extremamente agressiva	“Corra, traga água porque amanhã vou matar e cozinhar seu irmão, esteja gordo ou não [...]” (p. 89).

Tolerância <i>versus</i> baixo limiar de frustração	Esta bruxa passeia pelos dois sentimentos. Ela espera que as crianças aproximem-se dela e as põe para engorda. Ao mesmo tempo perde a paciência com a demora de João em ganhar peso	“Ela [a bruxa] balançou a cabeça e disse: ‘– Oi, crianças, como vieram parar aqui? Entrem comigo que irão passar bem’. Então ela pegou os dois pelas mãos e levou-os para dentro de casa” (p. 88). “Corra, traga água porque amanhã vou matar e cozinhar seu irmão, esteja gordo ou não [...]” (p. 89).
Racionalidade <i>versus</i> “emocionalidade”	Seu lado racional é explícito, ao planejar a atração para as crianças como mencionado anteriormente	_____
Utilização de potencial <i>versus</i> desperdício da força	Utiliza todo seu poder mágico para elaborar uma estratégia para seduzir suas vítimas	“No terceiro dia eles andaram até o meio dia e aí chegaram a uma casinha toda feita de pão, coberta com bolo e cujas janelas eram de açúcar bem branco. ‘– Vamos parar aqui e comer bem’ – disse João” (p. 88).

Fonte: Quadro elaborado a partir do Quadro 14.1, de Real (2009, p. 128).

Neste quadro é possível conhecer melhor a personagem, nos aprofundamos em seu jeito de ser. Esta é uma bruxa que age pacientemente até conseguir colocar as mãos em suas vítimas, demonstrando toda sua agressividade. Nesta história, não temos acesso aos pensamentos da personagem, conhecemos seus sentimentos e suas ações.

No próximo quadro serão analisados os conflitos com os quais a personagem analisada está envolvida.

Quadro 4 – Conflitos

Conflitos		
João e Maria		Trecho
Aproximação <i>versus</i> afastamento	É ela quem cria os conflitos que vivencia	_____
Ataque <i>versus</i> fuga	Essa bruxa clássica ataca com força total. É derrotada pela inteligência de Maria. Sabe-se lá quantas crianças sucumbiram diante da bruxa	“Mas, na verdade, quando Maria estivesse dentro do forno, a bruxa queria fechar a porta e assá-la para comer também. [...] Mas Deus inspirou Maria, que disse: ‘–Eu não sei como fazer, me mostre primeiro [...]’. E a velha sentou-se na tábua, e por ser bem levinha Maria empurrou o mais longe que podia e, em seguida, fechou a porta rapidamente [...]” (p. 90).
Comunicação <i>versus</i> isolamento	Ela interage com suas vítimas, conversando e dando ordens, até o momento final de vida da sua vítima e da sua própria vida	_____
Criatividade <i>versus</i> ostracismo	Provavelmente esta é a bruxa mais criativa dos Contos de Fadas, logo da literatura infantil	_____
Independência <i>versus</i> dependência	Uma das principais características da personagem bruxa é sua independência	_____
Cordialidade <i>versus</i> grosseria	Não há espaço para cordialidade com esta bruxa	_____

Fonte: Quadro elaborado a partir do Quadro 14.1, de Real (2009, p. 128).

Sendo uma bruxa que devora crianças, essa personagem precisa buscar o conflito para aprisionar e cozinhar suas vítimas. Ela parte para o ataque impiedosamente, se comunica com seus prisioneiros ao dar ordens de forma grosseira. Além disso, ao transformar a casa em doce, demonstra bastante criatividade.

Nos próximos quadros serão analisadas as mesmas categorias, mas o foco recai sobre a personagem da história “Era uma vez uma bruxa” de Lia Zatz.

6.2 Era uma vez uma bruxa

Quadro 5 – Categorização da história

Categorização da história	
Era uma vez uma bruxa	
Enunciador	Narrador externo
Tipo de trama	Aventura
Época	Contemporânea
Ambiente	Realista

Fonte: Quadro elaborado a partir do Quadro 13, de Real (2009, p. 122).

“Era uma vez uma bruxa” possui narrador externo, pois ele observa o que se passa na história e transmite ao leitor, não se envolvendo na trama. A história se passa em uma cidade grande com trânsito pesado, poluição, furto. É lá que a bruxa “Meleca” vive uma aventura ao deixar sua cabana na floresta.

No próximo quadro será analisada a personagem “Meleca” com sua descrição física, com foco em: como ela é e o que faz.

Quadro 6 – Personagem

Personagem		
Era uma vez uma bruxa		Trecho
Características	Idosa	_____
Tipo	Protagonista	_____
Ações	Planejadas mas frustradas	“A bruxa adorou a ideia de aterrorizar aquelas crianças [...]. Um menino de cabelo cor de fogo interrompeu a história e falou: ‘– Ah, essa já passou na televisão’” (p. 17-18).

Quem é	Bruxa idosa, mas não aparenta ser tão velha quanto a primeira	_____
Como é/o que sente	Vilã cuja vilania é posta em xeque, desatenta e desinformada, mal-humorada	“Mas assim que Meleca pôs os pés no chão... prunct ploft! Passou um caminhão e atropelou sua vassoura. [...]. Pegou sua varinha para enfeitiçar o motorista do caminhão. Aí passaram uns meninos correndo, arrancaram seu chapéu e fugiram dando risadas” (p. 11-12-13).
O que pensa/o que faz	Vai à cidade para assustar, sem sucesso, as crianças de lá, que já estão acostumadas a coisas do tipo ou até piores, graças à TV, por exemplo. A bruxa não consegue executar seus feitiços e abre uma escola na floresta para monstros aprenderem os sustos da cidade grande	“Quando se recuperou dos sustos que levou na cidade, a bruxa voltou para sua cabana na floresta e abriu uma escola para bruxas, fantasmas [...]. O sucesso é enorme, pois estão todos muito interessados em aprender novas técnicas de feitiçarias, atropelamentos, roubos [...] em plena moda na cidade grande” (p. 32-33-34-35).
Como faz	Conta história de terror e é debochada pelas crianças que as ouvem; faz feitiço, mas as crianças interferem e acaba sendo enfeitiçada	“Mas as crianças também queriam participar da mágica e foram jogando no caldeirão suas pequenas contribuições [...] E iam também recitando suas abracadices [...]. A bruxa estava mesmo se transformando” (p. 26-28-29).

Fonte: Quadro elaborado a partir do Quadro 14.1, de Real (2009, p. 128).

Essa bruxa, apesar de ser malvada, sofre uma grande frustração ao tentar assustar as crianças da cidade grande, que não a temem. A personagem é levada ao limite da paciência ao ser debochada ao invés de temida.

No próximo quadro será analisada a esfera psicológica da personagem, que aponta os sentimentos e pensamentos da personagem.

Quadro 7 – Esfera psicológica

Psicológica		
Era uma vez uma bruxa		Trecho
Ponderação <i>versus</i> impulsividade	“Meleca” é uma bruxa impulsiva. Resolve ir para a cidade e se deixa provocar pelas crianças	_____
Vigor <i>versus</i> fragilidade	Ao ceder às provocações das crianças, demonstra fragilidade emocional	“A bruxa se sentiu uma palhaça e gritou: Vou fazer uma grande feitiçaria!!!” (p. 22).
Passividade <i>versus</i> gressividade	Tenta ser agressiva, mas acaba fugindo	“[a bruxa] começou a gritar, montou em sua vassoura e voou! E foi ficando cada vez menor até que sumiu no meio da nuvem preta” (p. 29-30).
Tolerância <i>versus</i> baixo limiar de frustração	Personagem totalmente impaciente, com temperamento explosivo quando frustrada. Ela grita em vários momentos da história, como já demonstrado	_____

Racionalidade <i>versus</i> “emocionalidade”	Aprende com seu erro e, apesar da frustração, abre a escola de sustos da cidade para monstros	“Quando se recuperou dos sustos que levou na cidade, a bruxa voltou para sua cabana na floresta e abriu uma escola para bruxas, fantasmas [...]. O sucesso é enorme, pois estão todos muito interessados em aprender novas técnicas de feitiçarias, atropelamentos, roubos [...] em plena moda na cidade grande” (p. 32-33-34-35).
Utilização de potencial <i>versus</i> desperdício da força	Ao perceber que seu poder mágico não é útil na cidade, volta à floresta e o utiliza lá	_____

Fonte: Quadro elaborado a partir do Quadro 14.I, de Real (2009, p. 128).

Como mencionado, neste quadro é possível conhecer melhor a personagem; aprofundamo-nos em seu jeito de ser. A bruxa “Meleca” age de forma impaciente ao não conseguir atingir seus objetivos de assustar as crianças. Ela é facilmente provocada, demonstrando fragilidade emocional.

No próximo quadro serão analisados os conflitos nos quais a personagem analisada está envolvida.

Quadro 8 – Conflitos

Conflitos		
Era uma vez uma bruxa		Trecho
Aproximação <i>versus</i> afastamento	É ela quem cria os conflitos que vivencia, mas eles fogem de seu controle	_____
Ataque <i>versus</i> fuga	Apesar de atacar com força total, “Meleca” não contava com o confronto debochado pelo qual passou e foge.	“[a bruxa] começou a gritar, montou em sua vassoura e voou! E foi ficando cada vez menor até que sumiu no meio da nuvem preta” (p. 29-30).

Comunicação <i>versus</i> isolamento	Ela busca interagir com suas pretensas vítimas, como não aguenta o conflito, busca o isolamento.	
Criatividade <i>versus</i> ostracismo	Seus truques e sustos estão defasados, são antigos e perderam o brio	“– Era uma vez um esqueleto que roubava criancinhas, que ele comia assadas no forno. Quando ele vinha chegando, seus ossos pareciam chocalhos... As crianças começaram a imaginar os crick, plunct, clanc, trec que o esqueleto fazia. E riram tanto, que algumas até fizeram xixi nas calças” (p. 19-20-21).
Independência <i>versus</i> dependência	Uma das principais características da personagem bruxa é sua independência	
Cordialidade <i>versus</i> grosseira	Por mais que tente ser grosseira, “Meleca” não convence.	

Fonte: Quadro elaborado a partir do Quadro 14.1, de Real (2009, p. 128).

“Meleca” busca por conflito, mas se torna vítima dele. Sua grosseira e agressividade não atingem as crianças da cidade grande; sua criatividade para feitiços e magias está defasada e não impressiona ninguém. Não aguenta a situação e foge de volta para sua cabana na floresta.

No próximo quadro será feita a análise em que as bruxas são comparadas mais diretamente.

6.3 Semelhanças e diferenças entre as duas bruxas

Esta categoria de análise abordará as características que unem e afastam as duas personagens analisadas. Desde sua aparência até o destino de cada uma das bruxas em suas respectivas histórias.

Quadro 9 – Recorrente *versus* novo nas tramas

Recorrente <i>versus</i> novo nas tramas			
	João e Maria	Era uma vez uma bruxa	Semelhanças ou diferenças
Vestimenta	A bruxa se veste com trapos, demonstrando que vive em extrema pobreza	“Meleca” usa vestido preto, chapéu pontudo e botinha	Sua aparência nas ilustrações costuma ser a de uma pessoa muitíssimo velha, com nariz e queixo protuberantes, anda curvada com a ajuda de duas muletas.
Aparência	Sua aparência nas ilustrações costuma ser a de uma pessoa muitíssimo velha, com nariz e queixo protuberantes, anda curvada com a ajuda de duas muletas.	Na ilustração do livro, tem cabelo branco, apesar disso, apresenta vigor físico. Possui o nariz protuberante como o de sua colega, mas é gorducha, ao contrário da primeira.	Mais uma vez é possível ver semelhança com a descrição de Hueck na primeira bruxa (a pobreza). As duas bruxas têm em comum o nariz grande, no entanto “Meleca” é mais “simpática”
Destino da personagem	Esta bruxa tem um final clássico para os vilões de histórias infantis: a morte	“Meleca” procura uma estratégia para continuar assustadora; vira empreendedora e abre uma escola para monstros onde ensina as coisas terríveis que aprendeu na cidade grande	O destino das duas personagens é totalmente diferente. Não há punição para “Meleca”, pois, em sua história, ela também se passa por vítima

Fonte: Elaboração da autora (2020).

A semelhança entre as duas bruxas é mais fortemente notada na aparência e pelo fato de fazerem magia. A bruxa em “João e Maria” é uma apavorante antropófaga, calculista e criativa; já “Meleca” tem o apelido que traz um tom de fragilidade. No entanto, demonstra inteligência e criatividade ao abrir uma escola para monstros aprenderem os sustos contemporâneos.

7 Considerações finais

As duas histórias se caracterizam pelo narrador externo, que observa o que acontece e narra ao leitor/ouvinte. As tramas têm em comum o fato de se passarem em ambientes reais: a floresta e a cidade. O fantástico ocorre no momento em que ambas as bruxas executam a magia. São apresentadas em camadas: “João e Maria” começa como um drama, mostra fome e abandono, os irmãos se aventuram pela mata até caírem nas garras da bruxa, quando passam momentos de terror. Por sua vez, “Era uma vez uma bruxa” se inicia como uma aventura, um novo início na vida de “Meleca”, mas sua ridicularização transforma a empreitada em uma comédia.

Falando especificamente das personagens, as duas aparentam idade avançada, e essa é uma das poucas semelhanças entre elas. Em “João e Maria”, a bruxa representa a antagonista, ou seja, ela se opõe ao protagonismo das crianças. A personagem antagonista é aquela com quem o protagonista precisa lutar. Já “Meleca” é a protagonista da história, que sai em busca de uma nova vida e é confrontada pelas crianças do século XX, muito mais desenvoltas que os desafortunados irmãos do Conto de Fadas.

É possível notar, nas diversas ilustrações que a representam ao longo dos séculos, que as condições físicas da primeira vilã são debilitadas, ela age pacientemente, como uma aranha que tece a teia e fica no aguardo da vítima. Essa é uma vilã estrategista, inteligente, pois sabe como seduzir seu alvo com bastante eficiência ao transformar sua casa em doce. Mas, depois que aprisiona as crianças, mostra o extremo oposto, é mal-humorada, perversa, uma assustadora canibal. A clássica representação de bruxa na literatura infantil.

Hildegarda Rosa Espinhenta também é maldosa, mas, no final do século XX, se mostra uma bruxa com a representação defasada, seu nível de maldade e “assustadoramento” não é mais eficiente. Isso a torna extremamente impaciente, e seu mau-humor é gigantesco. Entre as crianças da cidade, ela vira motivo de deboche e é ela quem se assusta com o turbilhão que é viver na área urbana. Entretanto, é nesse choque que a bruxa demonstra sua inteligência. No final de contas, ela tira uma lição disso tudo, literalmente, ao abrir uma escola onde ensina os sustos que aprendeu na cidade para os clássicos monstros das histórias infantis, que não dão mais conta do recado.

As bruxas relacionadas neste artigo são separadas por 186 anos. Neste período, a sociedade e, junto com ela, a infância mudaram bastante. A representação de bruxa acompanhou esta mudança; no entanto, a tradicional vilã não foi descartada, ela compartilha espaço com tantas outras formas de ser bruxa. O que acontece é que a personagem deixou de ser sinônimo apenas de maldade.

Em “João e Maria”, a bruxa representa bem a vilã genuína, notem que nem nome ela tem, assim como outras bruxas dos Contos de Fadas, pois, naquela época, ser bruxa representava um perfil muito bem definido e delineado: idosa, feia, solitária, malvada (HUECK, 2016). Mesmo a madrasta de Branca de Neve, que apesar de ser linda, quando pratica bruxaria, quando exerce o mal no conto, fica feia.

A representação vinculada à bruxa sofreu alterações, como é constatado neste artigo. No entanto, é importante ressaltar que uma representação não condena a outra, muito menos a anula; ao contrário, novos tempos trazem pluralidade nos modos de ser das personagens. Ser princesa, lobo, avó, bruxa traz representações cada vez mais vastas. Driblando o politicamente correto, como vimos com a Hildegarda Rosa Espinhenta das Cruzes Tortas Chulezenta da Silva, a literatura infantil mostra ao leitor que sua dinamicidade e seu poder de reinvenção e criatividade está sempre a todo vapor.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- BETTELHEIN, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- BRENMAN, Ilan. **A condenação de Emília: o politicamente correto na literatura infantil**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DARTON, Robert. **O grande massacre dos gatos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GAMBA, Janaína dos Santos, 2014. **Cara de vilão: aspectos complexos na construção do personagem-tipo do vilão em filmes de horror**. Porto Alegre: Ed. da PUCRS, RS, Brasil.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos (1812 – 1815)**. São Paulo: Cosac& Naify, 2012. t. I.
- HUECK, Karin. **O lado sombrio dos contos de fadas: as origens sangrentas das histórias infantis**. São Paulo: Abril, 2016.
- KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca na Escola – 1999**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, Brasil, 2006.
- REAL, Daniela Corte, 2009. **A literatura infantojuvenil ‘nas águas’ da inclusão escolar: navegar é preciso**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, Brasil.



VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor: estruturas míticas para o escritor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

ZATZ, Lia. **Era uma vez uma bruxa**. São Paulo: Moderna, 1998.



LITERATURA E SOCIEDADE*



A atualidade das distopias no campo da política e da ciência: possíveis relações entre a literatura distópica e a filosofia

Mario Borges¹¹

João Paulo Borges da Silveira¹²

I Introdução

O presente trabalho tem por escopo apresentar um estudo a respeito das literaturas distópicas, como uma possível forma de compreendermos o mundo atual em suas conjunturas sociais, políticas, econômicas e científicas. É comum observarmos no noticiário, seja televisivo seja o de outras mídias, a discussão sobre os caminhos que a nação está tomando em relação à preocupação com a economia, sobretudo, neste período da pandemia Covid-19, em que percebemos claramente uma disputa entre os que acham que a economia deve ser prioridade, enquanto, por outro lado, cientistas, profissionais da saúde, Organização Mundial da Saúde (OMS) e secretarias de saúde apresentam um contraponto, em que consideram a vida das pessoas nesse momento a única prioridade. Ainda outros defendem que as duas coisas não são irreconciliáveis, uma vez que a economia depende da vida, e a vida da economia no mundo capitalista em que vivemos. Passamos, assim, por um momento de tensão, quando são colocados por alguns como antagônicas: a saúde e a economia, a política e a ciência.

Existe uma massificação, alienação que leva as pessoas a não entenderem o que está acontecendo de fato. Muitos estão diante de uma falta de autonomia imperceptível. A heteronímia das ações que levam a um comportamento de animal de rebanho, como diria Friedrich Nietzsche, em sua obra *Genealogia da moral*, ou a uma atitude de menoridade como enfatiza Immanuel Kant, em *Resposta à pergunta o que é esclarecimento?* Considerando estas proposições, temos nesta pesquisa a seguinte questão problematizadora: *Como entender o mundo contemporâneo a partir da leitura de literaturas distópicas?* A partir dessa questão central, o estudo tem por objetivo: discutir possíveis cenários da vida contemporânea, problematizados nas literaturas distópicas, tendo como campo de pesquisa o trabalho e a discussão de

¹¹ Bibliotecário do Colégio Nossa Senhora Medianeira, Curitiba, PR. Docente de Filosofia no Estado do Paraná. Especialista em Literatura Infantil e Juvenil (UCS). Especialista em Ética, Política e Educação (UFPR). Contato: mbfilosofia@gmail.com

¹² Docente na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bibliotecário na Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Doutorando em Educação (UCS). Contato: jpbsilveira@ucs.br

uma literatura distópica, a obra *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley, com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, na disciplina de Filosofia.

Cabe-nos delimitarmos os caminhos que pretendemos percorrer na discussão, enfatizando o papel das distopias a partir das relações que podem ser estabelecidas entre essas literaturas e a filosofia. Por esse motivo, começamos fazendo uma breve explanação do significado de *distopia* no intuito de desfazermos alguns equívocos de interpretação.

O artigo não pretende esgotar a discussão sobre o assunto, mas abrir a possibilidade de se debater sobre os caminhos que a humanidade tem tomado, a partir de nossas escolhas políticas e do avanço tecnológico. Questões éticas, políticas e sociais serão colocadas como pano de fundo do trabalho, com o propósito de problematizar nossa sociedade e compreender como as distopias podem nos revelar a polissemia de significados, que se dá para uma mesma ação política, ideológica ou científica, pois utilizamos muitos eufemismos para explicar a dominação, o preconceito, o autoritarismo, etc.

2 Relações entre literatura distópica e filosofia

Quando pensamos em distopia, é difícil não fazer um paralelo com o termo utopia, não necessariamente como oposto, mas salvaguardando as proporções de cada um com suas especificidades. No *Dicionário On-line de Português* (2020), encontramos a definição de distopia como “lugar hipotético onde se vive sob sistemas opressores, autoritários, de privação, perda ou desespero; antiutopia”. Mas temos que a distopia não é apenas a desilusão, impotência e/ou desesperança diante de uma realidade que se descortina aos nossos olhos, mas antes uma admoestação para que o futuro não seja sombrio como pode se anunciar, isto é, para que possamos repensar nossas ações e fazermos escolhas racionais e com alteridade, pois é de suma importância que tenhamos essa consciência, para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Então, uma distopia não é somente uma visão pessimista do futuro no que tange à ciência e à vida humana em si, mas antes uma reflexão sobre as consequências que podem sobrevir, em decorrência de uma busca desenfreada de progresso, quando não se leva em conta princípios éticos, sociais e humanos, na construção de nossos ideais de sociedade.

Costumamos dizer que a ciência sem ética pode nos levar a um fim indesejado e terrivelmente catastrófico. Nesse sentido, precisamos considerar a responsabilidade social da comunidade científica, bem como dos governantes que podem corroborar o avanço científico benéfico ou frear o mesmo aos seus desmandos, quando atendem

somente a interesses pessoais ou de grupos minoritários, de corporações, ignorando, assim, o bem da comunidade humana.

Pensando dessa forma, podemos considerar, antes, as distopias como uma advertência à sociedade, para inibir o mal que pode decorrer das atitudes irresponsáveis do ser humano. Enquanto na utopia encontramos um cenário otimista e por vezes ideal de uma sociedade exemplar em suas leis, conquistas e realizações, na distopia há um alerta para que o progresso não seja um pretexto, que nos leve a atitudes irresponsáveis e destrutivas, justificando barbáries, atribuindo as decisões a um certo mito do cientificismo, que julga a ciência como neutra, autônoma e imparcial como é comum ouvirmos de grande parte da comunidade científica.

Desta maneira, pretendemos examinar a obra de Aldous Huxley, *Admirável mundo novo*, que apresenta paradoxos da ciência, para apontar a perversidade humana, em detrimento de certos interesses de uma minoria, seja pela utilização pretensiosa da eugenia como base para uma sociedade harmônica, justificando a alienação e/ou falta de consciência crítica e individual que homogeneiza os cidadãos em troca de segurança, paz e de uma pseudofelicidade, seja pelos paralelos que podemos fazer ao analisar sistemas ideológicos e políticos implantados em momentos específicos de nossa História e que tiveram efeitos reconhecidamente prejudiciais e tóxicos para toda a humanidade, como foi o caso do nazismo, chefiado por Adolf Hitler, que pretendia instalar um darwinismo social na Alemanha, a partir da década de 30 do século XX ou do fascismo, de Benito Mussolini, com sua política ultranacionalista e autoritária na Itália, no início do século XX.

Tratando a distopia como advertência sobre os perigos que podem sobrevir num futuro próximo ou mesmo em médio prazo, também nos parece apropriado fazer uma relação com a Filosofia, pois esta tem como função uma análise crítica da realidade, bem como buscar debater e questionar nossos valores, buscando uma explicação lógica para tudo o que fazemos, a fim de evidenciar as razões de nossas escolhas e da nossa própria existência.

Buscaremos, assim, uma relação entre as distopias e a Filosofia, analisando como esse gênero de literatura influencia a formação cidadã dos jovens do Ensino Médio. Isso se fará com o intuito de observarmos o nível de envolvimento desses jovens com a literatura distópica e o mundo da realidade em que vivem, com todos os problemas sociais e estruturais que enfrentam no cotidiano. Pretendemos identificar que possibilidades enxergam para um mundo diferente do que conhecem e como veem a influência de alguns mecanismos políticos, ideológicos e científicos, que alteram a identidade e impedem por vezes a mobilidade social, ferindo as liberdades individuais numa sociedade fragmentada e massificada como a nossa.

Para isso, faz-se necessário apresentarmos a obra de Aldous Huxley (1894-1963), de forma sucinta, para vislumbrarmos suas relações com essas problemáticas até aqui apresentadas. Nascido em uma ilustre família britânica reconhecida pela sua genialidade intelectual, Huxley foi um pacifista e humanista que se interessou por temas da Filosofia, mas foi aclamado principalmente por seus romances, entre eles o *Admirável mundo novo*, que iremos analisar neste trabalho.

A obra data de 1932 e simboliza o domínio da técnica aplicada na construção de um mundo novo, que surge a partir de fertilização artificial, separada em castas e com funções definidas na sociedade na qual a arte, os conceitos e valores de afeto, família, liberdade e amor eram suprimidos e as relações se davam de forma superficial, sem vínculos profundos, e na qual a própria morte era vista como algo alegre e feliz, pois a SOMA, droga que todos recebiam para superar a solidão, a tristeza e a consciência crítica, cumpria esse papel de “anestesiá-los” os sentimentos.

O acesso aos livros era proibido às castas inferiores, pois poderia causar confusão e estimular a sensibilidade, trazendo desconforto e sofrimento, além, é claro, de se tornar um risco para o equilíbrio e a solidez que se propunha a esta organização social do novo mundo. Ler William Shakespeare era algo abominável, se casar nem pensar, assim como manter um relacionamento estável seria inconcebível, pois traria transtornos e causaria problemas à estabilidade social.

Nos sistemas autoritários e totalitários, vimos que os primeiros a serem perseguidos sempre foram os artistas, os filósofos e os cientistas, pois pensar faz mal para o sistema dominante. Refletir é um mal, tomar consciência de si é prejudicial numa sociedade disciplinada e disciplinadora. É preciso antes obedecer com docilidade como diria Foucault, em sua obra *Vigiar e punir*:

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Os famosos autômatos, por seu lado, não eram apenas uma maneira de ilustrar o organismo; eram também bonecos políticos, modelos reduzidos de poder [...] (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Empregando o texto: “Tal é a finalidade do condicionamento: fazer as pessoas amarem o destino social de que não podem escapar”, Huxley (2003, p. 22), aponta que a identidade dos indivíduos era programada, não haveria instabilidade, insatisfação ou qualquer descontentamento, e se, porventura, esses sentimentos e angústias viessem à tona, uma pequena dose do SOMA seria suficiente para amenizar as coisas e trazer um estado de “impassibilidade” diante dos acontecimentos.

Poderíamos questionar se a obra não tem um sentido atemporal e próximo de nossa realidade atual. O que fazemos quando nos sentimos tristes, deprimidos ou

descontentes com algo, qual é a droga da “imperturbabilidade” ou da “felicidade” que buscamos? Poder-se-ia comparar com o consumismo exacerbado que buscamos para consolo de nosso tédio; às redes sociais que funcionam como hipnótico que nos entorpece, quando passamos horas rolando a barra de notificações de um aplicativo, em busca de algo que não sabemos exatamente o que é; ou seria nas drogas psicotrópicas lícitas e ilícitas que fazemos uso para aliviar a tensão da vida moderna? Podemos parafrasear o sociólogo Zygmunt Bauman, quando diz que as relações na modernidade são muito fluidas, líquidas, leves, que nada é sólido e duradouro. Busca-se refúgio no consumo, na frivolidade, no que é fútil, descartável e passageiro.

Nosso comportamento e nossas relações são pautados muitas vezes nessa lógica do descartável, pois, se um produto não nos satisfaz jogamos fora e compramos outro, se nossos amigos das redes sociais discordam de nossas ideias simplesmente os excluimos, se as pessoas com quem nos relacionamos afetivamente não nos satisfazem, terminamos e buscamos outra companhia, pois tudo é descartável, os produtos e as pessoas em nossa vida se tornam obsoletas rapidamente, não suportamos o tédio, a dificuldade, o conflito, a negação de nossa própria vontade. Esse comportamento gera o vício e o vício é nocivo: “quanto mais se procura, mais se precisa e mais se sofre quando privado de novas doses da droga procurada. Como meio de aplacar a sede, todos os vícios são autodestrutivos; destroem a possibilidade de se chegar à satisfação” (BAUMAN, 2001, p. 85).

O SOMA, na obra de Huxley, tem a função de inibir a tristeza e tornar a vida humana suportável diante das frustrações, faz com que os indivíduos aceitem sua condição social, a monotonia, e não se sintam sós. Até a morte como mencionado anteriormente se torna algo alegre, pois o condicionamento faz com que não sintam falta dos que partem e, caso o condicionamento não resolva, tem o SOMA que entorpece e arrefece o sentimento.

A felicidade vale mais que a verdade e a beleza:

A felicidade universal mantém as engrenagens em funcionamento regular; a verdade e a beleza são incapazes de fazê-lo. E, é claro, cada vez que as massas tomavam o poder público, era a felicidade, mais do que a verdade e a beleza, o que importava (HUXLEY, 2003, p. 276).

A ciência positiva aplicada à dinâmica do mundo novo traz um paradoxo, pois a mesma ciência que é o motor do desenvolvimento precisa ser controlada, conforme Huxley atribui ao personagem de Mustafá Mond, um dos administradores mundiais no mundo novo, a seguinte fala: “Não é somente a arte que é incompatível com a felicidade, também o é a ciência. Ela é perigosa; temos de mantê-la cuidadosamente

acorrentada e amordaçada” (HUXLEY, 2003, p. 273). A ciência nesse sentido perde sua autonomia, perde sua imparcialidade e perde igualmente sua neutralidade, pois serve a interesses de um determinado grupo e subestima a humanidade.

Na modernidade se detesta a solidão, isso fica claro na afirmação do administrador do mundo novo, Mustafá Mond: “Fazemos com que todos detestem a solidão, e organizamos a vida de tal forma que seja quase impossível conhecê-la” (HUXLEY, 2003, p. 285).

Mas, paradoxalmente, as relações são vazias de presença. Satisfazem apenas momentaneamente. Somos bombardeados de apelos à civilização, ao prazer, não temos direito à infelicidade. Pois a tristeza e a frustração são vistas como fracasso, não como uma dimensão existencial do ser humano. Sendo assim, temos que eliminar o mais rápido possível todo sofrimento, toda angústia e toda infelicidade. Não há espaço na modernidade para tais emoções e sentimentos. Logo, precisamos sempre de mais SOMA para enfrentar tais situações e superarmos a dor.

Na atualidade, não se valoriza a reflexão como um caminho de catarse, de purificação, de reavaliação da própria existência. Pensar se torna quase um mal. E é nesse sentido que a Filosofia é rejeitada ou diminuída em sua importância, uma vez que tomar consciência de si é inconveniente na sociedade disciplinadora, pois o exercício de pensar é compreendido como um ócio negativo. Antes, é preciso agir, viver intensamente experiências prazerosas, de consumo, que se torna quase um sinônimo para a felicidade. O mundo moderno não entende e não aceita o sofrimento.

Para Arthur Schopenhauer, filósofo alemão do final do século XVIII e início do século XIX, a essência da existência é a dor. Vemos o mundo como representação dos nossos sentidos, não exatamente como ele é. Temos a vontade como princípio que determina a vida. A vontade move o nosso querer, mas esse querer nunca será saciado plenamente, pois uma vez alcançado um objetivo, ele se torna obsoleto e desinteressante e passamos a querer outra coisa.

A arte seria um alívio, uma redenção para essa dor e sofrimento existencial no ser humano, pois eleva o espírito humano a uma contemplação do que é superior, espiritual, pois “ela quase sempre é bem sucedida ao se revelar de modo súbito, e nos arrancar, mesmo que só por instantes, à subjetividade, à servidão da vontade, e nos trasladar ao estado de conhecimento puro” (SCHOPENHAUER, 1974, p. 33). Incorporada pela indústria cultural, a ideia de supressão da dor e da vontade proposta por Schopenhauer torna-se mais um produto de consumo na sociedade moderna que tem uma capacidade incrível de transmutação dos valores. Mesmo as críticas propostas pela arte se tornam mais um produto para comercialização. Vemos isso acontecer com o *Rap* e o *Hip-Hop* que surgem da resistência negra da periferia,

mas se tornam um produto midiático com valor comercial. A sedução da fama, do poder, do dinheiro e da ostentação subtrai a essência da arte e desfaz sua resistência, seus objetivos genuínos e seus princípios, tornando-se mais uma das *commodities*. O imperativo da sociedade moderna é o consumo, o entretenimento, não a reflexão e superação de sistemas de opressão, pois leva os indivíduos a um frenesi, que os tira de si, da razão e da crítica racional. Na obra analisada nesse texto, o mundo novo via a arte já como um disparate alienante, um perigo para a estabilidade e condicionamento social.

Nós, seres humanos, temos um desejo constante de controlar os fatos, os acontecimentos externos e internos, de forma que nada nos surpreenda. Queremos estar no controle de tudo, da nossa vida, da ciência, da política e reconhecer que não temos esse domínio nos apavora, pois tira de nós toda certeza e nos coloca em uma situação de grande fragilidade. No mundo novo, essa segurança gerada pela estabilidade trazia certo conforto, pois a instabilidade nessa ótica poderia significar o fim da sociedade. Estabilidade é tudo o que queremos: no emprego, nas finanças, na saúde, mas, paradoxalmente, essa estabilidade nos leva ao tédio, à angústia e ao vazio. Esse antagonismo no mundo novo era resolvido com o SOMA. E, quanto a nós como podemos resolver as angústias da vida moderna?

O selvagem John, em *Admirável mundo novo*, lutava para ter direito à instabilidade, à doença; o direito à infelicidade, às desilusões amorosas. Para ele, isso significava a liberdade de não se sentir condicionado, manipulado. Vemos isso em sua fala:

Livrar-se de tudo o que é desagradável, em vez de aprender a suportá-lo. Se é mais nobre para a alma sofrer os golpes de funda e as flechas da fortuna adversa, ou pegar em armas contra um oceano de desgraças e, fazendo-lhes frente, destruí-las... Mas os senhores não fazem nenhuma coisa nem outra. Não sofrem e não enfrentam. Suprimem, simplesmente, as pedras e as flechas. É fácil demais (HUXLEY, 2003, p. 289).

Na Filosofia aprendemos com os estoicos a viver uma vida resignada diante das adversidades, buscando a tranquilidade da alma, a ataraxia, compreendida como a “imperturbabilidade” diante de situações adversas. Tem-se que não controlamos os fatores externos, apenas podemos controlar nossas emoções, em certo grau.

O termo estoicismo vem de *stoá*, palavra grega que significa pórtico, pois esses filósofos não eram atenienses; logo não poderiam ensinar na Ágora, espaço público das decisões importantes, destinada apenas aos cidadãos atenienses. Assim esses filósofos ensinavam e praticavam sua filosofia nos pórticos, nas entradas da cidade.

Afirmavam que todo o Universo é corpóreo e governado por um *logos* divino. A felicidade se encontraria na consonância com a natureza. Não podemos lutar contra a nossa natureza, contra o nosso fim. Podemos modificar as coisas que dependem de nós, mas quanto às que não dependem de nós, podemos apenas aceitá-las e harmonizá-las em nosso interior. Para isso era necessário buscar a autoconservação, apropriando-se de si mesmo e de tudo o que corrobora a autopreservação e possuir autocrítica para conciliar-se consigo mesmo. Para isso é necessário saber o que depende de nós e o que não depende de nós. Devemos buscar o melhor, mas não esperar o melhor, ensinava o filósofo estoico Sêneca.

Que paralelo poderíamos fazer entre a filosofia estoica e a obra *Admirável mundo novo*? No mundo novo, evita-se a todo custo os inconvenientes, o sofrimento, a reflexão que poderia metamorfosear nossa essência, a fim de buscarmos uma existência mais significativa, mais autônoma. A filosofia estoica nos mostra a importância da serenidade diante dos infortúnios da vida e a ação diante daquilo que podemos transformar, isto é, a nós mesmos.

Parece-nos que tanto a distopia do mundo novo quanto a filosofia estoica apresentam nuances de uma vida pacata, sem resistência, parecendo a princípio que a independência não é para os humanos. A diferença é que, no mundo novo, o SOMA traz tranquilidade para a alma diante dos dissabores da vida e não a razão que se autodetermina, pois, como descreve Huxley (2003, p. 288): “[...] há o SOMA que permite a fuga da realidade, acalmar a cólera, para nos reconciliar com os inimigos, para nos tornar pacientes e nos ajudar a suportar os dissabores”.

Na epistemologia do estoicismo, Hankinson (2006, p. 65) destaca que

[...] devemos estar confiantes quanto à possibilidade [...] do ideal de progresso moral que nos levaria a uma infalibilidade prática, precisamos estar confiantes de que podemos, de fato refinar e aperfeiçoar nossa compreensão do mundo, substituindo nossas opiniões falsas anteriores por opiniões verdadeiras.

E em outro momento, o filósofo Cícero *apud* Hankinson (2006, p. 68-69) nos diz ainda:

[...] quando um homem nasce, ele tem o domínio (*hegemonikon*) de parte da alma como um papel bem preparado para receber a escrita. Nesse papel ele inscreve (*enapográphetai*) cada uma de suas concepções (énnoiai). O primeiro tipo de inscrição é o que se faz por meio dos sentidos [...], e quando muitas memórias do mesmo tipo estiverem ocorrido, dizemos então que temos experiência (*empeiria*).

Seguindo a tábula rasa lockeana que assegura que nascemos como um papel em branco que necessita de experiências sensíveis para construir um conhecimento, embora os conceitos possam já estar erigidos na alma, a Filosofia nos convida à reflexão constante para a construção de conhecimentos fundamentados e embasados, que evidenciem a capacidade humana de viver com autonomia.

Na filosofia platônica, encontramos o *mito da caverna* como uma metáfora do homem que não age com sabedoria e com autonomia. Sair da caverna significa contemplar a realidade, a verdade que está oculta para aqueles que estão sob efeito do SOMA, das sombras que não refletem a vida real, mas apenas projeções de um mundo que não somos capazes de nos apropriar concretamente. Diria que, hoje, ainda vivemos em cavernas contemporâneas que nos limitam e impedem de contemplar a verdade, de sair da caverna das sombras e do medo. Certa covardia que nos mantém imobilizados, incapazes de assumir a responsabilidade da vida e não mais nos deixar conduzir por outrem, isto é, por drogas, falácias ou ideologias que nos privam de liberdade.

No seu livro VII, Platão (1996, p. 50) expõe o diálogo de Glauco e Sócrates para evidenciar que os ignorantes buscam calar os sábios, fazendo uma alusão à própria morte de Sócrates: “Não lhe diriam que, tendo saído da caverna, a ela retornou cego e que não valeria a pena fazer semelhante experiência? E não matariam, se pudessem, a quem tentasse libertá-los e conduzi-los para a luz?”

No mundo novo, quando o selvagem John começa a jogar joga o SOMA pela janela num gesto de indignação e revolta com a constatação de que todos estavam agindo como escravos, e pior, gostavam disso, ele é tratado como louco, que deve ser contido e punido por tal atitude. É natural que aqueles que estão escravizados, muitas vezes não se deem conta disso e, ainda, defendem seus opressores como se fossem heróis, seus protetores e merecedores de toda a subserviência e reverência. No contexto político do nosso País, ficam evidentes essas situações com as ocasiões em que o paternalismo e o populismo levaram, e ainda levam, multidões a gritar contra sua própria liberdade. Muitas vezes pedindo a volta da Ditadura Militar, que é um contrassenso à própria liberdade de expressão.

Essas cavernas contemporâneas obstruem a visão e o discernimento de muitos, levam ao radicalismo religioso e político, criam “heróis” e “vilões”, um maniqueísmo que opõe, em lados opostos, os que são considerados bons e os maus, os defensores da pátria e os traidores dela. Esse jogo só favorece os manipuladores da opinião pública, que iludem os menos esclarecidos e aqueles que, sem um horizonte claro, buscam eleger um “salvador da pátria”. Alguém que os liberte da miséria, da fome e do desemprego ou, em outro nível, que favoreça seus interesses pessoais, quando se

trata de pessoas e grupos ideológicos mais abastados, que buscam manter o *status quo*, impedindo o esclarecimento, a mobilidade e ascensão social das classes inferiores. Não enxergar esses mecanismos mantém essas pessoas sob o controle de governantes e influenciadores ambiciosos e gananciosos, que impõem suas práticas racistas, intolerantes e discriminatórias. Dividir as opiniões para controlar as pessoas sempre foi uma tática de governantes autoritários. Não perceber isso é se manter na escuridão da caverna, é aceitar que a realidade é o condicionamento, que não há saída da ignorância e escravidão, que o futuro depende das decisões dos poderosos e que não há o que fazer a não ser aceitar e se resignar diante da opressão e da injustiça.

Nesse contexto, poderíamos citar outras distopias que provocam debate sobre as questões levantadas neste trabalho, como é o caso de *O conto da Aia*, da autora canadense Margaret Atwood, publicado pela primeira vez em 1985, que explora a temática de uma sociedade alçada sobre os pilares de uma teocracia militarizada que escraviza as mulheres e as subjugam ao papel de objetos, com a função de procriação, pois a taxa de natalidade é baixa por fatores ambientais e também por doenças sexualmente transmissíveis. Elas, assim, são capturadas e retiradas da família, tornando-se propriedades do estado de Gilead e perdem sua individualidade e liberdade. As mulheres são separadas em castas, nas quais as férteis são treinadas e condicionadas à procriação, enquanto que as inférteis são levadas a campos de trabalho escravo em condições insalubres. O machismo estrutural se estabelece, e todos ficam sob um regime autoritário e controlador.

Em *Fahrenheit 451*, Ray Bradbury explora o contexto de uma ficção científica com ambições políticas que estabelece a proibição de livros e a inconsistência de opiniões próprias. Os livros são queimados, e as ideias são uniformizadas, uma fotografia de uma sociedade que padroniza o comportamento de seus cidadãos e não aceita a diversidade das ideias. A obra foi lançada, inicialmente, em 1953, e desperta muitas discussões da crítica até os dias atuais.

Outra obra de destaque desse gênero distópico é *1984*, de George Orwell, que retrata o governo totalitário em que o “Grande Irmão” é o líder supremo que observa tudo, entra na intimidade e espiona os lares. O passado é “reescrito” e apresentado com novas características ao arbítrio de seus idealizadores. Ninguém nunca viu o “Grande Irmão”, mas ele está em todo lugar. Isso nos remete novamente à obra de Foucault *Vigiar e punir*, quando menciona a imagem do panóptico em nossa sociedade, estabelecendo o papel central da disciplina no adestramento de uma sociedade controlada. Isso ocorre com frequência em nosso meio, em que o Estado nos vigia, mas não vemos o Estado porque Ele não está personificado em uma única pessoa. As estruturas do Estado formam micropoderes que submetem as pessoas ao condicionamento do corpo, seja nas fábricas, nas escolas, nos quartéis, nas cadeias, nas famílias,

como em outras micro-organizações, em que somos adestrados à obediência. A disciplina é a tática do Estado para se proteger de revoltas e manipular a população para o que deseja. Não existe uma entidade maligna, um poderoso manipulando tudo, somos todos parte desse sistema. Mecanismos se infiltram na vida, e o poder se torna invisível.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre os corpos dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Esses paralelos traçados entre as literaturas distópicas e a Filosofia nos impulsionam a uma discussão sobre os paradigmas da vida moderna. Sobre os limites da ciência, sobre liberdade e democracia, num contexto amplo de participação política, bem como sobre os caminhos que podemos e devemos seguir, para erigir uma sociedade mais esclarecida e consciente de suas possibilidades, valorizando as liberdades individuais e coletivas, respeitando as diferenças e superando as divergências, compreendendo que, numa sociedade multifacetada como a nossa, precisamos de reflexão crítica, autonomia, bom senso e participação ativa na vida da sociedade, em que ciência, política, religião e arte tenham seus lugares e autores garantidos. Diante disso, a dialética de uma ação comunicativa pode se tornar a forma de assegurar uma vida melhor para a humanidade.

3 O contexto do estudo e os procedimentos metodológicos

Para a realização deste artigo, buscou-se embasamento em uma pesquisa exploratória e qualitativa, coletando respostas de duas turmas de estudantes da 2ª série do Ensino Médio de uma escola estadual de Curitiba, no Paraná. Procuramos no trabalho especular, por meio das aulas de Filosofia e do trabalho com a obra *Admirável mundo novo*, os valores, significados, as concepções e os pontos de vista dos estudantes, para termos uma visão geral a respeito da obra examinada e suas correlações com a atualidade e, ainda, para verificar se os jovens de hoje têm alguma inclinação pelas temáticas abordadas nas distopias e como as julgam.

É importante destacar que essa escola atende a estudantes do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio e conta com 2.000 estudantes matriculados.

A pesquisa se deu por meio da ferramenta *Google formulários* e não houve contato presencial, nem utilizamos papel ou outra forma física para coleta das respostas, pois a pesquisa foi elaborada em meio à pandemia Covid-19, na qual ainda nos encontramos e tivemos o cuidado de manter o distanciamento e o zelo pela segurança de todos os participantes.

Ressaltamos que houve o devido consentimento por parte da direção pedagógica da escola para a realização do questionário com os estudantes. Não será citado o nome da instituição, nem dos estudantes por questões de sigilo, ética e também por serem menores de idade, mas vamos representá-los como 1F, 2F, 1G, 2G e, assim, sucessivamente.

Foi elaborado um questionário com seis perguntas, interrogando sobre a obra *Admirável mundo novo*, buscando indagar o que compreenderam como sendo a mensagem do livro; se há alguma relação do texto com a nossa realidade; que relações fazem da história com o Brasil hoje – política, economia e sociedade em referência às temáticas apresentadas no livro; se acreditam que *Admirável mundo novo* é um livro literário ou não; se acreditam ser necessário abrir mão de uma consciência mais crítica, para obter estabilidade social, e se, no mundo atual, existe algo que substituiu o SOMA, para inibir a tristeza. Em todas as questões, os estudantes foram estimulados a justificar suas respostas.

O questionário foi respondido por duas turmas de 2ª série do Ensino Médio, na disciplina de Filosofia, cuja obra tem relação entre Filosofia e Literatura, permitindo esse diálogo. Dos 60 estudantes que receberam o questionário, 46 responderam, sendo que 23 de cada turma.

As respostas foram examinadas na íntegra, a partir da análise de seus conteúdos e tabuladas pela aproximação e similaridade de resultados, a fim de tornar sua análise mais prática e exitosa, sem se estender exaustivamente, pois o objetivo foi o de apresentar um panorama dos diferentes pontos de vista dos estudantes e de forma alguma pretendemos trazer análises conclusivas sobre ao tema, mas, antes, provocar a reflexão e ampliar as discussões de temas tão caros à nossa atualidade, como são as questões de liberdade, política, ciência, entre outras que são apontadas no livro.

4 Admirável mundo novo e a juventude: interpretações da realidade?

Os dados que serão apresentados a seguir são análises das respostas dos estudantes sobre os questionamentos realizados, a partir do entendimento que tiveram do livro *Admirável mundo novo* e a relação com vivências na realidade de cada entrevistado. Não houve a pretensão de obter uniformidade nas respostas, mas uma

estimativa do que pensam e quais reflexões a leitura provocou. Para isso, procuramos aproximar as respostas semelhantes para trabalharmos com alguns núcleos comuns de respostas. Isso nos dá um panorama geral da visão dos estudantes sobre as relações paradoxais da nossa sociedade, da ciência, da política e da consciência adquirida na apropriação, leitura e reflexão dos temas apontados, como sendo fundamentais para a compreensão da obra e de suas relações possíveis com a atualidade.

A primeira questão do questionário enviado aos estudantes da 2ª série do Ensino Médio, abordava a seguinte problemática: “O que vocês compreenderam como sendo a mensagem do livro? Sem dúvidas é uma pergunta ampla, mas foi justamente esta a proposta, identificar, na largada, os estudantes que haviam feito uma leitura atenta do livro, bem como poder analisar as variações de respostas.

Entende-se que o livro tem sua história central, mas diversas mensagens passam a obra. Há também de se considerar a forma da leitura e como ela tocará cada um, ou seja, que sentidos o leitor fará, que interpretações terá e, mais, como a história se relaciona consigo, sua vida pessoal, seus sentimentos e experiências de mundo, considerando que a obra faz uma crítica à sociedade e, enquanto seres sociais, cada um de nós interpreta a sociedade, a partir de nossas lentes, forjadas pelos círculos sociais em que vivemos.

A partir da análise dos conteúdos das respostas sobre a mensagem do livro *Admirável mundo novo*, categorizou-se as respostas por quatro grupos temáticos: ciência e tecnologia, sociedade, sentimentos e emoções e pensamento crítico.

O primeiro grupo aparece como *ciência e tecnologia*, os alunos apontaram que a obra discute e critica os avanços e os riscos dos progressos da ciência e da tecnologia para a sociedade, bem como seus impactos políticos e sociais. Também foi apontado que a obra apresenta uma crítica à ciência positivista, como observamos na resposta de 3F, quando expõe: “O autor faz uma crítica feroz do culto positivista à ciência e, diante de tanta ‘felicidade dissimulada’ ou condicionamentos do mundo moderno, o livro parece ir de encontro à essa realidade”.

Em relação à sociedade e ao seu funcionamento, aparece a crítica ao sistema capitalista e a divisão por classes sociais, tanto em virtude do capital, quanto nas relações de poder entre os indivíduos. Fica também evidente a compreensão da padronização social e o apagamento das diferenças, descrita por um leitor, quando menciona: “A padronização não é a solução de tudo. A essência do cidadão é a diferença, não é legal obrigar os outros a serem outras coisas, e todos devemos ter a oportunidade de ser nosso melhor” (17F).

Ainda no âmbito da sociedade, enquanto temática descrita para a obra, os leitores apontam a crítica do controle social, o condicionamento das pessoas a partir

de regras e o uso de medicamentos, como o SOMA para controle da mente e da vida das pessoas, a partir de uma aparente felicidade e harmonia social. Em diálogo com a temática social, os leitores apontam que a obra apresenta uma crítica aos sistemas totalitários, manipulando e controlando as pessoas, desumanizando-as, a partir da mecanização e padronização de suas ações, eliminando o senso de individualidade e de liberdade, como aponta o leitor 17G: “A liberdade de expressão é necessária e é um direito de cada um de nós, a idealização e doutrinação se fazem extremamente danosas para nossa sociedade, já que podem ser consideradas tópicos que limitam nossa liberdade”.

O terceiro núcleo de respostas identificados, a partir da questão 1, refere-se a sentimentos e emoções. Os leitores da obra identificam como mensagem do livro a importância dos sentimentos e não apenas o racional, e uma crítica a uma sociedade sem amor, e a necessidade uns dos outros, considerando: “Quando todos já nascem programados, a família não é mais necessária, o que faz as pessoas viverem sem nem conhecer o que é amor. Fazendo com que a sociedade fique robotizada e fria” (8F). A necessidade de se reconhecer os erros e a importância do arrependimento, quando alguém faz alguma coisa errada também está presente entre os respondentes da pesquisa.

Último tópico relacionado aos sentimentos diz respeito à felicidade, como sendo utópica, que de forma plena não existe e mais, que não existiria felicidade quando se subordina ao Estado, como destaca o enredo da obra. Para os leitores, o livro demonstra que existe uma ideia equivocada de felicidade, não raro, é confundida com uniformidade e estabilidade social. Para os jovens que participaram da pesquisa, a felicidade é vista como algo individualizado, sem, é claro, desconsiderar a coletividade e seus laços tanto afetivos quanto de obrigações morais e sociais.

Por fim, três leitores apontam que a mensagem do livro *Admirável mundo novo* gira em torno da necessidade de pensamento crítico por parte das pessoas. O leitor 18G afirma: “Precisamos pensar por nós mesmos, ser autênticos quando todos foram programados para serem iguais”. Esta reflexão é importante considerando o cenário social, político e econômico global em que vivemos, mostrando o quanto a obra analisada pelos adolescentes é atual.

Na questão número dois do questionário, interrogamos sobre: Qual a relação do texto com a nossa realidade? Os núcleos de respostas foram organizados em: exclusão social, obrigatoriedade e/ou atalhos para a felicidade, superficialidade das relações, consumismo e controle social.

Observou-se que os estudantes tiveram a percepção de que é manifesta a relação que a obra *Admirável mundo novo* estabelece entre uma sociedade controladora

e a desigualdade que surge nesse contexto. Sob essa ótica, também expuseram que existe discriminação racial e social, que a exclusão é um problema recorrente, sendo o egoísmo um dos fatores que levam à desigualdade, como enfatizado:

Embora sejam poucos os lugares que ainda existem castas, todos os países do mundo têm classes sociais e existe muita discriminação entre elas, principalmente das classes mais altas com as mais baixas, ou então uma discriminação racial, muitas pessoas assumem que só pela pessoa ser negra ela é pobre, isso ocorre no livro quando o personagem é discriminado por não ter a aparência condizente com sua casta (14F).

Também se fez presente o entendimento de que em nossa sociedade existe uma pressão para que, todo tempo as pessoas demonstrem felicidade, mesmo que aparente, tornando-se uma obrigação, já que, “na sociedade atual as pessoas muitas vezes são ‘obrigadas’ a seguir um padrão para serem aceitas. Seja nas redes sociais, no colégio, no trabalho, quem não segue esse padrão acaba sendo julgado”, conforme pontuou 5G. As redes sociais, os relacionamentos fluidos sem compromisso, além das drogas são escolhas muito comuns hoje em dia, são utilizadas para o controle das emoções, sendo reconhecidas pelos estudantes como atalhos, para enfrentar a dor, o tédio e a angústia.

É comum buscarmos satisfação no consumo, na estética corporal que estabelece padrões de beleza para sermos aceitos. Os relacionamentos são superficiais, o chamado amor livre ou poliamor, como é comum ouvir entre a juventude, é visto como uma opção moderna, e a ênfase no individualismo e no trabalho ganham destaque em detrimento da constituição de família, do compromisso duradouro com o outro e do próprio lazer em muitas ocasiões. Isso é notado na fala de 12F: “A mecanização das coisas ao nosso redor, onde damos ênfase demais em assuntos como trabalho e esquecemos de elementos como família e amigos” e de outra que diz:

Ao analisar nossa sociedade hoje, principalmente agora com a evolução digital e o mundo virtual podemos perceber que alguns conceitos no livro estão presentes na nossa sociedade. Nas redes sociais, por exemplo, as pessoas estão sempre felizes e sentem a necessidade de mostrar que estão felizes e querer receber curtidas para se sentirem mais felizes. Outra forma de observar isto é que antigamente quando alguém estava passando por um momento difícil e precisava superar seria conversando e lidando com isso “naturalmente”, hoje lidamos com a tristeza com remédios e com consumismo. O desapego nas relações afetivas também é algo que tem passado por mudanças, hoje você tem o

relacionamento aberto, o poliamor, a amizade colorida, etc. (4F).

Na educação mencionaram o controle sutil que se estabelece por parte do Estado. Ainda observamos referência aos privilégios da elite e o controle de natalidade que existe em determinados países, de forma explícita como política de Estado e implícita em outros lugares por interesses políticos. Nesta resposta, constatamos o seguinte:

Acredito que são muitas as correlações com a nossa realidade, mas uma delas foi a forma como tudo naquela sociedade é programado para que as pessoas aceitem suas castas cada vez mais. Isso pode ser relacionado à forma como os produtos culturais causam a alienação social. Além do fato de julgarmos as culturas diferentes como inferiores, como eles fazem com a cultura do selvagem (7F).

Na elaboração da questão três, nos preocupamos em estimular os jovens a aprofundarem a visão sobre nossa sociedade. Sendo assim, perguntamos: Que relações fazem da história com o Brasil hoje – política, economia e sociedade?

Os núcleos de respostas que emergiram, a partir das análises, foram: autoritarismo, manipulação e condicionamento, educação e trabalho. Percebe-se que as críticas dos estudantes são recorrentes com relação à manipulação ideológica e às condições sociais, sobretudo, pois novamente aparecem com destaque nas respostas de 18G: “Relaciona-se com o a forma que o governo hoje aliena a sociedade por meio de propagandas, músicas, programas televisivos para que haja um controle populacional e de opiniões”, e de 11G:

O Brasil passa por uma grande crise política, econômica e social. A história do livro divide a sociedade em castas, atualmente, podemos relacionar a sociedade econômica brasileira com isso, um exemplo é, dificilmente um morador de periferia ascenderá economicamente pela dificuldade disso. Um salário mínimo atualmente não cobre nem mesmo os gastos mensais dele.

A questão do autoritarismo tem se intensificado no cenário atual pelo crescimento de uma extrema-direita com contornos ultraconservadores. O que não significa que não existisse, em outros momentos, mas se manifesta de forma nociva à liberdade e ameaça à democracia de muitas nações, acima de tudo nos últimos tempos. Isso não passou despercebido aos olhos dos respondentes do questionário, como observado na resposta de 19F: “Preocupação com movimentos como o fascismo-movimento político e filosófico que faz prevalecer os conceitos de nação e raça

sobre os valores individuais e que é representado por um governo autocrático”, além de 3G que pondera:

É uma situação não tão distante da que se vive hoje em alguns países (sobretudo na Europa), em que os efeitos da crise de 2008 estão provocando o ascenso de partidos de extrema direita, xenófobos e racistas. Onde os anticoncepcionais já permitem um amplo controle da natalidade. E onde novas pílulas dopam o desejo sexual e o prolongam até além da terceira idade. Ao mesmo tempo, as manipulações genéticas permitem cada vez mais aos pais a seleção de embriões, para engendrar filhos em função de critérios pré-determinados – inclusive estéticos.

O problema da manipulação e do condicionamento é, em parte, decorrente da tentativa de controlar os cidadãos, poder exercido pelas autoridades políticas e econômicas. O poder da mídia também não pode ser desconsiderado. Outrora era empreendido principalmente pela mídia televisiva, hoje essa manipulação da opinião ocorre em diversos outros meios, nas redes sociais, como *Facebook*, *WhatsApp* e *Twitter*, dentre outros, que são utilizados para propagar *fake news* em diversas oportunidades. Poderíamos aqui discorrer sobre a utilidade dessas mídias, sobre benefícios e malefícios, mas vamos nos ater neste momento às respostas obtidas no questionário, como aponta o leitor 11F: “A leitura de *Admirável mundo novo* alerta contra agressões do mundo contemporâneo e as manipulações midiáticas. É uma sátira muito pertinente da nova sociedade delirante, que está sendo construída, hoje, em nome da “modernidade ultraliberal”.

No que tange aos conceitos de educação e trabalho, também precisamos ficar atentos aos riscos, pois vivemos por um lado sob forte pressão e tentativas contumazes, para romper a liberdade de cátedra dos professores. Em alguns estados, inclusive, é discutida a criação de leis que buscam controlar os conteúdos e até mesmo os comentários dos professores em sala de aula, como é o caso do projeto de lei “Escola sem partido”, que foi bastante criticado e nomeado, por parte da população, de sindicatos e educadores de “Lei da mordaca”, pois atenta contra a liberdade dos professores em sala de aula, sob o pretexto de evitar a doutrinação de esquerda e comunista, mas que, na verdade, procura estabelecer a doutrinação ideológico-conservadora. Sobre essa questão, 12F, inclusive, destaca que “a melhor relação possível é a de alienação, ocorrendo desde Igrejas até universidades, onde todos pensam a mesma coisa e quem ousar pensar diferente é deixado de lado”.

Já na questão número 4, nos ativemos à seguinte pergunta: Vocês acham que *Admirável mundo novo* é um livro de literatura? Nessa questão, era preciso jus-

tificar as respostas. Em sua maioria absoluta, as argumentações foram afirmativas, 44 de 45 respostas, sendo que um leitor não respondeu e um discordou de que a obra seja literária.

Visto que a questão buscava mensurar minimamente o nível de conhecimento dos estudantes a respeito do que se trata e como se configura uma obra literária, tiveram liberdade para responder com base em seus conhecimentos, uma vez que não tínhamos a pretensão de obter respostas técnicas e eloquentes, mas opiniões sinceras e espontâneas. Numa breve definição, temos que

é necessário, portanto, para que uma obra seja considerada parte integrante do conjunto de obras literárias de uma dada tradição cultural, que ela tenha endosso de certos setores mais especializados, aos quais compete o batismo de um texto como literário ou não literário (LAJOLO, 1987, p. 18).

Embora, essa discussão seja paradoxal e complexa, em que pese divergências até mesmo entre especialistas que têm opiniões discordantes sobre a definição de literatura e mais, se há uma resposta única, dado que o mundo da literatura pode envolver diversas manifestações de uma época, evocadas tanto pela escrita quanto pelas artes. Para o nosso estudo mais do que chegar a uma uniformidade de ideias, era importante entendermos o que pensam os estudantes entrevistados sobre o assunto.

Os núcleos de respostas nesta questão foram determinados em quatro grupos da seguinte forma: sim, porque é um clássico; sim, porque desperta emoções e sentimentos; sim, porque apresenta narrativa, personagens, enredo e linguagem ficcional conforme mencionou 18G e uma única resposta negativa, sendo, não, por considerar que faltou paixão e tristeza. A resposta de 9F afirma: “Embora apresente uma história, não tem uma ligação de relacionamento entre os personagens ou uma história que provoque o leitor no sentido de sentir paixão ou tristeza”. Essa resposta pode ser entendida como dúbia, talvez pelo fato de o estudante não ter clareza do sentido mais amplo do que se trata uma literatura, mas não buscamos aqui fazer um juízo de valor das respostas, mas apenas constatar o que pensam a respeito do assunto. O leitor 3G respondeu que para ele

Admirável mundo novo é um dos maiores clássicos de ficção da literatura universal. Até porque criticava governos totalitários, o terror do stalinismo e a barbárie do nazifascismo. Também é uma história que se passa em Londres no ano 2540, o objeto é a sociedade puramente identitária e tecnológica, na qual a racionalidade se torna a nova religião, e a ciência, um novo ídolo. Um mundo sob o qual a experiência individual é inexistente.

Embora 3G não tenha mencionado que a obra é clássica por sua tradição, por seu cânone literário, por sua excelência, que atravessa o tempo, sendo sempre atual na reflexão dos temas abordados, podemos inferir, nas entrelinhas, que o estudante leva em consideração que a obra é atemporal e traz uma polissemia de significados para interpretarmos sua mensagem.

A referência à arte e estética ficou aqui evidenciada:

Sim, pois além de ter uma função artística, valorizando a estética, a narrativa se constrói por influência do cotidiano da época. A obra foi difundida em um contexto marcado por vários movimentos de cunho totalitarista e dominador, como o fascismo e o comunismo de estado. Huxley observou o forte crescimento do mercado industrial europeu e estadunidense, focando em Henry Ford, o famoso empresário automobilístico. O autor, portanto, apresenta a sua visão diante do mundo e das pretensões humanas (1G).

Já 10G afirma: “Sim, pois recria artisticamente uma realidade, reelaborando-a em novo arranjo de palavras, escrito para que o leitor reflita e se sensibilize com a questão levantada pela história”. Isto é perceptível na obra, quando o autor procura utilizar uma linguagem figurada, em determinados momentos, para expressar sentimentos que podem materializar e dar sentido às emoções. A arte também se incorpora à ciência, de maneira que essas dimensões absorvem o leitor crítico e o fazem refletir sobre as relações estabelecidas na obra e a nossa realidade contemporânea. Nisso concorda 4F, quando responde que “um livro literário são aqueles que possuem função de entreter, mas também apresentam a função de: criar expressividade e despertar sentimentos e emoções no leitor, reflexões sobre a realidade, etc.”

Com relação ao último núcleo citado, o respondente 18G argumenta que “sim, pois contém as características de um livro literário – narrativa, personagens, linguagem ficcional, entre outras”. Essa questão foi importante para levantarmos as diversas impressões que os estudantes tiveram sobre a literatura apresentada para leitura, tendo demonstrado lucidez e coerência nas respostas, depreendemos que a literatura cumpre seu papel de provocar a reflexão crítica nos seus leitores, bem como demonstra o perfil acrônico da obra que mesmo após quase um século de sua publicação contínua causando assombroso impacto na sociedade hodierna.

Na questão número cinco temos uma das perguntas que podem ser consideradas cruciais para o entendimento da obra, pois buscamos interpelar os estudantes sobre o julgamento que fazem de uma das temáticas centrais do livro: “Em *Admirável mundo novo* as pessoas precisam abrir mão da arte e da ciência para viver em harmonia, pois a verdade ameaça a felicidade e a estabilidade”. Assim, perguntamos:

Você considera que é necessário abrir mão de uma consciência mais crítica, para obter estabilidade social? Se a resposta for afirmativa, responda se vale a pena pagar esse preço. E, se a resposta for negativa, como a arte e a ciência podem contribuir para uma consciência crítica?”

Elencamos na sequência dois núcleos principais de respostas que obtivemos dos estudantes: conhecimento, pensamento crítico e percepções da realidade, e a noção de que críticas geram instabilidade.

Identificamos aqui dois pontos de vistas interessantes de se analisar, pois, enquanto para alguns não é razoável abrir mão da consciência crítica, da liberdade de expressão, em detrimento de certa estabilidade, pois não são direitos negociáveis, para outros estudantes que participaram do estudo, a estabilidade é algo tão valioso, que se pode abrir mão até mesmo da liberdade de consciência e pensamento crítico para atingi-la. Talvez estas duas visões divergentes sejam um “espelho” de nossa sociedade atual, quando observamos certo nível de conservadorismo e renúncia de direitos, em busca de uma aparente estabilidade social, econômica e manutenção de valores tradicionais.

Dentre as respostas, destacamos a de 8F que diz: “não podemos trocar direitos, pois isso nos tornaria um grupo incapaz de criticar, que somente aceita tudo que os outros falam; então temos que prezar sempre por todos os direitos, senão seremos somente mais um grupo alienado”. 13F afirma que “pensar diferente é importante e saudável” e 2F menciona que “a consciência crítica está ligada à nossa liberdade” e 9F diz: “Na verdade, acredito que abrir mão da consciência crítica é um grande perigo social, pois, sem a divergência de ideias, ficaríamos sempre presos a uma mesma realidade, que talvez não fosse a melhor que conseguiríamos atingir”.

Em contrapartida, tivemos dois estudantes que responderam ser possível, sim, abrir mão de uma consciência crítica, desde que tenhamos estabilidade. Foram eles, 11F que respondeu: “Sim, pensar criticamente gera instabilidade. Arte e ciência prejudicam os avanços” e 5G: “Se for necessário abrir mão da arte e ciência para uma harmonia, que assim seja, pois, se a harmonia existir não necessitaremos mais deles, pois a arte e a ciência procuram a harmonia”. O respondente 20G diz: “Sim, vale a pena pagar o preço, pois iria estabelecer uma certa igualdade”. Vemos aqui que parte dos estudantes estaria disposta a trocar liberdade por estabilidade.

Isso nos remete ao passado, quando buscamos referências na idade moderna para entender a submissão daqueles que abrem mão de seus direitos para ter proteção. Vemos que Thomas Hobbes apostava no contrato social como forma de garantir segurança a todos, submetendo suas vontades à vontade de um único homem ou de uma assembleia de homens, como lemos em sua obra *O Leviatã*. Inferimos este

raciocínio: “Cedo e transfiro o meu direito de governar-me a mim mesmo a este homem, ou a esta assembleia de homens, com a condição de transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações” (HOBBS, 1973, p. 109). E, em outra parte, diz:

[...] uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum (HOBBS, 1974, p. 110).

Ou seja, as relações humanas nessa ótica estão baseadas nos interesses próprios e em convenções morais, para se obter certa dose de conforto e proteção; de forma geral, não se busca a justiça, a liberdade por um objetivo comum. Como em Hobbes que pensava que ninguém em sã consciência prefere um Estado de Guerra, em que todos se sentem ameaçados o tempo todo. As pessoas preferem, deliberadamente, abdicar de sua liberdade e estabelecer um pacto que ofereça proteção mútua. Para muitos delegar o controle de sua vida ao Estado é a única maneira de se obter algum sentimento de segurança e escapar da condição de conflito. Isto está em consonância com Hobbes e ecoa sobre boa parte de nossos cidadãos na atualidade.

Na última questão, procuramos identificar a capacidade de os estudantes de relacionarem a droga utilizada no *Admirável mundo novo* com as formas de dopagem da nossa consciência e sua capacidade de produzir alienação existente em nossa sociedade atual. Dessa forma, perguntamos: “No mundo novo, o comprimido de SOMA inibia a tristeza e trazia um estado de “felicidade” às pessoas. No mundo atual, existe algo que substitui o SOMA para inibir a tristeza? Você acha que o SOMA alienava as pessoas ou era realmente necessário para controlar a ansiedade, o estresse e outros sentimentos negativos?”

Muitas e ricas foram as respostas, sendo que encontramos a partir das análises das respostas os seguintes núcleos: antidepressivos, bebidas e drogas ilícitas (entorpecentes) e indústria cultural, esta relacionada com o entretenimento e entorpecimento da razão crítica e o consumismo exacerbado que vicia e traz a sensação de alívio do estresse e falsa sensação de satisfação de desejos e de felicidade. Alguns ainda consideram que não há comparação possível na atualidade para essa relação entre o SOMA e outras drogas.

Dentre as respostas que afirmaram que os antidepressivos exercem essa função, atualmente destacamos esta resposta:

Existe, um antidepressivo que só é usado por pessoas que estão em tratamento e tem o consentimento mé-

dico. Sim, acredito que o “SOMA” alienava as pessoas, pois, tomando as pílulas, a pessoa se tornava “mais feliz” e quando privados desse “medicamento”, não reagiam bem com sentimentos comuns de hoje em dia como a tristeza e a angústia (17F).

Nesse mesmo caminho, 16G considera: “Sim, a pílula no livro intitulada SOMA, em minha perspectiva, pode ser relacionada aos atuais antidepressivos, dos quais liberam um certo alívio, em sintomas depressivos. Acredito que a pílula é necessária em muitos casos, dos quais podem até mesmo salvar a vida de pessoas”. Vemos nessa resposta que, embora haja uma comparação com o SOMA, o respondente considera que, em alguns casos, os antidepressivos são importantes para o controle de doenças que atingem os neurotransmissores do sistema nervoso central, tornando-se uma droga necessária.

Com relação à comparação do SOMA, com bebidas e drogas ilícitas, temos a seguinte afirmação:

No mundo atual drogas e bebidas acabam muitas vezes realizando esse papel, porém acaba sendo algo momentâneo e por isso algumas pessoas acabam se tornando dependentes e viciadas. No livro o “SOMA” alienava as pessoas, tornando mais fácil de controlá-las para ter a falsa felicidade e a sensação de harmonia (23G).

Esta relação, estabelecida entre o SOMA, o álcool e as drogas entorpecentes, ilustra a percepção desses jovens que veem na sociedade atual o uso excessivo dessas substâncias, como um perigo para a sanidade mental e para o equilíbrio emocional das pessoas. Nesse sentido, 4G aponta: “O SOMA de hoje é o álcool, porém essa alegria dura pouco tempo. Alienava as pessoas, pois era como uma droga”.

Para muitos respondentes, a SOMA pode ser equiparado à indústria cultural, fenômeno tratado na obra de Theodor Adorno e Max Horkheimer, *Dialética do esclarecimento* de 1947, que critica o capitalismo por propalar uma produção em massa de bens culturais e artísticos, com fins lucrativos e de dominação ideológica.

Nesta perspectiva, apresentamos algumas respostas para evidenciar o acima enunciado:

Analisando criticamente, elementos da indústria cultural podem ser relacionados ao SOMA, por exemplo: quando as pessoas estão tristes elas podem ouvir uma música, assistir algum filme ou série, além de ler um livro. Sendo produtos da indústria cultural, eles podem contribuir na alienação da pessoa contra a realidade (7F).

O respondente 9G segue essa mesma linha de raciocínio, ao explicar:

Sim, existe a sutil manipulação do povo por meio de programas, comerciais, jogos (*online* ou não) e até mesmo em séries de TV, esses meios são usados para “distrair” o povo de assuntos que merecem ser discutidos (como a corrupção política, por exemplo). Eu acho que alienava as pessoas, afinal, o que elas estavam sentindo não eram seus sentimentos verdadeiros, mas uma droga cujo efeito era justamente causar a felicidade e a distração dessas pessoas. Por mais que não sejam agradáveis, os sentimentos negativos são extremamente necessários os humanos, eles nos oferecem proteção, aprendizado e muito funcional e importante para nossas vidas.

Poderíamos citar outras respostas similares neste sentido, mas acreditamos que as respostas expostas já nos dão uma perspectiva do que pensa boa parte dos respondentes a respeito do propósito do SOMA empregado por Huxley e das suas comparações com a indústria cultural, que oferece uma vasta gama de entretenimento, que pode desviar a atenção das pessoas dos temas importantes da existência humana, levando a uma alienação dos sentidos e ao entorpecimento da razão, facilitando seu uso instrumental para a dominação e exploração ideológica da sociedade.

Por fim, alguns estudantes demonstraram uma visão de incompatibilidade entre o SOMA e as formas atuais de inibir a tristeza, como podemos ver em 3F. “No mundo real não existe nenhum tipo ‘pílula da felicidade’. E o ‘SOMA’, sem sombra de dúvida, causava a alienação, pois seria objeto de dependência, sem o ser humano ter estímulos verdadeiros e inibindo sua busca”; 19F apontou que “não existe nada no mundo atual que possa inibir a tristeza, só o fato de as pessoas atuarem e dizerem que estão bem quando não estão. O SOMA alienava as pessoas, controlava elas de um jeito negativo”.

O questionário aplicado nos ajudou, de forma geral, a delinear a visão dos estudantes após a leitura da obra em questão e demonstrar sua capacidade de despertar questionamentos relevantes, mesmo após quase um século de sua publicação. Este fato nos aponta para caminhos que temos que percorrer, na busca de uma sociedade esclarecida e livre de manipulações, ou seria esta uma utopia?

5 Considerações finais

A obra *Admirável mundo novo* nos revela, de antemão, uma realidade que, talvez, não gostaríamos de presenciar e aceitar, mas, por outro lado, nos abre os olhos para perceber o que há por trás de falsos axiomas, que se nos apresentam como evidentes, óbvios, mas que, na verdade, não o são. Referimo-nos à capacidade de

manipular que têm diversos meios existentes em nossa sociedade, tanto em relação a governos ideológicos, ultraconservadores, quanto à manipulação feita pela mídia, pela própria ciência, quando desvirtuada de seus princípios e valores universais.

Os perigos relatados no livro, como o da eugenia e do controle das emoções de forma estimulada mecanicamente, são conhecidos na nossa história real, e sabemos dos resultados trágicos para toda a humanidade. A programação da identidade dos indivíduos e sua segregação em classes também é apontada no texto e tem uma implicação real em nossos dias, quando pensamos na manipulação das consciências pelos diversos meios supracitados neste trabalho e as diferenças sociais que determinam o destino de muitos à miséria e a uma vida à margem da dignidade humana.

Paradoxalmente, podemos enumerar avanços e benefícios trazidos pela evolução epistemológica que alcançamos, como é o caso de experiências genéticas bem-sucedidas, que buscam a cura de diversas doenças, o prolongamento da vida com qualidade. Na educação e na comunicação, há um explícito progresso com a utilização da tecnologia, pois, em tempos de pandemia, aprendemos a empregar a tecnologia que antes servia muito mais como entretenimento e, agora, é essencial para a continuidade das atividades, das interações entre estudantes e professores. Nas empresas, o *home office* se tornou quase um imperativo, tudo isso deve e precisa ser levado em conta.

A obra de Huxley pode nos provocar e estimular uma análise mais crítica dos fatos: a de não aceitarmos a imposição de regras, ordenamentos, normativas sem reflexão, sem discussão, sem aprofundamento.

Talvez seja o recado essencial que podemos extrair de sua leitura atenta e crítica, pois, a passividade ou omissão, diante das injustiças, nos fazem cúmplices das atrocidades. E uma mente esclarecida e afeiçoada a promover a justiça, a lutar pelos direitos de todos e todas, pela liberdade de opinião, pelo respeito às diferenças e a tolerância eleva a humanidade a sua verdadeira dignidade.

Admirável mundo novo se revela como essa advertência a desenvolvermos um espírito crítico diante das propostas explícitas e implícitas, que trazem falsas promessas de paz e estabilidade e a julgarmos a ciência, a política, a moral e os valores, em geral, no tribunal da razão esclarecida e da justiça para todos, sem privilégios, sem distinção de cor, gênero, ou de fatores socioeconômicos.

Fica a provocação para pensarmos nos paradoxos presentes no mundo atual com seus devaneios e suas realidades possíveis para avançarmos rumo ao novo que nos espera, sem perder a capacidade de utopia, mas com uma dose de racionalidade e de crítica que pondere e encontre mediania.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DICIONÁRIO ON-LINE DE PORTUGUÊS. **Distopia**. 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/distopia/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HANKINSON, Jim. Epistemologia estoica. *In*: INWOOD, Brad (org.). **Os Estóicos**. São Paulo: Odysseus, 2006. p. 65-94.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Trad. de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril cultural, 1974. (Coleção Os pensadores, v. XIV).

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Globo, 2003.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros passos, v. 53).

PLATÃO. **A República**. Brasília: Ed. da UnB, 1996.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. *In*: Os Pensadores, Vol. XXXI. São Paulo: Abril Cultural, 1974. part. III. (Coleção Os pensadores, v. XXXI).

Literatura infantil e empoderamento feminino: potencialidades

Luciana Camila Garcia de Oliveira

I Introdução

“Poder ler é um direito, ler é exercê-lo” (BRITTO, 2015, p. 140). A leitura é e sempre foi um instrumento de poder, ou seja, de inclusão e exclusão. Em um país como o Brasil, em que se lê tão pouco, em que livros são caros, em que várias escolas não possuem bibliotecas, que dirá bibliotecários, e o acesso a bibliotecas públicas não é tão fácil, é preciso que os livros e as histórias sejam cada vez mais atraentes para encantar novos leitores e aproximá-los do hábito da leitura, apesar das dificuldades de acesso. Não podemos esquecer também o papel dos mediadores, geralmente professores e bibliotecários, por exemplo, que acabam se tornando facilitadores entre os leitores e as obras. Uma forma de atrair um número maior de pequenos leitores é por meio da escolha de obras que façam com que os leitores se sintam representados e propiciem um sentimento de pertencimento. Assim, pela leitura, há mais chances de se desenvolver intelectual e emocionalmente, além de outras vantagens. Ainda, quando forem mais velhos terão oportunidades para participar ativamente da sociedade e demandar direitos como cidadãos, para que sejam cumpridos.

Este artigo apresenta uma análise comparativa entre duas obras que apresentam a vida de mulheres que viveram em diferentes épocas e lugares e como elas conseguiram vencer o preconceito, a desigualdade de poder e a violência de gênero, inscrevendo seu nome na História. Algumas são mais conhecidas, outras nem tanto, mas todas buscaram conquistar aquilo que queriam, apesar de tudo que precisaram enfrentar para atingir seus objetivos. Em um momento em que cada vez mais se fala em empoderamento feminino e representatividade, livros infantis que tratem destes temas são necessários e importantes, devido à empatia gerada pela leitura das histórias de mulheres que enfrentaram diversos desafios para terem a chance de viver sua vida, de acordo com o que acreditavam ser melhor para si mesmas. O objetivo deste trabalho é apresentar uma breve análise dos livros, aplicando os conceitos trabalhados e os conhecimentos adquiridos durante a especialização em “Literatura infantil e juvenil: da composição à educação literária” e relacionando-os com a importância da literatura infantil para os processos identitários, dentre eles a identificação de gênero.

A leitura destes livros faz sentido não apenas pelo incentivo que podem ser para meninas, mas também pelo sentimento de empatia que podem produzir nos meni-

nos. É possível que a leitura deste tipo de histórias permita que as próximas gerações de meninos e meninas sejam tratadas com mais igualdade, já que as meninas de hoje se sentirão inspiradas e motivadas a lutar pelo que querem, e os meninos entenderão que não há um ser inferior a eles, mas sim um ser igual, que tem os mesmos direitos que eles.

O livro *Histórias de ninar para garotas rebeldes* foi escrito por Elena Favilli e Francesca Cavallo, em 2016, e foi publicado no Brasil em fevereiro de 2017. Elena é jornalista e Francesca é escritora e diretora de teatro. Em 2011, elas criaram o Timbuktu Labs, um laboratório de inovação em mídias infantis, responsável pela primeira revista infantil para iPad. Para elaborar este livro, as autoras conseguiram arrecadar mais de um milhão de dólares em um *site* de financiamento coletivo.

De acordo com o *site* do livro,¹³ as autoras desenvolveram a ideia para a obra, quando se deram conta de que 95% dos livros e programas de TV, com os quais elas cresceram, não tinham meninas em papéis importantes, situação que continua a acontecer até hoje. Por acreditarem que as meninas de hoje precisam conhecer e crescer com modelos femininos de destaque, elas decidiram agir.

Desse modo, o livro apresenta histórias de 100 mulheres extraordinárias, além de retratos de página inteira de cada uma delas, desenhados por 60 ilustradoras de todo o mundo. As mulheres escolhidas têm variadas profissões: de ativistas a geneticistas, de surfistas a boxeadoras, passando também por variadas épocas, do Egito antigo até a época atual.

O outro livro a ser analisado é “50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer”, escrito em 2017, por Débora Thomé, uma cientista política, jornalista e criadora do primeiro bloco de carnaval feminista do Brasil, o “Mulheres rodadas. O propósito do livro de Débora é similar ao de Favilli e Cavallo (2016), as diferenças ficam por conta das mulheres biografadas, que são brasileiras, e pelo estilo de escrita que não remete tanto ao dos contos de fadas com o início clássico de “Era uma vez...”, como acontece no livro das autoras italianas. Para a análise dos livros foram considerados conteúdo e imagens por meio da análise de conteúdo. Primeiramente foi organizado um quadro-síntese e, a partir dele, foi possível estabelecer algumas conexões entre os livros infantis e as categorias fábula, contos de fada, gênero, violência contra a mulher, política, estudos e empoderamento feminino.

Para o referencial teórico apresento uma revisão de literatura sobre literatura infantil, porque lemos e porque é importante ler para crianças, a partir de Cademartori (2010) e Coelho (2000), além de discutir a diferença entre gênero e sexo, sob as

¹³ KICKSTARTER. Disponível em: <https://www.kickstarter.com/projects/timbuktu/kickstarter-gold-good-night-stories-for-rebel-girl?> Acesso em: 1º ago. 2020.

perspectivas de Scott (1990) e Torrão Filho (2005), e, por fim, o empoderamento feminino e a igualdade de gênero na infância e literatura infantil, conforme Botton e Strey (2018). Em seguida é apresentada a análise das duas obras, do ponto de vista do texto escrito e das ilustrações e, por fim, temos as considerações finais.

2 Literatura infantil

Cademartori (2010, p. 16) afirma que “a literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor”, ou seja, não apenas a estrutura e o estilo são levados em conta, mas, também o tema e as imagens, de forma que o leitor infantil possa atribuir sentidos àquilo que lê. A autora afirma que não cabe à literatura ser responsável pela educação formal, mas oferecer, através do entretenimento, padrões de leitura de mundo e experiências que só ela, a literatura, pode possibilitar. É uma oportunidade para oferecer aos leitores uma visão de mundo e experiências diferentes daquelas com as quais ele está acostumado ou a elas tem acesso. Por isso, a proposta do livro “Histórias de ninar para garotas rebeldes” é bem interessante, pois nem todas as personagens tratadas na obra são famosas. Além disso, por se tratar de um livro de biografias, oportuniza às crianças a chance de ler algo com o qual elas provavelmente não estão habitualmente acostumadas, pois ele difere um pouco dos livros infantis que regularmente encontramos no mercado. Para Coelho (2000, p. 31), o livro infantil é uma mensagem entre um autor-adulto e um leitor-criança e, por consequência, a leitura se torna um ato de aprendizagem. Coelho (2010, p. 51) também afirma que “no ato da leitura, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente”.

Na obra *Poética*, Aristóteles (1997) afirma que a arte é imitação, e que o que nos difere dos animais é que somos mais capazes de imitar e adquirir os primeiros conhecimentos através da imitação. Ele também afirma que aprender é agradável aos seres humanos, e o reconhecimento de pessoas e situações nas histórias nos causa prazer. Se não reconhecemos, o prazer vem então pela execução ou pelo colorido. Como as chances de as crianças reconhecerem a maioria das mulheres retratadas no livro são pequenas, o prazer pode ser alcançado não apenas pelo reconhecimento, mas pelas diferentes ilustrações. Freire (2011, p. 19) afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Relacionando isso com a criança, pode-se dizer que ela imita e reconhece ações e comportamentos, primeiramente em relação às pessoas com quem ela tem mais envolvimento, e depois em relação àquilo que lê ou que é lido para ela, absorve estas informações e desenvolve um significado que irá usar na sua realidade, que é a proposta do livro: incentivar meninas a irem em busca de seus sonhos.

Bettelheim (2016) afirma que é através de um longo desenvolvimento que se constrói a maturidade psicológica, ou seja, a cada idade construímos um pouquinho desta maturidade. Essa construção decorre das experiências de crescimento e do entendimento de como somos. Estamos em busca de um significado para a vida, e a crença de encontrarmos este significado no futuro é o que nos dá esperança para superar as dificuldades que encontramos. As crianças encontram esse significado primeiramente através dos seus pais ou cuidadores ou, então, através da literatura, que é o meio que permite conduzir e transmitir nossa herança cultural.

Coelho (2010) afirma que a natureza da literatura infantil é a mesma da literatura destinada aos adultos, com a diferença do leitor/receptor. É através da leitura ou das artes em geral que os seres humanos “têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”. A literatura foi por muito tempo (e talvez ainda seja) o principal veículo para transmissão de cultura e valores.

Assim como Bettelheim (2016), Cademartori (2010, p. 23) afirma que as crianças precisam ter acesso ao que é mais significativo para elas, no estágio de desenvolvimento em que se encontram; é a “apreensão de padrões que modificam o comportamento”. Ainda de acordo com Cademartori (2010, p. 33), as crianças enfrentam a realidade que vivem através da “realidade” construída nos livros. Esta comparação entre as duas realidades permite que a criança elabore e desenvolva conceitos para sua vida. Esta ideia é corroborada por Martins (2012, p. 82), que afirma que

para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais.

Ou seja, a literatura infantil contribui e muito para a formação das crianças, não apenas na questão da aprendizagem da leitura, mas principalmente na sua formação pessoal, na sua interpretação, percepção e interação com o mundo e na construção de valores que irão auxiliá-las a enfrentarem as dificuldades do futuro.

Na literatura infantil, diversos modos de endereçamento podem ser percebidos e, dentre os gêneros literários, destaco as fábulas e os contos, por serem os dois mobilizados nas obras analisadas no presente estudo.

2.1 Fábulas

O conceito de fábulas será trabalhado aqui, pois o subtítulo do livro “Histórias de ninar para garotas rebeldes” e “100 fábulas sobre mulheres extraordinárias”. De acordo com Vale (2001, p. 43), a fábula é uma narrativa curta, podendo ser protago-

nizada “por vegetais, objetos, animais e seres humanos”, que, apresentando uma moral implícita ou explícita, tem como função divertir e instruir. Ela se divide na narrativa em si e na “alma” ou moral, que é o ensinamento pretendido. De acordo com a autora, este tipo de narrativa é recomendado para crianças, porque possibilita a discussão sobre a moral e pode-se relacioná-la com o mundo atual.

Coelho (2010) afirma que a fábula é uma história de animais que “prefiguram os homens”, diverte o leitor e tem uma moralidade. Para a autora, a principal diferença entre a fábula e outras espécies de histórias é a presença de um animal que é colocado em uma situação humana e exemplar. Nas biografias das duas obras analisadas neste trabalho não há menção a animais colocados em situações humanas, mas há a questão da moralidade, do exemplo e do entretenimento.

Já de acordo com Lima e Rosa (2012, p. 2), a fábula é uma narração em prosa “destinada a dar relevo a uma ideia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar de maneira agradável, uma verdade que, de outra maneira, se tornaria mais difícil de ser assimilada”. Ainda de acordo com Lima e Rosa (2012), a fábula tradicional é direcionada a uma lição de conduta ou ensinamento, e, por isso mesmo, durante a História, foi usada com propósitos diferentes: desde recurso retórico até uma forma indireta para realizar uma crítica.

As fábulas apresentadas no livro de Favilli e Cavallo (2017) seguem os conceitos de Vale (2001) e de Lima e Rosa (2012), pois as biografias são apresentadas de maneira agradável, mesmo aquelas em que as biografadas sofrem algum tipo de violência ou foram até mesmo mortas.

2.2 Contos de fadas

Bastos e Nogueira (2016, p.13) afirmam que os contos de fadas são narrativas em que a personagem principal enfrenta obstáculos e provações até triunfar. Estas histórias lidam ou proporcionam diferentes sentimentos através de uma jornada de superação, para então proporcionar o final feliz e fazer com que o leitor crie esta expectativa para sua vida pessoal.

De acordo com Coelho (2010, p. 173), os contos de fadas originaram-se com os celtas e remetiam a heróis e heroínas que participavam de aventuras ligadas ao sobrenatural e “visavam à realização interior do ser humano”. As fadas são seres imaginários com poderes sobrenaturais que interferem na vida humana, quando não há uma solução natural para um problema.

Vale (2001, p. 47) fala que o ambiente onde ocorrem os contos de fadas é longe e indeterminado, sendo utilizados os clássicos “Era uma vez...” e “Num reino distante...” Isso ocorre para passar a ideia de um lugar maravilhoso e afastado dos domínios

da criança. A autora afirma que “a “imprecisão da representação temporal e espacial faz com que a criança se insira nesse ambiente e o configure, dele transitando para a realidade do seu mundo” (2001, p. 47). A estrutura dos contos de fadas é bem simples. De acordo com a autora,

A narrativa inicia com uma situação de equilíbrio, que é alterada pela manifestação de carência ou conflito por parte do herói. A seguir, são apresentadas as peripécias vividas pela personagem, que, com a ajuda de seres ou objetos mágicos, vence os obstáculos e emerge vitoriosa no final. Então, a situação de harmonia inicial é novamente instaurada (VALE, 2001, p. 47).

Vale (2001, p. 48) fala ainda sobre os contos de fadas modernos que, embora mantenham características dos contos de fadas tradicionais, levam o leitor a uma percepção de si mesmo e da sociedade da qual faz parte.

Amareno e Chacon (2005, p. 83) afirmam que, nos contos de fadas modernos, é comum as personagens buscarem a própria felicidade assim como são estimuladas a aceitar-se do jeito que são, ao contrário de antigamente, em que o interesse comum vinha em primeiro lugar. Nos contos de fadas mais antigos, a figura da princesa está sempre ligada à beleza, doçura e necessidade de proteção, ao contrário das histórias mais atuais que retratam princesas independentes, que buscam uma vida em que elas mesmas fazem as próprias escolhas.

Nas duas obras analisadas neste trabalho, as histórias não são longas o suficiente para apresentar detalhes das “peripécias” vividas pelas personagens, mas muitas delas começam com “Era uma vez...” As mulheres apresentadas nas histórias buscam a própria felicidade, mesmo que esta demore um pouco a chegar, seja através da realização pessoal ou profissional, seja ajudando outras pessoas ou construindo a própria vida.

3 Por que ler?

Esta pergunta parece simples e fácil de responder, mas a resposta é bem complexa porque existem vários motivos para lermos, desde ler por fruição até como forma de conquistar nossa liberdade e nosso direito de participar ativamente da sociedade.

Maria (2016, p. 27) afirma que “no mundo contemporâneo, o conceito de verdadeira democracia passa pelo decisivo investimento na formação de leitores”. Castrillon (2013, p. 16) destaca que a habilidade de ler sempre foi uma forma de exclusão:

Historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social: primeiro nas mãos da Igreja, que garantia para si, por meio do controle dos textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes públicos e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar.

Ter desenvoltura com a cultura escrita nos deixa em condições de participar da sociedade, de entender e exigir nossos direitos e, como consequência, termos a chance de lutar por mais igualdade e pelas mesmas oportunidades que os outros participantes da sociedade têm. De acordo com Petit (2017, p. 148):

Com efeito, é muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da cultura escrita, [...] razão pela qual ninguém deveria ser excluído dela. Ter familiaridade com a leitura, assim como com a escrita, não é suficiente e não garante nada; mas quem está distante dela corre todos os riscos de ficar fora do jogo.

É por meio da leitura que temos acesso não apenas aos bens culturais, mas também a toda uma gama de direitos que dependem bastante da nossa habilidade de ler e interpretar. O acesso à universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um exemplo: não basta saber apenas decodificar o que está escrito nas provas, mas também interpretar os enunciados e os textos.

Nossas necessidades “informacionais” também são sanadas através da leitura e do compartilhamento do conhecimento. Seja ele o conhecimento científico que estudiosos de grandes universidades ou laboratórios farmacêuticos pesquisam, quando estão tentando encontrar a cura para uma doença, por exemplo, ou então o conhecimento de uma simples receita de pão para se fazer no final de semana, sem ter a habilidade da leitura, tanto o pesquisador quanto o cozinheiro de final de semana terão dificuldade para encontrar soluções para suas necessidades de informação.

Silva (2011, p. 50) aborda a leitura pela perspectiva de que, quando diante do texto, o leitor modifica a si mesmo e ao texto:

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão

registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

Silva (2011, p. 51) pensa que nós não apenas aprendemos com os textos que lemos, mas também podemos nos transforma-nos nas experiências que nos são passadas e que vivenciamos durante a leitura. Pode haver o reconhecimento do leitor com alguma ação de uma personagem e, assim, ele pode extrair novas perspectivas para a resolução de um mesmo problema, ou então a vivência ou experimentação de uma situação em que seria difícil de o leitor se encontrar, como, por exemplo, um leitor branco tendo a perspectiva do racismo através de uma personagem negra.

Além de ler para adquirir conhecimento, para entendermos a nós mesmos, para melhorarmos como indivíduos, e para vivenciarmos novas experiências, também lemos por prazer. Aristóteles (1997, p. 28) afirma que temos prazer em imitar e em aprender, e que o reconhecimento em uma obra nos causa prazer. Se não houver reconhecimento, o prazer será alcançado pelo texto em si, da forma como foi escrito ou das rimas, por exemplo. Fazendo referência à tragédia, Aristóteles apresenta sua finalidade através da promoção da catarse pela purificação das paixões e do prazer estético.

Estes são alguns dos motivos pelos quais lemos, e eles não são tão diferentes dos motivos para lermos para crianças, como veremos a seguir.

4 Por que ler para crianças?

Como mencionado anteriormente, a leitura vai muito mais além do reconhecimento das letras, palavras e frases. Não que ela não possa ter uma função prática para desenvolver e aprimorar a habilidade de ler dos leitores infantis, mas ela pode (e deve) ser mais do que apenas um exercício.

Colomer (2017, p. 20) oferece três funções para a literatura infantil e juvenil:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade;
2. desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário;
3. oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações.

De forma um pouco diferente, Cademartori (2010, p. 8) afirma que a literatura oferece uma nova forma de ver o mundo e assim pode proporcionar o desenvolvimento do senso crítico e de novas experiências. O desenvolvimento do domínio da linguagem também é melhor e, por consequência, a gama de informações adquiridas

através da leitura e das quais a criança pode fazer uso para questionar convenções também se amplia. Desta forma, a literatura cumpre sua função para a criança, que é apresentar novas possibilidades já que ela é um recorte da realidade, e também se torna uma forma de emancipação da dependência que a criança tem dos adultos, de forma que possa remodelar aquilo que lhe foi apresentado e, assim, começar a desenvolver sua independência em relação ao próprio pensamento.

Como mencionado, Freire (2011, p. 29) afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, mas que a leitura da palavra leva à continuidade da leitura de mundo, ou seja, com a apresentação de novas experiências e o aumento do repertório linguístico, a criança tem a oportunidade de não apenas ampliar suas experiências, mas também expandir sua percepção de mundo, de vida, das pessoas e das coisas que conhece, além de desenvolver melhor sua imaginação.

Muitos livros infantis oferecem aos pequenos a confirmação do mundo que conhecem: a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque, etc. Mas as crianças precisam também de um tipo de literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades de percepção além dos seus limites atuais e, talvez ainda muito pequenos, os meninos e meninas podem ter mais interesse em explorar um animal extraordinário do que um normal. Os melhores livros são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem entender sozinhas e o que podem compreender por meio de um esforço da imaginação que seja suficientemente compensado (COLOMER, 2017, p. 37).

Assim, é importante que os livros oferecidos às crianças sejam dos mais variados temas possíveis para que elas possam ter oportunidade de vivenciar ou experimentar situações que, talvez, em condições normais, não viveriam. Isto não quer dizer que eles tenham perdido totalmente sua função didática, mas que, ao invés de impor determinadas ideias e conceitos, eles apresentem novas possibilidades, e se não sugerem ou dão opções de como a criança pode lidar com aquilo, pelo menos lhes mostram que a realidade não precisa ter necessariamente só uma opção de ação. É o caso, por exemplo, do modelo feminino nas histórias infantis, que será tratado no item 5.

5 Sexo ou gênero

Ainda hoje muitas pessoas têm dificuldade em entender a diferença entre sexo e gênero. De forma bem simples, sexo está relacionado à biologia e gênero à configuração de papéis sociais e práticas culturais. A distinção entre o significado dos dois termos é importante para entendermos o que acontece nas sociedades, e por

que as mulheres não são consideradas, plena e atualmente, ainda, no mesmo nível de importância dos homens.

A questão biológica está conectada com as diferenças físicas, como as características sexuais, o tamanho e a força, entre fêmeas e machos, enquanto gênero lida com as relações sociais entre os sexos.

As diferenças entre os sexos não deveriam determinar as desigualdades entre eles, no entanto, diversas sociedades nominam quais características cabem aos homens e quais cabem às mulheres, desde o momento em que se sabe o sexo do bebê, antes de seu nascimento (meninos têm enxoval azul, meninas têm enxoval rosa), passando pela infância (meninos brincam de carrinho, meninas brincam de casinha e de boneca), adolescência (meninos podem namorar várias meninas, meninas não podem ter muitos namorados) e maioridade (homens são provedores e dominam as mulheres, enquanto estas são submissas, femininas e cuidam da família e do lar). O que ocorre é que muitos não percebem ou pensam que se trata de construções socioculturais e históricas, portanto, passíveis de mudança e transformação. Mais do que isto, que o patriarcado acaba por gerar sofrimento, exclusão e mesmo, violência.

Torrão Filho (2005, p. 144) afirma que o masculino e o feminino são opostos, mas, ao mesmo tempo, complementares; a questão principal é que características consideradas femininas, encontradas em homens, ou características masculinas, encontradas em mulheres, não são vistas “com bons olhos”, porque fogem do padrão estipulado. O autor faz duas constatações bem-interessantes:

Assim, mulheres não devem ser homens porque elas não têm capacidade para isso, porque isso vai contra sua natureza, como dizia Sêneca, uma mulher que se faz passar por homem é um “mundo às avessas”. E o homem não deve se rebaixar à condição de uma mulher, por isso ele não deve se preocupar em chorar ou demonstrar seus afetos, pois isto faz parte de seu lado feminino que pode ser expresso, porque é apenas um lado, não uma totalidade, e porque não coloca em risco sua heterossexualidade. [...] a maior ansiedade, com relação à homossexualidade, para os homens, está nesta identificação com o feminino, com o ser dominado por outro homem, como se fora uma mulher” (TORRÃO FILHO, 2005, p. 141, 144).

Estas duas citações servem de exemplo para mostrar que as mulheres não apenas sofrem com as desigualdades, como também são consideradas seres inferiores ao homem, mesmo com as lutas feministas e conquistas obtidas nas últimas décadas. Desde o início, as crianças são expostas a práticas sociais, regulações e imposições que irão contribuir para formar suas identidades, dentro do que se espera para cada

sexo. Ou seja, se forem expostas continuamente a histórias, em que personagens femininas são “o sexo frágil” e personagens masculinas são fortes e têm liberdade para escolher, iremos reiterar estes preconceitos.

Colling (2004, 2014, *apud* BOTTON; STREY, 2018, p. 58) afirma que o uso das diferenças biológicas para conceder o poder e domínio para os homens vem de séculos atrás, quando os homens eram considerados superiores por questões biológicas (o tamanho do cérebro ou a anatomia do aparelho reprodutor, por exemplo) e que “consideraram e reafirmavam os interesses de quem dominava a ciência e o conhecimento na época – eles próprios” (COLLING, 2004, 2014, *apud* BOTTON; STREY, 2018, p. 58). Hoje, é possível entender, por exemplo, por que é tão difícil encontrarmos mulheres em posições de chefia, ou por que o futebol feminino é menos valorizado que o masculino: porque mulheres não deveriam apropriar-se de “atividades masculinas”.

Scott (1990) concorda que o gênero começa a se constituir, a ser entendido e aceito dentro de casa e a partir da influência familiar, mas sua construção continua depois, nas outras esferas da sociedade. Por isso mesmo, por começar lá na infância, é que devemos modificar desde cedo a distinção entre gêneros e trabalhar com a ideia de igualdade entre gêneros, através do empoderamento feminino desde a infância assim como o desenvolvimento da empatia por parte dos meninos.

5.1 Empoderamento feminino e igualdade de gênero na infância

A promoção da igualdade de gênero é algo que deve ser incentivado desde a infância e não apenas quando as pessoas já são adultas. Seguindo os pensamentos de Freire (2011, p. 29), de que a leitura de mundo vem antes da leitura da palavra, e de Scott (1990, p. 87) de que a constituição do gênero começa a se formar em casa, através da influência familiar, é primordial que as crianças, meninas e meninos, sejam educados de forma a não haver discriminação de gênero.

Portanto, se a sociedade já funcionasse em padrões mais igualitários e não sexistas, a compreensão de que ambos os sexos podem ter as mesmas oportunidades e que podem ser e viver de maneira diferente dos estereótipos de gênero não precisaria ser algo ensinado de modo específico, mas seria aprendido por identificação através das relações humanas, sendo cognitivamente compreendido por meninas e meninos, treinado nas vivências do dia a dia e incorporado ao seu desenvolvimento como jeito de ser e parte de sua identidade (BOTTON; STREY, 2018, p. 58).

A realidade é que a sociedade continua a não funcionar em padrões igualitários e não sexistas. Uma das formas de tentar reduzir estas desigualdades é proporcionar o contato de meninas e meninos com exemplos que incentivem a valorização das mulheres, mostrem que não há diferenças entre o que uma menina ou um menino podem fazer e que todos têm os mesmos direitos.

Botton e Strey (2018) afirmam que a plasticidade cerebral é outro aspecto que deve ser levado em conta, quando pensamos em uma educação não sexista desde a infância. A plasticidade cerebral é a habilidade que nosso cérebro tem de se modificar e se transformar, de acordo com aquilo que vivenciamos. Este processo ocorre, principalmente, durante a infância e adolescência. Seguindo esta lógica, se crianças de hoje forem expostas desde pequenas a práticas que envolvam uma educação não sexista, desenvolvam o empoderamento de meninas e estimulem a igualdade de gêneros em meninos, talvez as futuras gerações de mulheres não precisem enfrentar tanta desigualdade como temos hoje.

Desenvolver o empoderamento de meninas é encontrar diferentes maneiras de mostrar que todas têm liberdade para escolher o que querem de forma que possam, desde pequenas, perseguir seus sonhos e realizá-los de forma autônoma, sem a dependência ou submissão aos homens. Uma das formas de desenvolver esse empoderamento em meninas, e também promover a igualdade de gênero em meninos, é através da literatura.

5.2 Literatura infantil e gênero

Até algum tempo atrás era difícil encontrar obras de literatura infantil que apresentassem personagens femininas e masculinas com características diferentes das que eram “esperadas”, de acordo com seu gênero: meninas eram mais passivas, não viviam aventuras nem eram protagonistas das histórias; meninos eram mais ativos, passavam por grandes aventuras e vivam rodeados por amigos. De acordo com Colomer (2017) isto começou a mudar a partir da reivindicação feminista dos anos 70, do século XX. Mudanças na literatura infantil e nas personagens femininas ocorreram, como mulheres ou meninas interessadas em aventuras, assim como características que antes não eram associadas a meninas e passaram a fazer parte da personalidade das personagens, tais como inteligência, independência e valor.

Na literatura dos anos 90, protagonistas femininas apareciam em aproximadamente um terço das obras, com personagens que tinham profissões que não exigiam muito estudo e tampouco estavam em altos níveis hierárquicos. Em contrapartida, temas mais psicológicos priorizavam meninas, mas também colocavam meninos em

papéis de protagonismo, ou seja, personagens masculinas passaram a aparecer em histórias com temas mais intimistas e de conflitos internos.

[...] podia-se concluir que o modelo masculino havia ampliado suas possibilidades, enquanto o modelo feminino havia se aproximado de uma espécie de “não ser”. As meninas não eram “femininas” no estilo tradicional, nem formavam grupos de seu próprio sexo, nem eram protagonistas exclusivas da aventura (COLOMER, 2017, p. 66).

Colomer (2017, p. 68) apresenta três aspectos que contribuem para a não produção ou não promoção de uma literatura infantil não sexista: caso optem por uma conduta feminista e não sigam os modelos sociais já estabelecidos e conhecidos por meninos e meninas, através de suas experiências de vida, autores de literatura infantil pensam que a verossimilhança narrativa deixa de existir, causando estranhamento e distanciamento, além disso, suas obras podem se tornar “um panfleto estridente”, de acordo com a autora.

O segundo aspecto não deixa de ter relação com o primeiro. Caso o autor escreva obras de um determinado gênero literário, em que já há modelos estabelecidos para as personagens, como, por exemplo, histórias de mistério, em que uma personagem do sexo masculino é quase sempre o detetive, ou de ficção científica, em que os astronautas são homens, o autor fica “preso” a um modelo literário. Caso mulheres ou meninas se tornem as protagonistas “podem sempre resultar como suspeitas de masculinização” (COLOMER, 2017, p. 68). A resistência em desconstruir estes arquétipos masculinos e mudar a “tradição” de determinados gêneros literários acaba fazendo com que personagens femininas fiquem sempre com uma posição secundária nas histórias, isso se chegarem a fazer parte delas.

O último aspecto apontado pela autora se refere ao mercado literário, que leva em conta a preferência do público leitor na seleção e publicação de obras.

Apesar de continuarem sendo os donos do imaginário literário, os jovens leem menos, olham a leitura de ficção como algo impróprio para suas formas de socialização e rechaçam especialmente os livros se o protagonismo é feminino e não se baseia na ação (COLOMER, 2017, p. 69).

Em um pensamento relativamente simplista, pode-se inferir que a questão financeira do mercado literário contribui para o baixo número de protagonistas femininas nas histórias: se autores escreverem histórias com protagonistas femininas podem vender seus livros em menor quantidade, se a tradição de determinados

gêneros literários for quebrada, menos livros serão vendidos, por fim, se os estereótipos dos protagonistas não forem mantidos, o mercado literário terá dificuldade em manter o público leitor que já possui assim como atrair novos leitores.

Levando estes três aspectos em consideração, é fácil entender por que Favilli e Cavallo optaram por utilizar um site de financiamento coletivo para a publicação de *Histórias de ninar para garotas rebeldes*. Não foi o que aconteceu com Débora Thomé, que publicou a primeira edição de seu livro em 2017, em uma grande editora brasileira.

6 Análise das obras

Por apresentarem a mesma temática, mulheres do passado que passaram por dificuldades e mesmo assim colaboraram para que as mulheres de hoje tivessem seus direitos exercidos, ou mulheres que hoje servem de inspiração e modelo, para que persistamos na realização de nossos sonhos, é possível tecer comparações entre os livros *Histórias de ninar para garotas rebeldes*, de Favilli e Cavallo, e *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*, de Débora Thomé.

A análise das obras foi dividida em duas partes: o texto escrito e as ilustrações. A metodologia utilizada para a comparação e análise do texto escrito foi a análise de conteúdo. Foram escolhidos alguns temas em comum entre as biografias apresentadas nas obras e foi realizada a comparação com base na revisão bibliográfica utilizada nesta pesquisa. A análise das ilustrações foi baseada na importância e na contribuição que elas podem oferecer às histórias. Por não descrever fisicamente as personagens durante as histórias, as ilustrações passam a ter certa importância, para que a criança também se conecte com as obras através das imagens e não apenas através do texto escrito.

6.1 O texto escrito

A seleção dos elementos para comparação se baseou em categorias que foram escolhidas de acordo com o que aparece nas obras e o que foi discutido anteriormente do ponto de vista teórico.

Foram selecionados trechos dos livros que se encaixam nas categorias escolhidas. Por haver 150 biografias no total, optou-se por escolher apenas dois trechos de cada obra para cada categoria. As categorias escolhidas foram: fábula, contos de fada, gênero, violência contra a mulher, lutas, política, estudos, empoderamento feminino. Optou-se por separar “gênero” e “violência contra a mulher”, apesar de serem relacionados. Desta forma, foi possível escolher trechos para a categoria de

“gênero”, em que as biografadas foram impedidas de fazer algo porque “não era coisa de mulher”.

Nos quadros comparativos, o número 1 se refere à obra *Histórias de ninar para garotas rebeldes: cem fábulas sobre mulheres extraordinárias* e o número 2 se refere à obra *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*.

Quadro 1 – Fábula

1.

- [...] A independência vigorosa das Borboletas o assustou, por isso ele tentou silenciá-las de diversas maneiras. [...] Ele inclusive tentou seduzir Minerva! Mas ela disse não. Ela não estava à venda. Minerva não queria virar a namorada de um tirano poderoso. (p. 76) – *Irmãs Mirabal*
- Virginia e Leonard eram muito felizes juntos e se amavam com ternura, mas, de vez em quando, a depressão dela a impedia de sentir alegria. Na época não existia um tratamento efetivo para depressão, e muitas pessoas não acreditavam que essa era uma doença real. (p. 184) – *Virginia Woolf*

2.

- Tuti nunca apareceu. Zuzu viveu triste até morrer. (p. 21) – Zuzu Angel
- A estrela Elis brilhou intensamente por um brevíssimo tempo. Porém, seu jeito apaixonado e inteiro de estar no mundo e de cantar fizeram da Pimentinha uma artista inesquecível. (p. 103) – *Elis Regina*

Fonte: Organização da autora a partir das obras *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (2017) e *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer* (2017).

As histórias dos dois livros apresentam características das fábulas, porque são histórias bem curtas, de uma página, com basicamente a mesma moral em todas elas: não deixe que digam “não” para seus sonhos, vá em frente e continue lutando por aquilo que você deseja. É como se as autoras estivessem falando: “Não desista, veja quantas mulheres conseguiram alcançar seus sonhos. Se elas conseguiram, você também pode”.

Os trechos retirados dos textos tratam de tentativa de estupro (irmãs Mirabal) e morte. São temas difíceis de tratar, ainda mais em literatura infantil, mas que foram abordados de maneira bem simples e sem muitos detalhes. Abramovich (2006, p. 99) afirma que a literatura também informa e é possível tratar de temas realistas mesmo na literatura infantil.

E, para encarar um dos assuntos da chama realidade, não é necessário que a linguagem do autor seja realista. Pode até ser, mas não é obrigatório... Pode ser crua,

dura; mas também pode ser poética, suave, tristonha; como pode ser humorada, divertida, irônica... A linguagem, o tom, o escritor escolhe conforme concebeu sua história, suas personagens, seu desenvolvimento, seu final, a partir da convicção ou necessidade de tocar neste ou naquele assunto...

O propósito das histórias não é dar destaque a como aquelas mulheres morreram, mas a como elas contribuíram para a constituição da sociedade, através da conquista de seus sonhos. Assim, é possível, por exemplo, compreender o motivo por não informarem nas histórias que as irmãs Mirabal foram assassinadas, porque criticavam o governo de seu país, a República Dominicana. Das quatro irmãs, três foram estranguladas e mortas em um canal. O dia de sua morte, 25 de novembro, foi instaurado como o Dia Internacional de Não Violência Contra a Mulher. Na história contada sobre a vida das irmãs, há apenas a menção de que a coragem delas inspirou os dominicanos a lutarem e se oporem ao ditador Trujillo, que acabou sendo “derrubado”, mas que, na verdade, foi assassinado.

Quanto às outras biografadas, Virginia Woolf cometeu suicídio porque tinha depressão; Zuzu Angel sofreu um acidente de carro durante a ditadura civil-militar no Brasil e que, mais além, foi considerado um assassinato por agentes do Estado; Elis Regina morreu devido à mistura de bebida alcoólica e cocaína. Como mencionado anteriormente, Lima e Rosa (2012, p. 2) afirmam que a fábula permite que uma verdade “difícil de ser assimilada” seja apresentada sob uma perspectiva mais gentil. Esta foi a forma encontrada pelas três autoras de mostrarem que estas mulheres morreram, uma forma mais leve e que não cause medo, ao mesmo tempo em que segue a proposta dos livros de incentivar as crianças a serem o que quiserem e a lutarem por aquilo que acreditam.

Quadro 2 – Contos de fada

I. - Era uma vez uma garota chamada Ada. (p. 2) – <i>Ada Lovelace</i> - Era uma vez uma garota chamada Amelia, que economizou dinheiro suficiente para comprar um avião amarelo. (p. 12) – <i>Amelia Earhart</i>
2. - Era uma vez uma linda índia tupinambá de nome Guaibimpará. (p. 23) – <i>Paraguaçu</i> - Lota era decidida, de personalidade muito forte e condutora da própria vida, absolutamente fora dos padrões esperados. (p. 47) – <i>Lota de Macedo Soares</i>

Fonte: Organização da autora, a partir das obras *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (2017) e *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer* (2017).

Quase todas as histórias do livro de Favilli e Cavallo (2017) começam com “Era uma vez...”, não apenas para dar a ideia de um conto de fadas, mas também para dar

a ideia de um lugar e um tempo longe daquele da criança. Todas as histórias não apresentam muitos detalhes da vida das personagens, as histórias são simplificadas e muitas das personagens são ou foram pessoas típicas, com exceção de algumas que foram rainhas ou imperatrizes. Já no livro de Thomé (2020) são poucas as histórias que começam com “Era uma vez...” Apesar de não apresentarem esta característica, elas apresentam outras, como, por exemplo, as personagens se aceitarem como são ou irem em busca da própria felicidade.

Como em todo conto de fadas, é necessária a presença do mal. Nestas histórias, o mal nem sempre é uma pessoa ou um governo, mas muitas vezes é uma dificuldade a ser enfrentada: uma doença (Wilma Rudolph, que teve poliomielite e, mesmo assim, virou corredora); um desafio (Amelia Earhart, que tentou dar a volta ao mundo em um avião); um costume cultural como o casamento forçado (Balkissa Chaibou, nigeriana que está estudando para ser médica e virou ativista contra os casamentos forçados), ou uma guerra (Yusra Mardini, a nadadora síria que junto com a irmã e outro menino empurraram a nado o barco de refugiados em que estavam e, assim, salvaram 20 pessoas, além de ter feito parte do primeiro time de refugiados a competir nos Jogos Olímpicos). Já no livro de Thomé (2020) as dificuldades são mais relacionadas à pobreza (Carolina Maria de Jesus teve seu livro *Quarto de despejo* traduzido em 11 idiomas, mas morreu na pobreza); racismo (Ruth de Souza, atriz negra, venceu o racismo e se tornou a primeira protagonista negra em uma novela), ou ao gênero (Chiquinha Gonzaga foi obrigada a se casar aos 16 anos, e o casamento a levou de navio para a zona de guerra).

O “mal” em muitas destas histórias nada mais é do que aquilo que dificulta a heroína de atingir seu sonho, e da forma como as histórias são contadas, ele nunca vence.

Quadro 3 – Gênero

<p>I.</p> <p>- Havia uma garota que queria dirigir. Ela vivia na Arábia Saudita, um país onde regras religiosas proibiam as mulheres de dirigir. (p. 108) – <i>Manal Al-Sharif</i></p> <p>- “Uma advogada mulher?”, as pessoas zombavam. “Não seja ridícula! Advogados e juízes sempre são homens.” (p. 168) – <i>Ruth Bader Ginsburg</i></p>
<p>2.</p> <p>- [...] Porém, vejam vocês, nesse mesmo reino achavam que futebol era coisa apenas de menino. (p. 25) – <i>Marta</i></p> <p>- Ao que o pai respondeu: “As mulheres fiam, tecem e bordam. Não vão à guerra”. (p. 39) – <i>Maria Quitéria</i></p>

Fonte: Organização da autora a partir das obras *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (2017) e *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer* (2017).

Em várias das histórias de ambos os livros, as personagens não podem fazer o que gostariam, porque “são mulheres”, como se isto fosse impedimento para a realização de seus sonhos e objetivos. Nestas histórias, o papel social da mulher não era

o de uma pessoa livre para fazer o que gostaria, muito pelo contrário, foi preciso que elas “transgredissem” o que era imposto pela sociedade (no caso de Manal Al-Sharif, a lei mesmo foi transgredida) para que pudessem fazer valer suas vontades. Como mencionado, são histórias que desafiam padrões estabelecidos pelo patriarcado, em diferentes temporalidades e espacialidades.

Adichie (2015, p. 28) faz uma constatação simples e bem realista:

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente.

É preciso ir além de “planejar e sonhar” e começar a agir. As mulheres biografadas nas obras desta pesquisa não deixaram que o fato de serem mulheres as tolhessem na busca por alcançar seus objetivos. É imprescindível que isto fique claro não apenas para as meninas, mas também para os meninos, visto que, no momento, a maioria das sociedades atuais ainda valoriza mais o trabalho e as conquistas dos homens aos das mulheres. Talvez, se esta percepção for transformada desde a infância para uma percepção mais igualitária em relação ao trabalho, às conquistas e aos direitos femininos, possamos viver em uma sociedade mais justa para as mulheres.

Quadro 4 – Violência contra a mulher

<p>I.</p> <p>- Uma vez, ela teve que correr a noite toda por uma montanha chechena para escapar do Serviço de Segurança russo. [...] Alguém até envenenou seu chá para tentar se livrar dela. (p. 18) – <i>Anna Politkovskaya</i></p> <p>- Quando as amigas olharam para ela, os homens dispararam, acertando Malala na cabeça. (p. 106) – <i>Malala Yousafzai</i></p>
<p>2.</p> <p>- Chica acabou sendo mãe de um filho de Sardinha. Era uma prática muito violenta da época: os senhores engravidavam suas escravas. (p. 13) – <i>Chica da Silva</i></p> <p>- Existem homens que acham que, só por serem mais fortes, podem bater em suas esposas. Assim aconteceu com Maria da Penha. Um dia, ela estava dormindo quando o marido deu um tiro em suas costas. (p.31) – <i>Maria da Penha</i></p>

Fonte: Organização da autora a partir das obras *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (2017) e *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer* (2017).

Outro aspecto importante apresentado nas histórias é em relação à violência contra a mulher. Mesmo com as lutas constantes com o objetivo de que tenham seus direitos cumpridos e respeitados, a violência contra a mulher, infelizmente, ainda faz parte das sociedades atuais. Ainda que sejam feitas denúncias constantemente e que exista uma lei específica que proteja as mulheres no Brasil, a opressão, o descaso, o desrespeito, a violência e muitas vezes até a morte fazem parte do grande grupo de adversidades que as mulheres precisam enfrentar pelo simples fato de serem mulheres.

Uma parte da sociedade ainda mantém o pensamento de que as mulheres devem ficar restritas apenas ao ambiente doméstico e que, por isso, não precisam estudar, que dirá participar ativamente da sociedade através de seu trabalho. E, se este trabalho envolver criticar o governo do país ao qual elas pertencem, as chances da violência alcançá-las é bem maior, como no caso de Anna Politkovskaya, uma das personagens do livro. Ela foi uma jornalista crítica do governo de Vladimir Putin e sofreu uma tentativa de envenenamento, contada na sua história, mas acabou sendo assassinada a tiros dentro do elevador do prédio onde morava.

A violência ainda é muito forte, não apenas no Brasil. Mulheres são atacadas, desfiguradas e mortas todos os dias, só é preciso abrir um jornal de qualquer local, que o leitor encontrará pelo menos uma notícia sobre isso. Ainda assim, com tudo que está sendo feito para tentar proteger mais as mulheres de ataques do marido ou namorado e, às vezes, até mesmo de familiares, parece que temos um longo caminho a percorrer. Uma possível solução é haver maior envolvimento político das mulheres.

Quadro 5 – Política

I.

- Alguns anos depois, Eufrosina se tornou a primeira indígena a ser eleita presidenta do congresso estadual. (p. 48) – *Eufrosina Cruz*

- Finalmente, anos depois, seu sonho se tornou realidade, e Margaret foi eleita. Foi bem-sucedida no parlamento, logo se tornou líder do Partido Conservador e depois primeira-ministra. A primeira primeira-ministra da história britânica. (p. 112) – *Margaret Thatcher*

2.

- Um chapeuzinho branco, em meio a um mar de 213 homens de chapéu preto, mostrava que ali estava a primeira mulher deputada federal do país, no dia de sua posse, em 1934. (p. 37) – *Carlota Pereira de Queirós*

- [...] Em 1934, foi eleita deputada estadual por Santa Catarina. A primeira mulher do estado e a primeira mulher negra eleita no Brasil. (p. 61) – *Antonieta de Barros*

Fonte: Organização da autora a partir das obras *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (2017) e *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer* (2017).

Representatividade é importante porque faz com que as pessoas se sintam validadas em determinadas situações ou ambientes. A política ainda é um ambiente extremamente masculino, mesmo com mais mulheres participando como candidatas, cada vez mais. Ainda assim, o número de mulheres eleitas para participar dos governos municipal, estadual e federal ainda é baixo, se comparado à população feminina no País:

Segundo o Mapa Mulheres na Política 2019, um relatório da Organização das Nações Unidas e da União Interparlamentar divulgado neste mês, no ranking de representatividade feminina no Parlamento, o Brasil ocupa a posição 134 de 193 países pesquisados, com 15% de participação de mulheres. São 77 deputadas em um total de 513 cadeiras na Câmara, e somente 12 senadoras entre os 81 eleitos.

Já no ranking de representatividade feminina no governo, o Brasil ocupa apenas a posição 149 em um total de 188 países. O governo de Jair Bolsonaro tem somente 9% de representatividade feminina, com apenas duas mulheres entre os 22 ministros. A média mundial é de 20,7% (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2019).

Os quatro excertos escolhidos falam de mulheres que foram as primeiras a serem eleitas: uma indígena como presidente do Congresso Estadual (México), uma primeira-ministra (Reino Unido), a primeira deputada federal do Brasil e a primeira mulher negra eleita no Brasil. Estas mulheres deram os primeiros passos para a participação política feminina, mas o caminho ainda é bem longo, para que mais mulheres consigam vencer o preconceito e sejam eleitas. Com maior número de mulheres eleitas representando as mulheres do País, é possível que mais leis que protejam os direitos femininos sejam criadas, inclusive leis ou benefícios que auxiliem as mulheres a começar ou continuar seus estudos.

O acesso à universidade, além de promover uma profissão mais especializada e melhores condições para disputar vagas de emprego em níveis mais altos, também pode expandir as escolhas para a vida de muitas mulheres. Muitas vezes, as mulheres precisam abdicar de seus estudos porque não têm com quem deixar os filhos, ou porque o marido não compartilha as tarefas do lar e, depois da jornada de trabalho fora de casa, ainda precisam administrar a jornada de trabalho dentro de casa.

Quadro 6 – Estudos

I.

- Hoje, Baliska está na universidade estudando arduamente para se tornar médica. Ela também faz campanha para que outras garotas sigam seu exemplo e digam “não” para casamentos forçados. Ela visita escolas e fala com chefes tribais sobre esse problema. (p. 28) – *Baliska Chaibou*

- Na Escola Nacional de Medicina, ela era a única mulher entre os estudantes. Muitos lhe diziam que uma mulher nunca poderia ser médica, mas Matilde tinha a mãe e muitos amigos ao seu lado. (p. 132) – *Matilde Montoya*

2.

- [...] Com 47 anos, fez vestibular e chegou à faculdade de biologia. [...] Aos 60 anos completou o doutorado. (p. 35) – *Graziela Maciel Barroso*

- [...], porém Elisa era a única mulher no curso de Física do Rio de Janeiro. Seguir essa carreira era coisa apenas para homens, tanto que foi a segunda brasileira a se formar em Física. (p. 67) – *Elisa Frota Pessoa*

Fonte: Organização da autora a partir das obras *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (2017) e *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer* (2017).

O direito ao estudo e a uma formação faz parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009, art. 26, p. 14). É através do estudo e das habilidades que adquirimos, no decorrer deste processo, como a habilidade da leitura, interpretação de textos, escrita e debate, que conseguimos evoluir, analisar o que ocorre ao nosso redor e também criticar e tentar mudar aquilo que não nos agrada.

Como Castrillón afirma (2013, p. 16), ler sempre foi uma forma de exclusão. As atividades do nosso dia a dia envolvem a leitura: ler as notícias para saber o que está ocorrendo no mundo; ler as instruções de um equipamento recém-adquirido; ler as contas para ver se estão corretas e podem ser pagas; ler as instruções no caixa eletrônico para pagar as contas. Se a leitura pode auxiliar uma pessoa no dia a dia, como ela poderá contribuir e o que ela poderá modificar na vida das pessoas, caso elas decidam adquirir uma formação técnica ou superior?

Os estudos nos proporcionam conhecimento, e o conhecimento pode fazer com que tenhamos novas ideias e nos tornemos cada vez mais independentes. Em uma sociedade machista que vê a mulher como um “bem” e não como uma pessoa com individualidade, ter ideias e colocá-las em prática acaba fazendo com que os homens percam o controle sobre seus “bens”.

A escolha destes excertos apresenta quatro situações bem diferentes: Baliska teve seu casamento arranjado por um tio e precisou fugir e entrar na Justiça para não ser forçada a se casar e para estudar Medicina; Matilde entrou para o curso de Medicina, mas a universidade tentou expulsá-la por ser mulher, mas ela conseguiu que o presidente da república do México interviesse e, assim, ela pôde completar sua formação; Graziela teve sua formação incentivada pelo marido, mas só conseguiu concluir um curso universitário, quando já tinha quase 50 anos; e Elisa seguiu carreira em uma área em que ela era a única mulher.

Estes exemplos foram escolhidos para mostrar que as mulheres podem e devem construir sua formação, independentemente dos obstáculos que aparecerem. É por meio dos estudos e de sua formação que elas terão uma chance maior de participar do mercado de trabalho, ganhar dinheiro e conquistar sua independência.

Quadro 7 – Empoderamento feminino

I.

- Um dia, a bailarina principal do Balé da Cidade de Nova York se machucou. Eles chamaram Alicia para substituí-la. Ela já estava parcialmente cega, mas como poderia recusar? [...] Alícia dançou com graça e confiança, mesmo quase sem enxergar. (p. 8) – *Alicia Alonso*

- [...] Estudou animação na CalArts, e alguns anos depois estava fazendo exatamente o que sempre sonhou: estava trabalhando com desenhos animados para a Disney em Los Angeles. Em pouco tempo descobriu que era uma das pouquíssimas mulheres por lá. [...] Ela prometeu que criaria um novo tipo de princesa: forte, independente e... “Valente”, pensou. “Que ótimo nome para um filme!” (p. 30) – *Brenda Chapman*

2.

- Seria apenas a primeira de oito: três vezes venceu sozinha e outras cinco em duplas ao longo de nove anos (Torneio de Wimbledon). Na carreira, foram 589 vitórias – não de jogos, mas de campeonatos. Virou até mesmo professora dos príncipes ingleses e verbete da Enciclopédia Britânica. (p. 41) – *Maria Esther Bueno*

- [...] Em 1954, foi indicada ao prêmio de melhor atriz no Festival de Veneza, por sua atuação em *Sinhá Moça*. [...] Em 1968, foi a primeira atriz negra a protagonizar uma novela. É considerada uma das grandes damas das artes no Brasil. (p. 43) – *Ruth de Souza*

Fonte: Organização da autora a partir das obras *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (2017) e *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer* (2017).

Os excertos escolhidos mostram mulheres que enfrentaram superações, mas conquistaram seu espaço. Bettelheim (2016, p.15) afirma que a mensagem que os contos de fada transmitem às crianças é de que é inevitável que haja dificuldades na

nossa vida, mas que, se a pessoa não desiste e persiste, apesar das provações, no fim passará pelos obstáculos e será vitoriosa.

Em uma sociedade patriarcal como a nossa, é imprescindível que as crianças, principalmente as meninas, tenham acesso a modelos e histórias de mulheres que se tornaram vitoriosas na busca de seus sonhos. Isto mostra que é necessário que se mantenham firmes nos seus propósitos, independentemente do que venham lhes dizer ou das adversidades que possam acontecer. Na verdade, as biografias, nos dois livros, apresentam histórias em que o propósito é incentivar meninas e torná-las mais confiantes para fazerem o que querem ou para tentarem mudar seu futuro, não se sujeitando, assim, às vontades e ao controle da sociedade à qual pertencem.

6.2 As ilustrações

Os retratos das personagens do livro *Histórias de ninar para garotas rebeldes* foram feitos por 60 ilustradoras do mundo todo, enquanto os retratos de 50 *brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer* foram feitos por 17 ilustradoras. Por terem sido feitos por diferentes mulheres com diferentes perspectivas e diferentes habilidades, os desenhos diferem bastante entre si na questão dos traços, mas não na questão do colorido. Todos chamam bastante a atenção devido às cores, e alguns também quanto aos detalhes, como o desenho de Jane Austen, que a retrata em seu quarto escrevendo e na porta há um quadro da irmã dela, Cassandra, pendurado; em cima da mesa há os livros *Emma* e *Orgulho e preconceito*, com “by a Lady”, como autora. Não é mencionado no texto que Jane publicou seus livros anonimamente, mas é mostrado na ilustração. De acordo com Van der Linden (2014, p. 122),

se o texto é lido antes da imagem e é o principal veiculador da história, ele é percebido como prioritário. A imagem, apreendida num segundo momento, pode confirmar ou modificar a mensagem oferecida pelo texto. [...] Essa prioridade – ou primazia – deve ser considerada conforme a organização da página dupla e as modalidades da narrativa. Com certeza, a diagramação desempenha um papel primordial na apreensão prioritária de uma ou outra linguagem.

Van der Linden (p.124) descreve que, na função completiva,

a segunda expressão intervém sobre a prioritária, pode dar ensejo ao entendimento de um sentido global. Uma completa a outra, fornece informações que lhe faltam, preenche suas lacunas ou “brancos”, constituindo um aporte indispensável para a compreensão do conjunto.

Ou seja, as ilustrações complementam os textos. No livro de Favilli e Cavallo (2017), na folha da esquerda temos o texto, na da direita o retrato da personagem. No livro de Thomé (2020), a ordem é invertida, primeiro vem a ilustração e depois o texto. Qual vai ser visto primeiro, fica a critério do leitor ou do contador da história; mas, como nos textos não temos a descrição física das personagens, as imagens se tornam importantes, pois dão vida àquelas mulheres cujas histórias estão sendo descritas. Ramos (2011, p.16) afirma que “a arte da ilustração, por ser feita de imagens, fundamenta-se na criação de representações que substituem seres, coisas, sentimentos ou ações”, ou seja, as ilustrações estão criando de forma lúdica, já que são desenhos e não retratos “sérios”, representações das personagens das histórias.

Um ponto interessante é que, no final dos dois livros, há espaço para a/o leitora/o fazer sua contribuição para os livros. Favilli e Cavallo (2017) colocaram duas páginas lado a lado para as crianças escreverem sua história, com o mesmo início de “Era uma vez...” e desenharem seu retrato. Já Thomé (2020) deixou quatro páginas para as crianças desenharem e escreverem sobre as mulheres que consideram heroínas. Desta forma, a criança se sente ligada ao livro, pois sua história, seja dela mesma ou a de outra mulher, passa a fazer parte dos livros. No caso do livro de Favilli e Cavallo (2017), este é um bom incentivo para as crianças pensarem sobre o que querem fazer no futuro e o que precisam para chegar lá. No de Thomé, o incentivo vem através da pesquisa, pois, mesmo que as crianças escolham familiares para colocar no livro, elas precisarão conversar e descobrir as histórias destas mulheres.

7 Considerações finais

Em princípio, para o leitor desavisado, “*Histórias de ninar para garotas rebeldes*” e “*50 mulheres incríveis para conhecer antes de crescer*” podem parecer apenas dois livros infantis bem-coloridos, mas, na verdade, há muito mais por trás disso.

A literatura infantil tem o poder de contribuir para o empoderamento feminino, por meio da construção de uma leitura de mundo pela leitura da palavra. A literatura pode potencializar o lugar de fala, por meio de processos de identificação, assim como permitir que se pense a diversidade como algo de valor contra o preconceito. Através da experiência lúdica da leitura e da ilustração, a criança pode desenvolver sua imaginação e também fazer uso das biografias para a construção de sua personalidade, potencialidade e empatia.

Como forma de incentivo para as meninas, o livro é importante porque mostra que é possível conquistar seus sonhos, por mais difíceis que eles possam parecer, desde ir à Lua ou virar presidente do seu país. Como forma de criar empatia nos

meninos, ele é importante porque mostra que meninas podem fazer as mesmas coisas que os meninos. E, de forma geral, tanto para meninas quanto meninos, e até mesmo adultos, por que não, ele mostra que todos têm os mesmos direitos, que não podemos desistir e que há muito ainda a ser feito.

Culturalmente falando, muitas das mulheres apresentadas nos livros certamente não fazem parte do conhecimento geral das pessoas, mas nem por isso deixam de ser menos importantes que outras mais famosas. Por menor que seja sua conquista, é importante que as crianças as conheçam pelas contribuições que elas deram para o mundo. Assim, é possível que elas contribuam na formação de sua personalidade além de apresentar novas possibilidades de vida e, quem sabe, soluções para os problemas que elas estão vivendo no momento da leitura.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- ADICHIE, Chimamanda. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AMERENO, Daniela Sacuchi; CHACON, Juliana. Shrek e a nova representação dos contos de fadas. **Cenários da Comunicação**, São Paulo, v. 4, p. 77-98, 2005. Disponível em: <http://revistabrasileiramarketing.org/ojs-2.2.4/index.php/remark/article/viewfile/115/113>. Acesso em: 1º ago. 2020.
- ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BARAÚNA, Mara L. As irmãs Mirabal e o dia da não violência contra a mulher. **GGN**, 25 nov. 2014. Disponível em: <http://jornalggm.com.br/noticia/as-irmas-mirabal-e-o-dia-da-nao-violencia-contr-a-mulher-por-mara-l-barauna>. Acesso em: 1º ago. 2020.
- BASTOS, Rodolpho Alexandre Santos Melo; NOGUEIRA, Joanna, Ribeiro. Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. **Dimensões: Revista de História da UFES**, v. 36, p. 12-30, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/13864>. Acesso em: 1º ago. 2020.
- BERNARDO, André. Justiça brasileira reconhece a culpa do Estado na morte de Zuzu Angel. **TAB**. 03 jul. 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/07/03/justica-brasileira-reconhece-a-culpa-do-estado-na-morte-de-zuzu-angel.htm>. Acesso em: 18 set. 2020.

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- BOTTON, Andressa; STREY, Marlene Neves. Educar para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.II n. 2, p. 54-66, jan./jun. 2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: história, teoria, análise**. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1987.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.
- FAVILLI, Elena; CAVALLO, Francesca. **Histórias de ninar para garotas rebeldes: cem fábulas sobre mulheres extraordinárias**. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2017.
- HAJE, Lara; DOEDERLEIN, Natália. Baixa representatividade de brasileiras na política se reflete na Câmara. **Agência Câmara de Notícias**. Brasília, 29 mar. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/554554-baixa-representatividade-de-brasileiras-na-politica-se-reflete-na-camara/>. Acesso em: 18 set. 2020.
- KICKSTARTER. Disponível em: <https://www.kickstarter.com/projects/timbuktu/kickstarter-gold-good-night-stories-for-rebel-girl?> Acesso em: 1º ago. 2020.
- LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas da. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **CIPPUS: Revista de iniciação científica do Unilasalle, Canoas**, v. 1, n. 1, p. 153-169, maio de 2012. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Cippus/article/view/350>. Acesso em: 1º ago. 2020.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.
- MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** 2. ed. São Paulo: Global, 2016.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

REBEL Girls. Disponível em: <https://www.rebelgirls.co/>. Acesso em: 1º ago. 2020.

ROTH, Andrew. Prison for 5 in murder of journalist. **The New York Times**, 9 jun. 2014. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2014/06/10/world/europe/moscow-court-sentences-5-to-prison-for-contract-killing-of-anna-politkovskaya.html>. Acesso em: 1º ago. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRAO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 24, p. 127-152, jun. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-83332005000100007&lng=en&nrm=i-so. Acesso em: 1º ago. 2020.

THOMÉ, Débora. **50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer**. 5. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2020.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In: SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 43-49.

Bibliotecas e o enraizamento comunitário na Rede de Bibliotecas Comunitárias Sou de Minas, uai

Camila Schoffen Tressino¹⁴

João Paulo Borges da Silveira¹⁵

I Introdução

O presente artigo tem como objetivo investigar as ações de mediação de leitura nas bibliotecas comunitárias pertencentes à *Rede de Bibliotecas Comunitárias Sou de Minas, uai*, bem como suas relações com o enraizamento comunitário, ou seja, a possibilidade de essas ações de leitura contribuírem para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento das comunidades em relação às bibliotecas comunitárias.

A motivação para esse estudo se dá pela atuação da autora como bibliotecária em bibliotecas comunitárias e a necessidade de termos mais produções acadêmicas sobre e pelas pessoas que atuam nesses espaços. Sabemos que a presença dessa temática vem crescendo nos estudos e pesquisas realizadas na ciência brasileira, no entanto, ainda há poucos estudos elaborados por agentes que estão *in loco* nas bibliotecas comunitárias, que versem sobre as ações de mediação de leitura e as inter-relações que são possíveis com as pessoas das comunidades.

Problema de pesquisa: Quais são as ações de mediação de leitura realizadas nas bibliotecas comunitárias da Rede de *Bibliotecas Comunitárias Sou de Minas, uai* e quais seus entrelaçamentos possíveis nas ações de enraizamento comunitário?

O público-alvo da pesquisa foi composto por oito mediadores de leitura que atuam, cada qual em uma das oito bibliotecas comunitárias da referida rede, todas localizadas no Estado de Minas Gerais (MG). Porém, como veremos ao longo do texto, apenas cinco responderam ao questionário proposto por este estudo. Essas pessoas ocupam o cargo de mediador ou mediadora de leitura e, ao longo deste artigo, iremos nos referir a elas como mediadoras de leitura, visto que a grande maioria, quatro das cinco respondentes, são mulheres.

¹⁴ Graduada em Biblioteconomia (UFRGS). Especialista em Educação e Psicanálise (Fapa) e especialista em Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação Literária (UCS). Bibliotecária na Rede de Bibliotecas Comunitárias *Sou de Minas, uai* (MG). Contato: camilaschoffen@gmail.com

¹⁵ Docente na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bibliotecário na Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Doutorando em Educação (UCS). Contato: jpbsilveira@ucs.br

Para dialogar com a pesquisa, utilizamos como referencial teórico os seguintes tópicos: bibliotecas comunitárias, ações de leitura, mediação de leitura, direito humano à literatura e enraizamento comunitário. Para falar sobre esses temas, foram selecionados alguns(mas) autores(as), dentre eles(as): Silvia Castrillón, Michele Petit, Elisa Machado e Antonio Candido.

2 Bibliotecas comunitárias, leitura e enraizamento

A literatura é um direito humano, como já nos disse Antonio Cândido (2011) e, para que esse direito se concretize, é preciso que haja espaços onde a população tenha acesso às diversas formas de leitura. Nas comunidades periféricas, historicamente privadas de investimento por parte do Poder Público, onde na maioria dos casos não há equipamentos culturais, surgem as bibliotecas comunitárias como fruto de movimentos sociais que lutam pela garantia de direitos. Essas bibliotecas surgem dos esforços da própria comunidade que reivindica o direito e o acesso à cultura e à leitura. Machado define as bibliotecas comunitárias como

[...] um projeto social que tem por objetivo estabelecer-se como uma entidade autônoma, sem vínculo direto com instituições governamentais, articuladas com as instâncias públicas e privadas locais, lideradas por um grupo organizado de pessoas, com o objetivo comum de ampliar o acesso da comunidade à informação, à leitura e ao livro, com vistas a sua emancipação social (MACHADO, 2008, p. 64).

As bibliotecas comunitárias são, portanto, locais de resistência, dentro das próprias comunidades, e se destacam pelas ações realizadas em prol do acesso ao livro e à leitura nestes locais. Nesse sentido, Castrillón (2011) fala que as bibliotecas comunitárias são, nas comunidades com maior vulnerabilidade social, instrumentos capazes de contribuir para a garantia do acesso a direitos, sendo um importante equipamento a favor da cidadania, já que, além de proporcionar o acesso à leitura, também possibilita a luta por outros direitos, na medida em que também é um centro de acesso à informação.

Dentre as diversas ações realizadas pelas bibliotecas comunitárias, se destaca, com especial importância, as ações de mediação de leitura literária, que tem como objetivos promover o incentivo à leitura nas comunidades do seu entorno. Petit (2009, p. 148) fala que a leitura “[...] também é influenciada por um contexto mais amplo, um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros”. A partir disso, podemos identificar o papel e a importância de um ambiente acolhedor, convi-

dativo, para que a leitura seja estimulada e novos leitores sejam formados. Além do ambiente propício para o estímulo à leitura, outros agentes também têm importante papel neste processo, são as mediadoras de leitura. Para Petit (2009, p. 148)

[...] o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso.

Nas bibliotecas comunitárias, as mediadoras de leitura, irão se utilizar das ações de mediação de leitura para fortalecer os laços comunitários, a identidade da comunidade, dialogando com outras ações, coletivos e linguagens artísticas. Fazendo das bibliotecas verdadeiros lugares de salvaguarda da cultura local, cada uma com uma identidade própria. Neste sentido, a iniciativa de abrir uma biblioteca comunitária se insere, em diferentes localidades, num conjunto de ações voltadas ao fortalecimento e à afirmação da comunidade (FERNANDEZ; MACHADO; ROSA, 2018, p. 105).

Essas ações realizadas pelas bibliotecas comunitárias, que se articulam com sua comunidade, são determinantes para promover o enraizamento comunitário no seu local de atuação. Segundo Fernandez, Machado e Rosa (2018, p. 103):

Em analogia às raízes das plantas, o enraizamento comunitário revela uma trama de relações que se retroalimentam, fortalecem e se expandem a partir de elementos em comum. Enraizamento engloba, nessa compreensão, sentimentos de pertencimento ao mesmo tempo em que envolvem a mobilização para participar de ações que contribuam para afirmar a existência e para manter ou fortalecer certa coletividade.

Portanto, a partir da mediação de leitura, que envolve diferentes processos, desde a organização do espaço, a seleção do acervo, até as ações que trabalham com o livro e as histórias, as mediadoras de leitura podem (e devem) estar dialogando também com as histórias das comunidades, promovendo encontros, trocas e fortalecendo a identidade local. Por esses motivos, consideramos de fundamental importância estudar e descobrir mais sobre os processos de gestão e desenvolvimento de bibliotecas comunitárias, entrelaçando as ações realizadas, público envolvido e ouvindo a percepção das mediadoras de leitura que estão nesses espaços.

3 Procedimentos metodológicos

Conforme Perovano (2016) e Lakatos e Marconi (2017), esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, e o delineamento é descritivo; abrange um estudo de caso composto por cinco bibliotecas comunitárias mineiras; portanto, investigamos o universo de mediadoras atuantes nesses espaços. Estudos de caso objetivam “[...] uma análise profunda, exaustiva, ampla e detalhada, a fim de explorar situações do cotidiano de pessoas e grupos ou situações que correspondam a fenômenos para estudo” (PEROVANO, 2016, p. 198), como as ações de mediação de leitura.

Foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário estruturado com perguntas abertas, permitindo o diálogo entre pesquisadora e interlocutoras, que são as mediadoras de leitura que atuam nas bibliotecas comunitárias, a fim de realizar um mapeamento e descrever as ações de mediação de leitura realizadas, permitindo, também, que se manifestassem livremente a cada questão proposta no instrumento.

A partir do questionário foi possível fazer um mapeamento das ações de mediação de leitura, realizadas pelas bibliotecas comunitárias, com dados como: livros utilizados, metodologia das ações e seus desdobramentos nas comunidades. A partir desses dados, foi realizada a análise dos resultados obtidos, esperando compreender qual a influência dessas ações realizadas pelas bibliotecas, no que tange às aproximações entre as bibliotecas e as pessoas da comunidade, bem como o fortalecimento da identidade e dos laços de afeto entre os sujeitos.

O questionário foi elaborado com a ferramenta Google Formulários e enviado por *e-mail* para oito mediadoras, no mês de agosto de 2020. As respondentes tiveram um mês para participar da pesquisa, sendo que somente cinco questionários retornaram, ou seja, este será o total de nosso estudo.

4 O enraizamento nas bibliotecas comunitárias

As bibliotecas comunitárias analisadas serão aqui identificadas como: BC1, BC2, BC3, BC4 e BC5. Dessas bibliotecas, todas estão localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte, sendo que duas estão na cidade de Sabará (BC4 e BC5), uma está localizada em Belo Horizonte (BC2), uma em Santa Luzia (BC1) e uma em Betim (BC3). As bibliotecas têm entre 10 e 18 anos de existência, o que nos mostra que são lugares que resistem há bastante tempo nas comunidades.

Dentre as respostas das bibliotecas, destaca-se o horário de funcionamento abrangente. Quatro das cinco bibliotecas responderam que abrem suas portas para a comunidade no período da manhã e da tarde, sendo apenas uma (BC4) com funcionamento apenas à tarde. Neste quesito, destaca-se a BC1 com o horário de

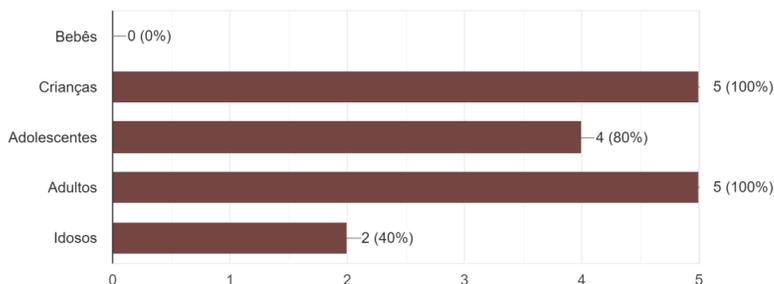
funcionamento das 7h às 20h30min o que indica que ela tem mais condições de proporcionar um atendimento em horário mais amplo, atendendo assim a diferentes públicos, especialmente aqueles que trabalham ou têm outras atividades no período comercial. O horário estendido garante o acesso à leitura e à literatura para diversos públicos.

Em relação ao tempo que as mediadoras de leitura respondentes atuam nas bibliotecas, podemos notar que a maioria atua há mais de nove anos, sendo que três atuam na biblioteca desde seu início (BC₁, BC₄ e BC₅), o que pode nos indicar que essas pessoas participaram do processo de fundação desses espaços junto às comunidades. Apenas uma mediadora (BC₃) atua há menos tempo, três anos. No entanto, podemos notar que há uma continuidade nas atuações e, conseqüentemente, nas atividades que as bibliotecas desenvolvem.

Com relação ao público atendido, as respostas foram bastante diversas, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Público-alvo

Qual o tipo de público que frequenta a biblioteca?
5 respostas



Fonte: Elaboração dos autores (2020).

Podemos notar que todas as cinco bibliotecas indicaram que crianças e adultos frequentam seus espaços, enquanto nenhuma indicou a presença do público da primeira infância, os bebês. Apenas uma biblioteca (BC₄) afirmou que os adolescentes não frequentam o espaço, e apenas duas disseram que o público de idosos está presente (BC₂ e BC₅). Desse modo, podemos perceber que as bibliotecas comunitárias não se concentram em apenas um tipo de público, mas são frequentadas por toda a comunidade. Podemos supor também que as ações e os acervos são pensados, tendo em vista a diversidade desse público leitor que, por vezes, tem algumas particularidades. Sobre essas ações, veremos mais adiante.

Após esses dados iniciais, as mediadoras de leitura responderam sobre as ações realizadas pelas bibliotecas e suas percepções sobre o enraizamento comunitário. Na primeira questão deste bloco, perguntamos quais as atividades que a biblioteca realizava, antes do período de isolamento social, iniciado em março de 2020, em decorrência da pandemia Covid-19. Todas as bibliotecas responderam que realizavam ações de mediação de leitura, que são entendidas, aqui, como as atividades de incentivo à leitura, que envolvem a presença do objeto livro. Deste modo, podemos notar que há uma preocupação em apresentar as histórias através da escrita e da ilustração, incentivando assim a leitura e o empréstimo de livros.

A maioria das bibliotecas, no total de quatro, também respondeu que realizavam ações de contação de histórias. Essa diferenciação entre mediação de leitura e contação de história é importante para pensarmos sobre a diversidade de ações que as bibliotecas fazem para seus públicos e que, em cada uma, há, digamos assim, um objetivo, sendo a contação de histórias uma forma mais visual de apresentar histórias, sejam da oralidade ou baseadas em algum livro.

Dentre as demais atividades, podemos destacar o empréstimo de livros, embora nem todas as bibliotecas tenham escrito que realizam essa atividade, sabemos que essa é uma prática em todas as bibliotecas que participaram da pesquisa. Outras ações de destaque são os encontros com escritores e escritoras, doação de livros, participação em eventos sociais e culturais, oficinas, teatro, rodas de conversa, café literário e ações de biblioteca itinerante em outros espaços, como praças, parques, escolas e outros equipamentos sociais.

A partir dessas respostas, podemos notar que as atividades que as bibliotecas comunitárias realizam são bastante diversas e não estão restritas a um público específico, mas procuram abranger desde crianças até idosos. Também pode-se notar que nem todas as atividades são realizadas fora da biblioteca, ampliando seu raio de atuação também para outros espaços públicos e privados, a fim de incentivar a leitura e o empréstimo de livros para pessoas que não frequentam seu espaço físico. Essas ações demonstram que as bibliotecas comunitárias participantes da pesquisa têm a preocupação de ampliar suas atividades e seu público, levando os livros e as histórias para diferentes lugares e, ao mesmo tempo, mostra-nos que possuem articulação com outros parceiros para a realização de ações de leitura em escolas, por exemplo.

Ao perguntarmos: Quais as atividades que as bibliotecas realizam e que envolvem mediação de leitura?, tivemos respostas bastante diversas, o que nos mostra a diversidade de possibilidades e de ações que as bibliotecas realizam em suas comunidades. Na BCI são realizadas ações de leitura para crianças autistas, com síndrome de Down e leituras orientadas, além de realizarem ações específicas que

envolvem leitura com livros de imagem. Na BC2, são realizadas mediações de leitura com livros, leitura compartilhada e contação de histórias. A BC3 realiza mediação de livros infantis para crianças e, durante o período de isolamento social, também está realizando essas ações de forma *online*. Já as BC4 e BC5 responderam que realizam ações também em parceria com outros espaços: na BC4, são constantes as visitas de escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, visitas de projetos sociais, além disso, ela também realiza ensaios assistidos, contações em épocas de férias ou outras comemorações realizadas na biblioteca; na BC5 também há a presença de grupos de alunos e visitas de escolas e entidades parceiras para os momentos de mediação de leitura.

A partir disso, podemos notar que há convergências entre as ações realizadas, como as práticas de mediação de leitura especialmente para o público infantil. Também podemos observar que as bibliotecas realizam ações com grupos, seja de pessoas que vão até o espaço de forma autônoma ou em outros espaços, como escolas, por exemplo, o que nos diz bastante sobre a capacidade de interação e integração das bibliotecas com outros atores das comunidades em que atuam. Outro ponto interessante a destacar se refere à adaptação que as bibliotecas tiveram que fazer em suas atividades, durante o período da pesquisa, pois estamos em meio a uma pandemia (Covid-19), e as ações presenciais não estão acontecendo. Podemos ver que as bibliotecas não deixaram de realizar ações e estão se adaptando, oferecendo programação cultural também no formato *online*.

A seguir, perguntamos às mediadoras de leitura como são planejadas as ações de mediação de leitura. Novamente, foi possível verificar as similaridades entre as práticas realizadas em cada um dos espaços. Todas as bibliotecas falaram que as ações de mediação de leitura são planejadas com antecedência pelas mediadoras, e que para a escolha do texto levam em consideração o tipo de público e a faixa etária, por exemplo. Em algumas ocasiões, como quando há parceria com as escolas e outros grupos, o planejamento é feito em conjunto, ouvindo as demandas específicas. A BC1 coloca também a importância de ouvir os gostos dos leitores para a escolha dos livros a serem mediados e de utilizar diferentes estratégias para a realização desta atividade. Um depoimento interessante vem da BC4, que realiza diversas ações em parceria com grupos e escolas da comunidade. Vejam o que eles nos falam sobre o planejamento das ações:

As escolas de ensino fundamental que estão trabalhando projetos de gêneros literários solicitam mediações específicas de: poesias, cordéis, charges, etc. Muitas vezes também de escritores ou ilustradores. Então separamos o que há neste sentido, disponibilizamos uma porção para empréstimo organizada em caixas,

outra para manuseio após a mediação conforme o tempo que a turma tem para a atividade. Quando se trata especificamente de cordel, disponibilizamos toda a literatura nesse sentido para enriquecimento do trabalho do professor, deixamos toda a sala organizada nesse sentido, e a coleção cordel para crianças de Olegário Alfredo, Rachitê e de outros faz toda a diferença nas brincadeiras e adivinhações pautadas nas rimas. São mediações muito divertidas e proveitosas com premiações de cordel para aqueles que mais acertam: Que país é esse? Que poeta é esse?, Que bicho é esse? e Que golpe de capoeira é esse?

É interessante destacar a importância que a biblioteca tem no que diz respeito à sua interação com professores, escolas e alunos. Neste depoimento, podemos perceber que essas ações fazem parte do cotidiano da biblioteca e que são realizadas com bastante frequência. Nesse sentido, a biblioteca é uma parceria concreta para o desenvolvimento das ações de incentivo à leitura, propiciando à escola a diversificação das atividades e apresentando a eles novos autores e ilustradores, além de trabalhar a literatura de um jeito bem diferente, como podemos ver em relação ao trabalho com a literatura de cordel.

Desse modo, poderemos também compreender em que medida as ações realizadas dialogam com demandas da comunidade, fazendo com que as bibliotecas se tornem um organismo vivo, e as comunidades participem de forma ativa nas suas ações, seja como público nas ações culturais oferecidas, seja como sujeitos ativos nos processos de gestão e tomada de decisão da biblioteca.

Na pergunta seguinte, as mediadoras responderam como é feita a escolha das ações realizadas pelas bibliotecas, se é realizado um planejamento e como é a participação da comunidade neste processo. Todas as bibliotecas responderam que há algum tipo de planejamento para a escolha e execução das atividades realizadas. Das cinco respostas, três disseram que a comunidade participa deste processo enquanto duas responderam que a comunidade não participa. Pode-se notar que o planejamento é um fator importante para as mediadoras de leitura das bibliotecas, mostrando-nos que há um trabalho prévio realizado por elas, para que as ações da biblioteca sejam feitas de forma organizada. Na BCI, a mediadora fala que “os leitores sempre participam ativamente e, inclusive, acrescentam novos métodos ou interesses para a mediação”, o que nos mostra a intensa relação de trocas que acontecem entre as equipes das bibliotecas e as pessoas das comunidades onde elas estão. Também podemos perceber que as práticas sociais e culturais são concebidas e construídas em conjunto entre as pessoas, uma forma de gestão compartilhada e de trocas de saberes, em que cada um tem seu valor.

A BC2 também nos conta em detalhes como é a participação da comunidade nos planejamentos, nesta biblioteca, quando as ações envolvem o público infantil: “Criamos um questionário de temas e perguntas para as famílias, no qual elas descrevem as atividades que a biblioteca poderia desenvolver no ano. A partir das respostas, as atividades são planejadas”. Já quando as ações envolvem o público juvenil: “acontece um bate papo a cada dois meses, e eles preenchem uma lista de atividades de interesses. A equipe tenta associar essas solicitações dentro do projeto para melhor atendê-los”. Além disso, a mediadora nos conta que “todas as atividades são planejadas com tempo e há uma programação para divulgação e agenda com datas. Na biblioteca tem uma caixa de sugestão e muitas vezes nessa caixa tem alguns pedidos de oficina. Quando possível a equipe organiza para atender”.

Portanto, neste caso, também podemos perceber que há um diálogo constante entre as pessoas que estão à frente da biblioteca e a comunidade ao seu entorno. Embora as ações sejam realizadas apenas pela equipe, as crianças e jovens participam ativamente do processo de planejamento, seja de forma escrita, com a caixa de sugestões, seja em formato de bate-papo, ouvindo os jovens sobre seus interesses e gostos. Assim, entendemos que os laços de relacionamento entre as pessoas se estreitam, criam-se vínculos e a biblioteca se constitui como um equipamento cultural que faz parte da rotina e da vida daquela comunidade.

A seguir, as mediadoras foram perguntadas sobre como é feita a escolha dos livros que compõem os acervos das bibliotecas; se é feita de forma planejada e se a comunidade também participa deste processo. As respostas para essa pergunta foram bem-variadas e nos mostram a diversidade de maneiras encontradas para ampliar e diversificar os acervos das bibliotecas.

Três das cinco bibliotecas responderam de forma clara que a comunidade participa através de sugestões, seja de forma oral, por meio de conversas ou através de registros escritos em cadernos e caixas de sugestões. A partir das respostas, não foi possível identificar se há um planejamento maior quanto à escolha e seleção dos acervos, pois, a maioria respondeu que faz de acordo com as indicações da comunidade e, também, a partir de listas e indicações de livros premiados e catálogos literários.

A BC4 foi a única que considerou as doações de livros como uma forma de ampliação do acervo. Ela relata que, “normalmente, a comunidade doa literaturas variadas, mas principalmente livros espíritas (romances e obras de estudo), literatura infantil e livros didáticos mais atuais, assim como apostilas de cursinhos, receitas culinários e artesanatos em geral”. Não foi possível identificar qual o tratamento dado a esse acervo, e como é feita a seleção das obras que ficam na biblioteca, mas é possível

perceber que a comunidade entende a biblioteca como um local plural, tendo obras diversificadas e para os mais diversos tipos de públicos. A doação, feita pela própria comunidade, indica que há um entendimento sobre aquele local abranger esses tipos de materiais citados pela mediadora, o que nos mostra que há pertencimento, já que a comunidade identifica como um local que também dialoga com suas expectativas.

Em relação à participação dos leitores nas escolhas dos livros e pelas respostas, entendemos como compra de livros novos; podemos perceber que há uma grande presença, principalmente do público jovem nestas escolhas. A BC2 nos relata uma das ações realizadas: “Já conseguimos levar alguns adolescentes para participar da compra de acervo. É uma experiência única. A região que a biblioteca está inserida não tem biblioteca pública perto e nem livrarias, então essa realidade de compra de acervo é distante dos adolescentes. Por isso, quando possível levamos alguns adolescentes e famílias para participar da compra”.

A partir dessas práticas, podemos notar que há uma relação mútua de trocas e de escuta entre as pessoas que estão à frente das bibliotecas comunitárias e as pessoas que vivem nas comunidades onde elas estão. As relações de afeto se estabelecem à medida que há escuta ativa, diálogo e participação de todos nas diversas ações que as bibliotecas realizam. Para que a biblioteca se configure como um centro cultural e com potencial de enraizamento, é fundamental que ela respeite as características culturais da comunidade e seja um local onde todos possam se ver ali e, a partir dos acervos, podemos perceber isso. Quando a comunidade se reconhece em um local e se sente parte dele, é porque ele a consegue representar em seus gostos e em suas demandas, fazendo sentido para quem está ali continuar frequentando.

As mediadoras de leitura também nos responderam sobre como elas percebem a relação da comunidade com a biblioteca, de quais ações participam e como é essa participação. De maneira geral, as respostas evidenciam a participação constante e ativa das pessoas das comunidades nas ações das bibliotecas. A BC1 respondeu que as pessoas “participam em contação de histórias, bate-papo com escritores”, ou seja, estão presentes nas atividades culturais que a biblioteca promove em seu espaço.

Já a BC2 respondeu que “hoje a biblioteca tem além de acesso à literatura, uma internet gratuita para a comunidade usar, onde muitos podem pagar contas, fazer pesquisas, marcar médicos. Como a biblioteca tenta fazer atividades para a comunidade e eles participam desse processo de escolha, geralmente tem uma boa participação”. Nesta biblioteca, podemos perceber que, além das atividades culturais e literárias e dos empréstimos de livros, que a biblioteca promove, a comunidade também encontra no espaço um local de referência para atender a outras demandas informacionais, como o acesso à internet. Esse é um ponto importante, pois além

de garantir o ingresso à leitura, à literatura e à biblioteca, também contribui para a democratização da afluência à informação, através da aproximação aos bens digitais, garantindo assim o aporte a outros direitos.

A BC₃ nos fala que “a comunidade escolar tem maior participação nas ações em oficinas e encontro com autores. Como estamos inseridos em uma instituição, há uma boa participação dos pais dos alunos e deles mesmos”. Neste caso, como a biblioteca está inserida dentro de em uma instituição escolar, percebe-se que, além dos alunos que frequentam bastante o espaço, há também a participação dos pais, indicando que há ações e acervo voltados para este público, um fator importante para que o incentivo à leitura não seja apenas um papel da biblioteca ou da escola e destinado apenas para as crianças, mas que consiga atingir também as pessoas que já não estão mais em idade escolar, o que pode contribuir para que a leitura tenha espaço também no cotidiano da família.

Na BC₅, o relato é de que “a comunidade apropria-se do espaço. Participa das atividades propostas por nós e também contribui com algumas demandas que surgem”; neste sentido, a fala se aproxima também do relato da BC₁ que, além de citar a participação da comunidade nas ações culturais, a comunidade também “convida a biblioteca para participar de feiras e apresentações diversas”, o que nos leva a pensar que a biblioteca adquire determinado prestígio pelo trabalho realizado junto com a comunidade e é convidada a estar em outros espaços da cidade, como uma forma de divulgação de seu trabalho de incentivo à leitura e, também, a fim de sensibilizar outros atores para a causa. Nesse sentido, podemos ver que os laços construídos na comunidade vão além dela mesma, abrangendo outros pontos da cidade e também outras instituições, mostrando assim o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido nesses espaços.

A questão seguinte perguntava se as mediadoras acreditavam ter outras atividades que a biblioteca poderia desenvolver para que a participação da comunidade fosse maior. Todas as bibliotecas deram uma resposta afirmativa para essa questão, entendendo, assim, que as atividades podem ser aplicadas. As BC₂ e BC₃ responderam que gostariam de realizar mais atividades para o público adulto, ambas citaram o artesanato como uma ação que poderia agregar maior número de pessoas.

Na BC₂, essa ação estaria relacionada à geração de emprego e renda, enquanto a BC₃ vê que essas ações devem ser uma forma de juntar literatura e artes manuais. Como podemos ver, são duas visões diferentes da realidade e, podemos entender que essas bibliotecas comunitárias têm certa dificuldade de trazer o público adulto para a biblioteca, tendo mais facilidade com o público infantil, pois sabemos que as ações relacionadas aos adultos requerem um pouco mais de estratégias, como questões

relacionadas a horários e o fato de terem outras responsabilidades que, às vezes, os impedem de frequentar determinados lugares de lazer.

A BC₃ também respondeu que gostaria de realizar mais atividades relacionadas ao público jovem e citou os jogos literários como uma das estratégias. Deste modo, podemos notar que esse público também possui certas peculiaridades, e que a biblioteca já está atenta aos desejos para futuramente poder realizar essas ações.

A BC₁ respondeu que gostaria de realizar mais atividades com parceiros, e citou as Igrejas e outras instituições como possíveis lugares para receber ações de contação de histórias e doações de livros. Neste caso, vemos que a biblioteca pensa em ações a serem realizadas em outros locais e não no próprio espaço da biblioteca, o que podemos entender como uma estratégia para atrair novos parceiros e novos leitores, ou também uma limitação de espaço físico, não sendo possíveis ações com público maior. No entanto, é importante pensar de que modo e como essas ações são realizadas externamente, em detrimento de ações internas e quais são seus objetivos, pois não necessariamente tragam mais público para a biblioteca, mas ao mesmo tempo é uma forma de levar as ações para públicos que, talvez, não tenham condições de ir até o espaço.

Em relação à questão do espaço físico da biblioteca, a BC₅ relata que as atividades poderiam ter mais público, se o espaço interno da biblioteca fosse maior. Um dos grandes problemas que vemos nos espaços culturais, principalmente nas bibliotecas comunitárias, diz respeito exatamente à questão da disponibilidade restrita dos espaços físicos que, muitas vezes, são pequenos e não comportam grande número de pessoas.

Já a BC₄ nos respondeu de forma diferente, para ela há falta de recursos e parceiros que possam oferecer à equipe e à comunidade formações e capacitações “contínuas, no sentido de promovermos uma cidadania mais consciente nos seus direitos e deveres e no desenvolvimento das artes cênicas e plásticas, no apoio psicológico e de assistência social para as famílias que lutam com a dependência química de uma maneira geral”. A partir dessa resposta, podemos ver que a atuação das bibliotecas comunitárias vai além do que o incentivo à leitura. Devido a relações estreitas de afeto e de amizade entre a comunidade e as pessoas que gerenciam as bibliotecas, podemos ver que há uma preocupação também com o bem-estar social desses sujeitos; dessa forma, a biblioteca se torna também um espaço importante para a garantia e a luta por direitos e por melhores condições de vida da população.

Esta é uma questão que pode ser evidenciada novamente na resposta da última pergunta do questionário, quando perguntamos se as mediadoras acreditavam que as mediações de leitura contribuíam para o enraizamento comunitário. A BC₄ nos

respondeu que, “através das mediações feitas como já citamos nas Igrejas, já foi possível levarmos aos nossos leitores consultorias de advogados, palestra sobre nosso patrimônio, encontros com autoridades literárias e aqueles que trabalharam para a implantação da biblioteca em 2008 continuam frequentando. Muitos participam agora com seus filhos e afirmando para nós que foi de muita importância crescer dentro de nosso projeto, por isso agora querem contribuir e trazer seus filhos”.

Através desta resposta, podemos notar que a biblioteca possui uma relação estreita com a comunidade e se sente pertencente ao espaço; além disso, as ações da biblioteca buscam contribuir, de forma objetiva para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, não apenas com o acesso à leitura e à literatura de qualidade, mas dando subsídios de outras formas, como a assessoria jurídica, o que, em muitas ocasiões, a comunidade não teria acesso tão facilitado. Também podemos notar que as ações de leitura são permanentes e geram frutos, pois a mediadora nos relata que, agora, doze anos depois do início das ações no espaço, ela pode notar a permanência de crianças de jovens e que já tendo filhos também os levam para lá. Uma forma de mostrar que o incentivo à leitura não é apenas para uma pessoa em si, mas esta é capaz de incentivar também o restante da família.

As demais bibliotecas também consideraram que as ações de mediação de leitura têm relação direta com o enraizamento comunitário. A BC₁ respondeu que a mediação de leitura “é a melhor forma de envolver as pessoas em assuntos diversos e inclusive em trabalhos comunitários”, ou seja, a mediação de leitura pode tratar de diversos temas e instigar as pessoas para determinadas reflexões, utilizando-se de um texto literário. Uma resposta semelhante vem da mediadora da BC₃, que nos fala que, “através da mediação, podemos tocar em assuntos que fortalecem e aproximam e tragam a comunidade para biblioteca”. Ou seja, há uma preocupação das mediadoras de leitura em diversificar as temáticas e proporcionar às pessoas o contato com a literatura através de assuntos com os quais elas se identificam, no mesmo tempo em que proporcionam o contato com novos autores e com histórias. Na BC₁, a mediadora também citou que, a partir das mediações, mais pessoas se engajam nos trabalhos comunitários, acreditamos que essa ação as estimula a ver novas possibilidades de ser e estar em comunidade.

A BC₂ nos falou sobre a importância do papel da mediadora de leitura para o enraizamento. Ela nos fala que “o papel da mediação e do mediador é fundamental para o enraizamento”, pois “o mediador tem esse contato direto com seu público. Quando *vc* conhece seu público, você pode melhor atendê-lo e entender as suas necessidades”. Podemos notar, então, que essa é uma preocupação concreta das bibliotecas comunitárias: oferecer ações de incentivo à leitura e acesso à informação, com a participação direta dos sujeitos que a frequentam. Como já vimos anterior-

mente, eles também opinam e participam ativamente dos processos que envolvem a escolha do acervo e as ações culturais.

Para concluir, temos o depoimento da BC5 que nos fala: “Acredito, sim, que a mediação de leitura contribua para o enraizamento, pois existe uma integração das pessoas que frequentam o espaço com o mediador de leitura e, conseqüentemente, isso contribui para reforçar os laços dessa comunidade”. Vemos, portanto, que há uma forte interação entre as pessoas da comunidade e a equipe das bibliotecas, pois há receptividade por parte de ambos, e as ações realizadas contribuem para que esse contato seja mais próximo, gerando laços de afeto que vão além da relação da mediadora com os leitores, mas cria-se um sentimento de integração que vai além da biblioteca e perpassa outras questões sociais da comunidade.

5 Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, podemos perceber que as bibliotecas comunitárias são espaços plurais e têm um grande potencial mobilizador dentro das suas comunidades. São muitas as ações culturais realizadas, que vão desde a mediação de leitura até ações em outros espaços da cidade. Foi possível perceber o grande envolvimento da comunidade nas ações das bibliotecas e também das bibliotecas nas ações da comunidade. Desse modo, é perceptível que uma se relaciona com a outra de maneira orgânica, cada uma dialogando com as expectativas e necessidades da outra. Neste sentido, as bibliotecas comunitárias analisadas estão enraizadas em suas comunidades, pois participam ativamente de suas demandas, tem a cara de cada um e cada uma que a frequentam, gerando uma grande sensação de pertencimento. Podemos ver isso em diversas ações: no acesso à tecnologia, na garantia do acesso à leitura e à literatura, na participação ativa da comunidade, na gestão e no planejamento das ações das bibliotecas, novas acervos escolhidos de forma conjunto e na preocupação de todos em garantir que a comunidade tenha seus direitos mais básicos garantidos. Por isso, podemos dizer que as bibliotecas são resistência e são existência; suas comunidades vibram através delas. Que suas ações tenham vida longa! Só assim garantiremos um país mais justo e mais humano.

Referências

- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- FERNANDEZ, Cida; MACHADO, Elisa; ROSA, Ester. **O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores**. Olinda/Brasil:

CCLF, RNBC, 2018. Disponível em ~~http://cclf.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Ebook-OBrasilquele-1.pdf~~. Acesso em: 5 out. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MACHADO, Elisa. **Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil**. 2008. 184 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

LITERATURA E ENSINO

Práticas de mediação de leitura literária do bibliotecário escolar à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das linguagens da criança

*Lívia de Barros Souza*¹⁶

*Fabiana Kaodoiniski*¹⁷

I Introdução

A leitura literária, por compreender um texto artístico, envolver uma leitura por prazer, deleite, deve ser ensinada na escola? Considera-se que “a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa” (CEALE, 2014). No ambiente escolar, a leitura literária e a leitura escolarizada são separadas por uma linha bem tênue, mas pode ser possível fomentar o prazer, o gosto pela leitura literária nesse espaço. Nos educandários, o bibliotecário escolar tem um espaço privilegiado quanto à mediação do texto literário. Porém, novos desafios se colocam em sua atuação, tendo em vista mudanças, como a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, a qual norteia a organização dos currículos escolares, que passaram por recentes adequações para contemplar o novo documento. Nesse contexto, o bibliotecário escolar se sente preparado para implementar ações em convergência com os pressupostos, as competências e habilidades previstas na BNCC, as quais se reverberam no fazer escolar em diferentes currículos? Que pressupostos podem embasar estratégias de mediação de leitura literária, em consonância com o novo contexto instaurado nas escolas?

Ser mediador de leitura não é uma tarefa fácil. O mediador deve ser, em primeiro lugar, um amante da leitura e da literatura, leitor voraz. Além disso, precisa ter os conhecimentos necessários para realizar um bom trabalho de mediação. De

¹⁶ Especialista em Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação Literária pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Alfabetização e Letramentos pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui mais de dez anos de experiência como Bibliotecária Escolar.

¹⁷ Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Leitura e Produção Textual pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Educação: Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada, pelo Instituto Federal do RS. Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. Professora na Universidade de Caxias do Sul.

acordo com Reyes, no Glossário CEALE (2014, n. p.), “os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”. Nesse contexto, o bibliotecário escolar se torna ponte; suas ações de mediação cativam o leitor e facilitam o entendimento da obra e de seu contexto, contribuindo para o letramento literário, a formação leitora e a inserção do sujeito no mundo da literatura por prazer. Ademais, as práticas de mediação realizadas pelo bibliotecário escolar ampliam a habilidade leitora da criança, ampliando possibilidades de ela interpretar o que lê e também o mundo que a rodeia.

Considerando esses aspectos, o presente trabalho tem como escopo a atuação do bibliotecário escolar, atentando para as linguagens da criança e refletindo sobre o fomento à leitura na primeira infância, especificamente de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Segundo Reyes (2010, p.18) a primeira infância “se define como período do ciclo vital dos seres humanos que se estende desde a etapa intrauterina até os seis anos de idade”.

Atualmente, a atuação do bibliotecário escolar vem ganhando mais espaço nas escolas; e seu importante trabalho de mediação literária vem sendo mais valorizado, principalmente com as crianças da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. As práticas realizadas por esses profissionais vêm auxiliando na formação de leitores literários e ajudando a potencializar a constituição do indivíduo por meio da literatura.

Assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre estratégias e ferramentas que o bibliotecário escolar, atento às linguagens da criança e ao contexto instituído pela BNCC, pode utilizar em suas práticas para fomentar a leitura para crianças pequenas, levando-se em consideração o infante como protagonista de seu aprendizado, na relação consigo mesma, com o outro, com o mundo, o que inclui a relação com os objetos.

O artigo utilizará como referência documental a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, em especial no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A sustentação teórica será estruturada na abordagem de *Reggio Emilia*, a respeito da educação na primeira infância. Nesse contexto, pretende-se discutir práticas que o bibliotecário pode desenvolver dentro da escola, utilizando-se dessas abordagens e visando à formação de leitores literários.

2 Pressupostos basilares

De acordo com a BNCC (2017, p. 42), “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”. Ler para as crianças desde bebê é criar oportunidades de interação, brincadeiras, aproximação e estabelecimento de vínculos (REYES, 2010). Sendo assim, é importante ler para a criança, em qualquer idade e, nas escolas, procurando cada vez mais formar leitores. Nesse viés, a maioria das escolas vem investindo na realização de projetos literários, nos quais professores e bibliotecários escolares trabalham juntos na realização de práticas efetivas de mediação de leitura.

O currículo da BNCC para a Educação Infantil está organizado em campos de experiências. Sobre isso, Giuriatti (2018, p. 52) afirma:

A Base, como política de currículo, ao estabelecer em sua redação campos de experiências (arranjo curricular), direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conjunto de objetivos e agrupamentos etários, apresenta os elementos que se articulam e se destinam, não para o professor, mas, sim, para as crianças. Assim, a Base, não é o currículo, mas o documento orientador do currículo, problematiza a qualidade da educação pelo viés da equidade, produzindo um texto que apresenta os mesmos direitos para toda e qualquer criança do território nacional.

Assim, de norte a sul do Brasil, as práticas escolares da primeira infância são orientadas por essa organização proposta pela BNCC. De acordo com o referido documento (2017, p. 40), os campos de experiência “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

No campo de experiência “corpo, gestos e movimento”, a BNCC (2017) enfatiza que as diferentes linguagens permitem à criança comunicação e expressão. Assim, os infantes ensaiam a ocupação do espaço, experimentam a liberdade e as diferentes sensações, descobrem o funcionamento corporal, adquirem consciência sobre perigo e segurança física.

As crianças vivenciam modos de expressão e linguagens convivendo com diversificadas manifestações de arte, cultura e ciência. Esse é o escopo do campo “traços, sons, cores e formas”, que enfatiza a expressão por várias linguagens e a criação artística como exercício de autoria “com sons, traços, gestos, danças, mímicas, en-

cenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (BNCC, 2017, p. 41).

Além disso, o campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” aborda as múltiplas linguagens, na perspectiva das interações, que contribuem para a constituição ativa da criança como indivíduo singular e de relações (BNCC, 2017).

Essa organização da BNCC pode ser pensada à luz dos fundamentos de *Reggio Emilia*, considerando as múltiplas linguagens que a criança mobiliza e com as quais aprende e se desenvolve. O sistema *Reggio Emilia* pode ser descrito de forma resumida, como a

coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.13).

Quando falamos em linguagens da criança, não ficamos restritos somente à linguagem oral e escrita. Podemos englobar as linguagens que as crianças podem utilizar para se comunicar, demonstrar conhecimento de si mesmas, do outro e do mundo que a cerca. Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016, p.23),

as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

As manifestações expressivas das crianças são muito ricas. Diante disso, é interessante que o mediador tenha atenção a toda essa riqueza e encoraje os pequenos quanto à criatividade, à sensibilidade, à experimentação e à expressão das múltiplas linguagens de forma a contribuir para que a criança seja questionadora e amplie os sentidos construídos a partir de sua realidade.

Freqüentemente o termo “linguagem” é relacionado estritamente à linguagem verbal e escrita e, por vezes, lhe é dado peso tão grande que chega a inibir a curiosidade por conhecer outras manifestações expressivas dos seres humanos, sobretudo quando têm pouca idade. Adultos, tantas vezes, concebem a si mesmos como seres acabados, resultando disso olhares espessos, enrijecidos e pouco estimulados a ver as realida-

des multifacetadas que se apresentam em profusão diante de todos (GOBBI, 2010, p. 2).

Ainda sobre as linguagens, nas palavras de Gobbi (2010, p.01):

[...] as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas, levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações, mas que, por vezes, encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido à ausência de propostas, que mesmo simples, procurem garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes.

Com base nesses pressupostos, considerando o diferencial que a expressão por meio das múltiplas linguagens pode proporcionar no desenvolvimento infantil, por que não oferecer, dentro da biblioteca escolar, propostas literárias que possam ir ao encontro do desenvolvimento dessas linguagens?

Esses fundamentos, relacionados às linguagens da criança e aos pressupostos da BNCC, permitem refletir sobre as práticas dos bibliotecários, fomentando diversas estratégias que se voltam a variadas relações com o saber que a criança pode estabelecer nesse processo de mobilização, perante várias linguagens na interação com o texto literário. A respeito disso, Charlot (2013, p. 162) enfatiza que o sujeito estabelece um modo particular “de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesmo e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender”. Dessa forma, a criança aprende nesse processo de relações, mediado pelas linguagens.

3 A atuação do bibliotecário escolar, em consonância com a BNCC, com base nos pressupostos das diferentes linguagens da criança

A leitura literária, realizada tanto em casa, com a família, quanto na escola, com os professores e bibliotecário escolar, é de extrema importância.

O bibliotecário escolar, como mediador de práticas de leitura, em seu trabalho com as crianças da primeira infância, pode priorizar atividades que levem em consideração a criança, suas experiências e seu direito de aprendizagem, incluindo conviver e explorar o livro, as leituras e os diálogos com o mediador. É uma opção explorar ainda as expressões, os sons da língua, as rimas, as imagens, o sentido das palavras e do que foi lido. Nesse contexto, o bibliotecário escolar acaba tendo o

papel de inserir, ou dar continuidade à inserção da criança no mundo imaginário da literatura, tão rico em experiências estéticas, que permitem colaborar com o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e imaginação.

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante (GOBBI, 2010, p. 2).

Esse trabalho com a literatura e as linguagens, manifestado em diferentes práticas que podem adentrar o fazer do bibliotecário escolar, está associado aos pressupostos da BNCC, a qual elenca campos de experiência para a educação infantil. São eles: *Corpo, gestos e movimentos*; *O eu, o outro e o nós*; *Traços, sons, cores e formas*; *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Esses campos envolvem múltiplas linguagens que perpassam a experiência da criança, que é constitutiva. Nesse contexto, o bibliotecário escolar pode propor ações de mediação de leitura literária, com base na exploração de diversas linguagens em cada campo de experiência.

3.1 Campo de experiência, linguagens e estratégias de leitura

A seguir apresentamos estratégias, que o bibliotecário escolar pode fazer uso, dentro do espaço da biblioteca, exercendo seu papel de mediador, com o professor, entrelaçando o campo de experiência e as linguagens da criança, que podem ser desenvolvidas de acordo com cada prática elencada. Lembramos que se trata de práticas voltadas a crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), mas, sem nenhum impedimento, as práticas apresentadas aqui podem ser adaptadas para outras faixas etárias.

3.1.1 Hora do conto (Leitura em voz alta)

Segundo Cosson (2014), a leitura em voz alta é uma prática que podemos e devemos adotar. No espaço da biblioteca escolar, o bibliotecário pode fazer uso desta prática com frequência, através da famosa *hora do conto*.

O bibliotecário selecionará no acervo uma obra, de acordo com a faixa etária do grupo de crianças para o qual ele realizará a atividade; nesse caso, para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), e fará a leitura.

Essa prática se enquadra em mais de um campo de experiência da BNCC, mas abordaremos o campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que mobiliza: linguagem simbólica, linguagem oral/verbal, linguagem literária, linguagem escrita. Nessa perspectiva, a leitura em voz alta vai propiciar à criança uma experiência de leitura (MACIEL; WILMSEN; RAMOS, 2019), na qual ela poderá, com a ajuda do adulto-leitor, nesse caso o bibliotecário escolar, fazer a diferenciação de narrativas, se for o caso (visual e verbal); ter uma experiência estética, através de ilustrações; ampliar seus recursos pessoais, inventando novas realidades, utilizando sua imaginação, além de ampliar seu repertório linguístico, o que traz uma série de outros benefícios, como o reconhecimento progressivo dos usos da língua e formulação de inferências sobre a escrita. Uma continuidade para essa atividade poderia ser a proposta de um reconto feito pelas crianças, de forma coletiva, em voz alta, talvez, registrado de forma escrita pelo professor ou pelo bibliotecário escolar.

Ao recontar, a criança se apropria da história, conta de seu modo, expressando-se com suas particularidades. Assim, é possível efetivar habilidades previstas na BNCC (2017, p. 49), como “recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba”.

Ao recontar narrativas com temas como a representação do índio, do negro, a narrativa, alinhada às temáticas previstas por lei para a educação básica, contribui para o desenvolvimento de habilidades como “produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (BNCC, 2017, p. 50).

De acordo com a BNCC (2017, p.42)

as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Assim, o desenvolvimento das linguagens oral/verbal, simbólica, literária e escrita também é contemplado nesta prática na biblioteca escolar, por meio da ação do bibliotecário.

3.1.2 Encenação de livro de imagem, sem texto

As práticas de incentivo à leitura podem e devem ser variadas. Sendo assim, a prática descrita a seguir se trata de uma encenação feita pelas crianças, após a leitura de um livro de imagens, na biblioteca.

O bibliotecário selecionará um livro sem texto, de imagens, com ilustrações que chamem a atenção das crianças. As imagens devem contar uma história que seja compreendida facilmente pelas crianças, de acordo com sua faixa etária. Em relação ao campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos*, que mobiliza linguagens como corporal, teatral, literária e simbólica, uma prática de mediação que pode ser realizada é a encenação, o teatro. Com o corpo, as crianças exploram o mundo à sua volta, desde bem pequenas; se expressam, brincam e adquirem conhecimento (BNCC, 2017).

Dessa forma, com a ajuda do bibliotecário escolar, atuando como mediador, a leitura do livro de imagens no espaço da biblioteca, seguida pela encenação da história feita pelas crianças, vai permitir o desenvolvimento de habilidades presentes na BNCC (2017, p. 47), como “demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades”. Ao encenar uma história, as crianças ainda vão “criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música (BNCC, 2017, p. 47).

Com relação às linguagens mobilizadas no âmbito desse campo de experiência, a BNCC (2017, p. 41) explicita a relação das crianças com esse tipo de atividade: “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem”. O entrelaçar do campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos* com as linguagens descritas vai favorecer a aprendizagem da criança, a construção de conhecimento através da exploração do lúdico, no espaço da biblioteca.

3.1.3 Contação de histórias – temas específicos

A prática de contação de história na biblioteca é riquíssima e envolve o desenvolvimento de habilidades presentes em vários campos de experiência, abordados na BNCC. Para dar um exemplo do que pode ser desenvolvido pelo bibliotecário escolar, exercendo o papel de mediador como contador de histórias, vou abordar o tema das diferenças, tão importante e atual nos dias de hoje.

O bibliotecário escolar selecionará um livro: conto, texto, que sutilmente trate da temática das diferenças, lembrando que a escolha deverá ser de acordo com a

faixa etária das crianças para as quais a prática será realizada. Não apenas o tema, a escolha envolve considerar características do texto indicativas de que ele pode ser considerado literário, superando perspectivas, por exemplo, “pedagogizantes”.

Contar e ouvir histórias é um modo de inserir-se e de mergulhar no universo das narrativas, de experienciar sentimentos e até situações sem tê-las vivido. É uma forma de interagir; possibilita ampliações, relações com a realidade, imaginação, pautadas no diálogo, podendo-se instigar que os pequenos recontem ou falem sobre o enredo da história ouvida, as ações dos personagens, os sentimentos gerados.

De acordo com a BNCC (2017, p. 40) dessa maneira, as crianças,

vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais.

Nesse viés, considera-se que as crianças começam a desenvolver suas relações sociais na interação com os pares e adultos. Assim, é importante o trabalho com os diferentes e as diferenças, dentro do ambiente escolar e por que não, dentro da biblioteca? Essas práticas se alinham com o campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, que vai mobilizar linguagens como linguagem oral/verbal, linguagem social.

Contar histórias traz benefícios para as crianças: promove o gosto pela leitura, desenvolve a escuta atenta, a audição, a concentração e outros. Cosson (2014, p.112) afirma:

Contar histórias é uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para a leitura. Embora seja usada a bem mais tempo com a função de acalmar e entreter as crianças, contemporaneamente se reconhece na contação de histórias uma forma privilegiada de ampliação do vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade do senso crítico, incorporação de modelos narrativos, incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional, além de funcionar como ponto de partida ou ligação entre conteúdos programáticos.

Sendo assim, são muitos os benefícios da prática de contação de histórias realizada pelo bibliotecário escolar. Dando foco à temática das diferenças, após a contação de histórias, os estudantes podem ser convidados a formar uma roda para que todos

possam comentar sobre suas percepções a respeito da história, podendo, assim, explicitar o que sentiram após a narrativa, como foi a reação de determinados personagens. Nesse contexto de ação, habilidades importantes, de acordo com a BNCC (2017, p. 45), estarão sendo desenvolvidas, como: “demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir” e “demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive”. Caso a leitura seja, por exemplo, sobre um livro regional, de cultura indígena ou afro-brasileira, a atividade ainda vai permitir que as crianças possam “manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (BNCC, 2017, p. 46).

Ao realizarem a atividade de roda de conversa, as crianças ainda desenvolvem mais uma habilidade presente na BNCC (2017, p. 45) que é a de “comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos”.

Finalizando, a prática da contação de história, enquadrada no campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, com discussão sobre a temática das diferenças, além de desenvolver várias habilidades, traz consigo a contemplação das linguagens oral/verbal e social.

3.1.4 Leitura de poesias

A poesia é uma leitura que, às vezes, é muito pouco explorada nas bibliotecas. Com sua sonoridade, seu ritmo, a dança e música, os sentidos, ela permite envolver o trabalho com diversas linguagens.

O bibliotecário escolar selecionará um livro de poemas infantis, de acordo com a idade do grupo de crianças para o qual irá desenvolver a atividade. O livro poderá ter poemas que exploram a sonoridade das palavras, sejam musicais e atrativos.

A linguagem artística e plástica, a criativa, construtora, musical, fotográfica e poética são abordadas pelo campo de experiência da BNCC *Traços, sons, cores e formas*:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BNCC, 2017, p. 41).

A leitura de poesias vai mobilizar o desenvolvimento da linguagem musical, do audiovisual das crianças; pode propiciar “o encontro da palavra com o movimento, do

som com a imagem” (GOBBI, 2010, p.10) e, ainda, manifestar habilidades presentes na BNCC. Para isso, cabe permitir que as crianças brinquem com os ritmos, as sonoridades e até mesmo com o visual das poesias (GOBBI, 2010).

A partir da leitura de poesias feita na biblioteca, o bibliotecário escolar poderá, com o professor, explorar sonoridade, musicalidade e ritmo dos poemas, deixando a criança “expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BNCC, 2017, p. 48). Afinal, como enfatiza Gobbi (2010, p.11), “a conexão entre a poesia e a produção plástica, pode ser feita à medida que alguns objetos e pinturas sugerem poesias e estas mobilizam produção de imagens”.

Sendo assim, ao vivenciarem as diversas linguagens presentes no campo de experiência *Traços, sons, cores e formas*, as crianças desenvolvem “senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (BNCC, 2017, p. 41).

4 Considerações finais

O espaço da biblioteca escolar pode oferecer inúmeras práticas que visam o incentivo à leitura literária. Essa prática tende a ser enfatizada, se o bibliotecário escolar se mantiver atualizado com relação ao currículo da escola e ao planejamento dos professores, procurando realizar ações que levem ao desenvolvimento de habilidades e aprendizagens significativas, enfatizando o prazer que a literatura pode gerar.

O bibliotecário escolar, no seu papel de mediador, pode estar atento às linguagens utilizadas pelas crianças, na sua forma de se comunicar. Saber escutá-las em suas questões e, principalmente, buscar incentivar a imaginação, o lúdico pode ser um caminho para o fomento à leitura literária desde a infância.

Considerando a BNCC e seus parâmetros norteadores para a Educação Infantil, principalmente os campos de experiência, junto com a abordagem de *Reggio Emilia*, que trata das linguagens da criança e, também, levando em conta a importância da literatura, nasceu este trabalho voltado a demonstrar possibilidades e estratégias que podem ser desenvolvidas na biblioteca escolar, tendo o bibliotecário como mediador. As práticas apresentadas foram pensadas para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), mas podem ser adaptadas para outras faixas etárias.

Compreendemos que é preciso que a escola, os professores e o bibliotecário escolar estejam alinhados para desenvolver projetos que, por meio de socializações e brincadeiras, incentivem as crianças ao hábito de ler, de escutar uma história, um conto, um poema, de explorar, conviver e expressar-se através de inúmeras linguagens, em função das aprendizagens e do desenvolvimento implicados. Nesse

processo, entendemos a criança como sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, pois cada uma delas tem sua própria história, seu tempo e seu processo de aprendizagem, mobilizando variados pensamentos, sentimentos e emoções.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Literatura infantil**: reflexões e práticas. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/203-literatura-infantil-reflexoes-e-praticas>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. v.I.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento**: contextos educativos para as infâncias no século XXI. Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. 2018, Caxias do Sul, 2018.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2020.

LEITURA LITERÁRIA. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura> Acesso em: 15 jul. 2020.

MACIEL, Rochele Andreazza Maciel; WILMSEN, Lilibth; RAMOS, Flávia Brocchetto. Pesquisa(r) com as crianças na educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p. 266-283, mar./dez. 2019.

MEDIADORES DE LEITURA. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura

e Escrita (Ceale). Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura> Acesso em: 15 jul. 2020.

- REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.



Mediação de leitura literária no contexto da BNCC: o que dizem os professores de uma escola municipal da Serra Gaúcha?

Daniela Tomazzoni Zanandréa

Fabiana Kaodoinski

I Introdução

A literatura é uma forma de inserção das pessoas na sociedade, fator indispensável para sua humanização. Ela tem papel formador em nossa identidade, visto atuar no aspecto consciente e inconsciente da mente humana, dando forma a nossos sentimentos, à visão de mundo, tornando-nos mais receptivos e compreensivos quanto à natureza, aos nossos semelhantes e à sociedade à qual pertencemos. Considerada dessa forma, pode ser vista, conforme aponta Antônio Candido, em seu texto *O direito à literatura* (2004, p. 175), como correspondente a “uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. Porém, nem sempre foi compreendida dessa forma.

Tendo surgido da compilação e transcrição de relatos orais sobre acontecimentos da vida cotidiana, a literatura serviu como meio de doutrinação, imposição de ideologias e transposição de valores morais para as crianças, em especial até o século XVII, em que elas ainda eram vistas como “*adultos em miniatura*” e com variada concepção em relação a que designa a infância nos dias atuais (ZILBERMAN, 2003).

No Brasil, até meados de 1920, o adultocentrismo mostrou-se predominante nas obras literárias. A função pedagogizante, ideológica e formadora era o principal foco da escrita para os pequenos. Em 1920, Monteiro Lobato nos apresenta *A menina do nariz arrebitado*, primeira obra brasileira destinada à infância, a qual traz elementos da cultura local. Considerado como um divisor de águas foi ele quem iniciou o processo de popularizar a literatura infantil, deixando de lado a visão do adulto escritor e trazendo a voz da infância para seus textos. Apenas a partir da década de 70 é que podemos considerar que a literatura infantil nacional começou a ter destaque e *status* de obra para a infância. Ela passa por um grande crescimento, deixando seu caráter educativo e doutrinário para centrar-se na arte das palavras (RAMOS; PANOZZO; ZANOLLA, 2006).

Atualmente, no que se refere à infância, o texto literário contribui para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e forma de analisar o mundo.

No encontro com qualquer tipo de literatura, temos a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer nossa própria experiência de vida (CANDIDO, 2004).

Tendo em vista que a criança percebe o mundo pelo viés da imaginação, as obras literárias representam uma rica fonte de possibilidades para que os pequenos o compreendam e a ele se adaptem. Aguiar (2001), com base em Jesualdo (1978), defende que a imaginação é um importante elemento da mente da criança; por meio da ação imaginativa, o infante filtra e elabora os dados da realidade circundante. Assim, a criança cria situações, significa e recria o mundo com imaginação, fantasia, conhecimento e emoção. Dessa forma, é por meio da linguagem simbólica das obras infantis que as crianças encontrarão respostas para suas inquietações e dúvidas atinentes à sua faixa etária.

A imaginação e a fantasia podem ser mobilizadas pelas obras literárias em diferentes contextos. Na escola, há um espaço privilegiado para o trabalho com a literatura. Assim, qualificar mediadores de leitura literária para atuação no âmbito escolar mostra-se uma tarefa de fundamental importância.

O Brasil, por muitos anos, teve um olhar sensível ao que se refere às políticas públicas para o livro e a leitura. Citamos os últimos 17 anos, a partir da criação da Lei n. 10.753 – Lei do Livro (2003), que trata de questões pontuais relacionadas ao livro, desde a política nacional para a difusão e a leitura, até a editoração, distribuição e comercialização. A partir da referida lei, surgiu o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL):

[...] é uma ação liderada pelo governo federal para converter esse tema em política pública mediante a concentração e articulação dos esforços desenvolvidos pelos diversos atores sociais: Estado, universidade, setor privado e demais organizações da sociedade civil que formam o chamado terceiro setor. Tem como objetivo central melhorar a realidade da leitura no país e, por isso, é construído e se desenvolve por meio de um processo que transcende a imediatez (PNLL, 2006, p. 169).

Desde a extinção do MinC pelo atual governo federal, em janeiro de 2019, pouco tem sido feito em nível nacional para incentivar a leitura e literatura ou para dar suporte aos docentes, mediadores e promotores de leitura. Alguns municípios contam com departamentos ou programas dirigidos por prefeituras ou pela iniciativa privada, porém, ainda assim, de acordo com a pesquisa do Instituto Pró-Livro, “Retratos da leitura no Brasil”, do ano de 2016, o investimento na área é baixo, e os índices de leitura no País chegam a parcos 4,96 livros por habitante, sendo que apenas 2,43 desses livros foram lidos na íntegra. Assim, citamos o PNLD Literário,

antigo Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), que tem por objetivo distribuir acervos literários às salas de aula de escolas públicas e aos estudantes, como o programa governamental de destaque.

No que se refere à biblioteca escolar, Castro (2020) considera que, para além de ser espaço de realização de tarefas, é lugar de retirada de livros literários. Nesse sentido, é fundamental que o professor contribua no processo de seleção feito pelos estudantes, realizando uma adequada mediação. Sendo assim, cabe refletir sobre a necessidade de ele ser leitor e também qualificar-se como mediador.

Destaca-se, também, que, desde 2018, os educandários estão se adaptando a novas propostas ou referenciais curriculares, constituídos na esteira da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a orientar a elaboração dos currículos e definir as aprendizagens essenciais, que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica no País.

Com relação à literatura infantil, a BNCC apresenta o trabalho em torno do campo artístico-literário com enfoque em “uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (BNCC, 2017, p. 84).

Nessa transição de política pública, há a necessidade de adaptações, incluindo o estudo do documento normativo, reflexão nas escolas sobre como construir a parte diversificada dos currículos, o que gera inquietação e compreensões variadas por parte de muitos docentes, sobre como trabalhar com a literatura infantil e juvenil no contexto da implementação da BNCC. Nesse contexto, esta investigação pauta-se na seguinte questão: Quais são as percepções dos professores de um educandário de uma escola municipal de Ensino Fundamental situada na Serra Gaúcha sobre o trabalho desenvolvido no âmbito escolar, em relação à mediação da leitura literária, a partir da implementação da BNCC Linguagens – Anos Iniciais, em especial no que se refere ao campo artístico-literário?

Diante disso, este trabalho objetiva mapear as percepções dos professores desse educandário sobre mediação de leitura literária e sobre o trabalho desenvolvido, a partir da implementação da BNCC Linguagens – Anos Iniciais, em especial no que se refere ao campo artístico-literário, a fim de elucidar estratégias que podem ser utilizadas para a formação de mediadores de leitura literária escolar. Para atingir o objetivo, a metodologia utilizada foi a qualitativa. Foram entrevistados dez professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola, a qual não será nomeada, garantindo o sigilo.

Com base nessas percepções, o trabalho mostra sua relevância por possibilitar a reflexão sobre as possibilidades de mediação de leitura literária, considerando

conceitos, princípios e estratégias para o mediador aproximar e sensibilizar o leitor, mobilizando-o para a leitura literária, ampliando nele um sentimento de pertencimento, encorajando-o à autonomia e independência leitora, a partir da escolha de obras literárias, que despertem o fator humanizante e o uso não pedagógico da literatura.

Na seção 2, serão apresentados pressupostos teóricos referentes à temática em estudo. Na 3, serão expostas as percepções dos professores sobre a mediação de leitura literária em sala de aula, as estratégias e os gêneros textuais que podem contribuir para fomentar este trabalho e suas principais demandas enfrentadas pelos educadores.

2 A literatura infantil e a mediação da leitura literária escolar

A literatura é a arte constituída pela palavra e que se utiliza de linguagem simbólica para tratar de temas acerca do ser humano, de suas dúvidas, conflitos, medos, diferenças culturais, de gênero, raciais e toda sua diversidade, dentre outros temas, que temos dificuldades de analisar racionalmente. Conforme Ramos e Panozzo (2015, p. 139), “o texto literário pode ser considerado um produto cultural que assimila, transforma e recria a realidade, contendo implicações de caráter social, histórico e ético”.

Aqui reside uma das maiores qualidades da literatura e uma de suas grandezas: ser essa arte das palavras que fala diretamente à alma, não ser uma obra “direta ou fechada”, possibilitar ao leitor compreendê-la conforme sua visão, seu modo de ser e sua bagagem, sendo, assim, coautor na construção da história.

A literatura infantil abarca uma abertura para a formação de uma nova mentalidade. Além de possibilitar emoções, diversão ou prazer por meio das narrativas, contribui para a educação integral e humanística dos pequenos, que podem se identificar com o texto, os estilos, dentre outros (COELHO, 2000).

A fantasia é ingrediente precioso para seduzir o leitor ao longo do contato com a literatura. Os contos de fada, por exemplo, apresentam uma estrutura complexa da vida humana; porém, por terem estrutura textual simples, favorecem as crianças acompanhar o enredo e a vivência da história com o personagem (BETTELHEIN, 1978).

Conforme Aguiar (2001, p. 16), “o livro infantil possui características estéticas que envolvem a literatura de uma forma geral”. Ela cita Zilberman (1981, p. 17) ao afirmar que “a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada quando rompe com o normativo, com o pedagógico, enfim, com o ponto de vista adulto e, através de

um exercício de qualidade com a linguagem, leva o leitor a uma abrangente compreensão da existência”.

De acordo com o viés que salientamos, encontramos em Aguiar (2001) duas categorizações para as obras infantis que satisfazem nosso estudo: pedagógicas ou emancipatórias.

São pedagógicas aquelas que têm como objetivo maior ensinar algo ou mobilizar a criança a determinados comportamentos. Já as narrativas emancipatórias alimentam a criatividade, a curiosidade e a fantasia do leitor, propondo-lhe diferentes perspectivas sobre a realidade e o mundo que o circunda (AGUIAR, 2001, p. 106).

Nesse sentido, é importante, na escola, a ênfase na dimensão emancipadora da leitura e no poder transformador do letramento literário. De acordo com Silva e Silveira (2011), o foco não deve estar somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas na aprendizagem e na compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação à leitura.

Segundo Cosson (2009, p. 23), “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Em conformidade com o autor, para promovermos esse letramento literário, precisamos ir além da simples leitura do texto, explorá-la de maneira adequada, compreendê-la como um processo de comunicação, de interação, que convida o leitor a adentrar na obra e explorá-la sob vários aspectos. É a partir da efetivação desse processo de interação que o letramento literário se cumpre. “Se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” (COSSON, 2009, p. 29). A escola, além de auxiliar na formação do hábito de leitura, favorece interações para que, pela obra literária, seja possível ao pequeno conhecer outros universos e adentrar nos meandros e nas maravilhas do mundo da linguagem (COSSON, 2009).

Nesse contexto, o professor é o mediador, aquele que intercede na relação entre o aluno leitor e o livro. Cabe a ele apresentar narrativas com diversidade de autores e pluralidade de gêneros textuais, tornando a leitura uma prática significativa, democrática e crítica da sociedade, em que os estudantes estão inseridos. Para tanto, é primordial valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, em direção àquilo que lhes é desconhecido, levando-se em consideração temas de seu interesse, a qualidade literária da obra e a maturidade emocional do leitor. Conforme nos apresenta Cosson (2009), elencamos, no quadro a seguir, algumas condutas destacadas pelo autor para a formação de mediadores de leitura literária escolar, com vistas à formação de jovens leitores.

Quadro 1 – Condutas de um bom mediador de leitura literária escolar para a formação do leitor

Despertar nos professores a consciência de que a leitura envolve saber e prazer
Ter conhecimento das obras a serem apresentadas/trabalhadas, tendo realizado sua leitura previamente, a qual deve também despertar nele o prazer de ler
Compreender a leitura como prática social de responsabilidade escolar
Compreender a literatura como um fator social, um ato solidário que se dá nos processos de troca e construção entre escritor <i>versus</i> leitor e leitor <i>versus</i> leitor
Substituir ações pedagogizantes em torno da leitura literária por práticas que enfatizam sua função social, humanizante e formadora de personalidade
Auxiliar os alunos nas etapas de leitura: motivação – introdução – leitura e interpretação –, com vistas a facilitar sua compreensão
Conceber a biblioteca escolar como um dos espaços para a mediação e como um recurso indispensável na formação do leitor
Motivar os alunos a lerem, despertando-lhes a imaginação
Proporcionar experiências literárias, por meio da oferta de diversificados gêneros textuais
Selecionar textos que apresentem qualidade literária, primando por seu suporte original e que respeitem a integralidade da obra em questão
Acreditar na ludicidade como forma de motivação dos jovens leitores e de fruição da leitura
Apresentar a obra física e justificar sua escolha
Apresentar e analisar aos alunos a estética do livro, bem como outros elementos paratextuais presentes na obra
Partir de conhecimentos prévios dos estudantes
Possibilitar ao aluno interpretar as obras, por meio de sua bagagem social e cultural

Fonte: Construído pelas autoras (2020), com base em Cosson (2009).

É essencial que, enquanto mediadores, busquemos ir além da leitura, tendo o cuidado de explorar a narrativa e utilizá-la em sua integralidade, evitando fragmentos de textos literários, muitas vezes presentes nos livros didáticos. Ademais, precisamos ter o máximo cuidado para que a obra seja destacada e valorizada, evitando seu uso de forma pedagogizante, como por exemplo, utilizá-la meramente para o aprendizado de uma letra, de rimas ou estruturas frasais. Atuando dessa forma, o professor terá muitas chances de atingir êxito em seu objetivo de promover e estimular o gosto pela leitura literária.

3 Como a literatura está contemplada na BNCC – Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Apresentando-se dividida entre *Competências e Habilidades* a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do ciclo básico do Ensino Fundamental, a BNCC determina as dez competências gerais, que, trabalhadas ao longo de toda a formação básica e de forma integrada às habilidades dos componentes curriculares, abarcam as dimensões físicas, sociais, emocionais e culturais necessárias para o desenvolvimento dos indivíduos. São elas: 1. Conhecimento; 2. Pensamento crítico, científico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura e comunicação digitais; 6. Cidadania e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e cuidado consigo mesmo; 9. Empatia e colaboração; e 10. Saber se relacionar com o mundo e com a sociedade.

A estrutura proposta pela BNCC compreende diversas competências¹⁸ e habilidades¹⁹ a serem desenvolvidas na área de Linguagens. Os *campos de atuação* se articulam com as *práticas de linguagem*. Estão divididos em cinco e foram escolhidos por contemplarem importantes dimensões formativas de uso da linguagem na escola e fora dela. O *campo artístico-literário* é o responsável pela formação estética da escrita, oralidade e leitura de textos literários.

De acordo com a BNCC, o Eixo *Leitura* referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de textos e obras literárias. No contexto da BNCC, o conceito de leitura é ampliado, dizendo respeito além do texto escrito, “a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou, em movimento (filmes, vídeos etc.), e ao som (música), que acompanha e cossignifica muitos gêneros digitais” (BNCC, 2017, p.71-72).

A Língua Portuguesa deve garantir o desenvolvimento de competências específicas para o Ensino Fundamental. Abaixo, elencamos algumas que estão mais relacionadas à leitura literária (BNCC, 2017, p. 87).

¹⁸ Competência é a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para desenvolver plenamente seu exercício de cidadão e no mundo do trabalho, bem como, para enfrentar demandas e desafios apresentados no decorrer de sua vida” (BNCC, 2017, p. 28).

¹⁹ Habilidades explicitam as “aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos alunos, no ambiente escolar, cabendo à escola elencar práticas pedagógicas que darão conta de desenvolver as habilidades dos estudantes, sendo a evolução das competências o fruto da mobilização dessas habilidades” (BNCC, 2017, p. 28).

Quadro 2 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de acordo com a BNCC

“Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.”
“Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).”
“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”.
“Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais, para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”.

Fonte: BNCC (2017, p. 87).

Ademais, sendo as habilidades apresentadas com a necessidade de continuidade no decorrer da vida escolar dos estudantes, num crescente de progressiva complexidade, a BNCC enfatiza que, no eixo leitura/escuta, “amplia-se o letramento, por meio da incorporação de estratégias de leitura em textos com nível de enredamento gradativo”, conforme demonstramos no quadro abaixo (BNCC, 2017, p. 96).

Quadro 3 – Língua Portuguesa na BNCC – 1º ao 5º ano

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, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.”		
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades

(compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	“Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.”
	Leitura colaborativa e autônoma	“Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.”
	Apreciação estética/estilo	“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.”
	Formação do leitor literário/leitura multissemiótica	“Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.”

Fonte: BNCC (2017, p. 98).

Ainda, a BNCC – Anos Iniciais destaca que o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. No quadro a seguir evidenciamos estratégias e procedimentos de leitura (BNCC, 2017, p. 74).

Quadro 4 – Estratégias, procedimentos e adesão às práticas leitoras, conforme a BNCC

<p>Estra- tégias e procedi- mentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.” • “Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.” • “Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.” • “Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.” • “Localizar/recuperar informação.” • “Inferir ou deduzir informações implícitas.” • “Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.” • “Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.” • “Apreender os sentidos globais do texto.” • “Reconhecer/inferir o tema.” • “Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.” • “Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.” • “Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.”
---	---

Adesão às práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.” • “Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.”
-------------------------------	---

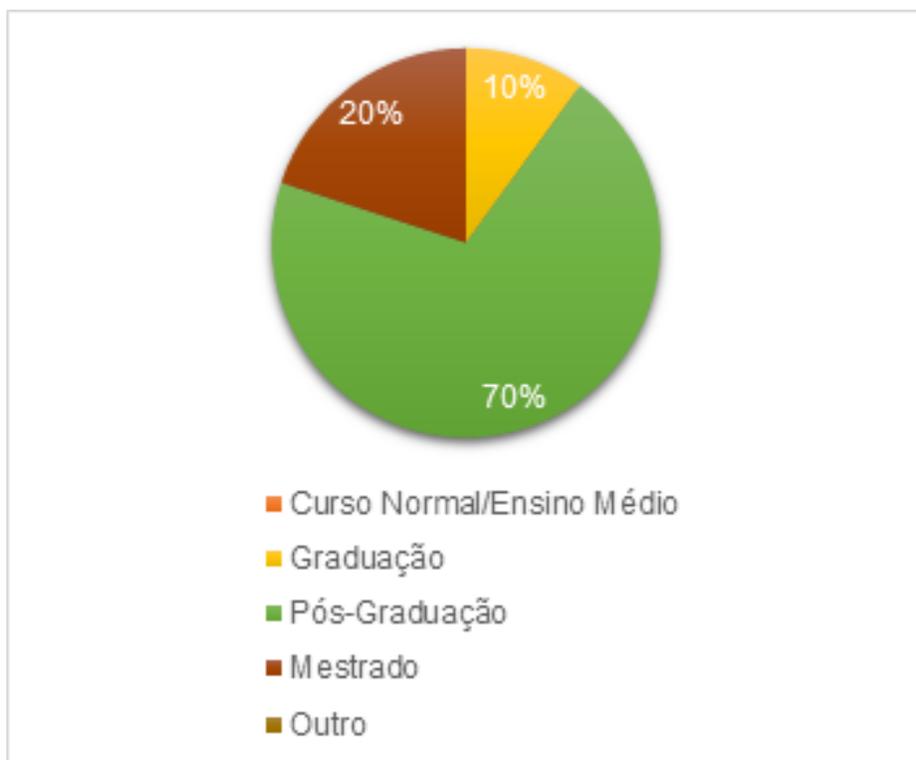
Fonte: BNCC (2017, p. 76).

Conhecidos os principais pontos que abordam a literatura na BNCC, na sequência será apresentada a percepção dos professores sobre o trabalho com o texto literário, a partir da BNCC. A apropriação desses pressupostos envolve uma série de estratégias, reflexões, estudos, discussões.

4 Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, apresentam-se resultados da pesquisa “Formação de mediadores de leitura literária escolar”, com base nos pressupostos da BNCC Linguagens – Anos Iniciais e desenvolvida em uma escola da rede municipal na Serra Gaúcha, por meio de instrumento contemplando questões fechadas e abertas, sendo os dados provenientes destas últimas tratados por meio da Análise Textual Discursiva. Na sequência, podem ser observados indicativos socioeconômicos dos participantes e informações sobre sua formação, atuação, dentre outros.

Figura 1 – Grau de instrução



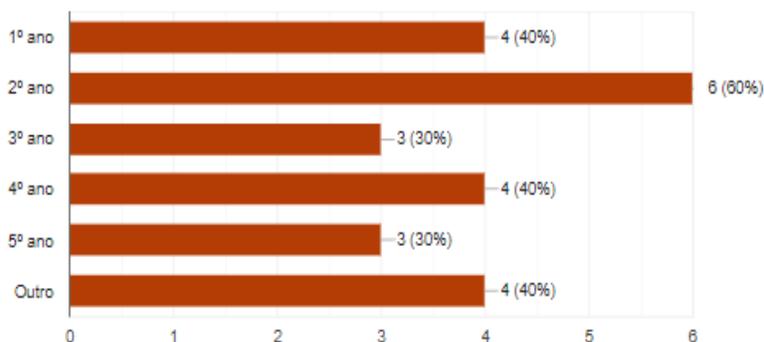
Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras (2020).

Figura 2 – Formação

Pedagogia
Pedagogia Séries Iniciais
Pedagogia
Psicopedagogia e Pedagogia
História
Pedagogia. Psicopedagogia
Licenciatura em Artes Visuais
Letras - português e inglês
Licenciatura Plena Português e Espanhol. Pedagogia

Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras (2020).

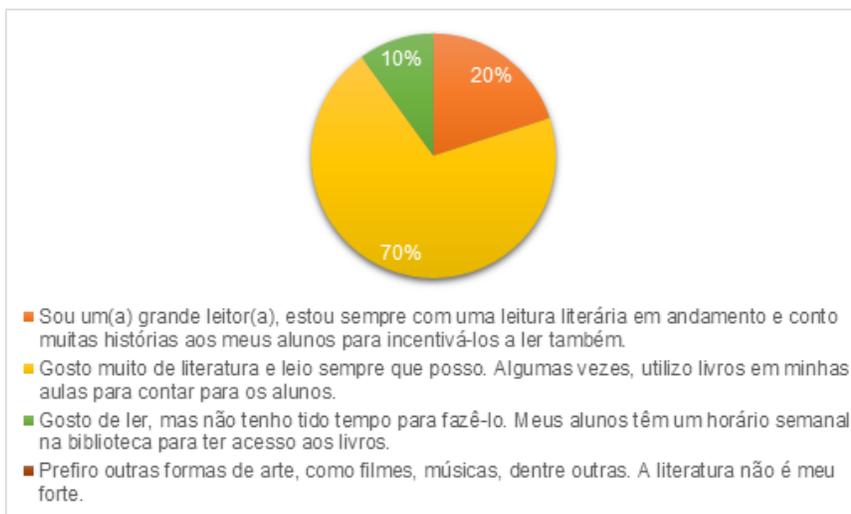
Figura 3 – Atuação



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras (2020).

A partir da análise das três questões iniciais referentes à pesquisa, em que buscamos conhecer o público que atua na escola, seu grau de formação e a área de atuação no Ensino Fundamental, tendo por base a amostra de dados, percebe-se que o grupo de professores que respondeu à pesquisa é bastante qualificado. Destaca-se o alto índice de professores com formação superior à Graduação, sendo a maioria dos entrevistados, totalizando sete profissionais detentores de certificados de Especialização e dois com Mestrado concluído. Destes, seis professores possuem habilitação em Pedagogia, dois em Letras e Língua Estrangeira, um em Artes Visuais e um em História. Considera-se que o ano escolar de preferência para atuação é o 2º ano, visto que seis professores trabalharam em turmas com essa faixa nos últimos anos, seguidos pelo 1º e 4º ano, com quatro professores atuantes.

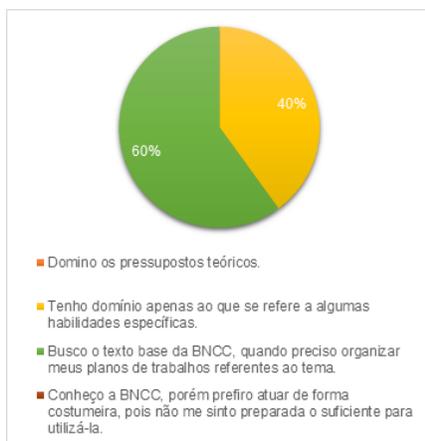
Figura 4 – Relação com a leitura



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras (2020).

Refletindo sobre as respostas fornecidas quanto à sua relação com a leitura, constatamos que a maioria dos professores pesquisados possui hábito leitor e valoriza a leitura literária. Isso é um fator de fundamental importância para se desenvolver um bom trabalho de leitura, considerando procedimentos adequados aos diferentes objetivos de cada leitor, sendo capaz de selecionar gêneros literários com qualidade, em diferentes suportes.

Figura 5 – Domínio dos pressupostos de linguagens

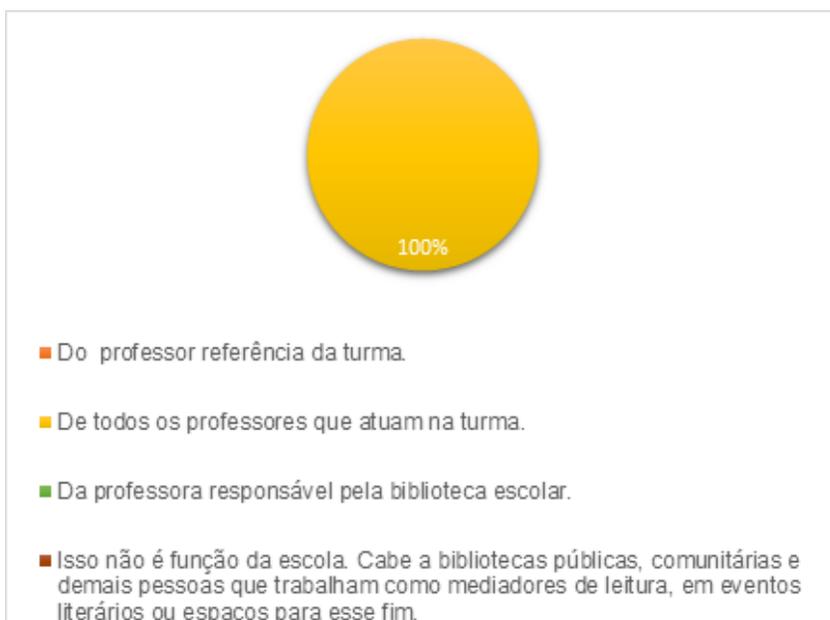


Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras (2020).

Ao serem questionados sobre o domínio dos pressupostos elencados pela BNCC para o ensino de linguagens nos Anos Iniciais, grande parte dos professores relata que necessita buscar o texto-base do documento “orientativo” para o planejamento de suas atividades referentes à leitura literária.

Observa-se também que, apesar de a outra parte do grupo mencionar que domina algumas habilidades específicas, não há o pleno conhecimento deste documento norteador da aprendizagem na educação básica.

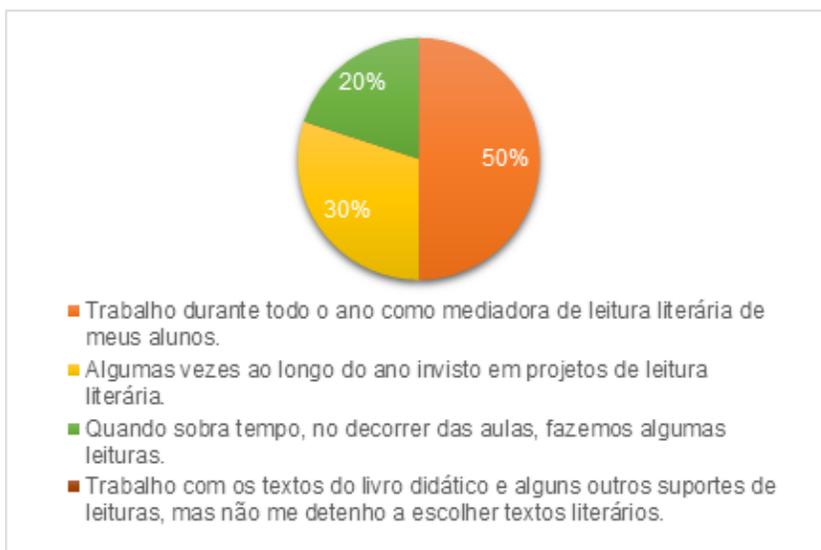
Figura 6 – A quem compete a função de mediar a leitura na escola?



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras (2020).

Há consenso entre os professores entrevistados quanto à questão de que cabe a todos os docentes que atuam com os alunos a tarefa de mediação de textos literários. Como vimos na questão 04, apenas uma pessoa referiu não ler por falta de tempo, sendo que seus alunos têm o momento de leitura na biblioteca escolar. Mesmo esse docente entende que a responsabilidade pelo fomento à leitura literária é do conjunto dos professores da turma e, de forma mais ampla, podemos dizer que é compromisso de toda a comunidade escolar.

Figura 7 – Formas de incentivo e trabalho com a leitura em sala de aula



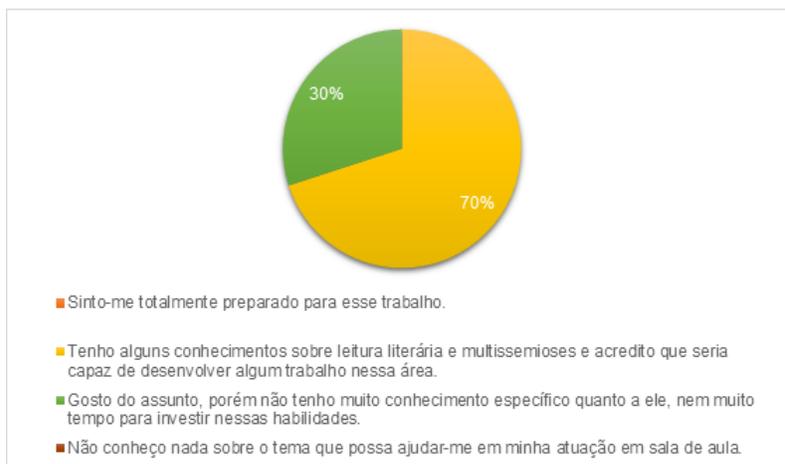
Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras (2020).

Em relação a esse questionamento, chama a atenção o fato de que metade dos entrevistados declara investir bastante tempo de suas aulas em projetos e atividades que envolvam a mediação de leitura literária, em uma temporalidade ampla, que perpassa o ano todo.

Percebe-se que o texto didático é ainda bastante presente na escolha do professor, o que envolve refletir sobre possíveis adaptações que, por ventura, apareçam nos livros que não são propriamente literários, levando à reflexão sobre a qualidade da experiência estética propiciada mediante as adaptações.

Ademais, para quase um terço dos docentes, realizar projetos de leitura é mais uma opção dentre várias estratégias de aprendizagem e possibilidade de exploração do conhecimento, mas não uma prioridade.

Figura 8 – Preparação para desenvolver trabalho com multiletramentos



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras (2020).

A pergunta realizada aos participantes da pesquisa foi: na BNCC – Anos Iniciais, no que se refere ao eixo da Leitura, ler é compreendido em sentido amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama), em movimento, com som, presentes em muitos gêneros digitais. Você se sente preparado para desenvolver um trabalho que apresente estratégias e procedimentos de leitura literária que gerem adesão para as práticas leitoras relacionadas aos multiletramentos?

Quanto aos projetos de leitura que envolvem estratégias e procedimentos de leitura literária, buscando gerar adesão para as práticas leitoras relacionadas aos multiletramentos, mais da metade dos professores sente-se preparada para atuar com a leitura em seu sentido mais amplo, conforme compreendida pela BNCC.

Percebe-se que uma parte dos docentes entrevistados refere que não possui conhecimento suficiente sobre multiletramento e multissemiose, nem tempo disponível para buscar aprendizagens sobre o tema.

A pesquisa seguiu com a seguinte questão aberta:

Uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais é: “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.” Quais as principais estratégias que

você considera relevante utilizar em sala, para que os alunos desenvolvam essa competência?

Para esta questão, foram obtidas dez respostas.

Questionados sobre as estratégias que julgam ser relevantes em sala de aula, para desenvolver a competência da BNCC elencada acima, os professores citaram diferentes formas de ação, tais como: “*Criar um relacionamento lúdico entre a leitura e a criança, estabelecido por meio da motivação do incentivo, do encantamento e do prazer pela leitura*”.

Essas ações, no viés do entrevistado, podem ser realizadas no contexto da sala de aula ou na biblioteca, a qual deveria possuir um ambiente-leitor. Os meios citados para o desenvolvimento dessas ações foram: rodas de leitura, contação de histórias, leitura de livros oralmente para a turma, momentos de leitura individualizada, criação de novelinhas, sequências e projetos didáticos. Em relação aos recursos a serem utilizados, foram elencados os diferentes suportes e gêneros textuais.

Percebe-se que uma das professoras do grupo está em consonância com a BNCC ao relatar a importância de se referir aos autores, ilustradores e detalhes gráficos dos livros, no desenvolvimento da prática leitora com os alunos.

Outra pergunta aberta fez parte da pesquisa: De acordo com a BNCC Linguagens, Séries Iniciais, o Campo Artístico-literário é o “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 são: “lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros”. Para você, qual desses gêneros parece oferecer maior potencialidade para o trabalho com a literatura infantil? Gostaria de relatar alguma prática que você desenvolveu e considerou exitosa?

Em relação aos gêneros literários de maior preferência para desenvolver trabalhos que objetivem investir na leitura literária, ficou evidente que a maioria dos professores acredita ser necessário apresentar diferentes gêneros textuais para as crianças.

Percebe-se maior preferência pelo uso das fábulas, mas também outros gêneros foram elencados, tais como poesia, lendas, quadrinhos, canções e contos de fadas.

Um dos respondentes citou a seguinte atividade desenvolvida com sua turma como uma prática de sucesso: “Em uma turma de 4º ano, durante um semestre fizemos a leitura do livro Peter Pan. Exploramos diferentes atividades durante a leitura. Construímos resumos, mapas conceituais e, por fim, fizemos um circuito literário. Em cada estação, os estudantes apresentavam partes da história, em forma de poesia

e utilizavam recursos do teatro, a turma contou a história para outros estudantes. Foi emocionante”.

A questão aberta proposta, na sequência, foi: Como professor mediador de leitura, você sente que está instrumentalizado a realizar uma adequada seleção de textos literários, considerando “o critério estético”, “as diferenças de maturidade emocional e de domínio da escrita da criança”? (COSSON, 2013).

No que tange aos critérios estéticos para seleção dos textos literários, alguns professores relataram possuir a instrumentalização necessária para escolher e indicar textos com qualidade literária aos seus alunos. Os demais pensam ter apenas parte dos conhecimentos necessários para tal, e outros, ainda, não acreditam possuir conhecimentos suficientes.

Foram citadas como ações de relevância para adequarem-se a esse processo o aperfeiçoamento constante e o conhecimento prévio da história para selecionarem os livros, destacando a qualidade literária e não apenas pedagógica.

A última questão aberta respondida foi: Você acredita ser necessário que a escola e/ou a rede de ensino ofereça mais recursos teórico-pedagógicos para lidar com uma expressiva mudança nos suportes, nas formas de ler e na constituição do leitor, o qual está subjetivado por uma nova cultura? Justifique.

Houve consenso entre os docentes quanto à necessidade de a rede de ensino, na esfera municipal, e os educandários investirem em recursos teórico-pedagógicos para lidar com as mudanças de suportes, constituição do leitor e suas formas de ler. Assim, foi sugerido ofertar cursos e formações na área da leitura literária no ambiente escolar, visando a constante atualização para compreensão do novo, o investimento em acervo de qualidade, recursos, novos suportes textuais e ampliação dos conhecimentos relativos ao trabalho com a BNCC.

Apenas um respondente indicou que a rede municipal não está preparada para o novo perfil dos alunos em relação à leitura.

Na visão do grupo dos docentes que respondeu à pesquisa, esses recursos geram possibilidades de “*mediarem e ofertarem práticas leitoras mais eficientes*”, garantindo a motivação dos estudantes para “*aventurarem-se na leitura*”, fomentando neles e nos próprios professores o gosto e o hábito leitor, visto que acreditam que “*a leitura abre caminhos para o sucesso*”.

A partir da observação e análise desses dados, percebeu-se que grande parte dos docentes desta escola valoriza a leitura literária no ambiente escolar, como fator importante para o desenvolvimento e a constituição dos jovens leitores e que estão em constante busca de instrumentos para atuar, objetivando fomentar o gosto e o prazer pela leitura.

Seus relatos nos sugerem ainda a necessidade de investir em formações específicas que concedam a eles maior compreensão do que a BNCC expressa, com vistas a facilitar e qualificar seu trabalho.

5 Considerações finais

A arte é questionadora, transformadora, libertária, rompe com paradigmas e cumpre função social. Está presente na História da humanidade desde os primórdios e é uma expressão necessária e humanizador. É através da arte que ampliamos o nosso olhar para o mundo à nossa volta.

A literatura nos leva a viajar por horizontes muitas vezes desconhecidos e nos apresenta diferentes culturas e elementos que compõem a identidade de um povo. Seus hábitos, valores, costumes, são narrados em histórias permitindo ampliar o nosso olhar, levando-nos a ver o mundo como um espaço de liberdade e convivência entre os diferentes.

Um bom projeto de mediação literária escolar, com vistas a incentivar a leitura das crianças, tornando-a um hábito prazeroso e contínuo, utiliza-se da obra literária que atenda às expectativas e aos interesses dos alunos e lhes seja significativo, a fim de propiciar um mundo novo, onde tudo o que forem capazes de imaginar poderá acontecer.

Diante disso, investir na criatividade e imaginação dos jovens leitores, ofertando-lhes instrumentos para a compreensão das narrativas, permitindo-lhes ressignificar seu mundo interior e, assim, transformar suas angústias, frustrações, seus medos, e todos os aspectos da vida humana, que ainda lhes são incompreensíveis, por meio das relações estabelecidas com as personagens, é tarefa fundamental. E a escola é um espaço extraordinário para tal. Para tanto, cabe o cuidado na escolha das obras, considerando o desenvolvimento emocional dos educandos e observando os **critérios estéticos** das narrativas trabalhadas.

Nesse contexto de mediação da obra literária, a escola é regida pela BNCC, que apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, quanto às questões de leitura, sendo que o caminho a ser trilhado e os recursos utilizados para facilitar essa caminhada, principalmente em relação ao texto literário, são escolhas do professor.

A partir da análise dos resultados da entrevista realizada, foi possível perceber que os docentes possuem certo conhecimento sobre os pressupostos da BNCC e seu embasamento, porém não dominam as competências e habilidades específicas da área da leitura, principalmente no que tange ao campo artístico-literário. Apesar de dizerem-se preparados para o trabalho com a leitura em seu sentido amplo e para a

utilização das multissemioses, como preconizado pela BNCC, identificou-se em suas falas certa insegurança em relação ao modo como trabalhar a literatura, a partir da nova legislação, bem como a falta de recursos disponíveis nas escolas e a carência na sua própria formação literária.

Isso expõe a debilidade do sistema público de incentivo à leitura e à literatura, bem como a carência de formação profissional docente, apontando para a necessidade de investimento em cursos que propiciem preparo, atualização e suporte nesse campo, a fim de os professores desenvolverem um trabalho com maior segurança, que seja pleno e transformador.

Dessa forma, acreditamos que muito mais do que investir na formação de acervos com qualidade, urge a necessidade de serem criadas novas políticas públicas que fomentem a formação e o desenvolvimento de mediadores de leitura literatura, assim como cabe a oferta de cursos com qualificação na área, voltados aos docentes que atuam com o público escolar no Ensino Fundamental.

Diante disso, entende-se que, fomentando o trabalho de mediadores de leitura escolar, por meio da compreensão de que a literatura não pode ser utilizada com fins pedagogizantes, ou seja, para a simples resolução de atividades conteudistas, mas humanizante e prazerosa de forma a despertar nos mediados e nos mediadores o gosto pela leitura literária, estaremos norteadando ações com vistas a não apenas democratizar o acesso ao livro e à leitura, mas também torná-la um patrimônio cultural e pessoal, capaz de favorecer a inserção dos alunos na sociedade atual.

Referências

AGUIAR, Vera T. *et al.* **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera T. *et al.* **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. *In*: BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/Consed/Undime, 2017.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO: Fomento à leitura e acesso ao livro. 4ª edição da pesquisa “**Retratos da Leitura no Brasil**” – 2016. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/>

org.br/2020/10/07/os-retratos-da-leitura-nas-bibliotecas-escolares. Acesso em: 21 out. 2021.

MARQUES, José Castilho Neto (org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

PONTES, Nathalia. Você sabe qual é o índice de leitura no Brasil? Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/indice-de-leitura-no-brasil>. Acesso em: 21 out. 2020.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da literatura infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. Tendências da imagem na narrativa infantil brasileira. **Revista MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 97-115 jan./jun. 2006.

ROSA Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50100-19652006000300017. Acesso em: 18 out. 2020.

SILVA, Antonieta Mirian de O. C.; SILVEIRA, Maria Inez Matozo. Leitura para fruição e letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. *In*: EPAL. VI., 2011. **Anais [...]**. 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. Primeira edição digital. São Paulo: Global Editora, 2012. (Edição Árvore de Livros).

Práticas leitoras



Práticas leitoras na infância

*Katiane Crescente Lourenço*²⁰

*Flávia Brocchetto Ramos*²¹

Definir o livro como “um brinquedo” não significa de modo algum faltar com o respeito em relação a ele, mas sim retirá-lo da biblioteca para colocá-lo no meio da vida, para que seja um objeto de vida, um instrumento de vida.

Gianni Rodari

I Um ambiente familiar leitor

A ideia deste estudo partiu de uma vivência pessoal de uma das autoras, na qual a leitura é considerada um momento de lazer em família, entre mãe e filho, pois as histórias já estavam presentes desde antes de seu nascimento (ainda na barriga, já ouvia sua mãe contando histórias) e, agora, na idade de 4 anos, vê os livros como brinquedos em sua vida, ou seja, como um objeto lúdico.

A partir dessa vivência familiar, ocorreu a ideia de saber se outras famílias tinham esse momento de lazer com seus filhos, por meio das histórias e da poesia. Por isso, o convite para participar desta pesquisa foi feito a algumas mães, que faziam parte do círculo familiar ou de amizade de uma das autoras, que tem filhos na faixa etária dos 2 aos 5 anos de idade.

Entendemos que é fundamental que o contato com os livros e com a leitura seja anterior à idade escolar, pois a criança deveria descobrir o prazer da leitura no seu ambiente familiar, com seus pais ou em outros familiares apresentando o livro de maneira lúdica, por meio de um momento de lazer, que pode acontecer em qualquer horário do dia, bem como no aconchego do quarto, na hora de dormir. Mas, para isso, é preciso que o objeto livro esteja presente na rotina familiar, por meio de uma biblioteca particular ou pelo empréstimo de livros em bibliotecas públicas ou escolares, ou seja, não podemos negar esse momento mágico e de fantasia que a leitura pode proporcionar à criança. De acordo com Reyes (2010, p. 15), “[...] desde o momento em que os pais concebem seus filhos até que estejam prontos para ler de

²⁰ Professora na Rede Municipal de São Leopoldo. Mestra em Letras (PUCRS). Especialista em Literatura Infantil e Juvenil (UCS). Graduada em Letras (Unisinus) e Biblioteconomia (UFRGS). *E-mail*: katiandecrescentelourenco@gmail.com

²¹ Doutora em Letras pela PUCRS. Pós-Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Atua como docente no PPGEd e PPGLet e nos cursos de graduação em Letras, Biblioteconomia e Pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: ramos.fb@gmail.com

maneira autônoma, há um longo trajeto que requer a presença e o acompanhamento amoroso dos adultos”.

Assim, este estudo apresenta as seguintes questões norteadoras: Como é realizado o incentivo à leitura em famílias em que há crianças com idade de 2 a 5 anos? Quem lê para a criança? Há um momento de contação de histórias na rotina familiar?

Esta pesquisa atenta para a importância de um ambiente familiar leitor, para que se possa contribuir para a formação leitora da criança. Os objetivos do estudo dizem respeito à reflexão sobre o incentivo à leitura em família, bem como conhecer as experiências literárias das mães participantes e os momentos nos quais ocorrem as práticas de leitura para as crianças entre 2 e 5 anos. Vale destacar que a figura da mãe foi indicada na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”²² (2019), como a segunda pessoa que mais influencia na leitura, ficando atrás apenas dos professores.

Segundo José (2007, p. 49), “[...] feliz da criança que teve pais, avós [...] que enriqueceram o seu imaginário com muitas histórias, varando, virando e transformando o mundo pelo poder mágico da ficção”. Feliz é a criança que teve contato com os livros e com a leitura, pois é fundamental que ela viva esse momento de encantamento e de descoberta, que uma história pode proporcionar.

2 A pesquisa com as famílias

Com o intuito de responder as questões norteadoras e os objetivos já apresentados, optamos por uma pesquisa empírica, constituída por uma amostra de sete mulheres, que são mães de crianças entre 2 e 5 anos. A faixa etária das crianças foi escolhida por ainda não fazer parte do período da alfabetização. O questionário foi respondido pelas participantes nos meses de junho e julho de 2020, durante a pandemia causada pelo novo Coronavírus, por isso as questões foram enviadas via *WhatsApp*, como uma maneira de agilizar a comunicação.

A escolha das participantes, como já referido anteriormente, ocorreu por meio de um convite feito a mães de crianças que já possuem uma relação familiar ou de amizade com uma das autoras; e todas aceitaram. As participantes serão representadas da seguinte maneira, como forma de preservar sua identidade:

²² A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, de 2019, foi lançada recentemente; ela é coordenada pelo Instituto Pró-Livro, com a organização de Zoara Failla. Está disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

Mãe 1 – filha de 2 anos

Mãe 2 – filha de 3 anos

Mãe 3 – filho de 3 anos

Mãe 4 – filho de 3 anos

Mãe 5 – filho de 4 anos

Mãe 6 – filho de 5 anos

Mãe 7 – filho de 5 anos

A pesquisa teve abordagem qualitativa e baseou-se na reflexão acerca das respostas das mães aos questionários, que foram o instrumento da pesquisa. Assim, o estudo foi descritivo, com o intuito de discutir dados obtidos, os quais foram analisados por meio de princípios de análise de conteúdo (BARDIN, 1979, p. 42), que diz respeito a um conjunto de técnicas que visam a obter a descrição do conteúdo da pesquisa, por meio de indicadores (quantitativos ou não), os quais permitem a “[...] explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo [...]”.

Em relação às etapas da pesquisa, primeiramente foram aplicados os questionários, os quais foram divididos em blocos, conforme a descrição:

- o primeiro bloco referiu-se aos **momentos de lazer** em família, que teve como foco a seguinte questão: “Quais são as atividades de lazer que você costuma realizar com seu(a) filho(a) quando estão em casa?”, com o intuito de verificar se a leitura seria citada ou não;
- o segundo bloco referiu-se às **memórias literárias**, com base nas questões: “Qual sua lembrança de leitura/livros na infância?; Quem lia para você?; Lembra de algum livro que marcou sua infância ou sua adolescência?; Atualmente, você se considera leitora? Por quê?; Quais são seus livros preferidos?”, com o objetivo de conhecer as lembranças e a trajetória literária das mães participantes;
- o terceiro bloco referiu-se aos **momentos literários em família**, que teve como foco as seguintes questões: “Você lê para seu(a) filho(a)?; Com que frequência?; Qual o momento do dia que é dedicado a leitura?; Ele(a) demonstra interesse pela história? De que maneira?; Qual(is) é(são) o(s) livro(s) preferido(s) dele(a)?”, com o propósito de verificar se havia um incentivo e um tempo dedicado à leitura com os filhos.

A partir dessa organização, as mães receberam os questionários conforme o bloco, ou seja, as questões foram enviadas em etapas, pois o envio de um bloco ocorria mediante a entrega do anterior. Em seguida, as informações foram tratadas por

meio de análise de conteúdo (BARDIN, 1979), pois foi feita uma leitura exploratória, na qual emergiram os dados que foram interpretados à luz de um referencial teórico sobre a importância das histórias no ambiente familiar.

3 A leitura como um momento de lazer

É fundamental que as famílias tenham momentos de contação de histórias com seus filhos, desde antes do nascimento, como algo prazeroso e lúdico. De acordo com José (2007, p. 62), “[...] haverá brinquedo mais gostoso do que ler ou ouvir histórias? É uma doce delícia que mexe com a inteligência, faz crescer interiormente [...]”, por isso precisa estar presente na rotina familiar.

A partir da ideia de que o livro precisa fazer parte do momento de lazer em família, questionou-se as participantes: “Quais são as atividades de lazer que você costuma realizar com seu(sua) filho(a) quando estão em casa?”

Todas as interlocutoras descreveram muitos momentos prazerosos com os filhos, seja por meio de brincadeiras ao ar livre; com jogos, como dominó, quebra-cabeça, memória; ou com diversos brinquedos, como blocos de montar, carrinhos, bonecas; além de atividades artísticas; e assistir a desenhos na televisão. Porém, das sete participantes, quatro apresentaram a leitura como uma atividade de lazer na família. Dessas quatro, duas comentaram que esse momento de leitura acontece à noite, antes de dormir; e as outras duas que acontece várias vezes durante o dia, mostrando, assim, que a leitura faz parte do lazer da família, conforme um dos relatos: “As leituras de histórias normalmente acontecem de noite, quando ele vai pra cama. Momento maravilhoso, eu conto as histórias e ele vai perguntando e contando situações que lembra em outras histórias. São horas de muito prazer” (Mãe 5).

Tal descrição demonstra que essa criança tem contato com livro vivo. Aliás, Ramos (2010, p. 100) defende que o livro vivo “[...] é o adulto que conta boas histórias para as crianças, e conta sempre, todo dia, belas histórias que contribuem para a construção da identidade do leitor”. É em casa, com as mães, os pais, os avós; e depois na escola, com os professores; que as histórias precisam ser narradas, possibilitando essa interação com os livros.

O livro tem seu valor no ambiente familiar, faz parte de um momento lúdico e não atrelado, obrigatoriamente, a uma tarefa escolar. Ele deveria estar presente nas brincadeiras em família, pois antecipar esse contato contribuirá para que as crianças estejam mais familiarizadas com esse objeto, antes de ingressarem na escola. Conforme José (2007), é por meio do contar histórias que se deixam lembranças vivas na memória das crianças.

Nesta linha de reflexão, Reyes (2010, p. 49) argumenta que a leitura se efetiva por meio de um triângulo amoroso entre adulto, livro e leitor, mediante a criança aconchegada, ouvindo uma história, ou seja,

[...] a comunhão que se inaugura nesse triângulo amoroso talvez explique o que leva a criança a precisar de livros: a pedir que leiam os mesmos livros muitas vezes e em numerosas ocasiões, a preferir a leitura compartilhada a qualquer outro passatempo. Quando ela descobre que ao lado dos livros é possível manter os pais em suspense e que eles ficam literalmente submetidos entre as páginas, sem se distrair em ocupações adultas, passa a pedir que leiam uma e outra vez.

Esse momento afetivo e de encantamento na infância pode influenciar na formação do leitor adulto, pois a leitura é concebida como um momento de lazer em família, sendo uma memória emocional que sempre será lembrada.

4 As memórias literárias das mães participantes

Ao eleger um livro, o leitor exige certo tipo de mensagem; ele presume de antemão seu conteúdo e espera obter algo na interação, como: diversão, informação, enriquecimento espiritual, confirmação de suas ideias. Assim, a leitura não é uma operação mecânica, pois o leitor projeta sua experiência pessoal sobre a obra e, assim, dá um sentido novo ao conteúdo que a obra propicia. Em razão disso, as práticas de leitura pessoais fazem com que possamos viver experiências novas e significativas, enriquecendo a nossa própria história e ampliando o nosso conhecimento. Por isso, entendemos a importância de conhecer as memórias literárias das mães participantes, como uma maneira de verificar o perfil leitor de cada uma delas.

Para iniciar, elas foram questionadas: “Qual sua lembrança de leitura/livros na infância? Quem lia para você?”; das sete, duas colocaram que lembram que a mãe lia para elas e, dentre essas duas, uma salientou a figura do pai, conforme um dos relatos: “Lembro da minha mãe contando e lendo histórias. [...] Na adolescência e vida adulta, meu pai se tornou minha referência. Ele também era (e ainda é) um grande leitor” (Mãe 2); duas colocaram que não lembravam de ninguém ler para elas, segundo uma das respostas: “Eu mesma, meus pais não tinham o hábito da leitura” (Mãe 1); uma colocou a professora: “Lembro que a professora que contava as histórias era muito querida e calma” (Mãe 5); uma disse que era uma prima mais velha que contava as histórias; e outra que era a avó: “Minha avó comprava discos de histórias infantis e eu passava horas ouvindo” (Mãe 4).

A partir dessas respostas, fica evidente que, de alguma forma, a leitura esteve presente na infância e na adolescência das participantes, principalmente, pelo meio familiar. Esse dado converge àqueles da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2019), que mostra um comparativo entre a pesquisa de 2015 e a atual; em 2015, as mães estavam em primeiro lugar como as que mais influenciavam na leitura, com 11%; em 2019, ficaram em segundo lugar com 8%. Parece ter ocorrido troca de posições, pois os professores estavam em segundo lugar na pesquisa de 2015, citados por 7%, e, em 2019, ficaram em primeiro lugar, com 11%. Com base nisso, é importante ressaltar o papel fundamental que cabe à família e também à escola na formação de leitores, pois as mães e os professores, nas últimas edições da pesquisa citada, foram os principais influenciadores no gosto pela leitura dos brasileiros.

O quadro a seguir retrata as respostas dadas à seguinte questão: “Lembra de algum livro que marcou sua infância ou sua adolescência?”

Participantes	Respostas
Mãe 1	<i>João e o pé de feijão/ Rapunzel/ Cinderela [...]</i> e gibis da Turma da Mônica. / <i>Açúcar amargo/ Dom Casmurro/ Feliz ano velho</i> e todos os de Paulo Coelho.
Mãe 2	Na infância, as coleções de livros com disquinhos. / Na adolescência, todos os de suspense, que li várias vezes.
Mãe 3	Quando bem pequena um kit de livros e discos com histórias clássicas da literatura infantil. / <i>Marca de uma lágrima</i> , do Pedro Bandeira, que me fez chorar.
Mãe 4	Livros infantis de uma enciclopédia que tínhamos em casa e ouvia discos de histórias infantis. / <i>O menino do dedo verde, Pollyana</i> e <i>O pequeno príncipe</i> .
Mãe 5	<i>Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Pinóquio, Rapunzel, Os três porquinhos.</i> / Na adolescência, tinha a Coleção Vagalume, e um dos que me lembro com nitidez foi <i>A ilha perdida</i> .
Mãe 6	Historinhas bíblicas e lembro ter lido <i>O menino maluquinho.</i> / Na adolescência, <i>O pequeno príncipe</i> .
Mãe 7	Livros do Pedro Bandeira: <i>Droga da obediência, Pântano de sangue</i> e <i>Anjo da morte</i> .

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que muitos dos livros citados são considerados clássicos universais, como os contos de fadas e *O pequeno príncipe*; bem como os livros do escritor Pedro Bandeira, já considerados clássicos do leitor juvenil brasileiro; assim como livros considerados *best-sellers*, como os de Paulo Coelho e o próprio *O pequeno príncipe*. Vale destacar que não há uma pretensão de se considerar a qualidade

literária das obras citadas, pois a ideia era verificar se a leitura esteve presente na infância, o que retoma a ideia de que as participantes tinham acesso à leitura e aos livros.

Quando foram indagadas: “Atualmente, você se considera leitora? Por quê?”; das sete, quatro responderam que sim, mesmo não lendo a média de livros que gostariam, conforme um dos relatos: “Atualmente, eu sou uma leitora de livros infantis. Eu gosto muito, mas sinto falta das minhas leituras. Tenho uma lista de livros me esperando. Muitos já iniciei, mas falta tempo de continuar” (Mãe 3); porém, três colocaram que não são leitoras, com as seguintes justificativas: “Não, leio muito pouco, não tenho o hábito de ler livros, as redes sociais acabam preenchendo esse tempo” (Mãe 6); “Infelizmente, não consigo ler como eu queria, tenho um filho pequeno e trabalho fora, fica difícil” (Mãe 7); e a outra também colocou que não conseguia mais realizar as leituras das quais gostaria, depois do nascimento do filho. Essas participantes que se consideraram não leitoras, afirmando que não têm tempo para a leitura, representam mais um dado que vem ao encontro daqueles apresentados pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2019), de que a falta de tempo é a grande barreira para a leitura, pois, no seu tempo livre, as pessoas preferem realizar outras atividades, mostrando que ato de ler não é considerado prazeroso. Já as outras quatro que se consideraram leitoras queriam ler mais do que leem, ou seja, mostram apreço pela leitura.

Na questão “Quais são seus livros preferidos?”, foi possível perceber que em alguns casos as indicações foram semelhantes àquelas referidas na adolescência, enquanto que para outras houve uma evolução nas leituras realizadas:

Participantes	Respostas
Mãe 1	Todos os de Paulo Coelho.
Mãe 2	Meus livros preferidos sempre foram os de suspense (Stephen King). Também gosto muito de biografias autorizadas [...] sobre meus artistas/ cantores preferidos.
Mãe 3	Sou amante da literatura brasileira e para mim o livro que mais gostei de ler e guardo a história no coração é <i>Olhai os lírios do campo</i> , de Érico Veríssimo.
Mãe 4	<i>Fernão Capelo Gaiivota</i> , <i>Cem anos de solidão</i> , <i>Mulheres que andam com os lobos</i> , <i>O segundo sexo</i> .
Mãe 5	Títulos espíritas, [...] livros dos filósofos Karnal, Cortella e Viviane Mosé.
Mãe 6	Não tenho.
Mãe 7	Gosto muito de literatura brasileira, como também livros que contam como se formaram as religiões, as guerras mundiais, a globalização.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das respostas, verificou-se que duas participantes, destacaram o nome dos seus livros preferidos, enquanto que a maioria optou por citar autores ou gêneros que apreciam. Portanto, de alguma forma, essas leituras foram significativas para elas. Conforme Andruetto (2017, p. 34),

um bom livro é capaz de ficar conosco como ficam as pessoas que amamos. É um objeto capaz de continuar vivo num mar de livros que se editam, e somos nós, leitores, os que decidem quais permanecerão vivos em nossos corações, os que ofereceremos como território de sementeira à nossa memória, para que se instalem, cresçam e permaneçam.

Com base nisso, é preciso destacar que ler bons livros é indispensável, pois, conforme Llosa (2005, p. 380), “[...] ler boa literatura é se divertir, sim; porém, também, aprender dessa maneira direta e intensa que é a da experiência vivida através da obra de ficção, o que e como somos em nossa integridade humana [...]”, por isso uma obra literária pode retratar situações que já vivemos ou nos fazer refletir sobre tais situações.

A partir dessas citações dos autores, relacionadas aos bons livros que marcaram nossa vida e refletindo sobre a resposta “Não tenho” (Mãe 6), fica claro que não houve um texto que dialogou ou que permaneceu vivo na memória dessa participante, demonstrando que a leitura não se fez presente ou não conseguiu atingir sua importância como um momento prazeroso. Porém, para as outras participantes, a leitura está presente, seja com livros que fazem parte de sua memória afetiva ou aqueles que estão sendo lidos na atualidade.

5 Momentos literários em família

Por meio das histórias, as crianças irão desenvolver sua linguagem, alimentar seus pensamentos e sua imaginação. Segundo Aguiar (2001, p. 47), “[...] uma das maiores riquezas das narrativas infantis é ajudar o pequeno leitor a ordenar seus sentimentos e a compreender o mundo a partir de uma linguagem que seja compatível com sua lógica. [...]”. Tal ideia é reforçada por Ramos (2010, p. 89), quando afirma que “[...] pela leitura, o sujeito vive experiências e insere esses aprendizados na sua vida”. Assim, as histórias são fundamentais hoje e sempre. Em razão disso, é pertinente conhecer, por exemplo, essa memória afetiva do escritor Ziraldo (1997, n. p.)

Meu pai e minha mãe acreditavam que presente bom para filho era livro.
Meus colegas de Grupo Escolar – era assim que se chamava a escola primária do meu tempo – não achavam

isso, não. Eles gostavam era de carrinho, boneco de corda, bicicleta, piorras (*piões*), bolas de futebol...

Essas coisas é que eram presentes bons. Acreditavam que esse negócio de eu ganhar livro em lugar de brinquedo era golpe do meu pai que, coitado, não podia gastar dinheiro com brinquedos caros.

Havia, porém, duas coisas que meus colegas de escola não sabiam. A primeira é que eu adorava livros, gostava mesmo de ganhá-los de presente. Chegava a tremer de emoção enquanto abria o embrulho que papai trazia de suas viagens, tentando adivinhar a capa do livro que o embrulho escondia.

A outra coisa é que meu pai, também, tinha lido livros que marcaram muito sua vida de menino.

O relato remete-nos, novamente, à ideia de que livro pode ser um brinquedo e estar presente na rotina diária de uma criança. Com base nisso, as questões desse bloco referem-se ao momento literário em família.

A primeira questão – “Você lê para seu(sua) filho(a)?” – foi respondida por todas as participantes com um “Sim”, o que indica que elas leem para seus filhos; independentemente do tempo, foi fundamental descobrir que a leitura é presente na vida deles. Vale destacar uma das respostas: “Sim, todos os dias. Se depender dela, o tempo todo” (Mãe 2). Tal relato reforça a afirmação de Abramovich (1997, p. 24), de que “[...] ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... [...]”. Por isso, é um momento essencial na rotina familiar, pois “[...] o livro da criança que ainda não lê é a história contada”.

Em relação às questões: “Com que frequência? Qual o momento do dia que é dedicado a leitura?”, ficou evidente que, para algumas famílias, não há uma frequência regular de histórias, mas elas estão presentes, conforme o quadro:

Participantes	Respostas
Mãe 1	Semanalmente. À noite.
Mãe 2	Todos os dias. Durante o dia leio várias vezes. [...] E à noite, antes de dormir, sempre tem leitura de histórias.
Mãe 3	Diariamente antes de dormir e, às vezes, como brincadeira durante o dia.
Mãe 4	Umas quatro vezes por semana. Antes de dormir.
Mãe 5	Diariamente. Na hora que vamos dormir.
Mãe 6	Uma a duas vezes na semana. À tarde ou de noite.
Mãe 7	Quase todas as noites.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das respostas, verificamos que à noite, antes de dormir, foi o momento mais citado. Entendemos que é fundamental que as histórias estejam presentes na rotina das crianças, como nos afirma Abramovich (1997, p. 16):

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

Por isso, a importância das histórias e dos livros fazerem parte das brincadeiras na infância. Sobre os dados, que bom que eles escutam histórias para dormir, mas esse momento poderia ser ampliado, como citado por duas, e ser uma brincadeira durante o dia também.

Na pergunta: “Ele(a) demonstra interesse pela história? De que maneira?”; todas colocaram que eles manifestam muito interesse, questionando, participando, demonstrando curiosidade. Apenas uma relatou: “Nem sempre, XX é muito agitado. Pego livros coloridos e com pouco texto. Mas quando ele gosta da história pede pra contar mais vezes” (Mãe 3). Porém, pela maioria, percebeu-se que a criança tem interesse por histórias, conforme destacaram: “Passa mão, pede pra repetir trechos, me corrige quando decorou um trecho ou palavras da história” (Mãe 4); “Sim. Muitas perguntas no decorrer da história, voltamos algumas páginas para ler novamente e depois de algumas noites, já sabe contar pra mim!!!” (Mãe 7).

Esses relatos vêm ao encontro da afirmação de Rodari (1982, p. 135):

[...] quando a criança pede uma segunda história, depois da primeira, talvez não esteja real ou exclusivamente interessada em sua narrativa: talvez queira apenas prolongar o mais que puder aquela agradável situação, continuar a ter a mãe ao lado de sua cama, ou sentada na sua própria poltrona.

O momento da história é um momento afetivo, pois mesmo que a criança adore aquela história, terá o aconchego da mãe. Como também ressalta José (2007, p. 67): “[...] as histórias ouvidas pela criança têm a magia de levar a criança a enriquecer-se emotiva, criativa, cultural e afetivamente. [...] Provocam uma ligação afetiva entre o adulto que usa o discurso e a criança que o decodifica”.

Sobre “Qual(is) é(são) o(s) livro(s) preferido(s) dele(a)?”, pode-se verificar a qualidade literária, em algumas das obras citadas; e títulos bem conhecidos, conforme o quadro:

Participantes	Respostas
Mãe 1	<i>Pinóquio; Os três porquinhos; João e Maria; A bela e a fera; Marcelo, marmelo, martelo; Gabriel, o super-herói; João e o pé de feijão.</i>
Mãe 2	Gosta tanto de histórias de princesas, como de animais, meios de transporte (ama trens e barcos) e fábulas em geral.
Mãe 3	<i>O Sítio do Seu Lobato</i> , livro de poesias de Vinícius de Moraes.
Mãe 4	Guliver e livros que abordem seus personagens favoritos como <i>McQueen</i> , <i>Homem-Aranha</i> e também os livros dos sentimentos, que ele escolhe o sentimento e eu leio pra ele.
Mãe 5	<i>O sanduíche da Maricota</i> , <i>O coelho prestativo</i> , <i>A casa sonolenta</i> , <i>A festa no céu</i> .
Mãe 6	<i>Os três porquinhos</i> ; contos sobre piratas e dinossauros.
Mãe 7	<i>A Ponte</i> , os de espaço e de dinossauros.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os títulos referidos mostram que as fases da leitura, descritas por Bamberger (2004), continuam presentes nas preferências das crianças e também nas escolhas das mães. O autor destaca que, dos 2 a 5/6 anos, a criança se interessa por livros de gravuras e por versos infantis; o que pode ser percebido no quadro, pois as crianças demonstraram interesse pelos livros com gravuras de seus personagens favoritos, como animais, dinossauros, piratas, ou seja, não quer dizer que seja um texto com qualidade literária, pois o que importa para eles é que apresentem seus personagens preferidos; também houve uma indicação de poesia, pois o ritmo e o som chamam a atenção da criança nessa fase. E dos 5 a 8/9 anos, segundo o autor, a criança se interessa pelo conto de fadas, como foram citados, pois nessa fase a criança é essencialmente suscetível à fantasia. Vale salientar que os contos de fadas estavam presentes na memória literária das mães participantes, pois, quando citavam “histórias infantis”, entendemos que se referiam aos contos de fadas; então, é uma maneira de retornar à infância contando essas histórias para os seus filhos.

Apenas uma mãe citou a poesia que deveria estar mais presente na infância, pois a poesia é uma brincadeira com as palavras; conforme Aguiar (2001, p. 123), o poeta, ao escrever “[...] cria jogos de palavras, sons e ritmos que provocam reações em quem lê. Seus versos podem ser puramente lúdicos, sem outra intenção além de divertir, dando à criança a certeza de que nada é melhor do que brincar”.

De acordo com Andruetto (2017, p. 127), “[...] a literatura infantil tem o privilégio de abrir as portas de entrada de um leitor aos livros, o que é uma tremenda responsabilidade e, por isso, a seleção de que nos acercamos, sua qualidade e sua

diversidade, é central”. Em razão disso, podemos considerar que alguns livros citados têm sua qualidade literária como: *Marcelo, marmelo, martelo* (Ruth Rocha); *A casa sonolenta* (Audrey Wood); *A Ponte* (Eliandro Rocha); em contrapartida, já os livros que tratam sobre animais, dinossauros, piratas e outros personagens, sem que ocorra uma especificação de seu título, podem representar aquelas coleções de caráter literário duvidoso, mas que chamam a atenção da criança mais pela imagem, do que propriamente pelo texto. Enfim, percebe-se que as mães destacaram as obras que apresentaram personagens que, de alguma forma, agradam a seus filhos.

6 Leitura na infância: memórias emocionais

A ideia deste estudo foi investigar se a prática de leitura na infância fazia parte da rotina familiar, ou seja, se ela estava presente nos momentos de lazer em família. Em razão disso, foi convidado um grupo de mães, que respondeu os questionários, que foram divididos em três blocos: momentos de lazer, memórias literárias e momentos literários em família.

Com base nas respostas, verificamos que a leitura fez parte da infância das mães participantes e de que elas tinham momentos de leitura com seus filhos, mesmo que, para algumas, não com tanta frequência, mas que, de alguma maneira, estavam presentes.

Em relação às indicações de livros lidos às crianças, constatamos que as mães contavam histórias diversas, enfatizando as escolhas por obras que apresentassem os personagens preferidos de seus filhos. Também comprovamos que o momento da leitura é prazeroso para as crianças, mesmo para aquelas que não escutam histórias diariamente, pois as mães relataram que os filhos as questionavam e o quanto participavam desse momento, ou seja, caberia às mães perceberem a possibilidade de ampliar esse momento de leitura, tornando o livro mais presente na rotina familiar. Entendemos que precisamos ser “pontes de leitura”, expressão que Andruetto (2017) utiliza em sua obra, ou seja, é preciso construir essas “pontes” com os filhos, principalmente, nesse início da vida leitora; e isso só é possível por meio do exemplo, quando os filhos veem suas mães, seus pais, seus familiares lendo ou quando os livros são apresentados a eles como um momento de brincadeira.

Em razão disso, esperamos que este estudo contribua para que as famílias percebam a importância do incentivo à leitura em casa, por meio de um momento lúdico com os livros, lidos ou contados, bem como uma maneira de ampliar o vocabulário dos seus filhos e tornar o ato de ler um momento afetivo e de lazer entre a família. Essas histórias contadas à beira da cama ou em outros momentos do dia serão memórias emocionais para as crianças, pois estão sendo construídas suas ex-

periências literárias. Nesse sentido, a criança que vivenciou a leitura na sua infância, como um momento de lazer, tem maiores chances de se tornar um leitor. Portanto, leia para seu filho, conte histórias, brinque com as palavras; desperte as memórias emocionais, por meio da leitura.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de *et al.* **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Trad. de Newton Cunha. São Paulo: Sesc, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Trad. de Octavio Mendes Cajado. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

JOSÉ, Eliás. **Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LLOSA, Mario Vargas. A literatura e a vida. *In*: LLOSA, Mario Vargas. **A verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2005. p. 377-395.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil: de ponto a ponto**. Curitiba: CRV, 2010.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Trad. de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

ZIRALDO. Meu amigo mais antigo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 set. 1997. Folhinha – Suplemento Infantil.

Apr(e)ender o mundo: a experiência da literatura para e com os bebês e em interações com os adultos²³

Luciano Pontes²⁴

Rochele R. Andreatza Maciel²⁵

[...]

Como eu vou saber da chuva
Se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
Se eu nunca me queimar?

Como eu vou saber da terra,
Se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?

Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até o fundo,
Quero ter barros nos pés,
Eu quero aprender o mundo!
[Bandeira, 2009, p.16]

²³ O termo apr(e)ender utilizado neste artigo propõe, na grafia visual, que “aprender” e “apreender” estão intimamente relacionados em seus significados e se complementam em seus sentidos, ou seja, aprender se refere à concretude das práticas integrativas e socializantes do bebê no mundo e apreender refere-se à apreensão simbólica, sensorial e afetiva dessa aprendizagem no mundo. Outra relação que justifica a utilização do termo encontra-se na junção gráfica da palavra com o uso de ícones da ortografia, reforçando aspectos da composição visual e gráfica pela linguagem estética a que se propõe este artigo. Nesse sentido, apr(e)ender estão em completa interpelação, na prática e no pensamento, na forma e no conteúdo, trazidos pelos aspectos verbal e não verbal caracterizados pela literatura para as infâncias.

²⁴ É escritor e ilustrador. Graduado em design gráfico pela AESO Barros Melo. Publicou obras em parcerias com ilustradores como André Neves, Denise Nascimento, Elma e Roberto Weigman. Escreveu e ilustrou obras como “Belizbel” (2014), “Seu rei mandou” (2015), “Uma andorinha só” (2017). É criador do Projeto Livro Mural: leituras socializantes de narrativas visuais. Curador do Festival Internacional de Literatura Infantil de Garanhuns (FILIG) em Pernambuco. cianipontes@gmail.com

²⁵ Orientadora: Estágio de doutorado (UCS-Unifesp). Doutora e Mestre em Educação. Docente na Universidade de Caxias do Sul na Área de Conhecimento Ciências da Vida e Humanidades. Coord. pedagógica da Educação Básica no Colégio São José (Caxias do Sul). Coord. da linha 4 Gepich (Grupo de estudos e pesquisas: infância, cultura e história), As múltiplas linguagens das crianças e a escola da infância: o estudo dos currículos, propostas e práticas pedagógicas. E-mail: rramaciel@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4524-399X>.

I Introdução

O presente artigo surge da reflexão e prática como criador e promotor de literatura para a infância, que se ampliaram pelos pensamentos gerados, a partir das disciplinas cursadas na pós-graduação em Literatura infantil e juvenil: da composição à educação literária, na Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, entre os anos de 2018 e 2020. O desejo se consolidou em entender e realizar uma revisão teórica sobre a importância da experiência estético-literária para e com os bebês e os adultos envolvidos, analisando a necessidade recorrente e contínua de reflexão sobre as aprendizagens mútuas e significativas que desenvolvam o pensamento sensível para as relações humanas, tanto no bebê como no adulto. O nascimento de um bebê é a representação e o reconhecimento do desenvolvimento fascinante, do mistério e da novidade, que se consolida na permanência e convivência de experiências simbólicas em aprender e apreender no mundo.

Nessa perspectiva, busca-se dar sentido e relevância a este estudo, potencializando a integridade humana, entendendo que o bebê, além de ser um sujeito de direitos e aprendizagens, é o sujeito de vínculos (LÓPEZ, 2018, p.112). A partir desses pressupostos de abordar a experiência estético-literária para e com bebês e adultos, nascem indagações que norteiam de forma plural este estudo. Nesse sentido, busca-se encontrar respostas a respeito de como a experiência estética é incluída em processos de vinculação entre adultos e bebês. Como se dá a relação entre o mundo social e o mundo interno? O adulto mediador das experiências literárias está preparado para estabelecer/propiciar esses estímulos? Como a construção da sensibilidade se realiza pela estética? Que contribuição o livro traz para a reflexão e a propagação de conhecimentos voltados ao estabelecimento de práticas significativas de aprendizagens, entre bebês e adultos? Como o oral, o imagético e o verbal trazem relevâncias para as experiências particularizadas das interações sociais familiares entre os bebês e os adultos? Essas questões reforçam a compreensão e a urgência da necessidade de pensar a experiência estética e, neste artigo, pelo recorte hermenêutico, dedica-se um olhar para o objeto livro na primeiríssima infância. O livro possibilita a promoção de vínculo, abrindo espaços para experiências pluralizadas de convivência coletiva em sociedade, entre bebês, adultos e o mundo. A visão de Parreiras reconhece que os livros e a literatura “estão bem recomendados, pois são suportes culturais do encontro da criança com o mundo mágico das palavras, das histórias e das sonoridades (PARREIRA, 2012, p. 90).

As experiências simbólicas, improváveis e enigmáticas são fundamentais na construção da sensibilidade, tornando-se significantes para e com os adultos e para e com os bebês, mas também na contribuição para uma sociedade sensível, demo-

crática e igualitária. Trata-se de experiências que promovem uma horizontalidade relacional que respeita a ansiedade, o medo, a angústia e o fracasso dos adultos, os quais, muitas vezes, reproduzem no bebê os referenciais adultocêntricos,²⁶ e o tempo dilatado dos bebês em aprender e experimentar o novo mundo. Assim ambos, adultos e bebês, vulneráveis, disponíveis e abertos para aprender o mundo podem juntos olhar, escutar e sentir o que se recria, a partir desse encontro e convivência pela experiência simbólica e estética. Torna-se, então, essa primeira etapa do desenvolvimento da infância um território singular para a experiência dos aprendizados para quem já conhece e desconhece o mundo. Desse modo, Lopez corrobora tais reflexões, afirmando que, nesta faixa etária, se aprende a simbolizar.

É a base da experiência de pensamento. Sem brincar, sem cantar, sem ler ou ouvir histórias ficcionais é difícil enriquecer a capacidade de pensar. Que lugar conferimos à palavra lúdica e poética, à leitura e à presença dos livros na vida das crianças é uma questão sobre a capacidade de pensamento de uma sociedade, por usa habilidade para inventar e reverter o estado das coisas (LÓPEZ, 2018, p. 78).

Neste território de aprendizagens e descobertas mútuas, deve-se oportunizar o olhar, a escuta e a percepção para ampliar laços eternos de uma conexão pela experiência estética que se dará através de diversos estímulos, mas aqui priorizamos a experiência estética pela literatura no objeto livro. Compreendemos, a partir de várias leituras e discussões, que o livro se constitui como objeto cultural, plurissignificativo, convertendo-se em um espaço bidimensional das convergências de linguagens, que perpassa a narrativa visual (projeto gráfico e ilustrações) e da narrativa verbal e não verbal (textos e paratextos). O livro perpassa a percepção infantil que está aguçada desde o princípio da vida, por isso, novas perspectivas são pensadas, a partir de Junqueira, quanto à visão lúdica no diálogo de linguagens do verbo e do visual, expressando que

o diálogo entre linguagem verbal e visual provoca a brincadeira, incentiva a atividade guia dessa idade – o jogo de papéis protagonizado ou o faz-de-conta. Possibilita novos olhares e novas percepções da literatura em seu caráter plurissignificativo e simbólico, além da participação ativa do pequeno leitor durante a manipulação e leitura do livro (JUNQUEIRA, 2016, p. 49).

²⁶Os termos adultocêntrico e adultocentrismo são terminológicos para caracterizar aspectos e práticas sociais do poder dos adultos sobre a criança, reforçando relações discriminatórias, como também o reconhecimento de que produções culturais são realizadas por adultos e destinadas a crianças como público.

Outro aspecto importante que será analisado neste artigo será conduzido pelo viés da estética, que contribui para a compreensão de aprendizagens partilhadas e mútuas, já que ambos: adultos e bebês se nutrem dessas descobertas. Por isso, o uso da prenominação “para” e “com” no título deste artigo reforça os aspectos direcionais e intencionais das aprendizagens, trazendo o esclarecimento de que essa aprendizagem se dá com e para os bebês e os adultos e reconhecendo a fundamental importância dos adultos²⁷ mediadores para a aprendizagem do mundo e dos bebês como sujeitos de direitos.

Enfim, para compreender melhor os processos das experiências pela estética e o simbólico pelo livro para a infância, recorreremos aos pesquisadores, pensadores e teóricos que contribuíram para a fundamentação das práticas e vivências de mundo para e com os bebês e os adultos. Estudiosos que trazem na prática uma experiência particularizada e socializada para a contribuição com o mundo das aprendizagens. Assim, seguimos inspirados pelo aprender ou reaprender o mundo na primeiríssima infância.

2 A experiência de apr(e)ender para e como os bebês e os adultos

O bebê é um dos maiores filósofos do mundo,
porque concilia as atividades de poeta e de teórico [...] um historiador em busca desesperada por uma história.
(Bernard Golse)

Ao nascer, o bebê, oportuniza uma aprendizagem para o adulto e para o mundo. O aprender e o apreender estão horizontalizados numa perspectiva cognitiva, emocional e cultural para o bebê e para o adulto. E como existem muitas formas para aprender e apreender o mundo, como conduzir essas experiências? É fundamental reconhecer os cuidados redobrados pelo adulto ao que se oferece como estímulos sonoros, visuais e táteis nesta primeira fase essencial da vida. Como afirma Lopez (2012), tudo o que o mundo oferece é oportunidade de exploração e criação para a criança. A filosofia guia no pensamento e no modo de analisar e agir, a partir de

²⁷ Com a utilização da terminologia “adultos”, busca-se não reforçar os aspectos maternos ou paternos das relações humanas, recorrentes em muitas pesquisas voltadas à área da primeiríssima infância. Ao utilizar o termo *adulto*, considera-se qualquer sujeito responsável e sem distinção parental, de sexo, raça ou credo, um mediador consciente de possibilidades e interações sociais com os bebês. Nesse sentido, leva-se em consideração a diversidade dos aspectos formativos de uma composição familiar que se redesenha numa sociedade contemporânea, não reproduzindo padrões normativos do patriarcado, mas entendendo as necessidades de contexto sociais não idealizadas, como a morte dos pais biológicos, doenças, renegação e ou abandono.

princípios humanitários para uma experiência de aprendizados no mundo. Mas numa sociedade guiada por adultos, que conceitos são estabelecidos sobre o bebê? É comum ainda a compreensão de que o bebê não é um sujeito integral, pelas suas dimensões físicas, cognitivas e emocionais; acredita-se que temos mais a ensinar do que a aprender com ele. Essa visão tem sintonia com uma visão de negação da infância, bebês e crianças, perceptível ao se categorizar ainda a palavra “infantil” como subterfúgio de uma visão estereotipada para a criança. Pensamentos estes são reforçados em expressões ainda usais como: “Você não é mais criança”, “não seja infantil”, “isso é coisa de criança”. E como se pode, numa sociedade com bases estruturais no machismo, no racismo, na desigualdade e na hierarquização, reconhecer no bebê um filósofo e poeta? Estabelecer uma compreensão de completude para o bebê é fundamental, como reforça Parreiras (2012, p. 70): “É importante tratarmos o bebê como sujeito que deseja. Como ser completo. Ele não é um vir a ser. Ele já é um bebê, com suas facilidades, com suas limitações.

O mundo diminutivo no qual a infância foi encarcerada tem lesões sociais, emocionais e culturais até hoje, na sociedade. A primeira infância é um território inesgotável da arqueologia da alma humana. Na perspectiva de Lopez (2018, p. 23), ao falar da infância, é preciso entender os processos de criação na cultura, pois a autora reforça que, “quando falamos de cultura da infância não nos referimos apenas à arte, ao brincar, às expressões criativas. A criação, em suas distintas modalidades, e os vínculos entre crianças e adultos constituem um pano de fundo cultural de alta densidade.

Ao pensar na lógica dessa “alta densidade” que a cultura propõe nas modalidades distintas de vínculos, amplia-se a visão da palavra infantil, que ainda é comumente usada e aplicada com denotações e distorções pejorativas de inferioridade, ao compreender o lugar da criança na sociedade e na cultura. A palavra *infância* parece ampliar o olhar das infâncias, numa pluralidade de gêneros, geografias e raças, reconhecendo as diversidades de experiências. Desse modo, as contribuições de Cohen gratificam afirmando que

A construção histórica denomina um *sentimento da infância*. Este não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior à infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais. Portanto, contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sen-

timento e de uma concepção de infância (COHEN, 2005, p. 22).

O conceito de infância se estabelece como um território das memórias coletivas pertencente ao humano, ampliando-se um pensamento que não resume a palavra *infantil* como algo pejorativo e estereotipado. Esse pensamento sobre a infância tem consonância histórica, pois é em 1990 que se reconhece a criança como sujeito social de direitos, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI n. 8.069, de 13 de julho de 1990, p. 20). Nesse sentido, é necessário pensar a estética e a infância numa perspectiva não hierarquizada, em que o olhar para e com o bebê e os adultos aponta possibilidades poéticas e teóricas para olhar, sentir e tocar o mundo.

Uma experiência humana para e com as infâncias sem idades: assim, o bebê ao nascer traz consigo a materialização da recriação pela experiência partilhada que se desenvolve na intimidade familiar e se expande na socialização comunitária da convivência social, tornando-se um sujeito de direitos. Para entender essas infâncias no plural, é preciso entender o conceito de experiência. Larossa apresenta o sentido etimológico da palavra *experiência*.

[...] em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert” (LAROSSA, 2002, p. 24).

Entender o sentido simbólico das palavras e coisas amplia nossa compreensão sobre o que se apreende para uma experiência singular. Não aprendemos com a experiência do outro, elas apenas nos despertam para um processo de recepção pela escuta ativa. Mas a verdadeira aprendizagem²⁸ da experiência de mundo se dá ao confrontar realidades pela prática. Então, a “experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa (LORROSA, 2007, p.132). Para dilatar a experiência, é preciso estar atento para não reproduzir mecanicamente as vivências que se exercitam com o tempo no mundo adulto. O repertório do mundo adulto é fundamental para escolher, em um processo curatorial, o que será essencial para ambos, adultos e bebês. Compreendendo essa visão, uma das possibilidades que a estética literária proporciona é o livro para a infância, que se apresenta como objeto cultural, integrador e relacional, de novidade e subjetividade, em que a metáfora, o

²⁸ A aprendizagem neste artigo se relaciona às experiências não convencionais e institucionalizadas pelo ensino formal e escolarizado. Busca-se uma compreensão de aprendizagem pela construção relacional entre bebês e adultos, que estão em plena descoberta do mundo.

subjetivo e o? simbólico, criados pela linguagem verbal e não verbal, vão estabelecer uma experiência pela “narratividade”. Desse modo, Larossa (2007, p. 133) se refere à experiência como construção textual, afirmando que

tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção. É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisesse nos dizer alguma coisa.

A visão de experiência e materialidade textual para coisas, pessoas e elementos, para Larossa, tem ligação com a percepção das experiências que podem ser vividas pelos e com os bebês e os adultos, porque reconhece a abertura para o novo e o inesperado pela convivência. Todo processo de exploração é experimentação, tornando-se edificante para os adultos e os bebês, que podem explorar e construir uma relação sem uma hierarquização de valores sociais, numa horizontalidade em que todos experimentam juntos as descobertas para laços afetivos pela linguagem simbólica. Nessa horizontalidade, há uma aprendizagem coletiva que renova a ancestralidade e o olhar do adulto para esses momentos da primeiríssima infância e para os bebês, os quais, na sua relação com o mundo mediada pelo adulto, descobrem os estímulos auditivos, táteis e visuais para construções simbólicas que levarão consigo ao longo de sua existência. É o que também esclarece a escritora e psicanalista Parreiras (2012, p. 69) que afirma, quanto ao bebê, que ele aprende “muito durante um período curto da vida, os primeiros anos. Nos três primeiros anos, o bebê acumula uma aprendizagem extraordinária em vários aspectos. É quando também sua personalidade se constitui”.

A acumulação é importante para o bebê na constituição da sua aprendizagem e da experiência, quando é essencial a compreensão de uma relação entre a estética e a infância, que ressalta que a criança, inserida em um contexto sócio-histórico – mediado pelas experiências compartilhadas entre e com o grupo com que convive –, elabora sentidos e significados sobre o mundo, interage com a realidade que a cerca, estabelecendo um repertório de experiências reais e simbólicas. Pelo viés filosófico, o termo *estético* não tem significado unívoco, suscetível a uma só interpretação, mas apresenta em sua história dois significados: o primeiro advém da palavra *aísthesis segundo Houaiss*: “Do grego *aisthétós*, ê, ón – ‘perceptível pelos sentidos, sensível’, traduzida por percepção; o segundo, como teoria da arte. Em nosso caso, restringiremos o uso ao primeiro caso. Na aprendizagem para e com os bebês, o adulto e o mundo não precisam ser estabelecidos no espaço escolar, ela se dá na vida,

desde sua chegada. Nesse sentido, Lopez contribui com seu pensamento, afirmando que

o bebê é capaz de construir uma interioridade. Não há necessidade de ir à escola para aprender a pensar, para desenvolver a capacidade de abstração; é nas primeiras etapas da vida que se constroem essas capacidades mediadas por estímulos lúdicos, estéticos e afetivos (LOPEZ, 2018, p. 50).

Essa visão da estética como percepção para a experiência simbólica tem ligação com o conceito de intersubjetividade. Como esclarece Hatzinikolau (2006), verifica-se a capacidade dos bebês de serem agentes intencionais desde seu nascimento, pois possuem uma consciência ativa. Ou seja, o autor reforça ainda que a mente humana está bem preparada e motivada a se envolver, comunicar e partilhar desde o nascimento. Os estudos da intersubjetividade inata ressaltam o vínculo entre mãe e bebê, mas aqui reforçaremos os outros aspectos das relações sociais para e com os bebês e os adultos, apontando o convencional e não convencional das relações sociais, mas principalmente no reconhecimento de que o bebê é um “sujeito de aprendizagens”. A visão de Lopez (2018) também corrobora a relevância da aprendizagem mútua entre adultos e bebês, ao esclarecer que

toda percepção estética deixa rastros em nós. O fato de a arte ser um lugar de experiências significativas que as crianças e, nós, os adultos, aprendemos algo mais acerca de nós mesmo e do mundo, além de nos comovermos ou desfrutarmos. Ninguém volta do encontro com a arte sem algum ganho emocional, estético, subjetivo ou cognitivo (ou todos juntos) (LOPEZ, 2018, p. 57).

Já nos dizeres de Almeida (2001, p. 32), é o campo da arte que “[...] proporciona às crianças a oportunidade de desenvolver sensibilidades que tornam possível o conhecimento estético do mundo e a expansão do repertório de habilidades e experiências estéticas”. Por ser um importante sistema simbólico, a arte representa formas singulares de pensamento, e as crianças, ao se apropriarem da arte e de suas linguagens, produzem conhecimentos e constroem cultura. Nessa direção, os pensamentos de Parreira (2012), López (2018) e Almeida (2001) afirmam o papel da arte na construção do aprender e do apreender o mundo. Tais reflexões ressaltam os aspectos constitutivos da liberdade e da autonomia, na ampliação da sensibilidade para uma percepção de si mesmo e do mundo. Outro pensador, Augusto Boal (2009) – influenciado pelo estudo do filósofo alemão, Alexander Baumgarten, que analisa e disserta sobre a estética desenvolvendo o conceito de *Conhecimento Sensível*

como intermediário entre a sensação pura e o intelecto, isto é, como resultado de uma síntese particular entre a Coisa e o Pensamento Humano – defende outra forma de pensar, afirmando “quero adotar a ideia de que existe uma outra forma de pensar, não verbal – o Pensamento Sensível –, que é dinâmico, articulado e resolutivo” (BOAL, 2009, p. 27).

As elaborações de Boal sobre um pensar não verbal, em seus estudos para a estética do teatro do oprimido, têm relação com o pensamento não verbal nos bebês, que estão em plena organização do caos para entender, decifrar e decodificar o simbólico no mundo. Daí a importância de entender o papel da estética na recepção e aquisição de repertório dos bebês, que, conforme ressalta Almeida (2011), responde aos estímulos que lhe são oferecidos. Os estímulos sensíveis, escolhidos e mediados pelos adultos, são fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento plural, não hierárquico e livre. É o que também reafirma Parreiras (2015, p. 304), destacando que o bebê, atento ao mundo, aceita os estímulos das diversas linguagens.

Nessa perspectiva, a construção da experiência dos aprendizados pela estética se dará pelo simbólico e sensível. Sendo assim, é fundamental reconhecer o espaço relacional e social da convivência entre bebês e adultos, a intersubjetividade, a experimentação pela linguagem do verbal e o não verbal, o entendimento de pensamento sensível para, assim, construir a experiência literária pelo objeto livro.

3 Apr(e)nder o mundo pelo livro – o verbal e o não verbal

Os bons livros para bebês
são aqueles que falam com eles,
e não sobre eles.

(Evélio Cabrejo-Parra)

O mundo pode ser aprendido e apreendido de várias formas, entendendo que ele se caracteriza pelo habitar das linguagens, entre elas a linguagem verbal e a não verbal. O livro para a infância é, essencialmente, um objeto de convergência de linguagens. Sua materialidade se reinventa em formatos, estilos e estéticas, tornando-se um dos espaços mais expressivos de criação e experimentação para escritores e ilustradores da literatura e do livro para infância. A relação bidimensional entre as páginas e a produção gráfica recupera projeções criativas ousadas, no mercado editorial, voltado para a criança, tornando-se, assim, além de um objeto cultural, um artefato de grande valor simbólico e estético. Tratando-se de livros para bebês, é preciso compreender que são objetos culturais de grande exploração e experimentação na primeiríssima infância. Parreiras contribui para essa discussão, defendendo que

os livros para bebês são objetos culturais que inauguram uma relação com a fantasia, as palavras, as imagens e a estética. Por isso, devemos investir em livros bem preparados, que podem ser marcantes para a criança olhar, sentir, experimentar, e desejar ver outra vez (PARREIRAS, 2012, p. 107).

É importante considerar que nem todo livro para bebês possui a linguagem poética que caracteriza a narrativa da arte literária. A linguagem poética promove a suspensão do real, se refazendo em realidades complexas, diversas e múltiplas, mesmo em se tratando de obras para crianças. A literatura é arte da palavra e da imagem que possibilita a recriação do mundo pela invenção e inversão, pela forma e desforma, pelo contido e não contido, pelo lúdico e lúcido, pelo brincar e pela brincadeira. Nesse sentido, Parreiras (2012, p.108) também questiona que nem todo livro traz literatura. As histórias para crianças nem sempre são literárias. Para ser literatura, precisa trazer o encantamento para o verbal e o visual, com o uso de figuras de linguagem, metáforas, de ludicidade, de duplo sentido e de repetições, esclarece.

Essa percepção da diferenciação estética do que caracteriza ou não a literatura é fundamental na qualidade dos estímulos oferecidos à primeira infância. Diferentemente dos livros informativos, paradidáticos e didáticos, que nada acrescentam simbolicamente na experiência estética para e com bebês e adultos, a literatura pode chegar não só pelos livros, mas também pela “oralização” de poemas, brinquedos cantados, canções e acalantos. Para compreender melhor essa visão da literatura e refletir sobre os aspectos utilitário e explicativo da experimentação estética, é preciso entender as palavras de Parreiras:

A literatura existe no campo do irracional, da desrazão. Ela não atende a calendários, não tem prazo de duração, nem vem acompanhada de modo de usar, nem pode ser rotulada por faixa etária. Não é administrada em doses. Como expressão de arte, foge a qualquer possibilidade de entendimento, de explicação (PARREIRAS, 2016, p. 307).

Os apelos do mundo adulto e de consumo procuram especificar o uso da arte pelo viés da explicação e do utilitário, como se arte, livro, leitura e literatura servissem para algo mais além do que sensibilizar o imaginário que necessita de estímulos contínuos. Por isso, ao lidar com as experiências estéticas para e com bebês, os adultos devem ter consciência de que estão lidando com o campo da experimentação, em que os resultados não serão visíveis instantaneamente, mas serão essenciais para o desenvolvimento do sensível, tanto para o bebê quanto para o adulto. Se o mundo é desconhecido e aberto às aprendizagens para o bebê, consideremos o livro, que é

um dos objetos lúdicos também desconhecidos pelos bebês. Nem sempre o livro está incluso e inserido nos objetos lúdicos da criança. Como aborda Lopez (2018, p. 64), as crianças precisam se debruçar sobre os objetos ou fenômenos do mundo, investigá-los, reconhecê-los.

A não inserção do objeto-livro na vida social e cultural das crianças é uma herança quase hereditária, que precisa ser diluída pela consciência do papel de adultos atentos para a exploração da experiência estética com o livro, no período inicial da vida. Mesmo que o livro não tenha sido inserido no acervo lúdico na infância do adulto, que agora medeia as experiências simbólicas com o livro para e com bebês, que, assim, ele se torne presente como ação reformuladora dessa vivência para ambos, no tempo oportuno da aprendizagem no mundo. Ao reconhecer que o livro também pode ser um brinquedo, essa imagem de inacessibilidade ao mundo do bebê se desconfigura, tornando-se uma maneira de explorar o mundo para ambos. É o que reforça Junqueira (2016, p. 51), afirmando que o livro pode se tornar um brinquedo capaz de desenvolver, além dos sentidos, também a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais narrativas, em que a imaginação e a atividade criadora possam ser ativadas e estimuladas. O livro, ao ser inserido na vida do bebê desde a gestação, dá sentido simbólico e configura-se pelo desejo de um adulto atento, que, ao escolher e selecionar o livro como objeto afetivo, fará dele um meio de acesso para se comunicar com o bebê. Nas palavras de Parreiras, o livro

começa a ser um objeto simbólico, na medida em que a criança reconhece nele memórias olfativas, gustativas. Como um brinquedo, pode ser levado à boca, cheirado, mordido, chupado, tocado.... Algo a ser descoberto, para ser experimentado pela exploração sensorial (PARREIRAS, 2016, p. 304).

Ao potencializar a experiência estética pelo livro, o mediador adulto traz para o aprendizado uma linguagem que foge da normatividade do cotidiano. Já para o linguista e pesquisador colombiano Parra (2016), os bons livros para bebês são aqueles que falam com ele, não sobre ele. Essa ideia reforça os aspectos metafóricos e poéticos presentes na literatura, fundamentais nos estímulos e na convivência entre bebês e adultos. A poesia melódica, a rima brincante, a frase complexa e enigmática das adivinhas, os ensinamentos dos provérbios, as parlendas, as travas e destravas da língua e os contos clássicos e contemporâneos, presentes nas obras em livros, vão ampliar a “oralização” e narratividade, no ato da leitura em voz alta pelo adulto. O bebê tem essa competência natural para construir significados (PARRA, 2011, p. 31). É pela voz do adulto que o bebê apreende o mundo, ao reconhecer a melodia sonora

ouvida na vida uterina. Um olhar específico para a essa constituição é guiado pelo que diz Parreiras (2016 p. 301): “Sua psique se constitui no contato com as pessoas, ao longo do tempo. Um bebê não nasce com seu campo afetivo estabelecido. Os dois primeiros anos de vida são cruciais para seu desenvolvimento emocional e cognitivo”.

E, para o estabelecimento do desenvolvimento emocional e cognitivo do bebê, é fundamental conceber momentos para a evocação da presença do livro na rotina da convivência do bebê e do adulto. Esse planejamento reforça os aspectos intencionais para a construção da comunicação afetiva pelo livro e também desmistifica a utilização da obra literária para a experiência estética para e com os bebês e os adultos. Ao se apropriar do livro como objeto de convergência, os aspectos exploratórios para o adulto se darão pela leitura, visualidade e narração oral pelo objeto. A narração oral é um dos meios mais expressivos para essa exploração, pois audição é um dos sentidos que se expressa mais significativamente no bebê, da gestão ao nascimento. É pela voz que o corpo da palavra se torna expressão de sentidos, pela repetição e modulação. Renata Junqueira reforça que

o ato de contar uma história permite a modulação da voz, que se enriquece, ao vir acompanhado de gestos, de expressões faciais e emoções. Essa prática acena para a possibilidade de formação de comportamento inicial de leitura, já pelos pais, primeiros mediadores das crianças e pelos professores, bibliotecários, dentre outros (JUNQUEIRA, 2016, p. 50).

Mesmo compreendendo que o bebê não se constitui, inicialmente, um leitor fluente e crítico como o adulto, deve-se entender e perceber o processo de construção desse sujeito leitor. Para o bebê, a leitura se dará pela mediação do adulto, e o colo se constitui um espaço físico e simbólico para o estabelecimento desse ritual. O colo é um território do aconchego afetivo, que a voz do adulto preenche pelo sensorial, como afirma a psicanalista Parreiras (2016, p. 301):

O colo pode ser espaço. De extensão ilimitada, para a imaginação de uma criança. Acolhe, recebe, oferece segurança. O prolongamento do ventre humano, do qual o bebê nasce tão prematuro: não anda, não fala, não mastiga, não fica em pé, não segura alimentos com as mãos... Uma prematuridade que tem suas compensações nos primeiros anos de vida pela afetividade constituída.

A espacialidade física e afetiva do colo também se constitui no corpo humano como no corpo do livro, onde a geometria da forma se estabelece em locais de encontros da experiência do mundo para o bebê. Isso acontece tanto pelo visual quanto

pelo verbal. Mas, em primeira estância, a imagem e o som criam significados sonoros e visuais que facilitam a compreensão de mundo exterior pelo bebê. É o que Parra chama de “conjunto de geometrias e processos”. Para apreender e aprender o mundo do verbal e não verbal é necessário pensar que o livro é um objeto de significados concretos e subjetivos, que acionam no adulto e no bebê espaços para a fantasia e a linguagem poética não cotidiana, que é um espaço estético de linguagens com diversos estímulos.

Portanto, o livro torna-se um espaço de mediação do real e do simbólico para e com os bebês, os adultos e o mundo. Esse aspecto também é reforçado pelo pensamento de Parra (2011, p. 40), dizendo que, no momento em que se abre um livro, se abandona o objeto real para entrar em um objeto da cultura. É a cultura que faz do livro o lugar de aprendizagens dos mundos.

4 Apre(e)nder os mundos – real, social e interno

O mundo se transforma
quando o fruto da imaginação infantil toma corpo,
se materializa.

(Maria Emilia López)

A literatura para e com os bebês e os adultos não é apenas aquelas obras que foram criadas, registradas, projetadas e impressas em livros. Mas também aquela literatura que é expressão do humano, que se cria e recria em suas realidades diversas pela língua. No entendimento de Parra (2011, p. 35), a língua não se ensina, se transmite. A língua se torna um jogo lúdico do fenômeno simbólico, por isso,

no jogo de linguagem ocorrem simultaneamente dois fenômenos: a elaboração de um psiquismo (fundamento da capacidade de pensar e simbolizar) e o ingresso no território da metáfora, do fazer “como se”, a capacidade de construir a realidade da fantasia. Ali a criança é capaz de perceber o excesso não funcional da língua, origem da experiência artística. (LÓPEZ, 2018, p. 48-49).

A conexão com a experiência artística se dá, inicialmente, pela literatura oral, que remete à noção de pertencimento e coletividade, enquanto sujeito imerso no rico patrimônio imaterial da alma humana, a nossa maior riqueza coletiva da humanidade. Muitas dessas riquezas em palavras transmitidas oralmente foram registradas, recuperando memórias de várias etnias e culturas, como forma de manter a oralidade e seus ensinamentos. Mas o advento tecnológico dos meios digitais trouxe impactos na comunicação, propagação, recepção e apreciação da sociedade, na forma de inte-

ração com o mundo. A tecnologia rudimentar que era a transmissão oral passou a ocupar um espaço secundário nas relações sociais. Como bem esclarece Parra,

a transmissão é necessária porque o ser humano se constrói por identificação com o outro, o adulto. Esse processo de identificação é profundo e lento e se dá por meio da apropriação de duas coisas que constituem a linguagem de uma maneira impressionante: a língua e um conjunto de ‘gestos’ para produzir sons, que estão contidos num conjunto de operações mentais que constituem o patrimônio simbólico de todas as pessoas que falam a mesma língua. O bebê se identifica não somente pelo som, mas pelo esquema corporal (PARRA, 2011, p. 36).

Essa forma de compartilhamentos e trocas afetivas pelo som da palavra e do corpo vem se reinventando sempre, como é da natureza da própria língua se manifestar de várias formas. Mas os adultos que iniciam sua jornada na descoberta pela novidade da infância, com a chegada de um bebê, deparam-se com a complexa escolha de estímulos estéticos. Mesmo na perplexidade da inabilidade, a poética do encontro estabelece um desejo inexplicável que é feito pelo afeto. Bebês e adultos se enxergam e se reconhecem como um Outro. E esse “outro” que até chegar à aprendizagem no mundo é irreconhecível para ambos, mas esse outro também é instrumento de apropriação e compartilhamento das experiências estéticas.

Assim, é essencial reconhecer que a literatura oral, que também foi reescrita em várias obras literárias para a infância, está expressa pelos acalantos, no cancionero popular, nas melodias sem letras, na comunicação pela voz. Porque é pela convivência que se estabelece a necessidade de compartilhar as trocas simbólicas pela literatura e pelo livro. Ao conviver com livros desde cedo, o bebê reconhece o laço invisível de ancestralidade e as ligações afetivo-coletivas. Como o bebê está aberto para ouvir o mundo, é necessário que o adulto entenda que, ao escolher modular ou reinventar uma voz, diferentemente da sua voz habitual e coloquial – criando quase que uma persona para se comunicar –, está, na verdade, falando em um dialético ininteligível e indecifrável para o bebê, que reconhece a voz humana na barriga. A “estereotipação” da voz pelo adulto ao se comunicar com o bebê pode gerar distorções e dificultar a comunicação entre os aprendizes do mundo. A voz perpassa o ouvido e percorre o corpo do bebê, instaurada pela experiência sensorial. Na visão de Cabrejo-Parra (2011, p. 35),

os bebês têm uma capacidade impressionante de incorporar no corpo os ritmos, encarná-los, por dentro da carne, introjetá-los e, sobretudo, interiorizá-los. Precisamente, o bebê interioriza a voz que escuta, e a

voz que escuta vai fazer parte da construção simbólica do outro. A voz produz um efeito, a voz acalma, a voz acompanha, a voz dá sossego, dá alimento, a presença da mãe ou das pessoas que se ocupam do bebê, do pai e de todos. As carícias produzem efeito. Tudo isso produz um efeito que fica inscrito na profunda intimidade da síntese humana. Isso não se vê, porém produz efeitos, e assim como o outro começa a instalar-se no espírito do ser humano.

É fundamental entender o papel da voz, da leitura e da narração ao compartilhar experiências estéticas pela transmissão para e com os bebês e os adultos. Essa voz, que está intimamente ligada à linguagem, tem duas variações, pois, como fala Cabrejo-Parra (2011, p. 31), há dois tipos de linguagem: a da vida cotidiana – a língua das ordens, e a língua do relato – a língua que não está contida no dia a dia. A linguagem do cotidiano está cheia de ordens, explicações, orientações. Ela é uma das formas de o bebê aprender e apreender o mundo concreto. Mas a língua do relato, simbólica, metafórica e poética é a linguagem que é lúdica, não se explica, nem ordena nem orienta. Apenas desperta construções de interações que são estimulantes para e com os bebês e os adultos, realizando um acesso primordial à cultura. Nessa generosidade do adulto para e com o bebê, em reconhecer a riqueza da linguagem do relato, se estabelecem momentos de equilíbrio em apr(e)endizagens do mundo pela língua do cotidiano e a do relato.

O adulto mediador, consciente desses dois papéis da linguagem defendidos por Cabrejo-Parra, pode dinamizar suas interações com o bebê, estimulando as significações simbólicas de mundo pela língua. Por isso, a literatura presente na língua do relato vai possibilitar ao bebê compreender no seu tempo cognitivo as assimilações de mundo. Assim, ao escutar o relato, o balbucio se torna a primeira forma de manifestação da língua para o bebê no mundo; dessa forma, é possível afirmar que

os bebês estão ouvindo os sons e os escrevem, há uma espécie de escrita simbólica, e depois fazem um ato de leitura simbólica, que vai ler e usar para balbuciar e é quando começa a emergir lentamente na linguagem. O bebê ama o balbucio, momento fundamental na construção psíquica do ser humano (CABREJO-PARRA, 2011, p. 32).

E a escuta é fundamental para essa transmissão da língua pela literatura, para a construção psíquica do bebê. Na escuta, o bebê não está passivo, o corpo ao receber os estímulos sonoros cria movimentos internos que se amplificam pelo corpo, deixando marcas sensoriais. É uma aprendizagem partilhada do mundo pelo adulto para e com o bebê. A voz do adulto transpõe o mundo externo para o interno, configurando

compreensões simbólicas pela estética literária. No relato “oralizado” da língua, o adulto também reinventa suas aprendizagens, redescobrimdo o mundo da língua, da literatura e do simbólico. Ambos, adultos e bebês, estão em linha de transmissão das aprendizagens do mundo.

As narrativas corporais defendidas pelo francês Golse (2003, 2005) alertam para a compreensão física dessa aprendizagem do bebê e do adulto. O autor e psicanalista aponta duas formas narrativas: verbal e corporal. Ambas também têm relação com o objeto livro, em que o verbal se traduz em palavras e imagens; e o corporal manifesta-se na materialização física do livro. Golse afirma que a narração verbal tem ligação com a narração comportamental, que compreende afetos, gestos e emoções, que estariam na composição de comunicação analógica que defende o autor. Ao tratar da narrativa não verbal, Golse (2008) a divide em dois momentos, um primeiro sensorial e outro comportamental. Essa “narratividade” que defende Golse aponta ligações para o que Boal transfere ao trazer sua reflexão ao pensamento sensível numa comunicação não verbal, aspectos que reforçam o valor da comunicação e da transmissão narrativa para o simbólico no bebê.

Este “espaço da narração” é reforçado por Golse (2003) como um aspecto do brincar nas relações humanas. O brincar pode ser realizado por via da experiência estética pelo livro, que reúne várias formas narrativas: da visualidade, da “fiscalidade” e da linguagem e, principalmente, do simbólico. Como afirma também Parreiras (2018, p. 113), a criança precisa do brinquedo como objeto de comunicação com o mundo e com seu mundo de fantasia. Quando não há brinquedos, ela trata de inventar. Reconhecer esse espaço da narração com ou sem o objeto livro reforça também a importância do exercício de aprendizagem que o bebê está fazendo ao construir a experiência estética pela literatura, narrativas verbais e não verbais presentes ou não nos livros. É a Literatura que conduzirá para a construção simbólica dos três mundos defendidos por Cabrejo-Parra (2011, p. 39): o mundo real, social e interno. Constituições fundamentais para uma concepção integral do ser humano com seus direitos concreto e subjetivo, material e imaterial, individuais e coletivos.

Compreendemos, portanto, que aprender e apreender o mundo perpassa pela transmissão da língua, que formulará a linguagem, a partir do visual e verbal estabelecido de forma lúdica pelo brincar, para a formulação do mundo concreto/real, do mundo social/coletivo e do mundo interno/individual.

5 Conclusão: o bebê e o adulto – o mundo em apr(e)endizagens

A imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade,
ou é cultivada, ou se atrofia.
(Jacqueline Held)

Como concluir o inconcluso? Refletir sobre essas questões não traz certeza, gera dúvidas e caminhos de possibilidades que se alargam. Como são as apre(e)ndizagens de mundo pelo bebê e pelos adultos, percebo que este estudo também foi uma grande aprendizagem para mim. Assim, essa jornada não se encerra aqui, ela seguirá comigo numa busca constante de significados. O desejo de pesquisar e revisar esses pensadores e teóricos da literatura, da psicologia, da educação da infância e dos bebês me aproximou de conhecimentos que fazem meu discurso e minha prática ganharem novos destinos, uma encruzilhada de buscas e direções.

A configuração do mundo é ampla e irrestrita, e aqui se traduz na intimidade dos espaços de interações afetivas e na amplitude do mundo socializado. A constituição desses dois mundos, o particular e coletivo, se dá também através de outro mundo, o livro, que habita a intimidade e a sociabilidade em páginas de papel. Nessas interações de mundos de livros, encontra-se o fascinante mistério que surge do nascimento de um bebê ao mundo. Ele torna-se a representação simbólica do novo, do refazer-se, das descobertas das aprendizagens, que se alinham pela afetividade, mesmo que não haja laços sanguíneos, e promovem intuitivamente o desejo de renovação nos adultos. É uma vida ensinando sem ser educador, é um sujeito que promove experiências ao afetar e ser afetado. É como um novo personagem que nasce pelas mãos dos criadores de livros ou pela imaginação do leitor. É a vida que surge no mundo e faz os adultos reverem suas aprendizagens pelas trocas e transmissões com os bebês. Os vestígios de um mundo viciado e mecânico ainda resistem, mas, aos poucos, como o passar das páginas de um livro e como todo bebê que tem tempo para ver, sentir e tocar o mundo, esses caminhos acham trilhas para serem apreendidos. É a surpresa do encontro com o outro.

Para finalizar este percurso até aqui com este artigo, amplio as chances de apreender e aprender com os bebês e os adultos, acessando um desafio constante das conquistas, lendo da maneira mais ampla possível, alargando as trilhas para estradas enigmáticas cada mais sensíveis pela imaginação. O mundo configurado pela estética literária revela assombros, devaneios, perplexidades, delicadezas sutis da poesia transfigurada em cores, formas, imagens e palavras que habitam os livros. Nele também habita o silêncio e o vazio, experiências tão singulares quanto as da materialidade do livro e das imagens e palavras. Eles dizem pelas entrelinhas, numa

linguagem da experiência do apreender. A imaginação é fruto de uma aprendizagem, ela foi cultivada ou atrofiada, como esclarece Held. É lamentável ainda perceber que o mundo adulto dispõe dessa oportunidade de refazer as aprendizagens e acaba desperdiçando essas chances. A literatura é um abrigo e um colo nessa configuração de sentidos. Ela possibilita uma interação que perpassa o afeto, se transfere para a voz, se instaura no corpo, fiscaliza o desejo, se imprime nas páginas e na pele, engrossa livros com imagens e poesia e segue abrindo o mundo reinventado da imaginação e do concreto. O elo do colo, do brincar, do escutar e do silenciar faz do livro um objeto fascinante do apr(e)ender no mundo.

Referências

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Ágere).
- BANDEIRA, Pedro. Vá já pra dentro menino. *In*: BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. São Paulo: Moderna, 2009.
- BOAL, Augusto. Quando nasce um bebê: pensamento sensível e o simbólico. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57309>. Acesso em: 30 maio 2020.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: Lei 8.069/90, Lei 8.242/91. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- PARREIRAS, Ninfa. **O colo: o lugar do livro e da infância**. Juiz de Fora, MG: Educ. Foco, Edição Especial, fev. 2015.
- PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do om à literatura: livros para bebês e crianças**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- CABREJO-PARRA, Evélio. **Entrevista com Evelio Cabrejo-Parra**. Disponível em: <http://insgmacae.com.br/redefamiliaescola/entrevista-com-evelio-cabrejo-parra/>. Acesso em: 28 jun. 2020.
- GOLSE, Bernard. **Do corpo ao pensamento**. Trad. de Margarida Cabral Fernandes. Lisboa: Climepse, 2002.
- LAROSSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./ fev. /mar./ abr. 2002.

SOUZA, Renata Junqueira. A literatura infantil e primeira infância: política e prática de leituras. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária** da PUC/SP, n. 17, dez. 2016.

LAROSSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: caminhos investigativos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

LACERDA, Patrícia. A leitura na primeira infância: entrevista com Yolanda Reys e Evelyn Cabrejo-Parra. In: SEMINÁRIO DE LEITURA E LITERATURA: PRÁTICA CULTURAL E PRÁTICA EDUCATIVA, 2015, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Revista Emília, 2015.

HATZINIKOLOAU, K. Expressão da capacidade de empatia de 8 a 18 semanas. **Paidéia**, v. 16, n. 33, p. 43-50, 2006.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. Trad. de Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. de Carlos Rizzi. Dir. de coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1980.

MARIZ, Nataly Netchaeva; CEPELOWICZ, Sergio. **A narratividade e o corpo na constituição do psiquismo**. Disponível em: http://www.psicopatologiafundamental.org.br/uploads/files/v_congresso/mr_10_-_nataly_netchaeva_mariz_e_sergio_cepelowicz.pdf. Acesso em: 3 jul. 2020.

Projetos de leitura

Fabulações indígenas com crianças *mbyá guarani*: como o outro se vê diante de um semelhante representado na literatura

Cláudia Presser Sepé²⁹
Rochele Rita Andrezza Maciel³⁰

[...] a literatura constitui um lugar no qual diferentes valores, mitos, histórias e traduções estão sendo negociados. É por meio da literatura enquanto espaço mnemônico que escritores multiétnicos das Américas recriam os mitos necessários para se enraizar como sujeitos autóctones. A reapropriação do espaço via memória possibilita a colocação do sujeito na sua própria história. (WALTER apud GRAÚNA, 2013, p. 11, prefácio).

I Introdução

Moro em Porto Alegre desde que nasci, em 1965. Na época em que era criança, meus pais me levavam às praias do Lami e de Itapuã, em minha cidade, mais especificamente à Praia das Pombas, na época quente de verão, quando, não raro, integrávamos ao grupo algum amigo meu mais próximo. Eu adorava. Com o passar do tempo, à medida que eu crescia, esses programas foram ficando cada vez mais raros, e as águas de nosso Lago Guaíba (tradicionalmente chamado de rio) tomadas pela poluição, impróprias para o banho. Junto com o tempo, minhas memórias dessa época tão prazerosa transformaram-se num borrão, até se apagarem quase por completo. E somente agora, organizando referenciais sobre essas regiões, consigo recordar.

Para quem não sabe, Porto Alegre é muito mais que a zona urbana e o centro da cidade, onde se destacam locais famosos como o Teatro São Pedro, a Casa de Cultura Mario Quintana, o Mercado Público, para falar de apenas alguns. Há, em seu extremo-sul, bairros que compõem a zona rural. *Melhor* dizendo, têm todas as características de zona rural, mas que, depois do Plano Diretor de Desenvolvimento

²⁹ Professora de Língua Portuguesa e Literatura. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Juvenil. Mestra em Aquisição da Linguagem. Doutora em Comunicação. Escritora Infantojuvenil. Site: www.claudiaseppe.com.br. Insta: @casa_de_leitura. E-mail: claudiapressersepe@yahoo.com.br

³⁰ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Docente na Universidade de Caxias do Sul na área Contato da Vida e Humanidades, coordenadora pedagógica no Colégio São José (Caxias do Sul). Orientadora deste trabalho de conclusão. E-mail: rramaciel@ucs.br

Urbano Ambiental, de 27 de março de 2000, passaram a ser considerados urbanos. Tal mudança acarretou cobrança de IPTU dos proprietários rurais, até então isentos desse imposto. No entanto, devido às suas peculiaridades geográficas e comerciais, esses bairros são designados como **rururbanos**, de acordo com informações do Portal da Prefeitura de Porto Alegre (2020), onde encontramos a definição do termo:

Cidade rururbana [...] – é caracterizada pela presença de zonas de produção de alimentos e criação de animais junto a áreas residenciais com baixo número de moradores, espalhadas pela região [...] convivem, lado a lado, áreas de produção rural para subsistência e para comércio, sítios de lazer, pequenos comércios, algumas indústrias, núcleos habitacionais tipicamente urbanos ora estruturados ora não. Nela existem, também, os núcleos de Belém Novo, Belém Velho e Lami, mais ocupados e com características de cidade intensiva. [...] O Bairro Lami é o grande destaque por ser a primeira praia despoluída de Porto Alegre, que, no verão, atrai significativo número de pessoas e por abrigar a Reserva Biológica do Lami, única do gênero de propriedade do município. Dada a predominância de valores naturais, como os morros e a orla, seu uso deverá ser incentivado, também, para o lazer e o turismo ecológico.

Figura 1 – Gato-do-mato – espécie da reserva biológica do Lami	Figura 2 – Reserva biológica do Lami
	
Fonte: Wikipédia.	Fonte: Wikipédia.

<p>Figura 3 – Praia das Pombas – Lami</p>	<p>Figura 4 – Estabelecimentos comerciais do Lami</p>
	
<p>Fonte: Tripadvisor.</p>	<p>Fonte: Google.</p>

A designação híbrida dessas regiões, apesar dos interesses políticos nela subjacentes, já aponta para o complexo que encerra, tanto no que diz respeito à caracterização do espaço físico – ambiente pleno de natureza, acompanhado de uma crescente urbanização – quanto aos sujeitos que ali habitam. No caso do Lami, palco de minha pesquisa, conforme explica Rechenberg (2007, p. 18) trata-se de

um ambiente “natural” na cidade. Lugar de preservação, nascentes de água, de espécies animais nativas da região onde se assentou a cidade de Porto Alegre. Praia, turismo, zona rural, lugar onde é possível viver da agricultura, da pesca e da criação de animais, como cavalo, gado e búfalos. Mas também uma “periferia” da cidade, onde novas casas e loteamentos “irregulares” surgem a cada dia, um lugar onde o lixo e a contaminação das águas atravessam o cotidiano dos moradores. Um lugar onde a complexidade do viver urbano imprime suas contradições.

Assim, o Lami é marcado por essa feição paradoxal, assentada no contraste de suas características espaciais – rural com traços urbanos – e humanas – um misto de pessoas de diferentes estratos sociais da cidade (parte delas provenientes de bairros de classe alta) e que se mudaram para condomínios de luxo ali existentes, à procura de uma melhor qualidade de vida, longe do centro urbano. Isso produz um contraste com o que Rechenberg (2007, p. 19) chama de “periferia da cidade”, devido ao aumento populacional que ali vem ocorrendo, especialmente devido ao baixo custo dos imóveis, o que atrai, inclusive, pessoas de regiões interioranas do estado, como explica a mesma autora. Somam-se a esse contingente populacional os moradores antigos da região – pescadores, agricultores, pequenos comerciantes, dentre os quais alguns remascentes da época em que eu e minha família veraneávamos lá. E é

justamente nesse contexto que se insere a *Tekoá* (aldeia) *Pindó Poty*, onde moram indígenas *Mbyá* Guarani, numa propriedade de menos de dois hectares e, ainda por cima, constantemente invadida por *juruaás* (os homens-brancos).

Tomei conhecimento da existência dessa aldeia pelas mãos de Ana Felícia Guedes de Trindade, professora alfabetizadora, uma pessoa profundamente comprometida com a educação libertadora de Paulo Freire e, nessa esteira, preocupada com as necessidades dos moradores de seu entorno, o que inclui os Guarani.³¹

A entrada da aldeia onde eles vivem é colada à Estrada do Varejão, cujo fluxo de automóveis, caminhões, ônibus é intenso, visto ser uma das vias que conectam o Lami aos bairros da Zona Sul e ao centro de Porto Alegre. Na rua ao lado, Otaviano José Pinto, existe uma espécie de centro comercial onde há um supermercado e alguns estabelecimentos, como lojas e lotérica. Dessa forma, os Guarani, embora habitando um ambiente natural, estão cercados por um espaço cujos elementos se antagonizam com suas práticas culturais e seu modo de viver.

Para agravar a situação, a área por eles ocupada é insuficiente e inadequada para que se mantenham, visto ser um povo que retira sua subsistência da terra, por meio, basicamente, da agricultura. Sem terra e sem mata, não há como plantar e caçar. Conforme publicação organizada pela Comissão de Direitos Humanos do Rio Grande Sul, Legislação de 2010, acerca dos coletivos Guarani em nosso estado,

eles ocupam apenas pequenas porções de terras, insuficientes até mesmo para a subsistência alimentar, sem água potável, sem saneamento básico e afetados por rios e lagos contaminados e poluídos. Dependem, para a sua alimentação, essencialmente de doações e cestas básicas, quando estas são fornecidas pelo Estado ou pelos municípios e sofrem com a omissão e ausência dos órgãos de assistência federal. A eles são destinadas políticas públicas fundamentadas no assistencialismo e não nos direitos constitucionais, sendo a política fundiária embasada numa perspectiva com-

³¹ De acordo com Evanildo Bechara, no Manual de Redação Oficial da Funai (BRASIL, 2016, p. 19) “[...] a denominação dos povos, das tribos, das castas ou de agrupamentos outros em que prevalece o conceito de etnia” é o que chamamos de ‘etnônimo’. E ‘Por convenção internacional de etnólogos, está há anos acertado que, em trabalhos científicos, os etnônimos que não sejam de origem vernácula ou nos quais não haja elementos vernáculos, não são alterados na forma plural, sendo a flexão indicada pelo artigo plural: os Tupi, os Nambiquara, os Caiuá, os Tapirapé, os Bântu, os Somali, etc.’ Tal deliberação encontra respaldo na Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais (CGNT), datada de 1954, na qual o Manual de Redação Oficial da Funai também se ancora, onde há a indicação de que os nomes tribais devem ser escritos com letra maiúscula, o que será facultativo, quando usados como adjetivos”. Sendo assim, neste trabalho seguiremos as orientações dessa convenção.

pensatória e restritiva de seus direitos territoriais e culturais (PORTO ALEGRE, 2010, p. 9).

No caso específico da aldeia *Pindó Poty*, seus moradores, ali residindo há mais de vinte anos, ainda aguardam pela homologação da demarcação de suas terras, bem como resposta sobre os constantes desmatamentos ocorridos no local onde vivem.

De fato, aos olhos do Poder Público, é como se esse povo originário simplesmente não existisse, ainda que, de acordo com a Comissão de Direitos Humanos de nosso estado,

com o advento das normas constitucionais de 1988 passou a se entender que o Estado brasileiro deve proteger as terras indígenas e demarcá-las sob duas formas de direitos territoriais: o primeiro, por meio do reconhecimento de direitos originários e imprescritíveis, a posse permanente e ao usufruto exclusivo das riquezas naturais existentes no solo, nos rios e lagos das terras de ocupação tradicional; e o segundo, que compete à União Federal, o dever de demarcar as terras conforme os limites tradicionalmente ocupados, ou seja, de acordo com seus usos, costumes e tradições (PORTO ALEGRE, 2010, p.12).

Como se vê, muito embora, para efeitos legais, os direitos dos indígenas sejam reconhecidos, na prática, a história é outra, como bem-exemplifica o caso dos sujeitos de minha pesquisa. Em outras palavras, é como se eles fossem invisíveis. O mais duro dessa constatação é que essa invisibilidade não se constrói apenas no âmbito de quem aplica a lei, mas entre nós, moradores da mesma cidade que eles (aqui uso a primeira pessoa do plural me incluindo). Arrisco-me a dizer que, se não fosse pela presença silenciosa de algumas crianças indígenas, junto com suas mães, em sinaleiras, ou no centro da cidade, vendendo seus artesanatos, mal tomaríamos conhecimento de sua existência. E por que vendem artesanato? Porque é a alternativa que lhes resta, diante da expropriação da terra, elemento fundamental de sua cultura, para que consigam minimamente subsistir.

Ao fim e ao cabo, depois de mais de 500 anos de opressão, o problema que as nações ameríndias enfrentam, no que concerne à sua identidade, no dizer de Walter (2010, p. 3) como de resto os demais “grupos multiétnicos pan-americanos em geral”,

é a relação com a origem num espaço onde diversos frutos da colonialidade continuam a ter efeito sobre as relações intersubjetivas. Ter uma identidade significa ter uma história inscrita numa terra. Ter uma história imposta contra a vontade, sem poder inscrevê-la

na terra enquanto seu dono [...] significa ter uma não identidade.

Eu diria de forma diferente: os Guarani da Aldeia *Pindó Poty* têm uma identidade que se quer apagar, no momento em que são obrigados a viver numa situação fronteiriça, do tipo *inbetween*: são indígenas urbanos, com uma cultura própria impedida de ser vivenciada plenamente, devido às consequências nefastas ocasionadas por sua desterritorialização. Eles personificam o mal-estar da pós-modernidade a que Bauman (1998, p. 13-14) se refere, quando discute o ideal da pureza, ao afirmar que ela

é uma visão da condição que ainda precisa ser criada, ou que precisa ser diligentemente protegida contra as disparidades “agentes poluidores” – são coisas fora do lugar. [...] Há, porém, coisas para as quais “o lugar certo” não foi reservado em qualquer fragmento da ordem preparada pelo homem. Elas ficam fora de lugar “em toda a parte”.

Assim, os povos originários habitam essa espécie de limbo existencial, lutando para manterem suas tradições, sua alteridade, numa sociedade que os hostiliza, ignora ou simplesmente faz de conta que dela não fazem parte.

E foi justamente por ter me sentido interpelada por essa realidade, que resolvi direcionar meu trabalho de conclusão às crianças desse espaço, guiada pelos seguintes questionamentos: Afinal, como elas se percebem num ambiente em que sua cultura é atravessada pela dos *jurua's* permanentemente? Que papel a fabulação literária poderia desempenhar nesse desvelamento?

Nessa direção, entendemos, eu e Ana Felícia, que o caminho mais profícuo seria, em primeiro lugar, procedermos a uma investigação sobre o *modus vivendi* das crianças na aldeia, o que incluiria a aferição de informações sobre a fabulação nesse contexto. Em seguida, realizar uma mediação de leitura com elas, utilizando literatura escrita por indígenas, guiadas pela hipótese de que o indígena e sua cultura ali representados forneceria um possível espelhamento à manifestação desse olhar sobre si mesmas, no mesmo tempo em que evitaríamos mais uma espécie de movimento “colonizatório”, caso utilizássemos uma literatura escrita por *jurua's*. Não por acaso Walter (2010, p. 3, grifos do autor) explica o seguinte, acerca do papel da literatura no processo de descolonização:

[...] É por meio da literatura enquanto espaço mnemônico que escritores multiétnicos das Américas recriam os mitos necessários para se enraizar como sujeitos autóctones. A reapropriação do espaço via memória possibilita a colocação do sujeito na sua própria

história. A renomeação do seu lugar na história significa reconstruir sua identidade, tomar posse de sua cultura; significa, em última análise, resistir a uma *violência epistêmica* que, nas suas diversas formas e práticas, continua até o presente.

Essa resistência “descolonizatória” e identitária a que Walter se refere passa, igualmente, pela língua: as crianças da aldeia *Pindó Poty* falam exclusivamente o *mbyá-guarani* ali dentro, assim como os demais membros desse coletivo. A única exceção ocorre no momento em que passam a frequentar a escola estadual existente dentro da aldeia, onde, então, aprendem o português, que é ensinado pelo professor Isa,³² também guarani.

Estabelecida essa contextualização inicial, é preciso destacar, ainda, que a pesquisa e mediação de leitura aqui implicadas ocorreram em um momento particularmente adverso em nosso estado, devido à pandemia Covid-19. Em respeito à saúde da comunidade indígena, parte da investigação ocorreu mediada por computador, parte presencialmente, obedecendo a todos os protocolos de segurança, como uso de máscaras e distanciamento controlado, com a anuência do cacique R., autoridade máxima dentro da aldeia, e mediação permanente da professora Ana Felícia, com quem os Guaranis mantêm contato regular.

É curioso observar que, muito embora, por uma interdição pessoal de tratar de temas vinculados às minorias étnicas (nunca me senti autorizada a falar em nome nem sobre), de certa forma sempre estive conectada com pessoas em condição de exclusão, especialmente devido a meu trabalho docente de mais de 28 anos voltado às classes populares. Como destaquei na apresentação de meu último livro de literatura infantil, *Cora no foguete e outras infâncias em forma de poesia*,

Sujeitos sempre permearam minha vida. Na gramática (por ofício) e no meu entorno: quantos sujeitos aparentemente inexistentes e ocultos estão ao nosso redor, mas que não enxergamos ou não queremos ver? Tempos atrás, desenvolvi um trabalho assim com alunos meus, relacionando a categoria sintática. Sujeito a tipos humanos. Foi incrível perceber como a gramática encontra eco na realidade! (SEPÉ, 2019, p. 6).

Relendo, agora, esta citação, fico a pensar se não é justamente o contrário que ocorre: a invisibilidade que há no mundo é que é retratada pela escrita, até mesmo na

³² O nome dos sujeitos da pesquisa foi representado por suas iniciais, a fim de preservar sua identidade, bem como as fotos em que eles aparecem receberam tratamento digital.

Gramática (o compêndio normativo/prescritivo), que serve de guia para o ensino da língua portuguesa em nossas escolas.

O presente trabalho ocupar-se-á do lugar de um existente que a História fez (e ainda faz) questão de apagar: o indígena, mais especificamente a criança *mbyá* guarani, habitante de minha cidade, a quem pretendo enxergar e dar a ver a todos os que lerem este trabalho.

2 Quem são os Guarani?

De acordo com estudos de Souza e Bonin publicados em 2014, haveria, na época, em torno de trinta e seis mil indivíduos do povo Guarani, o que os colocaria na posição de grupo indígena mais numeroso no Brasil. Os Guarani se subdividem, ainda conforme os mesmos autores, em *Kaiwoá*, *Nhandeva* e *Mbyá*.

Os mesmos autores explicam que, como falta aos Guarani espaço e condições para garantirem sua subsistência, via práticas tradicionais de agricultura, caça e pesca, os *Mbyás* têm, como principal forma de sustento, a confecção e venda de artesanato: “cestas, esculturas zoomórficas, réplicas de arco e flecha, pequenas flautas, pingentes, colares”. No caso da *Tekoá Pindó Poty*, isso também ocorre, como podemos ver nas imagens abaixo.

Figura 5 – Escultura zoomórfica de bugios (espécie existente na aldeia)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 6 – Escultura zoomórfica de tatu (espécie existente na aldeia)



Fonte: Acervo da autora.

As esculturas são esculpidas à mão, com a utilização de canivetes e madeira proveniente de outras aldeias, como a corticeira ou o pau leiteiro. Na sequência de imagens a seguir, há etapas da produção das esculturas.

<p>Figura 7 – Produção de esculturas</p>	<p>Figura 8 – Produção de esculturas</p>	<p>Figura 9 – Produção de esculturas</p>
		
<p>Fonte: Acervo de Ana F. Trindade</p>	<p>Fonte: Acervo de Ana F. Trindade</p>	<p>Fonte: Acervo de Ana F. Trindade</p>

<p>Figura 10 – Cesto produzido por uma criança guarani</p>	<p>Figura 11 – Colares feitos com sementes Lágrimas de Nossa Senhora (<i>Kapiá</i>), olho de boi, dentre outras</p>
	
<p>Fonte: Acervo da autora.</p>	<p>Fonte: Acervo da autora.</p>

Para entendermos as raízes culturais dos Guarani dessa *tekoá*, é preciso que nos voltemos, primeiramente, para a reflexão sobre o que é ser “índio”.

De acordo com Jecupé (2020, p. 24), a designação índio foi cunhada, equivocadamente, pelo colonizador Cristóvão Colombo, quando, ao aportar na América, pensou ter chegado à Índia e nomeou os habitantes que aqui estavam dessa maneira. Desde então, esse termo passou a ser empregado genericamente, para se referir a quaisquer indígenas. Outro equívoco é considerarmos que todos os “índios” são iguais por serem assim rotulados, dentro dessa designação. De fato, há muitos povos indígenas, cada qual com suas características e idiossincrasias; sendo assim, o mais apropriado seria nos referirmos a eles por sua filiação étnica: os Caingangue; os Munduruku; os Potiguara, por exemplo, ou, ainda, povos originários.

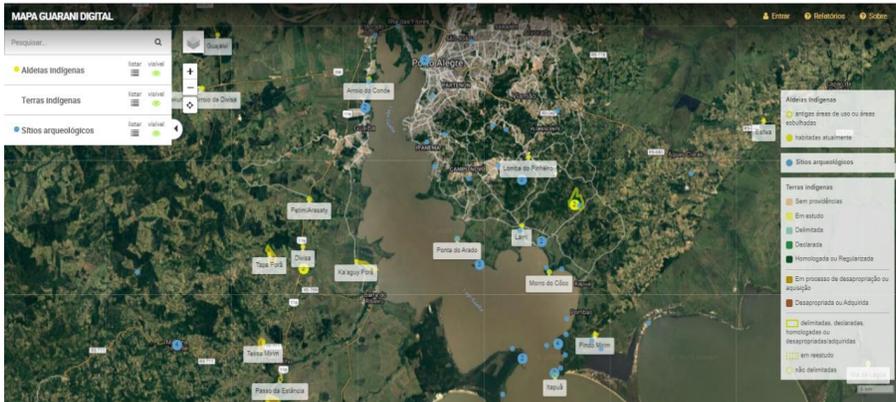
Julguei pertinente fazer esse esclarecimento para que miremos nosso foco para os *Mbyá* Guarani e suas especificidades, lembrando que, mesmo entre os Guaranis que moram no Brasil, há diferenças, no que concerne à língua, aos rituais, costumes, como atestam Ladeira e Matta (2004, p. 6), ancoradas em literatura etnográfica. Daí sua tripartição em *Kaiwoá*, *Nhandevae* *Mbyá*.

De acordo com Ladeira e Matta (2004, p. 6)

os Mbya estão presentes em várias aldeias na região oriental do Paraguai, no nordeste da Argentina (província de Misiones) e Uruguai. No Brasil, vivem em aldeias situadas no interior e no litoral dos estados do Sul – Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul – e em São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, em várias aldeias junto à Mata Atlântica do litoral. Também na Região Norte do Brasil, encontram-se famílias Mbya originárias de um mesmo grande grupo que, vindos do Paraguai, chegaram ao Brasil há mais de cem anos [...] além de algumas famílias dispersas na região Centro-Oeste.

Abaixo, vemos uma parte do Estado do Rio Grande do Sul representada no Mapa Guarani Digital, onde destaquei, com uma seta azul, a cidade de Porto Alegre, e, com vermelha, o Bairro Lami. A localização da *Tekoá Pindó Poty* está indicada com uma bolinha pequena amarela, que significa, conforme legenda do mapa, à direita, que a demarcação das terras ainda está em estudo, embora a área já esteja delimitada.

Figura 12 – Mapa Guarani Digital



Fonte: guarani.map.as/#/ (2020).

Como podemos observar, a aldeia se localiza próxima às margens do Lago Guaíba, o que referenda a importância das águas para esse povo. Da mesma forma, a terra é elemento visceral, intimamente atrelado ao *mbyá reko*, ou seja, ao modo de ser Guarani.

Além de ser a terra provedora do alimento, é ela que o mantém conectado à sua ancestralidade. Não por acaso o constante caminhar faz parte dos costumes dos Guarani. Tradicionalmente, essa prática estaria associada à busca da *Terra sem Mal* (*Yvy Mara Ney*), que, segundo Brandão (1988, p. 65-66), apoiado em outros pesquisadores, é o solo intocado pela mão do homem, sem construções; a terra virgem, plena de natureza. O autor prossegue explicando que

qualquer que seja a interpretação dada ao lugar da *Yvy Mara Ney* por sucessivos profetas, ela é sempre em direção a Leste, ao mar, ao litoral atlântico do Brasil. [...] Um lugar, portanto, terreno, concreto, possivelmente conhecido dos ancestrais; a floresta em geral ou, então, alguma região definida de matas intocadas [...] A Terra Sem Mal é o espaço do retorno à possibilidade dada pela natureza e reencontrada pelo exercício persistente do nomadismo, de reprodução de um modo de vida de uma tribo que, mesmo depois de reduzida à Missão e subordinada ao trabalho agrícola, jamais deixou de pensar-se como de caçadores [...] Que outro lugar realiza isto melhor do que a floresta atlântica, terra dos Tupi dos tempos da Conquista? (BRANDÃO, 1988, p. 66).

Agora, pensemos nos Guarani do Lami. Como poderão vivenciar plenamente aquilo que é parte inerente à sua “cosmoecologia”, no dizer de Souza (2017), sitiados

numa verdadeira sobra de terra encravada no meio urbano? É de se admirar que ainda consigam manter muitos de seus costumes, como reunir-se ao redor de fogueiras, ter sua *Opy* (casa de reza) e falarem sua própria língua. Mesmo assim, o espaço que habitam é insuficiente, considerando o amplo território que seus antepassados ocuparam, abundante em terras e águas (os Guarani eram, de acordo com o mesmo autor, exímios canoieiros). Vale lembrar que a *Tekoá Pindó Poty* não é a única comunidade Guarani de Porto Alegre, nem de nosso estado. Conforme Souza (2017), elas se localizam entre o Litoral atlântico, norte da Laguna dos Patos e leste do Guaíba e a região da margem oeste do Guaíba e da Laguna dos Patos.

Quando colocamos em tela, pois, a noção de território dentro da perspectiva dos Guarani, e, por extensão, daqueles que vivem no Lami, ela abarca todos os locais onde as comunidades dessa etnia se assentam, de tal sorte que se mantém ativa, entre elas, uma verdadeira rede de interconexão cultural, social e política, como explica Souza (2017). Dessa forma – prossegue –, essa interconexão consegue se manter, “mesmo através de distâncias consideráveis existentes entre as comunidades [...]” (SOUZA, 2017) e, inclusive, atravessa as fronteiras de nosso País, chegando ao Norte da Argentina e ao Leste do Paraguai. Dentro desse contexto, não raro existem parentes, amigos dos Guarani espalhados em Porto Alegre, em nosso e em outros estados, assim como fora do Brasil, o que os motiva a se deslocarem para fazer visitas, ainda que seja pelas rodovias, já que inexistem corredores ecológicos suficientes por onde possam caminhar. Nessas visitas, os Guarani reforçam seus laços étnicos, mediante “festas, jogos de futebol, reuniões promovidas por entidades e um sistema de apoio mútuo através do envio de ‘brigadas da tradição’ (*xondaro kuery*), para auxiliar na segurança e resolução de conflitos em outras aldeias [...]”, de acordo com Souza (2017). Nessas visitas, explicam Baptista e Coelho-de-Souza (2013, p. 19), os Guarani aproveitam para realizar trocas (de sementes, informações), o que, segundo as autoras, fortalece “a unidade do Povo Guarani e a reciprocidade (*mborayvu*)”, que é um princípio básico de sua cultura,

No entanto, os *Mbyá*, como muitos outros Guarani, têm restringido suas saídas da aldeia, a fim de preservarem o pouco de terra onde vivem, pois, ao se assentarem, correm o risco de perdê-la por completo, devido às constantes invasões e especulações imobiliárias.

É importante destacar que os indígenas desse povo seguem critérios bem rigorosos para a escolha do local onde irão morar, que passam, obrigatoriamente, por suas crenças, tal como destaca Souza (2017): os Guarani interpretam sinais que teriam sido deixados por seu Deus maior (*Nhanderu Vuçu*), nas revelações vindas nos sonhos, no comportamento das crianças e dos elementos da natureza, como

pássaros e outros animais. Até o tipo de relação que estabelecem com os *juruás* é balizador dessa escolha.

Além disso, prossegue Souza (2017), os recursos naturais disponíveis contam muito, como a presença de cursos de água, de matas e “espécies vegetais e animais de uso econômico e de importância ritual e religiosa”. Em se tratando da *Tekóa Pindó Poty*, o próprio nome da aldeia aponta para uma espécie vegetal abundante no Lami, que, conforme atesta o mesmo autor, reveste-se de particular importância econômica e cultural para os Guaranis – a palmeira Jerivá (*Pindó*). Isso porque, ele explica,

ela é uma cópia terrena de uma das árvores celestiais que até hoje sustentam o disco terrestre e a abóboda celeste no meio de que todos nós habitamos hoje. Assim como o mundo continua sustentado por cinco palmeiras resplandcentes, as aldeias Guarani devem ser criadas onde existam Jerivás e as habitações devem ser construídas incorporando elementos dessa árvore (SOUZA, 2017).

Originalmente, as casas dos Guaranis são feitas de palha, cipó, fibras, troncos, quando estão em ambiente abundante desses elementos naturais. No entanto, quando ocorre de estarem em acampamentos na beira de estradas ou em aldeias, como a *Pindó Poty*, as construções são produzidas com material industrializado, muitas vezes obtido por meio de doações. O mesmo ocorre com os alimentos, visto que não dispõem de condições ideais, nem de espaço suficiente para o plantio, como já pontuei. Então, acabam consumindo alimentos impróprios à sua cultura, muitos provenientes de cestas básicas que lhes são doadas. As roupas que utilizam, igualmente, provêm de doações, visto que o dinheiro obtido com a venda de artesanato é irrisório para dar conta de suas necessidades básicas.

Engana-se, no entanto, quem pensa que, sob tantas condições adversas, esses indígenas sejam aculturados ou miseráveis. Muito pelo contrário. Ainda que passem por necessidades, justamente por não serem visibilizados pelos *juruás*, eles resistem mantendo seus costumes e suas tradições, cuja cosmologia concebe homem e natureza de forma indissociável, muito diferente de nosso modo de viver, permeado, no mais das vezes, pela exploração dos espaços naturais, a ponto de exaurirmos aquilo que a natureza oferece.

E ainda que impossibilitados de obter plenamente os recursos naturais de que necessitam para viver, buscam matérias-primas, quer para suas fogueiras (o fogo é fundamental no *mbya reko*) quanto para a produção de seus artesanatos, nas matas do Lami ou em outras aldeias guarani. O artesanato, mesmo atrelado a uma questão urgente de subsistência, vincula-se, antes de tudo, ao que Jecupé (2020, p. 37-38)

designa como “memória cultural”. Essa memória tanto é transmitida oralmente, o que é próprio da maneira original de se ensinar dos povos indígenas, quanto por diferentes formas-síntese desses ensinamentos, como esta:

[...] grafia-desenho [...], que consiste em escrever com símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no trançado de uma folha de palmeira transformado em cestaria, na parede e até no corpo, por exemplo, em pinturas feitas com jenipapo e urucum (JECUPÉ, 2020, p. 37-38).

Figura 13 – Cesto guarani



Fonte: Acervo das autoras.

A criança Guarani está, justamente, inserida nesse contexto, que preza por suas tradições, ainda que permeado pela cultura do não índio.

3 Procedimentos de reconhecimento do campo e metodologia

3.1 Etapa 1: Visita de cortesia

Atendendo aos protocolos sociais e hierárquicos da cultura guarani, tive de realizar uma visita de cortesia à aldeia, para ser apresentada ao cacique e ao professor da escola indígena. Essa etapa foi realizada no dia 22 de junho de 2020. Infelizmente, por conta da pandemia, não pude passar além da entrada da aldeia. Nesse encontro, o cacique me conheceu, com intermediação da professora Ana Felícia, e permitiu a realização do trabalho.

3.2 Etapa 2: Metodologia

3.2.1 Aferição de informações sobre a criança guarani da *Tekoá Pindó Poty*

3.2.1.1 Instrumento e condições de aplicação

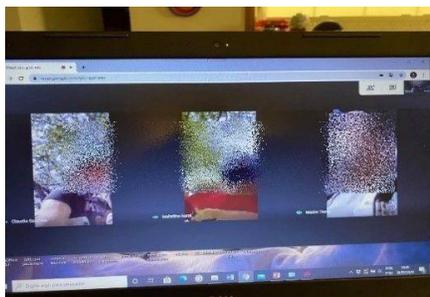
Entrevista semiestruturada com o professor da escola da aldeia, e uma mãe da comunidade, sua esposa, que é bem-atuante nas ações do local.

O objetivo da entrevista foi descobrir como é o dia a dia das crianças na aldeia e se elas têm contato com a fabulação, seja via “contação” de histórias e/ou mediada pela literatura. As condições para sua realização não foram ideais, visto que não pude entrar na aldeia por conta das restrições impostas pela pandemia Covid-19.

Assim, todo o procedimento teve que ser mediado por dispositivos tecnológicos (conforme Figura 14): eu fazia as perguntas de minha casa, utilizando um *notebook*, enquanto a professora Ana Felícia auxiliava os entrevistados, todos utilizando aparelhos de celular, lá na aldeia, e observando os protocolos de segurança. Nosso encontro foi sediado na plataforma Google Meet.

Além desse distanciamento, que me impediu de estar em contato direto com os entrevistados, como ninguém de fora da aldeia podia passar da entrada no local, a entrevista foi conduzida às margens da movimentada avenida que passa bem em frente à *Pindó Poty*. Dessa forma, houve muita interferência de ruídos de automóveis, caminhões, complementados com os sons de microfonia e de animais, como galinhas. Some-se a isso, o *gap*, entre uma resposta e outra, próprio do tempo dos Guarani em macerar a ideia e pronunciá-la. Essas condições dificultaram a apreensão das respostas. No entanto, acredito que as informações obtidas foram suficientes para o que se pretendia.

Figura 14 – Captura da tela de meu *notebook* com os entrevistados



Fonte: Acervo da autora.

3.2.1.2 Perguntas e respostas

Legenda:

P = perguntas

Números = numeração das perguntas

P I = professor Isa

[] = meus comentários

P1: Como é a rotina, o dia a dia das crianças na aldeia? O que fazem, do que brincam?

Resposta:

C., esposa de Isa, respondeu que as crianças brincam de carrinho. Ficou pensando e, em seguida, o professor tomou a frente e falou sobre as brincadeiras:

“Hoje em dia, a brincadeira das crianças, né, muda um pouco também, porque a gente já vive assim, na beira da cidade, da estrada, tudo isso, aí as crianças brincam desse tipo de brincadeira de *juruaá* mesmo: da bonequinha, do carrinho, pular corda, essas coisas. Mas antigamente não era assim. Tradicional, só arco e flechinha.”

A partir desse ponto, apenas Isa respondeu.

P2: E os chocalhos? As crianças brincam com eles?

“Bom, brincar mesmo com chocalhos, não. Chocalho é usado quando se faz uma canção, apresentação, ou no pátio da casa de reza” (P I).

P3: Todas as crianças frequentam a escola? E os adultos?

“Todos, todos, não. Os adultos não, só as crianças. Só quando tiver seis aninhos, aí já começa a frequentar as aulas. Aqui as crianças frequentam até quinta-série, sabe? Se avançarem na sexta, tem que ir na escola da Lomba do Pinheiro [onde há outra aldeia Guarani]. Lá já tem até Ensino Médio, tudo” (P I).

P4: O que elas fazem na escola?

“Atividades... tem duas maneiras de fazer, digamos assim... língua portuguesa e língua guarani” (P I).

P5: E as outras matérias? Matemática...

“Sim, tem, Guarani tem tudo” (P I).

P6: Na escola, vocês leem histórias para elas, elas têm livros de histórias? E livros escritos por indígenas?

“Sim, temos sim. Só que a gente usa só livro do *juruaá* aqui. Livro produzido por indígena não tem na escolinha” (P I).

P7: E esses livros que chegam aí, quem leva pra vocês?

“Às vezes vem da Secretaria [de Educação], às vezes a gente recebe tipo doações também” (P I).

P8: Então, livros escritos por indígenas vocês não têm mesmo?

“Na verdade não [pausa]. Só tem um livrinho” (P I).

Depois foi explicado que se trata de uma espécie de livro didático feito por professores indígenas de várias escolas Guarani.

P9: Tem alguém que conte histórias para as crianças aí na aldeia? Que fale sobre a cultura de vocês?

“Ah, sim, isso com certeza, mas isso não é dentro da escola. É na beira do fogo [faz o movimento de um círculo no ar, com a mão], quando a gente senta junto com outros familiares, com as crianças, né? Os mais velhos, as mais velhas [que contam]. Daí a gente junta [essas histórias dos mais velhos] e leva pra escola, escreve no quadro. Dona M. [esposa do cacique] conta histórias na beira do fogo” (P I).

P10: Sobre o que falam as histórias? A ancestralidade de vocês, dos antepassados?

“Muita coisa a ser contada. Sobre a dança, sobre a produção dos alimentos, da roça, sabe? Da agricultura. Sobre as armadilhas, pesca. Tudo isso vem. Os mais velhos sabem” (P I).

[Trata-se de uma aldeia com muitos jovens.]

P11: Quantas pessoas mais velhas tem na aldeia?

“Na verdade, agora só tem três. Seu A. [chamado de avô], Cacique R. e a esposa dele, que é a Dona M. Eles que contam. Mas como eu tenho interesse nessas histórias, eu já sei algumas historinhas também. Já tenho um pouco de experiência para falar para as crianças sobre isso” (P I).

P12: E tem um dia certo, momento certo, para contar essas histórias?

“Qualquer momento. Não tem dia, não tem hora. Todas as manhãs, a gente toma chimarrão, sabe? Então, praticamente, acontece de manhã” (P I).

Isa voltou a falar do livro escrito pelos professores guaranis, o único exclusivamente produzido por indígenas a circular na escola da aldeia, segundo ele, contendo o alfabeto guarani, nome dos animais, histórias de casamento, tudo escrito em guarani.

“Na verdade, nós todos, os professores, se reunimos na Barra do Ribeiro, sabe, e aí a gente conseguiu produzir esse livro para as crianças. Pra ser utilizado na escola” (P I).

A esposa do professor destacou que os filhos se interessam e querem ler, mas que o contato com os livros ocorre basicamente dentro da escola da aldeia [imagino que aqueles doados pela Secretaria de Educação do Estado ou por outras instituições, como Isa relatou anteriormente]. Perguntei mais uma vez se não havia livros de histórias escritos por indígenas na escola da aldeia, se ele já ouvira falar em Daniel Munduruku, por exemplo, e, novamente, o professor reforçou que não e disse desconhecer esse e outros autores indígenas.

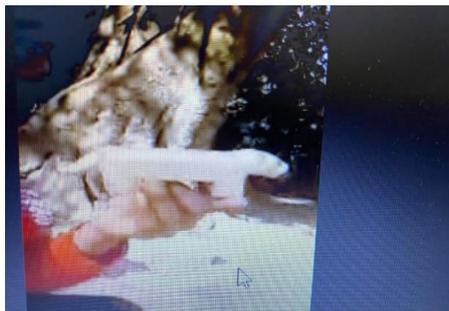
Continuando, confirmei com Isa que, de fato, os chocalhos não entram na categoria de brinquedos e me ocorreu perguntar sobre as esculturas zoomórficas. Se as crianças brincavam com os bichinhos entalhados em madeira, vendidos como artesanato pelos Guarani.

“Não. Antigamente, a origem da escultura, é... foi feita de uma árvore chamada cedro, feito como um banquinho. Aí, sim, as crianças brincavam com ela. Porque, antigamente, não se vendia isso [não precisava, pois

essas esculturas eram feitas pela tradição; os Guaranis não dependiam de artesanato para viver]. Faziam o banquinho com cabeça de tatu, cabeça de onça” (P I).

Isa interrompe a entrevista e vai buscar uma réplica, feita por ele, desses banquinhos, conforme vemos na Figura 15, a seguir:

Figura 15 – Réplica e miniatura de banquinho zoomórfico



Fonte: Acervo da autora.

Nesse meio tempo, eu e a professora Ana Felícia perguntamos à C. por que as crianças não brincam com as esculturas zoomórficas. A explicação dada é que as peças são exclusivamente destinadas ao comércio.

O professor retorna com a réplica e explica que esses banquinhos zoomórficos tinham dois usos: para as crianças brincarem ou para serem levados para a *casa de reza*.

“Com essas coisas as crianças brincavam. As cabezinhas deles... tinham várias espécies de animais: tartaruga, tem de onça. Cada criança tinha o seu. Para os adultos eram maiores, usados na Opy” (P I).

Isa demonstrou muito interesse nesse tópico da entrevista, pois tem se dedicado a pesquisar sobre as origens das esculturas zoomórficas. Inclusive já entrevistou o próprio pai. Assim, sobre a ancestralidade do povo, os contadores de história acabam sendo os mais velhos.

Encerramos a entrevista agradecendo e deixando acertada a próxima etapa do trabalho, com a mediação de leitura a ser planejada.

3.2.2 Discussão sobre os dados da entrevista: em foco, a fabulação e a literatura indígenas

Analisando as respostas dadas pelo professor, de imediato reconhecemos o que a literatura (aqui pensada como referencial teórico) sempre aponta: a importância

dos mais velhos, no que diz respeito à contação de histórias. Estas, via de regra, versam sobre suas origens e costumes. Esse modo de ser está associado à natureza dos povos originários, de reverenciar os ancestrais dos antepassados, conforme nos conta Jecupé (2020, p. 21), e eles fazem isso,

em sinal de gratidão, pois foram eles (os ancestrais) os artesãos, os modeladores e os moldes do tecido chamado corpo, feito de fios perfeitos da terra, da água, do fogo e do ar entrelaçando-os em sete níveis do tom que somos, assentando o organismo, os sentimentos, as sensações e os pensamentos que comportam um ser, que é parte da grande música divina.

E quando Jecupé (2020) nos fala de tom, ele está se referindo ao fato de que, para o indígena, tudo entoa, tudo fala: “pedra, planta, bicho, gente, céu, terra”. E prossegue dizendo que assim “foi ensinado por meus avós que a vida acontece”.

Esses ancestrais, em termos de linhagem, e de acordo com a cosmologia guarani, remontariam ao que eles chamam de *nanderus*, “divindades anciãs” “especialistas da natureza [...], entidades sagradas”, conforme explica Jecupé (2020, p. 21).

Retomando, então, a fala de Isa e seu gesto (com as mãos) indicando que se reúnem em círculo, ao redor do fogo, para conversar e ouvir histórias contadas pelos mais velhos, há o aspecto sagrado de reverência à ancestralidade é marca presente na *Pindó Poty* e replicado nas atividades das crianças, como pudemos constatar anteriormente, quando elas também acendem fogueiras e se reúnem em círculos de compartilhamento. Por esse viés, a fabulação guarani, que também é a de outras etnias indígenas, não pode ser pensada apenas como um momento estanque de contação de histórias, mas uma trama tecida por um fio de tempo que religa permanente e continuamente as sucessivas gerações materiais e espirituais desses povos. Isto os mantém conectados com quem são, sua identidade, suas raízes socio-históricas, míticas, religiosas, ainda que impossibilitados de viver, plenamente, seus costumes, dada a condição fronteira em que se situam.

Além disso, a fabulação também ocorre com aporte aos mais velhos, entendidos como arquivos vivos de dados culturais que, se não resgatados, poderão se perder com o tempo, caso da história das figuras zoomórficas, hoje miniaturas comercializadas como artesanato, mas que, originalmente, eram esculpidas em formato de banquinhos, conforme relato de Isa, informação que o professor obteve em entrevista com seu pai.

Dentro desse contexto, a palavra assume valor primordial para o *Mbyá Guarani*, pois é por meio dela que atualiza sua alteridade e passa os ensinamentos

às suas crianças. Complementarmente, cabe dizer, de acordo com texto coletivo dos Povos Indígenas no Brasil e Instituto Socioambiental (ISA) (2008, n. p.) que,

além da linguagem usual (*ayvu*), os Mbya conservam uma linguagem ritual, extremamente elaborada, *ayvu porã*, expressão traduzida por “belas palavras”, revelada pelas divindades aos dirigentes espirituais e pronunciada em ocasiões especiais. Os discursos assim proferidos contêm um vocabulário peculiar e fazem menção a conceitos especiais de ordem mítica e, em geral, analisam uma situação atual.

Por outro lado, no que tange à circulação de literatura indígena, a fabulação inexistente na *Tekoá Pindó Poty*, o que endossa a negação ainda corrente em torno dessa literatura, segundo a escritora, crítica literária e pesquisadora Graúna (2013), bem como os poucos estudos acerca de suas características. Parece que essa constatação se agrava, se pensarmos que possam existir indígenas, como o caso dos Guarani de meu estudo, para os quais a produção literária de autoria de um semelhante seja desconhecida.

Graúna (2013) explica que é preciso que entendamos, para começo de conversa, que literatura indígena não se confunde com indigenista. Enquanto a primeira é aquela produzida pelos povos originários, a segunda é a escrita pelo colonizador, pelos jesuítas, os não índios, o que ajudou a perpetuar uma imagem deturpada sobre esses povos, à luz de um “prisma etnocentrista” (GRAÚNA, 2013, p. 20), para usar as palavras da autora. Sob esse recorte, o indígena é colocado numa posição de marginalidade, traduzido por um viés cultural que não o próprio, a partir do qual muitos preconceitos se construíram e se difundiram ao longo do tempo.

Esse tipo de representação dos povos originários, infelizmente, é o que circulou, e eu me arriscaria a dizer, ainda hoje circula, nos bancos escolares, disseminado em certos livros didáticos, que mostram o indígena de forma anacrônica e estereotipada, pelo olhar do não índio.

Na mesma esteira, Gama-Khalil e Souza (2015) expõem que, além dessa representação estereotipada, a literatura (pelo menos a produzida até final do século XX) apresentava o indígena de forma romantizada ou como um selvagem bárbaro, enquanto o branco era descrito como o herói, a quem o “selvagem” deveria se subordinar. Daí as autoras reforçam, a importância da literatura indígena contemporânea, com nomes como Graça Graúna, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Kaká Verá Jecupé, vozes indígenas falando de seu povo.

No entanto, as pesquisadoras destacam, “[...] essa contribuição não terá sentido se não tiver reverberações sociais” (GAMA-KHALIL; SOUZA, 2015, p. 219) e refor-

cam a importância do papel da escola nessa direção, especialmente, no que tange ao reconhecimento e respeito aos indígenas. Destacam ainda a inobservância, no espaço escolar, dos objetivos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para o Ensino Fundamental, em especial estes que seguem, apontados pelas autoras:

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir, progressivamente, a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (GAMA-KHALIL; SOUZA, 2015, p. 222).

Por todo o exposto até aqui, faz-se urgente, nas escolas, a inserção plena da literatura escrita pelo indígena, uma literatura, como sustenta Graúna (2013, p. 53-55), “de sobrevivência” e de denúncia dos efeitos nefastos da colonização, donde emergem temas como “indianidade, hibridismo, auto-história, diáspora, assimilações, preconceitos e perdas, dentre outras questões”. Ocorre que, segundo a mesma autora, apesar de a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, tornar obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira, a literatura indígena segue ocupando um lugar marginal, visto que não é reconhecida pelo cânone literário. Eu acrescentaria: ainda que muitas escolas públicas tenham recebido do governo federal várias obras dessa natureza, minha observação, trabalhando em bibliotecas nesses espaços, é que, salvo honrosas exceções, esse acervo acaba sendo subutilizado, esquecido nas estantes.

O que o discurso da pesquisadora explicita é que, muito além dos mitos e das lendas das histórias indígenas, que nascem na oralidade e carregam essa marca quando vertidos para o texto escrito (e talvez aí resida parte do preconceito em torno dessa literatura), ou do caráter de exotismo que o não índio tenta imprimir a essas produções, há aspectos fundamentais que deveriam ser cotejados, como o deslocamento, ou a diáspora, para o aprofundamento do que essas histórias representam.

Colocando em tela a aldeia *Pindó Poty*, o que ocorre com seus habitantes ilustra muito bem essa noção de deslocamento, com base em duas forças: uma provocada pelo homem branco, que os empurrou para um pedaço ínfimo de terra, dentro da cidade, e a outra, que lhes é peculiar, de estarem em permanente movimento, mas que, igualmente, é cercada pela primeira, dadas as constantes invasões e o risco de perderem esse pouco de espaço que ocupam.

Desse modo, a literatura escrita produzida por muitos indígenas mostra, pela voz de seus narradores, como nos contextualiza Graúna (2013, p. 67), “[...] a tensão de viver em determinado local, mas com o pensamento voltado para o lugar de origem”. Além disso, põe em pauta a condição fronteiriça em que os povos originários se encontram, de tal sorte que se estabelece o que a escritora denomina “*hifênização*” ou transfiguração que une e separa, ao mesmo tempo, a literatura indígena de língua portuguesa” (GRAÚNA, 2013, p. 83, grifo da autora). Como exemplo desse processo de hifênização, Graúna (2013) cita, para ficarmos em apenas dois, o caso do escritor Daniel Munduruku (o próprio nome já evidencia o hibridismo), que nasceu no Pará, mas vive em São Paulo, no meio urbano, e de Olívio Jekupé, “índio descendente, que mora na aldeia Krukutu, ao sul de São Paulo. Pelo sangue baiano do lado paterno e com sangue materno de origem guarani, ele se considera mestiço”. A hifênização igualmente aparece, conforme constata a mesma autora, nos paratextos das obras indígenas, cujos autores se “autodenominam: índio-descendentes, “[...] índio brasileiro, guarani-paraguaio, mestiço, [...]” (GRAÚNA, 2013, p. 82).

Além disso, a literatura indígena é escrita em Língua Portuguesa, às vezes bilíngue, o que a torna igualmente um produto hifênizado ou híbrido, usando termo de Canclini (2019). Nesse sentido, os indígenas, ao se apropriarem da língua do colonizador, o fazem como forma de resistência: sabem que é esse o caminho para, por meio da palavra escrita, falar sobre quem são, suas origens, no mesmo tempo em que denunciam a condição em que se encontram e as causas disso.

Por esse motivo, muitos membros das aldeias partem para as escolas dos homens brancos e, em seguida, para as universidades, a exemplo da própria Graça Graúna e de Daniel Munduruku: instrumentalizados com a língua do colonizador, valem-se dela para lutar por seus direitos e se inserirem na sociedade que tanto os exclui e estigmatiza. Nesse caminho, Iokoi (1999, p. 42) explica que os indígenas se deram conta, com o tempo, de que, para defenderem sua causa, não poderiam se valer de intermediários, mas de seus próprios membros. Assim, “várias comunidades investiram na formação de jovens índios na lógica da cultura branca, como foi o caso de Marcos Terena e Ailton Krenak [...]” (IOKOI, 1999, p. 42).

Acerca desse tópico, Graúna (2013, p. 59) contesta pontos de vista (intencionalmente construídos, em meu entendimento) que apontam para o fato de que os índios deixam de ser índios, ao fazerem esses movimentos. Ela sustenta que,

dentro da percepção indígena – [...] o índio não deixa de ser ele mesmo em contato com o outro (não índio), ainda que o(a) indígena more numa cidade grande, use relógio e *jeans*, ou se comunique por um celular; ainda que uma parábola pareça, ao outro, um objeto

estranho ou incompatível com a comunidade indígena; ainda que nos deparemos com o indígena nos caminhos da internet, em plena construção de aldeias (aparentemente) virtuais; mesmo assim, a indianidade permanece, porque o índio e/ou índia, onde quer que vá, leva dentro de si a aldeia. [...] (GRAÚNA, 2013, p. 59, comentários e grifos da autora).

Sendo assim, a escritora conclui que não é correto falar em aculturação, nem em “desindianização”, este último termo explicado por Batalla (1988 *apud* CANCLINI, 2019, p. 250)

a desindianização provoca [...] a ruptura da identidade étnica original, mas continuam [os grupos indígenas] tendo consciência de ser diferentes ao se assumir como depositários de um patrimônio cultural criado ao longo da história por essa mesma sociedade.

E, ao não aceitar termos como estes, a autora reforça a ideia de que a literatura indígena, mesmo escrita na língua do homem branco, está a serviço de evidenciar aquilo que é caro aos povos originários e que os constitui – fundamentalmente “o amor à terra”. Aqui, Graúna (1993, p. 15-16, grifos da autora) se ancora em Boudreau:

A literatura indígena não reproduz os modelos reconhecidos pela instituição letrada, não procura o reconhecimento institucional a todo preço. Nela, os (as) autores (as) procuram expressar sua identidade/alteridade. Nesse sentido, ela implica uma literatura de *sobrevivência* para as nações indígenas e de *resistência* para os brancos.

Por esse viés, a noção de auto-história, tomada de empréstimo de Siou (1989) pela pesquisadora, revela-se fulcral para o desenho da literatura produzida pelos povos originários, pois vai muito além do que o ocidental entende por autobiografia, visto implicar “a crítica/escritura, a história/memória da nação indígena” (GRAÚNA, 2013, p. 61).

Se na escola não indígena ainda constatamos uma exploração superficial e, por vezes, preconceituosa, sobre a temática dos povos originários na literatura, o que até se justificaria pelos anos de uma história contada pelo recorte eurocêntrico, como explicar a ausência dessa literatura nas escolas indígenas?

O problema parece residir na própria concepção do que entendemos por escola no contexto indígena, e que penso D’Angelis (1999, p. 22, grifos do autor) explica muito bem:

É preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não-indígena, surgida em contextos de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas, criar hoje a “escola indígena” é ainda um desafio. Ele vem sendo assumido por muita gente em muitos lugares, o que tem gerado muitas experiências importantíssimas que, aos poucos, vão permitindo um certo acúmulo de conhecimento nessa área bastante nova, mas em nenhum caso pode-se afirmar com segurança que já se construiu uma “escola indígena”. O que temos conseguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (por vezes, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de “tradução” da escola para contexto indígena. A criação de algo que tenha características de ensino escolar (ou seja, um ensino formalizado, num espaço ritualizado de produção – em geral, de mera reprodução – de conhecimento) em uma sociedade indígena que mantém suas formas e seus processos próprios de educação, de forma que esse ensino formalizado seja apenas um elemento que se toma no que tenha de útil, mas que se digere e se tritura e se refaz, num processo “antropofágico” [...].

Graúna (2013, p. 92) segue a mesma linha de raciocínio de D’Angelis (1999), quando expõe o conservadorismo (eu diria inadequação) que existe nos programas escolares, visto que a literatura que circula nas escolas indígenas é a brasileira e a portuguesa, enquanto “a tradição oral e os livros de autoria indígena percorrem, salvo algumas exceções, os corredores da exclusão nas escolas brasileiras”. Na raiz disso que vejo como mais uma variável problemática dentro desse escopo, realmente parece estar o modelo de escola e ensino transplantados pelo estado para dentro das aldeias, como Melià (1999) discute em artigo intitulado “Educação indígena na escola”, em que questiona se a alteridade indígena é cotejada nesse tipo de educação pensada para os povos originários, até porque cada etnia tem seus próprios costumes, língua, modo de ser, daí ser incongruente pensar numa educação para o “índio”, tomado de forma homogênea. De acordo com o mesmo autor,

a comunidade indígena, tanto como povo quanto como aldeia, tem uma racionalidade operante que temos que saber descobrir para que as novas ações pedagógicas possam praticá-la. [...] É precisamente essa racionalidade o que mais foi negado aos povos indígenas. Contudo, nela está a contribuição mais significativa e necessária. **A ação pedagógica para a alteridade não é uma descoberta feita pela sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, muito pelo contrário: é o que os povos indígenas podem ain-**

da oferecer à sociedade nacional. Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação (MELIA, 1999, p. 16, grifo nosso).

Entendo, por conseguinte, que a literatura produzida por indígenas se constitui em elemento fundamental dentro desse processo educativo escolar realizado nas escolas das aldeias, visto estar voltada à legitimação, ao respeito e reconhecimento dos povos originários. A ausência dessa literatura nesses espaços, o que ocorre na Escola Estadual *Pindó Poty*, em contraponto com a circulação exclusiva da literatura escrita pelo homem branco, pode ser indicativo, ainda que sutil, de mais uma estratégia de apagamento dessas alteridades, considerando que os livros, segundo depoimento do professor da escola da aldeia, são fornecidos pela Secretaria de Educação. Ou, na melhor das hipóteses, revelaria desconhecimento dos responsáveis, nessa Secretaria, acerca do acervo de escritores indígenas de nosso país. O que, de toda sorte, seria inadmissível.

Constatada, dessa forma, a inexistência de fabulação, via literatura, com as crianças da aldeia, a estratégia pensada em conjunto com a professora Ana Felícia de utilizarmos livros de literatura escritos por indígenas na etapa de mediação de leitura, revelou-se acertada, especialmente tendo em mira o objetivo de aferirmos as representações que essas crianças fariam de si, a partir do universo indígena retratado na obra escolhida para a mediação.

Feitas essas considerações, passo à descrição da etapa de mediação de leitura.

3.2.3 Mediação de leitura

3.2.3.1 Primeira parte: da escolha e leitura da obra

Para esta etapa, o livro escolhido foi *Kabá Darebu* (Figura 16), escrito por Daniel Munduruku (2007). Muito embora o autor não seja da etnia *Guarani*, julguei adequada essa escolha, visto que o protagonista da narrativa é um menino de sete anos, Darebu, que se apresenta e conta sobre como é o lugar onde vive: as casas da aldeia, as brincadeiras das crianças, sua relação com os adultos, os costumes, os animais que existem ali, o tipo de alimentação. Dessa forma, o que eu esperava é que as crianças da aldeia *Pindó Poty* revelassem a percepção que têm acerca de si próprias como sujeitos, em suas peculiaridades, a partir do espelhamento ou do contraste com a realidade descrita no livro.

Figura 16 – Livro usado na mediação de leitura



Fonte: Capa do livro *Kabá Darebu* (MUNDURUKU, 2002).

A atividade foi realizada no dia 11 de setembro de 2020, às 14h, na aldeia. O cacique, por fim, autorizou que eu fosse até lá proceder à leitura, desde que o evento ocorresse na entrada da aldeia e com a observação das regras de distanciamento estipuladas, bem como medidas de proteção: todos os participantes usavam máscaras.

Quando cheguei na *Pindó Poty*, aproveitei para perguntar sobre a *pindó*, que é a palmeira que dá nome à aldeia. O cacique então me mostrou que, ali, há várias dessas árvores e me levou para a mais próxima, que fotografei, bem na entrada da aldeia.

Figura 17 – *Pindó* (palmeira)



Fonte: Acervo da autora.

Ele nos contou que, da *pindó*, colhem uma frutinha, com a qual fazem uma bebida, pelo que entendi, uma espécie de suco.

Depois dessa breve conversa (foi meu segundo encontro com o cacique), observei que o espaço onde a mediação ocorreria já estava arrumado: uma base de concreto, possivelmente do que fora uma construção. Sobre ela, havia quatro cadeirinhas escolares, fruto de uma doação de escola de *juruá* para a escola da aldeia, uma ao lado da outra, junto com uma cadeira de adulto. À frente delas, foram colocados dois tapetes levados pela professora Ana Felícia.

De imediato, essa disposição espacial me lembrou muito nossas escolas, o que seria incompatível com o modo de ser guarani: idealmente, num tempo sem pandemia, eu me sentaria no chão, num círculo, com as crianças. Mas, por que o espaço estava preparado desse jeito?

Conversando, mais tarde, com Ana Felícia, ela me contou que quem organizara as cadeiras dessa forma havia sido C., esposa do professor; por esse motivo, não interferiu nesse movimento, visto ter sido iniciativa de uma moradora da aldeia. Ali, nas cadeirinhas, as crianças maiores sentaram. Ao lado delas, ficaram C. e o professor Isa; nos tapetinhos, sentaram-se as menores, somando um total de dez pessoas (mais tarde, outra menina pequena veio se juntar ao grupo). Eu me coloquei à frente deles, obedecendo a distância permitida (Figura 18).

Figura 18 – Disposição espacial durante a mediação – entrada da aldeia *Pindó Poty*



Fonte: Acervo de Ana F. Trindade.

Devo dizer que foi preciso, de minha parte, um esforço adicional de concentração para mediar a leitura, porque, ao mesmo tempo em que lia, a mente tentava processar múltiplas informações advindas dos estímulos visuais e auditivos que disputavam, simultaneamente, minha atenção: a imagem dos Guaranis, organizados

como se estivessem numa sala de aula; os sons dos animais da aldeia: cães, galinhas, galos e sapos (eu os ouvia coaxando); os automóveis, ônibus e caminhões às minhas costas; à minha frente, mais ao fundo, a imagem das casas da aldeia, a *casa de reza*, alguns adultos e crianças.

Num primeiro momento, fiquei a me perguntar sobre o porquê daquela disposição das cadeiras; afinal, estávamos ao ar livre, não dentro de uma sala de aula. Seria porque professoras *juruás* iriam conduzir o “trabalho”? Ou a necessidade de isolamento assim determinou? Ou porque a representação de escola da esposa do professor, que estudara até o quinto ano, era assim? Hipóteses como estas ainda ecoam em minha cabeça, e não houve como não me sentir, naquela situação, igual ao colonizador, mesmo que meu desejo e minhas intenções não se alinhassem com a conduta de um deles.

Dado o contexto de mediação, comecei a fazer a leitura do texto, mostrando a capa e perguntando quem achavam que era o personagem nela retratado: um menino ou uma menina?

As crianças maiores, que entendem um pouco de português, levantaram o braço quando retomei a pergunta:

— Quem acha que é menina?

Depois:

— Quem acha que é menino?

A menina mais velha, de 11 anos, levantou a mão, e algumas pequenas a imitaram (estas não falam Português).

Em seguida, eu disse o nome do personagem, o nome do autor e revelei que se tratava de um menino, mostrando a ilustração da primeira página (um menino indígena, do povo Munduruku, vestindo um calção e usando um colar típico, ao lado de um cachorro). Bem, aí, alguns riram, quando descobriram que tinham errado.

Na sequência, o personagem descreve as casas da aldeia – feitas de barro e palha. Nessa hora, o professor Isa fez uma interrupção para mostrar às crianças que as casas do livro eram iguais à *Opy* (Figura 19), a *casa de reza*, que eles têm ali na aldeia, e apontou para ela, dizendo que também era feita de barro, folhas de palmeira e taquara (tudo isso ele falou em *mbýá* guarani e, depois, traduziu para mim e a professora Ana Felícia). Eu percebi que, enquanto conversavam, riam. Então, Isa prosseguiu, explicando que fizera uma brincadeira com as crianças, dizendo que, na *Opy*, não tem eletricidade e, ali, não podem ficar vendo Pica-pau.

Pela importância cultural e religiosa da *casa de reza*, isso justificaria sua construção aos moldes tradicionais, ao contrário das demais casas da aldeia; até

porque, não disporiam de matéria-prima suficiente para construí-las. Na Figura 19, a seguir, podemos conferir a diferença dos materiais das demais casas em comparação com a *Opy*.

Figura 19 – No primeiro plano, à esquerda, casa da escolinha; à direita, casa de uma família; à direita, ao fundo, a *Opy*



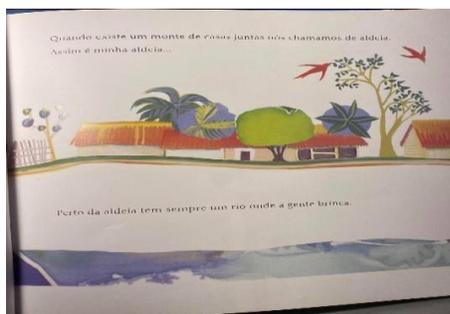
Fonte: Acervo da autora.

As próximas figuras evidenciam a semelhança da moradia do personagem Kabá Darebu com a *casa de reza* da aldeia. Nesse sentido, as duas culturas, Munduruku e Guarani, se aproximariam. E a semelhança, de fato, não passou despercebida aos olhos do professor que, de imediato, apontou-a para as crianças.

<p>Figura 20 – Ilustração da casa do menino Munduruku</p>	<p>Figura 21 – Foto da <i>Opy</i> da aldeia <i>Pindó Poty</i></p>
<p>Fonte: Kabá Darebu (MUNDURUKU, 2002, p. 4).</p>	<p>Fonte: Acervo da autora.</p>

Retomei a leitura e prossegui na parte em que o protagonista descreve sua aldeia: um lugar repleto de vegetação, com pássaros e rio para brincar, tal como a ilustração mostra (Figura 22). Eu diria que foi um dos momentos mais emocionantes da mediação.

Figura 22 – Ilustração da aldeia do protagonista



Fonte: Livro *Kabá Darebu* (MUNDURUKU, 2002, p. 5).

O professor Isa apontou para a imagem do livro e conversou com as crianças. Em seguida, explicou:

Eu disse para elas que eles (o povo do livro) não são como nós. Quer dizer, nós também éramos assim. O problema é que os *juruás*, o branco, que vieram tomar todas as terras indígenas. Aí nós temos que morar em qualquer lugar: na beira da estrada, no campo, sem água, sem nada. Por isso a gente tá vivendo assim.

Percebi a emoção do olhar de Isa, os movimentos das mãos acompanhando a fala, quase num protesto, assim como quem diz “estamos impotentes diante dessa opressão”. Era perceptível a revolta contida, mesmo com seus gestos e expressões, igualmente comedidos, sem levantar a voz, como é o modo de ser do Guarani.

Ali, eu também era *juruá*. E senti um tanto de vergonha diante daquelas crianças, do professor e de sua esposa, cujo nome leva a mesma inicial que a minha. Lembrei, na hora, que Cláudia vem de claudicar (mancar). Que numa aula de Latim, na faculdade, o professor perguntou para nós se queríamos saber o significado de nosso nome. E que fiquei eufórica esperando a minha vez, encantada com tantos significados lindos que ele ia dizendo: – Estela? Estrela; Irene? Pacificadora; Laura? Vitoriosa. Cláudia? Ah, sinto muito. Quer dizer “manca”. Risada geral. Eu ri também. Por fora. Por dentro, um banho de água fria.

Ali, diante dos Guarani, diante da mulher guarani, cada uma de nós claudicante à sua maneira, eu me senti assim: capenga, precisando de um suporte para permanecer de pé e seguir na leitura que me propusera a fazer, com aquela vontade de pedir desculpas pelo que não havia causado a eles, mas também pelo que causara, por tê-los ignorado por tanto tempo.

Prossigui, porque era preciso.

Felizmente, o personagem Darebu nos salvou e passou a descrever as espécies animais de sua terra. As crianças gostaram muito dessa parte. Quando comecei a mostrar as ilustrações e a dizer os nomes, um dos meninos da aldeia, antes que eu falasse, disse o nome “capivara”, pois logo a reconheceu. Então, o professor pediu licença e solicitou o livro para ir dizendo o nome dos bichinhos em *mbyá*, enquanto apontava para as ilustrações. Na verdade, ele aproveitou o momento para dar uma aula de guarani para as crianças, retomar nomes que haviam estudado e relacionar com as espécies ali existentes. Eu assistia a tudo aquilo maravilhada, percebendo a leitura de mundo freireana acontecendo bem na minha frente, no mesmo tempo em que se entrelaçava com a leitura da palavra.

Assim que terminou as explicações, Isa me devolveu o livro e disse que alguns animais ali ilustrados eles desconheciam. Retomei, confirmando que eu já imaginava, visto se tratar da região amazônica. O professor seguiu explicando que, ali, nas imediações da aldeia, existem tatus e que, inclusive, os Guaranis já haviam comido e acham muito bom, que é comida tradicional para eles. Acrescentou que não comem macacos.

Dando continuidade, li para eles que o pai de Darebu pescava muitos peixes. Mostrei as ilustrações e percebi que os meninos mais velhos começaram a falar entre si. A professora Ana Felícia teve a ideia de perguntar para eles quem pescava, e eu perguntei:

— Quem é que pesca aqui? Quem é que sabe pescar?

Os meninos mais velhos levantaram a mão. As pequenas imitavam, uma graça de se ver. Continuando, perguntei se pescavam peixes grandes ou pequenos. O professor guarani aproveitava e ensinava vocabulário português para os meninos, repetindo “grande” e dizendo o correspondente em guarani. Isso rendeu boas risadas.

Na sequência, Darebu apresenta os alimentos consumidos em sua aldeia, muitos desconhecidos pelos Guarani e por mim, como “bacaba”. Nesse ponto, lastimei não ter pesquisado imagens dessas frutas e raízes para mostrar a eles. Muito embora tenha preparado a leitura, isso ficou faltando. Dos alimentos ilustrados, Isa disse que conhecem o milho (fundamental na cultura deles), a batata-doce e a mandioca. E, mais uma vez, o professor aproveitou o momento para retomar vocabulário com os pequenos.

Dei continuidade à leitura, mostrando as brincadeiras das crianças, que, na aldeia de Darebu, são segmentadas por gênero: meninos brincam, por exemplo, de jogar bola, e as meninas de fazer bonecas de espiga de milho. Ali na aldeia dos Guarani, isso parece não ocorrer exatamente assim, o que, entendo, se deva à condição fronteiriça em que vivem. Por exemplo, a menina de 11 anos, segundo me contaram, é uma exímia jogadora de futebol (pude observá-la, na primeira vez que

estive lá e, realmente, tem muita intimidade com a bola). Aliás, jogar futebol parece ser a preferência dos maiores ali na *Pindó Poty*, além de ficarem brincando em rodas, acenderem fogueiras e subirem em árvores.

O professor explicou que brincar de arco e flecha, como na aldeia de Darebu, realmente, as crianças não brincam, muito embora, na entrevista de sondagem que fizemos, ele tenha dito que “arco e flechinha” eram brinquedos das crianças.

Prosseguindo, o personagem nos conta que todos, em sua aldeia, têm animais de estimação, que são papagaio, cutia, cachorro, macaco, tucano. Mostrei a ilustração (Figura 23), e Isa foi traduzindo e retomando o vocabulário em guarani. É visível como as crianças reagem de forma mais vibrante às imagens dos animais, o que reforça a importância deles na cultura guarani, como já apontei neste trabalho. Aí, aprendi que cachorro, em *mbyá*-guarani se chama *jaguá* [*djaguá*] – o “j” pronuncia [dʒ], assim como *juruá* [*djuruá*].

Figura 23 – Ilustração com os animais da aldeia de Darebu



Fonte: Livro *Kabá Darebu* (MUNDURUKU, 2002, p. 13).

A próxima descrição do livro foi das pinturas feitas na pele, na cultura munduruku, à base de urucum, tinta vermelha, e de jenipapo misturado com carvão, o que produz tinta preta. O professor Isa nos contou que os Guarani não utilizam a tinta vermelha, apenas a preta, como proteção espiritual.

Seguindo nessa linha, Darebu conta que os pais das crianças munduruku ensinam a fazer silêncio para ouvir o que a natureza – os rios, os pássaros, as estrelas – tem para contar. Depois de esperar o professor traduzir para as crianças, perguntei a ele se, ali na aldeia, era assim também, e ele disse que sim. Inclusive contou que o bem-te-vi, quando aparece na casa de uma família, pode ter certeza de que a mulher terá um bebê.

Por fim, o protagonista da história explica que o pajé usa maracás para espantar os maus espíritos, que trazem doenças, ao que Isa assentiu, confirmando com a cabeça que com eles é semelhante. Isso talvez explique por que as crianças não brincam com os chocalhos, de acordo com o que a entrevista de sondagem revelou.

Darebu finaliza o relato sobre seus costumes, constatando que, hoje, muita coisa mudou para eles, porque, desde que o homem branco chegou, foi preciso que passassem a se vestir como ele, para protegerem seu corpo e não serem desrespeitados. No entanto, apesar de tudo, viviam felizes entre os seus e sentiam orgulho de ser como eram. Além disso, que procuravam passar tudo o que aprendiam para os filhos e, assim, sucessivamente, para, dessa forma, continuarem vivos.

Finalizei a leitura e todos bateram palmas. O processo todo levou quase trinta minutos, devido às pausas para traduções e explicações, o que deixou a dinâmica um tanto cansativa para as crianças, visto que começaram a se mexer (imagina ficar todo esse tempo sentadas, ouvindo uma *jurua* falar numa língua praticamente incompreensível). Mesmo assim, resistiram heroicamente.

Do ponto de vista do desvelamento da alteridade *Mbyá Guarani* da *Pindó Poty*, esse tempo foi extremamente precioso. Muito antes da segunda parte da atividade de mediação começar – a autorrepresentação em forma de desenho – as explicações do professor Isa colocaram em tela uma série de aspectos que cotejamos nas primeiras partes deste trabalho, como a conexão desse povo com a natureza, em especial a terra e os animais; a situação fronteiriça em que se encontram e da qual eles têm plena consciência, donde o sofrimento visível nos olhos e percebido na voz embargada do professor, ao externar esse sentimento de estar fora do lugar, cujo ideal seria o mostrado no livro, além da importância da espiritualidade, de suas crenças (na *casa de reza* não há luz, nem desenho do Pica-Pau. Casa de Reza é espaço sagrado, onde nem o *jurua* nem seus símbolos podem se fazer presentes. Essa é a leitura de fundo que fica para mim, levando em conta o dizer de Isa).

As marcas do atravessamento da cultura do *jurua* aparecem não apenas no dito, mas, igualmente, nos signos visivelmente localizados na aldeia, além da disposição das cadeirinhas, que lembram a estrutura de uma escola convencional, como na Figura 24, abaixo.

Figura 24 – Entrada da aldeia com a laje onde as crianças se sentaram, as cadeiras escolares e um triciclo de plástico



Fonte: Acervo da autora.

Essa imagem foi uma das que mais me marcou, pelo contraste que ela encerra: símbolos da cultura do homem branco plantados na aldeia, onde, simultaneamente, divisamos (ao fundo) o povo guarani e sua *casa de reza*. Em outras palavras, observamos elementos industrializados (triciclo, casas) se antagonizando com elementos da natureza – terra, árvores, animais (cachorros, galinhas) – e os indígenas. Mal comparando, a foto lembra aquela atividade de livros de passatempo, em que temos de marcar o que não combina com o cenário. Parece evidente o que marcaríamos ali.

Por outro lado, eles sabem quem são, não perderam sua essência, como vimos na fala de Isa, o que se coaduna com as ponderações de Graúna, anteriormente expostas: não é por esse contágio com uma cultura diversa da sua que deixam de ser Guarani. Muito pelo contrário: a aproximação com o *juruaá*, no mais das vezes, é uma questão de sobrevivência.

Há que se destacar, ainda tendo em mente a disposição das cadeiras organizadas pela esposa do professor, como D'Angelis (1999) tem razão sobre o quão distante ainda se está da instauração de uma escola genuinamente indígena dentro das aldeias, o que, entendo, deva passar, igualmente, pela organização do espaço físico que contemple as peculiaridades culturais desse povo. Se nem aos alunos ocidentais essa organização serve mais, que dirá aos indígenas!

Finalizada, portanto, esta etapa da mediação, encaminhei a segunda parte.

3.2.3.2 Segunda parte: autorrepresentação gráfica

Nesta etapa, solicitei às crianças que se desenhasssem (como se viam) e tudo o que gostariam de mostrar de sua aldeia, assim como o personagem Darebu havia feito.

Previamente, organizei *kit* de desenho para elas: prancheta para apoio (pois já sabia que o local não era propício à atividade), folhas e caixas de lápis de cor (Figura 25).

Figura 25 – Kit de desenho



Fonte: Acervo da autora.

Tenho a convicção, ainda mais depois de observar as crianças desenhando, de que esse formato de atividade não foi o mais adequado. Talvez, se pudséssemos ter usado tintas e papel pardo, por exemplo, a atividade estaria mais próxima da forma de expressão da cultura delas. No entanto, havia uma limitação de tempo (conforme o combinado com o cacique R.– 1 hora, no máximo) e de espaço, o que me levou a optar por esses materiais.

Abaixo, algumas imagens mostram o momento em que os Guarani desenhavam.

Figura 26 – Autorrepresentação gráfica



Fonte: Acervo da autora.

Figura 27 – Autorrepresentação gráfica



Fonte: Acervo da autora.

Vejamos o resultado das representações feitas pelos Guarani, tomando os desenhos individualmente.

Para a análise, considere os desenhos das crianças com 6 a 11 anos, por serem os mais legíveis.

<p>Figura 28 – Desenho feito por menina com 11 anos</p>	<p>Figura 29 – Desenho feito por menino com 6 anos</p>
	
<p>Fonte: Acervo da autora.</p>	<p>Fonte: Acervo da autora.</p>

<p>Figura 30 – Desenho feito por menino com 6 anos</p>	<p>Figura 31 – Desenho feito por menino com 6 anos</p>
	
<p>Fonte: Acervo da autora.</p>	<p>Fonte: Acervo da autora.</p>

Observando os quatro desenhos, o que mais me chamou a atenção foi a ausência de uma autorrepresentação da figura humana usando roupas do *juruaá*, visto ser dessa forma que se vestem cotidianamente, inclusive como podemos observar nas fotos com crianças Guarani, ao longo deste trabalho. Assim, no que concerne ao

primeiro desenho, a menina representou uma indígena usando roupas e pinturas tradicionais, o que seria, à primeira vista, incompatível com a forma como a autora se veste, inclusive no momento da atividade. No entanto, do lado esquerdo de quem olha para o desenho, vemos um maracá (*Mbaraká*), instrumento musical sagrado, bem como o que podem ser flautas de bambu ou bastões de ritmo, próprios da cultura Guarani e que são utilizados na aldeia, tanto em festividades quanto na *casa de reza*. Afinal, o que estaria subjacente a essa autorrepresentação? Teria a menina se desenhado como realmente se enxerga, do ponto de vista de como se sente, ou como gostaria de estar? Teria emulado as ilustrações contidas no livro, cujos personagens indígenas foram mostrados, em quase toda obra, em seu ambiente tradicional? São hipóteses cujo escopo deste trabalho não dá conta de responder, mas que sinalizam para um aprofundamento em etapa posterior.

Voltando nosso olhar, agora, para a autorrepresentação dos meninos com 6 anos (Figuras 29, 31), vemos, na primeira, o que parecem ser dois meninos, possivelmente um é o autor do desenho, e outro, um amigo; ou, ainda, o mesmo, em situações diferentes. Saltam aos olhos os elementos naturais: árvores (uma delas a *pindó*), o rio (lago) Guaíba, que banha as terras onde a aldeia fica, com peixes, local de banho para os Guarani, em especial no verão, e também de pesca. Mais ao fundo, uma casa, com aspecto de construção semelhante à do *juruaá*.

Os elementos desse desenho evidenciam claramente o ambiente fronteiriço ocupado pelos Guarani da *Pindó Poty*: em que pese a representação de natureza, que se destaca, a casa ao estilo do homem branco é o marco do atravessamento de sua cultura. Quanto à figura humana, a ausência de vestes (ainda que a situação ilustre um banho no rio), quem sabe, possa sinalizar apagamento semelhante ao ocorrido no desenho da menina com 11 anos: nenhuma das crianças se desenhou usando roupas do homem branco, o que não parece ser coincidência.

A Figura 30 mostra representação semelhante à da Figura 29: uma mistura de elementos naturais com artificiais. É possível que os meninos tenham copiado um do outro, o que, até certo ponto, é comum ocorrer com crianças que realizam a mesma atividade juntas. Até porque no contexto de realização da atividade, como já destaquei, não foi o ideal: uma situação artificialmente construída, que reproduzia muito o ambiente de uma sala de aula tradicional. Fiquei a pensar que melhor seria uma situação mais distensa, menos controlada, para chegarmos nessas autorrepresentações, o que um estudo longitudinal, com mais tempo e sem pandemia, talvez oportunizasse.

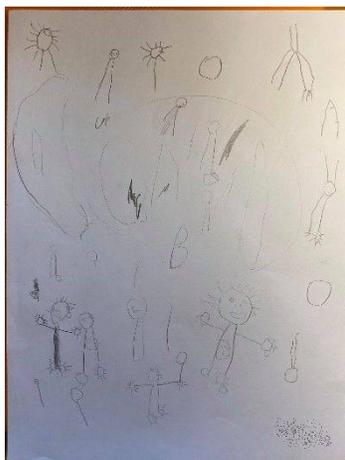
Voltando ao desenho, minha hipótese de cópia entre desenhos é reforçada pela tentativa de o menino desenhar uma figura humana no rio, mas que deve ter julgado

malsucedida, pois a apagou, o que constatamos vendo as marcas que ficaram no papel. De qualquer forma, o desenho em pauta contém elementos que fazem parte da aldeia: o rio, as árvores, borboleta (no desenho anterior eram peixes), flor, nuvens, sol e casas ao estilo do *juruaá*.

Passemos, agora, ao próximo desenho (Figura 31). Aqui, vemos, em destaque, duas *pindós*, a palmeira que é tão importante para a cultura guarani, o que reforça esse elemento como uma referência identitária muito forte para esse grupo. Embora não seja visível (no original é), houve uma tentativa de representação de uma figura humana masculina, com vestimenta e pinturas tradicionais. Esse dado é recorrente nos desenhos: ou a figura humana foi representada sem vestes ou com adornos típicos. O que estaria por trás dessa escolha? Fixaram-se nas imagens do livro? Ou, de fato, foram representadas como essencialmente se percebe ou como gostariam de estar?

Para finalizar a análise dos desenhos, vejamos a Figura 32, que deixei separada por estar num outro patamar de representação, ainda que sua autora seja uma menina com 6 anos.

Figura 32 – Desenho feito por menina com 6 anos



Fonte: Acervo da autora.

Sobre a Figura 32, o que me chamou a atenção, diferentemente das demais, por conta do aspecto de garatuja dos traços, foi a circularidade como as figuras humanas aparecem dispostas na folha, o que me remeteu à importância dessa forma para os Guarani, especialmente quando se reúnem em torno das fogueiras para ouvir e contar histórias, ou em reuniões para resolver demandas da aldeia. No entanto, sigo nas especulações nesse terreno.

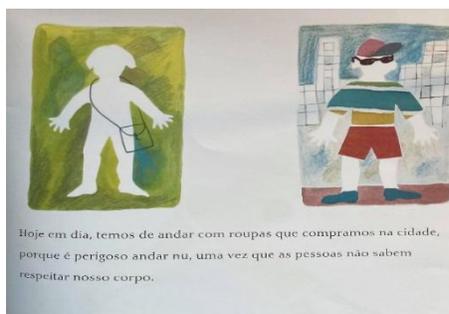
3.2.3.3 Considerações acerca da etapa de mediação de leitura dos dados aferidos

Tentando fazer uma síntese do observado durante e após a mediação de leitura, porque, imagino, já ter comentado boa parte dos resultados, gostaria de destacar um dos elementos que me impressionou sobremaneira: o autorreconhecimento que o conteúdo da obra de Munduruku fez emergir, particularmente, no momento em que eu lia e o professor Isa traduzia. A condição de hifenizados dos Guarani brota quase, instantaneamente, bem como Graúna (2013, p. 67) aponta, ao falar sobre a tensão que marca os povos originários na contemporaneidade: de “viver em determinado local, mas com o pensamento voltado para o lugar de origem”. Isso foi explicitado na fala do professor, quando constata que “eram assim” como Darebu, o personagem, mas que, por viverem numa aldeia na beira da estrada, dentro da cidade, já não podem ser do jeito como gostariam ou como eram seus antepassados. Da mesma forma, quando, em tom de brincadeira, disse às crianças que, na *casa de reza*, não há televisão nem luz elétrica, embora nas casas dos moradores, construídas ao estilo do *jurua*, possa haver: a *casa de reza* é o espaço sagrado, construída do jeito tradicional, onde se espiritualizam, sob o comando dos *Karaí*.

Destaca-se, ainda, a importância da natureza para esse povo, o que ficou evidente no momento em que apresentei os animais ilustrados no livro, mobilizando tanto as crianças quanto os adultos ali presentes, ora no reconhecimento de espécies que habitam o Lami, como a capivara (imediatamente nomeada em português por uma das crianças), ora na atualização da língua *eri* (marcador identitário), quando o professor aproveitou as ilustrações para retomar o vocabulário que ensina às crianças na mesma língua. Nessa esteira, as árvores, o rio, os instrumentos musicais da aldeia do protagonista da história, assim como as casas típicas, igualmente provocaram reações de autorreconhecimento entre os Guarani.

Da mesma forma, o que ocorre nas representações gráficas parece se alinhar àquilo que a mediação de leitura evidenciou na fala do professor da aldeia: as crianças se representaram ou com roupas típicas ou nuas, em minha leitura hipotética uma franca negação ao que seria uma marca “colonizatória” mais forte do que eles poderiam suportar. Destaque-se que, ao final do livro de Munduruku, o autor discute esta questão das roupas, quando diz que “hoje em dia, temos de andar com roupas que compramos na cidade, porque é perigoso andar nu, uma vez que as pessoas não sabem respeitar nosso corpo”, como vemos na Figura 33.

Figura 33 – Ilustração comparativa – indígena em ambiente próprio e na cidade



Fonte: livro *Kabá Darebu* (MUNDURUKU, 2002, p. 21).

Essa é a realidade das crianças e dos demais Guarani da aldeia onde realizei a pesquisa, ainda que as roupas que usem sejam fruto de doações, no mais das vezes. Fico a pensar, olhando para esta ilustração, que também foi mostrada para as crianças na hora da leitura, que minha hipótese de reprodução das imagens do livro nos desenhos não se sustente, pois igualmente poderiam ter se desenhado usando as vestimentas do homem branco, ali também replicadas. E, se mesmo assim, tenham emulado o jeito tradicional de um indígena se caracterizar, por que fizeram essa opção?

Na impossibilidade de adensar este ponto neste trabalho, eu diria que é, no mínimo, curioso que, em um único desenho, sequer, essa marca apareça na representação dos corpos guaranis, uma vez que o atravessamento do *juruá* é evidente, por exemplo, no desenho das casas ocidentais construídas dentro da aldeia, mesmo que coexistindo com elementos que são marcas identitárias desse povo, como os maracás, os instrumentos musicais, as *pindós*, borboletas, a água, os peixes, aos quais se somam os corpos desenhados nus, pintados com motivos tribais ou dispostos em círculo. Do homem branco, portanto, apenas as casas.

Isso reforça o posicionamento de Graúna (2013) de não concordar com quem afirma ocorrer, na atualidade, um processo de “desindianização”, mais especificamente do indígena urbano, o que minha pesquisa parece corroborar. Ao contrário, o que vemos é um sujeito que não abdica de sua alteridade, por mais que o colonizador tente conformá-lo à sua cultura. Tal atitude é fortemente marcada na literatura escrita por indígenas, cuja base é a auto-história, como bem explica Graúna, que situa os povos originários naquilo que lhes é fundamental – a terra e tudo o que dela emana, assim como suas tradições –, mesmo vivendo num entrelugar, que os coloca numa situação paradoxal de existência, forçada pelo que a mesma autora denomina diáspora indígena.

Trata-se do deslocamento forçado dos povos originários para enclaves dentro das cidades, que vem ocorrendo desde o tempo “do ‘descobrimento’ até o desalojamento dos povos indígenas de seus territórios pelas hidrelétricas, mineradoras, etc.”, o que fica problematizado nesse tipo de literatura, como bem evidenciamos no livro de Munduruku: Darebu nos fala de sua aldeia, dos costumes de seu povo, mas, ao mesmo tempo, da condição fronteiriça em que vive, tendo de usar roupas de homens brancos. Mais uma vez, a roupa parece ser o símbolo da opressão que se quer denunciar: em Munduruku, explicitado; nos desenhos das crianças, apagado.

Nesse sentido, as representações gráficas dessas crianças parecem pôr em destaque a importância da reafirmação de sua alteridade, o que, igualmente, ocorre na literatura escrita por indígenas, que busca retomar, tanto na descrição dos costumes próprios como na evocação de seus mitos e lendas, aquilo que lhes é essencial. Fuentes (1992 *apud* WALTER, 2010, p. 2-3) destaca:

“Vivimos rodeados de mundos perdidos, de histórias desaparecidas”, o que nos obriga moral e eticamente a “mantener la historia para tener historia”. Ao esquecer estes mundos e histórias perdidas, distorcidas, silenciadas nos condenamos “a nosotros mismos al olvido”.

Desse modo, pela fabulação que tiveram por intermédio da obra de Munduruku, as crianças da *Pindó Poty*, ao deliberadamente (ou inconscientemente) se autorrepresentarem da maneira como fizeram, parecem (re)afirmar sua existência como sujeitos históricos e com história. É como se dissessem: – Eu sou esse do desenho, não o que você, *juruá*, pensa que vê.

Por isso, entendo fazer todo sentido o que diz Walter (2010, p. 3) quando destaca que

a reescrita da história tem sido um esforço constante dos diversos povos e grupos étnicos que ao emergir da experiência comum de colonialismo e imperialismo encontraram-se perante uma história escrita pelo outro, carregada de ideologias dos poderes coloniais que governaram seus respectivos países por séculos. Em geral, eles não foram senão testemunhas sem qualquer responsabilidade de uma história feita por outros. [...] Daí resulta a importância do espaço/paisagem e da memória enquanto elementos narrativos e locais de cultura para se colocar como sujeito/grupo/tribo/povo/nação.

Dessa forma, ao tomarem sua palavra, os escritores indígenas assumem um protagonismo que lhes é devido, no mesmo tempo em que criam pontes para que seus semelhantes se vejam igualmente representados e “visibilizados”.

Por esse viés, o que as crianças guaranis me mostraram, assim como o professor Isa, é que ainda que dependam do homem branco; ainda que, muitas vezes, permitam que ele se aproxime, e, por uma necessidade de sobrevivência, suportem a situação de “desterritorializados”, jamais esquecem de que são.

Cabe, por fim, salientar, com base nesta experiência, que estamos, ainda, distantes de ver a literatura indígena (assim como o próprio povo) ocupando o lugar que merece, quer nas escolas dos homens brancos, quer nas escolas das aldeias.

Como Walter (apud GRAÚNA, 2013, p. 12-13) bem aponta,

[...] o deslize entre inclusão e exclusão define o entrelugar dos afro-brasileiros e indígenas como nacionais outrizados – um lugar onde aparecem e desaparecem. Nesse sentido, a literatura indígena e sua crítica literária são fundamentais em: a) afirmar e problematizar a cultura e os indígenas e assim contribuir para a ampliação do processo da construção nacional multicultural; b) retificar as distorções do discurso hegemônico cujos estereótipos definem os indígenas por meio de uma categoria de exotismo, primitivismo e/ou desumanidade.

Para tanto, há que se conhecer essa literatura por dentro, a partir de suas condições de produção, o que passa, necessariamente, pelo conhecimento dos sujeitos que a escrevem. Do contrário, poderemos incorrer no erro de “superficializar” ou tangenciar o tratamento a ela dispensado e transformá-la, mesmo que com práticas de mediação e pesquisa literária bem-intencionadas, naquilo que não é.

Referências

BAPTISTA, Marcela Meneghetti; COELHO-DE-SOUSA, Gabriela. O eri reko como subsídio para a qualificação das políticas públicas no contexto da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. In: ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luis Fernando Caldas (org.). *Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas*. Realização: Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas. Prefeitura de Porto Alegre. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smdhsu/usu_doc/presencaindigenafevereiro.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

BATALLA, Guillermo Bonfil. Los conceptos de diferencia y subordinación en el estudio de las culturas populares. Vv. Aa. Teoría e investigación em la etnología social mexicana, México, Iztapalapa, CiesasÚAM, 1988, p. 97-108. In: CANCLINI, Néstor García. *Culturas*

híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. Ed. 8. reimp. São Paulo: Edusp, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece!* Processos e práticas de escolarização nas aldeias guaranis. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BORGES, Paulo Humberto Porto. Sonhos e nomes: a criança guarani. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXII, n. 56, p. 53-62, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n56/10864.pdf>. Acesso em: 5 set. 2020.

BOUDREAU, Diane. Histoire de la littérature amérindienne au Québec. Montreal: l'Hexagone, 1993. In: GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os guaranis: índios do Sul: religião, resistência e adaptação. Documento preparado para o programa de investigação: palavra e obra no Novo Mundo – Imagens e ações interétnicas, Trujillo, Espanha, dez. 1988. *Estudos Avançados*, v. 4, n. 10, p. 1-89, 1988. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/56071369/carlos-rodrigues-brandao-os-guarani-indios-do-sul-religiao-resistencia-e-adaptac?utm-medium=link>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. Manual de Redação Oficial da Funai. Organizado pela Comissão Especial de Elaboração do Manual. Portaria n. 540/2015/Pres-Funai. Brasília: Funai, 2016. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/1vss8n>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. 8. reimp. São Paulo: Edusp, 2019.

CANDIDO, Antonio (org.). *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CENTRO Comercial Bom Lami. In: Google. Disponível em: <https://www.facebook.com/www.bomlami.com.br/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 49, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a03v1949.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

FUENTES, Carlos. Valiente mundo nuevo: épica, utopía y mito en la novela hispanoamericana. México: Fondo de Cultura pós-colonial. *Revista Eutomia*, Pernambuco, ano 3, 1. D., p. 2-3, jul. 2010. Destaques. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1960/1526>. Acesso em: 18 set. 2020.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; SOUZA, Lorena Faria de. Literatura indígena em debate: superando o apagamento por meio do letramento literário. *Caderno Seminal Digital*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 23, v. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/14456/12984>. Acesso em: 10 set. 2020.

GATO DO MATO. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco: Wikimedia Foundation], 13 ago. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Leopardus_tigrinus#:~:text=O%20gato-do-mato%20%28Leopardus%20tigrinus%29%20%C3%A9%20um%20felino%20origin%C3%A1rio,esp%C3%A9cie%2C%20maior%20e%20encontrado%20apenas%20no%20Cone%20Sul. Acesso em: 27 ago. 2020.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos Indígenas no Brasil, 2008. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em: 25 set. 2020.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli (coord.). *Ser índio hoje*. São Paulo: Loyola, 1999.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. Ilust. de Taisa Borges. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

LADEIRA, Maria Inês; MATTA, Priscila. *Terras guarani no litoral: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós: Ka' agüy oreramói kuéry ojou rive vaekue Y'*. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2004.

MAPA GUARANI DIGITAL. Disponível em: <https://guarani.map.as/#/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 49, p. 11-17, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. *Kabá Darebu*. Ilust. de Marie-Thérèse Kowalczyk. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

OLIVEIRA, Maria Helena Cardoso de; SILVA, Valéria Luz da. Relato de experiência etnográfica – Projeto “Arte Guarani Mbyá do Rio de Janeiro”. *Interagir: pensando a extensão*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 107-111, jan./jun. 2004. Disponível em: <file:///C:/>

USA2020/FOTOS%20M%20MAKER/ZIP%20YEN/21307-68993-1-PB.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

OTERO, Andrea Grazziani. O “esperar troquinho” no centro de Porto Alegre: tradição e inovação na cultura Mbyá-Guarani. São Paulo: Ponto Urbe, 2008.

PORTO ALEGRE. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. *Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos*. Porto Alegre: ALRS/CCDH, 2010. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/Download/CCDH/Coletivos%20Guarani%20no%20RS.PDF>. Acesso em: 4 ago. 2020.

PORTO ALEGRE. Portal da Prefeitura de Porto Alegre. Cidade rururbana. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?reg=15&p_secao=46#:~:text=Compreende%20um%20grande%20espa%C3%A7o%20territorial,e%20a%20sua%20configura%C3%A7%C3%A3o%20espacial. Acesso em: 4 ago. 2020.

PRAIA das Pombas no Parque de Itapuã. In: Tripadvisor. Disponível em: https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g303546-d2365571-i48601182-Itapua_Lighthouse-Porto_Alegre_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html. Acesso em: 12 ago. 2020.

RECHENBERG, Fernanda. “Vamo eri do nosso Lami”. Estudo antropológico sobre memória coletiva, cotidiano e meio ambiente no bairro Lami, Porto Alegre. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em em Antropologia Social, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2007. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11256. Acesso em: 4 ago. 2020.

RESERVA Biológica do Lami José Lutzenberger. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco: Wikimedia Foundation], 24 mar. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Reserva_Biol%C3%B3gica_do_Lami_Jos%C3%A9_Lutzenberger. Acesso em: 12 ago. 2020.

SEPÉ, Cláudia. *Cora no foguete e outras infâncias em forma de poesia*. São Caetano do Sul: Amélie Editorial, 2019.

SILVA, Sergio Baptista. Sociocosmologias indígenas no espaço metropolitano de Porto Alegre. In: GEHLEN, Ivaldo *et al.* (org.). *Diversidade e proteção social: estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre: afro-brasileiros, crianças, adolescentes e adultos em situação de rua; coletivos indígenas; remanescentes de quilombos*. Porto Alegre: Century, 2008.

SOUZA, José Otávio Catafesto. O caso da Tekoá Pindó Poty (Lami, Porto Alegre, RS): territorialidade livre dos Mbyá-Guarani frente ao confisco privado de terras e ao confinamento em reservas da história recente do Brasil. In: SANTOS, Maria Cristina; FELIPPE, Guilherme

Galhegos (org.). *Protagonismo ameríndio de ontem e hoje*. Jundiaí: Paco Editorial. E-book.

- SOUZA, José Otávio Catafesto; BONIN, Iara Tatiana. Pedagogias e processos de aprendizagem Mbyá-Guarani. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27721/pdf_41. Acesso em: 20 ago. 2020.

WALTER, Roland. Literatura, história e memória no contexto pós-colonial. *Revista Eutomia*, Pernambuco. 3. ed. 1, p. 1-II. Destaques, julho 2010. Disponível em Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1960/1526>. Acesso em: 18 set. 2020.

WALTER, Roland. Prefácio. In: GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

“Um universo ao seu dispor...”

*Giovanna Bianchi*³³

*Terciane Ângela Lunchese*³⁴

1 Tema

Criação de uma biblioteca comunitária, abrindo um universo de possibilidades para a leitura, a interação entre integrantes da comunidade e o desenvolvimento de outras práticas culturais.

1.2 Delimitação do tema

O projeto “Um universo ao seu dispor...” consiste na proposta de criação de uma biblioteca comunitária em uma comunidade do interior do Município de Bento Gonçalves-RS, denominada Linha Cruzeiro. Poderá ser frequentada pelos moradores da localidade e dos arredores. Estará aberta a diferentes públicos: infantil, jovem, adulto e da terceira idade. Com essa proposta, se almeja incentivar a leitura, proporcionar um espaço de lazer, descontração e melhorar as relações entre os moradores. Pretende-se, após sua implantação, fazer com que a mesma se torne permanente, por meio de uma parceria entre o Poder Público municipal, de doações de particulares e da participação da comunidade.

2 Justificativa

A proposta de criar uma biblioteca comunitária surgiu por meio do interesse dos moradores por um local de lazer na comunidade. Em momentos de encontro dos moradores, surgiam conversas sobre se ter um lugar para lazer na comunidade, bem como para aproveitar o espaço da antiga escola desativada, para criar algo do gênero, em favor da localidade. Levando em consideração esse desejo por um lugar de lazer com livre acesso e a importância da leitura como um direito de todos, se pensou na proposta de criar uma biblioteca comunitária, como uma forma de proporcionar um espaço de lazer favorável e, além disso, estimular o gosto pela leitura e seu valor para o exercício efetivo da cidadania.

A leitura, direito de todos, tem extrema importância na vida dos sujeitos, pois é um meio de libertação, que os auxiliam a compreender o mundo de forma crítica e

³³ Especialista em Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação Literária pela UCS.

³⁴ Doutora em Educação pela UNISINOS (2008). É professora da Universidade de Caxias do Sul.

reflexiva, para não ser apenas um reprodutor de comportamentos, mas sim autor de seus atos. Para Padilha e Souza (2006, p. 2):

Ler significa criar uma interação com o mundo, onde o leitor desenvolve a capacidade de entender o significado das inúmeras vozes que se apresentam no debate social e de manifestar-se com sua própria voz, tomando conhecimento de todos os seus direitos e, conseqüentemente, podendo lutar por eles.

Por meio da leitura e de atividades envolvendo a leitura literária, o sujeito passa a desenvolver um olhar crítico perante o mundo que o rodeia, age de forma independente, expõe sua opinião sem medo, conhece seus direitos e atua de forma ativa na sociedade, exercendo a cidadania.

A biblioteca é um local com a função de expandir o acesso à leitura de forma gratuita e igualitária. A criação de uma biblioteca comunitária é muito importante para uma comunidade, pois, como afirma Prado (2010, p.145): “[...] são espaços abertos à participação democrática de todos, e o livro e a leitura, além de ter função do prazer dos seus usuários, são usados, sobretudo, como suportes informacionais voltados à libertação da mente humana”. Além de ser um local de lazer, constituiria um espaço livre para todos terem acesso ao conhecimento.

Todos têm direito de acesso à leitura e a bens culturais, por isso a biblioteca comunitária surge com o intuito de integrar a todos, fornecendo-lhes conhecimento por meio dos livros, além promover um ambiente de paz e lazer para todos, bem como de troca de ideias e experiências. Além disso, a mesma se torna um meio facilitador a pessoas que não possuem condições de comprar livros ou que não conseguem se dirigir com frequência a uma biblioteca pública. A biblioteca comunitária pode ser um espaço de interação e de trocas culturais, por meio de projetos e de outras atividades que, além da leitura, possam promover integração.

A possível implantação de uma biblioteca comunitária traria muitos ganhos aos moradores da Linha Cruzeiro e dos arredores, como:

- a ampliação do número de leitores, despertando o gosto pela leitura nos moradores;
- a leitura possibilita a constituição de cidadãos críticos e atuantes na sociedade e que reconhecem seus direitos;
- o acesso aos livros e materiais culturais, visto que alguns jovens e adultos, que necessitam de livros, nem sempre conseguem se dirigir até uma biblioteca pública, devido à distância e ao número reduzido de transportes para se deslocar até o centro da cidade;

- a oportunidade de retomar práticas de encontro das famílias, de trabalho comunitário, pontos que lembram a história da localidade;
- a união da comunidade e o fortalecimento dos laços de amizade, interação e cooperação.

Esse projeto irá contribuir positivamente, se efetivado, e proporcionará mudanças favoráveis nos moradores, promovendo sua formação leitora, pois a leitura é uma ferramenta muito poderosa, que liberta, faz pensar e provoca prazer. Também, por meio dele, será possível compreender o que é uma biblioteca comunitária e como funciona, visto que são raras as existentes no Estado do Rio Grande do Sul, e de certa forma incentivar para que outras pessoas “abracem” ideias desse gênero.

3 Objetivos

3.1 Objetivo geral

A proposta, “Um universo ao seu dispor”, surge com o intuito de favorecer a comunidade, onde ela mesma poderá trabalhar de forma engajada, em busca de um benefício para todos os moradores, de acordo com suas características, seus gostos e desejos.

Tem por objetivo criar uma biblioteca comunitária, a fim de estimular o prazer pela leitura, promover momentos de lazer e reflexão à comunidade e a participantes provenientes de outras localidades.

3.2 Objetivos específicos:

- identificar os desejos e as necessidades da comunidade, bem como se há interesse em aderir à proposta, para melhorar suas condições de vida e sociais;
- reivindicar à Prefeitura de Bento Gonçalves e à Câmara de Vereadores, por meio de sessão ordinária, para transferir o patrimônio à comunidade em prol da realização do projeto;
- requisitar auxílio para a efetivação do projeto a um arquiteto e a entidades, por meio da realização de eventos beneficentes;
- realizar reuniões com a comunidade para estabelecer critérios sobre a construção da biblioteca, de acordo com seus interesses.

4 Análise da realidade

4.1 Conhecendo a localidade

4.1.1 Informações gerais

A comunidade da Linha Cruzeiro localiza-se no interior de Bento Gonçalves, RS, e faz parte do roteiro “Caminhos de Pedra”, próximo às rodovias RSC 453 e RS 444 e compreende a maior parte da rua Via dos Imigrantes. É possível localizar a mesma por meio do CEP 95704-000. É conhecida e denominada por algumas pessoas por outros nomes, como Linha Palmeiro e Linha Sertorina Baixa. A comunidade possui, aproximadamente, oitenta famílias: Bianchi, Osmarin, Casarin, Dall’ Osbel, Garavaglia, Paese, Grasselli, Agnoletto, Rebelatto, Ludwig, Ross, Dal’ Ponte, Zanatta, Colognese, Geremia, Orso, Galves, Fraporti, Moroni, Bassani, Dall Magro e Meneghini. Algumas famílias que residem na comunidade moram em casas de aluguel.

Alguns dos moradores notificados pertencem ao Município de Farroupilha, bem como à comunidade Linha Sertorina, que é o 3º distrito de Farroupilha. Os mesmos foram mencionados, pois, apesar de pertencerem a esse município, participam das atividades comunitárias na Linha Cruzeiro. Nos arredores da Linha Cruzeiro, além da Linha Sertorina, estão próximas: a comunidade da Linha São Miguel e o Bairro Barracão, pertencentes ao Município de Bento Gonçalves, RS.

A população do local é diversa, e a maioria idosa. A formação inicial da comunidade se deu por meio de imigrantes italianos, que vieram ao Brasil em busca de condições de vida e de trabalho melhores. Como a maioria dos imigrantes, as famílias citadas não ganharam seus lotes de terra, e, ao invés de os pagarem ao governo, adquiriram-nos do proprietário, conhecido como Feijó Júnior, dono da sesmaria. Estes colonos eram descendentes de italianos, que vieram das regiões de Maróstica, Asiago e Bérgamo. Como característica do local, as pessoas costumam falar no dialeto italiano, principalmente os mais velhos, além de alguns moradores terem a característica de falar alto.

Quase todas as famílias vive do trabalho remunerado em empresas, no comércio e no setor de serviços. Alguns também são funcionários públicos, nos Municípios de Farroupilha e Bento Gonçalves. A maior parte dos moradores é de idosos e aposentados. Poucas famílias trabalham com a agricultura. As que vivem dessa atividade cultivam videiras ou trabalham com a olericultura. Algumas pessoas da comunidade têm seu sustento decorrente de terem seu próprio negócio, como é o caso da floricultura *Frá Paisagismo* e da empresa *Log. – Artefatos de madeira*. Existem outras empresas no local, mas os donos não residem na localidade. Algumas delas

empregam moradores locais, como: *Móveis Milano*, *Móveis De Lucci*, *Cantina Bel Mont* e *Hotel Farina Park*.

Em relação à escolaridade dos moradores, podemos dizer que é bem diversificada. A maioria das pessoas, na faixa etária dos 50 anos em diante, cursou apenas o Ensino Fundamental ou o tem incompleto, pois não puderam estudar ou dar continuidade aos seus estudos, devido à necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Há uma minoria nessa faixa etária que conseguiu concluir o Ensino Médio ou Superior, pois desfrutaram dessa chance. As crianças e jovens da comunidade, até os 15 anos, frequentam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Na comunidade há jovens e adultos com 18 anos ou mais, que concluíram o Ensino Superior ou o estão cursando. Há também aqueles que finalizaram os estudos no Ensino Médio e/ou realizaram um curso técnico.

Na questão religiosa, a maioria é adepta à religião católica, sendo alguns mais atuantes que outros. Há uma capela na comunidade, onde são realizadas as novenas de Natal e de Páscoa, bem como terços para o padroeiro Santo Antônio todo o dia 13 de cada mês e também para as pessoas doentes e às que já faleceram. Há também a Igreja católica Jesus Bom Pastor, que foi construída pelo desejo e por mobilização da comunidade. No segundo domingo de cada mês, acontece uma missa realizada por algum padre da Paróquia Santo Antônio de Bento Gonçalves. No mês de maio, ocorre a festa de Jesus Bom Pastor, com missa festiva e almoço no salão da Sociedade Educativa e Cultural Cruzeiro ou na Associação Bento-Gonçalves da Cultura Tradicionalista Gaúcha (ABCTG), que ficam próximos da igreja. Conforme escolha dos organizadores da festa e da equipe administrativa, acontece a escolha do local. Também nesse mês, ocorre a visita do padroeiro Santo Antônio na comunidade, quando é recebido na Igreja Jesus Bom Pastor. Esses eventos são bem-vistos pela comunidade; porém, há alguns anos, pessoas que participavam ativamente desses eventos deixaram de participar, devido a conflitos entre famílias.

Figura 1 – Igreja Jesus Bom Pastor



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 2 – Ermida



Fonte: Acervo da autora (2020).

4.1.2 Espaços de lazer presentes na comunidade

Nesta comunidade, podemos encontrar locais considerados de lazer, como a Associação Bento-Gonçalvese da Cultura Tradicionalista Gaúcha (ABCTG), para quem gosta da cultura gaúcha e dos eventos oferecidos no local, como rodeios, bailes com bandas gaúchas, cursos de dança gauchesca e festejos para comemoração da Semana Farroupilha. Pessoas associadas e não associadas podem participar dos eventos que ocorrem no local, mediante um valor.

Figura 3 – Entrada da ABCTG



Fonte: Acervo da autora (2020).

A sede campestre da Sociedade União São Francisco América (Susfa) é um local que possui balneário, piscinas, churrasqueiras, campos de futebol, quadra de areia, quadra de vôlei, parquinho infantil, galpão de festas, tudo em meio à natureza. Para frequentar o local, é necessário: ser sócio; fazer os exames médicos, para entrar nas piscinas; e cuidar do local.

Figura 4 – Piscina do clube Susfa



Fonte: *Facebook* do Clube Susfa.

Figura 5 – Espaço ao ar livre



Fonte: *Facebook* do Clube Susfa.

A Associação dos Servidores Municipais de Bento Gonçalves é uma sede campestre destinada aos seus servidores públicos, para aproveitarem da forma como desejarem, desde que cumpram as regras estabelecidas para o local. No espaço há um salão de festas, bosques com churrasqueiras contendo iluminação noturna, ginásio de esportes, área verde extensa, parquinho infantil, açude com uma pequena ilha, campo de futebol, banheiros, chuveiros. Os que desejam reservar o espaço devem fazê-lo na sede administrativa, situada em Bento Gonçalves. As pessoas que não são sócias devem acessar o local, apenas acompanhadas de pessoas associadas.

Figura 6 – Espaço da associação dos servidores



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 7 – Ginásio de esportes



Fonte: Acervo da autora (2020).

Próximo à Associação, há uma academia ao ar livre, onde várias pessoas podem realizar exercícios. Geralmente, quem utiliza com frequência a mesma são os idosos e as pessoas que desejam fazer exercícios.

Figura 8 – Academia ao ar livre



Fonte: Acervo da autora (2020).

A Sociedade Educativa e Cultural Cruzeiro é um espaço que foi criado com o esforço de pessoas da comunidade. Começou, inicialmente, com o campo de futebol, onde eram realizados torneios e, após, tornou-se uma sociedade. O espaço contempla um campo de futebol, um ginásio de esportes e festas e um espaço de área verde. No local, ocorrem competições de futebol de salão masculino e feminino, competições de futebol de campo masculino, futebol amador, jantares dançantes e almoços. Nas quintas-feiras à tarde, acontece ginástica para as mulheres, onde um profissional de Educação Física ou fisioterapeuta realizam palestras sobre saúde e propõem atividades físicas, como exercícios e alongamentos. Qualquer pessoa pode se associar, desde que atenda aos requisitos necessários. Para participar de algumas atividades e frequentar o local, não é necessário ser sócio.

Apesar do esforço de moradores para a criação desse espaço, o número de frequentadores diminuiu. O horário de funcionamento do mesmo é reduzido e, raramente, ocorrem festas, eventos e campeonatos de futebol.

Figura 9 – Espaço da Sociedade Educativa e Cultural Cruzeiro



Fonte: Acervo da autora (2020).

Para ter acesso a esses locais, é necessário ser sócio e pagar uma taxa, como o clube Susfa e a Associação dos Servidores Municipais de Bento Gonçalves. e isso impede que os mesmos frequentem o local, principalmente financeiramente. Outros perderam a atratividade, pois deixaram de investir para a sua continuidade, como a Sociedade Educativa e Cultural Cruzeiro. E há também outros atrativos que nem todos frequentam, pois nem todos sentem prazer em frequentá-los, como é caso da ABCTG. Por esses motivos, a comunidade insiste em ter um espaço de lazer em que seja possível o acesso de todos, de forma livre e gratuita. Muitos comentam que o espaço da antiga escola desativada poderia ser utilizado para algo que beneficie a comunidade; são apenas conversas entre as pessoas, nada de concreto foi iniciado. A

proposta que elaborei vai ao encontro da demanda e tem como intuito proporcionar uma alternativa de lazer e de promoção cultural diferenciada daquela que já existe.

4.1.3 A antiga escola da comunidade

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Barros Cassal encontra-se desativada, desde 2003, quando, em uma reunião de pais, juntamente com a Secretaria de Educação, ficou decidido que seria melhor fechar a escola, devido ao baixo número de alunos, bem como, no ano seguinte, não haveria crianças para frequentar a mesma. O espaço encontra-se abandonado e em condições precárias. Por vezes, é utilizado por moradores, como estadia de animais e local para pastagem.

O antigo prédio contém dois andares, sendo cada andar com duas salas. No andar de baixo, existem dois banheiros. O espaço não possui janelas, pois as mesmas foram retiradas pela prefeitura, e o assoalho encontra-se deteriorado e sujo de fezes de animais. Contém um pátio amplo, com gramado e algumas árvores. O espaço é cercado. Quando chove demais, o andar de baixo fica alagado, pois atrás da escola há um terreno imerso em água.

Os moradores já levantaram hipótese sobre o local virar um lugar de lazer para a comunidade, sugerindo possibilidades. Mas esses comentários sempre foram banais, sendo apenas uma conversa entre os mesmos. Pensando nessas hipóteses levantadas pelos moradores sobre espaço e sobre o desejo de se ter um local de lazer, bem como para preservação do prédio, surgiu a ideia de utilizar o espaço para abrigar uma biblioteca comunitária, para que todos possam usufruí-la de maneira livre, bem como desenvolvendo diversas competências e habilidades. A seguir apresento algumas imagens que produzi para conhecer o local:

Figura 10 – Prédio da antiga escola visto de frente



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 11 – Lateral do antigo prédio da escola.



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 12 – Sala de aula 1, andar superior



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 13 – Sala de aula 2, andar superior



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 14 – Sala de aula, andar inferior



Fonte: Acervo da autora (2020)

Figura 15 – Refeitório, andar inferior



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 16 – Um dos banheiros da escola, andar inferior



Fonte: Acervo da autora (2020).

Para a efetivação da proposta é preciso reconhecer que uma reforma do espaço seria necessária e, para isso, será importante consultar um arquiteto, para formular uma planta baixa, a partir da construção, de modo a melhor organizar as reformas que deverão ser realizadas e montar os espaços no modo adequado e acessível.

5 Fundamentação teórica

O referencial teórico utilizado para fundamentar a importância do projeto “Um universo ao seu dispor” foi escrito em três partes. A primeira parte traz a importância da leitura como um direito de todos, seus benefícios e o conceito de leitura como forma de lazer, por meio das contribuições de Candido (2004), Freire (1989), Padilha e Souza (2016) e Ribeiro (2014). Na segunda parte, é exposta a relação entre leitura e biblioteca, bem como o impacto que esta ocasiona na formação do leitor, quando é mediada neste local, utilizando os autores Wisniewski e Polak (2009) e Rasteli e Cavalcante (2014). Na terceira e última parte, explica o conceito de biblioteca comunitária, suas características e os benefícios para uma comunidade, em que foram utilizados como apoio os trabalhos de Machado (2008), Prado (2010), Candido (2004) e Rasteli e Cavalcante (2014). A partir desse referencial teórico, será realizada uma reflexão aprofundada sobre o tema em questão, para compreender que o projeto será de grande valia para o público-alvo.

5.1 A leitura e sua importância no processo formativo

A leitura é essencial na formação integral do homem. Por meio dela é possível adquirir conhecimento, compreender quais são nossos deveres e direitos, refletir sobre a nossa vida e a realidade que nos cerca; desenvolver o senso crítico; exercer a cidadania; fazer política, bem como deleitar-se em momentos de lazer e descontração, conhecendo lugares, histórias, e fazendo com que nos identifiquemos com o personagem e relacionemos isso com a nossa vida.

A leitura encontra-se presente em nossa vida, mesmo antes do nascimento. Segundo Padilha e Souza (2006, p. 2): “A prática da leitura está presente em nossas vidas desde o momento que começamos a entender o mundo e passamos a desejar, decifrar e interpretar o sentido de tudo que nos cerca e de relacionar aquilo que lemos ao que realmente vivemos”. Quando a criança está no ventre da mãe, ela já consegue realizar a leitura de mundo, de acordo com as emoções da mãe e com os estímulos que lhes são oferecidos. Um bebê, apesar de toda sua fragilidade, consegue ler quando interpreta as ações e os estímulos que lhe são oferecidos, e utiliza-se dessa leitura de forma a reproduzir esses comportamentos. Por isso, é possível afirmar que

a mesma pode ser estimulada, antes mesmo do nascimento e não é apenas o simples ato de decifrar códigos, mas o de compreender o mundo que nos cerca.

Conforme afirma Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ler não significa somente decodificar um texto escrito, mas atribuir um sentido ao que se está lendo. Antes mesmo de aprender a realizar a leitura do código escrito, fazemos leituras do mundo que nos cerca. É possível realizar uma leitura, por meio da observação de imagens, paisagens, vídeos, comportamentos das pessoas e atribuir significados sobre isso, fazer questionamentos, reflexões sobre essa leitura.

5.1.1 Leitura como direito para o exercício da cidadania

A leitura é um direito de todo o cidadão, para agir de forma reflexiva e crítica perante o meio que o cerca. Candido (2004, p.173) nos diz que direitos são bens indispensáveis a todos e não apenas para uma minoria: “porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Os direitos são para todos e não somente para uma única pessoa ou determinado grupo. Assim também acontece em relação à leitura, conforme a afirmação de Candido (2004, p.186), sobre a literatura:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita, sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Tanto a literatura quanto a leitura são essenciais para a libertação do indivíduo. Quando os mesmos não têm contato com a leitura, apresentam dificuldades para resolver seus problemas, não possuem sonhos, aceitam suas condições e se acomodam ao invés de ir em busca de mudanças para sua vida. Em relação à sociedade, esses sujeitos, que não tiveram contato com a leitura, aceitam tudo que é imposto por seus governantes, não compreendem quais são seus direitos, bem como, que podem se manifestar e lutar por eles. Percebemos isso nas grandes favelas e periferias, onde a

população não tem acesso aos seus direitos fundamentais para a sobrevivência, tais como: saúde, saneamento básico, moradia, educação.

Uma pessoa que lê terá mais condições para refletir sobre si mesma, sobre o mundo; de reivindicar seus direitos e exercer sua cidadania. Exercemos nossa cidadania quando exigimos nossos direitos, refletimos sobre o que é certo e errado na nossa vida e na sociedade, quando não temos medo de expor nossa opinião perante um assunto importante. E a leitura é uma forma eficaz de estímulo para seu pleno exercício. Padilha e Souza (2006, p. 5) dizem que,

quando falamos a palavra cidadania estamos interligando a ela a ideia de construção da consciência crítica, política e social do indivíduo. Sendo assim, a leitura possibilita a formação do cidadão e, conseqüentemente, a construção da cidadania, já que é por meio da leitura o indivíduo terá a possibilidade de construir novas relações com as informações presentes no espaço global de uma forma dinâmica, crítica e autônoma.

Em relação à leitura, nem todos conseguem ter acesso à mesma, pois esse direito lhes é privado e apenas quem tem esse acesso são as classes mais abastadas, conhecidas como a elite. Infelizmente, como afirmam Padilha e Souza (2006, p. 5):

A leitura possui então múltiplos valores em nossa cultura. A posse e o uso da escrita, no entanto, ainda é privilégio das classes economicamente privilegiadas, o que acaba por determinar a utilização da sua norma linguística, por ser a mais prestigiada socialmente.

Essa privação é percebida por meio do alto preço dos livros, o número reduzido de bibliotecas e o difícil acesso às mesmas, bem como as escolas, que, muitas vezes, pensam apenas em passar conteúdo, deixando de lado a importância da leitura e o contato com os livros. Porém, é necessário rever esses fatores, pois isso não pode ser privado de ninguém, é um direito igualitário de todos.

Candido (2004, p. 191) admite que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Além dos direitos básicos para a sobrevivência, o direito à leitura e à cultura também são considerados primordiais na vida dos indivíduos.

5.1.2 O lazer e a leitura

O lazer consiste em uma atividade que causa prazer ao indivíduo, no seu tempo livre das obrigações do dia a dia, como trabalho, religião e família. Não tem por objeti-

vo a obtenção de lucro e não está ligado aos deveres diários, mesmo que estes causem prazer. Mas consiste na busca de satisfação das necessidades do indivíduo, por meio de atividades em que ele mesmo decide realizar, que lhe provoca descanso e prazer.

Há certo preconceito ao se falar em lazer, devido à supervalorização do trabalho, lucro e crescimento econômico, e quem fica “sem fazer nada”, não é bem visto pela sociedade. Ribeiro (2014, p.19) ressalta esta afirmação:

[...] na sociedade atual, muitos preconceitos ainda passam o lazer e muitas pessoas o veem ainda como perda de tempo e, conseqüentemente, como algo não sério. Acreditam que o tempo da vida deve ser preenchido com atividades produtivas, como estudos e o trabalho.

Ou seja, há uma grande preocupação com o trabalho e o estudo, como ocupação da vida, por parte da sociedade. Porém, é importante manter um equilíbrio entre os dois, como enfatiza Ribeiro (2014, p. 20): “Podemos, tanto no trabalho como no lazer, desenvolver a sociabilidade, a criatividade, a sensibilidade, vivenciar o prazer, entre outras possibilidades”.

Um momento de lazer é necessário para o indivíduo, para o bem de sua saúde e qualidade de vida. Ribeiro (2014, p. 20) diz que, “no lazer, ainda podemos alcançar qualidade de vida e desenvolver a consciência crítica e questionadora frente às nossas questões pessoais e da sociedade”. No lazer temos mais liberdade para escolher e refletir sobre a nossa vida e sobre o mundo, podemos desenvolver novas habilidades, bem como ter um momento para relaxar. No trabalho também podemos nos desenvolver como pessoa, porém existem regras que nos impedem de ir além. Mas precisamos dele para a nossa sobrevivência. Com planejamento e organização de momentos e horários, é possível ter tempo para a realização das nossas obrigações e para o lazer.

A leitura também é considerada uma forma de lazer. Classifica-se como uma atividade intelectual de lazer, conforme afirma Ribeiro (2014, p. 25): “Nessas atividades o contato com as informações racionais é o fator de interesse”. Quando o sujeito escolhe um livro de seu interesse, decide comprar conforme seu gosto, para realizar a leitura e tê-los em sua prateleira; isso se manifesta em forma de leitura por prazer. Ao participar de um momento de contação de história ou mediação de leitura, por escolha própria, em seu momento livre das tarefas diárias, para satisfazer-se, também é considerada uma atividade de lazer. Toda forma de leitura irá contribuir para a formação do sujeito, seja ela mediada ou deleite.

Podemos concluir que a leitura é muito importante tanto para a aquisição do conhecimento e exercício da cidadania, quanto para o lazer. De acordo com Padilha e

Souza (2006, p. 4), “a leitura contribui para o prazer pessoal e amplia os interesses do indivíduo, ajuda no desenvolvimento e na personalidade, além de ser meio para a aquisição de conhecimento e de socialização”. Por isso, se a proposta de criação da biblioteca comunitária for efetivada, trará muitos benefícios para os moradores do local e dos arredores.

5.2 Biblioteca e leitura

Como já vimos anteriormente, a leitura é de extrema importância para a sociedade. Tem como propósito ampliar os conhecimentos dos indivíduos; auxiliar a exercerem sua cidadania de forma plena, e facilitar a manifestação de sentimentos, dúvidas, sem sentirem receio. Ela deve ser estimulada desde os primeiros meses de gestação e seguir de forma constante no decorrer de nossa vida. Existem vários recursos e ambientes que podem aproximar as pessoas dos livros e da leitura, dentre eles a biblioteca.

A biblioteca é um local que proporciona o contato com a leitura, com os livros, com materiais de pesquisa, bem como aos meios culturais, com igualdade e gratuidade de acesso a todos. Segundo Rasteli e Cavalcante (2014, p. 44):

[...] considera-se que as bibliotecas, como dispositivos produtores de sentidos, permitem o acesso à informação, observando a construção de significados vivenciados através da pesquisa, da leitura, da literatura em geral, dos eventos culturais e do contato com as artes.

Portanto, a biblioteca é muito importante para todos, pois apresenta múltiplas formas de leitura, das quais todos deveriam ter acesso. Democratiza o meio, facilita a diversidade da oferta e amplia o potencial leitor de quem a frequenta.

Existem vários modelos de biblioteca, cada uma delas com suas especificidades. Algumas atendem a um público mais amplo, como as bibliotecas nacionais, públicas, comunitárias; outras atendem a públicos específicos, como as bibliotecas universitárias, escolares, bibliotecas infantis, “bebêtecas”, bibliotecas hospitalares, dentre outras. Com o avanço tecnológico, surge também uma biblioteca virtual à qual as pessoas podem ter acesso aos livros, utilizando aparelhos eletrônicos como computador, *tablet*, *notebook*, etc., em sua casa.

É um local que tem por objetivo incentivar o gosto pela leitura e dar acesso ao seu público à informação e a livros com qualidade, bem como ampliar o acesso à cultura ao público. Quando pensamos em uma biblioteca, logo vem em nossa mente um “aroma” que seduz, um local cheio de prateleiras, com vários livros, que podem ser manuseados ou retirados para a realização de leitura em outro local.

Porém, cabe ressaltar aqui que esse local bem equipado, por si só, não promove de forma eficaz o incentivo à leitura. Para que uma biblioteca funcione de forma efetiva, são necessários três elementos indispensáveis: Bibliotecário, livros e usuários. Segundo Wisniewski e Polak (2009, *apud* SILVA, 1997, p.106):

Sem o bibliotecário, com os seus conhecimentos organizacionais e de orientação, o espaço dos livros torna-se altamente caótico e tende a perecer rapidamente. Sem livros, o espaço torna-se inútil. Sem usuário, o espaço da biblioteca não se dinamiza, perde o seu valor e morre.

Em uma biblioteca sempre será necessário um bibliotecário que cuide e organize o acervo, bem como proponha estratégias de mediação de leitura, que atendam às necessidades de seu público. É importante que a mesma também tenha um acervo atualizado, com livros de qualidade e que estejam em bom estado, para que as pessoas se sintam a eles atraídas e desejem frequentar mais vezes o local, seja em busca de novas leituras, seja por novos conhecimentos.

Outro elemento fundamental, além dos livros e do bibliotecário, é a mediação cultural desse acervo tão importante. De nada adiantará um acervo rico e equipado, bem como um profissional que atue nesse espaço, se as pessoas que frequentam o local não conseguem compreender o que leem. Para Rasteli e Cavalcante (2014, p. 49), “a mediação cultural pode estabelecer-se como facilitadora do encontro entre as artes (literatura, por exemplo), num provocativo e instigante, no âmbito do pensar e do sentir e da imaginação”. Por meio da mediação temos uma maneira facilitadora de ter acesso a materiais, informações e conteúdos culturais, bem como melhor compreensão, interpretação e reflexão sobre o que se lê.

Ainda Rasteli e Cavalcante (2014, p.51), afirmam que “[...] a mediação permite a produção, a circulação e a apropriação da informação, produzindo sentidos tanto para o leitor quanto para o profissional responsável por esse processo”. O bibliotecário é o agente facilitador desse processo. Além de organizar o acervo, é responsável pela mediação da leitura, bem como por proporcionar e planejar estratégias de contato do leitor com a informação, auxiliando-o na construção de sentidos e na compreensão e interpretação da informação. Nesse processo, o leitor e o bibliotecário aprendem juntos. Rasteli e Cavalcante (2014, p. 52) enfatizam que

o bibliotecário educador não pode se esquivar da mediação da leitura, visto que o ato de ler precede o ato de se informar e investigar. Portanto, a tarefa de mediar leitura é tão fundamental quanto disponibilizar documentos (impressos ou eletrônicos) aos leitores.

Portanto, o bibliotecário não é apenas o profissional que seleciona materiais para as pessoas, de acordo com seu desejo, mas sim aquele que auxilia o sujeito na leitura, possibilitando ao mesmo uma melhor compreensão daquilo que está lendo. O bibliotecário tem a possibilidade de interferir na vida dos sujeitos, educando-os para terem um olhar diferenciado acerca de suas leituras, modificando de certa forma sua realidade e sua maneira de pensar e agir.

A realidade presente nas bibliotecas do nosso País é vasta. Algumas permanecem fechadas por não haver bibliotecário ou outro profissional que permaneça no local para realizar o atendimento ao público. Outras apresentam uma estrutura precária, falta de livros e materiais necessários para sua manutenção. Algumas pessoas não conseguem ter acesso a uma biblioteca. Mesmo havendo dificuldades, sempre é importante pensar que a biblioteca é um local que influencia de forma positiva a vida das pessoas; independentemente do estilo ou das condições, ela sempre trará benefícios positivos para a vida das pessoas.

5.3 Biblioteca comunitária

Como já mencionado, uma biblioteca é um local de grande valor cultural, de promoção do incentivo à leitura e deve ser de livre acesso a todos. Cada modelo de biblioteca apresenta características peculiares e atende a públicos específicos. Isso ocorre com a biblioteca comunitária também. A seguir, serão esclarecidas as particularidades deste modelo de biblioteca e do público ao qual a mesma se dirige. Primeiramente, será explanado o que se compreende por comunidade, que é o público ao qual a biblioteca comunitária atende. Na sequência será apresentado o que é uma biblioteca comunitária e suas características.

5.3.1 O que é uma comunidade?

Atualmente, ações comunitárias e manifestações de grupos, com o intuito de reivindicar os direitos dos indivíduos, ocorrem com frequência e são muito importantes para uma comunidade, pois provocam uma melhora na vida e nas condições sociais dos indivíduos que pertencem a esse meio. Segundo Cavalcante e Feitosa (2011, p.122):

De certa forma, é no compartilhamento das dificuldades enfrentadas que moradores de comunidades, carentes de políticas informacionais e do papel do Estado, se unem para potencializar recursos, cultura, talentos, criatividade e força política para o empoderamento comunitário.

Por meio da união, essas pessoas não medem esforços para auxiliar a todos e lutar pelos direitos essenciais de cada um, independentemente de qual seja. Todo o membro que se diz pertencente a uma comunidade possui esse sentimento de fazer parte dela, bem como tem vontade de lutar por melhores condições para seu grupo.

Além desse desejo de pertencimento e de enfrentamento de divergências sofridas por seus membros, existem várias categorias que são consideradas comunidades. Uma comunidade pode ser a família à qual pertencemos, a escola, a universidade, ou aquele grupo de amigos que se reúne para estudar antes de uma avaliação, como sendo uma comunidade escolar, a igreja que frequentamos ou o grupo religioso, que seria uma comunidade religiosa. A empresa para a qual uma pessoa exerce um trabalho, da mesma forma, é considerada uma comunidade de trabalho. Com a evolução tecnológica, surgem também as redes sociais, que são comunidades de encontro, que não existem fisicamente, mas virtualmente.

Uma comunidade pode ser também um grupo de pessoas que moram em um determinado local e que a maioria se conhece, seja este localizado na zona rural, seja em uma periferia. E, em todos os gêneros de comunidade, as pessoas que deles participam atuam engajadas na busca por melhorias e por seus direitos. Segundo Machado (2008, p. 32-33), “as relações e os laços humanos e sociais são determinantes, ou seja, é importante pertencer a uma família ou uma instituição, seja ela a escola, a igreja, a empresa ou qualquer outra instituição”. Por meio das relações sociais, afetivas e dos laços familiares, fazemos parte de uma ou mais comunidades, ou seja, todos nós indivíduos iremos pertencer a comunidades no decorrer da nossa vida. E isso é muito importante para a nossa evolução pessoal, bem como para a socialização.

Existe, atualmente, grupos engajados na luta contra a exclusão informacional e cultural, bem como ao direito à leitura. Para Wisniewski e Polak (2009, p. 4413):

Podemos considerar a leitura como asas que dão liberdade de conhecimento, asas que nos fazem voar no tempo, asas que nos fazem alçar vôo e, assim, compreender melhor nossa própria existência, portanto, deve ser considerado um direito a todos sem exceção.

As ações envolvendo a leitura são de extrema importância, pois a mesma proporciona liberdade aos indivíduos e os provoca a questionarem e refletirem sobre o meio que os cerca. Cabe destacar aqui que os movimentos de criação de bibliotecas comunitárias acontecem em várias partes do nosso País e têm um grande significado para a comunidade onde surgem. Há uma tradição de bibliotecas comunitárias em outros países, que também atuam como espaços importantes de aprendizagem,

lazer, convivência... Por meio delas ocorre a promoção da igualdade de acesso dos moradores à leitura, à cultura e à informação.

5.3.2 Biblioteca comunitária: o que é?

Biblioteca comunitária é um modelo de biblioteca criado por pessoas que residem em uma mesma localidade, que surge por meio do desejo e de uma ação conjunta da comunidade, para promover o acesso à leitura e à cultura a todos. Cavalcante e Feitosa (2011, p.122) afirmam: “A criação de bibliotecas comunitárias é, portanto, movimento colaborativo de partilha e convivência entre seres plurais, de rica competência cultural e humana para o combate à exclusão informacional”. Ela é pensada pela comunidade em atitude conjunta, para solucionar o problema da falta de acesso à leitura e aos bens culturais.

A biblioteca comunitária apresenta algumas características próprias. Machado (2008, p. 60-61) descreve algumas especificidades que ajudam a diferenciá-la dos demais modelos de bibliotecas existentes:

1. a forma de constituição: são bibliotecas criadas efetivamente pela e não para a comunidade, como um resultado de uma ação cultural.
2. a perspectiva comum do grupo em torno do combate à exclusão informacional como forma de luta pela igualdade e justiça social.
3. o processo de articulação local e o forte vínculo com a comunidade.
4. a referência espacial: estão em geral, localizadas em regiões periféricas.
5. o fato de não serem instituições governamentais, ou com vinculação direta aos Municípios, Estados ou Federação.

Como já mencionado anteriormente, uma de suas características, que a difere fortemente das outras, é o fato de que a mesma é idealizada por um grupo, com o intuito de beneficiar aqueles que sofrem com a restrição ao acesso à leitura e à informação, como forma de combater e possibilitar o acesso igualitário a todos os membros de um corpo social carente disso. Isso ocorre sem a participação do Poder Público, conforme nos diz Cavalcante e Feitosa (2011, p. 123):

A gestão ocorre de modo participativo e dinâmico, mediante trabalho voluntário e ação participativa, na maioria das vezes. Seus acervos são constituídos de doações, assim como o mobiliário, o espaço e os recursos para a realização das atividades ou pela elaboração de projetos encaminhados a órgãos financiadores privados ou públicos.

Portanto, a coordenação se dá de forma participativa, em que todo o grupo de moradores pode opinar sobre as necessidades do espaço, seu funcionamento, sua manutenção. Podem ajudar indo em busca de donativos em favor da biblioteca, bem como na elaboração de planejamentos e projetos para arrecadar fundos em prol da sua manutenção, para seu pleno funcionamento. Ou seja, quem comanda a biblioteca não são os órgãos públicos, mas um grupo ou comunidade.

Outro fato que a diferencia das demais é sua localização. Muitas vezes a biblioteca pública é de difícil acesso aos moradores e, assim, surge a iniciativa de se criar uma biblioteca comunitária para facilitar o contato dos mesmos à esse meio. É comum encontrar esse modelo de biblioteca em periferias, favelas e zonas rurais. Isso porque a desarmonia entre os direitos humanos prevalece, como reconhece Candido (2004, p.190):

O Fausto, o Dom Quixote, Os Lusíadas, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e do outro, a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência.

Por que as pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade não podem ter acesso a livros clássicos e com qualidade e somente as pessoas providas de riquezas e as que tiveram a oportunidade de estudar podem ter acesso a esses exemplares, se a leitura é um direito de todos? Infelizmente, ainda existe esta desigualdade: as classes mais abastadas conseguem ter acesso a todos os meios de leitura e cultura, bem como a materiais com qualidade; as que vivem em meio à escassez, e que passam por necessidades, não conseguem ter acesso sequer a um livro. A biblioteca comunitária torna-se uma iniciativa importante e fundamental na vida dessas pessoas.

O espaço promove a igualdade para todos, sem distinção, valoriza o indivíduo, suas características, seu modo de ser, pensar e agir, bem como o ajuda a evoluir pessoalmente e como cidadão, como ressaltam Cavalcante e Feitosa (2011, p. 124):

É notório que Educação e Cultura representam importantes instrumentos para alterar as condições de desenvolvimento humano. Por conseguinte, valorizar aspectos locais como: identidade, enraizamento, sen-

timento de pertença, permanência nos lugares e capacidade de originar as próprias riquezas significam possibilidades para a construção de estratégias de desenvolvimento, legitimado por trajetórias situadas no cotidiano e no reconhecimento das potencialidades e valores locais.

Além de ser um espaço criado com o propósito de melhorar a realidade dos indivíduos, a mesma é um ambiente acolhedor, que aceita e valoriza características, costumes, valores de cada um desses que frequentam o local. Portanto, a biblioteca comunitária é um meio que auxilia a proporcionar o acesso a indivíduos carentes ou àqueles que não conseguem ter acesso a uma biblioteca, bem como melhora a maneira como as pessoas se relacionam socialmente. Pensar nessa proposta para a comunidade da Linha Cruzeiro será uma forma de aproximar os moradores da leitura.

6 Metodologia

Pretende-se realizar a proposta em quatro etapas. O desenvolvimento positivo das etapas depende da execução e aceitação das mesmas, seguindo assim a ordem proposta, para que o projeto seja efetivado.

6.1 Etapa 1

AÇÕES	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO
Entrevistar	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer o público-alvo, bem como seus interesses pela leitura – Recolher sugestões de como seria a biblioteca ideal, caso houver a possibilidade de implantar a mesma 	Por meio da plataforma <i>Google Formulários</i> , será criada uma entrevista, contendo perguntas para verificar se os moradores da comunidade possuem o hábito da leitura, bem como se teriam interesse de que houvesse uma biblioteca na comunidade.
Reunir a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> – Explicar à comunidade o conceito de biblioteca comunitária – Apresentar o projeto aos moradores da localidade – Verificar se há interesse da comunidade em aderir à proposta, bem como se os mesmos participarão da construção da biblioteca comunitária 	Promover uma reunião com a comunidade, a fim de explicar aos moradores o conceito de biblioteca comunitária, que deverá ser construída, em conjunto, com os moradores, se esse for o desejo da comunidade. Esclarecer às pessoas que o espaço utilizado seria o prédio da antiga escola Barros Cassal. Mas, para utilizá-lo, será necessário, primeiramente, apresentar o projeto à Câmara de Vereadores de Bento Gonçalves. Após a explicação, será realizada uma votação, para saber se há interesse da comunidade em colocar em prática a proposta. Se a maioria dos votos for a favor de efetivar a proposta, será feito um abaixo-assinado, para coletar a assinatura dos moradores para anexar ao projeto que será apresentado à Câmara de Vereadores, comprovando assim o interesse da comunidade.

6.2 Etapa 2

AÇÃO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO
Participar de uma sessão ordinária na Câmara de Vereadores de Bento Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentar o projeto e o abaixo-assinado aos vereadores – Solicitar que o espaço da antiga escola seja cedido à comunidade 	Nesta seção deverão participar também alguns moradores, para que representem a comunidade. Será apresentado o projeto e a importância de se colocar o mesmo em prática. Será solicitado o espaço aos vereadores, para beneficiar a comunidade com o projeto.

6 3 Etapa

Ação	Objetivos	Descrição
<p>Arrecadar fundos para que o projeto saia do papel</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Com o apoio de um arquiteto, criar uma planta-baixa do prédio, para realizar da melhor forma as reformas e a organização do espaço – Estabelecer parcerias com o roteiro “Caminhos de Pedra” e com outras entidades – Realizar eventos com o intuito de reverter o dinheiro para a revitalização do prédio, a organização e a ambientação da biblioteca 	<p>Para a realização da reforma do prédio da antiga escola, será necessária: troca do telhado, colocação de janelas e portas; conserto do assoalho; troca da instalação elétrica, pintura do local (parte interna e externa).</p> <p>Além disso, será preciso realizar a compra do mobiliário, como estantes adaptadas para cada tipo de público, mesas e cadeiras para leitura, adaptadas para cada tipo de público, tapetes, almofadas, palites.</p> <p>Para colocar isso em prática, primeiramente será importante a ajuda de um arquiteto, de forma que o mesmo elabore uma planta baixa do local, para melhor organizar os espaços da biblioteca e saber de que forma deve-se proceder com as reformas, bem como os materiais necessários para que a mesma seja colocada em prática.</p> <p>Foi pensado criar uma parceria com o roteiro “Caminhos de Pedra” e empresas da localidade, por meio de reuniões, apresentando assim o projeto e sua importância para a comunidade, bem como para o roteiro e às demais entidades e empreendimentos.</p> <p>Serão promovidos eventos para arrecadar dinheiro, como rifas, bingos, almoço solidário e um brechó, quando toda a comunidade irá colaborar para conseguir valores.</p>

<p>Montar o acervo</p>	<p>– Promover uma doação de livros para montar o acervo inicial da biblioteca</p>	<p>Para a montagem do acervo, será feita a compra de livros e materiais, porém isso não será suficiente.</p> <p>Portanto, será promovido um movimento de doação de livros, quando os moradores da comunidade e de outras localidades poderão realizar as doações.</p> <p>Os contribuintes deverão doar: 1 livro literário, 1 livro de pesquisa ou didático e algum material, E.v.a, TNT, feltro, cola, tesoura, cola quente, cartolinas, papel ofício, papel desenho, papel colorido (color set), materiais para corte e costura, palitos de picolé, palitos de churrasco, colas coloridas e glitter, fitilhos, fita mimososa.</p> <p>Será montada uma relação de materiais necessários, antes de propor a doação. Os mesmos serão utilizados com a seguinte finalidade:</p> <p>confecção de materiais para a contação de histórias; atividades de mediação de leitura; manutenção dos livros, se necessário; controle de retirada de livros inicial.</p> <p>Também serão estabelecidos alguns requisitos necessários para a doação, como:</p> <p>os livros para a doação deverão estar em bom estado de conservação.</p> <p>Os livros de pesquisa deverão ser atuais.</p>
------------------------	---	--

6.4 Etapa 4

AÇÃO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO
Escolher o nome da biblioteca	– Escolher um nome para a biblioteca, de acordo com o desejo dos moradores	Primeiramente, realizar uma reunião para que os moradores pensem em possíveis nomes para a biblioteca. Em uma segunda reunião, os moradores irão sugerir nomes e tentar entrar em um acordo, para uma escolha sem conflitos e pacífica. Caso isso não ocorrer apenas por meio de diálogo, será realizada uma votação para escolher o nome da biblioteca.

6.5 A culminância do projeto

A culminância do projeto se dará com a inauguração do espaço. O evento ocorrerá em momento a ser combinado com a comunidade. Como propostas para o momento, pensa-se em algumas atividades, tais como:

- discurso de agradecimento da colaboração de todos, na efetivação do projeto;
- corte da fita de inauguração feito pelo morador mais velho da localidade;
- visitação das salas e dos espaços de leitura;
- minipalestra sobre a importância da leitura;
- “contação” da história “A caligrafia de dona Sofia” de André Neves e, na sequência, será feita a mediação dessa história;
- coquetel de confraternização: cada morador será convidado a levar um prato de doce ou salgado.

OBS: Destaca-se que, no contato ao longo da efetivação do projeto, outras propostas podem ser incluídas ou replanejadas; tudo irá depender de como o projeto irá proceder e da interação da comunidade como um todo.

7 Cronograma

Descrição da ação	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Indeterminado	Observações
Escrita do projeto de leitura	X	X	X			
Revisão da escrita			X	X		
Pesquisa em documentos e outros materiais teóricos	X	X	X			
Averiguação da aceitação da proposta e do espaço para sua implantação					X	
Execução do projeto					X	

Referências

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004.

CAVALCANTE, L. D. E.; FEITOSA, L. T. Bibliotecas comunitárias: mediações, sociabilidades e cidadania. **Liinc em revista**, v. 7, n. 1, p. 121-130, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

MACHADO, Elisa Campos. **Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil**. 2008. 184 f Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PADILHA, Gabriela Fagundes; SOUZA, Fernanda. **Leitura como prática para a formação da cidadania**. Santa Catarina: Uniedu, 2016. Disponível em:

● <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Gabriela-Fagundes-Padilha.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

* PRADO, Geraldo Moreira. A biblioteca comunitária como agente de incluso/ integração do cidadão na sociedade a informação. **Inclusão social**, Brasília, DF, v. 13, n. 2, p. 143-149, ● jan./jun. 2010.

RIBEIRO, Olívia Cristina Ferreira. **Recreação e lazer: turismo, hospitalidade e lazer**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RASTELI, Alessandro; CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Mediação cultural e apropriação da informação em bibliotecas públicas. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 19, n. 39, p. 43-58, jan./abr. 2014. ISSN 1518-2924. DOI 10.5007/1518-2924.2014v19n39p43.

WISNIEWSKI, Ivone AP.; POLAK, Avanilde. Biblioteca: contribuições para a formação do leitor. **In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE); ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, 9., 3., 2009, PUCPR. **Anais [...]**. Curitiba, 2009. Disponível em:

● https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3102_1701.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:





ISBN978-65-5807-197-6



9 786558 071976

