

Eliane Debus
Fernando Azevedo
Maria Laura P. Spengler
(Coord.)

Práticas de Formação Leitora



Braga
Centro de Investigação em Estudos da Criança
Instituto de Educação
Universidade do Minho

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Cofinanciado por:

UIDB/00317/2020
UIDP/00317/2020

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em
Estudos da Criança

Título: **Práticas de Formação Leitora**
Coordenação: Eliane Debus, Fernando Azevedo e Maria Laura P. Spengler
Edição: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho
Braga (Portugal)
<http://www.ciec-uminho.org/>
Coleção: Plano Local de Leitura, 1
ISBN: 978-972-8952-71-6
Data: 2021

Índice

Prefácio

Lídia Brás Dias

Apresentação.....5

Eliane Debus, Fernando Azevedo, Maria Laura P. Spengler

O Plano Local de Leitura e a formação de leitores.....7

Fernando Azevedo

Leitura em família.....11

Ângela Balça, Fernando Azevedo

Dinamização da leitura na cidade de Braga: o papel da Rede de Bibliotecas de Braga.....14

Aida Alves, Regina Campos, Teresa Gonçalves

Da construção do livro artesanal à sua exposição: onde se narra um saber/fazer.....27

Eliane Debus, Juliana Breuer Pires, Jayziela Jessica Fuck, Aline Rosa de Abreu

A (Re)inventar espaços e tempos na pandemia da Covid-19: a palavra literária em ação.....36

Eliane Debus

Grupo Cênico-Literário Contarolando: 10 anos de histórias.....43

Eliane Debus, Suelen Amorim Ferreira, Carlos Henrique de Moraes Barbosa

Mediação de leitura: conhecendo o folclore brasileiro e os contos de fadas tradicionais no mundo digital54

Katiane Crescente Lourenço, Flávia Brocchetto Ramos

Piqueniques literários: ações de mediação literária que contribuem para formar uma comunidade de leitores.....	64
<i>Caroline Machado, Lilane Maria de Moura Chagas</i>	
Os modos de ler na infância: singularidades do ler, dizer e contar.....	78
<i>Juliane Francischeti Martins, Renata Junqueira de Souza, Kenia Adriana de Aquino</i>	
O poeta vem à escola: provocações e convite à leitura poética.....	90
<i>Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira</i>	
O princípio educativo da educação das relações étnico-raciais em uma experiência de mediação literária com crianças.....	102
<i>Tatiana Valentin Mina Bernardes, Zâmbia Osório dos Santos</i>	
Leituras tecidas nas tramas da docência.....	114
<i>Chirley Domingues, Isabel Aparecida Mafessolli, Jordana Machado da Rosa</i>	
Da rua do ouvidor para a rua do contador: literatura tradicional oral e literatura para a infância.....	129
<i>Sara Reis da Silva</i>	
Biblioterapia na 3ª idade. Relato de uma intervenção.....	150
<i>Karla Haydê Oliveira da Fonseca, Fernando Azevedo</i>	

Prefácio

O Plano Local de Leitura – Braga, Cidade Leitora, respondendo aos desafios do Plano Nacional de Leitura (PNL2027), constitui um instrumento articulador de uma política integrada de promoção da leitura e de melhoria das competências de literacia, que, assente em metodologias colaborativas, valoriza os parceiros operacionais, respeitando os vários territórios.

A presente obra, produzida no contexto da pesquisa académica desenvolvida na Universidade do Minho e em parceria com universidades estrangeiras, apresenta práticas de formação leitora que se podem replicar numa multiplicidade de contextos, abrangendo públicos leitores muito diversos.

Lídia Brás Dias

Vereadora do Pelouro da Cultura e Educação
Município de Braga

Apresentação

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceito em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude. (Queirós, 2014, p.132)

Ao abrir esta apresentação com as palavras do escritor brasileiro Bartolomeu Campos Queirós em seu Manifesto por um Brasil literário buscamos trazer de imediato o valor que, acreditamos, ter a palavra literária na formação do indivíduo, não só de leitor, mas da ampliação de seu fazer, ser e estar no mundo.

Este livro reúne catorze textos em torno da roda da leitura de literatura e da sua mediação, compreendendo a sua importância na dinâmica da formação do leitor, em particular de literatura. A intencionalidade de escrita busca apresentar práticas de leitura literária em contextos diversos, para além da geografia da escola a construir outros territórios possíveis entrelaçados com dinâmicas outras de mediação.

Os textos aqui apresentados sinalizam possibilidades plurais para a mediação de literatura com leitores diversos, demarcando a importância do mediador da leitura e as suas ações para a formação de leitores (de todas as idades). As práticas desenvolvidas pelas pesquisadoras e pesquisadores provocam reflexões sobre a literatura enquanto campo fértil para o alargamento das experiências estéticas vividas, e assim, aos leitores, maior conhecimento de si e do mundo.

Esta obra, produzida no contexto de pesquisas sobre a formação de leitores e as práticas para a sua promoção, constitui o primeiro volume de um conjunto de textos acadêmicos que dão corpo ao Plano Local de Leitura – Braga, Cidade Leitora. Este plano, de responsabilidade do Município de Braga, e integrando contributos quer da Rede de Bibliotecas de Braga, quer da Universidade do Minho, e em articulação com os princípios orientadores do Plano Nacional de Leitura (PNL2027), constitui um instrumento articulador de uma política integrada de promoção da leitura e da melhoria das competências de literacia.

Desejamos uma boa leitura!

Eliane Debus

Fernando Azevedo

Maria Laura P. Spengler

Organizadores

Referência

Queirós, B. C. (2014). Manifesto por um Brasil literário. In B. C. Queirós. *Contos e poemas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva.

O Plano Local de Leitura e a formação de leitores ¹

Fernando Azevedo

Universidade do Minho / CIEC – Centro de Investigação em
Estudos da Criança

Não nascemos leitores, tal como não nascemos não leitores. Fazemo-nos leitores, em função das experiências gratificantes que temos com a leitura.

Por esta razão é tão importante que, desde uma idade precoce, de preferência ainda antes do nascimento, a criança seja familiarizada com hábitos e práticas de leitura que representem experiências gratificantes.

Ler em família, ler às crianças e com as crianças, frequentar, de modo regular, espaços culturais, bibliotecas, livrarias, museus, teatros, cinemas, etc., aproximar as crianças dos textos, interagir com elas, possibilitar que elas vivenciem o encantamento e a magia decorrente da atividade do contador de histórias podem ser atividades muito relevantes na sua aproximação aos livros e à literatura.

Sabemos que, quando as crianças iniciam o seu percurso escolar, irão manifestar maior motivação para a leitura e para a escrita se reconhecerem como socialmente relevantes essas atividades, e esse reconhecimento ganha corpo quando elas observam os pais (ou os sujeitos que, de algum modo, constituem

¹ Azevedo, F. (2021). O Plano Local de Leitura e a formação de leitores. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 7-10). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

referenciais no seu contexto familiar) a ler e a escrever, isto é, a desenvolver práticas de literacia.

As atividades desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar, nomeadamente as que se relacionam com a literacia emergente e com a leitura de textos do *corpus* da literatura infantil são relevantes na iniciação da criança à educação literária e ao gosto pela leitura.

Naturalmente que estas atividades, que se prolongam ao longo de toda a escolaridade, devem ser suportadas e amplificadas pelo contexto familiar, social e comunitário, no qual desempenham um papel extremamente relevante as bibliotecas, não apenas as escolares, mas também as bibliotecas públicas, as municipais, as dos centros de formação, as universitárias ou as do tecido empresarial. Cumprindo uma missão de democratização do acesso de todos à leitura, de promoção de múltiplas literacias, de valorização das práticas da comunidade, dos seus saberes, histórias e tradições, as bibliotecas são hoje espaços fundamentais para a criação de hábitos leitores capazes de perdurar ao longo da vida. As bibliotecas revelam-se impactantes pela sua capacidade de atrair pessoas e informação para um espaço comum onde o acesso à cultura é fácil e familiar para os seus utilizadores.

Formar leitores constitui um desafio e uma necessidade. Um desafio porque, sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e de fruição, não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para a obter. Uma necessidade porque o domínio da capacidade da leitura (e das múltiplas literacias) permite o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional do sujeito, aspetos relevantes no exercício da cidadania.

Formar leitores não é apenas tarefa da escola, mas de todos e exige um compromisso coletivo.

É a esta luz que o Plano Local de Leitura – Braga, Cidade Leitora vem dar resposta, envolvendo parceiros relevantes da cidade, numa política articulada de promoção da leitura e de melhoria das competências de literacia no quadro do [Plano Nacional de Leitura](#) (PNL2027): os atores educativos, os atores culturais, os atores sociais, os atores políticos, o tecido empresarial, as confissões religiosas, etc., buscando tornar a leitura uma fonte de prazer, mas também de conhecimento, acessível a todos, independentemente da sua idade, condição social ou contexto em que se movimentem. O Plano Local de Leitura – Braga, Cidade Leitora, institucionalmente dirigido pelo Município, tem como objetivos:

- Alargamento dos públicos-alvo.
- Incentivo à prática da escrita.
- Valorização de todas as literacias.
- Reforço da leitura por prazer.
- Desenvolvimento da colaboração com as bibliotecas escolares, municipais e do ensino superior.
- Aproximação à literatura, ciências, artes e tecnologias.
- Colocação da leitura e da escrita no centro da escola.
- Mobilização de pessoas qualificadas, experientes, criativas e inovadoras.
- Levantamento, realização e disseminação de estudos científicos.
- Exploração da Web como espaço de partilha, difusão e comunicação.

Perante os desafios que hoje se impõem, além da leitura, este Plano Local de Leitura vem reconhecer a relevância das diferentes literacias – mediática, científica, saúde e de informação – essenciais para o exercício da cidadania.

A sua consecução, com sucesso, exige, naturalmente, que cada um faça a sua parte: ler e estimular à leitura, não esquecendo a promoção ativa de condições para que a leitura e a mediação leitora possam ter lugar de modo ativo, regular e sistemático.

Leitura em família ²

Ângela Balça

Universidade de Évora / CIEC – Centro de Investigação em
Estudos da Criança

Fernando Azevedo

Universidade do Minho / CIEC – Centro de Investigação em
Estudos da Criança

Para as famílias...

“Ouvir histórias permanece uma das mais constantes e assumidas paixões da primeira infância”, dizia-nos, já há alguns anos, Fátima Albuquerque, na contracapa do seu livro. E nós acrescentaríamos ouvir poesia.

Este pequeno texto, que levamos até vós, pretende dar-vos algumas indicações para que possam abordar os livros e a leitura com as vossas crianças. Investigadores dos mais diversos pontos do mundo já demonstraram a importância do contato precoce com os livros e com a leitura, não só para o desenvolvimento da linguagem oral da criança, mas também para a aprendizagem formal da leitura e da escrita. À medida que as crianças vão contactando com os livros de literatura vão aprendendo também a apreciar este tipo de textos. E este contato com os livros pode e deve ser diário e desde o primeiro ano de vida!

Na verdade, é na família que tudo começa, é na família que se inicia o incentivo de uma relação íntima, afetiva, prazerosa

² Balça, A. e Azevedo, F. (2021). Leitura em família. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 11-13). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

entre a criança, a leitura, a literatura e o livro. As crianças solicitam e gostam que a família leia para elas. Estes momentos encerram, normalmente, uma grande afetividade, são situações prazerosas, de partilha de emoções entre pais e filhos.

As indicações para ler em família, que aqui apresentamos, são apenas uma chamada de atenção para alguns aspetos da relação família/criança/leitura. Não se esqueça que as crianças também têm os seus gostos e preferências. Não as ignore! Esteja atento aos seus sinais!

1. Escolha o momento ideal para partilhar uma história com a sua criança – por exemplo, ao deitar.
2. Deixe a criança escolher o livro que quer ler.
3. Pode também propor a leitura de um livro à criança. Se ela não aceitar, procure outro livro que desperte o seu interesse.
4. Procure um local confortável para ler com a criança. Não se esqueça que também ela deverá ver o texto e as ilustrações.
5. Leia com expressividade. Se durante a leitura a criança colocar alguma pergunta, responda. Não vire a página do livro, sem a criança ter observado à sua vontade as ilustrações.
6. Se o livro for demasiado grande para o ler de uma só vez, utilize um marcador de livros com a criança.
7. Se estiver a ler um livro de poesia, leia com expressividade. Escolha os poemas a ler com a criança, lendo-lhe por exemplo o título do poema.
8. No final da leitura, respeite o tempo de interiorização e de prazer da criança. Não faça perguntas. Se a criança desejar conversar sobre o que leu, ela tomará essa iniciativa.
9. Interrompa a leitura se a criança manifestar sinais de cansaço ou se não gostar do texto que está a ler.

10. Leia a mesma história, o mesmo poema, o número de vezes que a criança pedir. Isso significa não só que a criança gostou muito do texto, mas também que deseja apropriar-se dele.
11. Se a criança já sabe ler, proponha que ela leia para si, torne-se algumas vezes ouvinte da história lida pela sua criança. Mas não a obrigue. Se ela preferir que o adulto leia para ela, continue com essa prática.
12. Incentive a criança a partilhar as suas leituras e a emprestar e trocar livros com os seus amigos.

Referência

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Teorema.

Dinamização da leitura na cidade de Braga: o papel da Rede de Bibliotecas de Braga³

Aida Alves

Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva (BLCS), Braga

Regina Campos

Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)

Teresa Gonçalves

Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva (BLCS), Braga

A [Rede de Bibliotecas de Braga](#) (RBB), organismo que reúne as [bibliotecas escolares do concelho de Braga](#), a [Biblioteca de Leitura Pública Lúcio Craveiro da Silva](#), as bibliotecas da Junta de S. Vicente e de S. Victor e da [Casa do Professor](#), tem promovido, no âmbito do Plano Local de Leitura – Braga, Cidade Leitora, e em parcerias com várias entidades, um conjunto vasto de ações de dinamização e de promoção da leitura.

De entre as suas múltiplas iniciativas, selecionaram-se, para este artigo, as seguintes:

- **Ciclo de conferências LLL – Livros, Leitura e Leitores**

Ciclo de conversas online com especialistas na área da educação, do livro e da leitura.

³ Alves, A., Campos, R. e Gonçalves, T. (2021). Dinamização da leitura na cidade de Braga: o papel da Rede de Bibliotecas de Braga. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 14-26). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

A leitura ocupa um lugar central no desenvolvimento das competências-chave dos cidadãos e no desenvolvimento social, económico e político, pelo que tem havido um compromisso por parte dos governos em desenvolver políticas públicas de desenvolvimento da leitura, com diferentes estratégias, envolvendo autoridades locais, sociedade civil e setor privado.

29/5/2021

Formar leitores em tempos digitais. Posições e recomendações da investigação

Maria de Lurdes Dionísio | Universidade do Minho, Instituto de Educação (CIEd)

24/4/2021

Representações literárias do Livro e da Leitura

Cândido Oliveira Martins | Univ. Católica Portuguesa (CEFH)

27/3/2021

Gatos, Capuchinhos, Selvas e Porquinhos: conhecer os clássicos (também) com as pontas dos dedos

Sara Reis Silva | Universidade do Minho, Instituto de Educação (CIEC-UM)

27/02/2021

A Literatura Tradicional na formação de leitores

Ângela Balça | Universidade de Évora (CIEC-UM)

30/01/2021

Educação Literária e Formação de Leitores

Fernando Azevedo | Universidade do Minho, Instituto de Educação (CIEC-UM)



<https://www.facebook.com/watch/174160712774340/120261133418452>

Integrado na Feira do Livro de Braga 2020

Organização: Comissão do Plano Local de Leitura Braga
[Município de Braga, Universidade do Minho, Rede de Bibliotecas de Braga, BLCS]

<https://www.facebook.com/watch/310285616790741>

Mesa Redonda – A sociedade civil e os planos locais de leitura

23 de julho | 18h00 (Portugal) | 14h00 (Brasil) | Evento online

<https://fb.watch/6Bf5oSC8Jr/>

Fernando Azevedo | Universidade do Minho, Instituto de Educação (CIEC-UM)

Goretti Cascalheira | Biblioteca Municipal de Torres Vedras

Nuno Cabo | Chefe da Divisão de Bibliotecas e Arquivo | Município de Matosinhos

Sofia Afonso | Livreira | Livraria Centésima Página

Moderação | Teresa Gonçalves (BLCS)

Mesa Redonda – O lugar do livro na formação de leitores
16 de julho | 18h00 (Portugal) | 14h00 (Brasil) | Evento online
<https://fb.watch/v/1DbHKH6m0/>

Fernando Azevedo | Universidade do Minho, Instituto de Educação (CIEC-UM)

Luísa Magalhães | Universidade Católica Portuguesa (CEFH)

Eliane Debus | Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Moisés Selfa | Universidad de Lleida, Espanha

Moderação: Cândido Martins | Universidade Católica Portuguesa (CEFH)

- **Concurso Nacional de Leitura: fase de escola e fase concelhia**



Esta iniciativa, promovida pelo Plano Nacional de Leitura (PNL2027), integra o plano de atividades da rede concelhia, e conta com a participação de todos os agrupamentos de escolas públicas e escolas não agrupadas e ainda a participação de dois colégios privados.

O CNL inicia-se a nível local com a seleção e leitura de uma obra por ano de escolaridade e/ou nível de ensino. Participam nesta fase de escola milhares de alunos, atividade de seleção que culmina com o apuramento de dois alunos por nível de ensino, que irão representar o seu Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada na fase concelhia. Nesta fase, verifica-se um grande envolvimento dos professores de Português e dos professores titulares de turma de 1º ciclo de Ensino Básico, motivando e preparando os alunos para as provas de leitura.

A BLCS é a promotora da fase concelhia do CNL, procedendo à elaboração do regulamento e seleção das obras a concurso, com a concordância de todos os professores bibliotecários. Esta fase é constituída por dois momentos: Prova escrita e Prova Oral.

A participação nesta fase concelhia foi a seguinte:

1º ciclo – 32 alunos

2º ciclo – 30 alunos

3º ciclo – 30 alunos

Secundário – 12 alunos

A prova decorreu online, nos dias 1 e 2 de março de 2021.

No 1º dia, participaram os alunos do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e, no 2º dia, participaram os alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário.

Destas provas, foram apurados 4 alunos de cada nível de ensino e que passaram à fase intermunicipal.

- **Micro-conto “Um rapaz fabuloso”, por Pedro Seromenho**

Esta iniciativa foi apresentada à Rede de Bibliotecas de Braga, que, de imediato, encetou todos os esforços necessários para concretizar esta grande atividade.

A principal atividade relacionava-se com a criação de uma Hora do Conto ilustrada *online* para os alunos do 1º ciclo do

Ensino Básico, por Pedro Seromenho, denominada “Um rapaz fabuloso”.



Partindo do texto do autor “O menino fabuloso”, Pedro Seromenho abordou, na exploração do mesmo, duas fábulas de La Fontaine: “o leão e o rato” e “o leão e o mosquito”.

Numa dinâmica muito interativa e descontraída o autor levou os “leitores” a abordar a “humanização dos animais”, sendo que esta narrativa metafórica e ambígua obriga a uma leitura dupla e daí o valor, o impacto desta atividade nos alunos.

As turmas que estavam em casa, em confinamento, entraram na videoconferência via classroom, conseguindo, assim, também envolver muito professores titulares de turma.

O texto “O Menino fabuloso” e a ilustração que o autor produziu durante a sessão foram, posteriormente, enviados aos professores bibliotecários, que puderam, deste modo, dar seguimento à atividade e desenvolver outras.

A par desta atividade, aconteceu também uma oficina de ilustração promovida pelo ilustrador Sebastião Peixoto e destinada aos alunos do Ensino Secundário e uma Masterclass denominada “O Livro Infantil - da ideia até à estante”, promovida pelo Pedro Seromenho e destinada aos professores bibliotecários da Rede Bibliotecas de Braga.

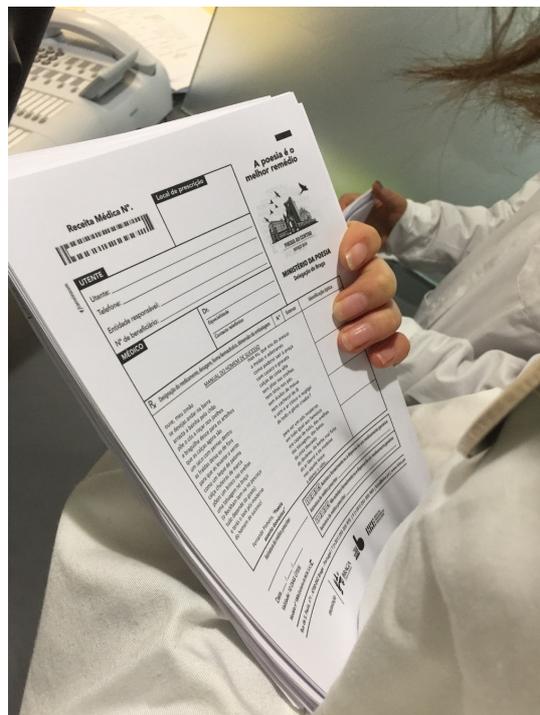
- **Poesia ao centro**



No âmbito das comemorações do Dia Mundial da Poesia, a 21 de março, o Município de Braga, a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva e a Rede de Bibliotecas de Braga organizam, anualmente, no mês de março, um mega conjunto de atividades que inclui recitais, documentários, apresentações de livros, tertúlias, teatro, animação de rua, oficinas, procurando refletir sobre a livre criação de ideias através das palavras, bem como da criatividade e inovação ao serviço da linguagem.

Destacam-se algumas das atividades:

- *Poesia na Rua*
- *A Poesia é o Melhor Remédio*



Distribuição de receitas e comprimidos prescritos pelo “Ministério da Poesia”, nos hospitais, farmácias e centros de saúde.





- *Diga Lá um Poema*
Distribuição de poemas nas ruas da cidade, por alunos das escolas de Braga.
Apoio: Rede de Bibliotecas de Braga
Centro da Cidade
- *A Poesia nos TUB e na CP*
- *A Ler+ Jovem Poesia*
Intervenções poéticas nos autocarros dos Transportes Urbanos de Braga (TUB), pelos alunos da Escola de Maximinos.
Organização: Rede de Bibliotecas de Braga | Autocarros dos TUB



- *Ondinhas de Poesia*
Recital de Poesia
Atividade dinamizada pelos alunos do ensino Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico
Organização: Rede de Bibliotecas de Braga |
Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva
- *Oficinas de escrita poética “Trouxe-te um verso”*
Oficinas realizadas nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, envolvendo crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade, com o intuito de motivá-las para a leitura de poemas e a escrita poética.



- **Histórias na Praça**

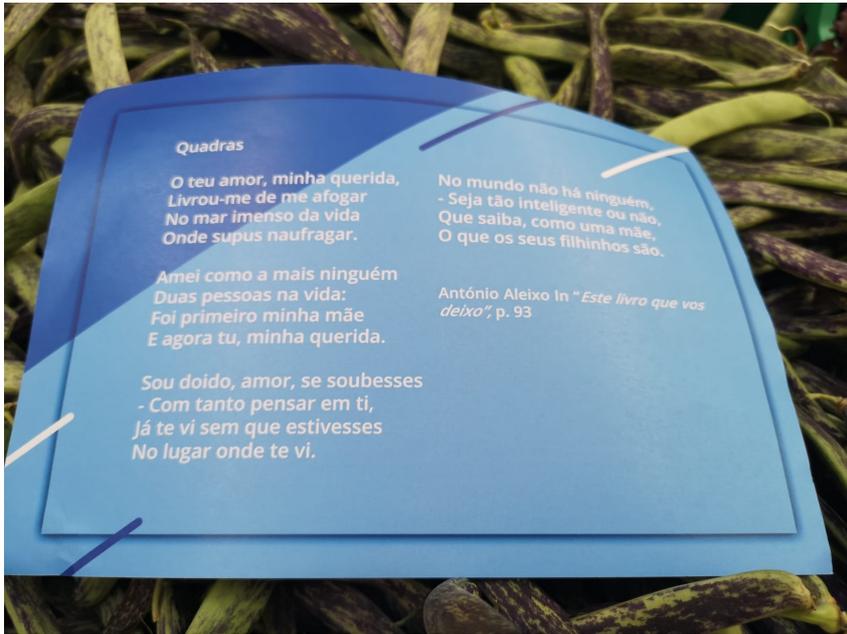


Leituras encenadas, oferta de livros e revistas, apresentações de livros e conversas temáticas. Estas são algumas das iniciativas que integram as [‘Histórias na Praça’](#), uma iniciativa que resulta da parceria entre o Município de Braga e a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva (BLCS) e que tem como palco a Praça – Mercado Municipal de Braga.

O principal objetivo desta iniciativa é a sensibilização para a palavra oral e escrita, a aproximação de comerciantes e visitantes da Praça à leitura, através da animação com música, cantigas, poemas, lengalengas, adivinhas, proporcionando uma maior agitação cultural e literária a um espaço mais voltado à comercialização de bens primários.

Foi criado um espaço de leitura, a partir do qual os comerciantes e visitantes podem levar para ler, em casa ou no seu espaço comercial, revistas, livros e jornais.





S



Da construção do livro artesanal à sua exposição: onde se narra um saber/fazer ⁴

Eliane Debus

UFSC/CED/MEN/PPGE/PPGET/PET Pedagogia, Brasil

Juliana Breuer Pires

UFSC/CED/PET Pedagogia, Brasil

Jayziela Jessica Fuck

UFSC/CED/PET Pedagogia, Brasil

Aline Rosa de Abreu

UFSC/CED/PET Pedagogia, Brasil

Este texto socializa a ação das estudantes bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, tutoriado pela professora Eliane Debus, junto à curadoria da exposição de livros artesanais feitos pelas estudantes do curso na disciplina de Literatura e Infância. Desse modo, o texto subdivide-se em duas sessões: primeiro, tece considerações sobre a feitura dos livros e, posteriormente, sobre a sua exposição.

⁴ Debu, E.; Pires, J. B.; Fuck, J. J. e Abreu, A. R. (2021). Da construção do livro artesanal à sua exposição: onde se narra um saber/fazer. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 27-35). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

A fabricar livros brincantes

O fabrico de livros artesanais realizados pelas acadêmicas da 5ª fase do Curso de Pedagogia/UFSC durante a disciplina Literatura e infância, ministrada pela professora Eliane Debus, tem início em um período de dois anos na década de 1990 e é retomado no início de 2001. Além disso, tem sido efetivado, com poucos intervalos, nesses 20 anos, resultando em mais de 50 livros confeccionados e um acervo permanente, mantido pela Professora Eliane Debus, com 50 exemplares disponibilizados pelas alunas para eventuais exposições.

O objetivo da unidade pedagógica de ensino é o de que as/os estudantes, futura(o)s professora(e)s de Educação Básica, adquiram conhecimentos sobre os elementos constitutivos do objeto livro nas suas três dimensões (verbal, visual e material), que podem ser pensadas em conjunto ou distintamente, e elaborem seu livro a partir dos conhecimentos adquiridos durante a disciplina.

A produção do objeto exige um repertório prévio por parte da(o)s estudantes, a saber: referencial teórico que alimente a discussão sobre a especificidade da literatura para infância; acesso a livros de diferentes gêneros (prosa e poesia de origem oral e escrita, textos dramáticos); conhecimento e manuseio de livros industriais e artesanais de diferentes formatos e suportes (livros de pano, plástico, madeira, entre outros).

Creemos que a criança deva ter acesso ao livro já na tenra idade e que o manuseio tem uma relevância significativa, provocando uma leitura específica: a leitura pelos sentidos (Debus; Silveira, 2017), pois a “[...] leitura sensorial começa, pois, muito cedo e nos acompanha por toda a vida” (Martins, 1986, p. 40). Nesse “primeiro cerimonial de leitura” (Debus, 2006), a criança alça voo, espraiando-se para o período de decifração do código gráfico, provocando uma desdramatização do ato de ler (Perrot, 2002): os livros tornam-se “Livros-vivos”.

Quando a elaboração do livro artesanal é pensada, toma-se a condicionante dos procedimentos de produção do livro, levando em conta o material utilizado na sua confecção, como, por exemplo, livros feitos de tecidos, retalhos, madeira.

A criação do livro com diferentes materiais permite, em sua feitura, desmistificar o processo industrializado que encarece e elitiza a autoria e, dessa forma, possibilita e incentiva novos escritores-leitores. Ao leitor, oferece um novo fascínio, que, pela estranheza, explora a materialidade juntamente com o conteúdo, permitindo não só a leitura de palavras, mas dos sentidos.

Cada leitor, de diferentes idades e expectativas sobre o objeto “livro”, desenvolverá uma experiência única com os livros artesanais e sua materialidade. Para aqueles ainda não inseridos nos rituais de leitura, como as crianças pequenas, será uma forma de aproximá-las de maneira lúdica, brincante, construindo expectativas positivas com o ato da leitura.

Figura 1. Outras formas de ler



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC

Já os mais velhos, acostumados com os livros de papel, industrializados, o livro artesanal amplia o conhecimento sobre o que é um livro, oferece a estranheza do diferente e demonstra novas possibilidades para “contar histórias”, onde há

intencionalidade tanto com o conteúdo quanto na confecção e na materialidade em que este conteúdo será oferecido.

Ao manusear os livros artesanais, as crianças têm o primeiro contato com a leitura por meio dos sentidos, de modo que:

A atitude de ler se desloca para o ler-brincando, conhecimento lúdico, e tal deslocamento pode ser estimulante a outros aprendizados porque o simples ato de se deslocar muda o aprendizado. Aprender com prazer altera a recepção, a memória. (Paiva, 2011, p.33).

Figura 2. Lendo com as mãos



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC

O encontro com os livros por meio da(s) exposição(ões)

A exposição “Livros brincantes: uma tessitura artesanal” tem seu início junto à Semana Municipal do Livro Infantil, da cidade de Florianópolis (SC). Primeiramente, destaca-se o diálogo e a colaboração que o Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, em particular, pelo Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (Literalise) e o PET de Pedagogia, quem vêm mantendo com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis parceria com as edições da Semana Municipal do Livro Infantil, instituída em 2010, pela Lei nº8.125 (Florianópolis, 2010). O evento ocorre sempre na semana de 12 a 18 de abril.

A semana, geralmente, contempla uma programação intensa e com diferentes atividades, como contação de histórias, varal literário, exposição de livros e formação para professores e demais profissionais da área da educação. No ano de 2014 até a presente data, a inserção nessas atividades se deu por meio da exposição de livros artesanais.

Figura 3. Programação 5ª Semana Municipal do Livro Infantil de Florianópolis



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC

Também temos realizado exposições em eventos, como as Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (Florianópolis, 2015) e o Seminário do Grupo de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (Grupec) (Florianópolis, 2016). Para além desses eventos de renome, disponibilizamos a exposição dos “Livros brincantes: uma tessitura artesanal” na recepção dos calouros do Curso de Pedagogia da UFSC. Aos que chegam, percebemos o encantamento com os livros artesanais, por se diferenciarem dos livros industriais, ou seja, aqueles que estamos acostumados a olhar, sentir e manusear, por fim, ler.

Figura 4. A exposição brincante



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC

Nas exposições, percebemos que as crianças se sentem à vontade para manipular, apalpar e abraçar os livros, até mesmo, as professoras querem ter experiências diferentes do toque, do sentir. Por serem confeccionados por materiais diferentes, os livros artesanais chamam atenção de pessoas de diferentes idades pela sua estrutura e beleza física, ou seja, pela sua ludicidade.

Figura 5. Livro árvore/Livro cômoda



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC

No caso específico da imagem anterior (Imagem 5) temos dois livros singulares como suporte.: o livro "Árvore", onde, a cada folha aberta, uma estrutura da narrativa é descoberta, bem

como as personagens, construídas de pano, ganham vida e interagem com o leitor; e o livro “Cômada”, que propicia, a cada gaveta aberta, que o leitor encontre pistas do relato.

O livro ganha nova feição e se torna brinquedo, um “livro-brinquedo”, segundo Paiva (2013). De acordo com Debus (2021, p. 6), o livro brinquedo “[...] exige do leitor um dar-se ao objeto, mover partes desdobráveis, ocultas, como se segredos houvesse a cada virar de páginas podendo ser lidos pelos sentidos!”, possibilitando relacionar-se com o objeto para além do protocolo padrão (folhear páginas e ler as palavras), sem que este perca seu caráter literário.

Figura 6. Mãos desvendam segredos



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC

Para tanto, as bolsistas, estudantes do mestrado e outros membros do Literalise fizeram-se presentes, com intuito de recepcionar e auxiliar as crianças durante a atividade, colaborando com o manuseio dos livros, buscando valorizar a leitura sensorial, bem como na mediação da leitura dos livros em pequenos grupos e individualmente.

Figura 7. O encontro com o livro



Fonte: Acervo PET Pedagogia UFSC

Tecendo considerações

Apresentar às crianças os livros brincantes permitiu a interação com um objeto/produto que, inicialmente, estava circunscrito ao espaço da UFSC e acabou sendo vivificado pelos olhares e mãos curiosas das crianças, que, atentas, liam e tocavam os livros. Mesmo aqueles pequeninos, que ainda não decodificam o código escrito, exploravam e liam pelos sentidos.

Desse modo, acreditamos que:

Ao cirandar pelas linhas e entrelinhas de livros tão cheios de colorido e vida, tão próximos das coisas prazerosas e gestos ternurizantes, por certo a criança pequena tecerá leituras e se constituirá leitor. Da leitura material do livro à leitura do texto. Do ser bebê ao ser leitor. Acreditamos que a inserção da criança no mundo lúdico da leitura literária desfaz algumas ideias preconcebidas, tais como a de que a criança pequena não é leitora. (Debus, 2006, p.32).

Essa ação proporciona uma aprendizagem para as/os estudantes de Pedagogia na relação estreita com as leitoras/es e a mediação do livro. Por outro lado, a inserção dessa ação no

planejamento anual do PET desde 2013 tem possibilitado reflexão sobre esse fazer.

Referências

- Debus, E. (2006). *Festaria de brincança: a leitura literária na Educação infantil*. São Paulo: Paulus.
- Debus, E.; Silveira, R. F. K. (2017). *Fabrico e uso de livros artesanais na formação de educadores. Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 145-157). Porto: Tropelias & Companhia.
- Debus, E. (2021). *A Tessitura brincante dos livros artesanais: da experiência a experimentação*. (no prelo).
- Florianópolis. Lei nº 8.125, de 5 de janeiro de 2010. Institui, no âmbito do município de Florianópolis, a Semana do Livro Infantil. *Diário Oficial do Município de Florianópolis*, Florianópolis, SC, 6 jan. 2010.
- Martins, M. H. (1986). *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense.
- Paiva, A. P. M. de (2011). Livro-brinquedo, muito prazer. In R. J. Souza.; B. Feba (org.) *Leitura literária na escola. reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Paiva, A. P. M. de (2013). *Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo*. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Perrot, J. (2002). Os “livros-vivos” franceses: um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos os leitores infantis. In T. M. Kishimoto. *O brincar e suas teorias*. 2.ed. São Paulo: Pioneira T. L.

A (Re)inventar espaços e tempos na pandemia da Covid-19: a palavra literária em ação⁵

Eliane Debus

UFSC/CED/MEN/PPGE/PPGET/PET Pedagogia, Brasil

Como pesquisadora da literatura para infância desde 1990, tenho me dedicado, de forma sistemática, por meio do ensino e de projetos de pesquisa e extensão, a estudar a literatura infantil, em particular, os títulos disponíveis no mercado editorial brasileiro, que apresentam a temática da cultura africana e afro-brasileira movida pelas demandas das Leis n^{os} 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008 (Brasil, 2003, 2008).

O foco recai sobre Lei n^o 10.639 que é fundante, promulgada em janeiro de 2003, e reconhece a diversidade étnico-racial, valoriza a história e a cultura dos povos negros e se propõe a construir uma educação antirracista que dê visibilidade a cultura desses povos ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica (Brasil, 2003). Além disso, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (Brasil, 2004). Outros documentos de implementação da referida Lei foram ações promovidas pelo governo brasileiro entre os anos de 2003 e 2015, que buscaram contemplar as reivindicações demarcadas pelos movimentos sociais e movimentos negros.

⁵ Debus, E. (2021). A (Re)inventar espaços e tempos na pandemia da Covid-19: a palavra literária em ação. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 36-42). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

Assim, venho desenvolvendo diferentes pesquisas com esse recorte, entre elas, demarco: *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil produzida no Brasil* (2019-2021); *De lá para cá: as literaturas africanas de língua portuguesa para infância publicadas no Brasil no período de 2003 a 2018* (2018-2022); e *Angelina Neves: para dar a ler a literatura para infância de Moçambique* (2021-2023). Posto meus interesses nas pesquisas mais amplas sobre as literaturas afro-brasileira e africanas, apresento, neste momento, o projeto *Poemas do meu quintal*, realizado a partir de maio de 2020.

Mundialmente, em março de 2020, começamos a viver uma distopia provocada pela pandemia do Coronavírus. No Brasil, a situação agrava-se, pois já passou mais de 500 mil mortes por conta desse vírus! Vivemos em nosso país momentos complexos e, às vezes, quase surreais. De um lado, uma pandemia viral que nos coloca em reclusão, com ensino remoto e várias ações em tempos “síncronos” – a palavra mais usual, talvez, na academia desses dias –, de outro, uma política de (des)governo que nos põe em sobressaltos sobre a continuidade dos avanços científicos no país, como a contenção de gastos com cortes de bolsas para docentes e discentes da graduação e pós-graduação o desmazelo com programas e projetos importantes desenvolvidos nos últimos anos (a exemplo do PNBE, PNLL, PIBID, PIBIC, PET) as políticas de ações afirmativas, que trouxeram para os campi universitários do país a diversidade étnico-racial e as pesquisas sobre o tema, sofrem a todo momento ameaças por meio de desmontes e ações cerceadoras e antidemocráticas.

Na interface dos dois lados pandêmicos, mantemos a convicção de que dias melhores virão, mas que devemos ficar atentos. Lembrando Paulo Freire (1992, p. 36),

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é

espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Poemas do meu quintal

Em alguns lugares mais, outros menos, o isolamento social e as mudanças nas nossas relações cotidianas nos colocaram em outro espaço e tempo da presença. Diante disso, este texto busca relatar o projeto *Poemas do meu quintal*, desenvolvido no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, onde busquei priorizar o contato com a palavra literária e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

O projeto teve como disparador o convite do Professor Doutor Leonardo Tonus (Paris IV/Sorbone) para participar do projeto *Sacadas Literárias*, com a declamação de um poema em vídeo. Escolhemos para a ocasião o poema “De mãe”, de Conceição Evaristo (2017). Nesse momento, iniciei o vídeo com o dizer “Do meu quintal para as Sacadas Literárias”.

Ao concluir a gravação no dia 10 de maio de 2020 (domingo) do primeiro vídeo, acabei gravando um segundo vídeo, o qual, inserido numa sequência diária, provocou o início da publicização do projeto, que teve como objetivo geral socializar poemas de escritoras negras/negros, brasileiras/os e de diferentes países, em particular, de Moçambique, Angola e de países da América Latina, como Peru e Cuba, que possibilitassem o encontro com a sensibilidade resultante da palavra esteticamente elaborada.

Além da poética de escritoras/es conhecidas/os, minhas escolhas recaíram por aquelas/esque não circulam tanto nos espaços acadêmicos. Trazer à cena a produção pouco conhecida do público leitor, provoca um pensar o cânone e, particularmente, o repertório que nos constitui, ampliando-o. Deste, ramificam-se

os objetivos específicos: selecionar poemas de escritoras/es negras/os, brasileiras/os e de diferentes países; gravar em forma de vídeo e publicizar os poemas em redes sociais e registrar os diferentes comentários e usos dos poemas pelos usuários dessas redes, na possibilidade daquilo que se puder identificar.

Como resultados, foram gravados 90 vídeos, com 90 poemas diferentes, de 45 escritoras/es e divulgados no período de 10 de maio a 20 de novembro de 2020, com reinício em maio de 2021. Assim, foram reunidos um conjunto significativo de poemas de escritoras/es negras/os em vídeo, disponibilizados na plataforma do *YouTube*, de modo que possam ser socializados em diferentes frentes. Os vídeos podem ser acessados em:

https://www.youtube.com/channel/UC8RpWSzQrKkDhS4CPMxK9_w

Da divulgação à recepção

Demarco, a seguir, algumas participações em atividades resultantes da divulgação do projeto, como em escolas e eventos.

A Escola Municipal de Educação Básica Batista Pereira, localizada no Ribeirão da Ilha, Florianópolis, SC, fez a escolha de *Tenta!*, de Paulina Chiziane (2018). Segundo o relato da professora Erika Silva, responsável pela Sala Informatizada:

Utilizamos um dos seus vídeos no nosso Portal Educacional da Escola Básica Municipal Batista Pereira

(<https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/portalebmbatistapereira>) no espaço “Sala de leitura virtual” como sugestão de leitura do dia. Nosso objetivo é sempre proporcionar diversas formas de acesso à leitura literária pelos estudantes, fortalecendo assim seu contato com a literatura. Escolhemos o livro “Tenta” em que a professora nos presenteou com os poéticos versos da escritora moçambicana Paulina

Chiziane. Tivemos um retorno positivo, de alguns estudantes, destacando que adoraram assistir a contação da história pelo vídeo.

No dia 2 de junho de 2020, na *live* Especial do XI Congresso de Pesquisadores/as Negros/as (Copene) com o cineasta Joelzito Araújo e Mega Rayara, Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a declamação do poema “Apesar das acontecências do Banzo”, de Conceição Evaristo (2017), foi apresentada no espaço “Pérolas Culturais”, juntamente com a declamação do menino José Abdias Gomes Barbosa.

A convite da organização do V Colóquio Internacional de Literatura e Gênero, evento internacional, ocorrido de 1 a 3 de outubro de 2020, organizei os *Poemas do Meu Quintal* com poemas de convidadas do evento (nem todas negras), a saber: o livro *Tenta* e fragmentos dos livros *O alegre canto do perdiz* e *As andorinhas*, de Paulina Chiziane; *Tambor de crioula*, de Tânia Lima; *Cair das estrelas*, de Ana Mafalda Leite; *À mulher consagrada a Iemanjá*, de Cidinha da Silva; *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobra; *Negra Luz... negra Luiza*, de Maria Anória de Oliveira; e no *Jardim Tunduro*, de minha autoria.

Do meu quintal participei, de forma síncrona, em 17 de junho de 2021, da leitura de poemas do escritor moçambicano Armando Artur no Colóquio Internacional Armando Artur: 35 anos de produção literária, organizado pela *Revista Literatas*, juntamente com Iracema de Sousa (Moçambique), Énia Lipanga (Moçambique).

Para encerrar o texto, mas continuar as ações

Compreendo o exercício de trazer a público a produção de escritoras/es negras/os por meio da leitura de seus poemas em redes sociais implica desvestir os protocolos e convenções usuais

em espaço escolar, por outro lado, pode trazer um olhar diferenciado para a prática de declamar/ler/ouvir poemas e reverberar também naquele espaço. Creio que o ser e estar com a palavra literária possibilitou a sobrevivência do sensível em tempos de pandemia.

A recepção dos poemas nas redes sociais (*Facebook* e *YouTube*) com comentários significativos constituíram contribuição efetiva para continuidade do projeto.

Referências

BRASIL (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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 dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL (2004). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: jun. 2021.

BRASIL (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar.

2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 11 maio 2021.

Chiziane, P. (2018). *Tenta!*. Il. Samora Délcio. Belo Horizonte: Nandyala.

Evaristo, C. (2017). *Poemas da recordação e outros movimentos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Malê.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grupo Cênico-Literário *Contarolando*: 10 anos de histórias⁶

Eliane Debus

UFSC/CED/MEN/PPGE/PPGET/PET Pedagogia, Brasil

Suelen Amorim Ferreira

Egressa UFSC/CED/PET Pedagogia, Brasil

Carlos Henrique de Moraes Barbosa

UFSC/CED/PET Pedagogia, Brasil

O Grupo Cênico-Literário *Contarolando* foi criado em 2011, a partir do projeto de pesquisa Pós-Doutoral da Professora Doutora Simone Cintra, sob a supervisão da Professora Doutora Eliane Debus, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em articulação com os três eixos centrais da Universidade (pesquisa, ensino e extensão), a proposta buscava “potencializar o reencontro das(os) estudantes com suas dimensões criadoras, lúdicas, imaginativas e poéticas, por meio de experiências de fruição literária e criação teatral” e se articula como Projeto de Extensão, junto ao Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), do Centro de Ciências da Educação (CED), em parceria com o Programa de Educação Tutorial (PET), do Curso de Pedagogia. Desde então, o grupo vem desenvolvendo um trabalho sistemático de narração de histórias em diferentes espaços educativos. Diante disso, este

⁶ Debus, E.; Ferreira, S. A.; Barbosa, C. H. M. (2021). Grupo Cênico-Literário *Contarolando*: 10 anos de histórias. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 43-53). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

texto procura fazer uma retrospectiva dessas ações e suas potencialidades para a mediação da leitura literária.

A descoberta da palavra literária e a fruição estética

A aproximação das/dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC, futuras/os professoras/es, a um repertório literário que valorize o texto estético (palavra/imagem e materialidade) tem sido contínuo no Grupo, promovendo a fruição literária e a criação artística, para experienciar este dizer junto ao público, em particular, crianças em espaços educativos, mas não só. A leitura e a seleção das narrativas obedecem aos critérios do grupo, a partir de temáticas ou objetivos que se façam desejantes, já que todas as ações se realizam no coletivo.

O repertório: das aproximações

As primeiras narrativas escolhidas pelo grupo no ano de 2011 e 2012 estiveram vinculadas ao projeto “Clube da Leitura: A gente catarinense em foco”, desenvolvido pela Secretaria de Educação de Florianópolis, e com nossa parceria que se efetivou com a criação cênico-literária com base nos livros *O pacote que tava no pote* e, posteriormente, *Gaitinha tocou, bicharada tocou*, ambos da escritora catarinense EloíBocheco. No ano de 2012/2013, agregou-se a essas duas obras o livro *Amigos*, de Helme Heine.

As apresentações ocorreram em diferentes escolas de educação básica e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), bem como no Hospital Infantil Joana de Gusmão (SC).

No primeiro semestre de 2014, as três histórias, que compõem hoje o repertório do grupo, foram apresentadas em três creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na Biblioteca Barca dos Livros, junto ao lançamento do livro online *Literatura Infantil e Juvenil produzida em Santa Catarina*,

organizado pelas professoras Eliane Debus, Simone Cintra e Maria Laura Splenger, e no auditório do CED/UFSC, junto ao lançamento do livro *Era uma vez...um história contada outra vez*, organizado pela Profa. Dra. Márcia Strazzacapa, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Ao ser contemplado pelo edital Procultura 001/2014, o grupo pôde circular em diferentes espaços educativos, realizando 12 ações, que atingiram um total de 2.206 pessoas, entre adultos e crianças. Em 2015, com a Bolsa Cultura (edital 003/2014), bolsa de extensão vinculada às ações de arte e cultura, dois bolsistas acompanharam as atividades do grupo e registraram-nas. A participação nos Editais da Secretaria tem permitido a ampliação do trabalho do Grupo, disponibilizando a ida às instituições (2014) e o auxílio de bolsista para a organização dos trabalhos (2015, 2016, 2017, 2020 e 2021).

Também no ano 2015, por meio do projeto *Contarolando em formação: Contando e (en)cantando histórias*, contemplado com o edital 001/PROCULTURA/2015, fomentamos as ações do grupo por meio de um curso de formação, que buscava agregar a integração de novos componentes. Participaram como ministrantes dessa formação contadores de histórias e pesquisadores da área da literatura para infância reconhecidos nacional e internacionalmente, como Cléo Busato, Anna Claudia Ramos, Rogério Andrade Barbosa, Luis Camargo.

Em 2016, realizamos o projeto *Contarolando em formação: tantas histórias para contar*, com a participação dos oficinairos (contadores de histórias) Ingobert Vargas de Souza, José Carlos dos Santos Debus e estudiosos da área da literatura para infância, como Roger Melo, Graça Lima, Regina Zilberman, entre outros. As ações resultaram na criação do repertório das narrativas *Maria-Vai-com-as-Outras*, de Sylvia Orthof, e *A casa Sonolenta*, de Audrey e Don Wood.

Desde 2017, o Grupo tem centrado o seu fazer a partir da temática da cultura africana e afro-brasileira, que tem sua

importância, e trazer para o cenário da formação/ação a reflexão sobre ela, contribuindo para pensar a educação das relações étnico-raciais. A formação em pauta aposta na crença de que o cumprimento da Lei nº 10.639/, de 2003, é um dos deveres da Universidade (BRASIL, 2003). Em 2020, isolados socialmente pela pandemia da Covid 19, o grupo teve que se reorganizar e realizar as suas ações de forma remota, o que ocorre até o momento (julho de 2021).

Das apresentações: a levar a literatura em diferentes espaços

Apresenta-se, mesmo que com brevidade, alguns dos espaços em que as narrativas foram socializadas ao longo dos 10 anos e as impressões desses momentos ímpares.

Participação em Eventos

O grupo participou da maratona de histórias no 18º Encontro do Proler de Joinville, 4º Seminário de Práticas Leitores, 5º Seminário de Pesquisa em Linguagens, Leitura e Cultura ocorrido de 8 a 10 de setembro de 2014, no Centro de Cultura Juarez Machado, na cidade de Joinville (SC), para um público de 350 pessoas. Esse foi um momento importante para o grupo, pois a experiência de narração era mais com crianças, estar com adultos possibilitou a ação e debate sobre ela.

Figura 1. *Contarolando* no Camarim do Teatro Juarez Machado (Joinville)



Fonte: Acervo do PET Pedagogia UFSC (2014)

O mesmo ocorreu durante o VI Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (VI SLIJ) e I Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (I SELIPRAM), realizado no período de 15 a 17 de outubro de 2014, na UFSC, Campus Florianópolis, organizados pelo Grupo de pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (Literalise/CED/UFSC). Nessa ação, o grupo foi convidado para abrir as atividades do evento.

Figura 2: *Contarolando* no VI SLIJ



Fonte: Acervo particular do PET (2014)

O evento contou com a participação de um público médio de 500 participantes, entre professores, bibliotecários, contadores de história, estudantes universitários, pesquisadores e demais interessados nas discussões sobre as práticas de mediação da leitura literária para infância e juventude.

Além disso, apresentaram artístico-cultural duas criações cênico-literárias, no dia 11 de setembro, na abertura da I Reunião Regional Sul dos Encontros Internacionais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEJA), realizado na UFSC, nos dias 11 e 12 de setembro de 2017. Esta foi a primeira apresentação do grupo para um público majoritariamente adulto de mais de 200 pessoas, sendo um dos sucessos do evento.

Figura 3: *Contarolando* no ALFAEJA



Fonte: Acervo Particular do PET (2017)

Nos espaços da pequena infância: participação em espaços de Educação Infantil

Nos espaços de Educação Infantil, destacamos o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC e as instituições da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (SC, Brasil), as quais acolheram de modo afetuoso a possibilidade do trabalho ao longo dos anos.

Seguem algumas dessas ações, como a de 27 de novembro de 2014, no Núcleo de Educação Infantil Campeche, em Florianópolis (SC). As histórias foram apresentadas para crianças entre dois e cinco anos, professores, direção e funcionários da instituição. O número de público atingido foi de 115 pessoas. No mesmo ano ocorreu o contato com 108 crianças e adultos na Creche Anna SpyriosDimatos, localizada no Bairro Tapera, em Florianópolis (SC). As narrativas foram apresentadas para as crianças entre dois e cinco anos, os professores, a direção e os funcionários da instituição.

Figura 4: Histórias no ar . Figura 5: Histórias para cantar



Fonte: Acervo particular do PET (2014)

Destaca-se que, a partir de 2017, com o trabalho de seleção de narrativas de temática africana e afro-brasileiras, a inserção de uma bolsista do Curso de Artes Cênicas e da colaboração de outros membros do Grupo de Pesquisa Literalise, houve uma reorganização que contemplou três momentos. O primeiro momento ocorreu de 15 de maio a 30 de junho de 2017 e as ações foram efetivadas pela bolsista Paula Dias, que desenvolveu dinâmicas de preparo de cena de trabalho em grupo e propôs a leitura de textos teóricos (Cintra; Debus, 2015; Debus, 2017; Duarte; Fonseca, 2011; entre outros).

Esse período foi destinado a quatro importantes objetivos: 1) preparo das estudantes para o trabalho de contação; 2) escolha das histórias que iriam contar; 3) encenação das histórias; 4) apresentação para público convidado. Nessa primeira etapa, foram desenvolvidas as criações a partir de duas narrativas literárias: *Olelé: uma antiga cantiga da África*, de Fábio Simões, e *Filhos de Ceição*, de Helô Bacichette. Ao final do semestre letivo, o grupo optou por fazer um ensaio aberto para fechar o ciclo da primeira etapa.

Figura 6: Olelê.



Figura 7: Projeto *Filhos de Ceição*



Fonte: Acervo particular do PET (2017)

Além disso, houve duas criações cênico-literárias para as crianças da Educação Infantil nas instituições educacionais Creche Irmão Celso (Florianópolis, SC), em 11 de outubro, na “festa da família”, onde esteve presente crianças, professores, demais profissionais da instituição infantil e familiares que cantarolavam junto ao grupo as cantigas populares presentes na contação e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), em 17 de novembro, onde foram apresentadas as narrativas *Olelê Filhos de Ceição* para um primoroso público composto por crianças pequenas e professoras.

Figuras 8 e 9: Apresentação no NDI



Fonte: Acervo Particular do PET (2017)

No dia 29 de novembro, foi realizada primeira apresentação do grupo na Creche do Hospital Universitário (HU), em Florianópolis (SC), em 29 de novembro, um espaço de

acolhimento infantil que atende aos filhos/as de trabalhadores do hospital e contou com a presença de crianças e professoras/es.

Período pandêmico: Versos do Índico

Em 2020, foi criado o projeto *Versos do Índico*, que busca socializar, por meio de vídeos nas redes sociais, poemas para infância de escritores Moçambicanos. Para isso, detemo-nos nos poemas dos livros *Passos de Magia ao Sol*, de Mauro Brito, *O Gil e a Bola Gira e outros poemas para brincar*, de Celso C. Cossa, e *Viagem pelo Mundo num Grão de Pólen e Outros Poemas*, de Pedro Pereira Lopes. Os dois primeiros títulos têm publicação somente em Moçambique e o último tem publicação no Brasil. O acesso à sensibilidade leitora oriunda da palavra literária e a ampliação do repertório, a partir da produção de escritores oriundos do continente africano, colabora para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996, 2003, 2008).

Figuras 10 e 11: Projeto Vozes do Índico



Fonte: Acervo Particular do PET (2020)

Conclusão

Por certo, os conteúdos relacionados e as estratégias da formação ecoaram junto não só aos estudantes de graduação, mas também, de forma ampliada, reverberaram na comunidade externa. O Grupo *Contarolando* segue a 10 anos cantando,

contando e encantando a todas/os por onde passa, reafirmando em cada conta(ação) o compromisso coletivo de impulsionar a amplitude da linguagem criativa, poética, política e cultural à/aos estudantes, professores e seu público multidiversificado.

Assim como o vento que conduz as folhas, as histórias sopram fôlego e afeto. Atualmente, em meio à pandemia, o grupo refaz-se em formato online, conectando narrativas e leitores por todo o mundo.

Referências

- Bacichette, H. (2015). *Filhos de Ceição*. Ilustrações de Rosinha. São Paulo: Melhoramentos.
- BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.
- BRASIL (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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 dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan.
- BRASIL (2003). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2006. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar.
- Cintra, S. C. S.; Debus, E. S. D. (2015). Criações cênico-literárias na formação inicial de professoras de educação infantil: as tramas tecidas pelo Grupo Contarolando. *RAE-IC*, v. 2, n. 3, p. 41-48.

- Debus, E. (2017). *A temática africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez.
- Duarte, E. A.; Fonseca, M. N. S. (2011). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG.
- Martins, D. (2016). *Ouvir, ler, contar e contarolar: as tramas do grupo cênico-literário contarolando na arte de contar histórias*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Paese, M. R. (2015). *Contando, Cantando, Contarolando: uma reflexão sobre a interação com as crianças durante performances narrativas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Simões, F. (2015). *Olelé: uma antiga cantiga africana*. Ilustrações de Marília Pirillo. São Paulo: Melhoramentos.

Mediação de leitura: conhecendo o folclore brasileiro e os contos de fadas tradicionais no mundo digital ⁷

Katiane Crescente Lourenço

Professora da Rede Municipal de São Leopoldo, Brasil

Flávia Brocchetto Ramos

PUCRS – PPGEduc/PPGLet, Brasil

O projeto *Conhecendo e pesquisando o folclore brasileiro e os contos de fadas tradicionais no mundo digital* foi realizado com turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Weibert, em São Leopoldo (RS), nos meses de junho e julho de 2019, com a participação de 22 estudantes. Como a turma estava em processo de alfabetização, a produção textual, por meio de projetos com histórias que os instiguem escrever e ler tem sido uma constante. Como forma de incentivar a leitura e a escrita, iniciamos o projeto *Sítio encantado*, no qual foram apresentadas obras literárias de Monteiro Lobato, com destaque para a leitura por capítulos de “Reinações de Narizinho” e trechos de “O Saci”; depois partimos para *contos de fadas de ontem e de hoje*, no qual eles escolheram narrativas que gostariam de conhecer, dentre elas, Chapeuzinho Vermelho, nas versões de Charles Perrault e

⁷ Lourenço, K. C.; Ramos, F. B. (2021). Mediação de leitura: conhecendo o folclore brasileiro e os contos de fadas tradicionais no mundo digital. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 54-63). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

dos Irmãos Grimm, bem como as versões contemporâneas desse enredo.

A partir desse cenário literário, comparece no projeto de mediação o livro “Dois chapéus vermelhos”, de Ronaldo Simões Coelho. A seguir, apresentamos aspecto da construção do projeto, cujo objetivo geral era incentivar os alunos a conhecerem personagens do folclore brasileiro e dos contos de fadas, por meio da contação de histórias e de pesquisas na Internet e, assim, aprimorar a escrita com a produção de cartas e de e-mails. Já os objetivos específicos foram:

- Conhecer as obras de Monteiro Lobato, com destaque para “Reinações de Narizinho” e “O Saci”;
- Relembrar os personagens dos contos de fadas, com destaque para a Chapeuzinho Vermelho;
- Propiciar a vivência estética por meio da leitura, com a obra “Dois Chapéus Vermelhos”, de Ronaldo Simões Coelho;
- Produzir cartas e e-mails para os colegas da classe;
- Caracterizar personagens do folclore brasileiro e dos contos de fadas;

Justificativa do projeto

A obra literária “Dois chapéus vermelhos”, de Ronaldo Simões Coelho, foi escolhida para ser o texto central desse projeto, em virtude da intertextualidade intrínseca a sua composição, bem como pelo modo como é atualizada a interação entre personagens - troca de e-mails entre dois personagens - o Saci (folclore brasileiro) e Chapeuzinho Vermelho (folclore universal). A eleição da obra segue critérios apontados por Ramos (2015, p. 26-29) como a materialidade do exemplar, a literariedade e a proposta de interação com o leitor visado.

Nos anos de 1920, no Brasil, desponta a obra de Monteiro Lobato, na qual a criança brasileira se encontrou e pôde viver o seu mundo de imaginação (Aguiar, 2001). Segundo Nelly Novaes

Coelho, coube a Lobato “[...] a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje [...]”, encontrando o caminho criador que a literatura infantil estava necessitando, pois “[...] rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia.” (1991, p. 225). Assim, os personagens infantis sentiam-se atraídos pelo seu texto, pois “[...] eles se sentiam identificados com as situações narradas; sentiam-se à vontade dentro de uma situação *familiar e afetiva*, que era subitamente penetrada pelo *maravilhoso* ou pelo *mágico*, com a mais absoluta naturalidade.” (1991, p. 227).

Já o conto de fadas pertence ao maravilhoso, caracterizando-se por sua natureza sobrenatural. No maravilhoso, “[...] os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito [...]”, pois “[...] não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos.” (Todorov, 1975, p. 59). Portanto, “[...] no mundo maravilhoso do conto de Fadas, todos os seres, animados ou inanimados, estão sob as leis do encantamento e da magia.” (Carvalho, 1987, p. 62).

No Brasil, os contos de fadas foram traduzidos por Figueiredo Pimentel, ainda no século XIX, sendo considerados os clássicos infantis mais conhecidos. Autores brasileiros contemporâneos aprofundaram a visão crítica de suas obras, com paródias dos contos tradicionais, mas, para que a criança entenda esse jogo literário, carece conhecer contos de fadas tradicionais, pois só assim conseguirá identificar a que contexto eles se referem e o que está “fora do lugar” na nova versão. Com base nisso, as crianças interagiram com os universos lobatianos e dos contos de fadas, antes da recepção da obra literária escolhida para esse projeto.

Todo o trabalho com a pesquisa na Internet e a escrita de e-mails tem o objetivo de aproximá-los do universo da tecnologia. Por isso, é fundamental destacar que eles pudessem indicar vários *links* nos seus textos, promovendo a constituição do leitor hipertextuais, pois os *links* tornam a leitura mais interativa, conforme Kirchof e Assumpção (2011, p. 189), quando afirmam que “[...] na medida em que somos chamados a clicar sobre inúmeros *links*, que acabam levando a outros *links*, numa espécie de espiral virtualmente infinita.”.

Tomamos como referência também questões de multiletramento, a escola deve favorecer que os alunos se tornem criadores de sentido e críticos, de modo que a tecnologia tem seu espaço na escola; até porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a importância do uso das tecnologias. Portanto, esse projeto objetiva que as crianças interajam a partir do livro, de modo que a mediação se torna imperativa.

Procedimentos para implementação do projeto

O público-alvo está em processo de alfabetização e que já conhece as obras “Reinações de Narizinho” e “O Saci”, de Monteiro Lobato, por meio de projetos anteriores, bem como contos de fadas tradicionais e modernos.

Uma conversa inicial foi feita com os estudantes e nenhum deles tinha recebido carta por correio, por isso a primeira ideia é que eles soubessem como funcionava o envio e o recebimento de uma carta. Depois, eles escreveram e-mails, caso ainda não tivessem seria criado um endereço eletrônico para cada um. Nas duas formas, a ideia é a criação de cartas para os colegas, como forma de incentivar a escrita e também que eles conheçam seus colegas. Como a obra apresenta vários assuntos colocados pelos personagens, eles também fizeram pesquisas na Internet sobre esses tópicos e sobre outros personagens do folclore brasileiro, bem como dos contos de fadas.

Ao pensar na estrutura do projeto, temos como base as estratégias de leitura apontadas por Isabel Solé (1991), que afirma ser necessário promover estratégias para a compreensão leitora, pois o que se deseja é formar leitores autônomos, capazes de aprender a partir dos textos. A autora destaca que o mediador de leitura deve conhecer o assunto do texto e preparar estratégias de compreensão, como propor atividades que antecedam à leitura, bem como outras que se desenvolvam durante e depois dela. Um exemplo de atividade que antecede à leitura seria verificar as hipóteses e as previsões das crianças em relação ao tema, ao título e à capa da obra a ser contada, ou seja, motivá-las para a leitura. Durante e depois da leitura, a autora orienta que é preciso compreender o texto, e uma das estratégias seria a leitura compartilhada, pois, por meio de questionamentos ou de esclarecimentos que o texto suscitou, se dá a apropriação.

Renata Souza e Cyntia Giroto defendem a realização de atividades de pós-leitura quando finda a contação, pois tais procedimentos preparam para apropriações cada vez mais complexas. Sugerem abordagem lúdica, porque, partindo das histórias lidas ou contadas, “surgem relatos orais e escritos dos mediadores e das crianças; desenhos; dramatização; modelagens; dobraduras e recortes; brincadeiras; construção de maquetes; pinturas” (2009, p. 35), tornando a criança protagonista e apresentando-a a diferentes linguagens. No caso desse projeto, serem autônomas em suas pesquisas na Internet.

Pré-leitura (antes da leitura):

- a) Retomar com os estudantes as personagens das obras de Monteiro Lobato que mais chamaram a atenção;
- b) Recuperar personagens de contos de fadas mais conhecidos;
- c) Listar personagens do Sítio e dos Contos de fadas e pedir que imaginem quais poderiam se corresponder em um livro

infantil (ter certeza que estejam nas listas o Saci e a Chapeuzinho Vermelho). Sugerir que os dois personagens possuam alguma semelhança. Anotar todas as hipóteses da turma para posterior retomada.

d) Indagar sobre quem já recebeu uma carta ou quem já recebeu um e-mail. Se eles conhecem essas formas de comunicação. Apresentar exemplos de cartas e de e-mails.

Leitura-descoberta (durante a leitura):

a) Na etapa anterior, pela mediação docente, foram indicados Saci e Chapeuzinho, de modo que foi ventilada a possibilidade de efetivar correspondência entre os dois personagens. Para dar seguimento, foram recuperadas características de cada um dos protagonistas citados.

b) Na sequência, foi apresentada a obra “Dois chapéus vermelhos” (Fig. 1), de Ronaldo Simões Coelho, em roda, a partir da contação da história pela mediadora.

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Autoras

c) No dia seguinte, a história foi retomada, por meio de leitura compartilhada, escolhendo quem gostaria de representar o Saci e a Chapeuzinho (Fig. 2).

Figura 2: Correspondência entre os personagens, páginas 6 e 7



Fonte: Autoras

d) A mediadora anotou no quadro os assuntos, personalidades e temáticas que o “Saci” e a “Chapeuzinho” apontaram. Os que mais foram lembrados pelos alunos: Santos Dumont, tupinambás, Dia do Saci, Alexandre Dumas

Pós-leitura (depois da leitura):

a) Previamente, foi solicitado as crianças seus endereços residenciais, bem como os endereços eletrônicos (pedir autorização aos pais caso eles não possuam endereço eletrônico, para que seja criado);

b) No Laboratório de Informática, foram criados e-mails e cada criança escreveu um e-mail aos colegas, acerca daquilo que mais gostaram na obra lida (o colega que recebe mensagem foi escolhido por sorteio). Ao produzirem o e-mail, poderiam ser colocados *links* de vídeos ou *sites* relacionados ao assunto que escolheram, tornando o texto mais interativo.

b) Em sala de aula, eles produziram cartas⁸ para os colegas, como forma de se conhecerem melhor, assim como os personagens da história (foram escolhidos algum assunto específico, como suas preferências, se possuem animais de estimação, etc.), o colega/destinatário foi escolhido por sorteio;

c) No Laboratório de Informática e em casa, as crianças foram divididas em duplas e escolheram um dos assuntos ou personalidades tratadas pelos personagens na obra, por exemplo: lobo-guará, Marcel Aymé, Petrobras, Santos Dumont, etc. Essa pesquisa foi realizada em *sites* ou vídeos no *youtube*. Todas as pesquisas foram orientadas, para que os alunos selecionassem o que achassem mais adequado à apresentação oral.

d) Em sala de aula, as crianças foram divididas em duplas, para criarem uma nova história, com outros personagens que se corresponderiam, lembrando que um deles precisaria fazer parte do folclore brasileiro e outro do folclore universal, como por exemplo, a Pequena Sereia conhece a Iara, ou seja, precisa ter ao menos uma semelhança entre os personagens que se correspondem, para que tenham interesse em se corresponder. Um dos alunos escolheu criar uma correspondência entre o lobo-guará e o lobo da história da Chapeuzinho Vermelho; outro escolheu a Cuca e a Madrasta/Bruxa da Branca de Neve.

e) No Laboratório de Informática e em casa, em duplas, escolheram um personagem dos contos de fadas ou do folclore brasileiro, para pesquisar sobre as suas características e apresentar em sala de aula para a turma, anotando o *link* que pesquisaram, para que outros possam realizar as buscas.

⁸ Explicar as etapas de uma carta: destinatário; assunto; despedida; assinatura; lembrete (P.S.), quando necessário; bem como explicar como se preenche um envelope.

Conversa final

O projeto contribuiu para que os estudantes ampliassem o seu repertório, conhecendo as histórias dos personagens do folclore brasileiro e dos contos de fadas, que fazem parte do nosso imaginário e, assim, compreendessem a obra de Ronaldo Simões Coelho, no sentido de eles perceberem de qual contexto provinham os personagens que se corresponderiam. Eles conseguiram associar personagens do folclore brasileiro e do folclore universal, por meio das características e de ações de cada personagem.

Ao se apropriarem das leituras realizadas, eles verificaram a intertextualidade ou múltiplas possibilidades de leitura da obra eleita, com diversos assuntos, personalidades e curiosidades, que foram apresentadas durante a correspondência entre os dois personagens, de modo que os estudantes fossem além do texto, questionando e pesquisando temáticas.

Destacamos a alegria de ver a cada dia, de eles chegando com a carta que havia recebido pelo correio. Mostravam aos colegas e liam para a turma, evidenciando que a literatura aproximou a turma, que já pensava em novos projetos e novas histórias que queriam conhecer.

Todos participaram com muito entusiasmo das atividades propostas, por meio das apresentações orais e da produção de cartas e de e-mails. Chamou-nos a atenção que os leitores procuravam retirar, na biblioteca da escola, livros de contos de fadas, do folclore e dos assuntos citados na obra de Ronaldo Simões Coelho. Portanto, o objetivo de contribuir para a formação do leitor foi efetivado.

Referências

Aguiar, V. T. de et al. (2001). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato.

- Carvalho, B. V. de (1987). *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 5. ed. São Paulo: Global.
- Coelho, N. N. (1991). *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens Indo-Européias ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. São Paulo: Ática.
- Coelho, R. S. (2015). *Dois chapéus vermelhinhos*. Ilustrações de Humberto Guimarães. Belo Horizonte: Aletria.
- Kirchof, E. R.; Assumpção, S. (2011). O ciberleitor infanto-juvenil: identidade e literatura digital. *Revista Signo*, 36(60), 176-194. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2518/1794> Acesso em: 15 jun. 2021.
- Ramos, F. B. (2015). Por que literatura?. In F. B. Ramos; N. S. P. Panozzo. *Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da literatura infantil*. Caxias do Sul, RS: Educs. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/mergulhos_ebook.pdf Acesso em 15 jun. 2021.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Souza, R. J.; Girotto, C. G. G. S. (2009). A Hora do Conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In R. J. Souza (Org.), *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação* (pp. 19-47). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Todorov, T. (1975). *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva.

Piqueniques literários: ações de mediação literária que contribuem para formar uma comunidade de leitores⁹

Caroline Machado
NDI/UFSC, Brasil

Lilane Maria de Moura Chagas
MEN/UFSC, Brasil

Desde 2011, desenvolvemos o Projeto de Extensão *Infância e Literatura: experiência estética e formação de pequenos leitores*¹⁰ no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC). Como instituição federal de educação Infantil reconhecida como colégio de aplicação, o NDI tem por princípio assegurar a

⁹ Machado, C. e Chagas, L. M. M.. (2021). Piqueniques literários: ações de mediação literária que contribuem para formar uma comunidade de leitores. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 64-77). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação

Algumas questões aqui apresentadas estão desenvolvidas em outro texto publicado pelas autoras (Machado e Chagas, 2020).

¹⁰ Atualmente a equipe é composta por cinco professoras do Núcleo de Desenvolvimento Infantil: Dra. Caroline Machado, Dra. Juliete Schneider, Ms. Letícia Cunha da Silva, Ms. Rubia Vanessa Vicente Demetrio e Dnda. Saskya Carlyne Bodenmüller; uma professora do Departamento de Metodologia de Ensino – Dra. Lilane Maria de Moura Chagas; e uma doutoranda em Estudos da Criança (UMinho / Portugal) – Rosiane Pinto Machado. Para maiores informações, consultar: <https://ndi.ufsc.br/category/literatura/>

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o projeto supracitado se coloca nessa mesma direção, fomentando estudos e práticas pedagógicas que têm como foco a relação entre os temas da infância e da literatura, com ênfase nas práticas de mediação de leitura literária e nos processos de formação de pequenos leitores, almejando a constituição de uma comunidade leitora.

Dentre as ações empreendidas, como seminários, palestras e oficinas, saraus literários, narração de histórias, elaboração de materiais didático-pedagógicos, participação em eventos para divulgação dos estudos e ações, destacamos a realização dos Piqueniques Literários, cujos alguns aspectos destacamos nesse texto.

Apresentamos algumas concepções que embasam as práticas de mediação literária desenvolvidas para, na sequência, compartilhar a experiência do último Piquenique Literário realizado, no ano de 2019, intentando demonstrar as estratégias usadas para criar um espaço propício à experiência estética literária envolvendo toda a comunidade participante do encontro.

Considerações sobre os processos de mediação de leitura literária e formação de pequenos leitores

Tomamos como pressuposto primordial que a literatura nos humaniza (Cândido, 1995), pois propicia o exercício da capacidade imaginativa, permite a experiência da alteridade e possibilita a apropriação crítica e ativa da cultura na qual estamos inseridos.

A mediação de leitura pode ser compreendida como processo de inserção na cultura, que pressupõe sujeitos capazes de colocar em diálogo diferentes contextos culturais e experiências por meio da literatura. Implica do mediador, um encontro com os livros, pela leitura e apreciação, e um encontro com os leitores, pela investigação de seus desejos, curiosidades,

perguntas. Só então, pode estabelecer entre eles, livros e leitores, um encontro, uma relação, produzir um encantamento (Reyes, 2010).

Nesse sentido, entendemos que a leitura literária é uma prática cultural de natureza artística que tem como objeto primordial a fruição do texto ou da narrativa pela dimensão imaginária, desviando de critérios utilitários. Ainda que outros objetivos possam coexistir, o foco está na interação prazerosa com os livros (Paulino, 2005).

Essa concepção nos aproxima do conceito de experiência estética literária estabelecido por Cunha (2014), “como a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita, em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção.” Essas marcas e indicações deixadas pelo autor, no encontro com a fruição singular de cada leitor ou ouvinte, constituem uma experiência única de criação.

Teresa Colomer (2007) amplia a compreensão de educação literária, apontando que é mais abrangente que a antiga concepção de ensino de literatura. Podemos considerá-la como um ato político: por meio dos livros acessamos e nos apropriamos de diferentes representações sociais. Acontece, portanto, um compartilhamento de referências, formando uma comunidade leitora.

É nessa experiência de leitura literária que a capacidade imaginativa aparece na criança pequena e pode ser potencializada pela atuação e mediação dos pares mais experientes, especialmente dos professores e outros mediadores de leitura. De acordo com Vigotski (2009) a criação é condição necessária da existência humana e a imaginação amplia significativamente as possibilidades de criação, oferecendo suporte para a memória e para os roteiros construídos a partir desta.

Algo semelhante encontramos na obra de Benjamin (1985; 2002), que toma os livros e brinquedos infantis como importantes

artefatos de apropriação crítica da cultura por meio das experiências infantis com os outros e com o mundo que as rodeia. A narrativa – fio que tece as gerações e as diferentes experiências – possibilita a renovação do mundo comum num incessante diálogo com a tradição, pois a cada nova leitura essa possibilidade de renovação da cultura é posta em jogo pelo exercício da capacidade imaginativa, ampliando a experiência dos sujeitos nela imersos.

Nossos estudos indicam a possibilidade de que a literatura encontre lugar de destaque como importante eixo norteador do trabalho pedagógico. Para além disso, por ações de mediação de leitura literária, almeja-se que a fruição de obras literárias se torne uma experiência reiterada, e não casual, no espaço formal de aprendizagem, mas também para além deste. É nessa direção que organizamos encontros como os Piqueniques Literários que conservam um caráter de aproximação afetiva, lúdica, sensorial, estética com os livros e histórias.

A experiência como um fio que tece as gerações: um piquenique literário em foco

Em atividades realizadas aos sábados, no interior da instituição, os Piqueniques Literários reuniram, em oito edições com temáticas distintas, a comunidade interna (crianças, famílias, professores, estagiários, técnicos administrativos em educação) e externa (estudantes dos cursos de graduação, com destaque para o curso de Pedagogia da UFSC, e professores das redes municipais de ensino da Grande Florianópolis e outras regiões) em aprazíveis encontros com a literatura. Estes encontros foram assim denominados: *Um encontro mágico com os livros e com as histórias* (2014), *Poemas* (2014), *Uma viagem pelo curioso mundo dos contos de Hans C. Andersen* (2015), *No País das Maravilhas com Alice* (2015), *Mitos e Lendas daqui e de lá I*

(2016), *Mitos e Lendas daqui e de lá II* (2016), *Sobrevoos* (2017), e *Por um fio* (2019).

No segundo semestre de 2019, realizamos a oitava edição dos Piqueniques Literários: *Por um fio*. À semelhança das experiências anteriores, buscamos eleger uma temática que pudesse articular essa atividade de extensão com as propostas de ensino em desenvolvimento na instituição.

A cada ano, buscamos novas temáticas que possam ampliar as experiências de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Entendemos que a organização desse processo envolve um compromisso de estudo, escolha de estratégias que possam auxiliar a alcançar os objetivos propostos, seleção de materiais, organização de tempos e espaços, dentre outros. Assim, o mediador amplia sua experiência para poder criar situações de aproximação entre as crianças e as histórias, possibilitando que também os pequenos alarguem suas experiências.

Ao longo das diferentes edições fizemos opções diversas para colocar livros, mediadores e leitores em relação. Alguns encontros foram dedicados a gêneros e tipos textuais específicos (Poemas, Mitos e Lendas), outro a um escritor e sua obra (Hans C. Andersen), outro inteiramente a uma obra específica em razão do centenário de sua publicação (*Alice no País das Maravilhas*), um deles apresentou várias histórias que tinham como tema central os pássaros (*Sobrevoos*). Ainda que um critério se apresente como prioritário na definição dos temas dos Piqueniques Literários, coexistem outros e há sempre presente a preocupação com a pluralidade da abordagem, das estratégias, dos suportes, da experiência.

Na última edição realizada, buscamos um tema que pudesse articular várias questões que estavam em desenvolvimento no trabalho pedagógico realizado com as crianças, destacando-se, entre outras, a diferença, os movimentos migratórios, o protagonismo infantil. Questões que no contexto atual estão ainda mais ameaçadas e impõem uma reflexão coletiva sobre direitos

humanos e pluralidade e, por isso, as reunimos sob o título *Por um fio*.

Escolhido o tema, buscamos histórias que poderiam dialogar com ele contemplando diferentes aspectos e perspectivas. Algumas histórias são distribuídas pelo espaço em tapetes, varais, cestos, penduradas em árvores, fixadas nas paredes e no chão e convidam à interação direta das crianças ou impelem que elas solicitem a mediação de um adulto (familiares, professores, estudantes) numa leitura compartilhada.

Apresentamos várias histórias¹¹ pelos espaços institucionais convidando os leitores a adentrá-las. Elas se colocam como surpreendentes convites à interação, ao deleite, ao encontro e revelam possibilidades de construção de um lugar (espaço-tempo) intencionalmente organizado para experiências estéticas literárias.



¹¹ Pode-se observar nas imagens um varal com poemas de diferentes autores e as histórias *A história de uma linha*, *Daqui ninguém passa*, *Na corda bamba*.



Fonte: Imagens do acervo do Projeto

Outras histórias são escolhidas para reunir os presentes em momentos de contação coletiva e são previamente preparadas pelo(s) mediador(es) para serem apresentadas a toda a comunidade. Assim, no Piquenique Literário *Por um fio*, contamos três histórias ao longo do período de sua realização: *Dois fios*, *Da minha janela* e *Uma longa viagem*.

Acompanhamos, em *Dois fios*¹² (Cosac Naify, 2012), narrativa escrita por Pep Molist e ilustrada por Emilio Urberuaga, o trajeto de um menino que todos os dias atravessa a savana em busca das histórias contadas pelo avô. Durante o caminho, porém, outras histórias vão se constituindo.

¹² Acesse o vídeo de contação da história organizado pelo projeto para registrar as memórias dos Piqueniques Literários no seguinte link: https://youtu.be/N3TLAQB-H_0. Para ler a resenha completa acesse o site do projeto: <https://ndi.ufsc.br/category/literatura/>.

Uma janela estabelece o limite entre o espaço público e o privado. Em *Da minha janela*¹³ (Companhia das Letrinhas, 2019), publicação incluída na lista dos trinta livros selecionados pela Revista Crescer como os melhores livros infantis de 2020, o escritor Otávio Júnior apresenta a realidade de sua comunidade, uma favela carioca, compartilhando cores, movimentos, brincadeiras e todo um universo antes desconhecido pelo leitor/ouvinte.

*Uma longa viagem*¹⁴ (Kalandraka, 2018), escrito por Daniel H. Chambers, ilustrado por Federico Delicado e traduzido por Elisabete Ramos, narra dois percursos que se fazem ao mesmo tempo, mas para lugares distintos. São gansos selvagens que voam para o sul em busca de calor e pessoas que deixam suas casas em busca de paz. A história nos revela o que os dois grupos encontram ao final da difícil jornada.

¹³ Acesse o vídeo de contação da história organizado pelo projeto para registrar as memórias dos Piqueniques Literários no seguinte link: <https://youtu.be/WVoduGLgEZg>. Para ler a resenha completa acesse o site do projeto: <https://ndi.ufsc.br/category/literatura/>.

¹⁴ Acesse o vídeo de contação da história organizado pelo projeto para registrar as memórias dos Piqueniques Literários no seguinte link: <https://youtu.be/RDIu7oNgBDk>. Para ler a resenha completa acesse o site do projeto: <https://ndi.ufsc.br/category/literatura/>.



Fonte: Imagens do acervo do Projeto

São três histórias, portanto, escritas por autores de diferentes lugares, que articulam percursos e perspectivas distintas: uma criança na relação com as histórias do avô, um morador apresentando a pluralidade da comunidade em que vive e onde várias histórias se cruzam e dois percursos realizados por grupos distintos que terão desfechos diferentes. Em todas elas os autores propõem uma interação entre diferentes experiências, um diálogo entre a memória individual e a história coletiva.

Os Piqueniques Literários também se colocam como possibilidades de articulação entre a literatura e outras linguagens artísticas, tal qual realizamos no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Em outras edições, fizemos aproximações com a música, a dança, o teatro, acrobacias em tecido, cinema, entre outras. Em *Por um fio*, priorizamos a interlocução com as artes visuais: fotografia, ilustração e cinema.

Em parceria com o Instituto de Leitura Quindim e com o Grupo de Pesquisa sobre literatura infantil e juvenil e práticas de

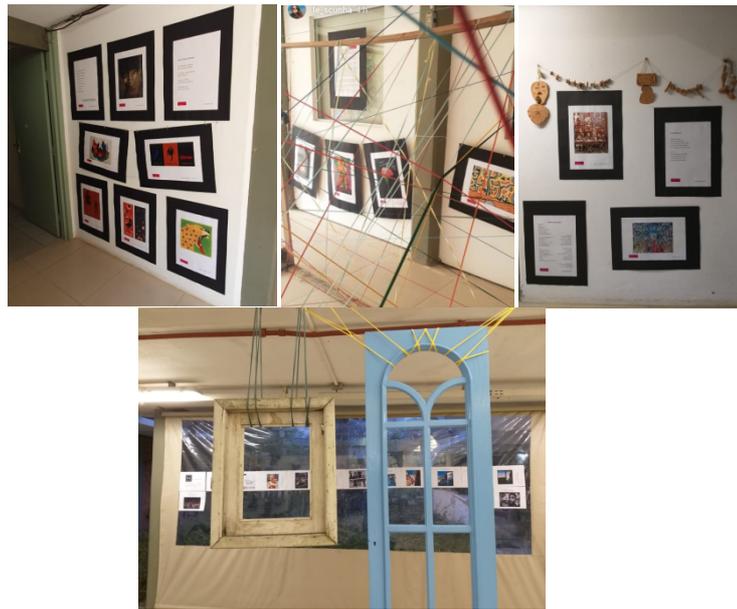
mediação literária (LITERALISE/UFSC), organizamos a exposição Amazônia Chama (www.amazoniachama.com). O projeto foi idealizado por Volnei Canônica e Roger Mello, presidentes do Instituto de Leitura Quindim, em resposta aos devastadores incêndios que destruíram grandes áreas da floresta amazônica em meados do mesmo ano e provocaram protestos mundiais pelo descaso do governo brasileiro diante da situação. A exposição mobilizou a classe artística a se manifestar sobre a degradação da maior floresta tropical do mundo e contou, para isso, com a participação de diversos ilustradores de diferentes países, resultando na reunião de 61 obras, das quais selecionamos 30 delas, entre ilustrações e poemas, para serem apresentadas aos participantes do Piquenique.

Também organizamos uma exposição de fotografias com o propósito de ampliar as referências de uma das histórias centrais do encontro: *Da minha janela*. As fotografias do projeto FAVELAGRAFIA (www.favelagrafia.com.br), apresentam um olhar sobre as favelas cariocas a partir da perspectiva de seus moradores, representados por um coletivo de fotógrafos de diferentes comunidades do Rio de Janeiro.

Além das duas exposições, os participantes tinham a oportunidade de assistir a um curta-metragem exibido em sessões realizadas na biblioteca da instituição. O documentário *Disque Quilombola* (2012), dirigido por David Reek, revela como crianças do Espírito Santo conversam sobre suas realidades. O telefone sem fio aproxima crianças de uma comunidade Quilombola e um morro de Vitória. Também nesse registro duas realidades distintas são apresentadas do ponto de seus moradores, no caso as crianças.

Antecipando um possível interesse das crianças em experimentar o instrumento de comunicação exibido no documentário, propusemos uma oficina de construção de telefones sem fio. Algumas crianças e adultos, em colaboração, construíram alguns desses brinquedos e puderam experimentar

interagir com eles durante o encontro e, possivelmente, em casa e em outros locais.



Fonte: Imagens do acervo do Projeto

Dessa forma, pudemos colocar em prática um dos princípios que estruturam o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças também nessa atividade de extensão: promover situações que propiciem a simultaneidade e diversidade de experiências. As crianças e adultos puderam criar seus próprios itinerários pelas propostas apresentadas, a partir de seus desejos e interesses: explorar as histórias dispostas pelos espaços e/ou participar dos momentos coletivos de contação de histórias, apreciar as exposições, assistir ao documentário, experimentar a construção de brinquedos na oficina proposta e interagir com os brinquedos e brincadeiras do ambiente, constituindo assim suas singulares experiências naquela manhã de partilha comunitária.



Fonte: Imagens do acervo do Projeto

Considerações finais

Desde o primeiro piquenique organizado pela equipe do projeto, tínhamos a pretensão, a exemplo do trabalho pedagógico realizado por um coletivo de professoras com os bebês e as crianças bem pequenas na instituição, de ampliar o repertório linguístico, textual e imagético das crianças, a partir de histórias que rompam com uma estética padronizada, empobrecida e estereotipada.

Priorizamos apresentar uma diversidade de gêneros e tipologias textuais, de temáticas, de suportes, tentando alcançar uma multiplicidade de autorias, de formas de ilustração, de projetos gráfico-editoriais e, sobretudo, de literaturas que não coloquem em dúvida a capacidade infantil, pois entendemos que o livro como objeto social permite uma inserção crítica e ativa na cultura.

Essas experiências partem da ideia de que a literatura tem que mobilizar os sujeitos, propiciar uma leitura crítica de mundo. Fundamental para isso é a seleção de obras literárias capazes de oferecer essa experiência ao leitor/ouvinte e a organização de tempos-espacos para a experiência estética literária. É esse, que no processo de apropriação da cultura, problematiza o que lhe está sendo apresentado, afinal, um livro é resultado de um conjunto de negociações que se amplia pela leitura/escuta. E na ação de contar, narrar, recontar e ler, a leitura literária configura-se como uma experiência que oferece às crianças muitas respostas, mas provoca também inúmeras perguntas, abrindo possibilidades para a imaginação, a criação e a autoria.

Trata-se, em outras palavras, de criar condições para o desenvolvimento da identidade, autonomia e percepção de si e do outro, transformando o espaço da Educação Infantil em um lugar de encontros com contextos próximos e distantes no tempo e no espaço. A educação, nesse contexto, se coloca exatamente na fronteira entre o velho e o novo, no diálogo entre a conservação e a renovação, aspirando ultrapassar os processos de imitação e reprodução, alcançando uma relação de interpretação, representação e renovação do mundo mediadas pela literatura.

E, nesse sentido, a organização desses encontros amplia o processo desenvolvido no ensino, convidando toda a comunidade a colaborar no processo de inserção da criança na cultura por meio da literatura, fazendo interagir e alargando as experiências de todos os envolvidos nesse processo.

Referências

- Benjamin, W. (1985). *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades.

- Candido, A. (1995). O direito à literatura. In A. Candido. *Vários escritos*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades.
- Chambers, D. H. (2018). *Uma longa viagem*. Federico Delicado (ilustração). Elisabete Ramos (Trad.). Lisboa: Kalandraka.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global.
- Cunha, M. A. A. (s/d). Experiência estética literária. *Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Disponível em: <http://www.glossarioceale.com.br> . Acesso em 08/04/2017.
- Júnior, O. (2019). *Da minha janela*. Vanina Starkoff (ilustração). São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Machado, C.; Chagas, L. M. de M. (2020). Piquenique Literário: uma experiência estética na formação de pequenos leitores. In R. J. Souza et al. (Org.), *Anais do VI Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil [livro eletrônico]: tradição, (r)evolução e (re)invenção* (pp. 163-172). Presidente Prudente, SP: UNESP.
- Molist, P. (2012). *Dois fios*. Emilio Urberuaga (ilustração). São Paulo: Cosac Naify.
- Paulino, G. (2005). Algumas especificidades da leitura literária. In A. Paiva et al. (Org.), *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Reyes, Y. (2010). *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

Os modos de ler na infância: singularidades do ler, dizer e contar¹⁵

Juliane Francischeti Martins

Renata Junqueira de Souza

Kenia Adriana de Aquino

Apresentando

Este é um recorte do estudo desenvolvido ao longo da pesquisa “Bebeteca: engatinhando entre livros”¹⁶ que realizou a coleta de dados no período de março à julho do ano de 2019, na cidade de Presidente Prudente, no interior do Estado de São Paulo (Brasil). Os materiais analisados foram coletados a partir de nove encontros quinzenais que abrangeram uma população de 36 indivíduos, auxiliares de biblioteca escolar¹⁷ e gestores de escola, nem sempre frequentes.

¹⁵ Martins, J. F.; Souza, R. J. e Aquino, K. A. (2021). Os modos de ler na infância: singularidades do ler, dizer e contar. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 78-89). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

¹⁶Tese de doutorado na íntegra disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192322/motoyama_jfm_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y

¹⁷ No município, não existe um concurso para auxiliar de biblioteca escolar, portanto, os sujeitos que ocupam esse cargo são professoras readaptadas. Essas docentes, por motivo de alguma doença física ou emocional, passam por uma junta médica que avalia suas condições e as readaptam para outras funções na escola. Uma dessas funções é a de auxiliar de biblioteca escolar. Embora não haja uma política pública municipal de bibliotecas, essas pessoas são

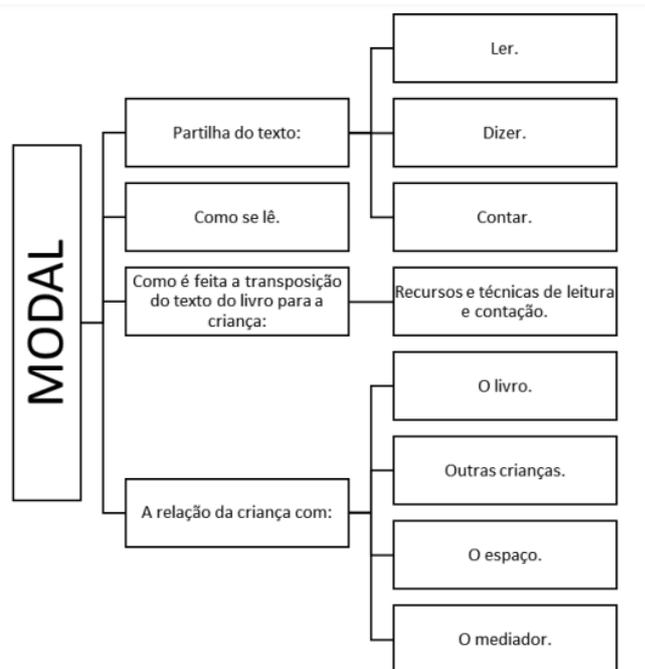
Neste texto, vamos trabalhar com uma amostra de 25 questionários com o objetivo de compreender quais são as concepções que as auxiliares de biblioteca escolar possuíam sobre o Ler, Dizer e Contar antes de participarem de uma atividade e o que a mediação da pesquisadora modificou nesses conceitos.

O material que este texto analisa foi coletado durante o encontro que aconteceu no dia 10 de abril de 2019, quando discutimos com as auxiliares de biblioteca a dimensão modal dos gestos embrionários de leitura¹⁸, ou seja, como se lê para um bebê. Na data, as auxiliares chegaram ao encontro e receberam uma folha de papel sulfite para preencherem um quadro com seus conhecimentos prévios sobre o que seria: Ler, Dizer e Contar. Em seguida, elas guardaram a folha e passaram por uma atividade mediadora de duas horas e meia quando esses temas foram debatidos de forma teórica e prática a partir da teoria de Modesto-Silva (2019) e de Bajard (2014).

direcionadas para as salas de leitura e ali devem cuidar dos livros e receberem os alunos.

¹⁸ Os gestos embrionários do ler (Giroto, 2016; Modesto-Silva, 2019) ou os gestos embrionários de leitura, são ações que envolvem quatro dimensões: espaço-temporal, modal, objetual e relacional (Giroto; Souza, 2015), que são organizadas para acalantar e formar o bebê leitor em sua completude, pensando em singularidades da primeiríssima infância, em livros que devem ser lidos e em ambientes que devem ser preparados para esse leitor.

Figura 1: Dimensão modal dos gestos embrionários de leitura



Fonte: Motoyama (2020) baseada em Modesto-Silva (2019)

Durante esse encontro, explicamos para as participantes que há diferentes modos de compartilhar uma história com as crianças, como o ler, o dizer e o contar e, uma forma não diminui ou substitui a outra. Com o objetivo de trazer uma experiência empírica para as auxiliares, a pesquisadora realizou diversas atividades que remetiam a uma vivência similar a dos bebês quando participam de atividades na escola: contação de histórias pela pesquisadora com as auxiliares em roda e sentadas no chão, atividade de dizer realizada pelas participantes com bonecos imitando os bebês e leitura de materiais (livros de diferentes formatos e materialidades) que foram levados ao curso pela mediadora.

O que se objetivou ao trazer à tona essa discussão foi explicar para essas auxiliares que trabalham diretamente nas escolas que, para formar leitores, não basta apenas entregar livros nas mãos das crianças. Esse contato descompromissado é importante na fase de exploração e conhecimento do objeto, mas sem a mediação de um adulto, a criança não avança para níveis de comportamento leitor por osmose. Por isso, quando consideramos os modos de ler para os bebês ou para as crianças, precisamos avaliar como o texto será partilhado com eles seja pelo dizer com o mediador proferindo em voz alta o texto do modo como está escrito no livro para os pequenos; pelo contar no qual o mediador memoriza o texto e o apresenta com suas próprias palavras para as crianças de diferentes maneiras (simples narrativa, com auxílio de fantoches, com caixas etc.); ou o ler que é o acesso da individual da criança ao livro em uma ação introspectiva (Bajard, 2014). Todas essas ações acima descritas, devem considerar momentos para que ocorra a relação da criança com o livro, com outras crianças, com o espaço e com o mediador.

Resultados

Analisando a primeira tabela preenchida pelas auxiliares quando elas haviam chegado ao curso, ainda sem o conhecimento teórico e a vivência prática de atos de ler, dizer e contar, vemos uma associação estrita do ler e do dizer como sendo complementares. Neste caso, temos que considerar que todas as participantes, embora readaptadas, são professoras e isso nos leva a uma postura de busca pelo sentido pedagógico das ações na escola. Na escola se lê para algo, geralmente para uma atividade, logo, o ler seria o silêncio e a concentração no texto para apreender suas marcas de escrita e depois oralizar, fazer a leitura em voz alta; já o dizer, seria depois do ler, explicar o que se compreendeu do texto. Assim Ler e Dizer, na perspectiva das

participantes seriam decodificar e, após compreender corretamente o texto, falar sobre ele.

Ao retirar uma amostra¹⁹ dos depoimentos das participantes²⁰ vemos:

Alecrim: Ler é decodificar palavras e dizer é expor ideias, dialogar.

Antúrio: Ler é codificar símbolos, gráficos, palavras, paisagens e dizer é expressar verbalmente aquilo que conseguiu visualizar, observar, sentir, manusear, etc.

Amaríles: Ler é uma dádiva que aprendemos para ficar a par do que acontece e podemos ensinar, dizer é falar, ensinar, o que se leu.

Acácia: Ação de dar significado às letras e ao conjunto delas, para transmitir um pensamento escrito e dizer é uma ação do indivíduo para verbalizar uma vontade, desejo, etc.

Em cada uma das vinte e cinco respostas, vemos esse mesmo conceito expresso de modos distintos, com outras palavras, mas mantendo a ideia de que o dizer não é visto como proferir/proferição, mas sim como expressão da compreensão do que se leu, assim temos a seguinte compreensão por parte do grupo: *Ler* é decodificar, decifrar, desenvolver a fluência leitora e, complementarmente, o *Dizer* é estabelecer um diálogo sobre o entendimento, a opinião que se tem sobre o texto.

¹⁹ Sendo um total de 25 depoimentos, essa amostra foi retirada aleatoriamente porque, ao ler todos os depoimentos, a pesquisadora identificou que são similares e aqui apenas trouxe uma ilustração dos dados.

²⁰ Para manter o anonimato garantido pelo Comitê de Ética, os nomes das participantes (usamos o feminino por serem todas mulheres) foram alterados para nomes de flores.

Aqui emerge a concepção que há anos discutimos no Brasil: *O Texto é ou não é um Pretexto?* Para passarmos por essa discussão, retomamos a ideia de Marisa Lajolo que, em 1982, defendia que o texto não poderiaser pretexto para o ensino da gramática ou de valores, mas vinte e sete anos após esta primeira reflexão, a mesma autora retoma suas discussões e questiona: “O texto não é pretexto: será que não é mesmo?” e ao discutir novamente a questão, em 2009, defende que é preciso observar para além do texto e focar nos aspectos sociais da leitura:

Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele [do leitor] e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor (Lajolo, 2009, p. 104).

Essa reflexão, portanto, é bem mais profunda do que se pode imaginar e não pretendemos esgotá-la neste texto, mas sim convidarmos o(a) leitor(a) a pensar na leitura como arte e fruição, mas ela não é apenas isso, é um ato social permeado pela história e pelos sujeitos que estão diante do texto, logo, “as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura [...] exigidas pela vida social” (Lajolo, 2009, p. 105). Assim, o texto se torna pretexto para que a criança vivencie a complexidade do universo social, sem perder suas propriedades artísticas e isso deve ser respeitado na escola.

Considerando esses aspectos sociais da leitura, por si só, já não dá mais para pensar o ato de ler como decodificação e, embora nos estudos acadêmicos tenhamos superado essa perspectiva, as ideias apresentadas pelas participantes, através do preenchimento dos quadros, nos mostram que a escola ainda não

absorveu essa ideia de ler como um ato de interação e introspecção, um diálogo, com o texto e o continua analisando como parte dos conteúdos formais da boa dicção. Ler é visto como uma ferramenta para aprender a falar a se expressar, a partir de uma visão monológica de linguagem.

Considerando as respostas das auxiliares, o ler e o dizer são apenas ações mecânicas que não seriam necessários para a formação do leitor já que fazem parte do desenvolvimento da oratória e não do contato da criança com o livro e o texto literário.

Quando passamos a analisar a terceira coluna escrita por elas, sobre o que seria a contação, a vemos isolada dos outros dois conceitos. Inicialmente elas não pensaram na utilização de recursos e técnicas ou mesmo na memorização para o texto ser contado, o termo foi pensado mais como uma abertura de possibilidade para inventar:

Gardênia: Contar é como se fosse uma interpretação, falas com sentimentos, movimentos faciais, sons, etc. Usar um tom de voz diferente.

Em outros momentos, o contar se confunde com o dizer algo que se entendeu sobre o texto, ou mesmo um relatório oral sobre ele:

Antúrio: Contar é realizar um relatório das informações recebidas.

Dália: Contar é eu ler e depois contar.

Gerânio: Contar é imprimir a interpretação pessoal sobre o texto. As vezes nem preciso estar com o portador textual nas mãos, podendo ser outro objeto.

Jasmim: Contar é transmitir uma informação, às vezes, com modificações.

Margarida: Contar é falar sobre algum fato ocorrido, alguma história que a gente sabe.

Ou com a leitura em voz alta, com a proferição:

Malva: Contar é ler em voz alta mudando a voz quando necessário.

Todavia, a contação ainda é mais vista como algo que aproxima a criança do texto literário do que o ler e o dizer, pois, na concepção das participantes, abre espaço para a dramatização conforme sugerem Alfazema, Bromélia e Lírio.

O que precisamos ter claro quando lidamos com bebês e crianças pequenas é que eles estão em fase de aprendizagem, estão entrando em contato com o mundo pela primeira vez e, de acordo com Pasqualini e Eidt (2016), mesmo não conseguindo falar ou expressar verbalmente o idioma, a criança está compreendendo o que se passa quando entra em contato com um livro, ouve uma proferição ou uma contação de histórias e essas práticas auxiliam e levam os pequenos a adquirirem vocabulário, portanto, é fundamental que ela seja exposta a diferentes situações culturais como, por exemplo, a leitura e a contação de histórias para que amplie seu vocabulário e signifique o seu mundo.

Nesse sentido, seria interessante garantir que os pequenos, desde os primeiros meses de vida, tenham acesso a esses processos de formação de vocabulário interno e iniciem a compreensão de si mesmos pelas crises que a audição de histórias, a leitura e o contato com livros de diferentes materialidades desencadearão seu desenvolvimento e reestruturarão o psiquismo para que obtenham, ainda que embrionariamente, a vontade própria e o conhecimento de si e do mundo.

Considerando as respostas aqui apresentadas nos indagamos, embora estejamos analisando apenas uma amostra específica de sujeitos, inferindo que eles representam uma parcela das crenças da população escolar, o quanto se perde nas práticas docentes quando deixamos de lado duas ações – ler e

dizer – que estão envolvidas na educação literária/leitora, apenas por não as compreendermos como deveríamos?

Conclusões

Neste instante, analisaremos as respostas que obtivemos das auxiliares após passarem por um processo de mediação, organizadas pela pesquisadora para que as auxiliares de biblioteca pudessem vivenciar ações de Ler, Dizer e Contar a partir da dimensão Modal dos gestos embrionários de leitura. A primeira atividade realizada foi uma roda de contação de histórias. A pesquisadora cantou com as participantes para organizá-las em uma roda e contou a história do *Caso do Bolinho*²¹. Em seguida, solicitou que cada auxiliar pegasse um livro de seu agrado e mostrasse como faria a mediação daquele material com um grupo de bebês, utilizando-se de bonecas que eram animadas por outras participantes para se parecerem com bebês reais.

Fotografia 1 e 2: Momentos de mediação das auxiliares com os “bebês



Fonte: Motoyama (2020)

²¹ A história foi publicada por Tatiana Belinky e musicada por Fortuna. Neste caso, inspirada nas duas versões, a pesquisadora criou a sua performance.

Durante essa mediação, as auxiliares explicaram que, geralmente apresentavam os livros aos bebês sem deixar eles manusearem para não rasgar. Para tanto, eles eram acomodados em cadeirinhas (bebê – conforto) e a auxiliar ou a professora da sala ficava na frente proferindo a história a apresentando as ilustrações. Após este momento a pesquisadora fez a mediação sobre a importância do contato dos pequenos com os livros e suas materialidades para o desenvolvimento motor e sensorial, explicou que as ilustrações, mostradas ao longe, não faziam sentido para crianças muito pequenas que ainda estava desenvolvendo o aparelho visual e não distinguiam bem as imagens.

Ao analisar as respostas após a vivência empírica na qual se entrelaçou a teoria e a prática, vemos um ganho qualitativo na compreensão das auxiliares sobre o que seriam o ler, o dizer e contar.

Ler – que inicialmente aparece com definições muito amplas e até confusas, como ler em voz alta, decodificar/decifrar, compreender, "dádiva", entonação, pontuação, respiração, compreender, ler silenciosamente e para o outro, algo mecânico, "tornar o indivíduo parasita", "escolho o livro e leio" ou mesmo "livros, notícias" – depois da formação, surge com mais especificidade e adequação: leitura silenciosa, leitura autônoma, leitura individual, ação entre mim e o texto, acesso direto ao livro, usando o suporte - estas duas enfatizando a importância do acesso à obra para a formação leitora, ações mais atreladas com as ideias defendidas por Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020, p. 25), pois a leitura “envolve compreensão, refere-se a uma atividade solitária que exige um texto escrito e é realizada por meio da captação do impresso pelos olhos, geralmente, de maneira silenciosa”.

Dizer – que inicialmente surge como expor ideias, verbalizar desejo, dizer o que compreendeu do texto, diálogo e falar também ganha qualificação no conteúdo compreendido –

depois da formação passa ser compreendido como fidelidade ao texto explícito, comunicação vocal do texto, ler o texto para outra pessoa, ação entre mim - o texto e o outro, recitar, ler em voz alta (ler oralmente), quando se oraliza o texto como está escrito, apresenta-se o livro.

Contar – que inicialmente era entendido apenas como narrar algo inédito ou existente, transmitir informação ou falar sobre algo ocorrido – depois da formação também é qualitativamente mais completa sua compreensão, ganhando ênfase a importância da memorização e preparação antes de se contar, dramatizar, expressar com a voz e os gestos, mas também por meio de técnicas e recursos, não precisa da presença do livro.

Se observarmos a compreensão por participante das três ações, também é observável qualificação, ampliação e distinção mais clara entre ler, dizer e contar, portanto, consideramos importante que as escolas adotem o modelo de formação que atrela a teoria com a experiência empírica de cada sujeito para que os(as) docentes compreendam as dimensões do alcance das ações de ler, dizer e contar na formação dos leitores desde os primeiros meses de vida. Sem priorizar o contar ou o ler, mas articulando as três práticas que contribuem para a formação leitora e podem ser mediadas no cotidiano infantil por meio de momentos de leitura individual e silenciosa (ação de ler), proferição de narrativas tal como estão escritas nos livros (ação de dizer) e rodas de contação de histórias que, a partir da memorização do conto, podem envolver gestos, vozes, técnicas e recursos variados (ação de contar).

Referências

- Bajard, E. (2014). *Da escuta de textos à leitura*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Giroto, C. G. G. S.; Souza, R. J. (2015). *Primeira infância e educação literária: atos embrionários de leitura e*

- estratégias para a formação do bebê leitor*. Projeto de pesquisa (FAPESP). Presidente Prudente/Marília: Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, CELLIJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita, CEPLÉ, Universidade Estadual Paulista.
- Giroto, C. G. G. S. (2016). *A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância*. Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita). Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- Lajolo, M. (2009). O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In R. Zilberman; T. Rösing (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* (pp. 17-40). São Paulo: Global.
- Modesto-Silva, K. A. A. (2019). *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. Tese (Doutorado em Educação). Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Motoyama, J. F. M. (2020). *Bebeteca: engatinhando entre livros*. Tese (Doutorado em Educação). Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Pasqualini, J. C.; Eidt, N. M. (2016). Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP* (pp. 101-148). 1ed. Bauru, v. 1.
- Souza, R. J.; Modesto-Silva, K. A. A.; Motoyama, J. F. M. (2020). *Ler e ensinar: contar e dizer histórias*. Presidente Prudente: C. de Campos Editora.

O poeta vem à escola: provocações e convite à leitura poética²²

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira
Literalise/UFSC, Brasil

O poeta vem à escola e traz consigo muitas ideias. Por outro lado, algumas ideias equivocadas ele ajuda a desconstruir, como a ideia, por exemplo, de que a poesia é difícil ou de que as crianças gostam ou não de poesia. O poeta traz, sobretudo, a poesia e a possibilidade de uma relação íntima e concreta com poemas, com outros poetas e com a poesia na materialidade de suas palavras. Pensar a formação do leitor literário é, sobretudo, estabelecer um diálogo com escritores-poetas, de várias formas, por suas escritas literárias ou interlocuções presenciais. As reflexões aqui trazidas ganharam corpo e forma inspiradas no “encontro com o poeta”, que nos visita na escola e nos convida a ouvir, ler, declamar e escrever poemas, dar asas as palavras, escrever um diário poético – tudo isso é, certamente, potencializado pelo encontro presencial com o outro-escritor que fala com a gente e compartilha fragmentos de sua trajetória literária, nos aproximando da poesia e sua palavra pulsante.

Aqui destaco o “encontro com o poeta”, já tratado em minha tese²³ de doutorado (Silveira, 2016), abordando-o

²² Silveira, R. F. K. (2021). O poeta vem à escola: provocações e convite à leitura poética. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 90-101). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

²³ A pesquisa foi financiada pelo Programa do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES/UNIEDU); e o

enquanto metáfora, com suas questões teóricas e filosóficas, mas também enquanto registro empírico da vivência com escritores na escola em seus aspectos prático e logístico. Assim, o objetivo desse texto é partilhar as reflexões sobre a presença do escritor-poeta na escola e sua contribuição na formação do leitor literário e/ou de leitores de poesia.

Escritores na escola não são novidade

A ideia de convidar um poeta para ir à escola não é propriamente uma novidade. Encontramos várias iniciativas de escolas, de professores e professoras, de equipes diretivas e de apoio pedagógico ou de bibliotecários e bibliotecárias que se empenham nesse sentido. Outros projetos maiores são elaborados por secretarias (municipais ou estaduais) e todos eles visam, de uma maneira geral, desenvolver ações que potencializem a prática leitora, em especial da leitura literária. Pretendem constituir e consolidar novos leitores a partir do encontro com o escritor. A título de exemplo e inspiração, olhamos para alguns destes projetos, observando as intenções que compartilham e o modo como elas são/foram realizadas.

Revolucionando bibliotecas, obra de Dinorá Couto Cançado, publicada em 1997, relata uma experiência realizada no Distrito Federal com o projeto “Leitor & Criador” na década de 1980. A iniciativa teve origem na necessidade sentida de se criar um intercâmbio entre os leitores e os escritores, olhando para a figura do escritor como um “convite” à leitura. O referido projeto pautava-se, entre outros, nos objetivos de “desenvolver a leitura de textos literários, oportunizar satisfação de ler, promover a

Estágio Científico Avançado (Doutorado Sanduíche) realizado na Universidade do Minho – Braga, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

experiência e a troca de emoções e opiniões, despertar o interesse pela criação de textos literários” (p. 23). Propunha atividades de interação com o escritor-convidado, “proporcionando uma aproximação maior entre o leitor e o criador e possibilitando o intercâmbio de ações e experiências” (p. 23). Era um projeto que previa a realização de atividades como encontro e entrevista com o escritor, debate a partir da obra do escritor-visitante, recitais, criação e recriação de textos, apresentação dos livros do autor, entre outras.

Fazendo uma busca mais atual, podemos dizer que alguns dos objetivos e propósitos continuam válidos e que, desde então, projetos como o acima citado e outros semelhantes convidam o escritor para ir à escola conversar com as crianças, adolescentes e jovens. É o caso de um projeto da Secretaria da Cultura Amazonense, “Encontro com o escritor”, que leva escritores às escolas públicas e promove leituras e bate-papos com autores amazonenses (Mendonça, 2013). Outro exemplo é “O escritor vai à escola”, projeto desenvolvido pela Escola Estadual Professor Mário Cardoso Franco, do bairro Taubaté (São Paulo), que busca aproximar escritores dos alunos da rede pública estadual, com a intenção de estimular a leitura e a escrita (Salles, 2004). Em novembro de 2004 esta escola recebeu o escritor Aldo Aguiar, que “contou um pouco de suas experiências, autografou e entregou aos seus alunos o livro ‘Asdrúbal, a odisséia de um galo’” ([s.p.]).

Outro projeto que se destaca nesse sentido e se constitui como uma experiência bastante profícua de formação de leitores e mediadores de leitura literária com a participação de escritores foi proposta documentada pela pesquisadora Heliete Schütz Millack (2015). Trata-se do projeto “Clube da leitura: a gente catarinense em foco” (2009), realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC (Brasil). O projeto teve início em 2009 e, além de viabilizar atividades de leitura e mediação literária de diferentes formas, visa promover o encontro

presencial com escritores e a aquisição de seus livros para a composição de acervo. De acordo com Millack (2015), um dos principais objetivos deste projeto é aproximar obra, criador e público leitor, incentivando crianças e adultos ao gosto pela leitura literária infantil e juvenil de Santa Catarina, a partir da criação de clubes, nos quais acontece o compartilhamento de vivências leitoras.

No primeiro ano, o projeto contou com a participação de cinco escritores catarinenses. Essa participação cresceu a cada nova edição, contando, em 2012, com mais de trinta escritores envolvidos. Do mesmo modo, o envolvimento dos professores e alunos vinculados à Secretaria Municipal de Educação também foi se ampliando. De 2009 até o final de 2012, setenta e sete professores fizeram a formação e em torno de sessenta realizaram atividades de leitura literária em parceria com escritores, alcançando um número aproximado de cinco mil e setecentos estudantes.

Este exemplo aqui mostrado representa uma proposta mais abrangente que pode contar com uma estrutura administrativa, financeira e de recursos humanos que a sustenta. Envolve um número maior de pessoas, que, por sua vez, se posicionam em favor da leitura literária. Todavia, não é preciso esperar que as secretarias tomem iniciativas. Como vimos, outros projetos são desenvolvidos por escolas de maneira isolada e estão igualmente imbuídos do propósito de potencializar a leitura da literatura.

A Escola de Educação Básica Irmã Edviges também tem tomado algumas iniciativas nesse sentido. Em 2011 recebeu Maria Isabel Leite, que apresentou e autografou *Cartas entre Marias* (Yunes; Leite, 2009), livro do qual é uma das autoras, e que algumas das crianças conheceram ainda “no forno”, palpitando para sua finalização. A escritora passou uma tarde na escola e conversou com as turmas dos anos iniciais. Em 2012, foi o poeta João Marino Vieira que esteve lá por duas vezes (fig. 1) e partilhou de um minissarau na sala de aula; voltou em 2013 e

2014 para conversar com o grupo da pesquisa, com outras turmas e, nestas oportunidades, apresentou seus livros de poesia. Cármen Neves (fig. 2) divulgou seus livros em 2013 e 2014, fez contação de histórias, autografou vários deles com as crianças leitoras e prometeu voltar toda vez que fosse convidada.

São projetos diferentes em termos de contexto e extensão, mas que têm em comum a intencionalidade. São elaborados e colocados em prática com o pressuposto de que as presenças do escritor ou da escritora anunciam a entrada e um envolvimento maior com o mundo literário, da imaginação, da fantasia e da poesia. Na maioria das vezes, o desenrolar destes projetos supera as expectativas das crianças, dos professores, da escola e dos escritores e escritoras.

Figura 1: João Marino Vieira



Figura 2: Cármen Neves



Fonte: arquivo pessoal

Esperando visitas

Tão importante quanto receber um escritor na escola é qualificar o grupo para recebê-lo. Não é suficiente que as crianças conheçam pessoalmente um poeta, um escritor ou escritora, que o recebam na sala de aula. Esse encontro e diálogo serão muito mais fecundos se as crianças (adolescentes, jovens) puderem construir um horizonte de expectativas que poderá ser confirmado por elas, ou não, acerca de quem é esse escritor ou escritora que visitará a escola. Que possam ter acesso à biografia

do convidado, que conheçam algumas de suas obras. A leitura prévia com as crianças de uma obra do autor é a possibilidade de que conheçam antecipadamente suas ideias, suas histórias e poesias e sua forma de escrever. Tudo isso colabora no processo de letramento literário do grupo envolvido. A visita é planejada com as crianças, esperada por elas e começa muito antes do dia marcado.

O planejamento e a organização de um encontro com o escritor é, em regra, proposto por professores leitores literários, mas não necessariamente. Atuando em qualquer área, amante da literatura ou não, o professor e a professora podem promover um encontro com um escritor e impulsionar a leitura da literatura no espaço onde atuam. Uma vivência que será qualificada se ele/ela observar algumas questões relacionadas à mediação. Nesse sentido, Millack (2015), explica que o projeto “Clube da leitura: a gente catarinense em foco” (2009) procura contemplar duas facetas. Uma mais voltada para as questões teórica e metodológica, que subsidia os professores para a mediação da leitura literária, o planejamento e a organização do encontro com escritores (trata da formação do mediador da leitura literária), e a outra relacionada ao efetivo trabalho de mediação, que:

[...] compõe-se das atividades promovidas pelos participantes, na qualidade de mediadores de leitura, dentro e/ou fora do contexto de suas unidades educativas. Incluem-se nessas atividades uma aproximação dos jovens leitores com o escritor do(s) livro(s) que leram. A partir das oficinas realizadas durante a formação, tais educadores realizam com seus estudantes atividades diferenciadas, tanto nas unidades educativas quanto em outros espaços externos a elas. Essas atividades com esses leitores vão desde o conhecimento da biografia do autor, a leitura da obra, a produção de textos verbais e não verbais, até o envolvimento da família com o ato de ler. Ao final desse trabalho de mediação, é realizado o encontro dos leitores com aquele escritor. Cada um desses encontros revela os resultados do processo e o envolvimento dos estudantes,

por meio de diferentes formas de manifestações. Alguns se traduzem em uma entrevista, outros em homenagem, outros ainda em conversas e até oficinas. Tudo depende do grupo e do perfil dos participantes. (Millack, 2015, p. 67)

As edições realizadas pelo projeto catarinense foram se aprimorando ao longo do tempo. Novos parceiros vieram a aderir e os resultados alcançados impulsionam seus idealizadores e promotores a prosseguir e avançar. Um aspecto bastante relevante para que um projeto desta envergadura ou outro menos abrangente possa acontecer, ter continuidade e se aprimorar é fazer o registro das vivências. Mas não apenas um registro do tipo relatório, com fotos para guardar ou prestar contas, mas a organização de uma memória (coletiva) daquilo que vai acontecendo, num espaço em que os participantes possam acessar, se reconhecer como parte integrante do projeto e ainda contribuir com comentários e outras informações que se mostrem relevantes. O uso de um *blog* atende a essa questão de modo satisfatório e potencializa o aspecto formativo dos envolvidos. O projeto catarinense possui o *blog* “Clube da leitura: a gente catarinense em foco” (2009), os demais projetos e algumas das visitas realizadas na escola de Criciúma foram registrados utilizando os espaços da *web*. Este é um espaço que está cada vez mais se consolidando como dispositivo (moderno) de guarda e compartilhamento de nossas palavras, imagens, histórias e memórias (fig. 3 e 4).

Figura 3: Conversa com o poeta



Fonte: <http://rosilinguagens.blogspot.com/>

Figura 4: Roda de poesia na escola



Fonte: <http://rosilinguagens.blogspot.com/>

Além do registro fotográfico fizemos o registro escrito da roda de poesia, explicitando-a desta forma:

Mais uma roda poética na EEB “Irmã Edviges”. Hoje, pela manhã, novamente recebemos o caríssimo poeta João Marino Vieira para falar A e DA poesia. “Caminhos da paz”, “Ciclo lunar” e “O jardineiro” foram alguns dos seus poemas que pudemos ouvir e fruir. Outros poetas entraram na roda por meio de seus poemas: Pablo Neruda, Manoel de Barros, Ricardo Azevedo, Maria Dinorah, Sergio Capparelli. Buscamos alguns haicais guardados, que tínhamos escrito em tempos passados. Compartilhamos. A Gabriele abriu, generosamente, seu diário poético, mostrou alguns dos seus poemas preferidos. A poesia faz surgir a “melhor” palavra! Poeta, muito obrigada! (Silveira, 2016).

Os registros abarcaram ainda ensaios poéticos das crianças, alguns estão no blog, outros ficaram guardados nos seus diários poéticos ou nos seus imaginários poéticos. Aqui destacamos a importância da mediação antes, durante e depois para que o grupo possa conhecer antes, interagir com o poeta visitante e continuar reverberando a poesia que o acompanhou.

A formação do mediador, a mediação adequada dos encontros e o registro da memória coletiva são aspectos extremamente importantes que perpassam a questão formativa dos envolvidos. Contudo, há outra questão mais sutil que diz respeito ao modo como essa visita, esse encontro com o escritor (poeta) se efetiva. Pode acontecer em projetos específicos em que o escritor convidado seja o ponto alto de um trabalho. De uma feira literária, de um festival literário, no qual ele empresta o seu brilho, fecha com “chave de ouro” a programação, distribui autógrafos, vira notícia. Estas se constituem como vivências relevantes. Mas, a presença do escritor ou da escritora na escola tem, essencialmente, outros propósitos, que podem incluir, sim, *marketing*, autógrafos, divulgação de suas obras, mas precisam ir além. Se reduzirmos o encontro com o poeta ao caráter de evento, temos muito a perder. Entramos na lógica do ídolo – característica marcante da sociedade materialista que em tudo vê lucro, propaganda.

O escritor, a escritora pode e precisa estar na escola. Ser apresentado, apresentada por sua obra, por seus poemas (e poetas preferidos), por sua escrita literária. Esse processo de encontro, aproximação e conhecimento entre leitores e autores possibilita que a criança perceba vários aspectos ali presentes. Que estabeleça relações e produza sentidos por ela mesma. Que deixe de vê-lo como alguém muito distante e possa (ad)mirá-lo. Outro aspecto que vale comentar é quando uma escola ou professores convidam o escritor para uma visita, procuram democratizar ao máximo essa vivência. Buscam possibilitar que o maior número de crianças possa participar. Isso, às vezes, pode comprometer a qualidade do diálogo. “Bom” mesmo é aquela rodinha privilegiada, na qual podemos conhecer um pouco mais do poeta, fazer-lhe perguntas diretas, tocar nele, nela, para senti-lo “de verdade”. “Bom” mesmo é quando o escritor, a escritora pode passar um tempo maior na escola e conversar com “todo mundo”.

No momento da captura de dados da minha pesquisa, em que estava previsto o convite para o poeta participar dos encontros, planejamos e fizemos um a mais para poder ampliar a experiência e fazer uma grande roda de poesia, chamando as turmas do quarto e quinto anos para participar do “encontro poético”. Isso foi sugestão das próprias crianças. Desse modo, nossos convidados não se limitaram a conversar apenas com o grupo que fazia parte (oficialmente) da pesquisa. A ideia foi compartilhar e ampliar encontros – o máximo possível. Deixar abertos ganchos para a volta dos nossos convidados e de outros escritores. Organizar uma espera não passiva de alunos e de professores. Assim, buscamos ultrapassar um pouco a dimensão didático-pedagógica no trato com a poesia na escola, pensando no que nos diz Renata Junqueira de Souza (2006, p. 48) sobre a leitura literária nesse ambiente. Segundo ela, “a leitura literária necessita de uma abordagem singular na escola pela sua especificidade: destina-se a educar para a apreciação, desenvolver o imaginário e a possibilitar o encontro ou reencontro consigo mesmo, através da sua interpretação”.

Para finalizar

Preciso reafirmar que o encontro, o contato frequente com autores e suas obras, pode potencializar a experiência literária na escola. Escritores são muito bem-vindos ao tempo-espço da escola e, com certeza, tornam-se grandes colaboradores no sentido de educar para apreciação, desenvolver o imaginário, possibilitar encontro, promover o letramento literário de professores e alunos. É uma vivência que marca, para muitas crianças, o início de um novo jeito de ver e se relacionar com o texto literário e/ou poético.

Referências

- Cançado, D. C. (1997). *Revolucionando bibliotecas*. Brasília: Thesaurus. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8570620993>>. Acesso em: 1 fev. 2015.
- Mendonça, R. (2013). Projeto “Encontro com o escritor” leva escritores a escolas públicas da capital do interior do AM. *A Crítica*, Manaus, 22 ago. 2013. Disponível em: <http://acritica.uol.com.br/vida/Projeto-Encontro-escritor-escritores-AM_0_979102090.html>. Acesso em: 1 fev. 2015.
- Millack, H. S. (2015). *Perfil leitor de educadores no contexto da formação permanente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135668/334843.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 out. 2016.
- Salles, L. (2004). “O escritor vai à escola”. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*, São Paulo, 19 nov. 2004. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/“o-escritor-vai-a-escola”>>. Acesso em: 1 fev. 2015.
- Silveira, R. F. K. (2016). *Blog: professora Rosi*. Disponível em: http://rosilinguagens.blogspot.com/2016/07/de-novo-poesia_19.html. Acesso em 17 jun. 2021.
- Silveira, R. F. K. (2016). *Infância e poesia: encontros possíveis no espaço-tempo da escola*. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Souza, R. J. (2006). A poesia no contexto escolar. In F. Azevedo (Coord), *Língua materna e Literatura Infantil. Elementos*

Nucleares para Professores do Ensino Básico (pp. 47-54).
Lisboa: Lidel.

Yunes, V. M.; Leite, M. I. (2009). *Cartas entre Marias: uma viagem à Guiné-Bissau*. São Paulo: Evoluir Cultural.

O princípio educativo da educação das relações étnico-raciais em uma experiência de mediação literária com crianças²⁴

Tatiana Valentin Mina Bernardes
UFSC/Prefeitura Municipal de Florianópolis, Brasil

Zâmbia Osório dos Santos
UFSC, Brasil

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem como um de seus desafios a descolonização de currículos, de forma que as culturas negadas e silenciadas se façam presentes. A literatura é um dos espaços possíveis para essa presença. Por meio da experiência literária as/os leitoras/es se afetam, ou não, por realidades que ampliam os horizontes de vivências e a mediação literária está entre as práticas pedagógicas que podem integrar a diversidade étnico-racial como princípio educativo (Bernardes, 2018), caso deste nosso relato, onde a mediação literária é espaço para a constituição de letramento racial.

Por letramento racial compreendemos um processo de reeducação que altera a lógica hierárquica da racialização de corpos. Nesta reeducação vários processos são possíveis, como redefinições históricas, como o reconhecimento de que as histórias de populações negras e indígenas são anteriores aos processos colonizatórios; a constituição de um vocabulário que

²⁴ Bernardes, T. V. M. e Santos, Z. O. (2021). O princípio educativo da educação das relações étnico-raciais em uma experiência de mediação literária com crianças. . In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 102-113). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

reconhece a diversidade sem que diferença seja sinônimo de desigualdades; a positivação de identidades indígenas e negras e a valorização de elementos constituintes de suas culturas, são alguns elementos, nos quais a experiência de mediação literária que relatamos se baliza, em atravessamentos com a ERER.

A Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação: Marcos Legais e Documentos Orientadores

As desigualdades sociais e raciais no Brasil vem sendo apontada por pesquisas, estudos e pelos Movimentos Sociais, em especial o Movimento Negro (Gonzalez; Hasenbal, 1982, Gomes, 2012), que ao longo de cinco séculos lutando pelo fim das desigualdades raciais e sociais da sociedade brasileira, a começar pelas lutas pela libertação dos negros escravizados até a promoção de políticas públicas com efetivação de Leis que garantem a igualdade de direitos e oportunidades a população negra, bem como a preservação e valorização da história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Nesse sentido há uma trajetória de luta e militância dos Movimentos Negro na luta antirracista, desde a formação dos Quilombos, em destaque o Quilombo do Palmares em 1630, Movimentos abolicionistas com expoentes como Luiz Gama e José do Patrocínio e Maria Firmina dos Reis, no século XIX, a criação da Frente Negra Brasileira em 1930, e a instauração do Movimento Afro-brasileiro de Educação e Cultura e do Teatro Experimental do negro no ano de 1940, até a maior difusão do Movimento Negro na década de 1980.

Nesse cenário destacamos a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, nosso local de atuação inicial, que tem promulgada a Lei nº 4.446 de 1994, anterior a Lei Nacional nº 10.639/2003, deliberando a obrigatoriedade dos conteúdos de história e culturas Afro-brasileiras nos currículos escolares, fato que impulsiona a implementação de ações e promoção de

propostas nas Instituições Educativas do Município, bem como, o desenvolvimento de políticas públicas que aliada a publicação da Lei Nacional nº 10.639/2003 articula a efetivação de diversas ações e propostas, entre elas a criação do Programa Diversidade Étnico-Racial²⁵ na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME) no ano de 2005 com o objetivo de coordenar, planejar e fomentar a realização de atividades voltadas para a ERER para a realização de propostas que envolvam o ensino de história e culturas Africanas e Afro-brasileiras.

A RME conta, ainda, com a publicação de Documentos Curriculares Norteadores em todos os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos), em especial, gostaríamos de salientar o Documento *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica* de 2016, que contou com a participação ativa das/os profissionais da educação dos três níveis na sua elaboração.

A expansão e o fortalecimento das políticas públicas junto a Secretaria de Educação da RME de Florianópolis, seguido da implementação de ações no interior das Instituições Educativas e reunido a Projetos de Pesquisa e Extensão com Grupos de Estudos das Universidades ampliou os diálogos sobre a temática da história e culturas africanas e afro-brasileiras.

Contudo advertimos que a efetivação de ações e propostas nas Instituições Educativas não compreende a construção de Projetos aleatórios e desconexos, em um determinado intervalo

²⁵ O Programa articula Seminários, palestras, cursos, formações e grupos de estudos aos profissionais da educação, além de compras de materiais (livros de Literatura Infantil e Juvenil, bonecas/os, jogos, pentes e cremes especiais para cabelos crespos, entre outros). A consolidação do Programa veio com a criação do Seminário da Diversidade Étnico-racial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis realizado uma vez por ano no mês de novembro em comemoração ao dia 20 de novembro.

ou data especial, estamos aqui, defendendo a elaboração concreta, sistemática e fundamentada de ações que abarque todos os ambientes, planejamentos e atividades das Instituições Educativas.

Assim é importante a inserção do princípio da ERER nas formações continuadas das profissionais da educação, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Instituições Educativas, nos diálogos durante as Reuniões Pedagógicas, nos grupos de estudos, nos planejamentos individuais e coletivos dos profissionais da educação, nas reuniões das famílias, nos eventos e festas.

E é nesse cenário que nos inserimos ao desenvolver formações com profissionais da educação e intervenções em grupo de crianças com desenvolvimento de ação de mediação literária com livros de Literatura para infância que envolvem a temática das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

A experiência de mediação literária com livros que “são de gente negra”

Nossa prática de mediação literária ocorreu em uma unidade escolar da rede estadual de Educação Básica de Santa Catarina, localizada em um bairro que se situa no complexo Maciço do Morro da Cruz, na cidade de Florianópolis, sua composição populacional origina-se da expulsão dos pobres, em sua maioria negros, da região central da cidade (Nogueira, 2018)

Era novembro de 2019, tempos em que aglomerar-se era a norma e as práticas docentes se faziam nos espaços dos prédios públicos e não dentro das casas, pelas telas dos computadores. Enquanto educadoras, as unidades escolares são nosso espaço cotidiano, como educadoras negras, parte da sociedade considera que as unidades educativas são nossos espaços em novembro,

mês da Consciência Negra²⁶. Guardando as reflexões e críticas sobre ações pontuais e descontinuadas para um outro momento, ocupamos esses espaços, aceitando, se não todos, grande parte dos convites recebidos em novembro para estar em espaços de educação falando sobre a presença negra.

As vezes, quando nos convidam, esperam saber de negras vidas no passado, ou pensam que temos que falar sobre as violências do racismo no presente, explicar a história das opressões do tempo de agora, e mesmo que esses sejam temas de importante necessidade, o que deixa nossos corações em festa é quando nos convidam para contar sobre livros.

Nossas estantes então se movimentam, e se locomovem de espaço em espaço, em nossas sacolas de tecido, levadas aos ombros. Nas sacolas carregamos mundos, entre as literaturas que tematizam culturas africanas e afro-brasileiras e livros de autorias negras e/ou africanas, carregamos também a aposta em um projeto político de transformação social onde a educação tem papel importante.

Entre os elementos que compõem a mediação literária em espaços escolares estão: a biblioteca e disponibilidade dos livros literários e até as condições físicas da escola. Na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina as bibliotecas não são uma realidade constante. Não há a presença de bibliotecárias/os como gestores habilitadas/os, e o espaço da biblioteca, sem recurso humano para o pleno funcionamento, em um número considerável de unidades escolares, converte-se, com o passar dos anos, em depósitos de livros didáticos com escassos livros literários (Sena, 2021).

²⁶ A lei 10639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e inseriu entre outros artigos o Art. 79-B. que assim estabelece “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. Oito anos depois, a então presidenta Dilma Rousseff oficializou a data como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

Os aspectos da condição de precariedade das bibliotecas não serão abordados neste texto, aqui nos debruçamos sobre a possibilidade de extrapolar espaços e converter outros ambientes em lugares de leitura literária. Foi desta forma que encaramos a realidade de um espaço de biblioteca sem ventilação e com tantos livros amontoados que não era possível se mover com liberdade. Exploramos a unidade escolar e ocupamos uma sala destinada a diversos materiais, como os tatames das atividades físicas e os instrumentos da fanfarra escolar. Nossos tecidos (cangas e capulanas) deram lugar ao tatame e iniciamos os trabalhos de organização do espaço.

Figura 1: Primeiro grupo de crianças de 7 anos durante os primeiros momentos da mediação literária



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Quando espalhamos os livros, a intenção de preencher o espaço com literatura deixa o campo da metáfora para se materializar. Ao redor dos livros nos sentamos, sentamos em roda para que possamos todas nos enxergar e porque consideramos que a circularidade é um “valor civilizatório afrobrasileiro” (Trindade, 2010), então a mediação literária inicia na organização

do espaço. Os livros estão acessíveis, a norma de distribuição dos corpos no espaço foi reconfigurada... e os conflitos têm início.

Sentar na roda pode significar muitas coisas: sentar com as pernas dobradas, sentar em cima das pernas, sentar de lado, se inclinar para frente... quase deitar com o corpo dentro da roda e essa diversidade de formas, as vezes são limitadas: “senta direito” “tem que cruzar as pernas” e mandos que podem afastar o prazer de estar em meio aos livros. Enquanto mediadoras, estabelecemos, entre nós e as crianças o compromisso de estar na roda da forma que for possível e mais gostoso, com a condição de escuta atenta e participação ativa.

Figura 2: Segundo grupo de crianças de 7 anos compondo a roda de mediação literária com os livros ao centro



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Pedimos para que olhassem os livros do meio da roda e a primeira pergunta foi lançada: “Vocês já leram algum destes livros?” “O que esses livros têm em comum?”. Ter os livros no centro da roda, ao alcance das crianças e incitar diferentes interpretações sobre a seleção do acervo disponível foram

elementos que consideramos necessários para que a mediação se se configura de fato, tendo as crianças se relacionando com os livros, antes mesmo das primeiras leituras.

“São sobre crianças”, “Não, bobo, são de gente negra”, entre o burburinho causado pelas perguntas, frases como estas surgiram, e do diálogo estabelecidos tecemos nossas elaborações para apresentação do acervo e da proposta de mediação às crianças: “Sim, são livros de crianças e também são sobre gente negra, diferentes pessoas, negras e também indígenas estão aqui nesses livros. Vocês reconheceram essas informações pelas capas ou por já conhecer algumas das histórias?” E nas perguntas que elaboramos estavam elementos de nossa compreensão da constituição dos livros e também da leitura deles, livros são feitos de seus elementos pré-textuais também, e livros para infâncias possuem muitas linguagens, como a linguagem verbal e a linguagem visual e a leitura, pelas crianças, pode acontecer na inter-relação entre estas linguagens ou acionando apenas uma delas.

Como nossa mediação estava comprometida com a EREER, o elemento da oralidade assume um papel importante, estabelecer conhecimentos pela e na oralidade estabelece as crianças como co-autoras destes conhecimentos, ao compartilharem seus saberes, memórias e fazeres disputamos a compreensão dessa narrativa oral como conhecimento, elemento que é constitutivo de culturas afro-brasileiras e indígenas.

Depois de conversar sobre nosso acervo ter escolhas consciente de personagens negras e negros questionamos se as crianças saberiam o porquê deste momento de leitura com esses livros específicos. Em alguns grupos os silêncios foram resposta, mas em um dos grupos de crianças cujo os registros fotográficos partilhamos, especificamente no segundo grupo, uma das crianças, uma menina negra, respondeu ser por causa da “semana da Consciência Negra”. Como tudo seria construído coletivamente, perguntamos “E o que é a semana da Consciência

Negra? ” e muitas respostas ouvimos, sobre ser para pessoas negras, ser sobre lutas e sobre Zumbi, fomos puxando os fios desta conversa de modo a estabelecer entre nós um histórico de lutas da população negra por direitos, tendo Dandara dos Palmares como exemplo, o envolvimento nos processos educativos do país, com Antonieta de Barros como exemplo. E protagonistas com pertencimento racial positivado com a leitura compartilhada de “Meu crespo é de rainha” (2018) de bell hooks com ilustrações de Chris Raschka. A escolha do livro para leitura compartilhada na roda foi motivada pela composição étnico-racial do grupo de crianças, com grande presença negra.

A identificação com a história partilhada ocorria página a página, conforme as meninas na roda reconheciam seus penteados e texturas de cabelo nas palavras e imagens do livro. Findada a leitura coletiva, convidamos as crianças a olharem todos os livros da roda e escolherem, individualmente ou em grupo, livros para leitura. Este foi um segundo momento de tensão, onde inicialmente desconfiadas, as crianças apenas seguiam olhando os livros na roda, até sentirem-se de fato autorizadas a pegar os livros nas mãos, explorar, virar as páginas e decidir ler ou deixar de lado em busca do livro que de fato iria merecer o tempo de leitura.

Figura 3 e 4: Grupos de leitura literária formados durante a mediação literária

110



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Diversos percursos aconteceram, amigas decidiram escolher juntas um livro, mas separavam-se diante da não concordância sobre a escolha; algumas crianças optaram pela leitura individual; grupos de crianças onde uma lia para as outras; e grupos de crianças que nos solicitaram que lesse em conjunto. Algumas crianças optaram por não interagir com os livros e explorar o espaço da sala onde estávamos, o que não foi desencorajado por nós. Entre os livros que mediamos a leitura literária diretamente estiveram *Tanto Tanto!* (2011) de Trish Cooke e ilustrações de Helen Oxenbury e *Cadê Clarisse?* (2004) de Sônia Rosa e ilustrações de Luna.

Figura 5: Criança realizando a leitura literária de *Zekeyê e os olhos da noite* (2018)



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Consideramos que essa intervenção de mediação literária foi exitosa pois houve processos de relação, identificação e reconhecimento com as personagens dos livros e as histórias narradas ofertadas para leituras, fato que foi observado tanto entre crianças negras e não negras, na forma de suas escutas

atentas e interações constantes em interação com elementos constituintes da ERER.

Concluimos que, enquanto educadoras comprometidas com a ERER, a divulgação de experiências como essa é importante, para estabelecer diálogos sobre nossas práticas e fortalecer a compreensão de que crianças precisam conhecer o mundo que as cerca, dar sentido e significado aos elementos e aspectos presentes no seu dia a dia. A leitura literária pode ser espaço para esses conhecimentos, e para estabelecer práticas de letramento literário, na literatura é possível encontrar, [...] nas narrativas, elementos como a ludicidade e a fantasia, importantes para a formação leitora e a construção de um repertório abrangente e diverso, que englobe as diferenças culturais, sociais, étnicas, presentes nas sociedades (Bernardes, 2018, p. 95).

Referências

- Bernardes, T. V. M. (2018). *A literatura de temática da cultura Africana e Afro-Brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- BRASIL (2003). *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal.
- Cooke, T. (2011). *Tanto, tanto!* Il. Helen Oxenbury. Tradução de Ruth Rocha. São Paulo: Editora Anglo.
- Dieterlé, N. (2013). *Zekeyê e os olhos da noite*. Tradução Elza Mendes. São Paulo: Editora Scipione.
- Gomes, N. L. (2012). Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p.98-109.
- Gonzalez, L. e Hasenbalg, C. (1982). *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero.

- Hooks, B. (2018). *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Editora Boitatá.
- Nogueira, A. M. R. (2018). *Territórios negros em Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Rosa, S. (2004). *Cadê Clarisse?* Il. Luna. São Paulo: DCL.
- Sena, P. M. B. (2021). *Retrato das Bibliotecas da Rede de Ensino Estadual de Santa Catarina: relatório técnico*. Florianópolis: CRB14.
- Trindade, A. L. da (2010). Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In A. P. Brandão; A. L. da Trindade (Orgs.), *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.

Leituras tecidas nas tramas da docência ²⁷

Chirley Domingues
PPGCL/PPGE Unisul, Brasil

Isabel Aparecida Mafessolli
UFSC, Brasil

Jordana Machado da Rosa
UFSC, Brasil

Michèle Petit, pesquisadora francesa que se dedica a estudar a leitura e o leitor em contexto diversos, tem entre suas publicações uma obra cujo título é bastante enigmático, *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. No momento pelo qual estamos passando, a obra de Petit nos parece bastante oportuna. Por certo, vivemos um dos maiores desafios pelos quais a humanidade já passou, sobreviver a uma pandemia que se espalha numa velocidade jamais imaginada, que fragiliza grandes potências, que desestabiliza a economia mundial e desnuda a condição vulnerável de todos os seres humanos, independente da raça, da posição social, da classe, do gênero e do credo.

As descrições apresentadas em *A arte de ler* são bastante reveladoras sobre a postura das pessoas em situações de confinamento e isolamento compulsório. Graves e duradouras crises desnudam a nossa necessidade de convivência, de

²⁷ Domingues, C.; Mafessolli, I. A. e Rosa, J. M. (2021). Leituras tecidas nas tramas da docência. . In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 114-128). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

socialização, mesmo que seja com seres fictícios ou com personagens de papel.

No entanto, há um fato para o qual Petit nos chama a atenção. “A leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina”. (Petit, 2009, p.22). Esta é, sem dúvida, uma afirmação que se torna bastante interessante para quem se propõe a refletir sobre a formação, ou constituição, do leitor e reforça a importância de pensarmos sobre o papel dos atores envolvidos nessa formação e o valor dos espaços de mediação. E essa experiência é vivida pela própria antropóloga francesa, em anos de pesquisas com mediadores de leitura na Europa e, sobretudo, na América Latina. Indiferente do continente ou do país, uma questão se tornou indiscutível, os mais fragilizados economicamente “Se chegaram a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros”. (Petit, 2009, p. 24).

No que se refere à mediação, os “achados” revelados pela pesquisadora francesa reforçam o que há muito nos parece indiscutível, nenhum mediador é capaz de lograr êxito sem ter um repertório significativo e ver a leitura como uma atividade prazerosa. E esse prazer resultante do contato com a leitura, ou com a literatura, não se resume a um mero deleite. Nos estudos feitos em contextos diversos, os mediadores revelaram que consideram o contato com a leitura “algo muito mais vasto do que o tratamento [terapêutico], julgam-no algo da ordem cultural, educativa e, em certos aspectos, política”. (Petit, 2009, p. 28)

Tal revelação se mostra, sem dúvida alguma, de grande relevância em países como o Brasil. Em um contexto marcado pela desigualdade como o nosso, a leitura literária precisa ser vista como um ato político de acesso à cultura e ao conhecimento, porque “Quando uma pessoa ou uma população foi gravemente atacada em sua existência, em seu corpo, sua dignidade, ou espoliada em seus direitos essenciais, a ‘reparação’ deveria ser jurídica ou política”. (Petit, 2009, p. 28)

Não se trata, portanto, de disciplinar, enquadrar, punir àqueles que não se submetem ao que está imposto e institucionalmente delegado. Trata-se de dar “acesso à cultura, ao conhecimento, à informação” a quem esses direitos foram negados. E a literatura é, sem dúvida, uma forma de possibilitar esse acesso, “porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos”. (Petit, 2009, p.29).

Ainda que concordemos com o que defende a estudiosa francesa, acreditamos que seja importante não romantizar essa visão. Não podemos perder de vista que, para se chegar a esse ponto, o leitor precisa, de fato, ter um envolvimento significativo com o conteúdo lido. Para tanto, o papel atuante de um leitor mais experiente pode se fazer necessário, porque, como sublinhou Paulo Freire, não se deve ter uma visão mágica da palavra escrita. Para compreendê-la é preciso disciplina intelectual, “sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e educadores.” (Freire, 2005, p. 18).

Trazendo a discussão para o contexto escolar, nos questionamos: como aproximar da leitura, sobretudo a leitura literária, de sujeitos tantas vezes excluídos e incompreendidos, que vivem em ambientes marginalizados, distantes de qualquer contato com o livro? Tudo começa com a hospitalidade, “com situações gratificantes de intersubjetividade, encontros personalizados, uma recepção”. (Petit, 2009, p. 32). E são experiências de leitores em contato com a leitura em momentos crise ou espaços marcados pela adversidade apresentados pela autora francesa que nos levaram a pensar sobre essa aproximação mais afetuosa entre o leitor e a leitura também em sala de aula quando está em pauta o estudo ou a leitura da literatura.

Ainda que na escola a leitura literária seja sistematizada, uma vez que está submetida aos contornos de orientações e

documentos oficiais como diretrizes, orientações curriculares e projetos pedagógicos, é preciso pensar em uma aproximação mais significativa entre os alunos e o texto.

A discussão apresentada ganha importância, sobretudo, quando nos ocupamos da formação do professor de língua portuguesa. Atuando há mais de 20 anos como formadores de professores e, por extensão, como docentes da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura, temos provocado nossos alunos para elaborarem e executarem projetos de docência que incluam a leitura literária e envolvam jovens leitores da educação básica em atividades que proporcione uma atuação efetiva deles na leitura de textos, priorizando, assim, a apreciação estética das obras lidas e, por extensão, resulte em uma leitura plena de significados. E é uma prática exitosa, realizada no ano de 2019 em uma escola pública da cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina, no sul do Brasil, que vamos apresentar²⁸.

A prática sobre a qual vamos nos debruçar foi realizada como parte do projeto de docência intitulado *(Re)tecendo a cultura catarinense pelas tramas da literatura*, elaborado e executado por duas alunas do curso de letras sob a orientação de uma professora supervisora. O projeto teve como objetivo principal ampliar o conhecimento dos alunos da educação básica sobre a cultura catarinense a partir de figuras típicas e de expressões artísticas. O ponto de partida dessa prática foi a realização da “leitura tecida” do texto *A moça tecelã*, da escritora

²⁸ A prática aqui apresentada foi elaborada e desenvolvida pelas então alunas do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Isabel e Jordana, supervisionada pela professora Chirley Domingues durante a realização do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e literatura da mesma universidade. A artigo resulta do acompanhamento da prática, dos registros da supervisora durante a prática e do Relatório de Estágio, elaborado pelas alunas.

Marina Colasanti, e contemplou várias propostas de leitura e estratégias de envolvimento com textos literários, como leituras compartilhadas em voz alta, leitura silenciosa, *Workshop* e visita à exposição de bordados sobre a Ilha de Santa Catarina.

A experiência de docência desenvolveu-se na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, que faz parte da matriz curricular do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e consolida a formação com a atuação dos alunos no exercício da docência. Para tanto, é exigido deles o cumprimento de quatro etapas: i) observação de aulas em escolas da educação básica; ii) elaboração de um projeto de docência; iii) aulas ministradas em uma turma do ensino fundamental II, no Estágio I, e ensino médio, no Estágio II²⁹; iv) elaboração do relatório de estágio.

De acordo com Domingues (2017), a escola básica que acolheu as estagiárias é conhecida por ser a maior escola pública da América Latina, não só pela estrutura física, com 22.000 m² de área construída, mas por circular em suas instalações cerca de oito mil e quinhentas pessoas, diariamente. São mais de oito mil alunos, cerca de 400 professores e 100 funcionários. Nesse espaço gigantesco, estão diversos laboratórios, auditórios, bibliotecas, salas de projeção, sala de professores, refeitórios, complexo esportivo com quadras e ginásio, além de um estúdio de dança. A estrutura física da escola³⁰ merece destaque por

²⁹ O projeto de docência no qual se inclui a prática de leitura literária apresentada realizou-se em 20 horas/aula, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Mas a atividade sobre a qual nos debruçamos foi desenvolvida em 5 horas-aula.

³⁰ Além de ter uma excelente estrutura física, a instituição dispõe de uma estrutura organizacional e pedagógica que possibilita o desenvolvimento de vários projetos extraclasse, como ensino de língua estrangeira, teatro, aulas de dança e prática de esportes diversos como ginástica olímpica, o que a diferenciam da maioria das escolas públicas do nosso estado.

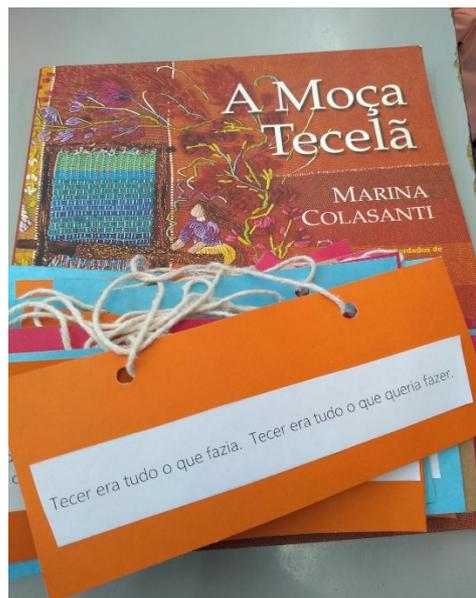
apresentar ambientes convidativos à leitura, como o Laboratório de Língua Portuguesa, um ambiente confortável, com mesas e cadeiras para trabalhos em grupos de 4 a 6 alunos, tapetes, almofadas e poltronas, uma estrutura bem diferente daquela encontrada nas salas de aulas da maioria das escolas públicas do Brasil. O espaço descrito, além de acolhedor, dispõe de um acervo rico e variado, acessível a todos os alunos, e está aberto durante os três períodos em que a escola funciona.

A turma na qual o projeto de docência foi desenvolvido era composta por 35 alunos, entre 14 e 15 anos. Durante dez aulas, as estagiárias observaram o grupo e puderam conhecer o perfil dos alunos em contexto real. Ao final desse primeiro contato, constataram que estavam diante de um grupo de adolescentes agitados, que demoravam para se envolver nas atividades sugeridas pela professora regente e não se mostravam receptivos às tarefas propostas para serem realizadas em sala.

Para mobilizar aqueles adolescentes inquietos e curiosos, as estagiárias entenderam que uma boa opção seria romper com a rotina de estudos à qual eles estavam acostumados e que envolvia aulas-expositivas, leituras de textos do livro didático e exercícios escritos. Considerando tal realidade e as condições do espaço físico que a escola oferecia, as estagiárias elaboraram uma primeira atividade de leitura a ser realizada fora da sala de aula. Escolheram para tal proposta, um dos pátios externos. Um lugar ensolarado e com espaço ideal para formar um círculo, necessário para a realização da “leitura tecida”.

A primeira aula, das cinco aqui apresentadas, aconteceu ao ar livre. Nesse primeiro encontro, sentados no chão ou em cadeiras, os alunos ouviram sobre a biografia da autora Marina Colasanti. Em seguida, foi apresentado a eles o livro e todos foram convidados a pensar sobre o título, *A moça tecelã*, e a ilustração (Foto 01), feita a partir do bordado de um grupo de mulheres de Minas Gerais, estado do sudeste do Brasil.

Figura 1: Material para Leitura Tecida



Fonte: Acervo das estagiárias do curso de Letras da UFSC, turma 2019.2

Após “tecidas” algumas opiniões, foi entregue a um dos alunos vários fragmentos da obra unidos por um cordão (Foto 01). O aluno foi orientado a, individualmente, fazer a leitura do primeiro fragmento, reter com ele o texto lido e passar a diante para outro colega fazer a leitura da próxima parte. Assim, sucessivamente, os alunos foram tecendo a leitura (Foto 02). Nesse momento da aula, a participação dos alunos foi efetiva. Todos leram os fragmentos e se mostraram surpresos com a figura formada no decorrer da atividade. Ao final, foi solicitado que eles opinassem sobre o fragmento lido e, os que se sentissem à vontade, sobre a experiência da leitura propriamente dita e a identificação tiveram com o texto.

Figura 2: Leitura tecida no pátio externo da escola



Fonte: Acervo das estagiárias do curso de Letras da UFSC, turma 2019.2

Ainda que alguns alunos, no início, se mostrassem bastante resistentes, aos poucos, eles foram se envolvendo com a proposta. Ficou evidente que a fala espontânea não era um ritual comum para aqueles adolescentes. Ademais, estarem sentados em círculo evitou um comportamento padrão naquela turma, percebido pelas estagiárias durante o período de observação, ou seja, a formação de pequenos grupos que, de certa forma, parecia dar mais segurança e deixar mais à vontade os que se mostraram mais tímidos no grande grupo.

Diante da dificuldade para alguns se expressarem, as estagiárias entenderam que era importante realizar uma nova leitura do texto, agora pelas estagiárias, o que aconteceu logo em seguida. Além disso, em comum acordo, a dupla decidiu que, para as próximas atividades de leitura, um roteiro seria providenciado, na intenção de orientar os alunos a se familiarizarem com os textos a serem lidos. Para finalizar esse

encontro, como tarefa, todos foram orientados a pesquisar exemplos de bordados existentes em regiões diversas do Brasil.

Na aula seguinte, os alunos foram recepcionados em sala com uma exposição de artesanato típicos da cultura açoriana (Foto 03). O objetivo das estagiárias foi aproximá-los da cultura catarinense e criar um ambiente mais acolhedor para a exibição de um vídeo que tematizava aquela cultura. O filme exibido, intitulado *Versos da Ilha*, aborda o trabalho com a renda de bilro, uma tradição que tem forte representação em Florianópolis. O documentário apresenta as rendeiras em ação, tecendo e cantando canções conhecidas como versos da ratoeira, que mistura música e narrativas que falam sobre o cotidiano simples e as lembranças que são passadas de mães para as filhas. A exibição dos artesanatos e do documentário levou muitos alunos a lembrarem de figuras conhecidas. São vizinhas ou parentes que se dedicam à renda.

Figura 3: Artesanatos da ilha



Fonte: Acervo das estagiárias do curso de Letras da UFSC, turma 2019.2

Dando continuidade ao projeto de docência, a próxima aula foi reservada para o *workshop* (Fotos 04 e 05). Mais uma vez, a aula aconteceu em outro ambiente. Naquela oportunidade, o espaço escolhido foi o Laboratório de Língua Portuguesa. Como descrito anteriormente, o local é amplo, bem iluminado e organizado. Dessa forma, tornou-se ideal para acolher o *workshop* que contou com a presença da palestrante Susan Mariot, psicóloga, arte terapeuta e coordenadora de um grupo de mulheres bordadeiras da cidade de Florianópolis. A palestrante, antes da chegada dos alunos, organizou o ambiente expondo livros de bordados e peças feitas pelas mulheres do grupo que ela coordena.

Ficou evidente que a organização tornou o laboratório ainda mais acolhedor e convidativo. Os alunos, quando chegaram ao local, mostraram-se, primeiramente, surpresos e, logo em seguida, curiosos. Foi preciso pedir a todos que sentassem para ouvir a palestrante e as estagiárias reforçaram que todos teriam a oportunidade de ver os bordados e conhecer os livros expostos.

O *workshop* abordou várias temáticas, tais como: o papel do bordado na vida das mulheres que preparavam lindos enxovais enquanto esperavam por meses ou anos o retorno nos noivos e maridos; as tradições que, no caso dos bordados, são passadas de mães para filhas; técnicas e pontos diversos usados no bordado em todo o mundo; e, por fim, o bordado na literatura, quando a palestrante retomou mais uma vez a obra *A moça tecelã*, destacando que a leitura feita por ela versava sobre a relação entre a arte de tecer e os processos terapêuticos que se ocupam do autoconhecimento em diálogo com o texto da escritora Marina Colasanti.

Figura 4: *Workshop* com a psicóloga e arte terapêutica Susan Mariot



Fonte: Acervo das estagiárias do curso de Letras da UFSC, turma 2019.2

Figura 5: Bordados expostos pela Psicóloga e arte terapêutica Susan Mariot.



Fonte: Acervo das estagiárias do curso de Letras da UFSC, turma 2019.2

Para finalizar as cinco aulas que versaram sobre a leitura literária do texto *A moça tecelã*, os alunos foram convidados a visitar a exposição “Bordando Florianópolis” (Fotos 06 e 07), organizada pela psicóloga Susan Mariot. O local da exposição ficava próximo à escola³¹ e os alunos foram até o local acompanhados pela professora regente da turma, pelas estagiárias e por uma pedagoga da escola.

Ao chegarem no espaço da exposição, todos foram recebidos pela organizadora que comunicou ser a pessoa que os acompanharia para uma visita guiada. Durante a visita, os alunos se mostraram atentos às obras. Ouviam com atenção as explicações da guia sobre os temas de cada obra, a técnica e o ponto usados na confecção dos bordados (Fotos 08 e 09). Muitas perguntas foram surgindo ao longo da visita e os alunos foram se tornando mais curiosos à medida que se familiarizavam mais com o ambiente.

Figura 6: Visita à exposição “Bordando Florianópolis”



Fonte: Acervo das estagiárias do curso de Letras da UFSC, turma 2019.2

³¹ Para saída da escola, todos os alunos precisaram apresentar o termo de consentimento assinado pelos pais, uma vez que a escola não permite a saída dos alunos no horário das aulas.

Figura 7: Visita à exposição “Bordando Florianópolis”



Fonte: Acervo das estagiárias do curso de Letras da UFSC, turma 2019.2

Torna-se relevante enfatizar que para a maior parte dos alunos essa era a primeira exposição que eles visitavam. Essa revelação foi marcante para as estagiárias que perceberam, naquele encontro, o quanto o trabalho elaborado por elas significava, agora, para aquele grupo de adolescentes. Com certeza, esse foi um dos momentos mais importantes de todo o período de realização daquele estágio, pois naquela visita foi possível perceber o envolvimento de todos os alunos com o tema e as atividades propostas, resultando, por certo em um aprendizado mais significativo para todos os envolvidos.

Figuras 8 e 9: Acervo de bordados da exposição “Bordando Florianópolis”



Fonte: Acervo das estagiárias do curso de Letras da UFSC, turma 2019.2

Concluimos nossa abordagem sobre a experiência de leitura apresentada, tecida no chão da escola, com a convicção de que esse é, por certo, o espaço com maior possibilidades de garantir a constituição de jovens leitores no nosso país. A convicção de que é na escola que a maioria das nossas crianças e jovens terão acesso ao que de melhor a literatura tem para lhes oferecer, nos leva à enfatizar o quanto precisamos mostrar para a sociedade brasileira que a escola pública precisa ser priorizada; que defender políticas que privilegiem investimentos na formação dos professores é indispensável; que investimentos públicos usados para a ampliação dos acervos literários, para a construção de bibliotecas e, por extensão, para o fomento às pesquisas na área de ciências humana não podem mais ser considerados desperdício.

Sabemos que nenhuma medida para a formação de leitores nesse país pode ser exitosa se não considerar o papel relevante do mediador, sobretudo em contextos de formação, como são as escolas. A mediação da leitura, contemplado o contato com o texto literário e a fruição, pode garantir ao jovem leitor a possibilidade de se deparar com a complexidade da linguagem, porque a literatura, “ao mesmo tempo em que lida com o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e de grupos

sociais, [...] atua na comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos” (Leahy-Dios, 2004, p. XXII), aliando, assim, arte e conhecimento. Dessa forma, a literatura é, sem dúvida, uma forma de resistência, sobretudo em tempos e espaços de privação, ou em situações hostis, e estas, infelizmente, nós conhecemos bem, pois estamos há alguns anos sendo submetidos a elas no nosso país.

Referências

- BRASIL (2006). *Orientações Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Literatura. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso: 24 junho 2021.
- Colasanti, M. (2004). *A moça tecelã*. 1ª ed. São Paulo: Global.
- Domingues, C. (2017). *Entre o sensível e o inteligível: a formação do leitor literário, no Ensino Médio, é possível?* Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Freire, P. (2005). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez.
- Leahy-Dios, C. (2004). *Educação Literária como Metáfora Social: desvios e rumos*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Petit, M. (2009). *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34.

Da rua do ouvidor para a rua do contador: literatura tradicional oral e literatura para a infância³²

Sara Reis da Silva

Universidade do Minho / CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança

Introdução

A expressão com a qual intitulamos o presente estudo foi inspirada ou pedida de empréstimo à obra *Da Rua do Contador para a Rua do Ouvidor* (Desabrochar, 1990), de António Torrado (Lisboa, 1939 / Lisboa, 2021). Não surpreenderá, portanto, que, nesta introdução, se evoquem precisamente algumas palavras deste singular autor:

«A Literatura Infantil, como nenhum outro género literário, vai direita às fontes do acto de contar e descende, sem interpolações eruditas, dos contadores fundadores da narrativa. Quem lê [e quem escreve] tem ainda o ouvido apurado à voz de quem, antes, contava. Vencidos os embaraços mecânicos da leitura, o recém-leitor melhor chegará ao prazer da leitura, se, analogicamente, nela incorporar o prazer de ouvir. E assim temos como, nesta periférica expressão narrativa, disposta no limiar da Literatura institucionalizada, e talvez por isso mesmo, a Pré-História e a História da Literatura se sobrepõem e

³² Silva, S. R. (2021). Da rua do ouvidor para a rua do contador: literatura tradicional oral e literatura para a infância. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 129-149). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

associam, numa miscigenação de recursos, onde a *função matricial da oralidade*³³ mantém o principal desempenho.» (Torrado, 1996, p. 6).

Deste modo, o título que escolhemos – e que pretendemos que sirva de “aperitivo” para a nossa reflexão – anuncia o tópico fundamental que versaremos: as múltiplas (ou algumas) viagens ou vidas intertextuais da literatura tradicional oral (conhecida originalmente ou em primeira instância pelo ouvidor, por aquele que apreende o texto por via auditiva) e as suas reconfigurações/ressonâncias na literatura de potencial recepção infantil (de autor) escrita (pelo contador, que, agora, concretiza a sua viagem criativa desde a voz/vozes matriciais que conheceu/conhece até à forma de letra). É esta, pois, a proposta que apresentamos: recuperar, cruzar, dar a ouvir e a ler textos escolhidos (um conjunto compreensivelmente restrito no contexto desta abordagem) do acervo tradicional e textos de autores canónicos da literatura portuguesa para pequenos leitores.

Trata-se, com efeito, de um tópico que tem como cerne o património tradicional oral também recebido pelas crianças, matéria já sobejamente equacionada e estudada sistematicamente, por exemplo, por Maria José Costa, em *Um Continente Poético Esquecido. As Rimas Infantis* (Porto Editora, 1992), e Maria Emília Traça, em *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças* (Porto Editora, 1992), ou, ainda, por Ana Margarida Ramos, José António Gomes e Sara Reis da Silva, na panorâmica editada no monográfico da Red LIJMI, volume intitulado *Reescrituras do Conto Popular (2000-2009)* (Xerais, 2010), por Carlos Nogueira, em *O Essencial sobre o Cancioneiro Infantil e Juvenil de Transmissão Oral* (INCM, 2009), e também por José António Gomes e Ana Cristina Macedo, no estudo «A canção de embalar e a sua dimensão poética e educativa», inserto

³³ O itálico é da nossa responsabilidade.

em *Primeiros Leitores, Primeiros Poemas* (Tropelias & C^a, 2018), entre outros. E parece, na verdade, não haver dúvidas acerca do facto da literatura para a infância e a juventude (LIJ) possuir uma origem oral remota, tendo, por isso, os seus primórdios perdidos entre a comunicação oral que, desde tempos imemoriais, os homens uns aos outros foram passando. Assim, a literatura que tem na criança o seu preferencial destinatário nasceu com a oralidade que foi moldando os homens. C. Bravo-Villasante afirma: «Voltamos a repetir que se pode encontrar uma rica fonte de literatura infantil no folclore e nos relatos tradicionais, em alguns livros de adultos preferidos pelas crianças e dos quais se fazem posteriormente versões infantis populares.» (Bravo-Villasante, 1977, p. 11). M. A. Cunha, por seu turno, atribui uma importância crucial a duas fontes da literatura infantil: a) «dos clássicos fizeram-se adaptações»; b) «do folclore houve a apropriação dos contos de fadas.» (Cunha, 1985, p. 20).

De facto, certas formas da literatura tradicional, consideradas hoje como pertencendo ao universo da literatura para crianças, na sua origem, como é sabido, foram destinadas aos adultos. Os motivos que levaram a este percurso do oral e do universo adulto até ao infantil terão sido, por exemplo, a popularidade e a exemplaridade intrínsecas a tais manifestações do acervo tradicional oral. Acrescente-se, ainda, um conjunto de aspectos formais e ideotemáticos que também poderão ter contribuído para esse “percurso”, designadamente: a brevidade, a simplicidade, o maravilhoso, o humor, entre outros. Sucintamente, recorde-se que, neste património literário tradicional oral, encontram-se formas narrativas como o conto, a lenda, a fábula, o romance ou rimance, o mito, a parábola, entre outros; e formas poético-líricas, nas quais se incluem as lengalengas, os trava-línguas, as adivinhas, os provérbios, entre outros.

Actualmente, no que diz respeito às formas de difusão em suporte escrito destes objectos literários, verifica-se a co-presença

de duas tendências fundamentais: em primeiro lugar, a (re)edição de contos, lendas, fábulas, lengalengas, trava-línguas, provérbios, adivinhas, entre outros, na sua formulação original, mas recompiladas/coligidas e publicadas com um visível cuidado por parte de grandes autores da LIJ (portuguesa) (lembramos, por exemplo, Alice Vieira e *Eu Bem Vi Nascer o Sol* (Caminho, 1994); José António Gomes com *Fiz das Pernas Coração* (Caminho, 2000) ou Luísa Ducla Soares com *O Som das Lengalengas* (Livros Horizonte, 2011), apenas para citar três exemplos); em segundo lugar, a reinvenção ou reescrita criativa de textos tradicionais variados também pela mão de figuras reconhecidas como António Torrado, Alice Vieira, Luísa Ducla Soares, João Pedro Mésseder, António Mota, entre outros.

Para este breve estudo, interessa-nos sobretudo dar conta deste último veio criativo, ou seja, de certas reescritas ou reutilizações, quase sempre lúdicas, que, em contextos formais ou informais, poderão envolver o potencial destinatário infantil e, deste modo, contribuir para a sua educação literária.

Alguns exemplos textuais

Lembrada a distinção dicotómica entre formas narrativas e formas poético-líricas tradição oral, expandimos, agora, a nossa reflexão a partir do recurso a um *corpus* textual, muito restrito, mas suficientemente – cremos – exemplificativo dessa relação matricial entre o património tradicional oral e a escrita/edição de autor para crianças. Seleccionámos, assim, com o intuito de substantivar aquilo que vimos de expor, duas formas tradicionais, uma narrativa e outra poético-lírica, a saber: o romance ou rimance tradicional e o trava-línguas.

O romance ou rimance tradicional

O romance ou rimance tradicional representa uma forma narrativa da tradição oral que, no nosso entender e comparando, por exemplo, com o conto tradicional, a lenda ou a fábula, não é das mais difundidas. Importa talvez lembrar, em primeiro lugar, que romance/rimance tradicional é uma composição narrativa em forma poética (normalmente, em versos de sete sílabas ou redondilha maior), de origem popular e autoria anónima. Destinado ao canto, é a modalidade peninsular da balada europeia. As suas principais características são: a brevidade / curta extensão; a configuração poética (verso longo); a organização predominantemente narrativo-dramática; o carácter episódico das histórias narradas, ainda que, algumas vezes, com pretensões a narrações completas; e o predomínio do realismo dos agentes e das situações. A sua temática é muito variada, integrando composições da categoria dos romances de contexto histórico peninsular, do domínio novelesco que versam tópicos como o regresso do marido (como acontece com «A Bela Infanta») ou o amor fiel (como «O conde Nino»), por exemplo, ou também a religião (como «A Santa Iria»), entre outros.

Nesta abordagem, optámos por convocar um dos rimances mais conhecidos, «A Nau Catrineta»³⁴, texto que tem prendido a atenção reinventiva de autores fundamentais da Literatura Infantil

³⁴ «A *Nau Catrineta* é um poema romanceado por um anónimo, relativo às viagens para o Brasil ou para o Oriente. Segundo Almeida Garrett, o romance popular *A Nau Catrineta* terá sido baseado no episódio sobre o *Naufrágio que passou Jorge de Albuquerque Coelho, vindo do Brasil, no ano de 1565*, que integra a *História Trágico-Marítima*. Este poema, que Garrett incluiu no seu *Romanceiro* (1843-1851), foi bastante difundido pelos países setentrionais.» in *A Nau Catrineta* in Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-09-08]. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/\\$a-nau-catrineta](https://www.infopedia.pt/$a-nau-catrineta).

Portuguesa, nomeadamente de Luísa Ducla Soares, António Torrado ou Matilde Rosa Araújo. É este o texto matricial, na forma registada por Almeida Garrett:

«Lá vem a Nau Catrineta,
que tem muito que contar!
Ouvide, agora, senhores,
Uma história de pasmar.

Passava mais de ano e dia,
que iam na volta do mar.
Já não tinham que comer,
nem tão pouco que manjar.

Já mataram o seu galo,
que tinham para cantar.
Já mataram o seu cão,
que tinham para ladrar.

Já não tinham que comer,
nem tão pouco que manjar.
Deitaram sola de molho,
para o outro dia jantar.
Mas a sola era tão rija,
que a não puderam tragar.

Deitaram sortes ao fundo,
qual se havia de matar.
Logo a sorte foi cair
no capitão general.

– Sobe, sobe, marujinho,
àquele mastro real,
vê se vês terras de Espanha,
ou praias de Portugal.

– Não vejo terras de Espanha,
nem praias de Portugal.
Vejo sete espadas nuas,
que estão para te matar.

– Acima, acima, gajeiro,
acima ao tope real!
Olha se vês minhas terras,
ou reinos de Portugal.

– Alvissaras, senhor alvissaras,
meu capitão general!
Que eu já vejo tuas terras,
e reinos de Portugal.
Se não nos faltar o vento,
a terra iremos jantar.

Lá vejo muitas ribeiras,
lavadeiras a lavar;
vejo muito forno aceso,
padeiras a padejar,
e vejo muitos açougues,
carniceiros a matar.

Também vejo três meninas,
debaixo de um laranjal.
Uma sentada a coser,
outra na roca a fiar,
A mais formosa de todas,
está no meio a chorar.

– Todas três são minhas filhas,
Oh! quem mas dera abraçar!
A mais formosa de todas
Contigo a hei-de casar

– A vossa filha não quero,
Que vos custou a criar.

– Dar-te-ei tanto dinheiro
Que o não possas contar.
– Não quero o vosso dinheiro
Pois vos custou a ganhar.

– Dar-te-ei a Catrineta,
Para nela navegar.

– Não quero a Nau Catrineta,
Que a não sei governar.

– Dou-te o meu cavalo branco,
Que nunca houve outro igual.

– Guardai o vosso cavalo,
Que vos custou a ensinar.

– Que queres tu, meu gageiro,
Que alvissaras te hei-de dar?

– Capitão, quero a tua alma,
Para comigo a levar!

– Renego de ti, demónio,
Que me estavas a tentar!
A minha alma é só de Deus;
O corpo dou eu ao mar.

Tomou-o um anjo nos braços,
Não no deixou afogar.
Deu um estouro o demónio,
Acalmaram vento e mar;
E à noite a Nau Catrineta
Estava em terra a varar.

(Garrett, 1997, p. 354-355).

Retomando, assim, esta [A] Nau Catrineta «que tem muito que contar...», Luísa Ducla Soares, cujo gosto pela recriação de formulações literárias tradicionais, sempre em clave humorística, é sobejamente conhecida, propõe uma divertida reinvenção paródica deste texto no pequeno volume, em versos rimados, intitulado *A Nau Mentireta* (Civilização, 1991).

Nesta revisitação singular, o pacto humorístico celebra-se logo a partir do título, elemento, aliás, visivelmente criativo pelo uso neológico do vocábulo «mentireta»³⁵, para surgir, depois,

³⁵ Observe-se que esta palavra nasce, em primeiro lugar, da proximidade fónica do vocábulo resgatado ao romance/rimance tradicional centrado na nau “catrineta” e, em segundo lugar, de um processo parcialmente aglutinativo que

confirmado nos onze quadros poéticos (ou quadras) sucessivos que compõem a obra. O relato abre com uma quadra de cariz introdutório que parece, à partida, respeitar a seriedade de que se reveste o texto-matriz ou da tradição oral:

«Lá vem a nau catrineta
Que tem muito que contar,
Já passa mais de ano e dia
Que anda nas ondas do mar.»

(Soares, 1991, s/p).

Luísa Ducla Soares faz, no entanto, com que a comicidade invada o espaço textual, recriando, actualizando-a, até, pela inserção de elementos do presente, a situação conflitual da carência de alimentos, que representa, na verdade, o desequilíbrio inicial do conhecido intertexto tradicional:

«Já não tem para comer
Nem tostas nem marmelada.
Basta deitar-se uma rede,
Apanha-se uma pescada.»

(Soares, 1991, s/p)

É notória a prevalência da ambiência marítima, mais concretamente, do tópico da viagem marítima, das venturas e desventuras ou dos destinos das descobertas. Trata-se, pois, de um breve relato ficcional notoriamente bem disposto a que não falta inclusivamente a figura camoniana do gigante Adamastor:

«Junto à costa africana
o gigante adamastor
como estava constipado
pediu-lhe um cobertor.»

(Soares, 1991, s/p)

parte da palavra “mentira” e do afixo “-eta”, o que também acaba, em última instância, por imprimir um certo tom familiar por se assemelhar ao vocábulo “peta”, sinónimo de falsidade/mentira.

Note-se que, neste caso, a figura medonha do gigante, tornado mito e símbolo das dificuldades lusitanas em dobrar o cabo das Tormentas/da Boa Esperança, surge subvertida, na medida em que se sublinha, no texto em análise, a sua fragilidade e a necessidade de uma certa protecção ou ajuda.

Também a passagem pelo Oriente é aqui parodiada de um modo inesperado:

«Quando apertava o calor
foram à Índia distante.
Para fazer de chuveiro,
Compraram um elefante.»

(Soares, 1991, s/p)

Este percurso de construção humorística contempla, ainda, uma rápida passagem pelo Brasil que, na sua recriação, não é a terra “dourada”:

«Descobriram no Brasil
O carnaval e o samba.
De tanto que lá dançaram
Ficaram de perna bamba.»

(Soares, 1991, s/p)

A conclusão do texto retoma parcialmente uma expressão do intertexto do património tradicional, mas acaba por constituir não só a confirmação da faceta risonha que caracteriza esta obra de Luísa Ducla Soares, mas também uma leve tonalidade crítica ou disfémica que acabamos por vislumbrar, visto que a ideia de heroicidade, de valentia ou, até mesmo, de mitificação do regresso dos “valerosos” navegadores portugueses surge, de alguma forma, aqui transformada:

«Já vêm terras de Espanha,
Areias de Portugal,
Três burros tocando flauta
Debaixo dum laranjal.»

(Soares, 1991, s/p)

O tom parodístico que perpassa todo este texto de Luísa Ducla Soares encontra um especial correspondente nas ilustrações de Manuela Bacelar. Estas, com apontamentos caricaturais, sucedem-se a cada uma das quadras e ostentam uma composição cromática variada e viva, baseada nos tons laranja, vermelho e azul, que prendem a atenção do leitor.

Numa linha distinta, mas, de igual forma, singular, António Torrado, em *A Nau Catrineta que tem muito que contar*³⁶, recupera também este rimance. Vejamos, então, o que distingue esta retextualização da já revista, assinada por Luísa Ducla Soares, na tentativa de, a partir do destaque dos traços ideotemáticos e técnico-expressivos que os diferenciam, concluir acerca da diferença do ponto de vista receptivo subjacente às duas escritas dos dois autores mobilizados.

O *incipit* ou abertura do relato afigura-se, desde logo, marcado por uma evidente densidade/tensão dramática, assim como perpassado por alusões históricas, literárias e simbólicas. Na impossibilidade de poder citar integralmente este texto de António Torrado (dada a sua extensão considerável), recuperamos, ainda assim, as cinco estrofes que compõem o primeiro momento ou a parte introdutória:

«Quem lembra a Nau Catrineta
quem a chora e a lastima
ondas do mar abaixo
ondas do mar acima?

³⁶ Originalmente editado em 1987 pela Editorial Comunicação e, posteriormente, reeditado pela Civilização, com ilustrações de Paula Soares, em 1992 e em 1993 (sendo esta uma edição escolar, que integra um guião de leitura concebido por Maria José Costa). Em 2002, com a mesma chancela, veio a lume o volume *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, no qual se reúne uma dezena de textos da tradição. Esta edição conta com ilustrações de Maria João Lopes.

Quem vira costas ao cais
que da espera se arruína
ondas do mar abaixo
ondas do mar acima?

Quem, de janelas fechadas,
enlutadas, desanima,
ondas do mar abaixo
ondas do mar acima?

Neste silêncio demais
pelo cais, onde a neblina
apaga esquinas, umbrais,
um velho arrais se aproxima.

A névoa que traz nos olhos
a névoa que o encortina
arranca flocos de névoa,
trovas de pranto em surdina: (...)»

(Torrado, 2002, p. 59)

Uma leitura atenta do segmento citado permite concluir acerca do elevado investimento estilístico e intertextual. Note-se, por exemplo, a presença da anáfora, do paralelismo de construção, das perguntas retóricas reiteradas, além da metáfora, das sensações visuais e auditivas e, ainda, a repetição, em particular, do vocábulo “névoa”, termo simbólico³⁷ que remete para o espaço mítico português. Indefinição e também sofrimento surgem indiciados num conjunto lexical composto, por exemplo, por vocábulos como «chora», «lastima», «arruína», «enlutadas», «desanima» ou «pranto». Os ecos intertextuais são aqui igualmente singulares e dotam o texto de uma originalidade e de uma erudição – chamemos-lhe assim – manifestamente invulgar e cativante. Assim, os versos repetidos «ondas do mar

³⁷ Aliás, ao longo do texto, são diversos os elementos simbólicos que vão surgindo, designadamente as espadas, os números 7 e 3, o laranjal, o cavalo branco e o ouro.

abaixo/ondas do mar acima?» parecem ter como matriz a conhecida cantiga de amigo, de Martin Codax, a marinha ou barcarola «Ondas do Mar de Vigo»³⁸. Já o «velho arrais que se aproxima» parece remontar à personagem Camoniana Velho do Restelo. E o facto é que, ao longo do texto, multiplicam-se as referências desta natureza.

Com efeito, por tudo aquilo que fomos salientando, ambos os textos poderão ampliar, ainda que diversamente, a “enciclopédia” dos pequenos leitores. Conclui-se que, no caso do texto de Luísa Ducla Soares, o mais divergente da matriz, o potencial destinatário será certamente um leitor/ouvidor com habilidades leitoras e/ou interpretativas menos alargadas, um leitor para quem o grafismo do livro e a sua sequencialização verbo-icónica simétrica – chamemos-lhe assim –, vertente determinante no acesso à semântica textual, possibilita uma leitura autónoma e uma decifração eficaz. O texto de António Torrado, pontuado de dramatismo e cruzado por linhas nas quais ecoam a lírica do passado, como a Idade Média, coloca maiores desafios ao leitor e, assim, parece vocacionado para um receptor preferencial com maiores competências lecto-literárias ou com uma já razoável competência referencial e cultural. Todavia, note-se que, em ambos os casos, a posse de um intertexto leitor sólido e lato, que englobe algumas leituras interiorizadas da prosa épica camoniana e da personagem do Adamastor, de textos medievais – como as cantigas de amigo – ou de algumas passagens da História de Portugal (porque, na verdade, com o termo «nau», opera-se uma evocação de um tempo histórico particular, o das Descobertas), poderão potenciar, sem dúvida, o exercício interpretativo e a cooperação semântica com os textos contemporâneos, facto que, além de tudo, também estipula o carácter multiestratificado ou as diversas/diferentes

³⁸ Martin Codax (CV 884, CBN 1227).

camadas/níveis de acessibilidade que o texto abre. Trata-se, pois, de caminhos de leitura desafiadores, que envolvem o potencial receptor e que também reclamam do próprio mediador de leitura um domínio informado ou profundo do texto.

O trava-línguas

Também seleccionámos, já no âmbito poético, o trava-línguas, forma poético-lírica muito apelativa, que possibilita um exercício articulatorio simultaneamente exigente e divertido. Fórmulas como «– Pardal pardo, porque palras? / – Eu palro e palrarei, / Porque sou o pardal pardo, / Palrador d’el rei.» ou «Debaixo daquela pipa / Está uma pita. / Pinga a pipa, / Chia a pita, / Chia a pita / Pinga a pita.» (Coelho, 1992, p. 23) têm como pressuposto que «As crianças devem repetir muito depressa» (Coelho, 1992, p. 22).

Para exemplificar a presença dos ecos destas formas especiais de autoria anónima, transmitidas de geração em geração por via oral, na poesia para a infância, destacamos a colectânea poética *Fala Bicho*, de Violeta Figueiredo³⁹, obra na qual é possível conviver com um conjunto de poemas com traços herdados de tais textos tradicionais.

Plenos de animais de muitas espécies e de diversos *habitats*, da terra, do mar e do ar, os poemas que compõem *Fala Bicho* colocam em primeiro plano seres animizados do mundo da fauna, como sugerimos, concedendo-lhes, sós ou acompanhados, vozes, comportamentos e sentimentos humanos, passando, assim,

³⁹ O livro *Fala Bicho*, vencedor do prémio «Inasset / Inapa de Literatura Infantil 1991», promovido pelo Centro Nacional de Cultura, foi editado, pela primeira vez, em 1992, com a chancela, na altura, das Edições Asa, sendo ilustrado por Manuela Bacelar. Reeditado pela Caminho, vai já na 4ª edição e continua a evidenciar uma interessante articulação entre as palavras poéticas e as ilustrações, agora da responsabilidade de Danuta Wojciechowska.

diante dos olhos do leitor, por exemplo, uma alforreca e uma faneca apaixonadas, um sentimental caranguejo guarda-nocturno da «bela Torre de Belém», um pargo chamado Olindo, que é locutor de Rádio, e até um gafanhoto, o Josezinho, que é piloto aviador. Estes são alguns dos bichos que participam, em muitos casos, de um verdadeiro processo de tematização do sentimento amoroso, um tópico, na verdade, pouco comum na produção poética vocacionada para a infância. Deste modo, neste espaço construído a partir de figuras-animais – em muitos casos, um pretexto para falar do mundo dos homens – e recriado através de um discurso poético simples, com marcas notórias de narratividade (note-se, por exemplo, a presença de verbos actanciais e do diálogo), sendo também de assinalar a extensão reduzida dos poemas, o predomínio dos versos rimados (em geral, em rima emparelhada e, por vezes, a rima interna), as repetições (sonoras, por exemplo, através da aliteração) e os jogos de palavras, conclui-se que os processos fónico-rítmicos mais assíduos – e que acabámos de salientar – foram recuperados da poesia tradicional ou têm por modelo as rimas infantis, designadamente os trava-línguas, as lengalengas (como no texto poético «O sapo e o caçapo») ou, até, os provérbios (como no poema «O sol-poente fala ao lagarto»).

A influência sugerida, e em concreto, no que aos trava-línguas diz respeito, afigura-se evidente logo nos segundo e terceiros textos da obra: «Na Terra dos Tigres» e «O Rato». Revisite-se, assim, o primeiro poema referido:

«Um tigre, dois tigres, três tigres,
três tigres adormecidos,
e um outro tigre tigrado
acordado.

Tigre tigrado trincou
um tremoço que encontrou.
E uma perdiz que voou
não a trincou por um triz,

não trincou porque não quis.

Tigre tigrado ao luar,
sozinho põe-se a caçar;
corre para a frente,
caça um pente;
corre para trás, caça um cabaz;
corre para o lado e caça o rabo.»

(Figueiredo, 1999, p. 2)

Neste caso, encontra-se amplamente divulgado o hipotexto, ou seja, o trava-línguas que serviu de mote a este poema, um enunciado que Maria José Costa considera como «Um dos mais curtos e, (...), dos mais frustrantes, porque mais difícil (ainda se me entaramela a língua se o quiser dizer muito depressa (...))» (Costa, 1996: 36). E, neste texto de Violeta Figueiredo, como na forma poético-lírica em questão, uma categoria textual que Adolfo Coelho, em *Jogos e Rimas Infantis*, coloca na secção designada «Ginástica de língua», pretende-se uma leitura em voz alta rápida⁴⁰. A repetição, em particular a aliteração, é o seu principal recurso técnico-expressivo e a prevalência do *nonsense* e de uma atractiva ludicidade são evidentes.

Note-se que, no poema de Violeta Figueiredo, o trava-línguas tradicional serve de mote, é narrativamente expandido, na medida em que se conta, em verso ou em forma rimada, “uma espécie de história”, protagonizada por três tigres adormecidos aos quais se junta um outro tigre tigrado acordado. Deste modo, a forma, a pluralidade de jogos (de sons, de palavras, etc.) sobrepõe-se ostensivamente ao sentido, à lógica. A sua essência, o tipo de reutilização é, pois, manifestamente lúdica.

⁴⁰ Recorde-se que os trava-línguas destinam-se a ser ditos depressa e são de difícil pronúncia, alguns até mesmo para adultos, dada a sucessão de sons com que se realizam oralmente.

Considerações finais

Ao longo da presente abordagem, deixámos algumas pistas acerca das potencialidades da literatura tradicional oral, da sua extensão, presença, influência na literatura para a infância e, conseqüentemente, ao nível da educação literária. Não será, porém, excessivo (cremos) precisar/partilhar sinteticamente algumas estratégias que consideramos simples, mas que permitem uma aproximação pedagógica a este acervo renovado.

Antes de tudo, preconizamos que esta aproximação, com vista à educação literária, deverá ter em conta a qualidade dos textos, a sua adequação (ao perfil do leitor, aos contextos, etc.) e privilegiar uma leitura integral.

Além disso, pelas especificidades de conteúdo, de estilo, pelo sistema e pelas convenções subjacentes ao texto literário, em geral, e às formas que, na nossa apresentação, em particular, valorizámos, importa ler (preferencialmente, em voz alta⁴¹) e analisar detalhadamente estes objectos, acentuando aspectos como as linhas ideotemáticas, as estratégias técnico-expressivas e a sua funcionalidade, as suas similitudes e dissemelhanças, entre outros. E este exercício – que reclama tempo, atenção, domínio das técnicas de análise textual e uma competência literária – cabe, antes de mais, ao mediador que, depois, com segurança, entusiasmo e alegria, envolvendo-se «no seu todo: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente» (García Sobrino, 1994, p. 10), terá de assumir a importante função de orientar/mediar o contacto do receptor infantil com esse objecto artístico que é o texto literário.

⁴¹ Importa permitir o exercício ou experienciar tipos de leitura variados: em voz alta, em silêncio (individual), em pequeno ou em grande grupo, coral, dialogada, dramatizada, etc.

Enfatizamos, ainda, a pertinência de efectuar uma leitura aberta, que reclama a co-presença de textos de índole distinta, ou seja, uma convocação de intertextos que poderão ser cruzados, comparados, contrapostos, um percurso receptivo assente na intertextualidade, um dos fenómenos ou das características basilares do texto literário, que, aliás, a nossa abordagem sugere pela mobilização de textos de autores diferentes que dialogam entre si e com outros textos. Compaginar tradição e inovação é, pois, imprescindível na vivência intelectual e afectiva dessa desejada rede intertextual tão importante para uma cada vez mais competente leitura e interpretação das obras literárias.

Outra sugestão reside na articulação dos textos literários com o discurso artístico, tanto visual/plástico como musical, ou seja, possibilitar o contacto com ilustrações, por exemplo, ou com textos musicados. Esta estratégia, por exemplo, no caso de *A Nau Catrineta*, não será difícil de promover, uma vez que vários músicos e intérpretes têm incluído romances no seu repertório (por exemplo, Trovante, Vitorino, Fausto, etc.) e Almada Negreiros pintou, para a Doca da Rocha, a Nau Catrineta. Também vale a pena ouvir e dar a ouvir «A Nau Luareta» (de *A Guitarra da Boneca*), de Matilde Rosa Araújo, na voz de Cristina Paiva (da Andante Associação) com música de Art Hickmans Orchestra (disponível online). Aliás, como registámos em outro lugar (Silva, 2018), a associação poesia-música tem vindo a ser valorizada num conjunto muito interessante de volumes antológicos especialmente dedicados aos pequenos leitores/ouvintes.

Sinteticamente e antes de terminar, importa registar, recuperando informação já veiculada, que, na edição para a infância, universo muito vivo e promissor, e no que diz respeito à presença multimoda nesta da literatura tradicional oral, a concomitância de duas tendências fundamentais, em concreto: a) a publicação de colectâneas ou compilações/antologias de textos originais, ou seja, que mantêm a sua forma matricial e b) a edição

de obras (por exemplo, em formato de álbum narrativo) que guardam textos recriados ou retextualizações de formas literárias tradicionais. Em qualquer uma destas duas configurações, genericamente observa-se uma apresentação em volumes que ostentam um notório cuidado gráfico (capa dura, papel de alta gramagem, ilustração profusa, etc.). Além disso, juntamos às duas tendências mencionadas uma outra – esta terceira ainda relativamente emergente no nosso país, mas já expressiva: a edição de textos clássicos, reconhecidos, de larga difusão, em formato de livro-objecto, ou seja, evidenciando uma materialidade determinante do ponto de vista da recepção, designadamente com o recurso à inclusão de estratégias diversas, como o *pop-up* ou o *pull-the-tab*, por exemplo.

O facto é que, em qualquer dos casos, estas formas editoriais às quais aludimos atestam a prevalência/pervivência das manifestações literárias tradicionais, assegurando-se, deste modo, a força de uma memória literária e cultural colectiva que, do ouvir ao ver/ler, da voz ao livro, começa a formar-se desde idades muito precoces – antes de tudo, por via oral – e se vai conformando ao longo do crescimento do leitor.

Da nossa parte, cientes de que, em espaço tão reduzido, dificilmente teremos sido capazes de destacar devidamente a vitalidade hipertextual dos textos tradicionais orais, dar-no-emos por suficientemente satisfeitos se este sucinto trabalho, agora aqui editado, vier a contribuir, ainda que de forma modesta, para motivar e auxiliar alguns educadores, professores, bibliotecários, pais e outros mediadores a convocarem, em espaços e em momentos distintos, textos cuja origem se perde na memória do tempo, hipotextos da literatura oral, a par de outros, oferecidos com uma roupagem renovada, ou seja, hipertextos da literatura infantil, textos que merecem ser experimentados, porque, como afirmou António Torrado, a história, a literatura é sempre um maravilhoso pretexto «para uma sintonia de convivencialidade entre um contador e um ouvinte ou leitor» (Torrado, 1996, p. 6).

Referências

- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bravo-Villasante, C. (1977). *História da Literatura Infantil Universal*. Vol. I. Lisboa: Vega.
- Coelho, A. (1992). *Jogos e rimas infantis*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Costa, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido. As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. J. (1996). Das rimas infantis à poesia de autor. In *Poesia* (pp. 25-41). Coleção «Uma pequenina luz bruxuleante...», Nº 2. Porto: Civilização.
- Cunha, M. A. (1985). *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. São Paulo: Ática.
- Figueiredo, V. (1999). *Fala Bicho*. Il. de Danuta Wojciechowska. Lisboa: Caminho (4ª ed.).
- García Sobrino, J. (coord.) (1994). *A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Garrett, A. (1997). A Nau Catrineta. In *Romanceiro* (pp. 354-355). Lisboa: Ulisseia.
- Gomes, J. A., Ramos, A. M. e Silva, S. R. da (2010). Reescritas do conto tradicional na literatura portuguesa para a infância e a juventude (2000-2009). In B.-A. Roig Rechou, et al. (coord.). *Reescrituras do Conto Popular (2000-2009)*(pp. 109-124). Vigo: Xerais.
- Gomes, J. A. e Macedo, A. C. (2018). A canção de embalar e a sua dimensão poética e educativa. In A. C. Macedo, M. N. Rodríguez e S. R. Silva (coord.), *Primeiros Leitores Primeiros Poemas* (pp. 27-39). Porto: Tropelias & Cª.
- Nogueira, C. (2009). *O Essencial sobre o Cancioneiro Infantil e Juvenil de Transmissão Oral*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

- Soares, L. D. (1991). *A Nau Mentireta*. Il. de Manuela Bacelar. Porto: Civilização.
- Silva, S. R. da (2018). Ao som da poesia: sobre algumas antologias poéticas com música. In A. C. Macedo, M. N. Rodríguez e S. R. Silva (coord.), *Primeiros Leitores Primeiros Poemas* (pp. 41-56). Porto: Tropelias & C^a.
- Torrado, A. (1996). Milhões de livros, biliões de vozes. In *Conto e Reconto. As Fábulas – Boletim Cultural* (pp. 3-8). VIII Série, N^o 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrado, A. (2002). A Nau Catrineta que tem muito que contar. Porto: Civilização, pp. 59-70.
- Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.

Biblioterapia na 3ª Idade. Relato de uma intervenção ⁴²

Karla Haydê Oliveira da Fonseca

Universidade do Minho / CIEC – Centro de Investigação em
Estudos da Criança

Fernando Azevedo

Universidade do Minho / CIEC – Centro de Investigação em
Estudos da Criança

Introdução

A ação solidária e o altruísmo são valores socialmente edificantes, vistos como princípios benevolentes para o ser humano. O potencial transformador que tais atitudes representam para o crescimento interior do próprio indivíduo é um fator determinante para uma sociedade mais humana. Na concepção filosófica, a solidariedade é vista como um princípio ético. Já na

⁴² Fonseca, K. H. O. e Azevedo, F. (2021). Biblioterapia na 3ª Idade. Relato de uma intervenção. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 150-160). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

Este texto, com modificações, foi originalmente publicado em formato digital na seguinte revista: Fonseca, K., & Azevedo, F. (2016). Biblioterapia: relato de uma experiência no lar de idosos em Braga - Portugal. *Revista ACB*, 21(2), 381-389. Recuperado de <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1166>

concepção religiosa, além de elevar o espírito, enobrece o corpo e a mente. Essa complacência, é representada no poema *A Caridade*, do poeta português João de Deus (1830-1896), da coletânea Campo de Flores (1876-2002), o qual declama, “Eu podia falar todas as línguas dos homens e dos anjos; Logo que não tivesse caridade, já não passava de um metal que tine, de um sino vão que soa” [...]. Dado o exposto, podemos inferir que para este poeta, o ato de solidariedade e o voluntariado deveriam ser inerentes à cultura humana.

Consoante este cenário, entendemos que a participação e o apoio dado aos carenciados deveriam ser uma constante nas atividades desenvolvidas por pessoas que primam pelo valor humano. Neste contexto, este relato de experiência foi desenvolvido num Lar de Idosos⁴³ situado em São Vicente na cidade de Braga. Esta instituição de auxílio aos necessitados começou suas atividades por volta de 1850, possuindo instalações remodeladas com todas as comodidades necessárias para cumprir os fins para o qual foi criado. Aloja cerca de 126 utentes, entre o sexo masculino e feminino.

Em consonância com o acatado, deu-se origem ao projeto “Criando Sorrisos”, que consiste num grupo de solidariedade cujo objetivo é fazer doações e ação de convívio às instituições de caridade em Braga. O grupo é formado por estudantes brasileiros de doutoramento da Universidade do Minho, com formação em biblioteconomia, direito, pedagogia, letras, psicologia, *inter alia*. Entre as atividades desenvolvidas pelo grupo, elegemos a biblioterapia em suas diferentes modalidades (leitura, música, dramatização, recreação). A escolha pela instituição dá-se por meio da necessidade da mesma. Por esse motivo, o grupo não faz nenhuma seleção rígida. O maior

⁴³ Mantemos o anonimato da instituição e dos participantes.

objetivo é promover o voluntariado em prol de uma sociedade mais humana.

Assim, com este intuito de solidariedade e ação, este projeto tem como objetivo ajudar os carenciados e proporcionar momentos de entretenimento, humor, socialização e purificação das emoções por meio catárticos. Neste relato, a experiência do grupo “Criando Sorrisos” foi com a população idosa, e por esse motivo, faz-se necessário tecer alguns comentários.

O ser idoso: tecendo alguns comentários

É comprovadamente preocupante o rumo em que as sociedades modernas enfrentam neste século XXI: o envelhecimento populacional. Este fenômeno demográfico mundial afeta diversos países na União Europeia ao deparar-se com um processo de envelhecimento significativo da sua população. Os fatores determinantes para este quadro devem-se, entre outros, aos progressos tecnológicos da medicina, a queda da taxa de fecundidade, o crescente fluxo migratório, e o aumento da longevidade da população decorrente da melhoria de novos modos de viver, o que vem garantindo à extensão do termo da vida (INE, 2014)

De entre os países da União Europeia, Portugal é um dos países com maior percentagem de idosos. Em 2011, a proporção da população portuguesa a partir de 65 anos⁴⁴ era de 19%. Este valor contrasta com os 8% verificados em 1960 e com os 16% da década anterior. Os resultados da pesquisa indicam que o índice de envelhecimento do país foi de 129,4%, o que significa que Portugal tem hoje mais população idosa do que jovem (Censo,

⁴⁴ Sabendo que a idade cronológica não é um argumento preciso para definir as mudanças que acompanham a velhice, ponderamos pela idade de 65 anos por ser uma variável significativa em Portugal, pois corresponde à idade da reforma estabelecida por lei.

2011). Numa visão futurista, e com base em várias pesquisas, em 2060 este índice deverá exceder os 40,4%. Este fenómeno trará mudanças na forma como as sociedades se organizam. Assim, criar programas para o envelhecimento ativo e saudável implica dar sentido à vida das pessoas que envelhecem.

Nesta assertiva, a Organização Mundial de Saúde (OMS) adotou o termo “envelhecimento ativo” para expressar a conquista dessa visão. Assim, a OMS define o termo como: “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (OMS, 2005, p. 13).

Neste contexto, o objetivo do envelhecimento ativo é aumentar a expectativa de uma vida saudável em termos de qualidade para as pessoas que estão envelhecendo. É importante mencionar que, o vocábulo “ativo” refere à participação do idoso nas questões sociais, económicas, culturais, espirituais e civis, e não somente à capacidade de estar fisicamente ativo. O termo “saúde” refere ao bem-estar físico, mental e social. Desse modo, os projetos e programas de envelhecimento ativo que motivam a saúde mental e as relações sociais, são tão importantes quanto aqueles que melhoram as condições físicas de saúde (OMS, 2005).

Portanto, são várias as implicações deste envelhecimento para a sociedade. Dentre elas, a necessidade de adaptação à vida moderna para a criação de uma estrutura que aperfeiçoe os tratamentos dados aos idosos, para a melhoria da qualidade de vida.

Foi pensando nisso que as Bibliotecas Públicas Portuguesas desenvolveram o projeto “biblioterapia para idosos”, com o objetivo de aproximar e integrar a população idosa da biblioteca, que, por motivos variados, se encontra mais socialmente excluída e distanciada de iniciativas ligadas à promoção da leitura.

Nesta perspectiva, entendemos que os projetos voltados para os idosos devem ser uma realidade desenvolvida por

instituições que organizam uma sociedade, e por ações voluntárias. Foi com base na expansão da cultura do voluntariado que o Projeto “Criando Sorrisos” foi idealizado. Deste modo, executamos atividades biblioterapêuticas com esta população, a fim de possibilitar socialização, entretenimento e humor com os idosos participantes.

Biblioterapia: um pouco da história

Sabe-se que a catarse é proporcionada pela leitura ao bem-estar humano. Foi uma prática bastante usual em tempos remotos, usada desde a Antiguidade vem permanecendo até à Modernidade. É uma atividade terapêutica por meio dos livros, denominada biblioterapia, ao serviço do indivíduo pela compreensão e enfrentamento da vida.

No século XX, foi uma técnica muito utilizada nos ambientes de saúde por profissionais leigos. Por este motivo, as primeiras definições de biblioterapia foram voltadas para a cura de doenças mentais.

A pesquisadora brasileira Eva Maria Seitz (2006, p. 157) conceitua esta técnica como “um programa de atividades selecionadas envolvendo materiais de leitura, planejadas, conduzidas e controladas como um tratamento, sob a orientação médica, para problemas emocionais e de comportamento”. Por outro enfoque, a pesquisadora portuguesa Marisa Silva prediz “curar com os livros ou biblioterapia é auxiliar o corpo falante do indivíduo num equilíbrio fluído em todas suas dimensões: cognitiva, emocional e física” (Silva, 2011, p.13). Por ser um método interdisciplinar, as variações terminológicas do termo biblioterapia apresentada pelos autores são diversificadas.

A investigação da biblioterapia com idosos já é tema de debate na Academia no contexto português. O estudo de Carmem Zita Honório Santos Ferreira (2013) no âmbito da sua dissertação de mestrado intitulada “Biblioterapia aplicada a idosos: um novo

desafio para as bibliotecas públicas portuguesas”, evidenciou sobre a importância da aplicação da biblioterapia de desenvolvimento a indivíduos institucionalizados em centros de apoio e lares de idosos. Referiu também, a importância da Biblioteca Pública na aplicação desta terapia.

Historicamente, em 1904, a biblioterapia passa a compor uma das várias ramificações da biblioteconomia, o que induz ao profissional bibliotecário sair da sua zona de conforto, gerando inquietações ao assumir entre as suas antigas funções técnicas à função social e humanística da profissão.

O procedimento biblioterapêutico consiste numa boa representação da leitura e da fala. Sendo necessário dar vida às personagens do livro ao fazer as palavras ganharem significados e sentimentos. Em razão disso, histórias, leituras, imaginação, dramatizações, risos, interpretação de textos e alívio das tensões, são alguns dos elementos da biblioterapia adquirida através da leitura. Em sua grande maioria, são utilizados textos curtos de ficção para prender a atenção da plateia, como contos, poemas, fábulas e crônicas. Isso se dá por acreditar que os textos de ficção têm potencialidades terapêuticas “pelo ludismo embutido, por provocar emoções, por apresentar o mundo real sob o manto da poesia, por ser arte, enfim” (Caldin, 2009, p.122). A proposta é lidar com o entretenimento e o imaginário humano.

Devido à pesquisa bibliográfica realizada, podemos constatar que a terapia proporcionada pelos livros caminha por fases distintas para a obtenção de êxito. Posta assim a questão, é de se dizer que a biblioterapia dá-se por meio de um processo interativo em que, durante a leitura do texto, ocorre a assimilação com a história e com as personagens (identificação), e a percepção que o outro possui infortúnios semelhantes, para em seguida, incorporar os valores morais adquiridos com a leitura e/ou audição (introjeção). O prazer (humor) e a descarga de emoções poderão ocorrer em diferentes momentos da leitura, e o seu êxito provocará no leitor uma empatia com as personagens

associado aos seus problemas. Posteriormente, esse leitor entrará em estado de êxtase (catarse), proporcionando um bem-estar ao corpo e ao espírito. A interpretação e explanação de ideias entre os participantes (projeção) e o biblioterapeuta, leva o leitor/ouvinte a conhecer o problema alheio e compreender que outras pessoas possuem problemas similares aos seus. Aplicar o mundo da fantasia a sua realidade pode levar o leitor a uma mudança interior (introspecção), dando oportunidades de reflexão e autoconhecimento na descoberta de novos caminhos para a resolução e o enfrentamento da vida.

Na continuidade do diálogo com esta temática, e não sendo a nossa intenção ficar somente no plano das ideias, debruçamo-nos, portanto, sobre o plano de ação que orientou este relato.

Criando sorrisos: conto, canto e encanto

Demos início à nossa atividade, que durou cerca de 2h30, num sábado, após o consentimento informado para a intervenção da biblioterapia do grupo “Criando Sorrisos”. A escolha do sábado para a realização da atividade deveu-se ao facto de ser este o dia habitual de visita aos idosos, o que foi consensual entre o grupo e a direção. Dos 126 idosos da instituição, estiveram presentes 56 (cinquenta e seis) participantes entre o sexo feminino e masculino. Os demais estavam com familiares ou acamados.

A atividade começou com a apresentação do grupo “Criando Sorrisos”. Em seguida, iniciamos a dramatização da fábula *O Lobo e a Cabra* (Fábulas de Esopo). A plateia acompanhou o teatro com alegria e atenção. Na sequência, antes de começarmos a narrativa, a contadora fez suspense de qual seria a história. Uma senhora da plateia levantou a mão e nos disse: *“Eu conheço essa história... Essa história é linda... da princesa Isabel”* (participante 01). Assim, demos início à nossa segunda atividade com a lenda *O Milagre das Rosas*.

Proseguimos a terceira atividade com o poema *Seiscentos e Sessenta e Seis*, de Mário Quintana, e uma atividade corporal. Durante a última atividade do grupo, fizemos uma atividade musical, cantada por uma das integrantes do grupo, cujo êxito foi refletido na participação de todos. As escolhas das músicas ficaram por conta do grupo e da plateia, que pediu a música “*Gabriela*”, de Dorival Caymmi.

No encerramento de nossas atividades, o grupo foi surpreendido pelo coro da instituição em agradecimento⁴⁵ à ação praticada. Como se observa, a biblioterapia é envolvente e foi realizada com sucesso, havendo uma recepção muito grande por parte da platéia. Todos (plateia e grupo) foram acometidos pela catarse que esta prática dispõe. Durante a despedida, todos os participantes agradeceram pelos momentos “mágicos” proporcionados pelas histórias, poemas, músicas e atividade corporal. Podemos fazer tais constatações a partir das falas registradas de alguns dos participantes:

“Isso não foi bem, foi super bem” (participante 02).

“Ainda bem que [Portugal] descobriu o Brasil” (participante 03).

“Voltem mais vezes” (participante 04).

“Eu sou enfermeira e escritora, sabes? Eu amo ler [...] agora que eu tenho mais tempo” (participante 05).

Em virtude destas considerações, reiteramos que a leitura terapêutica permite aos participantes uma busca interior, uma vez que faz refletir sobre si mesmos, oferecendo algo maior para além das suas questões e dilemas, pois ajuda-os a manter um

⁴⁵ O grupo “Criando sorrisos” fez a doação de creme hidratante (objeto pedido pela instituição).

olhar distanciado dos seus problemas reais ao adentrar no mundo imaginário.

Considerações finais

É comum encontrarmos na literatura os benefícios proporcionados pela leitura terapêutica, nomeadamente, elevação da autoestima; alívio das tensões diárias; auxílio no enfrentamento de novas situações; diminuição da ansiedade e depressão; prevenção de doenças; diminuição do sentimento de solidão e interação entre os participantes, para além de proporcionar um bem-estar humano ao propor ao leitor/ouvinte ao refletir e buscar soluções para suas questões quotidianas.

Convém ressaltar que esta atividade desenvolvida em instituição é, também, um meio de comunicação com o mundo exterior ao participá-los a respeito dos acontecimentos diários. Neste sentido, a atividade inclui igualmente o objetivo de ação cultural, na acepção que lhe dá Coelho Neto (2001): o objetivo de usar a biblioterapia em idosos é proporcionar momentos de prazer, socialização, descontração e entretenimento através da leitura, visando uma alternativa ou ação diferenciada para a fase que se encontram, pois o ato de ler proporciona novos conhecimentos, aproxima povos e possibilita reconhecer e aceitar a alteridade: *“Se lee para aprender, adquirir cultura, acceder críticamente al conocimiento, poder ubicarse en la sociedad y estar en disposición de entenderla para posicionarse en y ante el mundo como personas conscientes, autónomas, libres y responsables.”* (Caride e Pose, 2015, p. 68). Além disso, como sublinharam Joseph Ballester e Noelia Ibarra (2013), a palavra instaura a memória da humanidade. Sendo formativa, crítica e criadora, a leitura ajuda a ler o mundo, a lermo-nos a nós próprios e a ler os outros.

Em consonância com a literatura, observou-se após esta intervenção, que a biblioterapia é uma alternativa eficaz e relevante para a sociedade. No caso presente, ratificamos a importância das bibliotecas como instituições que promovem esta atividade, e por razões iguais, os trabalhos voluntários que apresentam o mesmo objetivo.

Por tais razões, não cabe aqui o verbo “segregar”. O verbo mais indicado para acompanhar esta atividade é o “integrar”, visto que, a biblioterapia torna legítimo o mérito da partilha e de uma boa leitura. Para o desfecho deste relato, deixo aqui as palavras de Judith Junqueira que bem expressam este sentimento de gratidão e partilha, pois

Fica sempre um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas, nas mãos que sabem ser generosas. Dar um pouco que se tem a quem tem menos ainda, enriquece o doador, faz sua alma ainda mais linda. Dar ao próximo alegria parece coisa tão singela, aos olhos de Deus porém é das artes a mais bela.

Como se pôde notar, a biblioterapia pode ser, também, um ato solidário de amor.

Referências

- Ballester, J.; Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26. Disponível em: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/238>
- Caldin, C. (2009). *Leitura e terapia*. Tese de Doutorado em Literatura. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92575/263775.pdf?sequence=1>.

- Caride, J. A.; Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. Disponível em: doi: [10.18239/ocnos_2015.14.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.05).
- Coelho Neto, J. T. (2001). *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense.
- Deus, J. (2002). *Campo de Flores: poesias líricas completas*. Lisboa: Moderna Editorial Liores.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2014). *População residente em Portugal com tendência para a diminuição e envelhecimento*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: <https://www.ine.pt/>.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2005). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.
- Seitz, E. M. (2006). Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínicas médicas. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 11(1), 155-170.
- Silva, M. P. T. (2011). *Biblioterapia na educação pré-escolar: a gestão do medo e da agressividade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/479>.