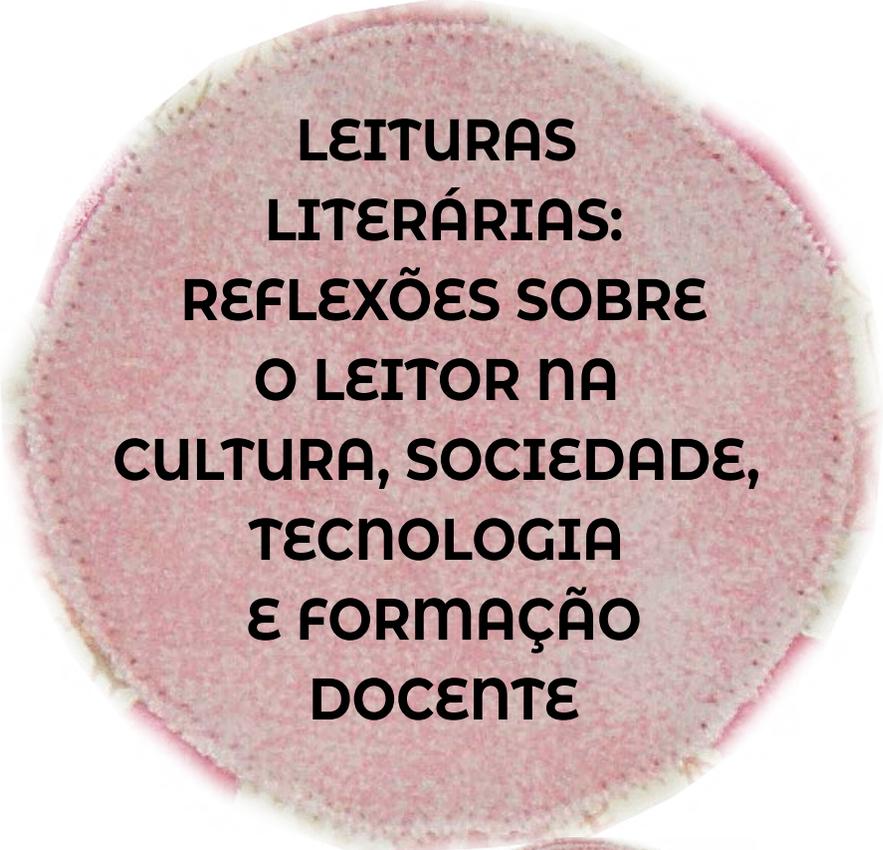




**LEITURAS
LITERÁRIAS:
REFLEXÕES SOBRE
O LEITOR NA
CULTURA, SOCIEDADE,
TECNOLOGIA
E FORMAÇÃO
DOCENTE**

Organizadora
Alyere Silva Farias



**LEITURAS
LITERÁRIAS:
REFLEXÕES SOBRE
O LEITOR NA
CULTURA, SOCIEDADE,
TECNOLOGIA
E FORMAÇÃO
DOCENTE**



Organizadora
Alyere Silva Farias

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L533 Leituras literárias: reflexões sobre o leitor na cultura, sociedade, tecnologia e formação docente [recurso eletrônico] / Organização: Alyere Silva Farias. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2024.

Recurso digital (3,08 MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-448-1

1. Literatura - Ensino. 2. Leitura literária. 3. Leitor - Formação. 4. Leitura e tecnologia. I. Farias, Alyere Silva.
II. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 82:37

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Soares Brandão (UFSC)
Ana Graça Canan (UFRN)
Ana Mafalda Leite (Universidade de Lisboa)
Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)
Anita Martins Rodrigues de Moraes (UFF)
Arnaldo Saraiva (Universidade do Porto)
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Gastón A. Alzate (California State University)
Inocência Mata (Universidade de Lisboa)
João Batista Pereira (UFRPE)
José Rodrigues Seabra Filho (USP)
Juliana Luna Freire (UFPB)
Juliana Pasquarelli Perez (USP)
Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne (UFPB)
Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCEG)
Maurizio Gnerre (Università di Napoli L'orientale)
Maximiliano Torres (UERJ)
Ramayana Lira (UFSC)
Regina Dalcastagnè (UnB)
Saulo Neiva (Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand)
Simone Schmidt (UFSC)
Suzi Frankl Sperber (UNICAMP)
Yuri Jivago Amorim Caribé (UFPE)
Projeto Gráfico:
Editora Educação Literária
Ricardo Cassiolato Torquato (MEI)
Diagramação:
Ricardo Cassiolato Torquato

Sumário

PREFÁCIO	6
Alyere Silva Farias	
I - Literatura Infantil e Educação Intercultural	10
Formando Leitores na Educação Infantil	11
Marinês Andrea Kunz e Cintia Weiland Niedziatovski	
Literatura Infantil e Educação Intercultural: Representações verbo-icônicas da personagem negra e Modos de ler o Outro em O beijo da Palavrinha, de Mia Couto, e A viagem de Djuku, de Alain Corbel	38
Teresa Mendes	
II - Literatura, Corpo, Gênero e Sexualidade	57
A dissidência sexual e de gênero: duas propostas de representação na literatura infantil e juvenil	58
Rildo Cosson Wellington Pereira da Silva	
A poesia de Alice Ruiz: uma sugestão metodológica para discutir corpo e sexualidade na sala de aula	80
Renata Junqueira Marivaldo Omena Batista	
III - A Leitura, O Leitor e as Transformações Digitais	96
O Futuro do Livro e da Leitura na Era digital: a universalidade entre a utópica Biblioteca de Alexandria e o Livro de Areia	97
Leonardo Brandão de Oliveira Amaral Francisco Heitor Pimenta Patrício Luciane Alves Santos	

Tópicos sobre Leitor e Leituras: uma reflexão (anti)disciplinar sobre o corpo e a subjetividade na construção de táticas para a leitura no tempo/espço pandêmico 112

Alyere Silva Farias

Da Indicação à Circulação de Obras Literárias: temos jovens leitores? 140

Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

Jhennifer Alves Macêdo (UFPB)

IV - Mediação e Circulação Literária 171

Semeadura de Pensamento e Poesia: Experiências com ensino de Literatura Indígena no PPGL/UFPB 172

José Hélder Pinheiro Alves (UFCEG/PPL)

Rinah de Araújo Souto (UFPB/DLCV/PPGL)

Diários de Leitura e Literatura Juvenil: uma experiência no curso de letras da UFPB 191

Valnikson Viana de Oliveira

PREFÁCIO

Gostaria de convidá-los para uma caminhada imagética sobre o mundo do leitor e das leituras, no sentido de propor um grande patchwork, ou colcha de retalhos, sobre as práticas que podem ser visualizadas como vivência das derrisões presentificadas nas muitas culturas que instituem a nossa corporeidade. A primeira delas poderia ser a da leitura silenciosa, tão presente na iconografia dos séculos XVIII e XIX, quando essa vivência adentra nos lares ou nas salas de refúgio, tornavam imanente, portanto histórico, o manusear das páginas escritas. Uma outra imagem aqui suscitada poderia ser a de um jovem leitor que, com suas máquinas tecnológicas, passeia suas mãos-olhos no afã de se conectar à leitura dos algoritmos organizados em textualidades, para se transformar em leitor máquina, prática tão contemporânea em função de suas marcas: a efemeridade e a multiplicidade do mundo em texto.

Por último, pois são quase infinitas as formas de estar ocupada-transpassada pela leitura, recupero a imagem de uma criança, que poderia ser nosso filho, nosso sobrinho, afilhado, ainda bamboleando no seu andar, indo para o cantinho dos seus livros, e escolhendo aquele que mais o seduz, para que alguém o auxilie na sua jornada, dizendo: “esse, quer esse”, enquanto manuseia o objeto livro ao contrário, de lado, do jeito que ele consegue segurá-lo. A partir destas três imagens, podemos visibilizar que o universo dos livros e dos leitores se realiza nas mais díspares e múltiplas maneiras de encontro àquelas páginas que foram germinadas com muitos mundos possíveis.

Esse livro e a subsequente leitura dele também é mais um retalho sobre esse universo e, sendo assim, os autores dele agora se despedem dos seus sentidos e da simultaneidade de práticas de leitura, pois uma vez escriturado, ele será capturado e significado pelos que irão lê-lo. Ao menos os autores de oito destes textos, já que eu assumi a tarefa de lê-los para organizar este prefácio que pretende acolher e incentivar que se realizem leituras e consequentes produções de novos sentidos. Sigamos então para uma breve apresentação dos nove capítulos que, reunidos aqui, inscrevem as múltiplas possibilidades das leituras desenvolvidas

atualmente na linha de pesquisa “Leituras Literárias” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba.

Cada capítulo reflete e propõe, a seu modo, relações de aproximação entre a literatura e o ensino, abordando aspectos cruciais como a leitura literária, a formação do leitor, a formação docente e a didática da literatura. O livro se dedica à análise da literatura como um fenômeno histórico, cujas práticas transcendem o tempo e são transmitidas através de diversas fontes e materiais de leitura.

Convido você a se juntar a nós nesta jornada literária multifacetada, que engloba desde a análise das representações culturais na literatura infantil até a reflexão sobre o futuro da leitura na era digital. Cada capítulo deste livro é uma porta de entrada para possibilidades de leituras e descobertas, proporcionando uma visão única e profunda sobre uma ampla gama de temas literários. A fim de evidenciar determinadas afinidades dos capítulos, agrupando-os de acordo com os seus temas para que os leitores possam explorar questões relacionadas de forma mais abrangente e sequencial, apresento a seguir as quatro partes que compõem nosso livro.

Na Parte I, intitulada “Literatura Infantil e Educação Intercultural” temos dois capítulos. O primeiro capítulo, “Formando Leitores na Educação Infantil,” escrito por Marinês Andrea Kunz e Cintia Weiland Niedziatovski, apresenta uma metodologia de leitura de textos literários aplicada com sucesso na Educação Infantil, destacando o papel crucial da leitura no desenvolvimento integral das crianças. No segundo, intitulado “Literatura Infantil e Educação Intercultural: Representações verbo-icônicas da personagem negra e Modos de ler o Outro em O beijo da Palavrinha, de Mia Couto, e A viagem de Djuku, de Alain Corbel,” a autora Teresa Mendes nos convida a explorar as dimensões estético-literárias da literatura infantil e seu impacto na construção de valores culturais. Ao analisar obras como “O Beijo da Palavrinha” e “A Viagem de Djuku”, Mendes revela as estratégias utilizadas para representar personagens e seus ambientes socioculturais, proporcionando aos jovens leitores uma oportunidade de compreender diferentes realidades.

Na Parte II, “Literatura Corpo, Gênero e Sexualidade” encontram-se mais dois capítulos. “As dissidências sexuais e de

gênero: duas propostas de representação na literatura infantil e juvenil”, escrito por Rildo Cosson e Wellington Pereira da Silva, explora a literatura destinada ao público jovem e como ela lida com questões de dissidência sexual e de gênero. O capítulo oferece uma análise perspicaz de obras contemporâneas, destacando como essas narrativas conseguem equilibrar engajamento político e excelência estética.

No capítulo seguinte, intitulado “A poesia de Alice Ruiz: uma sugestão metodológica para discutir corpo e sexualidade na sala de aula,” os autores Renata Junqueira de Souza e Marivaldo Omena Batista mergulham na poesia de Alice Ruiz e sugerem um método de ensino para explorar temas como corpo e sexualidade na sala de aula. Este capítulo demonstra como a poesia pode ser uma ferramenta poderosa para reflexões importantes.

A Parte III, “A Leitura, O Leitor e as Transformações Digitais” reúne três capítulos que abordam vivências da cultura digital. Em “O Futuro do Livro e da Leitura na Era digital: a universalidade entre a utópica Biblioteca de Alexandria e o Livro de Areia,” os autores Leonardo Brandão de Oliveira Amaral, Francisco Heitor Pimenta Patrício e Luciane Alves Santos nos conduzem a uma reflexão sobre a revolução do livro eletrônico e seu impacto na forma como criamos, distribuímos e lemos livros. Este capítulo nos leva a explorar o futuro da leitura em um mundo digital em constante evolução.

No capítulo “Da indicação à circulação de obras literárias: temos jovens leitores?” as autoras Jhennefer Alves Macêdo e Daniela Maria Segabinazi abordam a presença e a mediação de obras literárias no Ensino Fundamental – Anos Finais e investigam como as indicações literárias feitas por prêmios literários, políticas públicas e booktubers afetam a formação leitora dos jovens, questionando se, de fato, os jovens não leem.

Em “Tópicos sobre Leitor e Leituras: uma reflexão (anti)disciplinar sobre o corpo e a subjetividade na construção de táticas para a leitura no tempo/espço pandêmico,” eu, Alyere Silva Farias registro um percurso de estudo que explorou as experiências de leitura literária dos alunos da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, em um convite a refletir sobre a relação entre leitura, tecnologia da escrita e experiências literárias, a partir do contexto pandêmico, e as barreiras entre o privado e o institucional na leitura.

A parte final do livro, intitulada “Mediação e Circulação Literária”, relaciona dois capítulos. Rinah Araújo Souto e José Hélder Pinheiro Alves, no capítulo intitulado “Semeadura de pensamento e poesia: experiências com ensino de literatura indígena no PPGL/UFPB,” nos conduzem a um mergulho na riqueza da poesia indígena e seu potencial para a formação de docentes “leitores multiculturais”, desvendando as motivações e métodos por trás de uma disciplina dedicada à poesia indígena, enquanto nos apresentam poetas indígenas e seu impacto na formação de leitores críticos.

O nono capítulo, intitulado “Diários de leitura e literatura juvenil: uma experiência no curso de Letras da UFPB”, apresenta uma experiência realizada por Valnikson Viana de Oliveira, envolvendo o uso do diário de leitura como uma ferramenta para estimular a reflexão subjetiva dos alunos na disciplina de Literatura Juvenil do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, explorando a aplicação do diário de leitura como uma conexão prática e teórica no ensino da literatura e na formação docente, que proporciona aos leitores a redescoberta do prazer da leitura e desenvolvimento de uma nova perspectiva sobre a literatura na universidade, que abrange seus interesses pessoais, preferências e repertórios individuais.

Concluo este prefácio convidando você, leitor, a mergulhar em cada um desses capítulos e a explorar o vasto território das leituras literárias e suas conexões com a educação, a cultura, a identidade e o futuro digital. Cada página oferece uma oportunidade única de expandir horizontes e enriquecer o nosso entendimento sobre este mundo das possibilidades de leituras. Aprecie esta nossa jornada literária, única e valiosa.

Alyere Silva Farias
Coordenadora da linha Leituras Literárias

I
Literatura
Infantil e
Educação
Intercultural

Formando Leitores na Educação Infantil

Marinês Andrea Kunz e
Cintia Weiland Niedziatovski

*“A escola não pode reduzir a vida àquilo que existe,
à realidade como ela é, pois, assim, um futuro
diferente pode parecer impossível.”*

Maria Carmen Silveira Barbosa

Parece desnecessário dizer que a Educação Infantil é uma etapa essencial da Educação Básica, tendo em vista que pode possibilitar às crianças desenvolver-se emocional e cognitivamente a partir de atividades que priorizem a interação social e o contato com o acervo cultural, no qual se destacam os usos artísticos da linguagem, como a literatura em suas diferentes manifestações. Entretanto, sabe-se que, em muitas escolas, ainda prevalece a ideia do cuidado.

Nessa etapa, a flexibilidade curricular proporciona ao professor a oportunidade de abordar assuntos inerentes ao interesse das crianças. E, certamente, a literatura está entre esses assuntos ou, melhor ainda, ela pode (e deve) ser explorada em momentos distintos, sem a obrigatoriedade de “ensinar” algo, para que se desperte na criança o gosto pela leitura por ela mesma, ou seja, pelo simples prazer que ela proporciona.

O tema da leitura na Educação Infantil leva ao da literatura infantil. Nesse sentido, a seguinte de Langer (2005, p. 7) se faz pertinente:

Vivenciar uma experiência literária envolve explorar nossa consciência sobre as coisas o máximo possível, enquanto mantemos uma abertura para possibilidades futuras. Apesar de tal exploração ser frequentemente associada com o pensamento intuitivo, seu papel no raciocínio preciso e na compreensão crítica é, com frequência, ainda não reconhecido.

Em outras palavras, é negligenciado o efeito do ato de ler, o qual possibilita projetar realidades possíveis, desenvolvendo, assim, a imaginação e o raciocínio, além, claro, a própria linguagem. Contudo, essa leitura não se limita às histórias. A leitura de imagens, músicas, poemas e brincadeiras com palavras são tão importantes e tão contagiantes quanto a magia das histórias infantis. Vale ressaltar que “na primeira infância, ler com os ouvidos é mais fundamental que ler com os olhos” (FARIA; MELLO, 2014, p. xiii), valorizando a narração de histórias infantis como uma forma de leitura. Assim sendo, este artigo aborda a leitura na Educação Infantil, considerando seus desafios e suas perspectivas.

De maneira geral, na Educação Infantil, a leitura não é ofertada e nem tratada com a devida importância, mas, se o desejo é construir adultos leitores, capazes de compreender o valor da leitura para o seu desenvolvimento integral, é preciso promover projetos de leitura que a contemplem de forma prazerosa, lúdica e contínua. Antes disso, é fundamental reconhecer o aluno de Educação Infantil como um ser único e, ainda, compreender de que forma ele se constitui enquanto sujeito atuante da sua construção pessoal e social.

Outro aspecto importante que deve ser levado em conta é a forma como os professores lidam com as suas próprias experiências de leitura e também com sua formação continuada. Pode-se pensar em alguns questionamentos básicos: como incentivar meu aluno a participar de experiências de leitura se eu mesmo não o faço? Sou capaz de motivar alguém a fazer algo que eu mesmo não aprecio? Essas são duas de muitas dúvidas que levam à reflexão sobre a importância do exemplo docente para o desenvolvimento de atitudes leitoras por parte dos discentes.

Vale ressaltar ainda que o tema em questão apresenta-se obscuro para muitos professores, uma vez que se acredita que as experiências com leitura acontecem apenas por meio da literatura infantil, seja pelo manuseio de livros seja pela audição das histórias. Esquece-se de que músicas, poemas e imagens fornecem igualmente ricas experiências de leitura. Nesse sentido, vale destacar a afirmação de Paulo Freire (1989), de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, do que decorre que a Educação Infantil se recobre de ainda mais importância no processo de encantamento pela leitura, independente da linguagem.

Educação Infantil: a relevância da primeira etapa da Educação Básica

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa Lei, no ano de 2013, foi alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que trouxe algumas mudanças. Em seu artigo 29, a LDB determina que a finalidade da Educação Infantil é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Tal perspectiva reforça a relevância dessa etapa da educação básica para o desenvolvimento da sociedade, tendo em vista que o objetivo é a formação integral do indivíduo, fundamento para uma vida saudável. Na prática, o cotidiano das crianças na Educação Infantil evidencia isso a todo momento, visto que a escola é o segundo espaço, depois da família, onde a criança estabelece a convivência interpessoal e as interações sociais.

Assim sendo, a relação entre família e escola é fundamental, uma vez que deve resultar no desenvolvimento integral da criança de forma plena. Para isso, é necessário que a escola demonstre para as famílias a importância do convívio escolar e de todo o aprendizado que possibilita, com base na legislação.

Muitas pessoas, ainda hoje, encaram a escola de Educação Infantil como um espaço em que os pais deixam seus filhos para serem cuidados enquanto trabalham. Entretanto, vai muito além disso, pois, paralelamente ao cuidar, está o educar, a aprendizagem, o desenvolvimento motor e cognitivo, a relação com o outro, o respeito e a convivência social. E, em meio a isso, a formação cultural e o letramento, que pavimentam a aprendizagem no Ensino Fundamental.

Para isso, a LDB organiza a Educação Infantil em duas modalidades: a creche (destinada a crianças de 0 a 3 anos) e a pré-escola (para crianças de 4 a 5 anos), sendo obrigatória a matrícula e a frequência escolar das crianças a partir dos 4 anos de idade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui e orienta o planejamento curricular da educação básica, em todas as etapas. Traz um detalhamento dos objetivos para cada nível, subdividindo-se na educação infantil em: bebês (0 a 18 meses); crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), com foco nas competências e nas habilidades.

Este documento estrutura-se em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Recentemente, a BNCC recebeu um complemento, voltado para o pensamento computacional.

Cada um destes campos de experiência constitui-se de seis direitos de aprendizagem (Brincar; Conviver; Explorar; Participar; Expressar; Conhecer-se). Estes são o fio condutor do fazer pedagógico do professor, uma vez que se complementam e garantem o desenvolvimento integral de cada criança. Tudo isso através de um trabalho alicerçado nas interações e na brincadeira, resultantes do olhar sensível e acolhedor do professor.

A criança, em sua essência, é, pois, curiosa. Os questionamentos infantis cotidianos são uma forma de os pequenos saciarem sua sede de aprendizagem, pois a curiosidade infantil pode impulsionar aprendizagens escolares futuras. Assim sendo, os adultos que cercam a criança, principalmente pais e professores, têm o dever de aproveitar essas situações para engendrar o desenvolvimento infantil, visto que, ao formular perguntas, a criança organiza informações, seleciona critérios e atribui significado ao que já sabia ou cria novos conhecimentos. Tudo isso, somado ao seu bem-estar e ao respeito ao seu desenvolvimento, implicará o sucesso da sua vida escolar e autonomia em seus processos de aprendizagem.

Essa aprendizagem deve partir do interesse da criança, sendo impulsionada pelo brincar e permeada pela interação com o conhecimento, de forma individual e coletiva. Esses são os princípios da Educação Infantil. Assim, com a obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos, os professores precisam estar atentos para não negligenciar esses princípios, porque, senão, estarão inserindo na Educação Infantil uma identidade do Ensino Fundamental, o que será um desrespeito para com o desenvolvimento de cada criança.

Linguagem, Literatura e Formação do sujeito

A linguagem é fator fundamental para o desenvolvimento do sujeito, pois, através dela, se socializa, ensina e aprende, colocando-se como Eu que interage com o Outro e, assim, constituindo-se com sujeito na sociedade. A primeira linguagem do bebê são os gestos, o olhar e o choro. Após alguns meses de vida, aparecem os balbucios, seguidos da fala. Desde seu nascimento, ele tem necessidade de interagir com o meio e durante toda a vida vai descobrindo novas formas de se comunicar e/ou vai aprimorando a sua comunicação.

O psicólogo russo Lev Vygotsky realizou estudos voltados para a ciência natural e para a ciência mental, compreendendo os fenômenos como processos em mudança constante. Para ele, a linguagem humana é um “[...] sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 27) e tem duas funções principais: intercâmbio social e pensamento generalizante. Ou seja, além de servir como meio de interação, também media experiências e possibilita classificar, agrupar e simplificar conceitos.

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 24)

O intercâmbio social favorece também a formação de conceitos cotidianos e científicos. Os primeiros têm relação com as descobertas que a criança faz por si só na interação com o outro, de forma imediata e despreziosa. Os segundos são adquiridos por meio do ensino, formalmente. Contudo, apesar de se desenvolverem em sentidos opostos, ao evoluírem, encontram-se e complementam-se, visto que, para que tenha condições de compreender conceitos científicos, a criança necessita de uma bagagem de conceitos cotidianos já acomodada. Como resulta-

do, a aprendizagem “[...] desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 23). Logicamente, isso se torna mais evidente a partir do ingresso desse sujeito na escola, quando as interações sociais aumentam significativamente, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e sua aprendizagem.

Segundo Vygotsky, esses dois processos estão inter-relacionados, de modo que se justifica a leitura de textos literários na Educação Infantil, pois estes constituem o fomento para o simultâneo desenvolvimento cognitivo e linguístico, além, evidentemente, de trabalharem as emoções e o conhecimento de mundo.

Além disso, Vygotsky elaborou o conceito de desenvolvimento real - aquilo que a criança já sabe - e o de desenvolvimento potencial - capacidade da criança de resolver um problema com a ajuda do outra pessoa. Entre eles, há a zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY apud CARDOSO, 2012, p. 18).

Assim sendo, o processo de aprendizagem propulsiona o processo de desenvolvimento, em um ciclo, pois, na medida em que atinge seu nível potencial, o sujeito entra na fase de desenvolvimento real; então, cria-se uma nova zona de desenvolvimento proximal. Justamente nesse lugar, o trabalho do professor se encontra: deve partir do nível de desenvolvimento real dos alunos, com o objetivo de auxiliá-lo a alcançar seu desenvolvimento potencial, sempre com o olhar voltado para a individualidade.

Cabe ao adulto, neste caso o professor, respeitar as crianças na sua individualidade, sendo sensível e atento a suas curiosidades e a seus interesses, pois

É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a lin-

guagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e da nossa existência histórica. (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 21)

No processo de aquisição da linguagem, inicialmente, a criança a utiliza para se comunicar com os outros, para interagir socialmente (fala exterior). Mais tarde, ela passa a utilizá-la para si mesma, em um processo de interiorização, transformando a linguagem em pensamento, o que é denominado discurso interior por Vygotsky, pois a linguagem não é dirigida a outra pessoa, mas ao próprio sujeito, como um diálogo consigo mesmo. Conforme Oliveira (1992, p. 82 - 83), a “função do discurso interior é apoiar os processos psicológicos mais complexos: processos de pensamento, de auto regulação, de planejamento da ação, de monitoração do próprio funcionamento afetivo-volitivo”. Pode-se, assim, compreender o discurso interior como “um processo individual e, ao mesmo tempo, construído com base na interação social” (CARDOSO, 2012, p. 21).

Essa fala interior tem seu fundamento na fala egocêntrica, que ocorre quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais (JOBIM E SOUZA, 1994). Dessa forma, a fala egocêntrica precede a fala interior.

Estabelecendo uma relação entre esse processo e a literatura, Langer (2005) explica que

O letramento envolve a manipulação da linguagem e do pensamento, na qual nos envolvemos quando construímos sentidos e comunicamos ideias numa variedade de situações; envolve os modos de pensar que aprendemos nos muitos contextos das nossas vidas. Esses processos de letramento estimulam o aumento da auto-estima dos sujeitos, que é o que acontece quando as pessoas usam suas habilidades letradas para pensar e repensar suas compreensões dos textos, de si mesmas e do mundo; conferem importância aos indivíduos e aos textos orais e escritos, que criam e encontram, ao mesmo tempo em que reforçam e incentivam os tipos de linguagem e reflexão que caracterizam o pensamento acura-

do. Esse é o tipo de letramento que pode subjazer a todos os aspectos do ensino da literatura durante todas as séries do ensino regular, possibilitando a cada estudante o desenvolvimento da reflexão e do potencial para mudar a si mesmo e ao mundo ao seu redor. (LANGER, 2005, p. 11-12)

A literatura conecta, pois, a linguagem e o pensamento, propulsionando a aprendizagem, porque, enquanto o pensamento é fundamental para a interpretação da leitura realizada, a linguagem o é para a transmissão do que foi lido. Esses aspectos são essenciais para a interpretação, que, em um movimento de interiorização, acomodação e exteriorização, resulta na aprendizagem.

Nesse contexto, no ato interpretativo, o envolvimento com a história faz a criança acreditar que o narrado pode ser verdade, tamanho o poder das palavras: “[...] o mundo da literatura é tal que nos inspira a confiança de que algumas proposições não podem ser postas em dúvida; que ele nos oferece, portanto, um modelo, imaginário tanto quanto se quiser, de verdade” (ECO, 2003, p. 14).

O percurso da literatura ao longo do desenvolvimento infantil inicia-se pelas cantigas de ninar, passando pelos brincos e trava-línguas, chegando aos poemas populares e às histórias. Todo esse caminho permeado pelo folclore, pela linguagem, pelo ritmo e pela melodia permite “o contato com diferentes estruturas e temas, indo desde o texto em que o sentido se constitui apenas pela musicalidade até aqueles em que o tema é dado mais pelo significado dos vocábulos” (RAMOS, 2005, p. 141). Assim, podemos dizer que a interação da criança com a palavra, com a literatura e com a leitura contribui para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo potencializado pela apropriação de significados, essa investigação permanente e de “[...] desvelamento do SER do leitor” (SILVA, 2005, p. 81).

As possibilidades de leitura, principalmente na Educação Infantil, são muito vastas e acontecem o tempo todo. Muitos pensam que a leitura se restringe ao manuseio de livros ou à contação de histórias, deixando de dar a devida importância às inúmeras possibilidades, como, por exemplo: cantigas de ninar e de roda, textos de imagens e o próprio corpo.

Para o bebê, vale o trabalho de cantigas de ninar, de roda, que o introduzem no mundo dos versos. Poemas lidos ou declamados certamente serão apreciados pelos pequenos. E, quando a criança começa a ler sozinha os textos, a poesia costuma ser um dos gêneros preferidos. [...] E para quem lê, a poesia acalanta, provoca, toca... Ela faz o leitor passear por sensações, por imagens carregadas de afetos. Por se aproximar da música, pelas sonoridades e pelo ritmo, a poesia está no território da desrazão, da afeição, dos sentimentos (PARREIRAS, 2012, p. 172).

As imagens estão presentes na rotina da escola como um todo, e sua interpretação e significação constituem uma forma de leitura. O visual e o concreto são fundamentais para a significação nessa faixa etária,

Pois o que a escrita torna presente para o leitor, as imagens tornam presente para o analfabeto, para aqueles que só percebem visualmente, porque nas imagens os ignorantes vêem a história que têm de seguir, e aqueles que não sabem as letras descobrem que podem, de certo modo, ler. Portanto, especialmente para a gente comum, as imagens são equivalentes à leitura. (MANGUEL, 1997, p. 117)

Como as ilustrações compõem os livros de literatura infantil, a compreensão das imagens também deve ser foco da atenção docente, tendo em vista que a linguagem verbal e a icônica convergem para a constituição textual, pois são complementares, não havendo a possibilidade de se prescindir de uma delas.

Além das imagens, há o aspecto sonoro, o ritmo da linguagem e o imaginário, pois, para auxiliar os alunos a descobrirem o prazer da leitura, é essencial que se proporcionem vivências variadas:

A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é *uma* modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre lembrar também que

a competência nessas outras modalidades de leitura é anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão (LA-JOLO, 2000, p. 105).

Observando-as, percebe-se o quanto as crianças falam com o corpo, pois desconfortos, alegrias, medos, frustrações, ansiedade são sinalizados. Assim, a leitura da expressão corporal também é realizada dessa forma, de modo que “do corpo, nasce o som, o ritmo, o coração que nos dá vida. Do som, nasce a palavra. Da palavra, nasce a literatura” (PARREIRAS, 2012, p. 178).

O desenvolvimento da leitura por parte das crianças ocorre, primeiramente, por uma leitura mais presente e mais palpável – o corpo e o espaço; depois, a leitura do som e das palavras – os livros. Nesse sentido, vale lembrar que o manuseio de livros infantis, pelas crianças, nas escolas, é bastante recente:

Os livros para leitores iniciantes existem há poucas décadas. Até então, as escolas ensinavam a ler nas cartilhas, enquanto as crianças “ouviam” a leitura ou os contos narrados pelos adultos. Os livros infantis eram escritos para crianças, que já sabiam ler. Mas, a criação dos jardins de infância e do pré-escolar coincidiu com a mudança nos pressupostos educativos neste âmbito. Necessitavam-se livros para criar um entorno leitor, livros para serem manuseados, olhados e lidos pelos pequeninos, livros para iniciar as “práticas de leitura” de todos os setores sociais (COLOMER, 2007, p. 90).

Os livros infantis vêm ganhando espaço nas salas de aula de pré-escola, e o acesso das crianças aos acervos vem se tronando cada vez mais frequente. Por outro lado, não se pode acreditar que ofertar um amontoado de livros para as crianças é suficiente e satisfatório. Além disso, precisa-se avaliar a qualidade literária das obras e, nesse sentido, a autora traz alguns aspectos a serem levados em conta nessa avaliação:

Com efeito, para fazê-la não bastam os estudos literários, são necessários conhecimentos sobre a

imagem, precisam-se estabelecer critérios sobre a contribuição criativa dos livros-brinquedo, observar como se apela às habilidades metaficcionalis dos leitores ou avaliar se as novas tecnologias são simplesmente um invólucro novo para um conteúdo anacrônico. Todos esses temas presidem os debates atuais relacionados com a qualidade das obras infantis. (COLOMER, 2007, p. 132).

Portanto, cabe aos adultos avaliar as obras disponíveis e mediar a relação das crianças com o livro, com vistas à formação de leitores críticos e criativos, preferencialmente, com o auxílio da família. Para isso, os mediadores devem ser, também, leitores e enveredar pelos meandros textuais:

Para seduzir e atrair os leitores para a leitura é preciso transformar-se em contadores de histórias, para fornecer-lhes os instrumentos necessários à compreensão (quer se trate de texto literário ou pragmático) é necessário entrar no papel do espeleólogo que se aventura numa caverna, isto é, dentro do texto, em suas profundezas, percorrendo caminhos já traçados e abrindo novos percursos possíveis (OLMI, 2005, p. 27).

Certamente, assim, a compreensão e a interpretação do texto revelarão encantos e aventuras, tornando as obras acessíveis e prazerosas para os pequenos.

Toda e qualquer atividade ou todo e qualquer espaço que tenha a criança como foco precisa ser planejado. Às vezes, apenas a reorganização de um espaço ou a utilização de materiais já existentes na escola (e que parecem não servir para nada) podem repaginar espaços que podem ser destinados para a leitura. Estar atentos às demandas e deixar livros, revistas, imagens e outros materiais sempre à disposição e de fácil acesso aos alunos é uma forma de mostrar-lhes que a leitura pode, e deve, ser prazerosa em qualquer momento. Conforme afirma Manguel (1997, p. 143), “durante o ato de ler (de interpretar, de recitar), a posse de um livro adquire às vezes o valor de talismã”. É urgente, pois, permitir que as crianças lapidem essas preciosidades.

Tanto o planejamento de atividades quanto à organização dos espaços que tenham a criança como foco são fundamen-

tais para o professor demonstrar segurança em relação ao que está sendo proposto. Consequentemente, a criança perceberá que tudo foi planejado previamente, compreendendo, assim, a importância daquela ação docente. Inclusive as próprias famílias podem ser engajadas nesse processo, como forma de incentivar sua participação no letramento de seus filhos.

Pode-se aqui refletir sobre alguns aspectos relacionados à prática da leitura. Pedro Demo (2006), reflete sobre os desafios da leitura, elencando quatro aspectos: ler é compreender; ler é divergir; ler é questionar, interpretar; ler é aprender, conhecer. Já Teresa Colomer (2007) apresenta três objetivos para a leitura: contribuir para a formação da pessoa; enfrentar a diversidade social e cultural; reformular os conceitos linguísticos. Pode-se observar que esses desafios e objetivos se entrelaçam e se complementam. Estes são resultados daqueles e vice-versa, e todos são fundamentalmente insubstituíveis na constituição do sujeito leitor.

Assim, os espaços que a leitura ocupa na Educação Infantil são deveras relevantes na formação do sujeito, fazendo-se necessário abordar algumas modalidades de leitura, como, por exemplo, a leitura de imagens, a leitura ouvida e os tipos de livros, bem como a organização física destes espaços.

Quanto à leitura de imagens, Alberto Manguel, em *Uma história da leitura* (1997), ensina que escritos que remetem a São Nilo, por volta do ano 410, já contemplavam a utilização de imagens como suporte de leitura. As pinturas das cenas do Velho e do Novo Testamento “serviriam como livros para os iletrados, ensinando-lhes a história bíblica e incutindo neles a crônica da misericórdia de Deus” (MANGUEL, 1997, p.117). Mais especificamente com relação às crianças, Parreiras (2012, p. 138) afirma que

Não há condição *a priori* no livro de imagem: ensinar, educar, alfabetizar. É uma obra de entretenimento, para a criança manusear, passar os dedos, os olhos e apreciar as imagens. Se houver algum aprendizado após a leitura ou alguma satisfação da criança no contato com a obra são eventos que acontecerão *a posteriori*.

Sempre que adultos ou crianças observam uma imagem, ou uma sequência delas, de alguma forma serão afetados, e

com o seu olhar atento conseguirão formular sentidos a partir da mensagem, compreendendo-a, pois “permitem a apropriação indireta da cultura escrita” (CHARTIER, 1999, p. 105).

Já a leitura ouvida é o formato mais utilizado com as crianças pequenas, seja com a utilização de recursos diferenciados, como bonecos, fantoches, fantasias, etc., lida ou até contada e inventada pelo adulto - por vezes, pelas próprias crianças. Ao contar histórias ou ler poemas, o docente deve também ouvir o que a criança vai manifestando, pois ela vai expressando suas hipóteses, seus entendimentos, seus julgamentos e suas emoções. Inclusive, é necessário tornar essa leitura compartilhada – ou dialógica - tendo em vista que o professor pode interromper a leitura e provocar a participação das crianças, solicitando hipóteses, opiniões etc.

A leitura dialógica é uma estratégia utilizada para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao letramento emergente, criado por Whitehurst (1998). Essa técnica consiste em um adulto ler para uma criança e introduzir perguntas abertas sobre o que está acontecendo no enredo ao longo da leitura; fazer associações entre o livro e o cotidiano de quem está ouvindo a história; incentivar a participação da criança na leitura através da completação de frases; introduzir vocabulário novo e fazer brincadeiras com rimas e outros sons do texto. (ANTUNES; MARTINS; KUNZ; PINTO, 2022, p. 129).

Como sugestão para os professores, o ler um livro, uma história, um poema para as crianças, é importante apresentar o título da obra, autoria, ilustrador(a), editora e outras informações que envolvem o conhecimento do sistema literário. Não é recomendável, contudo, interromper a leitura para explicar o léxico ou situações, porque não se trata de uma aula expositiva.

A leitura em voz alta também é essencial para a aproximação dos bebês com os livros, tornando-a uma brincadeira e uma nova possibilidade de diversão. Os adultos “farão o papel de mediador entre o texto e o bebê, sendo eles então essenciais no desenvolvimento do gosto pela leitura” (SENHORINI; BORTOLIN, 2012, p. 137).

Existe uma vasta gama de possibilidades de tipos de livros indicados para as crianças na Educação Infantil: de pano, de plástico, de papel, os cartonados, de imagem (sem texto), os intera-

tivos (*pop-up*), dentre outros. Alguns podem ser fabricados artesanalmente (como os de pano, por exemplo), e isso pode dar ainda mais sentido ao manuseio deste material. Para os menores, o formato é muito importante, pois deve ser adequado quanto ao peso, ao tamanho e às pontas.

No que se refere ao espaço físico da leitura, parte-se do pressuposto de que pode ser em todo lugar. Na sala de aula, na biblioteca, no pátio, em frente à janela, embaixo da mesa. Os alunos, na Educação Infantil, em especial, precisam ter essa permissão, uma vez que o professor não deve limitar a leitura a um lugar único e específico. Portanto, “no lugar em que o bebê e a criança vão, os livros podem ir. A leitura cai bem em situações de lazer, de recreação para os pequenos. Tudo depende do adulto mediador de leitura, que contribui para a aproximação dos pequenos com os livros” (PARREIRAS, 2012, p. 199).

Observando a ação docente de alguns professores, notam-se diferentes valorações da leitura, bem como os diferentes direcionamentos e organizações. Muitos ainda parecem acreditar que a leitura está ligada apenas aos livros infantis e que ofertá-los para o manuseio, em algum momento da rotina, é o bastante. Vale ressaltar que cabe ao docente desenvolver a sensibilidade, provocar a atenção para determinados aspectos, desconstruir contextos e normalizações, abrindo caminho para o múltiplo, o diferente e para o poético.

O espaço da sala de aula, no geral, não é acolhedor no sentido da disponibilização de materiais de leitura, os quais, não raro, não ficam ao livre acesso dos alunos, sendo ofertados quando o professor considera oportuno. Contudo, se é desejado um aluno autônomo e engajado com a leitura, é necessário refletir sobre prática docente, tendo clareza de que:

O itinerário infantil das leituras, iniciado na primeira infância, amplia-se à medida que as crianças crescem. Mas isso não significa que elas tenham que esperar a chegada a algum momento determinado de sua formação para desfrutar da experiência literária. Ao contrário, é a sua participação em um ato completo de comunicação literária o que lhes permite avançar por esse caminho (COLOMER, 2007, p. 60).

Considerando a experiência literária um ato completo de comunicação literária, na próxima seção, será apresentada a metodologia de roteiros para a exploração de textos literários e a proposta de leitura da obra *O catador de pensamentos*, de Monika Feth.

Uma proposta: Roteiro de leitura

Esta metodologia de elaboração de roteiros de leitura foi criada por Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mügge e tem como base a Estética da Recepção. A concepção parte do pressuposto da indissociabilidade entre língua e literatura, pois ao explorar os recursos linguísticos e semióticos, a literatura potencializa a linguagem, fomentando uma atividade heurística por parte do leitor. Para isso, os roteiros são organizados em três etapas:

A introdutória à recepção do texto, que objetiva sensibilizar os alunos para a leitura; a da leitura compreensiva e interpretativa, em que se destacam as significações não-explicitadas pelo texto; a da transferência e da aplicação da leitura, que [...] busca transcender a área da língua e da literatura e integrar diferentes disciplinas do currículo escolar. (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 54).

A abordagem prevê, pois, a preparação dos alunos para a recepção do texto, o que pode ser realizado por meio de atividades mais lúdicas ou simplesmente por meio de uma conversa sobre a obra ou seu tema. Em seguida, após a leitura, a proposta prevê a compreensão do texto, que é a base para a interpretação. Já a última etapa possibilita a expansão do texto para horizontes dialógicos e para o universo dos próprios alunos, ultrapassando as páginas da obra que transbordam para a vida.

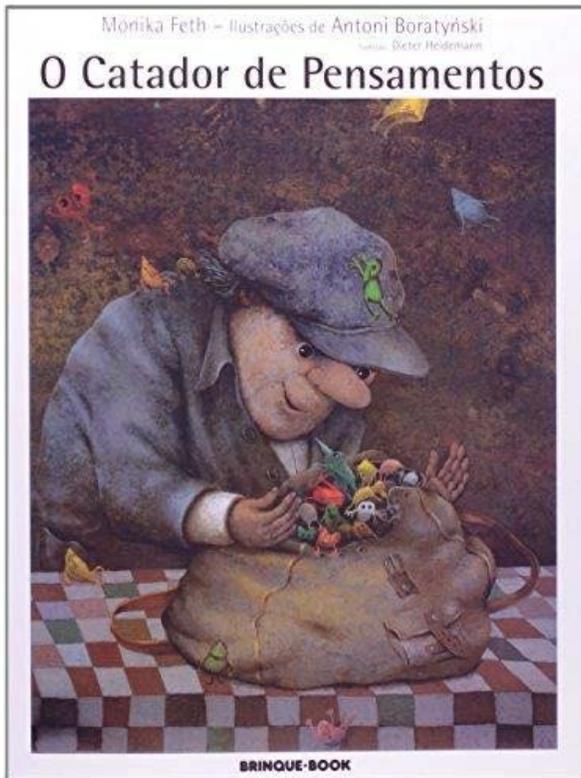
O roteiro de leitura foi desenvolvido a partir de obra *O catador de pensamentos*, de de Monika Feth, escolhida por sua ludicidade, sua flexibilidade e também pela qualidade das ilustrações, para a última etapa da Educação Infantil (Pré 2), o que não impede de serem explorados por outras faixas etárias, cabendo ao professor a análise das atividades, adequando-as à realidade,

caso necessário. Para comprovar a aplicação dos roteiros, foram anexadas imagens das atividades realizadas em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Campo Bom, no Rio Grande do Sul, no contexto do Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Feevale, em Novo Hamburgo/RS

Sugestão de turma para a aplicação do roteiro: último nível da Educação Infantil (Pré2)

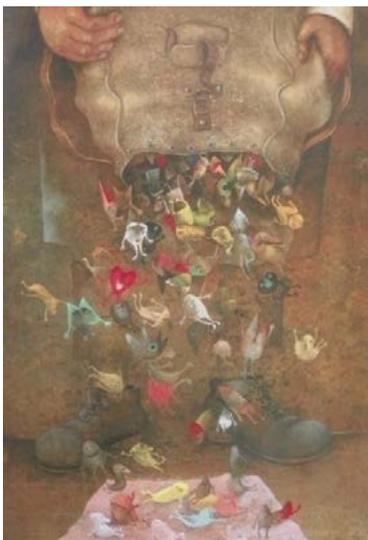
ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

FETH, Monika. O Catador de Pensamentos / MonikaFeth; ilustrações AntoniBoratynski; tradução DieterHeidemann. São Paulo: Brinque-Book, 1996.



ATIVIDADE 1: Contextualizando

1. Recepcionar os alunos usando um boné como o do personagem principal da história e segurando, nas mãos, as imagens a seguir, retiradas do livro (p. 9 e 13, respectivamente).



2. Questionar os alunos: por que a professora está com este boné? O que estas duas imagens estão expressando? O que são estes “elementos” coloridos? Deixar que cada um expresse as suas hipóteses.
3. Acomodar os alunos sentados em roda e convidá-los a apreciarem a história do senhor Rabuja, um homem muito especial.

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA DO TEXTO

ATIVIDADE 2: Conhecendo o trabalho do senhor Rabuja

Realizar a hora do conto, procurando chamar a atenção dos alunos para as imagens do livro, relacionando-as com a narrativa. Após, iniciar as atividades de exploração do texto, questionando:

- a) Como podemos explicar o que são pensamentos?
- b) O que podemos entender por “pensamentos são imprevisíveis”?
- c) Você já confundiu algum pensamento? O que significa isso?
- d) A autora chamou o catador de pensamentos de Rabuja. Se vocês pudessem dar outro nome a ele, qual nome dariam (lembrando que na história Rabuja falou que os catadores de pensamento têm nomes esquisitos)?
- e) Você já havia ouvido falar desta profissão: catador de pensamentos? Será que ela realmente existe?
- f) Conhece alguma outra profissão que seja uma “profissão discreta”? Onde você já viu ou ouviu falar disso?



Fonte: as pesquisadoras – Atividade realizada com os alunos.

- g) O senhor Rabuja organiza os pensamentos em ordem alfabética. Você sabe o que é isso? De forma coletiva, colocar letras móveis em ordem alfabética.

**A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-
P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z**



Fonte: as pesquisadoras – Atividade realizada com os alunos.

TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA

ATIVIDADE 3: Compreendendo e catando pensamentos

CLASSIFICANDO: Vamos pensar juntos: o que são pensamentos BONITOS - FEIOS; ALEGRES - TRISTES; INTELIGENTES - BOBOS; BARULHENTOS - SILENCIOSOS; COMPRIDOS - CURTOS? Quais deles são bons e quais são ruins? Em forma de cartaz, anotar as reflexões do grupo.

O QUE SÃO PENSAMENTOS...			
BONS		RUINS	
BONITOS		FEIOS	
ALEGRES		TRISTES	
.		.	
.		.	



Fonte: as pesquisadoras – Atividade desenvolvida com os alunos.

HORA DO CHÁ: Antes de dormir, senhor Rabuja põe as pernas para cima, toma uma ou duas xícaras de chá e lê o jornal. Conte para nós o que você faz todos os dias, antes de dormir. Em seguida, vamos tomar um delicioso chá e ler o jornal.

PROFESSOR: para esta atividade, é necessário levar para a sala de aula canequinhas, água e sachês de chá, além de jornais.

MODELANDO: Nas ilustrações da história, os pensamentos são representados por elementos coloridos. Com massinha de modelar, cada criança criará o seu bonequinho do pensamento.

MEU PENSAMENTO: Na história, os pensamentos são organizados em ordem alfabética. Dividir as crianças em grupos, pela letra inicial do nome, e solicitar que descubram um pensamento que inicie com a mesma letra inicial dos seus nomes. Se as crianças apresentarem dificuldade, solicitar que relatem o pensamento que mais gostam de ter. Registrar coletivamente.

A -

B -

C -

.

.

PLANTANDO PENSAMENTOS: Em um pequeno pedaço de papel, cada criança desenhará ou tentará escrever um pensamento. Cada um colará o seu papel em um palito de churrasquinho, com fita. Em seguida, levar as crianças até o jardim da escola, para que coloquem os seus pensamentos em meio às flores.

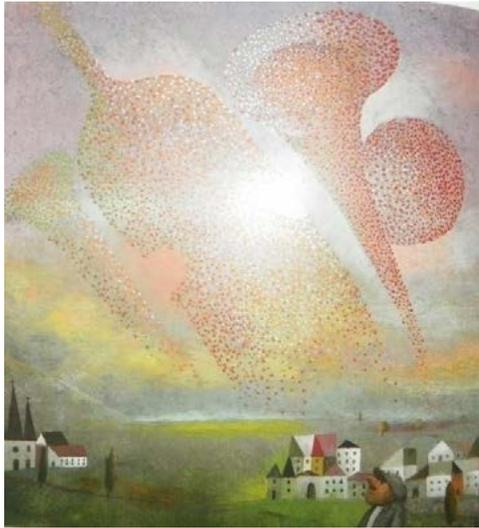
PROFESSOR: durante a realização desta atividade de fotografia, pode ser colocada a música *Pensamento*, do grupo Cidade Negra, para as crianças ouvirem. As que estão esperando pela foto podem cantar e dançar!

RELEITURA: Realizar com as crianças a releitura da imagem da página 20 do livro.



Em um papel grande, de forma coletiva, pedir às crianças que desenhem flores. Podem até ser coladas algumas flores de papel ou de forminhas de docinhos, formando um painel. Organizar esse painel, levar um cobertor e posicionar um a um para serem fotografados. Convidar as crianças a observarem o semblante do personagem contemplando as flores. Após, imprimir as fotos e presentear as crianças.

OS PONTINHOS: Após as flores se dissolverem, elas se dispersam colorindo o céu. Na imagem da página 22 do livro, pode-se observar a formação de instrumentos musicais.



A escritora Luciane Raupp escreveu, em 2016, o texto intitulado *Pontinhos Sorridentes*. Contar para as crianças esta história e, na sequência, solicitar que, em meia folha A4, criem uma imagem através de pontinhos coloridos, relacionando os dois textos.

Pontinhos Sorridentes
Luciane Raupp

Era uma vez um pontinho.
Ele nasceu da ponta de um lápis de cor vermelho em uma folha de trabalho escolar.

O dono do lápis era um menino muito, mas muito levado. Levado pelo vento. Levado pelas ideias. Levado por qualquer coisa que o distraísse.

O problema é que o pontinho vermelho era igualzinho ao seu criador: aborrecia-se com facilidade. Essa história de ficar ali, esperando, esperando... ah, não era com ele mesmo.

Deu para puxar conversa com um monte de pontinhos pretos que eram seus vizinhos:
— Boa tarde, Senhores Pontos! Vejo que formam uma linda linha curva!
— Boa tarde, Pontinho Vermelho! O que faz aí tão sozinho? — quis saber o mais curioso dos pontinhos pretos.
— Pois não é que o nosso desenhista me esqueceu aqui? Não sei o que será de mim... — lamentou-se o Pontinho Vermelho.
— Você quer dizer "o que será de nós" — intrometeu-se um ponto marrom que ficava lá em cima no desenho.

Seguiu-se a discussão: o que formamos? O que faremos? Quando seremos um desenho completo? Afinal, nunca se sabe o que esperar de um menino levado...

Mas agitados mesmo ficaram os pontinhos quando se viram trancafiados em uma pasta de plástico. Passaram a mais terrível das noites, ali, na pasta.

No dia seguinte, o menino, com muita pressa, pôs a folha sobre uma mesa, em uma ameaçadora proximidade com o achocolatado e a geleia. Os pontos temiam por sua integridade física. Foi quando o desenhista sacou o lápis vermelho.

Apertou um pontinho ao lado do já não solitário Pontinho Vermelho, que se assanhou todo.

O menino tirou o lápis do papel. Correu para o banheiro. Na frente do espelho, todos os pontinhos puderam ver o que formavam: a cópia do rosto do menino.

Foi quando o desenhista fez surgir um sorriso — e a direção e o formato que a linha vermelha iria seguir.

O Pontinho Vermelho não estava mais só: formava, com seus irmãos, um lindo sorriso, de orelha a orelha, que chamava a atenção de todos os que passavam pelo mural do quarto ano.

O Pontinho Vermelho compreendeu seu destino: nascera para sorrir. Assim como seu desenhista.

Fonte: as pesquisadoras – Projeto Ler é Saber.



Fonte: as pesquisadoras - Produção de uma aluna da turma.

CHUVA DE PENSAMENTOS: Oferecer aos alunos papéis coloridos e pedir que cada um desenhe e recorte um pensamento (elementos coloridos). Colar todos em fios de nylon e pendurar no centro da sala de aula, formando um móbile: a chuva de pensamentos.

POTINHO DOS PENSAMENTOS: A professora coloca uma música instrumental na sala de aula. Enquanto a música toca, ela entrega para cada criança uma estrelinha (daquelas tipo lan-joulas). Pede às crianças que segurem a estrelinha na mão, fechem os olhos e encham a sua mente e o seu coração de bons pensamentos. Em seguida, passa uma garrafinha pet com água e purpurina para que cada uma coloque a sua estrelinha dentro. Fechar a garrafinha e deixar ela na sala, ao alcance das crianças, como um “amuleto dos bons pensamentos”.

COLORINDO O CÉU: Assim como as flores dos pensamentos dissolvidas em floquinhos de poeira coloriram o céu, nós também vamos colorir! Brincar ao ar livre com bolhas de sabão.

Para finalizar...

A criança é naturalmente espontânea e fantasiosa, e o universo mágico, a interação e a aprendizagem marcam todos os momentos da rotina da criança, tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Portanto, podemos afirmar que o universo literário (e por que não o universo leitor) é peça chave no desenvolvimento da criança, visto que proporciona, de forma natural, os três aspectos citados: magia, interação e aprendizagem.

Em decorrência disso, a literatura deve ocupar um espaço central na Educação Infantil e, assim, integrar a formação integral do sujeito infante, propulsionando a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, mas, especialmente, possibilitando o desenvolvimento do imaginário e, portanto, da individualidade do ser, a qual se elabora pela mediação da palavra, principalmente da palavra artística, que o convida a uma atitude heurística e hermenêutica para significar o mundo. Nesse ato de dotar o mundo de sentido, o sujeito ganha autonomia e protagonismo, porque projeta o mundo possível e a cosmovisão apresentados pelo texto literário, projetando, simultaneamente, a si mesmo pela experimentação mediada pela linguagem.

A experiência segura por intermédio da linguagem literária, como também pela musical e fílmica, possibilita o atravessamento do sujeito por outras formas de ver e de sentir (LAROSSA, 2020), de modo a humanizá-lo (CANDIDO, 1995), transformando-o no melhor sentido da palavra. E, para isso, o professor, como mediador, precisa ser, também ele, leitor e, igualmente, deve conhecer metodologias de trabalho com a leitura literária. Nesse sentido, a metodologia de roteiros de leitura, como a proposta apresentada e já aplicada de forma exitosa com uma turma de Pré 2, é uma possibilidade de abordagem do texto literário de forma sistemática, ao conceber a leitura literária como um ato completo de comunicação. Esse ato completo de comunicação engloba a preparação do leitor, a compreensão, a interpretação e o transbordar do texto para outras textualidades e para a realidade do receptor.

O desafio maior está em fazer com que os adultos, pais e professores, compreendam todo este favorecimento da leitura e da literatura como propulsores do desenvolvimento pessoal e

social da criança. Além disso, precisam compreender a necessidade de proporcionar vivências ricas e repletas de encantamento para a criança, pois se a literatura infantil e a leitura exercem importante papel na formação da criança (que futuramente será um adulto mais centrado, mais crítico, que saiba se posicionar enquanto cidadão, mais seguro e com mais conhecimento), a sua falta trará prejuízos não somente imediatos, mas, também, a longo prazo.

Daí o compromisso do professor e da família na formação da criança. Uma formação embasada na liberdade de refletir e de posicionar-se diante do mundo e da vida, por meio da leitura literária. Por meio da literatura que desvela e desnuda. Da palavra que move e faz mover, que desloca e rearranja, que desconstrói e reconstrói em um contínuo processo de transformar pela experiência da leitura literária.

Referências

ANTUNES, J. M.; MARTINS, R. L.; KUNZ, M. A.; PINTO, J. **O começo, o meio e o fim: estratégias para o envolvimento e a formação do leitor competente**. Redin, Taquara/RS, FACCAT, v.11, n.2, p.119-143, 2022. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/2536> Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 20 set. 2023.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. in: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo, SP: Editora Anzol, 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola.** Tradução Laura Sandroni. São Paulo, SP: Global, 2007.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** São paulo: Cortez, 1989.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, SP: Summus, 1992.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. – São Paulo, SP: Ática, 2000.

LANGER, Judith A. **Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura.** Trad. Luciana Lhullier Rosa, Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

LARROSA, Jorge. **Termores.** Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LIMA, Elvira Souza. As aprendizagens escolares na educação infantil. **Pátio. Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VII, n. 19, p. 6-9, mar/jun. 2009.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de;

DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, SP: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, SP: Summus, 1992.

OLMI, Olga. Leitura, literatura e ciências cognitivas: uma aliança difícil mas necessária. In: OLMI, Olga; PERKOSKI, Norberto. **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar.** Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2005.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som a literatura: livros para bebês e crianças.** Belo Horizonte, MG: RHJ, 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto. A literatura no desenvolvimento da criança. In: OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto. **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar.** Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2005.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SENHORINI, Mariana; BORTOLIN, Sueli. Bebeteca: um espaço de mediação oral da leitura. In: BARBALHO, Célia Regina Simonetti [et al]. **Espaços e ambientes para leitura e informação.** Londrina, PR: ABECIN, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo, SP: Cortez, 2005.

Literatura Infantil e Educação Intercultural: Representações verbo-icônicas da personagem negra e Modos de ler o Outro em *O beijo da Palavrinha*, de Mia Couto, e *A viagem de Djuku*, de Alain Corbel ¹

Teresa Mendes

Enquadramento

No mundo atual, um mundo em constante transformação, onde o multiculturalismo acarretou uma nova forma de se conceber a relação com a diversidade linguística e cultural, a educação para a cidadania plena institui-se como um dos pilares fundamentais dos sistemas educativos no sentido de preparar os mais novos para a aceitação e a valorização das diferenças, no respeito pela identidade cultural do Outro. É necessário, pois, que a Escola promova uma verdadeira educação intercultural, erradicando atitudes de segregação e contribuindo para a relação horizontal entre a chamada cultura dominante e as que com ela coexistem.

Mas a verdade é que “A coexistência de diversas culturas numa mesma sociedade e o reconhecimento de que todas elas possuem igual valor e dignidade coloca, inevitavelmente, desafios à educação e ao ensino” (Marques e Borges, 2012, p.82). Sabendo que a Escola não pode ser um espaço de clivagens e assimetrias, o papel do adulto-mediador é, por conseguinte, extremamente relevante no sentido de construir percursos educativo-pedagógi-

¹ Este texto é uma versão atualizada de uma produção anterior que foi incluída no livro *Literatura Infantojuvenil: leituras e perspectivas* – volume 2, editado em 2020 pela Editora Cajuína e organizado pela autora.

cos norteados por princípios e valores que apelem à integração do Outro na comunidade de acolhimento, respeitando e valorizando a sua identidade cultural e não a considerando inferior à cultura dominante num determinado contexto socio-histórico, político, ideológico e cultural. Neste contexto, a literatura infantil pode instituir-se como um valioso recurso pedagógico para o educador de infância ou o professor do ensino básico, no sentido não só de promover a educação literária dos mais novos mas também a sua consciência cívica, a tolerância e o respeito pelas diferenças culturais, étnico-raciais e outras. Na verdade, como defendem Marques e Bastos (2016),

A educação intercultural implica (...) uma mudança de atitude nos educadores, mas também a sensibilidade para os múltiplos recursos que poderão facilitar a abordagem intercultural. É neste sentido que, a literatura infantil tem uma enorme importância, pois constitui-se um recurso pedagógico potencial, no que respeita às atividades pedagógicas orientadas, no sentido da educação intercultural. (Marques e Bastos, 2016, p. 480)

Por via da literatura se pode, de facto, promover a educação intercultural das crianças e jovens, sem que esse propósito comprometa e desvirtue, obviamente, a natureza polissêmica e pluri-isotópica deste subsistema literário específico, cuja função primordial é a de provocar estesia no potencial leitor infantojuvenil (e adulto). Deste modo, se a “leitura da literatura infantil permite (...) à criança, a interiorização de códigos culturais, identitários de um povo e de uma sociedade, mas também a abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a compreensão de novos valores” (Balça, 2007, p.133), é fundamental que o educador de infância ou o professor do ensino básico, de entre o leque de obras de qualidade estético-literária que seleciona para abordar com as crianças, lhes dê a conhecer livros e histórias acerca de outras culturas e de outras vivências, para que a experiência da leitura seja enriquecedora e desafiante. Vieira (2006) diz, a propósito, que “Ler histórias acerca de culturas diferentes pode ser uma experiência de aprendizagem única e muito enriquecedora, evitando a criação de ideias/“préconceitos” negativos e

estereotipados. É também uma forma de ajudar a criança a descobrir a sua própria identidade.” (p. 69).

A leitura da literatura infantil, realizada pela criança alfabetizada ou pelo educador de infância junto dos pré-leitores, pode de facto desencadear nos mais novos uma profunda reação emotiva e não ser necessário nenhum tipo de abordagem educativo-pedagógica para explorar o enredo, a estrutura e a sequência narrativa, a caracterização das personagens... Tais aspetos, de natureza narratológica, deverão ser objeto de uma análise fina e sistemática em determinados momentos, com determinados livros, de modo a desenvolver nas crianças a sua competência leitora, mas nem sempre tais movimentos heurísticos deverão ser executados pelo adulto-mediador sob pena de se matar o gosto pela leitura e se perder leitores numa fase crucial do seu desenvolvimento (Pennac, 2010).

Assim, mesmo quando se delinea um projeto educativo que visa a aquisição de competências pessoais, identitárias, sociomotivas e relacionais, entre outras, é preciso formular objetivos de aprendizagem específicos de modo a que haja momentos de exploração dos livros e outros em que se deixa a criança fruir simplesmente a leitura sem qualquer tipo de abordagem pedagógico-didática. Ainda assim, e porque o adulto deve estar particularmente atento à criança e à exteriorização do seu sentir, poderá questioná-la sobre o que sentiu ao ler ou ouvir ler a história, se gostou ou não e porquê. Este tipo de questionamento não é inocente. As perguntas formuladas têm em vista a educação literária da criança, visando fazê-la refletir sobre a sua experiência de leitura, mas também expressar-se de forma argumentativa, desenvolvendo assim a sua oralidade.

A abordagem intercultural que a leitura de certos livros para crianças potencia implica contudo um tipo de questionamento direcionado para a configuração e os modos de agir das personagens e a representação eufórica ou disfórica dos espaços em que essas mesmas personagens se movimentam, mesmo que não se cruzem intradiegeticamente com interlocutores de outras culturas. Nesse sentido, cabe ao adulto-mediador, pelo questionamento direcionado, ajudar a criança a realizar de forma eficaz e semanticamente produtiva uma leitura simultaneamente literária e cultural. Com efeito, por via da reflexão crí-

tica que a leitura da obra e o conseqüente questionamento favorecem, a criança vai elevando o seu grau de compreensão leitora mas também aprende a compreender-se, a compreender o seu lugar no mundo, e a olhar os outros, outras culturas, outras realidades, outros modos de se ser pessoa num espaço-tempo em que as diferenças culturais e as desigualdades (ainda) imperam. Entende-se assim que o contacto *com textos literários que apresentam personagens em diferentes contextos* culturais permite alargar horizontes e criar, nos mais novos, *uma visão ampliada do mundo* (Debus, 2018, p. 22). Debus refere precisamente a este propósito:

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada do mundo. Desse modo, a literatura negra ou afro-brasileira e/ou a temática da cultura africana e afro-brasileira se faz imprescindível (Debus, 2018, pp. 22-23).

Reportando-se à realidade brasileira, Debus (2018, p. 26) destaca que existem atualmente no mercado editorial do país, no que à produção literária para a infância e a juventude de autoria afro-brasileira diz respeito, três tendências predominantes: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas. No primeiro caso inserem-se as obras cuja temática é a cultura africana e afro-brasileira, sem que a questão da autoria seja um fator determinante para a categorização desta produção literária; no segundo se incluem as obras escritas por autores afro-brasileiros, enquanto que no terceiro surge a produção literária de autoria exclusivamente africana, sendo que nesta se podem subcategorizar duas dimensões:

1. Literaturas africanas de diferentes línguas (língua portuguesa, língua inglesa, língua francesa, entre outras) a partir da multiplicidade linguística do continente.
2. Literaturas africanas de língua portuguesa – o recorte de pesquisa e análise pode ser demar-

cado pelo país (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), sem adentrar na especificidade da negritude dessa literatura. Essa categoria sugere outras subcategorias, como literatura vinculada à origem oral (lenda, fábulas, entre outras) e literatura contemporaneíssima (narrativas curtas em diálogo com a ilustração) (Debus, 2018, p. 26)

Apesar de o mercado editorial português não incluir um número tão volumoso como o brasileiro de obras que abarquem estas três categorias, elas estão, contudo, representadas em Portugal, fazendo inclusivamente parte das listas recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura (www.pnl.pt), seja na modalidade de leitura recreativa e lúdica seja na de leitura orientada, isto é, dirigida pelo adulto-mediador.

Todavia, e independentemente da sua classificação e de os conteúdos abordados nas obras de literatura infantil possuírem ou não uma dimensão multi/intercultural, o mais importante é fazer com que as crianças a) se coloquem no papel das personagens, para que, através delas, consigam compreender o mundo configurado pela narrativa ficcional; b) identifiquem valores plasmados na narrativa, atendendo muito especialmente à forma como se resolvem os conflitos; c) partilhem vivências, relacionando-as com os textos; d) partilhem experiências e opiniões de forma crítica e reflexiva (Morgado, 2010, p. 28).

Daí que nos interesse, neste estudo, enveredar pela análise de duas obras de literatura infantil, editadas em Portugal, em que a personagem negra surge representada, de modo a retirar ilações acerca da sua relevância na formação estética e cívica dos mais novos: a primeira, escrita por um autor africano - o moçambicano Mia Couto - insere-se na categoria «literaturas africanas», proposta por Debus (2018, p. 26); a segunda, de autoria de Alain Corbel, o ilustrador francês “com alma africana” (Silva, 2007), surge incluída na categoria «literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira». Se, no caso da primeira, antevemos uma representação da alteridade a partir de uma visão endógena, dado que o autor, sendo africano, projeta inevitavelmente no narrado uma imagem da sua cultura de origem baseada na sua mundividência e no seu modo de sen-

tir África, já Corbel, de origem francesa, presumivelmente terá da cultura africana um olhar mais distanciado, um olhar externo, *étranger* e *étrange*, mesmo sendo assumidamente um escritor e um homem apaixonado pelo continente africano.

Deste modo, seguiremos, na nossa análise, o modelo de Morgado e Pires (2010), que incide em três vertentes interligadas: inclusão de processos de identificação étnico-raciais das personagens; importância da análise da representação do espaço como forma de entender o desenvolvimento de identidades étnico-raciais ou de grupos minoritários, e modos de configuração das relações com a diversidade (Morgado e Pires, 2010, p. 112).

Nesta lógica, interessa-nos: a) analisar a representação das personagens - a sua caracterização física, psicológica e sociocultural; o modo como se veem a si próprias e como são percebidas pelos outros intradiegeticamente, e as relações que estabelecem com a alteridade); b) analisar a forma como os espaços surgem discursivizados no interior dos textos e representados plasticamente nas ilustrações, retirando ilações sobre o seu simbolismo e sobre a forma como poderão ser lidos e percebidos pela instância recetiva que, não sendo da mesma cultura, deles tem apenas, eventualmente, uma visão disfórica.

Na nossa análise, teremos, inevitavelmente, em conta o modo como o texto verbal e o texto visual se articulam e se complementam entre si, através de um diálogo intersemiótico de profunda congruência semântica. Aliás, essa relação de complementaridade e de fusão intermodal e intertextual que se estabelece entre o texto verbal e o icónico desafia o potencial recetor infantil a atribuir sentidos ao narrado e aos elementos compositivos que configuram a narrativa visual, num processo de contínua descoberta que se deseja dinâmico e enriquecedor. Na verdade, como procuraremos demonstrar, texto e imagem conjugam-se harmonicamente, permitindo ao leitor pessoalizar a leitura a partir dessa interseção entre os dois códigos - o verbal e o gráfico-plástico - e perceber o Outro e as suas circunstâncias através das palavras e das imagens, fazendo inferências de ordem estético-literária mas também, naturalmente, (inter)cultural.

Literatura Infantil e Educação Intercultural: textos e contextos em análise

O Beijo da Palavrinha, uma obra de grande riqueza estética e literária, apresenta, segundo Morgado e Pires, um

ponto de vista sobre África que confirma alguns dos estereótipos do mundo ocidental: vida de pobreza e miséria, fome, solidão, ausência de cuidados de saúde e seca prolongada que torna difícil o viver das pessoas e a sobrevivência das crianças. (Morgado e Pires, 2010, p. 162)

Na verdade, nela encontramos um cenário disfórico, longe de tudo, onde mora Maria Poeirinha, a “menina que nunca vira o mar” (p.6), e sua família.

A distância entre esse lugar remoto e o litoral é enfatizada, hiperbolicamente, no interior do texto, logo na primeira página, quando o narrador onisciente afirma: “viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha fim nem foz” (p.6). Embora não haja referência textual relativamente a esse espaço, nunca se afirmando de forma explícita que se trata de uma aldeia africana, as ilustrações de Danuta Wojciechowska, na edição portuguesa, permitem ao leitor fazer essa dedução por diversos motivos: a) pela paleta cromática selecionada pela ilustradora, constituída por cores quentes – amarelo, laranja, vermelho – sugerindo tratar-se de um território climaticamente quente e árido; b) pela representação icónica dos espaços – a savana, as palhotas, os canaviais junto ao rio; c) pela utilização do castanho escuro na pele das personagens, que permite percecioná-las como pertencentes à raça negra; d) pela iconografia simbólica escolhida pela ilustradora para representar visualmente as personagens atribuindo-lhe uma dimensão cultural, conseguida pela indumentária (sobretudo da figura materna, que embala Poeirinha) e pela forma como os cabelos surgem representados – com penteados que o potencial leitor infantil imediatamente associará aos africanos (ou afro-brasileiros ou afroamericanos).

Daí que a relação dialógica entre texto verbal e pictórico seja particularmente profícua para que o leitor atribua senti-

dos ao narrado e ao imagético de forma simbiótica e holística, fazendo uma leitura simultaneamente estético-literária e cultural, sendo que facilmente interpretará que a ação desta narrativa se passa no continente africano, num contexto de homogeneidade cultural.

Na verdade, em *O Beijo da Palavrinha* o conteúdo não é de teor intercultural, uma vez que não existem duas culturas em interação. Trata-se de uma obra em que se descreve um contexto monocultural e socialmente homogêneo - a exceção reside na personagem do Tio Jaime Litorânio, uma personagem que se presume ter já uma visão distanciada da sua própria cultura devido à sua experiência de vida num outro espaço geográfico e cultural e que "Um certo dia, chegou à aldeia [...] e achou grave que os seus familiares nunca tivessem conhecido os azuis do mar" (p. 10). Com efeito, embora não de forma explícita, intradiegeticamente, infere-se daqui que o Tio, por conhecer o mar e saber do seu poder curativo, será alguém com mais vivências e horizontes mais alargados do que os seus familiares e que afirma, aforisticamente, que "Quem nunca viu o mar não sabe o que é chorar!" (p. 10), pois "Há coisas que se podem fazer pela metade, mas enfrentar o mar pede a alma toda inteira" (p.10), como assegura, em discurso indireto livre, o narrador onisciente.

Importa, portanto, equacionar a forma como o jovem leitor português poderá (ou não) realizar uma leitura intercultural desta obra, fazendo contrastar o *modus vivendi* e o espaço geográfico, social e cultural em que se movimentam as personagens e as suas próprias vivências. Apesar de as personagens pertencerem todas à mesma cultura, o adulto-mediador poderá e deverá abordar esta obra numa perspetiva axiológica que permita às crianças ocidentais, maioritariamente caucasianas, conhecer, pela via da ficcionalidade, um Outro diferente de si, do ponto de vista cultural e étnico-racial, mas principalmente aceitar e valorizar essas diferenças – individuais e/ou coletivas.

No que diz respeito à caracterização das personagens e à sua relação com a alteridade, podemos referir que, no centro da narrativa se encontram duas crianças: Maria Poeirinha, uma menina com "sonhos pequenos, mais de areia do que castelos" (Couto, 2003, p. 6), que um dia adocece gravemente, e seu irmão Zeca Zonzo, que o narrador caracteriza como sendo "desprovido

de juízo” e de “cabeça sempre no ar” (Couto, 2003, p.6). A vida de extrema carência em que vivem é, muito provavelmente, a causadora da debilidade física da menina, que “Num instante, (...) ficou vizinha da morte” (Couto, 2003, p.12). Na verdade, a sua vulnerabilidade física estaria, como defende Combinato (2016, p. 380), associada à vulnerabilidade social vivenciada pela família e, como se presume, por todos os que habitavam a pequena aldeia longe de tudo, onde nada chegava.

A doença e sua causa não são nomeadas no texto. Não importa. Dado o contexto social e a localização da aldeia “... viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz” (Couto, 2006, p.5.), é possível imaginar que a causa da doença e/ou a dificuldade para realizar o tratamento tenham relação com esse contexto social. (Combinato, 2016, p. 380)

É o Tio Jaime Litorânio quem, na iminência da morte de Poeirinha, vislumbra como única possibilidade de salvação e de cura para a menina que estaveja o mar (“Metam a menina no barco que a corrente a leva em salvadora viagem” (Couto, 2006, p.14)), mas ela não tinha condições de enfrentar tal percurso: “a menina estava tão fraca que a viagem se tornou impossível” (Couto, 2006, p.16). Ou seja, mais uma vez, como assinala Combinato (2016, p. 381), “manifesta-se a condição de vulnerabilidade (física e social) da menina” pois o meio de transporte era um barco.

É então que Zeca Zonzo, numa estratégia que os adultos consideram de “tontice”, decide alegoricamente “mostrar o mar” a sua irmã, escrevendo num papel a palavra «mar» e ajudando-a, com os seus próprios dedos, a contornar cada letra da palavra, de tal modo que Maria Poeirinha “consegue evocar o mar e senti-lo: as ondas na letra «m», as gaiotas enroladas sobre si mesmas na letra «a» e a rugosidade das rochas na letra «r»” (Morgado e Pires, 2010, p.163). Como afirmam ainda as autoras,

A recriação da realidade é a estratégia utilizada para fazer face a um mundo de pobreza e miséria, sem recursos materiais. São os recursos de solidariedade ativa entre irmão e irmã, tio e sobrinha, mãe e filha que reorganizam a aridez do espaço físico e o

definhamento físico e psicológico da personagem numa experiência de regozijo (Morgado e Pires, 2010, p.163).

Depois disso, a menina acaba por morrer, mas a sua morte é invocada poeticamente e de forma eufemística e metafórica pela voz do narrador - “Então, do leito de Maria Poeirinha se ergueu a gaivota branca, como se fosse um lençol agitado pelo vento.” (Couto, 2003, p.26) -, dando ao leitor a possibilidade de preencher os não-ditos (e aquilo que intratextualmente apenas é sugerido e insinuado) através da sua sensibilidade e da sua competência leitora. Aliás, as questões retóricas que surgem imediatamente após esta frase, carregada de um forte simbolismo e de profundo conteúdo semântico, funcionam como mecanismos textuais e narrativos de interpelação direta ao leitor, ao seu espírito reflexivo e à sua capacidade inferencial: “Era Maria Poeira que se erguia? Era um simples remoinho de areia branca? Ou era ela seguindo no rio debaixo do manto feito de remoinhos, remendos e retalhos?” (p.26).

Cabe ao leitor fechar o circuito comunicativo nesse momento de abrandamento narrativo, interpretando o lido. Na página seguinte, e após um hiato temporal significativo (“Ainda hoje, tantos anos passados” (p.28), poderá confirmar que a protagonista desta magnífica obra, tendo sido “beijada pelo mar”, se “afogou numa palavrinha”, como o irmão, olhando para a fotografia da menina, metaforicamente refere, aludindo à sua morte.

Assim, percebe-se que as personagens deste livro, que se movem neste espaço físico-geográfico e cultural muito provavelmente desconhecido do jovem leitor português, embora vivendo na miséria, mantêm entre si relações de afetividade, solidariedade e entreatajuda, surgindo aos olhos do leitor sem o estigma da violência que porventura ainda se cultiva nas sociedades ocidentais relativamente a outras culturas, nomeadamente a africana. Na verdade, como sublinham Torres et al. (2015, p. 14). “O texto propõe uma leitura diferente da relação afetiva entre os irmãos, baseada na partilha de sonhos e na transferência de fantasias, assim como da própria morte, aqui entendida como o início de um novo ciclo, uma espécie de viagem numa nova dimensão”.

É, portanto, uma obra em que a promoção da educação intercultural se faz indiretamente, através do diálogo e da partilha

de ideias que a leitura orientada pelo professor proporcionará, desconstruindo estereótipos e preconceitos culturais e étnico-raciais e apelando a valores essenciais da educação para a cidadania plena: a tolerância e o respeito pelo próximo e pela sua idiosincrasia (pessoal e sociocultural).

A Viagem de Djuku, de Alain Corbel

A obra *A Viagem de Djuku*, escrita por Alain Corbel e ilustrada por Eric Lambé, tem como protagonista uma jovem que almeja uma vida melhor e que por isso parte da sua pequena aldeia levando na sua bagagem afetiva, simbólica e metaforicamente, todas as coisas que são importantes para si e das quais não se pretende desapropriar: a velha guitarra de Quecuto, a palmeira e o embondeiro da aldeia, o caldeirão de Nhô-Nhô, a casa de Pepito, a barca e as redes de pesca de Benvindo.

Na verdade, e através de um discurso conotativo e metafórico, imbuído de grande plasticidade literária, o narrador diz-nos que, no momento da partida, e antes de *se fazer à estrada*, Djuku olha pela última vez a sua aldeia, e “Olha-a durante tanto tempo e tão apaixonadamente que todas as coisas onde o seu olhar toca entram no seu corpo” (Corbel, 2008, s.p.). Dessa forma se manterá, daí em diante, ligada às suas origens, aos espaços, objetos e pessoas que fazem parte da sua história e, em última instância, da sua identidade.

Como se pode ler intratextualmente, pela voz do narrador, Djuku, depois desse último olhar, “Sente que todas estas coisas [a guitarra, a palmeira e o embondeiro,...] estão dentro dela firmemente atadas como carga de um navio. Sente que a cada passo dos muitos que dará a aldeia estará consigo” (Corbel, 2008, s.p.). Assim, sempre que, na grande cidade para onde parte em busca de melhores condições de vida, se sentir sozinha e com saudades de tudo o que deixou para trás, as lembranças que carrega consigo, dentro de si, do seu corpo, fá-la-ão suportar melhor a dureza dos dias e da solidão.

Em *A Viagem de Djuku* tematiza-se, portanto, a questão do trabalho imigrante na grande cidade (nunca nomeada), uma cidade “de grandes edifícios iluminados aqui e ali por pequenas cintilações” (Corbel, 2003, s/p.), uma cidade onde

milhares de homens e de mulheres [...] se precipitam para os seus locais de trabalho. Viram à direita, viram à esquerda, sem nexos, embrenham-se nas entranhas da terra para logo saírem mais adiante, sobem e descem escadas, corredores, ruas e depois avançam a golpes de gritos e assobios, de buzinas e apitos ululantes.

- É uma floresta de gente em marcha! – exclama Djuku, que nunca tinha visto tanta gente na sua vida. (Corbel, 2003, s/p.)

É nesse espaço que Ihe é totalmente estranho e desconhecido que começará a trabalhar no restaurante «Barriga da Baleia», sendo que as suas habilidades de cozinheira Ihe permitirão confeccionar pratos deliciosos que farão sucesso entre os clientes do restaurante.

De Djuku nada conhecem. O narrador heterodiegético sintetiza desta forma a admiração dos clientes pela comida feita por aquelas duas mãos – “uma esquerda genial, uma direita fabulosa” (Corbel, 2008, s.p.). Percebe-se assim que os outros não se preocupam em saber a quem essas mãos pertencem, bastando-lhes apreciar a dança com que seguram os pratos: “É que era um espectáculo, como dizer?, real ver aquelas mãos elevando um prato através da abertura que separa a cozinha da sala do restaurante. (...) Em palco estavam apenas as suas mãos.” (Corbel, 2008, s.p.).

Só quando Djuku, ao ouvir o nome da sua aldeia na televisão da sala, sai do seu espaço - simultaneamente de libertação (mental) e clausura (física e social) - e chora na sala em frente dos clientes, é que estes se mostram interessados em saber a sua história. “Dá-se então o momento do encontro e partilha”, como referem Morgado e Pires (2010, p. 154). A partir daqui, a relação com a alteridade transforma-se: Djuku, que até então era apenas percebida pelos outros através de uma representação parcial de si, passa a ser vista como uma pessoa que todos querem conhecer e ajudar, existindo, como assinalam ainda as autoras supramencionadas, “uma evolução de uma solidariedade não activa para uma solidariedade activa” (Morgado e Pires, 2010, p.156), ou seja, uma evolução em termos de partilha:

No início [da narrativa], existe ajuda entre as pessoas das diferentes aldeias, depois há solidão numa 2.^a

fase da vida de Djuku, e partilha nos dois sentidos, no final, entre personagens do grupo minoritário e personagens do grupo maioritário (os clientes do restaurante), o que revela a possibilidade de os indivíduos se situarem de forma dinâmica em estádios diferentes, na relação com a adversidade, conforme as experiências a que são expostos. (Morgado e Pires, 2010, p.156)

De facto, ao verem chorar Djuku no momento em que interrompe intempestivamente pela sala, os clientes interpelam-na, chegando mesmo a nomeá-la (“Seca as tuas lágrimas, Djuku. Diz-nos o que te aconteceu” (Corbel, 2008, s.p.)). Mais, ajudam-na a apanhar as coisas que a protagonista trazia consigo, metaforicamente, no seu corpo, desde que saíra da sua aldeia e que agora tinham começado a sair de dentro de si à medida que ia falando: “[ela] começa a contar e os objectos que estavam há tanto tempo dentro dela saíram da sua boca (...). Os clientes e o Sr. Isidoro [o proprietário do restaurante] apanhavam os objetos à medida que eles surgiam” (Corbel, 2008, s.p). Mas nenhuma das ajudas, como bem observam as autoras que temos vindo a citar, surge como forma de caridade, “o que colocaria Djuku, intencionalmente, numa posição de inferioridade. Ela é solitária, mas não marginalizada” (Morgado e Pires, 2010, p.156).

Por aqui se percebe que não existe um choque cultural nesta narrativa, já que os indivíduos do grupo maioritário não discriminam Djuku no momento em que esta se revela enquanto Pessoa. Da mesma forma, em momento algum a protagonista desta narrativa perde a sua identidade cultural e esquece as suas raízes. Aliás, quando começa a trabalhar no restaurante, na grande cidade, na cidade que compara a uma “floresta de gente em marcha” (Corbel, 2008, s.p.), de imediato inclui na ementa pratos novos, confeccionados com ingredientes e condimentos sentidos como estranhos pelos clientes habituais do restaurante (coentros, cominho, funcho, menta, alecrim), mas que são familiares para Djuku, já que fazem parte da sua cultura gastronómica.

Ou seja, a personagem consegue penetrar num espaço que lhe é desconhecido e que poderia tê-la feito desistir do seu propósito de conseguir uma vida melhor (em termos económicos), mas Djuku, apesar da solidão e das saudades da sua aldeia e dos

seus, mantém-se fiel aos seus desígnios, o que a permite configurar psicologicamente como uma personagem forte, resiliente, fiel a si própria e à sua identidade cultural.

Assim, e contrariamente ao que sucede na obra de Mia Couto já apresentada, *A Viagem de Djuku* é uma obra de conteúdo intercultural embora o mesmo só seja evidenciado pelo texto visual, já que o verbal elide a referência aos brancos e aos negros que se cruzam na narrativa. Aliás, a única personagem negra que surge nesta obra é precisamente a protagonista, Djuku, mas nem esse aspeto é mencionado no texto verbal, o que nos deixa margem para deduzirmos que a intenção do autor poderá ter sido justamente a de rasurar a referência à raça das personagens e ao seu aspeto físico para que, desse modo, o leitor não se deixasse influenciar por eventuais preconceitos e estereótipos de natureza étnico-racial e encarasse as personagens com um olhar culturalmente neutro.

Podemos, contudo, afirmar que, apesar dessa estratégia autoral deliberada de não existir explicitamente qualquer referência à origem cultural e étnico-racial das personagens, a obra possui, implícito, um conteúdo de teor intercultural, que a instância recetiva, de forma mais ou menos consciente, decifrará, sobretudo a partir das ilustrações de Eric Lambé, daí retirando eventuais ilações sobre a forma como a protagonista desta obra, uma personagem negra, se relaciona com a alteridade. Efetivamente, como referem Morgado e Pires (2010),

na relação com a diversidade, a presença e/ou ausência de características físicas diversas entre as personagens não são tornadas explícitas pelo narrador heterodiegético. É a ilustração que nos dá, logo na capa do livro, a informação sobre a cor de pele de Djuku. Isto não é, em si, uma “diferença”, apenas surge dessa forma quando aparecem outras personagens na narrativa – os habitantes da cidade (...) e os clientes do restaurante (...), que são todos brancos – e também nesse momento a diferença física só é apresentada pela imagem, nunca referida no texto. (Morgado e Pires, 2010, p. 154)

Uma vez mais (já acontecera o mesmo em *O Beijo da Palavrinha*), as ilustrações complementam e interpretam o texto

verbal, estabelecendo com ele uma congruência intersemiótica altamente produtiva do ponto de vista semântico. Tal como na obra de Mia Couto, ilustrada por Danuta Wojciechowska, também em *A Viagem de Djuku* são as ilustrações que espelham a dimensão (inter)cultural de forma mais evidente e explícita, representando plasticamente as personagens com uma cor de pele branca ou negra, e configurando os espaços, no plano imagético, como lugares que o leitor rapidamente associará ao contexto africano, pela paleta cromática e pela iconografia simbólica utilizadas. Esse é o poder da ilustração: o de interpretar e recriar o texto, ampliar sentidos nele implicados e assim fomentar no leitor a sua competência estético-literária e cultural.

É, pois, nesse jogo dialético entre texto e imagem, entre o dito e o não dito, o visível e o invisível, que o leitor se constrói enquanto ser cognoscente e crítico, capaz de compreender as mensagens subtilmente veiculadas pelos textos e as imagens ou pelos silêncios que neles e entre eles se erguem, dando-lhe assim a possibilidade de construir leituras plurais e de estabelecer relações intertextuais e interculturais que o enriquecerão enquanto leitor e, por certo, enquanto ser humano, mais atento à sua mundividência e à dos Outros.

Considerações finais

É pela via da afetividade que os livros encontram os seus leitores e que os leitores se encontram nos livros, seja pela emoção estética, seja pela identificação projetiva, seja pela capacidade de entrar num mundo paralelo onde, como diria Ruy Belo, “tudo é possível” (Mendes, 2013, p. 37). Nesse mundo ficcional, tantas vezes diferente do vivido pela instância recetiva, a criança conhece outros espaços e outros tempos, outras vivências e outras culturas. Se o olhar for isento de preconceito, mais facilmente ela desenvolverá atitudes positivas, de respeito e tolerância, face ao Outro. Nesse sentido, por um lado, ao adulto-mediador cabe a tarefa de auxiliar a criança a decifrar e compreender os mecanismos verbo-icónicos que garantem a qualidade estética dos textos e das imagens, na produção literária para crianças, e, por outro, suscitar a reflexão que a leitura das obras potencia, sobretudo ao nível da educação para e na cidadania plena.

Socorremo-nos por isso das palavras de Balça (2019) para enfatizar a relevância que a literatura infantil possui, enquanto subsistema literário, para promover a educação estética e cultural das crianças, privilegiando a sua dimensão artística mas nela encontrando potencialidades ao nível da transmissão de valores e de princípios de uma cidadania ativa que têm em vista a formação de leitores competentes e críticos e cidadãos idealmente mais tolerantes e mais justos num tempo de profundas transformações políticas, ideológicas, sociais e culturais:

As questões multiculturais configuram-se como uma das grandes preocupações da sociedade actual à escala planetária e estão bem presentes nos textos literários para os mais novos. Assim, a leitura destes textos literários pode promover nas crianças a capacidade de distinguir entre a sua perspectiva e a perspectiva do Outro, uma vez que o conhecimento do Outro, da sua cultura, dos seus costumes, das suas regras de conduta, das suas opções religiosas ou sexuais, permitirá certamente que elas possam desenvolver atitudes de alteridade para com os indivíduos. (Balça, 2019, p. 4)

Na realidade, no quadro das profundas transformações a que as sociedades contemporâneas têm sido sujeitas nas últimas décadas, a literatura infantil, para além da sua inegável função estética, pode instituir-se como um recurso pedagógico e um instrumento valiosíssimo na promoção de uma verdadeira educação intercultural junto dos mais novos, dependendo da forma como as abordagens em contextos educativos formais ou não formais se concretizam. Morgado sublinha, justamente, que “para promover a educação intercultural há que ler a literatura infantil de forma crítica e de modo a promover a interacção ou diálogo positivos entre grupos culturais em sociedades multiculturais e a ‘negociação entre culturas’ (Morgado, 2010, p. 14).

Em síntese, a multiculturalidade/interculturalidade é, provavelmente, uma das questões de maior importância com a qual se defrontam os professores e educadores na atualidade e um dos maiores desafios da educação num contexto global de crescente diversidade (Vieira, 2006, p. 9). Assim sendo, é absolutamente vital, em nosso entender, que os adultos que têm responsabili-

dades diretas na educação e na formação de crianças e jovens possuam, eles próprios, uma visão do mundo e uma conceção do Outro desprovidas de preconceitos ou estereótipos de qualquer espécie, para que o seu exemplo de tolerância e de respeito pela alteridade seja seguido pelos mais novos e para que os seus discursos não discriminatórios sejam sentidos como genuínos por quem está em rápido processo de crescimento. Por conseguinte, as investigações mais recentes nesta área, como assinalam Marques e Bastos, 2016), demonstram que a formação de educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário deve apoiar-se

numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e a mobilização em situações reais dos conhecimentos construídos e/ou aprofundados. É, portanto, uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir (Marques e Bastos, 2016, p. 480)

Nesse sentido, defendemos que as crianças e os jovens precisam de modelos, de bons modelos, para se apropriarem das mensagens positivas que lhes queremos passar; precisam de bons exemplos para interiorizarem e aplicarem no seu quotidiano, naturalmente, os princípios morais e cívicos que os ajudarão a crescer como pessoas, na aceitação e valorização das diferenças – sejam elas culturais ou de outra natureza (e o adulto-agente educativo tem também a esse nível um papel decisivo). Porque, é fundamental não esquecer, o respeito pela diferença começa quando nos olhamos, olhos nos olhos, e percebemos que, apesar das diferenças que nos separam, somos todos Pessoas.

Referências bibliográficas

BALÇA, A. Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In. F. Azevedo, **Formar leitores das teorias às práticas**. Lisboa: Lidel. 2007 (pp-131-148).

BALÇA, A. Literatura Infantil Portuguesa - de temas emergentes a temas consolidados. **E-F@BULAÇÕES**. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>. Acesso em 19 abr. 2019.

COMBINATO, D. **O beijo da palavrinha, de Mia Couto: uma ponte entre literatura e bioética**. São Paulo: Via Atlântica, N. 29, 371-387. 2016.

CORBEL, A. **A Viagem de Djuku**. S.L.: Caminho. 2003.

COUTO, M. **O Beijo da Palavrinha**. S.L.: Caminho. 2008.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. S.L. Cortez Editora. 2018.

MARQUES, J. & BORGES, M. Educação inter/multicultural no jardim-de-infância: os livros infantis e as suas imagens de alteridade. **Educação, Sociedade e Culturas**, pp. 81-102. Disponível em: <http://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/4270/4/hdl4270.pdf> Acesso em: 13 ago. 2019.

MARQUES, C. & BASTOS, G. A **Educação Intercultural e a Literatura Infantil: perspetivas e práticas na Educação Infantil**. Disponível em repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6989/1/XIII_SPCE_2016.pdf. Acesso em 27 set. 2019, 2016.

MORGADO, M. & PIRES, M. **Educação Intercultural e Literatura Infantil**. Lisboa: Colibri. 2010.

MORGADO, M. As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. **Álabe**, pp. 1-21. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/viewFile/6/4>. Acesso em: 14 set. 2019.

PENNAC, D. (2010). **Como um romance**. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.

PIRES, M. & Morgado, M. **Educação Intercultural e Literatura Infantil**. Lisboa: Edições Colibri. 2011.

SILVA, S. (s/d). Alain Corbel, ilustrador francês descobre alma africana. **RTPNotícias – Cultura**. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/cultura/alain-corbel-ilustrador-frances-descobre-alma-africana_n163089. Acesso em 14 set. 2019

TORRES, A.; PINHO, M. & CACELA, S. **A Educação Literária e a Leitura numa perspetiva escolar no Agrupamento Escolas**. Disponível em https://prezi.com/rntf60x_1y_3/o-beijo-da-palavrinha/. Acesso em 10 out. 2019

VIEIRA, A. **O Contributo da Literatura Infantil para a Educação Intercultural - Experiência em contexto de sala de aula**. Lisboa. U. Aberta. 2006.

II

Literatura, Corpo, Gênero e Sexualidade

A dissidência sexual e de gênero: duas propostas de representação na literatura infantil e juvenil¹

Rildo Cosson
Wellington Pereira da Silva

Que o percurso histórico da literatura infantil e juvenil é marcado pelo didatismo – isto é, o uso do texto literário para ensinar alguma coisa, a preocupação em transmitir informações e orientar o leitor sobre determinados temas, sobretudo os de caráter comportamental - dão conta vários estudos com diferentes abordagens (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, 2017; CALDIN, 2003; MARTHA, 2009; FRAGA, F. J. et al. 2015; KIRCHOF e BONIN, 2016; AZEVEDO, S.R. e PINHEIRO, 2019). Cosson (2016), por exemplo, ao analisar a relação do sistema literário infantil com a educação, aponta que ela se faz por meio de uma dupla morfologia: uma primeira, dominante em seus primórdios, em que há uma subordinação da literatura à escola, vindo daí o seu direcionamento pedagógico para o ensino da escrita, entre outros didatismos; e uma segunda, mais contemporânea, quando há uma “superação de seus fins educacionais imediatos em favor de uma maior elaboração literária de seu repertório” (COSSON, 2016, p. 62).

O que essas diversas leituras indicam é que a autonomia estética da literatura infantil e juvenil acontece justamente no momento em que minimiza ou se liberta dessa relação asfíxiante com a pedagogia, mesmo que ela permaneça sempre presente no horizonte de produção e leitura das obras literárias direcionadas para o público infantil e juvenil. É o que se observa ainda hoje quando o didatismo moralista do passado se reveste de questões

¹ Este capítulo é uma condensação e reescritura de parte da dissertação de mestrado “Vozes (des)viadas: as dissidências sexuais e de gênero em propostas de intervenção no ensino de literatura do Profletras”, defendida em 2023 por Wellington Pereira, sob a orientação do Prof. Rildo Cosson, junto ao PPGL-UFPB.

contemporâneas, sobretudo aquelas ligadas às diferenças identitárias. Em um estudo sobre a representação da diversidade em obras literárias infantis nos últimos anos, Rosa Silveira e Edgar Kirchof (2016) verificam que:

grande número dessas obras, por estarem nitidamente atreladas a uma missão pedagógica – a de ensinar sobre como entender e conviver com o diferente –, carece de atributos estéticos e lança mão de clichês sobre personagens, enredos e desfechos, geralmente sob um manto celebratório e não problematizador, característica que, aliás, tem sido imputada a muitas políticas multiculturalistas mais gerais (SILVEIRA e KIRCHOF, 2016, p 50).

O mesmo parece acontecer com uma parte expressiva da literatura que aborda a temática da dissidência sexual e de gênero voltada para crianças e jovens. Neste capítulo, propomos analisar duas obras literárias que apresentam essa temática: *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite (2009) e *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins (2000). O objetivo é verificar como elas articulam em sua construção o didatismo que parece inerente ao engajamento social e identitário. Para dar conta desse objetivo, dividimos este texto em três partes. A primeira trata mais detalhadamente das dissidências sexuais e de gênero, uma discussão que julgamos necessária para um entendimento do contexto anunciado nas obras. A segunda e terceira consistem na análise de cada uma das obras selecionadas buscando mostrar como o compromisso político é inserido na tessitura dos textos.

Dissidências sexuais e de gênero

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014), a normalização é um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. De acordo com o autor, “normalizar significa eleger -arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2014, p. 83). Nesse sentido, sendo a identidade uma relação, a identidade “normal” é naturalizada sendo considerada a única identidade

desejável a partir da qual as outras tendem a ser marcadas, subalternizadas, patologizadas.

No regime de visibilidade contemporâneo (MISKOLCI, [2012] 2020), chamado de heteronormatividade, a heterossexualidade não é concebida como uma entre outras orientações sexuais, mas sim como uma norma social naturalizada. Nesse regime, “a ordem social exige que todos, heterossexuais ou não, organizem suas vidas conforme o modelo ‘supostamente coerente’ da heterossexualidade” (COLLING; NOGUEIRA, 2018, p. 181). Um conceito importante para analisar tal norma social é a ideia de heterossexualidade compulsória que “consiste na exigência de que todos os sujeitos sejam heterossexuais, isto é, [a heterossexualidade] se apresenta como única forma considerada normal de vivência da sexualidade” (COLLING; NOGUEIRA, 2015, p. 178). Não é de se estranhar que nesse regime existam sujeitos normalizados que têm suas vidas organizadas segundo o modelo heteronormativo e, conseqüentemente, são mais tolerados socialmente.

Há sujeitos, porém, que dissidem dessa norma e são alvo de diferentes tipos de violências. Leandro Colling (2015), com base em Felipe Rivas San Martín, propõe a expressão “dissidências sexuais e de gênero” como uma alternativa crítica à ideia de “diversidade” que mantém as relações de poder baseadas nos modelos hegemônicos e concentram-se na promoção da tolerância para com os “diferentes”. Entendendo também que para o autor a expressão não designa uma identidade em particular, mas diz respeito a todas as expressões subjetivas que dissidem da heteronormatividade.

Essa perspectiva dialoga com os pressupostos da teoria Queer, pois “o Queer (...) não é uma defesa da homossexualidade, mas a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção” (MISKOLCI, [2012] 2020, p. 25). Nesse sentido, para Richard Miskolci, a demanda Queer é a da legitimação sem assimilação à norma naturalizada, nem adesão à ideia de que a diferença deva ser compreendida dentro de uma ideia de diversidade que, no máximo propicia que “o diferente” seja tolerado. A crítica à ideia de diversidade se dá pela concepção de poder horizontal, isto é, mantém intocadas as relações de poder como no senso comum “cada um no seu quadrado”.

Entre as análises vinculadas a teoria Queer, Eve Sedgwick (2007) alerta para o segredo sexual homossexual como epistemologia que moldou a cultura ocidental. A autora alerta que embora o segredo sexual não seja exclusivamente homossexual, o armário é uma presença formadora para sujeitos gays. Sua análise contribui para compreendermos os binários (hetero-homo, privado-público etc) como construções históricas a partir do qual decorrem efeitos do discurso universalizante de atos e minoritarizante das identidades.

Além de Sedgwick, destacamos a contribuição de Paul Preciado (2008). O autor caracteriza a necessidade de reiteração da norma ao afirmar que “a (hetero)sexualidade longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais” (PRECIADO, 2014, p. 26). Em uma de suas crônicas, Preciado aponta o quanto a heterossexualidade normativa e a diferença sexual privam as crianças de seus pais, pois estes muitas vezes operam como fiadores domésticos da ordem heterossexual. Por sua vez, segundo o autor, a criança “torna-se um lugar de projeção de todos os fantasmas, o álibi que permite que o adulto naturalize a norma” (PRECIADO, 2020, p. 71). Não é raro encontrarmos exemplos de tal pressão heteronormativa que cerca desde cedo os sujeitos e pune as expressões de dissidências.

Essas “pedagogias da sexualidade” (LOURO, [1999] 2019) se fazem presentes na literatura principalmente no mundo narrado onde as relações sociais são representadas. Há, assim, obras que na sua tessitura literária reforçam o padrão heteronormativo e outras que o criticam trazendo representações dissidentes de sexualidade e gênero. É isso que vamos buscar verificar na leitura das narrativas *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite e, em seguida, *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins.

O impasse do didatismo temático

Publicada em 2009 pela editora Ática, a obra *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite, conta com ilustrações de MZK (Maurício Zuffo Kuhlmann) e seu projeto gráfico destaca algumas expres-

sões e trechos no decorrer das páginas com cores e tamanhos de letra diferentes como se saltassem nas páginas. A narração em primeira pessoa alterna o ponto de vista dos protagonistas Beá e Chico só interrompido no epílogo da obra, quando um narrador em terceira pessoa resume o estado das personagens um ano depois dos eventos narrados pelos protagonistas. Tal alternância permite um paralelo entre os conflitos das personagens que iniciam a trama sem se conhecer, mas que a partir do relacionamento e futuro casamento entre a mãe de Beá e o pai de Chico construirão uma família.

Ainda que existam características comuns entre os protagonistas - ambos são adolescentes encarando limitações e ansiedades especialmente com relação às expectativas de seus pais - há um conflito que particulariza Chico: o desejo de afirmar sua homossexualidade, especialmente para seu pai. A própria autora reflete sobre essa diferenciação dada pela norma. Em entrevista disposta ao fim da primeira edição da obra, Márcia Leite afirma:

O adolescente gay não é diferente do adolescente heterossexual: depende da aprovação e do afeto dos amigos e familiares, sofre das mesmas inseguranças... Existe apenas uma diferença: quando um menino ou uma menina heterossexual começa a ter vida afetiva e sexual, não precisa lutar com a situação estabelecida. Já os garotos e garotas homossexuais precisam vencer muitos desafios até ser aceitos e respeitados (LEITE, 2009, p. 181).

A fala da autora menciona a pressão que a heteronormatividade exerce sobre a homossexualidade. Obviamente, tal regime normativo exerce violência contra todos os corpos, mas aqueles que mais dissidem das normas são conseqüentemente violentados de modos mais específicos e mais intensos. A análise de Eve Sedgwick (2007) alerta para a forma como o regime do armário enquanto presença formadora produz limitações e violências sobre sujeitos gays. Sob o signo do segredo, o desejo entre pessoas do mesmo sexo passa a ser negociado hoje em dia em termos de discrição e coragem.

A ideia de coragem, aliás, está presente desde a epígrafe da obra. Trata-se de uma citação de *Grande sertão: Veredas*, obra

de João Guimarães Rosa: “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (ROSA, [1956] 2015, p. 263). Esse paratexto introduz a ideia de que a vida nos deseja corajosos para enfrentar as adversidades sabendo que elas vão e vêm e é essa uma das principais aprendizagens das personagens da obra de Márcia Leite. As personagens principais não se consideram corajosos no início de suas jornadas. Beá reflete: “talvez eu seja só uma covarde que morre de medo de arriscar e levar não na cara” (LEITE, 2009, p. 110). Já Chico afirma: “Eu nunca fui muito corajoso, odeio encarar conflitos” (LEITE, 2009, p. 29). Embora ambos avaliem a ausência de coragem, a ideia de coragem de Chico tem relação com a norma que ele terá que contrapor para afirmar sua homossexualidade.

Os títulos dos capítulos narrados por Beá fazem referência aos versos do poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade. A personagem inicia sua narração demonstrando insatisfação consigo e com a situação em que se encontra: sua melhor amiga se mudou, o que a deixou sem uma relação próxima na escola; os colegas praticam *bullying* e chegam a assediá-la sexualmente em um baile e a mãe e o irmão estão constantemente atacando sua autoestima. A autoimagem de Beá é deturpada pelas violências simbólicas que sofre dos outros. Em um trecho ao falar do próprio corpo, ela relata: “minha mãe gosta de dizer que coisa ruim não engorda. A coisa ruim sou eu” (LEITE, 2009, p. 16). O irmão a chama de “espiga”: “Para ele, eu não tenho nome” (idem). A questão da imagem feminina e da autoestima é o cerne do conflito central vivenciado pela personagem, que se intensifica na relação com sua mãe.

A comunicação entre Beá e sua mãe é difícil. Em determinado momento, a personagem relata: “Se respondo, ela discorda. Se me explico, ela me critica. Se me calo, ela me acusa de não querer ‘conversar’. E depois se faz de vítima ou me ofende. Tem uma pedra bem grande no meio da gente que eu não consigo ultrapassar... Mesmo”. (LEITE, 2009, p. 57). Essa limitação aparentemente intransponível para a personagem faz com que muitos sofrimentos se originem na imposição de adequações por parte de sua mãe, enquanto Beá tem uma postura silenciada na maioria das ocasiões, até que no jantar de noivado de sua mãe, diante

do espelho vestindo o que a mãe considerava apropriado, a personagem afirma: “Sem nenhuma participação do doutor Frankenstein, eu tinha me transformado em uma ‘criatura’ muito assustadora: uma mistura do que eu sou com o que minha mãe quer que eu seja” (LEITE, 2009, p. 109). O confronto com essa imagem enquanto resultado de expectativas alheias provoca uma reação em Beá. A personagem toma parte naquele processo e despe os atributos que a afastam de si mesma em uma espécie de epifania. Nesse momento, Beá conclui: “meu corpo é esse, não tenho outro. Se eu não gostar dele, por que alguém teria motivos para gostar? (...) E quer saber? (...) eu também sou um monte de outras coisas além do corpo ossudo e cumprido” (LEITE, 2009, p. 110). Com isso, a personagem começa a se perguntar o que é além da imagem negativa que introjetou do próprio corpo, iniciando uma jornada de melhoramento da autoestima, mas que pouco questiona a aleatoriedade que atribui ao corpo “ossudo e cumprido” um sentido negativo e de baixa estima. Esta jornada ganha um parceiro quando Beá conhece Chico nesse jantar de noivado, pois o pai de Chico é o noivo da mãe de Beá.

Por sua vez, os capítulos narrados por Chico são intitulados com o jargão “Luz! Câmera! Ação!” e em determinados momentos emulam a estrutura de um roteiro cinematográfico. Chico inicia sua narração assim como Beá em um momento de isolamento. Seu amigo até então mais próximo, Johnny, pediu para que se afastassem logo após Chico revelar que é gay. A reação de Johnny começou com a descrença: “Você está enganado. Anda vendo muito filme, tá confuso, acredite em mim” (LEITE, 2009, p. 51), depois chegou à aversão: “e pensar que a gente já dormiu junto na mesma barraca, até na mesma cama!” (Idem). E por fim estacionou na diferenciação com relação a Chico e outros meninos gays, quando sabe que o ex-namorado de Chico tinha ciúmes dele, afirma: “Eu não sou um de vocês!” (Idem). Nesse momento, Chico reflete: “Um de nós? Agora, para o Johnny eu pertencia a outro grupo, outra raça, outra casta, outra sexualidade, outro ser que não era igual a ele. Um ser desconhecido, temido. Um estranho, um intruso, um anormal” (LEITE, 2009, p. 52). A reação de Johnny atribui a Chico – um amigo até aquele momento próximo – um estranhamento que o diferencia como o “outro”. Tal situação demonstra como a força da normalização se expressa

na oposição eu/outro que gera identidade e diferença, o que nos permite interpretar como uma situação que intensifica o conflito de Chico na narrativa. Uma vez que, desde a morte de sua mãe, a personagem convive com o medo crescente de que a reação de seu pai no momento em que ele lhe afirmar sua orientação sexual possa ser tão negativa quanto a de Johnny.

A personagem deseja não mais “negar a si mesma”, pois acredita que enquanto não contar ao pai sobre sua sexualidade seria como se o pai não o conhecesse totalmente. No entanto, essa pressão para deixar de “negar a si mesmo”, não o leva a se ver de maneira encerrada na própria sexualidade. A personagem chega a afirmar: “Eu não sou só gay” (LEITE, 2009, p. 85). O que o leva a refletir como aparentemente a sexualidade não é algo que encerra a identidade dos sujeitos. Pensando em seu pai, Chico reflete como poderia ser a conversa que ainda não conseguiu ter: “Você pensa que é hetero, pai, quando está trabalhando ou lendo jornal ou dirigindo ou telefonando? Pois é. Você é o Marcelo. Sabe, pai, quando eu estou jogando uma partida de futebol ou estudando ou andando de ônibus ou indo ao cinema ou postando no meu blog, nunca paro para pensar se sou gay. Eu sou o Chico” (LEITE, 2009, p. 86). Essa é uma estratégia do narrador para enunciar um discurso que, aliás, tem sido apropriado por grupos sociais conservadores, de que ser gay é apenas uma parte pequena da vida ou não pode ser visto como essencial porque a pessoa é também várias outras coisas. O problema deste discurso, embora baseado nas discussões da multiplicidade da identidade cultural pós-moderna que se posicionam contra o essencialismo, é que nas outras “identidades” de jogador de futebol etc. ele não é discriminado, nem sofre *bullying*. Daí a importância da luta contra o preconceito e a aceitação da diferença.

Quando enfim Beá e Chico se conhecem no jantar de noivado de seus pais. Beá se sente atraída por Chico, o que preocupa o garoto. Ao contar para Beá que é gay, Chico se sente aliviado quando a reação da irmã emprestada não é negativa. Ele afirma: “Achei que fosse me bater, me xingar, dizer que nunca mais queria me ver” (LEITE, 2009, p. 143). Nessa conversa, Chico menciona diversas reações negativas que algumas pessoas costumam ter quando alguém afirma a própria homossexualidade. A primeira delas é: “Bem, você também pode dizer que eu não gosto de

meninas porque ainda não conheci a garota certa. Mas que talvez possa me ajudar..." (Idem). A crença de que é impossível que um garoto não sinta atração sexual por garotas é algo que cria a ideia da "garota certa", uma menina que poderia "ajudar" o rapaz, ou seja, através de uma relação com essa garota, o rapaz se adequaria à norma heterossexual. Essa é uma violência que se ampara na crença de que a normalidade é a heterossexualidade e que as demais orientações sexuais são um "desvio" dessa norma. Outra reação mencionada por Chico é: "Você ainda pode falar alguma coisa como: "mas como você pode ser gay, se não usa roupas de mulher nem é afeminado?" (Idem). O estereótipo por trás da ideia de "usar roupas de mulher" ou o afeminamento caracterizariam alguém como gay demonstra o quanto os atributos considerados femininos são vistos como opostos à masculinidade hegemônica (heterossexual), daí o preconceito que confunde sexualidade com expressões de gênero. Além disso, há a ideia de que se afirmar gay trata-se de uma fase ou de algo ligado à juventude e imaturidade: "Você pode afirmar: "deve ser só uma fase, vai passar, você é muito jovem" (Idem). Por fim, Chico contempla outra reação violenta à "saída do armário": "Ah, tem outra boa: 'você precisa procurar um psiquiatra ou um psicólogo para se tratar. Deve ser falta de hormônio masculino'" (LEITE, 2009, p. 144). Nesse trecho a linguagem do livro assume um forte didatismo em relação à temática da homossexualidade. Essas diferentes reações que a personagem elenca não são as reações que as personagens a sua volta apresentam, ou seja, a compilação de diferentes discursos correntes na contemporaneidade é uma estratégia do narrador para promover o esclarecimento sobre atitudes homofóbicas e que devem ser evitadas.

Já próximo do desfecho da obra, Chico passa por uma situação cotidiana que demonstra como a heterossexualidade compulsória é naturalizada em nossa sociedade. Ao comprar flores, a vendedora o questiona: "As violetas são pra sua mãe ou pra sua namorada?" (LEITE, 2009, p. 163). Ao avaliar a pergunta, Chico reflete: "Era só uma pergunta, talvez a moça fosse apenas muito romântica e gostasse de puxar conversa com os clientes que aparecem tarde da noite" (Idem). No entanto, a própria personagem afirma que perguntas como essa o desconcertam ou o irritam a depender de quem faz a pergunta e de como Chico

está se sentindo quando ela é feita. Essa pergunta pressupõe que as flores só poderiam ser endereçadas a mulheres e uma delas a namorada do rapaz, porque ele deveria ser presumidamente heterossexual. Nessa situação com a vendedora, Chico sente “pena de quebrar a fantasia dela se dissesse, só pra provocar: “são para o meu namorado”” (Idem). A personagem vivencia um conflito: “Sei que corro o risco de criar o maior clima se falar alguma coisa que a outra pessoa não está preparada para ouvir. Mas também já sei que me sinto um idiota quando invento uma resposta que não é a que eu queria dar” (Idem). Esse conflito é gerado pela pressuposição de que todos são ou deveriam ser heterossexuais, o que produz a “fórmula clássica” segundo o discurso da personagem: “homem + flores = presente para alguma mulher. Tudo assim muito simples. Um roteiro básico, previsível e que dá sempre certo, deixando o espectador satisfeito e ponto-final” (Idem). No entanto, a personagem ainda não contraria tal pressuposição: “Mas se eu dissesse ‘namorado’, a moça ia acabar ficando muito sem graça, talvez pedisse desculpas, toda vermelha, deixasse as moedas do troco caírem e, no final das contas, o que eu ia ganhar com aquilo?” (Idem).

No epílogo da obra, um narrador em terceira pessoa informa sem muitos detalhes a conversa entre Chico e seu pai. O pai de Chico não teve uma reação violenta, mas manteve relação com a heteronormatividade. De início, o pai afirma que “já desconfiava” como se houvesse algo involuntariamente indicasse que Chico pudesse ser gay. Além disso, pede que o garoto o avise antes de apresentar um namorado, pois precisava incorporar bem a ideia. Esse discurso contrasta com a expectativa que o pai de Chico tem com relação ao motivo da briga entre Johnny e Chico ser uma garota.

No conjunto, *Do jeito que a gente é* traz efetivamente uma representação ficcional da dissidência sexual com ênfase no processo de afirmação identitária da homossexualidade e das violências simbólicas cotidianas sofridas pela personagem Chico. Com relação a personagem Beá, a narrativa se dedica, sem aprofundamento, a descrever o processo de expectativas e rompimentos com o padrão de beleza feminino. Todavia, por força de um engajamento sempre muito presente, a obra termina por assumir um forte didatismo em relação à temática, o que restringe uma ex-

ploração consistente de recursos literários. Na maior parte do livro, o leitor percebe que os diálogos das personagens e as situações vivenciadas por elas são pouco mais que encenações para lições positivas sobre as dissidências sexuais e de gênero.

Entre o didatismo temático e a brincadeira de Ser

Em *O menino que brincava de Ser* (2000), de Georgina Martins, conhecemos Dudu, uma criança de seis anos que gosta de brincar de ser diferentes sujeitos, mas quando expressa o desejo de brincar de ser personagens femininas acaba sendo interpelado por outras personagens que consideram tal desejo dissidente como algo inadequado, inviável e, sobretudo, corrigível. É assim que, seja no discurso de seus colegas da escola ou da maioria de seus familiares, Dudu é interpelado pela heteronormatividade. O narrador focaliza os episódios do enredo e as suas consequências na perspectiva de Dudu, o que tem como efeito uma maior complexidade desta personagem em comparação com as demais que são apresentadas a partir do discurso direto.

O enredo da obra se desenvolve na dinâmica entre a potencialidade dos desejos de Dudu e os diferentes discursos que impõem constrangimento e necessidade de adequação à criança. Dessa forma, são abordados temas como o caráter lúdico da fantasia e das múltiplas possibilidades do desejo, além da incomunicabilidade entre parentes e o isolamento da personagem como consequência da força da heteronormatividade. Nesse contexto, as ilustrações de Pinky Wainer usando a técnica de animação conhecida como folioscópio ou *flipbook*, remetem aos estados da personagem principal durante o Enredo da obra. Nas páginas que seguem, a personagem ora se apresenta com vestidos, pérolas e sapatos, ora é despida desses instrumentos e desaparece das páginas, em um recurso estético consistente.

A obra inicia com a apresentação da brincadeira de Ser. O narrador afirma que essa é uma brincadeira que o protagonista gosta muito e que faz parte do cotidiano de Dudu com seus

amigos de escola. No entanto, quando Dudu diz que vai ser uma bruxa, as garotas o contrariam: “Mas, Dudu, homens não podem ser bruxas! Você pode ser um mago...” (MARTINS, 2000, p. 4). Nesse trecho, temos a primeira apresentação das “fronteiras de gênero sobre um corpo imaginário” (COSTA; FERREIRA, 2020). Apesar do estranhamento das colegas, o narrador reafirma que Dudu gostava mesmo era de ser a bruxa, diante do que os amigos da escola acabaram se acostumando. Essa resolução fácil do conflito entre Dudu e as garotas da escola não se mantém com outras personagens no contexto escolar e, especialmente, com alguns adultos no contexto familiar. Para os pais e a avó paterna de Dudu, um garoto brincar de Ser figuras femininas é algo preocupante e intolerável.

A mãe de Dudu é uma personagem primordial para a insistente vigilância sobre essa forma de dissidência das normas de gênero. Diversas vezes, a mãe é apresentada na narrativa em caráter de preocupação, pois o filho “só gostava de ser bruxa, fada e até princesa” e “nunca queria ser o príncipe ou o rei” (MARTINS, 2000, p. 6). Buscando entender a transgressão das normas de gênero na brincadeira preferida do filho, ela busca orientações no discurso de outros sujeitos.

Primeiro, a professora a tranquiliza afirmando: “Não faz mal, é da idade, com o tempo isso passa. Deixe-o ser o que quiser” (MARTINS, 2000, p. 6). Aparentemente tolerante, a postura da professora apresenta uma questão importante na narrativa compartilhada com outras personagens adultas como veremos adiante: o aspecto temporal compreendido como dissipador de transgressões das normas. O que parece estar subentendido na expressão “é da idade” é uma crença de que, com o tempo, Dudu vá se adequar às expectativas normativas sobre a masculinidade e, saindo da infância, deixe de expressar tais desejos dissidentes.

Em seguida, quando Dudu expressa uma “vontade enorme de brincar de ser de verdade” (MARTINS, 2000, p. 6) e que deseja ser menina, a mãe questiona a criança: “Que é isso, meu filho? Você tá maluco?” (Idem). O narrador afirma que dessa vez a mãe achou que era demais, e responsabiliza a professora por “incentivar essas coisas” e salienta que o pai de Dudu não pode saber de uma coisa dessas. No entanto, Dudu continua o diálogo

go com a mãe, provocando essa norma: “Por que eu não posso ser menina? Você não é?” (MARTINS, 2000, p. 8). A mãe, porém, recorre a ideia de natureza instituída no nascimento: “eu nasci assim; você não, você nasceu como o seu pai” (Idem). O recurso discursivo utilizado pela mãe não é suficiente para a criança que vai para o quarto da mãe e fica lá. A crença de que se “nasce” menino ou menina, homem ou mulher, está subentendida no discurso da mãe, pois nesse discurso há representações de práticas discursivas de reiteração da perspectiva bioessencialista (ARAÚJO, 2018). A ideia de que mulher e homem sejam categorias culturais e históricas não faz parte do repertório da mãe, cuja preocupação aumenta e a faz recorrer a uma amiga que a aconselha levar o menino ao médico.

A partir desse episódio, a mãe recorre a diferentes discursos médicos para lidar com os desejos de Dudu, mesmo que ele recuse desde o início a necessidade que a mãe vê de levá-lo aos médicos: “Mas eu não estou doente, mãe!” (Idem). Esse trecho é relevante para a compreensão do quadro de patologização das dissidências sexuais e de gênero. A mãe recorre inicialmente a dois profissionais sem compartilhar com o pai tal decisão. Tanto o psicólogo quanto o psiquiatra não identificam nada de errado com a brincadeira de ser de Dudu, atestando para a mãe a normalidade da brincadeira para a idade da criança. Quando o pai toma conhecimento de tal decisão ele questiona: “O médico passou algum remédio, recomendou algum tratamento?” (MARTINS, 2000, p. 18). A mãe informa ao pai que os dois médicos disseram a mesma coisa: “Dudu não tinha nada, que nessa idade isso é normal” (Idem). A normalidade atestada pelos médicos não é suficiente para o pai que questiona: “Normal? Eu já tive seis anos e nunca me vesti de mulher. Meu pai não deixava a gente nem chegar perto das bonecas da minha irmã!” (idem). A contestação do pai revela um discurso que tem o intuito de atestar sua adequação às expectativas normativas sobre a masculinidade desde a infância.

A figura paterna surge na obra envolta em experiências de violência física e psicológica direcionadas à esposa e ao filho. Quando o pai vê Dudu brincar com o espelho de seu quarto usando um vestido da mãe, um sapato da tia e uns brincos que a avó havia esquecido em sua casa, ele o interpela de maneira

homofóbica: “Que negócio é esse? Você é mulherzinha?”. O narrador se encarrega de apresentar a carga pejorativa associada à expressão “mulherzinha” e direcionada à Dudu também por um garoto da escola. Esse paralelo entre a forma de o pai se dirigir ao filho e a forma com que um *bully* agride Dudu na escola indica como a personagem paterna expressa mais violência que afeto, apesar de aparentemente ser uma pessoa que teria tudo para conhecer e acolher os desejos de Dudu, como veremos mais adiante. A personagem paterna concentra-se em adequar Dudu às expectativas normativas sobre a masculinidade hegemônica: em um momento o pai afirma que Dudu precisa de “brinquedos de homem” e esportes, como o futebol. Segundo Gomes (2021), “o pai de Dudu faz do campo de futebol uma ação de punição, castigo ou corretivo para o corpo de Dudu adaptar-se à normalização imposta pela heteronorma cisgênera” (GOMES, 2021, p. 19). Dudu participa de um jogo de futebol com um garoto que pratica *bullying* com ele na escola e que não age diferentemente durante a partida. Apesar da agressividade verbal e física do colega, Dudu marca gols e ao fim do jogo reafirma ao pai que não gosta de futebol e não quer mais jogar. Há resistência na ação de Dudu diante da persistência do pai em readequá-lo às normatizações.

Outra personagem que é imperativa em citar regras baseadas na heteronormatividade é a avó paterna. Ela surge na narrativa com um discurso acusatório dirigido ao pai de Dudu. A avó culpabiliza o pai pelo que ela acredita ser um comportamento inadequado de Dudu. O discurso que essa personagem profere é um resumo de sua postura e revela a fonte da agressividade e intolerância do pai de Dudu a partir de informações sobre a sua própria criação:

Menino homem quem tem que educar é o pai. Quando vocês eram pequenos, seu pai nunca deixou brincar de boneca. Lembro de uma ocasião em que você chorou muito porque queria ganhar uma boneca igual à da sua irmã, mas nós não deixamos; só de pirraça, você ficou sem comer dois dias. Teve aquela vez em que peguei você com um vestido e uma peruca minha: levou a maior surra e ficou de castigo uma semana! Mas valeu a pena, nunca mais

você usou as minhas roupas. Agora, vocês... vocês não sabem educar o Dudu. Nunca vi um menino ter fantasias de menina! Vocês compram essas coisas e agora querem reclamar!? Acho que agora já é tarde... (MARTINS, 2000, p. 36).

Nesse momento, o leitor é surpreendido pela contradição da personagem paterna. Pelo discurso da avó paterna de Dudu, é possível inferir que comportamento repressivo com relação a Dudu é uma reprodução do modo violento com o qual o pai foi tratado na infância, tornando a construção da personagem um tanto mais complexa. A expressão “menino homem quem tem que educar é o pai” tem como efeito a culpabilização do pai pelo “fracasso” da educação como processo de repassar as normas de comportamento que correspondem a heteronormatividade para as crianças designadas como meninos ao nascer. Essa ideia resrita de educação serve à perpetuação de um binarismo no qual acredita-se que tudo que é feminino não deve constituir identidades masculinas. Tal postura ganha ênfase na expressão aparentemente pleonástica “menino homem”, porém essa é uma representação próxima à *doxa*. Além disso, a expressão “agora já é tarde” ressoa como um lamento que identifica na educação de Dudu um fenômeno fracassado e irreversível.

Por outro lado, a avó materna é uma personagem que busca constantemente ouvir os desejos de Dudu e dialogar com a criança. É para ela que Dudu revela algumas nuances em seu desejo de ser menina. Em uma conversa, as duas personagens refletem sobre as possibilidades e limitações das normas sociais que classificam as identidades masculinas e femininas em relação binária e opositiva. A avó materna pondera as influências históricas na construção da identidade masculina: “Antigamente, homem não usava brincos; hoje em dia, já usa. Quem sabe, um dia, também não vai usar batom?” (MARTINS, 2000, p. 46). A isso Dudu responde: “Será, vó? Aí acho que eu nem ia precisar ser menina” (idem). Nesse diálogo, percebemos que o desejo de Dudu tem muita influência das normas de gênero contemporâneas. O verbo “precisar” utilizado pela personagem remete à ideia de “necessidade”, “obrigação”, como se essa fosse a via possível para adequar seu desejo a uma expectativa normativa de gênero e sanar as implicações violentas das personagens a sua volta.

Esse caráter de adequação subentendido no desejo de Dudu tem muito a ver com as expectativas da personagem com relação ao afeto do pai. Essa é uma dúvida de Dudu: “se eu virar menina, será que ele vai gostar mais de mim?” (MARTINS, 2000, p. 50). Sua expectativa é a de que ao adequar o gênero com as expectativas dos demais as violências simbólicas e físicas cessem:

Vó, meu pai vai ver só, depois que eu virar menina ele não vai poder fazer nada. Vai parar de ficar me atormentando pra jogar futebol, nunca mais vai dizer pra eu não trazer desaforos pra casa, vai parar de implicar com os meus brinquedos... vai até comprar aquela boneca de que eu gostei. E, depois, acho que ele nem vai mais me bater com tanta força, porque ele sempre diz que em mulher não se bate (MARTINS, 2000, p. 48).

No entanto, há também um sentimento de revolta em Dudu que o impele a não ceder à pressão normativa do pai, nem mesmo quando poderia desencadear no pai algum tipo de satisfação, pois o filho também gosta de ser personagens masculinos em sua brincadeira de Ser. Em caráter de segredo, Dudu confia a avó materna: “Vó, eu também gosto de ser o Robin Hood, o Peter Pan...” (MARTINS, 2000, p. 54). Ao passo que a avó lhe pergunta: “Mas por que o seu pai não pode saber disso? Ele iria ficar muito contente com você” (Idem). Dudu responde: “Vó, eu não quero que ele fique contente” (Idem). Este trecho ilustra a complexidade da personagem infantil na obra, Dudu não abdica de seus desejos, apesar de que, na maioria de suas interações com outras personagens, isso acarrete atribulações para ele.

Além disso, Dudu pergunta a avó sobre uma lenda que ouviu de uma colega de escola: “Se eu passar debaixo de um arco-íris eu posso virar menina. É verdade?” (MARTINS, 2000, p. 46). O arco-íris surge como símbolo que possibilita os trânsitos de gênero, mas a personagem entra em conflito com o aspecto definitivo de tal transição e o quanto isso significaria de “perda” de si mesmo. Dudu questiona a avó: “Vó, mas se eu passar eu vou virar menina pra sempre? Nunca mais vou poder ser eu mesmo?” (MARTINS, 2000, p. 48). As ideias de “sempre” e “eu mesmo” dão

vazão a uma crença na essência da identidade, uma perspectiva de que há um “eu” que corresponde ao indivíduo e que ao transicionar de gênero acarretaria a uma crise de identidade.

É fácil verificar na obra uma contraposição entre as duas avós. Enquanto a avó paterna apresenta um discurso de extremo conservadorismo, a ponto de apresentar episódios de violência com que reprimiu as dissidências na infância de seu filho, a avó materna intenta uma postura de maior flexibilidade e que ouve os desejos de Dudu. No entanto, a aceitação da avó materna também se aproxima de uma ideia de que a dissidência “passa” com o tempo. Por exemplo em um diálogo com sua filha, a mãe de Dudu: “_Mãe, o Dudu disse que queria ser uma menina. _Mas o que tem isso? Você já quis ser tanta coisa na vida. _É, mas aposto que nunca quis ser menino – disse o pai. _Que bobagem, isso passa. Dudu, vamos lá no seu quarto; olhe o que eu trouxe para você.” (MARTINS, 2000, p. 44). A conclusão da avó materna com a expressão “isso passa” interpreta a questão da dissidência como algo contornável, passageiro, algo que faz parte de uma “fase” da vida. Mesmo assim, como vimos, a postura que prevalece na avó materna é a de ouvir e acolher os desejos de Dudu.

É com a avó materna que Dudu vai ao teatro. No desfecho da obra, o teatro surge com o potencial libertador. Uma conversa com um ator de teatro no camarim faz com que Dudu considere as diferentes possibilidades de ser por outro ângulo, bem mais próximo a sua brincadeira de ser e menos relacionado a uma expectativa normativa sobre ser menina ou menino. Dudu questiona: “Aqui homem pode passar batom?” e “Homem pode brincar de ser mulher e mulher pode brincar de ser homem, que ninguém liga?” (MARTINS, 2000, p. 68). O ator responde: “Claro que pode! Esse é o nosso trabalho: cada dia a gente pode ser uma coisa diferente” (idem). Nesse momento, o que pode ser interpretado como uma solução que vê no espaço restrito do teatro uma conciliação com as dissidências, na qual apenas “ali”, representando no palco, seria possível para um “homem” brincar de “ser mulher” e vice-versa, João Vitor Santos e Ruan Munhoz (2021) concluem que o ator representa a possibilidade de assumir infinitas representações, o que marca não só o caráter performático do gênero, mas também o processo constante de ser e não ser da identidade multifacetada do sujeito *queer*. Diante disso, compreendemos, especialmente a

partir da passagem da obra em que Dudu vê o ator após o espetáculo fora do teatro ainda com resíduos de batom e maquiagem, uma indicação da relação integrada entre vida e arte, brincadeira e existência, o que para Dudu pode significar não mais necessitar “ser menina” para corresponder a um padrão que determina uma fronteira entre os gêneros, mas sim abraçar as diferentes possibilidades de sentido nos atos de brincar, atravessar as fronteiras, dançar nesses limites ficcionais que interpelam as dissidências sexuais e de gênero.

Em suma, *O menino que brincava de ser* é uma obra cujos elementos narrativos compõem uma representação literária que abarcam a dinâmica entre as violências (simbólicas e físicas) com base na heteronormatividade e os desejos no campo da fantasia infantil. O desfecho do enredo indica a arte -especificamente o teatro – como uma linguagem possível que indica diferentes possibilidades de rompimento com as normas de gênero e sexualidades, o que dissipa a pressão da adequação normativa. De certa maneira, o final com a resolução do conflito interno da personagem soa como uma sublimação do desejo dissidente. No entanto, com o desenlace do sentido normativo por trás do desejo de brincar de ser menina de verdade vê-se que o teatro corresponde à ludicidade da brincadeira de ser de Dudu. Ser ator é de algum modo brincar de ser as múltiplas possibilidades humanas e nisto vê-se um espaço que se abre para as dissidências de gênero e sexualidade.

Nesta obra, percebemos certo didatismo presente sobretudo no extremismo da avó paterna e nas ações do pai, mas que não chega a restringir a aposta nas metáforas da brincadeira de Ser, o que pode indicar a presença de diferentes leituras críticas que apostam na construção de sentido literário dessas metáforas (GOMES, 2021; MUNHOZ e SANTOS, 2021).

Para continuar a reflexão...

Em *Do jeito que a gente é* a representação literária da dissidência sexual é construída explicitamente com ênfase no processo de afirmação identitária da homossexualidade da personagem Chico, assim como retrata as violências simbólicas cotidianas baseadas na pressuposição de que todos são ou deveriam

ser heterossexuais. Esse aspecto importante da obra, no entanto, resulta em um didatismo fortemente acentuado, transparecendo o engajamento da autora em relação aos discursos contemporâneos a respeito da homossexualidade.

O menino que brincava de Ser, de Georgina Martins, por sua vez, é uma obra literária que aposta em uma abordagem plural que atenua o didatismo apostando nas metáforas para contar as formas nada fixas do ser no campo da fantasia infantil. É assim que, em vários momentos, o compromisso político de representar (e ensinar) formas de comportamento dos diferentes “toleráveis” cede espaço para a expressão das dissidências sexuais e de gênero que não querem ser assimiladas pela norma partindo de uma metáfora proveitosa como a ação de brincar de Ser.

A questão que se recoloca após a leitura da representação das dissidências sexuais e de gênero nas duas obras é se o didatismo é parte necessária do compromisso político que elas efetivam ou, como parece anunciar as diferenças de elaboração entre elas, se é possível que obras como essas sejam lidas não apenas pelo mundo que encenam, mas também pela maneira como o encenam, sendo a imbricação entre eles, como indicam os estudiosos da área o que realmente conta para que sejam consideradas literárias.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. P. de. **Estranhando o currículo**: a temática homoafetiva no ensino de literatura infantil 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018.

AZEVEDO, S.R. e PINHEIRO, H. Literatura infantil ou da permanência do pragmatismo no espaço escolar. **Metamorfoses**, n. 15, v. 2, p.175-188, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35520/metamorfoses.2018.v15n2a19925> Acesso em 16 set. 2023.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli.** v. 8, n. 15, p. 47-58, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701505.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2014.

COLLING, L. **Que os outros sejam o normal**: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer. Salvador: EDUFBA, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32095>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2023.

COLLING, L.; NOGUEIRA, G. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, A. DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. da S. **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: EDUFES, p. 171-184, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/handle/10/1531>>. Acesso em 19 de set. de 2023.

COSSON, R. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro. posições**, v. 27, n. 2, p. 47-66, 2016.

COSTA, T. V. de S.; FERREIRA, L. M. de F. As fronteiras de um corpo imaginário: O gênero e a identidade em “o menino que brincava de ser”, obra de Georgina Martins. **Revista Albuquerque**, v. 12, n. 23, p. 58-74, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHIS/article/view/9813>>. Acesso em 20 de set. de 2023.

FRAGA, F.J. et al. A alteridade na Literatura Infantil contemporânea publicada no espaço ibérico: algumas vozes e configurações na construção do gênero. **Elos**, n. 2, p. 119-130, 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.15304/elos.2.2569> Acesso em: 10 set. 2023.

GOMES, M. Gênero, família e literatura infantil: Homoafetividade em “O menino que brincava de ser”, de Georgina da Costa Martins. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, n. 1, p. 7-21, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/35130>>. Acesso em 20 de set. de 2023.

KIRCHOF, E. R. e BONIN, I. T. Literatura Infantil e Pedagogia: Tendências e Enfoques na Produção Acadêmica Contemporânea. **Pro. posições**, v. 27, n. 2, p. 21-46, 2016.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPress, FTD, 2017.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1999.

LEITE, M. **Do jeito que a gente é**. São Paulo: Ática, 2009.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. Ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARTHA, A. Á. P. A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea. **Letras de Hoje**, n. 43, v. 2, p. 9-16, 2009. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4744>> Acesso em: 10 set. 2023.

MARTINS, G. da C. **O menino que brincava de ser**. Ilustrações Pinky Wainer. 4. Ed. São Paulo: Editora DCL, 2000.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3 ed. Ver. E ampl.; 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2020.

PRECIADO, P. B. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano: Crônicas da Travessia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SANTOS, J. V. X. dos.; MUNHOZ, R. F. Performance queer em O menino que brincava de ser. **Macabéa**, v. 10, n. 3, p. 367- 381, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3227>>. Acesso em 22 de set. 2022.

SEDGWICK, E. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, v. 28, p. 19- 54, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794>>. Acesso em 20 de nov. de 2022.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.) HALL, S. WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SILVEIRA, R.M. e KIRCHOF, E. Literatura infantil e educação: ensinando através de personagens diferentes. **Em Aberto**, n. 29, v. 95, p. 41-52, 2016. **DOI:** <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i95.%25p> Acesso em: 10 set. 2023.

A poesia de Alice Ruiz: uma sugestão metodológica para discutir corpo e sexualidade na sala de aula

Renata Junqueira de Souza
Marivaldo Omena Batista

Introdução

Ao considerarmos, nas palavras de Néstor-Canclini (2006, p. 36), que a arte não é uma questão puramente estética, podemos direcionar a poesia como um lugar que possibilita testemunhar as experiências humanas e sociais, as quais são geralmente constituídas por uma estrutura de poder dominante, que elenca modos de viver, como também evidencia, por meio de uma lógica do saber, quem é o opressor e o oprimido. Nesse sentido, a percepção dos discursos, dentro dos quais podem girar em torno da experiência da fome, do preconceito de gênero, das desigualdades sociais e da moral de quem lida e exercita o poder, oportuniza a formação de uma sensibilidade relevante ao leitor, uma vez que ele estará atento às estruturas de pensamento que contribuem para as dissemelhanças no campo social. Se, de acordo com Bosi (1977, p. 141), “o poeta é o doador de sentidos”, a poesia é o espectro do mundo real, que, quando experienciado na sala de aula, favorece não somente a formação do leitor a nível escola, mas a capacidade de ler e compreender a realidade em sua volta. Trataremos, portanto, a leitura como uma habilidade emancipatória e a poesia como um espaço de resistência, o que torna o jovem leitor independente e soberano na sua forma de experienciar o texto e as relações sociais.

Tendo em vista que, além de ser um desafio para escolas, professores e adolescentes, persistir na leitura, sobretudo a do texto poético, segundo Isabel Solé (1998, p. 32), “é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca

uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”. Desse modo, a nossa discussão está centrada na experiência de leitura com a poesia na sala de aula, que geralmente ocupa um espaço secundário tanto no plano de aula do docente, quanto nos projetos pedagógicos da gestão escolar. De acordo com Pinheiro (2007, p. 17), “de todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula”. A partir desse viés, a ausência das práticas de leitura no planejamento do docente se dá pela pouca vivência dos professores com o poema. Por isso, enfatizamos, embora não seja um dos nossos objetivos¹, a importância de aproximá-lo do educador pelo fato de proporcionar aos seus alunos uma experiência estética relevante na escola.

Conforme a urgência de consolidar um fazer pedagógico que contribua para a formação humana e leitora dos jovens alunos através da poesia, a poética de Alice Ruiz propicia ao leitor uma reflexão sobre corpo, sexualidade e o posicionamento da mulher diante de uma sociedade patriarcal. O engajamento temático, dentro desta perspectiva, está alinhado com as diversas experiências com a linguagem, dentro do qual o projeto estético da *poeta* transcende a forma do poema tradicional ocidental, já que se apropria da cultura e da tradição da poesia oriental, como, por exemplo, o haikai; das experimentações com a forma, o que é característico do poema marginal; e da economia sintática, no qual explora o sentido e a musicalidade da palavra, que é específico do poema lírico e da poesia concreta.

Além do cuidado com a linguagem e com a temática, sobre a qual manifesta o poder e o protagonismo da mulher no discurso poético, a poesia de Alice Ruiz pode favorecer a discussão da literatura de autoria feminina no espaço escolar, visto que muitas vezes não é contemplada no material pedagógico do docente. Dessa forma, quando mediada através de procedimentos metodológicos que possibilitam a sua recepção, as discussões sociais, artísticas e de gênero podem proporcionar a compreensão da luta das mulheres por espaços políticos e literários.

¹ Um dos nossos objetivos de pesquisa é contribuir para a formação leitora de jovens alunos na sala de aula através da poesia de Alice Ruiz; no entanto, a nossa metodologia pode ser considerada como uma sugestão para o fazer pedagógico de docentes do Ensino Básico.

Dentro desse contexto, o nosso objetivo nesse texto, está centrado em propor uma discussão concisa em torno da produção poética de Alice Ruiz, bem como destacar atividades com as estratégias de compreensão leitora para a sua mediação na sala de aula. Neste sentido, elencamos quatro (04) eixos para estudar e mediar o projeto estético da poeta na escola: a) analisar corpo e sexualidade na perspectiva do poder, de Foucault (2014); b) investigar os elementos estéticos que favorecem a construção das temáticas conclamadas; c) propiciar um estudo das contribuições da metacognição para mediar a poesia na escola; d) descrever um resultado da experiência de leitura com o texto poético de Alice Ruiz.

A pesquisa² foi aplicada em uma turma do segundo ano do Ensino Médio da Escola Municipal José Sérgio Veras, instituição localizada no povoado de Cruzeiro do Nordeste, em Sertânia – PE. A experiência foi de cinco (05) meses com os adolescentes, sendo dois encontros por semana. Para o registro do desenvolvimento das atividades, apropriamo-nos dos diários de campo do professor pesquisador, da câmera fotográfica do celular e das fichas de leitura, o que pode favorecer uma melhor compreensão do registro das aulas voltadas para a compreensão do texto poético.

No que concerne à abordagem metodológica, a nossa pesquisa é quanti- qualitativa, cuja perspectiva está relacionada ao método de pesquisa-ação. A partir desse viés, entendemos que o enfoque metodológico parte do pressuposto de vincular a pesquisa à ação, desenvolvendo, assim, o conhecimento e a compreensão por meio da prática. Dessa forma, respaldamos teoricamente a nossa metodologia na perspectiva de Moreira; Caleffe (2006) e Engel (2000). Na sequência apresentamos a temática do corpo e da sexualidade nos poemas de Alice Ruiz.

Leitura analítica da poesia de Alice Ruiz: corpo e sexualidade

Nascida em Curitiba, Paraná, em 22 de janeiro de 1946, Alice Ruiz já desenvolveu ensaios sobre mulher e histórias em qua-

2 O referido artigo é fruto da tese “Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula”, de Marivaldo Omena Batista, discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), orientando da Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza (UFOP).

drinho, editou revistas de astrologia, roteirizou mitologia grega e escreveu contos eróticos. Destacamos, entre as inúmeras produções culturais e literárias, as obras *Navalhanaliga* (1980), *Paixão xama paixão* (1983), *Pelo pelos* (1984), *HAI-TROPIKAI* (1985), *Rimagens* (1985), *Vice versos* (1988), *Desorientais* (1996), *HAIKAIS* (1998), *Poesia pra tocar no rádio* (1999), *Conversa de passarinhos* (2008), *Dois em um* (2008), *Jardim de hajjin* (2010), *Proesias* (2010), *Luminares* (2012), *Outro silêncio* (2015) e *HQ Afrodite: quadrinhos eróticos* (2015).

No que concerne às produções dos anos de 1980, percebemos que a poeta, através da linguagem poética, questiona e critica os valores morais e normativos comuns à sociedade de aspiração patriarcal. Diante desse contexto, o poema abaixo, publicado na obra *Navalhanaliga* (1980), aborda a percepção da mulher em relação ao modo como as suas experiências são moldadas por um perfil de poder dominante, mesmo que este não esteja explicitado no texto poético:

Sou uma moça polida
levando
uma vida lascada

cada instante
pinta um grilo
por cima
da minha sacada

(RUIZ, 2008, p. 150)

A expressão *moça polida* é constituída por um epíteto de ordem semântica. Dessa forma, a condição de “polida” atribui à palavra “moça” uma ideia secundária, concedendo-a um sentido de objeto a ser esculpido, reproduzido e lapidado. Esta mulher moldada por uma mão que não se mostra é preparada para servir, agradar e aceitar aquilo que lhe é imposto. Nesse contexto, o signo *polida* pode estar associado a um tipo de indivíduo que é regido a um código moral, o qual, de acordo com Foucault (2014, p. 32), “é um conjunto sistemático de valores, regras ou conjunto prescritivo”. Este sujeito tácito, implícito, ou velado no poema, a quem molda a “moça”, pode ser desvendado a partir do contexto

de produção de *Navalhanaliga*, uma vez que o referido poema foi escrito no final dos anos de 1970, cujo aparelho cultural e político brasileiro apresentava uma forte influência do patriarcalismo e militarismo, delimitando o papel da mulher a servir e obedecer ao homem. No entanto, há uma consciência dessa austeridade patriarcal a partir do momento que a voz poética percebe, nos dois últimos versos da primeira estrofe, a árdua rotina: *levando/ uma vida lascada*:



Assim como a expressão anterior, a imagem acima é constituída por um epíteto de ordem semântica. O adjetivo “lascada” atribui à palavra “vida” um sentido penoso, difícil e fatigante; no entanto, como esta voz lírica está fadada ao pensamento patriarcal, ela está condicionada a se preocupar (que é o ato de estar “grilada”) quando se propõe a pensar em suas próprias percepções de vida (a “sacada”): *cada instante/pinta um grilo/por cima/da minha sacada*. O temor de perceber a árdua vida é um estado anímico de submissão, ou de lealdade, discurso este que é próximo da “austeridade de ser fiel” (FOUCAULT, 2014, p. 33), cujo objetivo é ser subserviente a uma conduta moral de teor patriarcal. Dessa forma, o poema acima revela um perfil de sistema jurídico de poder que ensina a mulher a ser submissa ao pensamento machista. Partindo desse primeiro momento da análise, percebemos que a escrita de Alice Ruiz fundamenta uma crítica ao patriarcado, como também dos seus instrumentos e saberes, dentro dos quais têm como finalidade educar a mulher a servir o homem e a reprimir-se.

Já o poema “tua mão”, publicado no livro *Vice versos* (1988), elucida um perfil de mulher que evidencia uma consciência do corpo, do prazer e do amor:

Tua mão
 Em meu seio
 Sim não
 Não sim

Não é assim
 Que se mede
 Um coração

(RUIZ, 2008, p. 30)

A partir da ausência dos sinais de pontuação, o que configura no signo da pausa natural, nos versos *sim não/não sim/não é assim [...]*, há uma ideia de representar um movimento, o qual pode mimetizar o trajeto da mão sobre o seio, e o lampejo em torno das concepções de amor (*não é assim/que se mede/um coração*). No que concerne ao recurso do silêncio, a ausência dos sinais de pontuação, Cohen (1974) comenta que trata-se de um elemento que pode contribuir para a elaboração de imagens poéticas, o que pode corroborar a sensação do movimento da mão no corpo feminino, como também o trajeto que antecede a percepção sobre a dicotomia entre prazer e afeto: a reflexão sobre sexualidade e amor /*coração*/. Dentro desse contexto, a mulher, como um sujeito de desejos, é ativa e consciente daquilo que lhe proporciona prazer. Essas considerações, portanto, destoam da ideia de que o homem é frequentemente um indivíduo ativo e a mulher é passivo nas relações sexuais, a quem é conferida a função de satisfazer o desejo e o prazer nos homens:

‘atores ativos’ no cenário dos prazeres e os ‘atores passivos’: de um lado aqueles que são sujeitos da atividade sexual (e que devem cuidar de exercê-la de maneira cometida e oportuna); e de outros aqueles que são os parceiros-objetos, os figurantes, sobre os quais e com os quais ela se exerce. Os primeiros, evidentemente, são os homens, mais precisamente os homens adultos e livres; os segundos, bem entendido, compreendem as mulheres, mas elas aí figuram apenas como um dos elementos de um conjunto mais amplo, cuja referência se faz às vezes para designar os objetos de prazer possível: ‘as mulheres, os rapazes, os escravos’ (FOUCAULT, 2014, p. 58).

Na citação acima, Foucault (2014) constrói os bastidores históricos da sexualidade e do sexo na Antiguidade Clássica, os quais mulheres e escravos eram considerados atores a quem tinham a função de satisfazer o homem. Apropriando-se das concepções

aristotélicas sobre os valores de posição social, o estudioso comenta que “a fêmea, enquanto fêmea, é de fato um elemento passivo e o macho, enquanto macho, um elemento ativo” (Ibidem, p. 57). Dentro do contexto patriarcal e capitalista contemporâneo brasileiro, percebemos que a noção de mulher como sujeito passivo e objeto sexual não é distante dos sistemas de poderes que regulavam a sexualidade durante o período clássico na Grécia Antiga. A partir desse íterim, o projeto estético de Alice Ruiz, além de contestar esses valores patriarcais, evidencia um perfil de mulher destemida no que diz respeito à sexualidade. Sendo assim, observamos o poema abaixo:

boca da noite

na calada	→	em silêncio
grandes	→	lábios

se abrem em sim
(RUIZ, 1984, p. 16)

Na perspectiva da psicanálise, a palavra “noite” pode ser associada aos sonhos noturnos, dado que, segundo Freud (2015), o inconsciente humano projeta, nos sonhos, a fantasia, que é aquilo que pode ser proibido durante a luz do dia. Ainda nessa conjuntura, o epíteto *da noite* evidencia que, durante o crepúsculo, os desejos libidinais e a excitação feminina são aflorados e não-recalcados (*grandes/lábios/se abrem em sim*). Percebemos, nesse íterim, a intervenção da natureza (*boca da noite*) como um elemento que possibilita a mulher a vivenciar as pulsões sexuais, já que, através do vazio do enunciado poético, o dia é um período constituído por normas e condutas patriarcais que reprimem os desejos femininos. Dessa forma, a imagem do dia sendo engolido pela noite é significativa para destacar o discurso em torno da sexualidade da mulher.

Sendo assim, procuramos, de maneira concisa, destacar o modo como a poesia de Alice Ruiz se apropria das temáticas em torno do corpo e da sexualidade para discutir a mulher e o seu poder diante de uma sociedade marcada por uma política machista, como também os recursos estéticos que possibilitam, não apenas a estruturar as discussões; e sim potencializá-las através dos elementos literários formais, a fim de que o discurso se torne ainda mais perceptível para o leitor.

A poesia de Alice Ruiz na sala de aula

No que concerne às contribuições do ensino de literatura, o projeto estético de Alice Ruiz propicia ao jovem leitor uma experiência de leitura relevante, dentro do qual proporciona ao adolescente uma percepção das diversas configurações estéticas da linguagem, como também a apreensão de um discurso de mundo engajado com pautas relacionadas às mulheres. Dessa forma, a elaboração de um fazer pedagógico que oportunize experimentar a sensação de estranhamento da obra literária, que é aquilo que torna a linguagem peculiar, ou incomum, ao receptor, é estimular um diálogo entre a bagagem sociocultural do aluno e o conteúdo sobre o qual o texto se apropria através dos elementos estéticos. Nesse caminhar, o contato efetivo com o texto poético na sala de aula favorece a ampliação das percepções de mundo e de sociedade do aluno, o que torna, ao considerarmos pertinente a citação de Antonio Candido, a literatura um fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Dentro desse contexto, contribuir para a formação do leitor literário na escola é direcionar o estudante a uma experiência estética, a qual ele adquira a capacidade de se apropriar efetivamente do texto. Nessa circunstância, o ato de recepcionar as leituras de “tua mão”, “sou uma moça polida”, e “boca da noite” é perceber que, por intermédio da linguagem, a sociedade brasileira dispõe de uma base social e política sob fortes influências patriarcais, com as quais contribuem para oprimir as experiên-

cias e as vivências de mundo da mulher. Com efeito, estas discussões em sala de aula podem proporcionar a formação crítica e sensível do aluno, podendo torná-lo consciente dos problemas experienciados pela mulher.

Justificamos, portanto, que o trato com a linguagem poética de Alice Ruiz na escola pode favorecer não somente a apreensão das experiências de vida política e de mundo social da mulher; e sim da percepção das marcas da literariedade, das quais possibilitam ao jovem leitor dar formas ao pensamento, à opinião crítica e à sensibilidade.

Para os limites deste artigo, apropriamo-nos da experiência de leitura do poema “sou uma moça polida” na turma do 2º ano do Ensino Médio da Escola Municipal José Sérgio Veras, localizada em Sertânia – PE, o que favorece a descrição e a percepção das estratégias de leitura adotadas pelo pesquisador/mediador da pesquisa. Já no que se refere à elaboração de antologias, Pinheiro (2007) comenta que há livros de poesia que não são acessíveis aos estudantes, como também existe uma parcela de alunos que não está apta para a recepção de uma obra poética. A seleção de textos, por sua vez, tem como propositura contribuir para o contato inicial com a produção poética de Alice Ruiz, a fim de que os discentes percebam que a leitura do projeto estético da poeta na sala de aula possibilita a percepção da sua função social e estética, o que pode contribuir para o exercício da reflexão, para a compreensão dos problemas sociais e de gênero que giram em torno das mulheres, da percepção das emoções e do senso da beleza.

Dentro desse contexto, para mediar a produção poética da compositora curitibana, é relevante uma discussão sobre as estratégias de ensino, com o intuito de elaborar uma sequência didática que propicie a experiência estética na escola. Tendo em vista que, para compreender a função social do poema “sou uma moça polida”, faz-se necessário sistematizar uma estratégia que favoreça a discursão das experiências de mundo do leitor, a temática que o texto propõe e a compreensão da linguagem poética. Para isto, inspiramo-nos na sequência didática de Solé (1988), o antes, o durante e o depois, para a elaboração da nossa proposta de leitura, a qual compreende em três etapas: a) leitura guiada; b) leitura independente; c) discussão em grupo.

O primeiro momento da estratégia, a leitura guiada, corresponde na percepção e apreensão do “conhecimento prévio” dos estudantes. Em *Ler e ensinar: estratégias de leitura*, Souza (2019) discute sete estratégias para a experiência de leitura literária: *conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese*. Com efeito, para a descrição da experiência em sala de aula, detemo-nos no primeiro aspecto das estratégias. No que se refere ao “conhecimento prévio”, a estudiosa comenta que trata-se de um elemento básico para as outras estratégias, visto que o jovem leitor não compreenderá o que está lendo sem relacionar o texto recepcionado naquilo que ele já conhece. Conforme Cosson e Souza (2011, p. 66), a referida etapa é considerada como uma *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, visto que é a porta de entrada para as demais estratégias de leitura.

Em razão de ser um recurso imprescindível para o processo de recepção do texto literário, o *conhecimento prévio* do jovem leitor, de acordo com Solé (1988), é toda bagagem cultural consolidada pelo aluno, como também informações já vivenciadas e experimentadas pelo estudante ao longo da sua vida. Levando em consideração os diversos níveis de conhecimento apresentado pelo discente, o papel protagonizado pelo educador é de ativar esses saberes. Sendo assim, a estudiosa comenta:

Durante toda nossa vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar um papel de educadores, constroem representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos etc. (SOLÉ, 1998, p. 40 grifos do autor).

O leitor-aluno adquire a experiência de mundo por meio do contato social. A interação do sujeito com a sociedade, a partir dos meios de comunicação e da vivência com sua cultura, enriquece o seu conhecimento prévio de maneira ampla, lançando-lhe mão de uma bagagem cultural diversificada. Sendo assim, o processo de comunicação entre leitor escolar e texto literário se dá através da experiência de mundo. Dentro desse contexto,

elaboramos a *prancheta poética* para ser utilizada com o poema “sou uma moça polida” e inicialmente discutir a expressão *moça polida*. A figura abaixo ilustra a nossa estratégia:

Tabela 2: Prancheta poética



FONTE: Os autores, 2023

Conforme a figura acima, a prancheta poética foi confeccionada a partir dos seguintes materiais: velcro, pranchetas de madeira, cola, papel emborrachado e cartão plástico. Com efeito, este recurso se demonstrou uma estratégia flexível na experiência com a poesia de Alice Ruiz, já que permitiu aos jovens leitores manipular o texto poético de forma completa. Nesse sentido, essa flexibilidade propiciou ao adolescente remover uma expressão específica

da escrita poética que a substituísse por outra, constituída através do seu próprio repertório lexical, a fim de que o discente possa compreender, por meio de uma abordagem mais aproximada, as leituras iniciais do poema de Alice Ruiz. Considerando essa proposta, o professor/pesquisador optou por retirar a expressão “moça polida” e propôs uma discussão com os estudantes:

Professor/pesquisador: O que é *moça polida*?

Aluno 1: professor, moça pode ser uma menina.

Aluna 2: Pode ser uma adolescente.

Aluno 1: mulher é que não é. Deve ser adolescente.

Os estudantes inferiram que “moça” é um indivíduo que está experienciado uma transição: da fase infantil para a adolescência. Ainda pensando nesse sentido, o mediador continuou

:

Professor/pesquisador: já que vocês já definiram o que é moça, o que é *polida*?

Aluno 3: acho que é limpa.

Professor/pesquisador: limpa em qual sentido?

Aluno 3: Limpa porque polida é uma coisa que brilha.

Professor/pesquisador: Então, será que ela é uma “moça brilhante”

Aluna 2: Não acho que é isso. Polida pode ser uma coisa que se monta.

Aluno 1: Meu tio é artesão aqui em Cruzeiro do Nordeste, professor. Há umas peças que ele fica polindo. Pode ser alguém que fica polindo a mulher?

Professor/pesquisador: Parabéns pelas interações! Foram colocações importantíssimas. Vou perguntar a vocês uma coisa: o que significa “polindo a mulher”

Aluna 4: acho que é uma moça educada por alguém. Uma menina educada para ser alguma coisa.

A partir das colocações do *Aluno 1*, percebemos que ele utilizou do conhecimento prévio sobre o trabalho do tio, que é artesão, para inferir o significado de “polida”. Conforme Giroto e Souza (2010, p. 76), o docente ensina ao estudante como agir durante o processo de leitura, sugerindo dicas que cada texto li-

terário apresenta e ensinando como relacioná-las ao seu conhecimento prévio para aplicar as inferências de maneira adequada. Com efeito, é da natureza do texto apresentar os vazios estéticos, o que corrobora a necessidade de serem preenchidos através das inferências do leitor; no entanto, não é todo elemento que pode preencher estas lacunas textuais. Sendo assim, a mediação adequada às necessidades do texto literário se faz relevante para propor o processo de inferências do leitor na sala de aula. A partir disso, a *Aluna 4* conseguiu atribuir um significado a expressão *moça polida*: “uma menina educada para ser alguma coisa”. Com o auxílio de Post It (bloco auto colante) e um cartão vazio, substituímos a expressão “moça polida” por “menina educada”. Em seguida, o mediador continuou:

Professor mediador: já que conseguimos atribuir um significado a expressão “moça polida”, o que significado *vida lascada*”

Aluno 1: Essa é fácil! Uma vida difícil.

Professor/mediador: Então, se essa moça é educada para ser alguma coisa, por que ela tem uma vida difícil?

Aluna 4: professor, acho que a educação que deram a ela foi ruim.

Professor/pesquisador: ruim em qual sentido?

Aluna 4: Ruim porque ela foi educada não da maneira como gostaria. Ela foi polida para levar uma vida ruim. Ela foi educada para ser alguém que ela não gostaria.

A colocação da *Aluna 4* contribuiu de maneira significativa para discutir as condições sociais e culturais da mulher. Quando a estudante comenta sobre alguém que “foi educada não de uma maneira como gostaria”, podemos dialogar com a perspectiva da austeridade de ser fiel, de Foucault (2014), que é o modo como a mulher é educada para servir ao homem. A partir do momento em que discutimos sobre esta educação que molda a mulher, a *Aluna 4* abordou sobre o machismo:

Aluna 4: Acho que o homem é responsável por tudo. É responsável pela vida lascada dessa moça. É o machismo.

Kleiman (2002), menciona que o estudante utiliza dos seus próprios conhecimentos prévios para se interagir na leitura. Desse modo, as experiências adquiridas durante a vida do aluno se articulam com os conhecimentos linguísticos e textuais. A teórica comenta que o método de leitura desses indivíduos se dá a partir de um processo dialógico, cujo conhecimento prévio dialoga com algumas categorias textuais, sugerindo, portanto, caminhos de se colocar na leitura. Dessa forma, a *Aluna 4* percebeu uma repetição de som, a aliteração, do /p/, /l/ e /d/ em “sou uma moça polida levando uma vida lascada”:

Aluna 4: Professor, esse som me parece alguém que está construindo.

Aluno 1: Um homem lapidando a mulher

As falas dos alunos 4 e 1 são relevantes, uma vez que experienciaram os recursos estéticos do poema de Alice Ruiz para atribuir significados. A partir desse viés, as estratégias de leitura contribuem para a elaboração de uma consciência dos procedimentos do ato de ler em sala de aula, sobre os quais os sentidos sejam atribuídos pelos alunos a partir da sua interação com o texto poético, em especial com a poesia de Alice Ruiz.

Algumas considerações finais

O ensino de literatura na escola por si só apresenta desafios ao professor, tanto no que se refere à sua figura como leitor de poesia, quanto às estratégias de leitura por ele adotado. Acreditamos que o docente é sujeito que apresenta um repertório de leitura literária significativo, sobre o qual pode tornar-se um instrumento que provoque, inquiete e estimule o estudante a querer ler, sobretudo no que concerne à poesia de autoria feminina. Para isto, a estratégia para o ensino de leitura mostrou-se adequada e necessária, uma vez que ela opera com um ponto de partida e de chegada para a relação entre jovens leitores e o texto poético de Alice Ruiz.

À vista disso, as estratégias de leitura, quando, nestas, são atribuídos objetivos, colaboram para experienciar a poesia de Alice Ruiz em sala de aula, uma vez que os alunos, no momento que

aprendem as estratégias, compreendem as possibilidades de interação, apropriando-se das suas experiências de mundo, da sua bagagem cultural e do seu conhecimento prévio sobre o gênero poético para inferir-se na leitura. A partir dessas intervenções do jovem leitor, a leitura se concretiza, favorecendo a consolidação de significados. Desse modo, a sistematização das práticas de ensino possibilita não somente a interação texto-leitor; e sim a ampliação das percepções de mundo do receptor, ressignificando a si enquanto sujeito social, bem como a maneira de compreender e refletir a sua própria realidade, o que contribui para a formação humana, crítica e sensível do estudante.

Referências

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética**. Tradução: Álvaro Loerencini e Anne Arnichand. São Paulo, Cultrix, 1974.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. In: Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n.16, p. 181-191, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, II: o uso dos prazeres**. Graal, 2014

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina

Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

GIROTTO, C.G.G.S. e SOUZA, R.J. **Estratégias de leitura:** para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R.J. de [et al]. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** 3. ed. ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PINHEIRO, Hélder; AMORIM, J. E. (Org.); SILVA, M. C. R. (Org.) ; AYALA, M. I. N. (Org.) **Pesquisa em literatura.** 1. ed. Campina Grande: Editora Bagagem, 2003. v. 1. 151p

PINHEIRO, Hélder. **Caminhos da abordagem do poema em sala de aula.** Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008 – ISSN 1516-1536. p. 19-31.

PINHEIRO, Hélder. **Literatura e ensino: reflexões e propostas.** In: SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; OLIVEIRA, Andrey Pereira de. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. Natal: EDUFR, 2014.

PINHEIRO, Hélder. **A abordagem do poema no ensino médio:** algumas alternativas. In: SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; OLIVEIRA, Andrey Pereira de. Literatura e ensino: reflexões e propostas. Natal: EDUFR, 2014.

RUIZ S., Alice. **Dois em um.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

RUIZ S., Alice. **Pelos Pelos.** São Paulo: Iluminuras, 1984

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução: Cláudia Schilling – 6. edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** Caderno de Formação: formação de professores, didática e conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

III
A Leitura, O
Leitor e as
Transformações
Digitais

O Futuro do Livro e da Leitura na Era digital: a universalidade entre a utópica Biblioteca de Alexandria e o Livro de Areia

Leonardo Brandão de Oliveira Amaral
Francisco Heitor Pimenta Patrício
Luciane Alves Santos

I.

Em 2009, Roger Chartier (2009) publicou um ensaio intitulado “A morte do livro?”. O título-pergunta, revela o autor, é inspirado em uma declaração proferida por Umberto Eco, em 1998, sobre sua inquietude em torno do desaparecimento do livro. Partilhando essa intranquilidade, o ensaio de Chartier assenta-se no debate das incertezas sobre o futuro do livro e da leitura.

A problematização sobre a posteridade do livro é encaminhada para a legítima coexistência entre as práticas do manuscrito, da cultura da impressão e da textualidade eletrônica. No entanto, o autor aponta para os desafios e as especificidades do texto digital. Visto que não se trata da simples comutação entre suportes, é necessário examinar a emblemática pretensão de universalidade e totalidade do conhecimento introjetada socialmente pela cultura digital. Reportando-se ao clássico conto de Jorge Luís Borges, “O livro de Areia” (2009 [1975]), Chartier (2009) indaga se o mundo digital converter-se-á em um monstruoso livro infinito, cuja leitura seria impossível e perigosa a ponto de precisar ser enterrado definitivamente em uma estante de biblioteca.

As especulações de Chartier e sua recorrência à obra do escritor portenho não são fortuitas. Nos anos 70, Borges (2011, p. 9) comentava: “Fala-se no desaparecimento do livro; eu acho que é impossível. (...). Um livro é lido para a memória” (2011, p. 9). Devemos ressaltar que o autor não se referiu exatamente à materialidade do livro, como ele mesmo pondera: “(...) o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação (...) Não es-

tou interessado nos livros fisicamente (...), mas nas diversas valorações que o livro já recebeu.” (Borges, 2011, p. 7). Na condição de ficcionista, a interpretação borgeana não se prende à ontologia do livro tradicional, porém, também não lhe escapa o efeito que a materialidade proporciona ao leitor: “Pegar um livro e abri-lo contém a possibilidade do fato estético.” (Borges, 2011, p. 9). Notemos, então, que existem alguns pontos que colocam em evidência a aproximação de Chartier e Borges. Em ambos, abre-se espaço para o debate em torno do possível e dramático distanciamento das práticas de leitura firmadas no livro-objeto.

Tendo em conta os desassossegos causados pela inevitável transformação dos modos e práticas de leitura, neste capítulo, buscaremos analisar os alcances e limites proporcionados e, principalmente, *prometidos* e *temidos* pela revolução do livro eletrônico. Nosso escopo de análise partirá de uma dupla proposição que se interpenetra: a do texto literário, de Borges, e a do pensamento histográfico e crítico de Chartier.

II.

A chegada do texto eletrônico, com suas transformações dos paradigmas de produção e suporte, vivemos, segundo Chartier (1998), em um protótipo de biblioteca infinita, ou um Livro de Areia. Essa pretensão ao infinito é o centro da nossa reflexão. Ela abarca a quantidade de textos publicados, inexaurível aos seus possíveis leitores, as transformações estruturais dos livros que provocam inquietudes epistemológicas sobre o objeto e a coisa livro. É a tal complexa amorfia que a metáfora do livro de areia responde, buscando, na expressão fantástica e poética, como diria Jaime Alazraki (2001, p. 277), “[...] atisbos, entrevisiones o interstícios de sinrazón [...]” que, no entanto, tornam-se cada vez mais próximos da realidade.

Acompanhar as inquietações de Chartier sobre o futuro da leitura pós-revolução digital é desviar-se entre o pesadelo distópico e a utopia alexandrina. Cada escrito, palestra e conversa registra questões centrais para o entendimento dos processos que envolvem o texto e a sua eletronização. O mundo digital abre caminhos, revoluciona a materialidade do códice e do manuscrito, suas estruturas e hábitos de leitura. As transformações preocu-
 1 Em tradução livre: “[...] vislumbres, entrevisões ou interstícios de sem razão [...]”.

pam, evidentemente, mas também motivam. Habita-se o presente distendido entre a nostalgia do passado e a tentativa de antecipação de um incerto futuro.

A entrevista/conversa com Jean Lebrun, publicada como *Le livre en revolutions* (Chartier, 1998 [1977]), antecipa os pontos principais que (pre)ocuparão o historiador nas seguintes décadas, como os textos seguintes atestam. Dentre elas, mencionemos: o desaparecimento de fronteiras materiais entre os textos; o distanciamento material do texto; a acumulação de funções (autor, editor e distribuidor) e a sincronização das suas operações; o enfraquecimento do estatuto da autoria, com a nova maleabilidade e as reescrituras múltiplas; a multiplicação de possibilidades de leituras e as novas hierarquizações da cultura no formato eletrônico.

Percebe-se, desse diagnóstico precoce da revolução digital até os escritos mais recentes, notáveis mudanças, tanto de ordem quantitativa quanto qualitativa. Em primeiro lugar, a cultura do códice resiste, disputando, sem grandes prejuízos, com sua versão digital. A leitura vertical, uma das grandes mudanças do texto eletrônico de então (Chartier, 1998, p. 13), agora concorre com leituras horizontais e modelos sem precedentes, em que transições espaciais são substituídas pela dinâmica entre desaparecimento e reaparecimento. O distanciamento físico, tão preocupante, encontrou atenuante nos leitores portáteis, como *Kindles* e *smartphones*. A preocupação constante com plágios e alterações de propriedades criativas propiciou o surgimento de ferramentas sofisticadas para detectar reescrituras. A hierarquização da cultura dos livros digitais incorporou problemas de ordem legal e comercial, como combates ideológicos sobre a pirataria e a monopolização de edições por grandes empresas: aqueles com dinheiro são capazes de usufruir de versões seguras de texto, com interfaces intuitivas e materialidades apropriadas, enquanto os outros recorrem a cópias piratas em páginas arriscadas. Ainda, restrições geográficas, motivadas por interesses econômicos ou políticos, cerceiam o acesso a determinados conteúdos, em regimes autoritários e democráticos, independentemente. Devemos mencionar duas mudanças de crescente relevância: a preocupação com a acessibilidade ao conteúdo, que facilita a democratização do conhecimento para pessoas

com deficiência, e o controle disfarçado do tráfego virtual por *big techs*. Chartier (1998, p. 146) já antecipava que “[...] o futuro da revolução do texto eletrônico poderia ser – poderá ser, eu espero – a encarnação do projeto das Luzes, ou então um futuro de isolamentos e de solipsismos”.

Apesar das numerosas e impactantes atualizações, as questões que inquietaram Chartier na longínqua conversa preservam suas pertinências para o futuro do livro e da leitura. O texto eletrônico promete e ameaça, sana problemas na mesma medida em que os (re)produz. O exemplo maior disso é a paradoxal situação do acesso à informação, pois, a mesma ferramenta que, em certa medida, proporciona o acesso livre a discursos censurados, reprimidos e esquecidos, dispõe à mesa dos perseguidores um arsenal nunca antes visto de instrumentos para a invasão da privacidade. A tela em que o cidadão busca conhecimento é solidária à sua exposição.

Outra problemática, central entre os tópicos pesquisados por Chartier (1998, p. 115-155), ocupa posição igualmente paradoxal: a da *biblioteca*, em suas facetas de reunião e dispersão e o sonho de universal. Ela pode ser ilustrada por uma curta interlocução: Lebrun enuncia que um bom leitor é “[...] alguém que evita um certo número de livros, um bom bibliotecário é um jardineiro que poda sua biblioteca, um bom arquivista seleciona aquilo que se deve refugar ao invés de armazenar. Eis aí temas inéditos de nossa época.”, para o que Chartier (1998, p. 127) concorda e continua, dizendo que a “[...] presença do escrito nas sociedades contemporâneas é tal que ela supera toda capacidade de conservação [...]”.

Há duas dimensões correlacionadas da dinâmica entre reunir e dispersar o conteúdo, uma arquivista e uma intelectual. A primeira é de ordem material, primeiramente, na medida em que incorpora a contingência histórica de reunir todos os textos em um mesmo lugar, numa Alexandria, em que, diz Lebrun, “[...] o sonho da biblioteca universal excita as imaginações ocidentais.” (Chartier, 1998, p. 117). Ora, a era digital impõe uma possível solução. A capacidade de armazenamento em *bits* soluciona virtualmente a fisicalidade. Ele encontra, todavia, seu inverso no excesso da dimensão intelectual, afogada em um tsunami de páginas e palavras. Como contrapõe Chartier (2010, p. 28), novamente, mais de três décadas depois da

mencionada entrevista em que o tópico aparece: “Por um lado, o pavor diante da proliferação descontrolada dos escritos, o amontoado de livros inúteis, a desordem do discurso. Por outro lado, o medo da perda, da falta, do esquecimento.”

Essa inquietude torna-se concreta apenas com o texto eletrônico, quando, segundo Lebrun, a “[...] biblioteca universal torna-se imaginável (possível) sem que, para isso, todos os livros estejam reunidos em um único lugar.” (Chartier, 1998, p. 117). Era da posse do infinito, tempo, diz Chartier (1998, p. 125), “[...] talvez particularmente inquietante para o trabalho intelectual, do desconhecimento forçado.” A citação remete, diretamente, à proliferação de revistas e pesquisas, porém pode ser estendida a toda a produção cultural. Estamos diante de um tempo de desconhecimento e incomunicabilidade pelo excesso. O mito da biblioteca de Alexandria, assim, ganha uma face trágica que não mais coincide com a sua impossibilidade, mas com a sua realização, que pende ao chão pelo peso da sua própria grandeza.

O sonho fundador do desejo pelo infinito, resume Lebrun, é de “[...] universalidade e interatividade.” (Chartier, 1998, p. 134). Ele pode ser entendido no âmbito das revoluções do livro e sobre os usos da escrita, como afirma, novamente, o “entrevistador”, e concorda Chartier (1998, p. 133), pelo exame da “[...] tensão fundamental que atravessa o mundo contemporâneo dilacerado entre a afirmação das particularidades e o desejo de universal.”. Esta é a utopia da leitura, ansiada intensamente pelas Luzes, no sonho kantiano de um espaço de intercâmbio crítico do pensamento fundado nas práticas individuais, como bem coloca Chartier (1998, p. 134).

Distende-se, assim, entre a utopia das Luzes, de uma democracia das ideias possibilitada pela Alexandria reerguida, e a distopia do excesso, a incompreensão pela cacofonia. Chartier não esconde a dificuldade encontrada pelo historiador para compreender a contemporaneidade e antecipar o futuro. A sua defesa é pela proteção do texto, um argumento indiscutível, na medida em que tem comprovação histórica devido às perdas arquivistas já criticadas. O que se segue, porém, é a posição incerta do presente: “[...] nem os discursos de denúncia nem os entusiasmos utópicos e às vezes ingênuos correspondem ao diagnóstico que se deve fazer.” (Chartier, 1998, p. 153).

A dificuldade de antecipar está aliada a um problema decorrente de toda revolução, seja ela formal ou conteudística: a inadequação epistemológica. O principal recurso de Chartier, em todos seus textos sobre a revolução digital, é o paralelismo com as revoluções anteriores. O olhar do historiador encontra no passado, vislumbres elucidadores do futuro: “Entre as lamentações nostálgicas e os entusiasmos ingênuos suscitados pelas novas tecnologias, a perspectiva histórica pode traçar um caminho mais sensato, por ser mais bem informado.” (Chartier, 2002, p. 9). A historiografia, todavia, enfrenta uma revolução tão drástica que propõe, também, uma “[...] mutação epistemológica fundamental.” (Chartier, 2002, p. 108). Pretensas mortes dos leitores e o desaparecimento da leitura, em uma contemporaneidade de abundância crescente de textos, pensadas por meio de uma longa história que coloca em um ritmo mais lento a revolução das práticas em relação às técnicas, incorrem nas incertezas que atravessam os pensamentos de Chartier (2002), incapaz de dar fecho a uma possibilidade de futuro.

Esperar-se-ia que fosse assim, exigir do historiador a previsão é inapropriado. O papel dele, no estudo da história da produção de significados, é “[...] compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas.” (Chartier, 1998, p. 19). Sua técnica, todavia, é a retrospectção, andar entre os túmulos, em busca de respostas para a incerteza de um futuro remetido à “[...] capacidade do texto desencadernado do mundo digital de superar ou não a tendência ao derramamento que o caracteriza.” (Chartier, 2002, p. 31).

III.

“Escutar os mortos com os olhos (‘Escuchar a los muertos con los ojos’)” é o verso de Quevedo que ocorre a Chartier (2010, p. 7) “[...] no momento de inaugurar um ensino dedicado aos papéis do escrito nas culturas europeias entre o fim da Idade Média e o nosso presente.”. Essa cátedra, assim, ocupa-se do longo tempo da modernidade, contemporânea àquele que acompanha a sua possível dissolução. Em seguida, o historiador refere-se aos grandes que só podem “escutar com os olhos”: Lucien Febvre, Henri Jean Martin, Don Mckenzie e, destacando-se entre eles, Jorge Luis Borges.

O escritor argentino é protagonista entre as referências do historiador, que o menciona e cita recorrentemente, tanto no corpo quanto nas epígrafes do texto. As imagens borgeanas servem ao pensamento da modernidade, filtrado pelo diagnóstico atento do historiador ocupado em lembrar que o “[...] presente é feito de passados sedimentados ou emaranhados [...]” (Chartier, 2010, p. 11). Sua defesa, assim, é pela validade da concorrência ao monopólio historiográfico pelas “[...] insurreições da memória, tanto como as seduções da ficção [...]” (Chartier, 2010, p. 12).

Como antecipamos, o principal pilar dentre essas insurreições e seduções, para o pensamento de Chartier, é a obra de Borges. É da leitura de um prólogo do ficcionista que origina a temeridade do historiador de que, se o argentino estiver certo, “[...] cada um pode e deve assumir sua parte no exame desses ‘fatos’ que dão a certos textos, e não a todos, a força perpetuada do encanto.” (Chartier, 2010, p. 19). A virtualidade do conhecimento, uma espécie de programa de ensino pela ficção, é associada a um tipo de literatura que vacila entre a poesia e o ensaio e integra o leitor em uma busca de autoconhecimento epistemologicamente crítica.

Está no produtivo elo que Chartier estabelece com Borges a tentativa de um descobrimento do futuro, refratado nas imagens babilônicas das ficções fantásticas. Um ponto de entrada para essa convergência é o artigo de Carlos Alberto Pasero (2003), intitulado “La quimera del origen (de Borges a Chartier)”. Analisando a introdução de *Les origines culturelles de la Révolution Française*, de Chartier, Pasero trabalha a intertextualidade e as semelhanças e diferenças entre a linguagem literária e o discurso histórico.

A partir de uma concepção borgeana da história ficcional e literária, Chartier e, depois, Pasero repensam criticamente a Revolução Francesa. Em especial, os efeitos de sentido produzidos pela anacronia servem para desconstruir processos de releitura do passado. Considera-se, assim, a História como um “[...] saber acumulativo que se proyecta en el tiempo [...]”² (Pasero, 2003, p. 50), para o que a repetição de um livro é preterível à releitura de um trabalho pela lente de outro. É assim que, recorrendo ao modelo do ensaio-conto de Borges, *Pierre Menard, autor del Quijote*, lê-se o trabalho *Los Orígenes intelectuales de la Revolución*

2 Em tradução livre: “[...] saber acumulativo que se projeta no tempo [...]”.

Francesa, de Daniel Mornet, espelhado pela autoria, obra e contemporaneidade de Chartier.

O desajuste do conto borgeano é produzido pela anacronia entre Menard e Cervantes. As possibilidades interpretativas dos dois *quijotes* são diferentes em decorrência de vetores de sentido exteriores à virtualidade do texto como unidade definida. Borges, na sua instância superior de autor, destaca a inevitável alteração do significado proveniente de diferentes instâncias de produção e recepção. Pasero (2003, p. 51), por sua vez, encontra paralelo com o trabalho de Chartier que, à Borges, vê, em Mornet – no seu estudo da circulação e do consumo de textos no Antigo Regime como “[...] posibles causas, influencias y antecedentes de la Revolución Francesa [...]”³ – um Menard. Na busca das origens da revolução, Chartier, assim, é o Borges que escreve um Mornet que, à Pierre Menard, ao “[...] asumir como causalidad los Orígenes labrados por la propia Revolución, ilustra metahistóricamente el problema de los orígenes no sólo para explicar un acontecimiento sino para dar cuenta de la producción de un texto histórico.” (Pasero, 2003, p. 52)⁴. O erro de Mornet seria, assim, a leitura excessivamente linear e a incapacidade de perceber as descontinuidades e discordâncias exigidas pelo pensamento crítico. O problema epistemológico, assim, ganha esclarecimento no trabalho do conto borgeano, pensando a origem não como um ponto do qual traçamos a linearidade até o presente, mas uma quimera de descontinuidades e discordâncias.

Processos análogos a esse são recorrentes na obra de Chartier, e as questões concernentes à revolução digital não ficam de fora. É com guisa semelhante que ele indaga: “Será o texto eletrônico um novo livro de areia cujo número de páginas era infinito, que não se podia ler e que era tão monstruoso que foi sepultado nas úmidas estantes da Biblioteca Nacional na Rua México? [...]” e, depois, “Ou propõe ele já uma nova e promissora definição do livro capaz de favorecer e enriquecer o diálogo que

3 Em tradução livre: “[...] possíveis causas, influências e antecedentes da Revolução Francesa [...]”.

4 Em tradução livre: “[...] assumir como causalidade as Origens construídas pela própria Revolução, ilustra metahistoricamente o problema das origens não apenas para explicar um acontecimento, mas para dar conta da produção de um texto histórico.”

cada texto estabelece com seu leitor?” (Chartier, 2002, p. 31). Sua resposta a ambas as perguntas é instigante: “Ninguém sabe a resposta. Mas a cada dia, como leitores, sem o saber, a inventamos.” (Chartier, 2002, p. 31).

Busquemos, assim, a invenção exigida diariamente, na busca de, como Borges escrevendo um Pierre Menard, encontrar, no entrecruzamento do escritor argentino e do historiador francês, iluminado pelo conto-ensaio que é *O livro de areia*, de Borges (2009), um vislumbre do possível apocalipse do texto. O livro infinito que vai ao encontro do bibliotecário aposentado e o atormenta, profanando o divino, sobrepujando a pretensa universalidade das bíblias acumuladas pelo seu comprador, e ameaçando a frágil racionalidade humana, é a possível prefiguração distópica da tentativa de universal que é o mundo digital.

O volume de contos *O livro de areia* foi a última coletânea publicada por Borges, no ano de 1975. Compõem o livro treze contos, entre eles aquele que dá título à obra. A narrativa inicia mobilizando um quadro perfeitamente natural e realista para, em seguida, convertê-lo em uma situação fantástica.

O narrador-personagem, um velho e míope bibliotecário aposentado, na tranquilidade de sua casa, relata a chegada de um estranho vendedor de bíblias. Após uma curta interlocução, o colportor oferece um exemplar de origem incerta e propriedades fantásticas: um livro infinito, no qual há tantas páginas quanto grãos de areia que nunca se repetem.

O ambulante, um homem religioso, abomina o livro. A princípio, ousou tentar proteger o mundo dele. Agora, assombrado pelo objeto, oferece-o ao narrador. O velho bibliotecário negocia o preço e apetece-se com o tesouro enigmático que obtém. Logo, no entanto, a sua obsessão pelo livro cresce: já não sai de casa, não fala com os amigos e não pensa em outras coisas.

Percebendo o perigo que lhe acomete, o narrador decide livrar-se do objeto maligno. Queimá-lo, no entanto, não é uma opção, pois teme por asfíxiar o mundo em fumaça. Como bom bibliotecário, no entanto, sabe o melhor lugar para perder-se um livro: uma biblioteca. Deixa-o em uma úmida prateleira e toma precauções metódicas para não ser capaz de reencontrá-lo.

Esse conto, em que o livro de areia surge e desaparece, define sua entonação emocional conforme a vida mental do

protagonista. O encontro com o vendedor, as conversas que seguem, o desconhecimento absoluto sobre a origem e a natureza do livro, seguidos pela mania obsessiva do velho míope tentando decifrar o “livro diabólico” e, por fim, o seu esquecimento forçado, de um volume entre os tantos outros que preenchem as prateleiras da Biblioteca nacional, efetuam o movimento da melancolia, passando pelo desespero existencial, até findar no esquecimento. Os três momentos têm como *exemplos*, respectivamente, a imagem do velho aposentado, míope e misantrópico colecionador, especialmente de bíblias; a inquietação, logo vertida em obsessão, que tenta copiar o infinito e não consegue mais dormir, percebendo-o como “[...] uma coisa obscena que infamava e corrompia a realidade.” (Borges, 2011, p. 105); e o abandono, com cuidados meticulosos para não registrar o lugar do despejo, do livro entre os quase um milhão de volumes da Biblioteca Nacional.

Não é de se espantar, portanto, a utilidade heurística encontrada por Chartier para o livro de areia como imagem pessimista do livro digital. As duas facetas da biblioteca, a dinâmica entre reunião e dispersão e o sonho do universal, encontram sínteses de sentido na representação do infinito em livro. O desejo pelo *número* e o *diverso* apetezem à ânsia do leitor, que se dispõe a colocar em risco suas finanças pela posse do objeto quimérico. Por outro lado, a infinitude impossibilita a apreensão, e o leitor frustra-se pela sua incapacidade de possuir aquilo que está ao alcance de seus dez dedos, à vista dos míopes olhos humanos. Destruí-lo? Arriscado demais, pois sua combustão poderia sufocar de fumaça o planeta. Sua ferramenta de escolha, então, é a *recordação*, a lembrança de origem desconhecida, mas natural, de que “[...] o melhor lugar para ocultar uma folha é um bosque.” (Borges, 2011, p. 105).

O sonho do universal rui, como sugeriram Chartier e Lebrun, pelo peso do infinito. Deste, dois aspectos produzem isso: a quantidade excessiva e a (in)decifrabilidade. Ambos já foram mencionados e encontram-se nas conversações entre os dois historiadores. A quantidade é melhor enfocada pelos historiadores, percebendo o problema do excesso, incapaz de hierarquizar todos seus elementos e enterrando o leitor em uma quantidade exorbitante de materiais. O tônico da inteli-

gibilidade desse mundo de hierarquias móveis, que prolifera textos e não consegue estabelecer, no mesmo ritmo, critérios para a qualificação deles, seria, para Chartier (1994, p. 196), preservar a cultura do códice.

O perigo enfrentado, então, é, também, de possibilitar uma relação comunicativa entre autor(es) e leitor(es). O enfraquecimento dos parâmetros de estruturação do sistema de intercâmbios culturais, ao mesmo tempo que produz a felicidade extravagante da biblioteca de todos os livros – babélica, à Borges –, enfraquece os elos entre as comunidades. Na medida em que “[...] cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta-lhe profundamente os possíveis usos, as possíveis interpretações [...]” (Chartier, 1994, p. 193), o mundo sem fronteiras do digital alcança o limite da incomunicabilidade. Seríamos, em exemplo de uma das suas graves consequências, incapazes de perceber as discontinuidades e discordâncias da História e, portanto, vagariamos como versões acrílicas de Pierre Menard, todos achando que escreveram os mesmos *quijotes*.

O excesso desordenado provoca, conseqüentemente, a impossibilidade de comunicação, História e, mesmo, memória. O segundo aspecto da ruína do universal, a (in)decifrabilidade, por sua vez, é menos presente na obra de Chartier, ao menos a nível de sua exequibilidade. Para os propósitos de uma história da leitura, não há questão sobre a possibilidade de o livro ser *decifrado*, dirige-se imediatamente para a sua pluralidade de sentidos e como os seus elementos externos permitem determiná-los historicamente.

Há, todavia, uma exceção: o pluralismo linguístico. Para Chartier (1998, p. 139), nenhum “[...] leitor [...] poderá jamais dominar a totalidade das línguas necessárias para ter acesso à universalidade do patrimônio escrito.”. Essa problemática é instada ao âmbito do livro infinito pelo próprio conto de Borges (2009, p. 132), uma vez que os caracteres são estranhos e indecifráveis.

Transferindo o problema para o livro digital, ainda feito de *bits* e não de areia, ele encontra uma aparente solução. As ferramentas de tradução simultânea, cada vez mais complexas em virtude dos desenvolvimentos de Inteligências Artificiais, propõem construir pontes entre os povos separados pela cacofonia linguística, fruto mítico da ira divina, e restituir a comunidade

universal. Tal revolução do suporte, todavia, é tão contingente quanto a tradução manual, que tampouco foi capaz de destruir completamente as distâncias entre os homens.

Isso decorre não apenas da imprecisão semântica das ferramentas ou do fazer humano, mas da impossibilidade social e ontológica de ocupar o lugar do Outro. A primeira faceta é determinada pelo que o Círculo de Bakhtin vai considerar a origem material do plurilinguismo, que percebe a heteroglossia, a estratificação da linguagem, como a luta social entre visões e verdades do e sobre o mundo. O jogo entre forças centrípetas e centrífugas do discurso, bem resumido por Carlos Alberto Faraco (2009, p. 70), é, ainda, histórica, política e geograficamente determinado. A tradução, assim como a reescritura de Menard, descontinua os elementos fundadores e exige, na tentativa mais honesta de decifrar o texto com consciência da sua assincronia, uma trabalhosa investigação que, embora seja argumentável que a internet proporcione ferramentas para tal empreendimento, ultrapassam as capacidades materiais do leitor. Os sentidos possíveis do texto traduzido, assim, dispersam-se através do tempo e do processo de tradução.

A segunda faceta da impossibilidade de contemplar todas as línguas é a base das primeiras investigações de Mikhail Bakhtin (2003, p. 21-24) do que fundamentará, partindo do que Faraco (2009, p. 73) vai chamar de uma “metafísica da interação”, a produção do conhecimento pelo inerente dialogismo do discurso, no que concerne ao excedente da visão estética. Seguindo esse pensamento, é impossível ocupar plenamente o lugar do outro, apenas somos capazes de ocupar nossas posições. Há, entre diferentes sujeitos, portanto, excedentes de visão, aquilo que enxergamos além: “Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos.” (Bakhtin, 2003, p. 21). O problema ultrapassa, nesse quesito, até os limites da língua. Somos incapazes de compreender plenamente o Outro, mesmo que falemos o mesmo idioma, ocupemos a mesma classe social e formação cultural.

Ainda não alcançamos, assim, o livro de areia, apenas seu precário protótipo. Permanece, todavia, o desejo de universalidade, o sonho da utopia, não só a da biblioteca de Alexandria, mas a bakhtiniana, de um “[...] mundo polifônico, no qual a multiplici-

dade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania – vozes e consciências que circulam e interagem num *diálogo infinito*.” (Faraco, 2009, p. 77, grifos nossos).

A distopia, no entanto, também alça no horizonte. Seria o projeto de uma nova Alexandria, tal qual o livro de areia que seduziu o leitor de Borges, a *húbris* do homem digital? Os alertas são inúmeros. Encontra-se o poder desejado e temido do escrito, como destaca Chartier (2010, p. 23-24), já no texto bíblico. Possessão diabólica, loucura pelo excesso de leitura ou mesmo o livro divino, dado por Deus, que é “[...] amargo como é amargo o conhecimento do pecado, e doce como é a promessa de redenção.” (Chartier, 2010, p. 24).

As possibilidades de sentido permitidas pela leitura são dotadas de efeitos diversos, cristalizando, nos contatos entre leitores e textos, conhecimentos úteis tanto à construção quanto à destruição. Todo livro, assim, pode ser interpretado através da lente mágica provida pela divindade. Levando adiante a leitura de Chartier:

O perigo do livro de magia não demora a se estender a todo livro e toda leitura, qualquer que seja, na medida em que ler absorve o leitor, afasta-o dos outros, enclausura-o num *mundo de quimeras*. A única defesa, para quem quer assenhorear-se do poder dos livros sem sucumbir a seu poderio, é copiá-los para fazê-los seus. (Chartier, 2010, p.24, grifos nossos).

Novamente, encontramos no historiador a defesa da invenção. Contra o infinito-livro, o homem-leitor entalha a cerâmica, risca o papel e (re)organiza o texto em *bits*. Recupera o passado, explora o presente e inventa o futuro.

O ponto que nos resta é entender essas mudanças tentando nos distanciar de uma visão dicotômica, presa no bem e no mal. O livro eletrônico, ou o meio digital, como já afirmamos, possibilita uma rede de colaboração entre escritores, editores e leitores nunca antes vista, assim como um quase total rompimento de barreiras entre essas categorias, fenômeno típico da pós-modernidade. O eletrônico também permite

que o conhecimento esteja facilmente acessível a uma parcela considerável da população, outra vez mais do que já esteve em qualquer outro momento da história. A ideia da biblioteca infinita, a junção de todo o conhecimento, é uma possibilidade. Entretanto, surge também a preocupação com a viabilidade da produção e disseminação dos livros ser maior do que o público pode conseguir consumir. Quem validaria e aprovaria esse conhecimento e produções?

Referências

ALAZRAKI, J. ¿Qué es lo neofantástico? In: ROAS, D. (org). **Teorías de lo fantástico**. Madrid: Arco/Livros, 2001, p. 265-282.

BORGES, Jorge Luís. **Borges oral & Sete Noites**. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Cia. Das Letras, 2011.

BORGES, Jorge Luís. **O Livro de Areia**. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: cia. das Letras, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARTIER, Roger. “Escutar os mortos com os olhos”. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, 2010, p. 6-30.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 2, 1994, p. 185-199.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. La mort du livre? **Communication & langages**, 2009/1 (N° 159), pages 57 à 65. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2009-1-page-57.htm#no13>. Acesso em 21 de set. 23

FARACO, Carlos Alberto de. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PASERO, Carlos Alberto. La quimera del origen (de Borges a Chartier). **Revista de Letras (UNESP)**, São Paulo, v. 43, n. 2, 2003, p. 49-58.

Tópicos sobre Leitor e Leituras: uma reflexão (anti)disciplinar sobre o corpo e a subjetividade na construção de táticas para a leitura no tempo/espço pandêmico

Alyere Silva Farias

Agora é noite, aqui todos os bichos que habitam comigo dormem, ou ressonam se preparando para o momento das caçadas, extremamente não-autorizadas (Certeau, 2014), desde que decidi fechar todas as portas e janelas para nossa gata Zoe abandonar suas incursões pelo bairro que ela adotou como seu mundo, logo ali, depois da janela da nossa nova sala.

Zoe, ou Zõe, o conceito-vida, é vida nua e existência comum (Agamben, 2010), é uma gata com muitas vontades que burlam as biopolíticas que nos atravessam, e vive em modo de fuga para a rua. Talvez esse conceito caro a Agamben (2010) esteja corporificado na gata, assim como em todas as gentes.

Observá-la em sua busca por uma janela aberta me leva a um caminho (quisera não biopolítico) de construção de perspectivas sobre o leitor, sobre as leituras e a respeito dos corpos e subjetividades que criam táticas para lidar e criar o literário, para além dos percursos disciplinares acadêmicos e dos dispositivos maquinários de poder que nos remetem às práticas de captura de uma sociedade escriturária (CERTEAU, 2010)

Na minha perspectiva, a vivência de um período pandêmico, obviamente no Brasil vinculado a certa “pausa democrática” que também afetou as instituições educacionais, esfacelou as barreiras entre o privado e o institucional quando as aulas passaram a acontecer em ambientes digitais, uma vez que os deslocamentos de nossos corpos passaram a ser outros, diminutos, e

como Zoe, olhávamos nosso mundo a partir da janela virtual de nossa sala, ou pior, de nosso quarto.

A sensação era de que todos participavam de um grande encontro no meu lar, adentrando meus espaços, ampliando o que de privado me ocupa, ao mesmo tempo em que os encontros com os corpos, mediados pela máquina, nos tornavam mais distantes, sem os esbarros e os diálogos vivenciados numa sala de aula física. Estranha quimera essa confluência de encontros privados e públicos. Afinal, onde se delineava o lugar do privado e do público?

A intimidade recortada em um quadro foi exposta para todo um grupo, mesmo quando fechávamos as câmeras, porque os barulhos familiares da vida “comum” passaram a ocupar nosso ambiente acadêmico. As fragilidades emocionais ou psicológicas se presentificaram e se coletivizaram porque as questões subjetivas naqueles momentos eram muito mais sociais, de saúde pública, que afetavam diretamente nossa corporeidade. Nesse quadro, nós, acadêmicos, mudamos. Ou mutamos? À maneira do deslocamento da própria vivência dos vírus, seres microscópicos, que geraram mutações macroscópicas num mundo que ficou em suspenso, alquebrado e vitimado por um surto virótico de proporções gigantescas.

Mas quem não mudou e/ou mudou durante a pandemia? No ano de 2020, para o qual me transporto neste capítulo, passamos por muitas mudanças físicas, sociais, psicológicas e eu tenho começado a perceber como tantas alterações de rotina naquele momento ainda têm me afetado, quer dizer, afectado (Espinosa, 2008), de maneiras (in)desejadas. Assim foi no semestre 2020.1, com a disciplina de Tópicos Especiais em Leituras Literárias ministrada para os discentes do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, que recebeu o subtítulo de “Leitor, leituras”.

Continuando a falar de mudanças, acredito que é importante responder melhor uma das questões do nosso último encontro da disciplina de Tópicos em Leituras Literárias I: por que motivo propor uma disciplina tão mais próxima do antidisciplinar, na tentativa de refletir sobre a arte literária para além dos “arcabouços” conceituais, e metafísicos, que consolidam a consciência moderna, ou seja, pensar a leitura, a existência leitora, investida

numa maneira de agir, que fizesse eclodir outras mutações críticas que propunham um diálogo intercultural, utilizando textualidades que contemplavam diferentes eixos. Afinal, é no limítrofe das experiências que o incabível e o inusitado se presentificam.

Me restou a inquietação: como fazer novas perguntas ao texto se toda a nossa tradição de estudos vem da europa? Principalmente em um momento já tão difícil, recheado por perdas de vidas queridas, evaporações das pequenas certezas cotidianas que alimentamos quanto ao devir, quanto ao que comer, ao que beber, ao que produzir, ao que ler, ao que fazer para trabalhar, ao que apresentar em nossas mãos como força de trabalho?

Confesso que, correndo por fora, a proposta que menos me parecia propícia para aquele semestre foi a que falou comigo. A que se mostrou possível diante de tantos não e ausências. Na necessidade de reinventar-me como professora, topei um mergulho inseguro, provocativo, antiescolarizador de uma experiência “disciplinar”.

Reencontrei as invenções do cotidiano (Certeau, 2014), ou melhor, parei, respirei e optei pelo que me parecia mais simples e óbvio dentre tantas inquietações: enredada nas artes de fazer institucionalizadas, munida de abordagens didáticas, definições e classificações de leitor e leitura, me vi respirar, fechar os livros que há quase vinte anos acompanham como uma sombra cada passo meu, e me perguntei sobre estas ações mecânicas, ou tidas como mecânicas (Sibilia, 2012). Parei e pensei nas possibilidades que se abrem a cada ação nossa, e fiquei imaginando: porque é que essas tais ações nossas, de quem estuda a leitura, nem sempre tem registrado esses percursos que construímos como leitores? É assunto sério, desculpem, preciso até de uma pausa.

Ao reencontrá-los nesta madrugada é até educado justificar minha provocação para esta escrita, que revela um pouco mais sobre este caminho, mesmo que eu esperasse guardar um pouco de mistério, à moda de Hanna de “O leitor” de Bernhard Schlink (1998). Como a essa hora da madrugada não me sinto tão misteriosa, quero pelo menos provocar a vontade de que vocês leiam um pouco mais, como acontecia entre Rosálio e Irene em cada encontro de fim de dia ou de vida (não disse qual), como Maria Valéria Rezende (2014) contou para a gente em “O vôo da Guará Vermelha”.

Enfim, não sou tão criativa, o que me impulsiona a estar continuamente aqui até o final desta digressão é que resolvi cozinhar um pão enquanto escrevo este capítulo, para comer amanhã pela manhã, com ingredientes da minha restritíssima e saborosa dieta, mas agora que resolvi deixar a massa crescer por quarenta minutos, desconfio que esse pão vai virar consumo de chá da tarde, já que antes das 5 da manhã provavelmente já terei consumido minha caneca de café puro e sem açúcar e devo tentar dormir com a barriga vazia.

Antes de chegar à “Invenção do cotidiano” pensava sobre as questões exploradas por Richard Sennet, sobretudo em “O Artífice (2008)” e “Juntos” (2012), a fim de refletir sobre a simplificação a que estamos sujeitos socialmente e a que sujeitamos os partícipes do processo de educação, de escolarização e, sobretudo do que se refere à leitura. Considerei ainda a perspectiva de Foucault (2008) quanto à escola e a sociedade disciplinar, de Chartier (1998, 2002) e Márcia Abreu (1999) sobre leitura, os próprios Hélder Pinheiro e Rildo Cosson, participantes de nossa linha, com inúmeros escritos sobre abordagens didáticas possíveis para a vivência com o poema em sala de aula ou o letramento literário.

Tomando esta provocação que, ao sabor do leitor, pode (ou deve) questionar esse “novo capitalismo” e o lugar reservado para a arte, para a experiência com o poético – no sentido de poiesis, e para a experiência com a leitura, mediada ou mediatizada, ou melhor, vivenciada a partir do contato com textos construídos em todas as linguagens possíveis... como seria possível pensar uma experiência de leitura literária para uma turma de um programa de pós-graduação em letras que, em meio a uma pandemia, resistiu, se apresentando em pequenas bolas ou retângulos, bidimensionalmente, na tela de meu computador pessoal para descobrir o que eu poderia oferecer a eles?

Para esta última pergunta, a resposta simples, talvez, seja a mais verdadeira. Não tinha nada a lhes oferecer, como não tenho agora ou durante o resto (curto) da vida... só que a resposta institucional precisava ser apresentada por meio de um programa didático, e assim foi feito. A resposta que me fazia sentido naquele momento não conseguia se configurar como uma “resposta” porque era uma pergunta inquietante para mim e que precisava provocar neles algum efeito, ou afetamento.(Espinoza, 2008).

A proposta da disciplina se organizou, ou melhor, organicamente aconteceu em torno de um tema de discussão que, apenas para lembrar o que já disse agora, parte dessa experiência antidisciplinar de formação de leitores, não daqueles que imaginamos para reflexões teóricas, mas daqueles muito mais próximos, os “nós-leitores”- cheios mesmos de nó (ou nós), porque não é tarefa fácil acessar estas experiências pessoais. A proposta da disciplina era pensar sobre as leituras de si e de seus textos-caminhos de dissertações, teses, futuros projetos. Não, ainda não era isso. A proposta era pensar o que está na sombra, o que parece não caber nesta experiência de construção do leitor acadêmico e que fatalmente o constrói.

Definido o objetivo da proposta, passo agora ao “arcabouço teórico” e é quando me dou conta que este espaço que eu estava construindo, juntando ingredientes obrigatórios para esta disciplina acontecer, parece mesmo com as ações que me levam a cozinhar um pão às três da manhã. Na receita metafísica que encontrei em um site aleatoriamente, eu tenho uma lista de elementos obrigatórios que são exatamente os que consegui juntar agora no balcão sem fazer tanto barulho, só que a lista é seguida de uma orientação muito misteriosa que já me fez vivenciar situações desagradabilíssimas, é algo como: misture os ingredientes, aguarde 40 minutos e leve ao forno.

Na minha experiência na cozinha, já sei que a ordem dos fatores arruína um jantar romântico e pode até resultar em multas do condomínio pela fumaça no corredor, assim, é preciso respirar, ter calma, checar se já é a hora propícia para aquela outra bandinha do ansiolítico e... vamos lá. Agora que meu pão já está aguardando a sua hora de forno, penso em como este processo se parece com o que aconteceu para esta disciplina (e para vários outros momentos experimentais também). Percebi que conheço os passos para fazer o pão, desde muito antes de conhecer os percursos possíveis para o leitor quando ele se apropria da tecnologia da escrita.

Dos ingredientes que tenho à mão, fiz uma boa lista para aquela disciplina, mas me deparei com uma dificuldade: o tempo seria muito mais restrito em um modelo de ensino remoto que se construiu à medida em que fui planejando as aulas. Percebi que precisaria selecionar uma base mínima, sobretudo se optaria por

trazer relatos de leitores registrados em suas produções artísticas, sendo personagens ou não. Também não me interessava muito o que se discute sobre estes temas centrais que conformam nossa base reflexiva para a linha teórica Leituras Literárias.

Em se tratando de um disciplina configurada como “tópico”, que pode significar um espaço em que é possível discutir elementos que se relacionem à linha de pesquisa, mas não são as disciplinas responsáveis pelas discussões teórico críticas basilares para as temáticas das pesquisas, selecionei inúmeros textos literários para lermos juntos, em grupo.

Com a pandemia e todas as alterações necessárias em nossa rotina, repensei sobre a carga de leitura proposta para os alunos em uma disciplina de 30 horas, com base em minhas experiência com as turmas de graduação naquele momento, e considerei o que seria interessante para aquela proposta de experiência do leitor acadêmico que não se refere às leituras teórico-críticas obrigatórias. Abandonei minha lista, deixei de lado as referências bibliográficas e, considerando o contexto, sobretudo das minhas limitações médicas e de conexão naquele momento, defini os momentos de encontros síncronos e algumas leituras para os discentes.

Para que não se cansassem de me ouvir, convidei amigos, pesquisadores que puderam contribuir, à sua maneira, para cada um dos encontros. Em nossas aulas, priorizamos as experiências de leitura de algumas obras selecionadas para todos e, durante esta partilha, elegi uma só referência bibliográfica “obrigatória” considerada teórico-crítica, para os encontros que chamamos de roda de leitura: o capítulo “Ler: uma operação de caça”, de Michel de Certeau (2014), que serviu de provocação, conexão e afirmação, entre outras possibilidades que o discurso nos ofereceu em cada roda.

Os encontros foram pensados em torno de experiências de leitura mediatizadas por obras artísticas, assim houve sempre uma indicação de leitura básica e leituras complementares, por isto a este tópico chamei “Leitor, leituras”. Como ementa procuramos estabelecer práticas que priorizavam as experiências de leitura de cada um dos participantes da disciplina para considerar os seguintes elementos para a discussão: os percursos do leitor nas experiências com a escrita, com a leitura e na vida; como o

universo da leitura é acessado por estes leitores/ por nós leitores; a experiência de leitura institucionalizada e outras possíveis reflexões sobre o que pode/é/se reconhece como leitura e experiência de leitura.

Para a construção do percurso da disciplina, adotei as cartografias dos “modos de leitura/de ver os leitores”, tomando como base o “Ler: uma operação de caça”, de Michel de Certeau (2014), e ainda tomando de empréstimo os métodos da cartografia para as ciências humanas, a partir de Deleuze e Guattari (1995, 1996), e da Teoria da Deriva de Guy Debord (2007), a fim de propor a cartografia da experiência literária durante o desenvolvimento da pesquisa na pós-graduação de cada aluno leitor.

Considerando a organização antidisciplinar, ao ser questionada sobre a metodologia de avaliação optei por continuar na mesma perspectiva e propus a Teoria da Deriva, teoria e abordagem de Guy Debord (2007) voltada para os percursos de leitura de cada sujeito leitor da disciplina, a ser configurada como uma cartografia. A forma de apresentação deste trabalho precisava obedecer alguns critérios, e tomando de empréstimo a própria organização da Deriva, estabeleci que o produto final da disciplina deveria ser um registro do percurso de leituras não-autorizadas que os conduziram até aquele momento como pesquisadores, as músicas, séries, vivências, elementos não categorizados como referências acadêmicas pela ABNT, por exemplo.

O trabalho final, evidentemente não seria apresentado na forma de um artigo acadêmico convencional e o produto poderia ser entregue na linguagem escolhida pelo leitor. Atender a estes critérios definiria o êxito na disciplina. Evidentemente, considerando o caráter “anti” já destacado anteriormente, a semelhança com o artigo ou a escolha de uma linguagem acadêmica não invalidariam o trabalho, sobretudo quando essa escolha de ir contra a regra imposta na disciplina poderia explicitar também uma narrativa de exclusão do ambiente acadêmico.

Para esta perspectiva, de fato, optamos por uma personalização das avaliações no sentido de acompanhar o processo descrito por cada aluno leitor diante do que foi proposto para a disciplina, a exemplo do que propõe Moran (2017), sobretudo para o ensino remoto. Os encontros para esta disciplina se organizaram em cinco momentos, um primeiro encontro de conversa sobre a

proposta da disciplina e outros quatro para os quais houve o preparo de leituras, em alguns deles, indicações de questionamentos, e uma variedade de linguagens artísticas. Abaixo recupero nossos três momentos de discussão e um último encontro, de encerramento dessa (anti)disciplina.

Leitor, leituras: o leitor e a tecnologia da escrita a partir de experiências de leitura de romances

À primeira roda de leitura chamamos de “Leitor, leituras: o leitor e a tecnologia da escrita em experiências de leitura de romances” e os textos indicados foram *O Leitor* - Bernhard Schlink (1998), *O vôo da Guará vermelha* - Maria Valéria Rezende (2014), *O Leitor* (2008), filme de Stephen Daldry e *Narradores de Javé* (2003), filme de Eliane Caffé.

Para esta discussão convidei a professora Dra Viviane Moraes de Caldas, do Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLE/UFCC) para discutir sua experiência leitora, não apenas como professora de literatura, mas partindo sobretudo de sua experiência de leitura do romance de Schlink (2020) como aprendiz da língua alemã. Os incômodos e entraves, à semelhança das dificuldades de Hanna, assemelharam-se também às dificuldades de Rosário, da obra de Rezende (2014) e ressaltaram as outras leituras que nos formam e nos levam aos espaços escolarizados onde se encontram as leituras institucionalizadas, ou nos distanciam deles.

Os textos indicados apresentam experiências de contato com o escrito, com objetos culturais, em sua maioria livros. Como aponta Nóbrega (2002), o estudo do livro como objeto material/cultural toma como referência reflexões que se iniciaram na década de 1960 na França, ou pouco mais tarde, desenvolvidos na perspectiva da História Cultural, e parte, muitas vezes, da concepção de que o livro atua como uma força na história, que afeta o comportamento e o pensamento da humanidade durante seu processo histórico.

Assim, olhar para as nossas relações com o objeto livro, ou para a das personagens com os livros, expõe a instrumentalização do circuito de produção da palavra impressa em todas as suas fa-

ses, em todas as suas variações no tempo e no espaço e em todas as suas relações com qualquer outro sistema, econômico, político, social e cultural. O contato com a tecnologia da escrita, a partir das personagens Hanna e Rosálio, foi o mote provocador para a autobiografia de cada um dos participantes desse encontro. O objeto livro e a sua significativa representação cultural da tecnologia da escrita foi o ponto de partida para o desenvolvimento das cartografias de leitor.

Foi possível revisitar as primeiras experiências de cada um dos participantes, desde as memórias de ouvir histórias, criar narrativas para brincar até refletir sobre como o acesso à tecnologia da escrita se estabelecia como paradigma da experiência cultural, como aponta Chartier (1998; 2002) e como estabelece Certeau, e especialmente quando refletimos sobre a formação leitora no Brasil (Abreu, 1999), confirmando as táticas descobertas pelos discentes leitores durante a discussão, desde as ações de explorar livros de irmãos mais velhos e familiares até a aprendizagem da escrita para, ainda enquanto crianças, ensinar seus parentes mais velhos a ler.

Buscamos desenvolver discussões a respeito dos espelhos de leitor, ou seja, das representações de leitor que temos em cada um dos cinco textos propostos, em comparação com os espelhos de leitor que nos guiam, que validam nossas perspectivas sobre leitura, sobre o contato com o objeto artístico, e mesmo com o objeto físico livro.

Destacamos a personagem de Schlink (1998), Hanna, que silencia e assume uma responsabilidade que não é sua em uma situação inimaginável por ser incapaz de confessar que não sabe ler, escolha que provoca seu fim. Uma atenção especial na discussão também foi dada a Rosálio, cria de Rezende (2014), personagem que corre o mundo em busca da tecnologia da escrita, solicitando, a cada lugar que chega, esse acesso, guardando como maior bem, em uma mala-caixa, quase um baú, seus tesouros-livros que herdou e decorou “de ouvido”.

Entre o silêncio de Hanna e as narrativas criadas por Rosálio, passando pelos filmes de Daldry (2008) e Caffé (2003), reconstruímos nossa perspectiva sobre as experiências leitoras que nos marcam, fora da instituição escola, e sobre as feridas provocadas pela disciplinarização da experiência com a literatura, e com (ou

sem) a oralitura (Martins, 2021), concordando mesmo com Certeau quando este observa que “hoje, a vida adulta dos escolarizados dissocia aliás bem depressa, em muitos, o ‘ler apenas’ e o escrever.” (Certeau, 2014, p.239).

No mesmo encontro, ao questionarmos o que compreendemos “ser um leitor”, sobretudo a partir da experiência de Rosálio, que lida com a literatura de maneira muito próxima, em oposição à Hanna, mesmo que ambos não tenham se apropriado da tecnologia da escrita, nos debruçamos sobre reflexões a respeito das implicações dessa relação não-institucional, ou “não-autorizada” com a literatura que Rosálio vivencia e que se presentifica nas práticas sociais cotidianas de tantos espaços, negando, ou desrespeitando o funcionamento social hierarquizante entre escrita e leitura.

O acesso à tecnologia da escrita e as concepções de leitura aprendidas no ambiente acadêmico foram questionadas a partir dos romances e dos filmes, como em “Narradores de Javé”, de Caffé (2003), no qual encontramos, a exemplo do romance de Rezende (2014), experiências orais de ficcionalização sendo transcritas e compartilhadas em uma tática que procura se sobrepor à estratégia da exclusão de toda uma comunidade que não consegue acessar a tecnologia da escrita.

No entanto, naqueles serões em Javé, em que as memórias (como sempre, ficcionalizadas) eram ditadas a Antônio Biá, responsável pelo registro no livro Javelico, aqueles ouvintes também não eram leitores ativos da narrativa que se registrava? Questões como essa, partindo da concepção de que “ler é peregrinar por um sistema imposto” (Certeau, 2014, p.240), surgiram diante dessas personagens em processo de leitura (ou não-leitura), que vivenciavam relações problemáticas de ausência de acesso à tecnologia da escrita.

Nos tocou aquela ferida explícita que a ausência de acesso a esta tecnologia provocou na ficção, mas também nas nossas autobiografias de leitores (Rouxel, 2013), ao considerarmos nossa experiência leitora a partir da perspectiva da operação de caça trazida por Certeau (2014), que direcionou nosso olhar para outras marcas que foram, talvez, até mais significativas para a nossa experiência de leitura literária que as leituras acadêmicas.

Leitor, leituras: cartografias do leitor/ editor/ autor, entrecruzando experiências

Na segunda roda de leituras, denominada “Leitor, leituras: cartografias do leitor/editor/autor, entrecruzando experiências” conversamos sobre a obra transmidiática AmarElo, do rapper Emicida, aqui compreendida como o conjunto que inclui o álbum lançado em outubro de 2019 e disponível no Youtube e em plataformas de *streaming*, o *podcast* AmarElo - O filme invisível (2020), que conta com três episódios disponíveis no YouTube e em plataformas de *streaming*, descrito como “ Um mergulho nas referências sonoras, visuais, sensoriais e espirituais do projeto AmarElo. A ousada incursão de Emicida rumo a uma nova forma de perceber a música rap e também a própria existência. Uma viagem sonora pelo vasto universo criativo que o artista batizou de neosamba” (EMICIDA, 2020).

Como introdução à experiência de leitura das duas obras de Emicida, (2019; 2020), além de continuarmos considerando as discussões de Certeau (2014), partimos do trecho do poema de Paulo Leminski: “amar é um elo/ entre o azul/e o amarelo (2013). Aliamos às produções citadas, uma discussão sobre necropolítica (Mbembe, 2018) mediada pela professora Dra Telma Cristina Delgado Dias Fernandes, do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/ UFPB). A esta gama de possibilidades de leitura, buscamos considerar durante a discussão quaisquer questões relacionadas à recepção de outros leitores, a exemplo de Resenhas disponíveis online sobre o álbum AmarElo, que os discentes quisessem acrescentar às referências.

O álbum AmarElo (2019) é uma criação de Leandro Roque de Oliveira, cujo nome artístico é Emicida, um rapper, cantor, compositor e apresentador considerado uma das maiores revelações do hip hop do Brasil da década de 2000. Seu nome artístico, Emicida, pode ser compreendido como a junção da sigla “MC” e do sufixo latino “-cida”, visto que nas batalhas de rima ele sempre vencia e massacrava os outros MCs.

O disco é composto por onze canções, algumas com participações de outros artistas. Para compreender o percurso cartográfico de leitor que Emicida descreve no seu *podcast* de 2020, no qual ele reflete sobre todas as leituras que o conduziram à

produção de AmarElo, é importante nos atermos à ordem da tracklist do álbum, que é a seguinte: 1. Principia – com Pastoras do Rosário, Pastor Henrique Vieira e Fabiana Cozza; 2. Ordem Natural das Coisas – com MC Tha; 3. Pequenas Alegrias da Vida Adulta – com Marcos Valle e participação de Thiago Ventura; 4. Quem Tem um Amigo (Tem Tudo) – com Zeca Pagodinho, Tokyo Ska Paradise Orchestra e Os Prettos; 5. Paisagem; 6. Cananéia, Iguape, Ilha Comprida; 7. 9nha – com Drik Barbosa; 8. Ismália – com Larissa Luz e Fernanda Montenegro; 9. Eminência Parda – com Dona Onete, Jé Santiago e Papillon; 10. AmarElo – com Pablllo Vittar e Majur; 11. Libre – com Ibeyi.

Em cada um dos episódios do podcast “Amarelo - o filme invisível” Emicida compartilha as suas experiências de leitura dos textos e vivências que o levaram à criação do álbum AmarElo, obra que para seu autor é uma iniciativa de trazer o que ele considera como “uma espécie de respiro”. A partir do podcast, é possível inferir que o disco cria, ou registra um percurso de reflexão sobre as existências possíveis, mediadas pelo amor, pelas relações de afeto e pela construção de táticas de sobrevivência e de resistências, em contraposição à solidão, violência, discriminação, criminalização, entre outras formas de extermínio, e sobretudo expondo conexões artísticas muitas vezes inesperadas, como na canção “Quem tem um amigo tem tudo” na qual o rapper Emicida é acompanhado por Zeca Pagodinho, cantor e compositor de destaque no samba, e a banda de ska e jazz japonesa “Tokyo Ska Paradise Orchestra.

A proposta de Emicida em AmarElo expõe essa busca por táticas (Certeau, 2014), alternativas de vida em espaços onde as condições de vida são precárias, como por exemplo em “A Ordem natural das coisas” canção que nos apresenta Dona Maria, que segue de ônibus para o seu trabalho antes do sol nascer, ou, na mesma canção, quando temos os versos “Na calma das mães, que quer o rebento cem por cento /E diz: Leva o documento, son”, registrando um ato de amor e cuidado na preocupação em seguir exigências que poderiam aumentar as chances de seus filhos voltarem para casa em um estado que criminaliza certas vidas e as obriga a portar seus documentos de identificação, se utilizando frequentemente da ausência do registro para promover o encarceramento ou o extermínio.

Neste sentido, o conceito de biopolítica (Foucault, 2003) nos serviu para refletir sobre como essas zonas de exclusão e morte estão representadas nas canções e como podemos distinguir o registro que Emicida faz das táticas utilizadas para viver “apesar de”. Como observa Foucault (2003, p. 23), ao afirmar que o discurso é um instrumento de poder e que , “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo.”, e Mbembe (2018) ao evidenciar que as relações de perseguição contemporâneas se fundam em um controle do Estado sobre a vida e a morte dos corpos, considerando que alguns destes corpos podem ser deixados para morrer, sobretudo a partir do parâmetro da raça.

Durante a aula, partilhamos nossas leituras de AmarElo junto com a professora Dra Telma Fernandes, refletimos sobre como a experiência de Emicida enquanto leitor de suas próprias experiências de vida e de referências artísticas e teóricas vastíssimas e variadas, e editor e autor de “AmarElo” e de “AmarElo - o filme invisível” evidencia a perspectivas de Mbembe (2018) em relação às existências possíveis na contemporaneidade, estando submetidas ao necropoder em seu cotidiano, que lhes oferece condições de vida muito mais próximas da morte, que é normalizada, ou mesmo autorizada, como na canção 9inha (se lê novinha):

Dia louco com a excitante
Perigoso e excitante, tá ligado?
Deliciosamente arriscado
Um exagerado
E traz um medo como tempero
É um tempero mágico
Mas o final é sempre trágico
(Emicida, 2019)

Esta canção, a sétima do álbum, cantada com a rapper, cantora e compositora brasileira Drik Barbosa, a nosso ver, é a que expõe de forma mais contundente os efeitos da necropolítica nos corpos jovens e negros. Nela acompanhamos uma espécie de declaração de amor à novinha, que à primeira vista pode parecer para o ouvinte que é uma mulher, mas um olhar mais atento identifica que nestes versos há a humanização de uma arma de fogo e a sexualização da violência, como afirma o autor:

Todo mundo que ouve ela de uma forma pouco cuidadosa acha que é um relacionamento de dois adolescentes que estão se descobrindo, se amando, querendo ficar famoso, perdendo a virgindade juntos. Mas, na verdade, novinha trata de um moleque de 15, 16 anos, falando da relação dele com uma arma de fogo, de como a violência é sexualizada na nossa realidade... Vish, agora vai ter as pessoas que vão fazer [movimento de cabeça explodindo]. CÊ É LOUCO, CUZÃO. Vou te falar, saíram várias resenhas e vários manos jornalistas não pegaram. “Ah, porque ele fala de um amor junto com a Drik Barbosa, os dois falando de sexo sem pudor”. E eu só aqui hehehehe. (Emicida in Ferraz e da Rocha, 2019, s/n)

Para atender ao curto espaço de que dispomos para o capítulo, destacarei apenas algumas das relações possíveis para a primeira canção do álbum e a cartografia do leitor/ editor/escritor Emicida.

O início do episódio 1 do podcast traz as experiências de leitura (de mundo) que contribuíram para a primeira canção do álbum, “Principia”, que conta com três participações que dialogam com a letra da canção, algo que fica bastante explícito ao ouvirmos o podcast. As Pastoras do Rosário são um grupo formado por mulheres do coral da Igreja do Rosário dos Homens Pretos, da Penha de França, todas acima dos sessenta (60) anos de idade. Esta irmandade da zona leste de São Paulo é patrimônio cultural e conhecido pólo de resistência e memória de tradições afro-brasileiras. Na página da produtora Sá Marina (2023), o grupo lista como suas influências os sambas de roda, congadas e moçambiques, além de nominalmente referenciar Carolina Maria de Jesus e Dona Ivone Lara.

As outras participações são do Pastor Henrique Vieira, que atualmente cumpre seu primeiro mandato como deputado federal pelo PSOL e se define como pastor negro que se opõe ao fundamentalismo religioso e político (Vieira, 2023), e Fabiana Cozza, cantora negra considerada como uma das principais intérpretes da mpb da atualidade, cuja carreira evidencia sua conexão com as tradições afrobrasileiras (Agô Produções, 2023). O título

da canção faz referência ao livro “Principia Mathematica” de Isaac Newton (Ferraz e da Rocha, 2019) e à teoria de que o contato entre os corpos produz movimento. Este é o princípio do álbum, mas também é uma reflexão sobre voltar ao começo, a partir dos nossos sentidos, como ouvir ou cheirar, do contato e da ontologia Ubuntu (Flor do Nascimento, 2016) Um dos trechos pertinentes para esta aula registra o seguinte:

É um luxo ter calma, a vida escalda
 Tento ler almas pra além de pressão
 Nações em declive na mão desse Barrabás
 Onde o milagre jaz
 Só prova a urgência de livros
 Perante o estrago que um sabre faz (Emicida, 2019)

Além da referência à leitura e ao livro, respectivamente como ação e objeto relacionados às sensações e vivências de paz, buscadas em contraposição às violências sofridas no cotidiano, a canção traz o desenvolvimento de Ubuntu em vários trechos e principalmente nas participações das Pastoras que, em coro com Emicida, repetem o verso “tudo que nós tem é nós”, enquanto a participação de Fabiana Cozza remete à volta ao começo com referências às ancestralidades afro-brasileiras e a voz do Pastor Henrique Vieira contribui para presentificar na canção a descoberta do amor como atitude, como elemento primordial que faz o humano.

Cartografando seu percurso de leitor e escritor, em que temos o Ubuntu como contraposição à necropolítica, Emicida define como sua principal referência para esta canção e para o projeto AmarElo, o músico, cantor, compositor, pesquisador e fundador do grupo musical Tincoãs, Mateus Aleluia. A partir de ideia de Aleluia (Sanzala Produções, 2023) de que a música é o princípio de tudo, Emicida explicita suas referências para sua canção: a ideia de big bang, a narrativa mítica cristã registrada no livro de gênesis e influências da cultura pop, assim afirma que compreende a música como princípio, para o qual é preciso se voltar.

O processo cartográfico de Emicida resulta em seu podcast. O nosso processo de leitura dessa cartografia teve como produto reflexões semelhantes a diagramas que registraram estas relações entre as nossas leituras e as dele, com seus jogos, linhas de força, densidades (Deleuze e Guattari, 1995).

Exercitamos nosso olhar para o cotidiano entrelaçado com as reflexões teórico-críticas de Mbembe (2018) e Certeau (2014), seguindo o caminho de edição e autoria traçado por Leandro, nos registro de caça que Emicida registra como genealogia de sua produção e criação da obra AmarElo, que nos transporta para as cartografias sentimentais de Rolnik (2007), no sentido dos afetos, dos afetamentos. Cartografamos naquela aula, como orienta Rolnik (2007), não como colonizadores, mas buscando um olhar talvez do estrangeiro, ou melhor, da criança, do primeiro contato, onde tudo é novidade, é passível de informar, de mostrar e ensinar sobre os percursos de existência entre Ubuntu e necropolítica, nas vidas ficcionalizadas por Emicida em AmarElo.

Leitor, leituras: cartografias de nordestes, leituras e autorias

Para um último encontro com leituras e leitores, escolhemos olhar para as cartografias do nordeste, assim com letra minúscula, ou de como fala Certeau (2014), das marginalidades de uma maioria, de um modo de pensar investido numa maneira de agir que cria uma tática de sobrevivência que incide de forma sub-reptícia nas formas de ver o nordeste e o nordestino.

As reflexões críticas incidem sobre como o uso e apropriação, realizados e fabricados por meio das práticas cotidianas, afetam e modificam, com astúcia, a reprodução e a produção das relações sociais e dos modos de vida no interior de um espaço social, cultural, habitado, praticado e/ou vivido.

Chamamos este encontro de “Leitor, leituras: cartografias de nordestes nas experiências leitoras” com algumas opções voltadas para a produção popular local ou que tematizem experiências relacionadas imagetivamente ao local, e selecionamos o texto de Ariano Suassuna “O Auto da Compadecida” (1999), o romance “A botija”, de Clotilde Tavares (2006) e os folhetos de cordel “O dinheiro (ou o testamento do cachorro)” (s/d), e “O cavalo que defecava dinheiro” (s/d), de Leandro Gomes de Barros, e “Proezas de João Grilo” (s/d), de João Martins de Athaide, e “Romance do Pavão Misterioso”, de

José Camelo de Melo Resende (2005), além do filme de Guel Arraes (2000) “O Auto da Compadecida”.

Neste encontro tivemos a participação do professor Dr. José Hélder Pinheiro Alves, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da UFCC. Partimos para as experiências leitoras que nos conduziram às práticas da oralitura e do reconhecimento de si como leitor, discutidas no início de nosso curso, em um movimento que nos remete ao ditado iorubá “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”, também citado por Emicida a respeito da produção de AmarElo.

A discussão sobre a construção do nordeste a partir das referências literárias convocadas para nosso encontro acabou nos direcionando para a discussão a respeito da autoria, da apropriação, das táticas da cultura considerada marginal e das estratégias da escrita institucionalizada.

Antes, realizamos as discussões sobre invenção do nordeste, investidos das reflexões de Albuquerque Jr. (2011), que critica o conceito de nordeste estabelecido especialmente na segunda metade do século XX que contribui para que se produza um discurso estereotipado e reforça a difusão de representações imagético discursivas que atendam às expectativas que o resto do país alimenta a respeito do nordeste como região mítica, homogênea e estereotipada. Para o autor, os esforços de superação deste discurso imagético estereotipado precisam considerar as relações de poder e de saber que produziram estas imagens e inventaram esse nordeste e esses nordestinos (Albuquerque Jr., 2011).

A partir da leitura dos folhetos de cordel do início do século XX, escritos por Leandro Gomes de Barros, João Martins de Athaide e José Camelo de Melo Resende, discutimos as reconfigurações e retomadas das narrativas de cordel em textos escritos por autores nordestinos, a exemplo do romance de Clotilde Tavares (2006) e do auto de Ariano Suassuna (1999), e a reconfiguração destas reescrituras pelo cinema, como faz Guel Arraes (2000).

A princípio voltados para a construção imagético-discursiva do nordestino, passamos a refletir a respeito de como tantas reconfigurações de narrativa produziam um apagamento dos

autores de folheto e se configuravam como uma apropriação que as estratégias insituationalizadas promovem para assimilar e apagar gradativamente estas práticas, homogeneizando-as para que caibam nas perspectivas hegemônicas. partindo desse pressuposto, nos voltamos para as marginalidades das maiorias, considerando as táticas que poderiam ser percebidas nas leituras destas obras, ou mesmo em suas próprias reconfigurações.

Revisitamos as discussões de Foucault (2006) sobre o autor enquanto construção de um sujeito que tem a função de exercer uma relação de poder sobre os saberes, relembramos que nem sempre existiram as figuras dos autores, porque eles são construções da modernidade e nascem no mesmo momento em que temos a elaboração mais sistemática do mercado editorial, um processo que pode ser percebido de maneira mais próxima ao recorte de textos deste encontro, por exemplo, com as práticas editoriais dos folhetos de cordel no início do século XX (Abreu, 1999). A referência ao autor, como observa ainda Foucault (2006), passa a caracterizar um modo de ser do discurso, que passa a ser recebido de uma maneira determinada e está investido de um certo estatuto.

Havia, então estas três questões a considerar sobre o que Foucault (2006) aponta sobre o autor: a primeira é que ele seria o princípio de certa unidade de escrita, a segunda é que este conceito serviria para caracterizar um certo modo de ser do discurso e a terceira seria que ele atribuiria um certo estatuto àquele que se apropria da noção de autor. Subordinado à sua função, o autor enquanto instituição se liga ao campo das estratégias (Certeau, 2014), é a organização de um lugar próprio, gira em torno de uma instituição e nela se consolida, inclusive porque a grande tradição é a tradição de livros anônimos, reproduzidos em gráficas e tipografias pelos leitores.

Investidos nesta reflexão, retomamos o caso da captura dos folhetos de Leandro Gomes de Barros e João Martins de Athaide por Ariano Suassuna (1999), que os absorve e reconfigura suas narrativas, no entanto como a escrita de Ariano se inscreve no campo das autorias canônicas, ao acessar o Auto, o leitor não registra necessariamente esta retomada dos folhetos citados. A esta perspectiva sobre leitura e autoria, associamos a questão le-

vantada por Schneider (1990), quando considera que tudo é roubo de palavras.

Schneider (1990) analisa a literatura a partir de um viés psicanalítico para mostrar que a construção de linguagem não tem uma origem, um lugar primeiro, ela se dá o tempo todo no empréstimo e no diálogo. Para este autor, o texto é feito de fragmentos, montagens, acidentes, empréstimos involuntários, assim como uma pessoa que assimila traços que por fim compõem sua ficcionalização de si. Uma noção que podemos relacionar às reflexões pós-modernas, por exemplo, que podem ser compreendidas como uma forma de pensar investida numa maneira de fazer que só é possível de desenvolver porque existe(iu) o moderno, mas é uma maneira outra, diferente. Talvez como o processo de Suassuna (1999) ou de Tavares (2006).

Ainda considerando a perspectiva de Schneider(1990) procuramos perceber como o nosso universo de leitura nos forma e nos constitui enquanto sujeitos de linguagem, tanto aquele que lê quanto o que escreve. Ao perguntarmos a Tavares (2006) e a Suassuna (1999) o que eles trazem de novo, mas também procuramos as suas fontes, identificando referências explícitas nas obras citadas, procuramos o que está diluído e também o capital simbólico que os diferencia dos outros autores. Pudemos perceber como Tavares (2006) desenvolve o jogo de autoria e da relação entre literatura e oralitura em seu romance no trecho abaixo:

-Cigana, cigana, ciganinha do Egito! Conte uma história para a gente! [...]

-Vou contar, sim - disse Gipsy, - Mas vocês vão me prometer que vão escutar a história toda. que ninguém saia até eu terminar,

-Sim, sim - gritaram. - Mas conte, conte logo!

A cigana começou a cantar e a sua voz encheu a pequena praça de um canto dolente, com notas de uma melodia muito antiga, muito mais antiga do que todos que estavam ali.

Hoje eu vou contar a história

De um pavão misterioso

Que levantou voo da Grécia

Com um rapaz corajoso

Raptando uma Condessa
Filha de um conde orgulhoso... (Tavares, 2006, p. 57)

Neste trecho conseguimos identificar a personagem contadora de histórias, que é uma cigana que se chama Gipsy, termo em inglês para “cigana”, temos o registro de uma prática social em um espaço da oralitura, a feira, sobretudo no nordeste (Abreu, 1999), e o canto da cigana que é a reprodução da primeira sextilha do folheto de José Camelo de Melo Resende (2005).

Desta percepção partimos a outras inquietações sobre as funções do autor, as capturas da economia escriturística (Certeau, 2014) e dos modos autorizados de ler um texto, que estabelece que o romance de Clotilde Tavares custará cerca de dez vezes o valor do folheto de José Camelo de Melo Resende (2005) se forem encontrados em um mesmo espaço de venda, porque se a função do autor é ainda sacralizada, essa institucionalização não chega para todos, tampouco rende frutos monetários.

Ainda a respeito das escolhas de Suassuna e Tavares, consideramos que a linguagem utilizada por eles, a partir de suas experiências de leitores dos folhetos de Athaide, Resende e Barros, partem talvez de um mesmo universo social compartilhado, porque faz parte de uma experiência deles enquanto multidão, assim o termo criação, quando se refere à autoria acaba por expor um problema, uma expectativa de que esse sujeito investido nessa função de autor apresente uma nova episteme, o que não parece ser possível, porque dialogamos com nosso tempo, com o que é comum, corriqueiro, parte das experiências partilhadas com tantos outros leitores.

É nesta perspectiva que retomamos a noção de Certeau (2014) de que ler é uma operação de caça. Um leitor usa sua própria experiência para realizar sua operação de caça, um homem ordinário, o que todos somos, vai à feira livre de uma cidade e caça o melhor preço e a melhor banana em cada uma das barraquinhas, a seu modo, e não é possível controlar seu percurso, suas perguntas, sua atividade que é intuitiva e corporal, é tática. E voltamos ao nosso começo.

Leitor, leituras: à deriva na minha própria cartografia de leitor

O último encontro foi dedicado às discussões sobre a teoria da deriva e a cartografia do leitor (Oliveira, 2012). A inquietação ante uma atividade que se opõe ao trabalho final de boa parte das disciplinas esperadas pelos discentes produziu questões relevantes que remetem à primeira incerteza que deu início a esta disciplina.

A conversa se iniciou a partir de questionamentos sobre o método e como ele seria compreendido para a atividade. Como caminho, passos específicos definidos a seguir ou um modo de organizar o pensamento? A provocação seguiu a partir da segunda proposição, dada a base metodológica escolhida para nossa atividade. Em seguida foi importante estabelecer que para esta perspectiva a Cartografia seria compreendida como um modo de registrar os caminhos, o espaço, os possíveis percursos, o que há de sinuoso, perigoso, fácil, ou tranquilo em um espaço, a ser registrado pelo cartógrafo.

Neste sentido estabelecemos conexões entre o Leitor para Certeau (2014), remetendo-nos à discussão de que ler é uma operação de caça, autorizada ou não, ou seja, não é neutra, é provocada e depende de uma ação do leitor que captura, se aventura, mas em certos momentos é uma operação tida como uma ação passiva, quando se trata de uma realização institucionalizada, por exemplo a leitura obrigatória para uma aula, mas mesmo assim pode apresentar caças não-autorizadas a partir dessa aparente passividade, assim, Ler é ação criadora, e por isso cartografar suas leituras relacionadas a sua pesquisa é também compreendida aqui como ação criadora.

Uma das dificuldades que se apresentaram no processo se relacionou à sugestão metodológica para auxiliar o desenvolvimento das cartografias subjetivas, visto que a pesquisa, para este trabalho não seguiria uma metodologia muito específica, não é apenas uma situação autorizada, controlada, definida, mas haveria também o elemento da Deriva.

Para que não nos alonguemos, nos referimos aqui à teoria da Deriva de Guy Debord (2007), desenvolvida no período conhe-

cido como Internacional Situacionista- final da década de 1950 – 1970 no qual se procurava pensar a cidade a partir de um olhar de ludicidade, de modo diverso do cotidiano, pautado na emoção, e na relação com o espaço-tempo. As bases desta reflexão remontam à teoria dos momentos de Lefebvre (1992), que prezava, por sua vez, pela conexão entre a vida e a arte, e não as enxergando como elementos distanciados.

O que nos interessava nesta perspectiva era a possibilidade de considerar (em nosso caso analiticamente) uma ação a partir da experiência com o sujeito, no entanto esta experiência precisaria ser percebida pelo sujeito, ou desautomatizada, seria imprescindível o processo de dar-se conta.

Para atingirmos nossos propósitos, passemos ao momento em que Guy Debord rompe com os situacionistas, uma das questões nos interessa aqui, visto que aponta para a percepção de que cada experiência não poderia ser universalizada, assim, a Teoria da Deriva propõe que trabalhemos com o acaso, uma previsibilidade controlada e também acrescenta um critério de análise que muito nos interessa: a afetividade.

A Deriva, como teoria e procedimento proposto para nossa incursão sobre as experiências leitoras, possibilita o registro afetivo dos caminhos, dos percursos construídos, desfeitos, refeitos e também imaginados por estes leitores que visitam não uma cidade, como propõe Guy Debord, mas um outro território velho conhecido de cada um deles (ou não). A proposta era de que se cartografasse um percurso de si mesmo como leitor.

No entanto, tal proposta demandaria um tempo que não tínhamos, assim, nos sujeitamos ao percurso de leitor-acadêmico, com o compromisso de estarmos atentos a registrar as trilhas, esquinas, paredes, buracos e veredas alternativas das leituras não-autorizadas que contribuiriam para que cada leitor continuasse seu caminho institucionalizado. Ser um flâneur de si é também aceitar a criatividade nesta leitura de seu caminho, mas também compreender que a Deriva tem regras, assim a cartografia se tornou uma aliada neste percurso de registro de si.

Pensar em cartografar uma experiência de leitura se liga intimamente à experimentação, criação e invenção, como já consideramos aqui nesse capítulo ao nos referirmos aos movimentos realizados por Emicida, é traçar linhas, mapear territórios, acom-

panhar movimentos de desterritorialização, promover rotas de escape. É uma forma de registrar o SEU percurso em um tempo e espaço determinados – no nosso caso a experiência com a pós-graduação, ou com a possibilidade de entrada nela.

Uma questão se repetia e parecia urgente naquele encontro era: “Que percurso é este?” Para mim, diante daquela tela repleta de bolinhas-estudantes, a única resposta possível foi “É seu, não sei, Registre o que não vemos (ainda) em sua experiência, o que deixou marcas em você, conecte estas experiências, ou desconecte-as, trace uma linha dos acontecimentos, rompa esta linha, atravesse-a com algo que lhe afetou de forma significativa, registre as mudanças de rota dentro deste seu processo de leitor/pesquisador acadêmico numa pós-graduação.

Ainda ao pensar sobre Cartografia, partilhamos questões importantes como “Preciso desenhar um mapa mesmo?” a resposta talvez não tenha sido suficiente no processo disciplinar: “Não, mas se quiser pode”. Foi preciso explicar que o necessário é que o leitor acesse as tecnologias de escritas e os códigos que escolher utilizar, foi preciso mesmo lembrar de que um leitor precisa conseguir ler seu mapa, assim prossegui com as orientações desgovernadas: identifique o espaço (e tempo), os limites, os seus espaços, suas rotas, os pontos de tensão, os monumentos, os acidentes, os pontos de fuga, os lugares de conforto, as surpresas, e não esqueça de comentar o que foi gerado a partir de cada experimentação neste espaço acadêmico que você vivenciou e descreve/analisa agora. Escolha a linguagem que mais favorece a descrição desta experiência, que mais ajuda a retratar o que você vivencia/ experimenta/sente.

Outra das questões que pareciam essenciais naquela discussão foi “Por onde começo?” Acreditei que seria válido propor um início por onde fosse mais significativo para o percursos daquele leitor naquele momento, até mesmo considerando que não havia necessidade de definir um início, visto que eu mesma já ouvi as mais diversas cartografias de leitora saídas da minha boca e a todas tenho carinho, conexão e reconhecimento de partes de minha vivência leitora. Como se tratava de uma atividade relacionada à vivência em pós-graduação, um dos pontos interessantes acordados entre os participantes foi o de incluir as ideias de seus projetos de pesquisa, mas se quisessem poderiam também seguir qual-

quer outro percurso, lembramo-nos assim de que a ideia inicial era criar, experimentar, e não ficar no que é academicamente confortável, a exemplo da leitura/escrita deste texto.

A Cartografia proposta nesta atividade tentava mapear a experiência leitora que ainda não foi/é registrada nos escritos acadêmicos (projeto, dissertação, tese, memorial) esta outra vivência, paralela, a caça não-autorizada que se realiza junto a esta estratégia que mantemos a fim de cumprir os requisitos básicos de uma pós-graduação, para ver as conexões não-evidentes, não-autorizadas, que acontecem, por exemplo quando Emicida (2020) está falando em seu podcast sobre “Eminência Parda” e Moacir Santos e, de repente, cita um episódio da série Chaves. Assim, a proposta cartográfica não é linear, ou não precisa ser, por isso pensar a partir da cartografia – para mapear, registrar situações, paisagens, momentos, acontecimentos. A linearidade não é uma prerrogativa nesta construção. O que afetasse mais a cada um poderia ser uma prerrogativa mais interessante aqui do que um relato ou memorial.

A possibilidade de apresentar um antitrabalho, que pudesse mesmo ser contra as próprias orientações de fazê-lo foi levantada e discutida com muita surpresa pelos participantes, o que me faz retomar agora a minha experiência com o pão que, finalmente, está pronto. Para fazê-lo não tive muitas indicações sobre o que haveria de vir primeiro, ou se a massa ficaria mole ou dura o suficiente para que eu tentasse quebrar meu punho (única parte sã do corpo até agora) amassando todos os ingredientes juntos para ter o perfeito pão fofinho no café.

Apenas misturei, deixei um tempo de lado, deixei-a crescer, pelo menos eu acho que ela cresceu o suficiente, e a pus no forno. O que tirei de lá é outra história. Não sei se vale enviar uma foto do meu pão no instagram ou twitter e marcar a Rita Lobo para me parabenizar, mas garanto que está fofo, gostoso e sobretudo é um pão, o meu pão, o que posso comer agora, mesmo com uma dieta restrita e com dificuldades para deglutir, esse pão é meu, eu o fiz. Assim sinto os trabalhos de cada um dos que escolheram permanecer nessa aventura de pensar –se leitor-caçador, ilegal, transgressor, autônomo.

Chorei ao ler/ver os primeiros produtos, chorei com os últimos também, ando muito emotiva, chorei com todos, que bom que não me entregam mais papéis, senão teríamos muitas folhas

borradas e indecifráveis. Me senti próxima dos alunos e isto, para mim, foi muito importante em um momento de tanta solidão forçada pelo distanciamento social, tão limitante para nós, seres tão gregários.

Percebo agora, olhando para aquelas aulas, que o exercício de voltar para nossas leituras de vida é permeado pelas muitas vozes que são exemplares para cada um de nós. Algumas destas vozes que me acompanharam neste mergulho eu reconheci como os atuais colegas ou antigos orientadores, outras vozes ecoavam memórias mais antigas que não tive a sorte de reconhecer (ainda), mas elas também falaram. Prestemos atenção então aos tantos murmúrios e também aos gritos/intuição em nossas próximas leituras e consideremos todos os afetamentos em nossos corpos e subjetividades durante a construção de nossas táticas para a leitura no tempo/espaco aca(pan)dêmico.

Referências

ABREU, Márcia. 1999. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado das Letras.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua I**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AGÔ PRODUÇÕES. Blog Fabiana Cozza. Disponível em: <<https://www.fabianacozza.com.br/>>. Acesso em: 10 sep 2023.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A Invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011

ATHAIDE, João Martins de. **Proezas de João Grilo**. Fortaleza: Tupynanquim Editora, s/d.

AUTO da Compadecida, O. Direção: Guel Arraes. Produções Globo Filmes. São Paulo – SP, 2000

BARROS, Leandro Gomes de. **O dinheiro** (ou o testamento do cachorro). Fortaleza: Tupynanquim Editora, s/d.

BARROS, Leandro Gomes de. **O cavalo que defecava dinheiro**. Fortaleza: Tupynanquim Editora, s/d.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22ª ed. tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998.

EBORD, Guy. Introdução a uma crítica da geografia urbana. In E. Felício (Org.), **Internacional situacionista**: deriva, psicogeografia e urbanismo unitário (pp. 34- 47). Porto Alegre: Deriva. 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995

EMICIDA. **Emicida – AmarElo** (álbum completo). YouTube, 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2lRXdSfluxMt-s>. Acesso em: 19 ago. 2023.

EMICIDA. **AmarElo - o filme invisível** (EP1). YouTube, 1 abr 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MYNZsYr4dkM&t=4s>>. Acesso em: 10 sep 2023.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Tradução: Tomás Tadeu. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

FERRAZ, Gabriela e da ROCHA, Guilherme Lucio. 7 segredos de “AmarElo” que o Emicida quer MUITO te contar. **Buzzfeed**, 2019. Disponível em: <<https://buzzfeed.com.br/post/7-segredos-de-amarelo-que-o-emicida-quer-muito-te-contar>> . Acesso em: 10 sep 2023.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde uma ontologia Ubuntu. **Prometheus - Journal of Philosophy**, [S. l.], v. 9, n. 21, 2016. DOI: 10.52052/issn.2176-5960.pro.v9i21.5698. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/5698>. Acesso em: 17 sep. 2023.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Trad. António F. Cascais e Eduardo Cordeiro. 6ª ed. Lisboa: Nova Vega, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2013 p.188

MARTIN, Henry-Martin e LEFEBVRE, Lucien. **O aparecimento do livro**. São Paulo: UNESP; HUCITEC, 1992

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEHASHI, S. et. al (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017.

O LEITOR. Direção: Stephen Daldry. Título original: The Reader. Imagem Filmes, 2008.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de e PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação In: **Pro-Posições** | v. 23, n. 3 (69) | p. 159-178 | set./dez. 2012

OS NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vania Catani, Caio Gullano, Fabiano Gullane. Brasil: Bananeira filmes, Gullane filmes, Laterit Productions, riofilme, 2003.

SÁ MARINA produções. Pastoras do Rosário.c2023. Disponível em: [<https://www.samenina.com/sam-folium/pastoras-do-rosario/?portfolioCats=23%2C41%2C40>] Acesso em: 10 set 2023.

PRECIADO, P. **Testo Junkie: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. São Paulo: N-1, 2018.

RESENDE, José Camelo de Melo. **O Romance do pavão Misterioso**. Fortaleza: Tupynanquim Editora/ABC, 2005.

REZENDE, M. V. **O voo da guará vermelha**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2014

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2007

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-101.

SANZALA PRODUÇÕES. Mateus Aleluia. c2023. Disponível em: <>. Acesso em: 17 sep 2023.

SCHLINK, Bernhard. **O leitor**. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Tradução de Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990

SENNETT, Richard . **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **O artifice**. Tradução: Clóvis Marques Rio de Janeiro: Record, 2008

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 34 ed./3ª imp. Rio de Janeiro: Agir, 1999

TAVARES, Clotilde. **A botija**. São Paulo: Editora 34, 2006.

VIEIRA, Henrique. **Pastor Henrique Vieira**, 2023. um pouco da minha história. Disponível em: <<https://pastorhenriquevieira.com.br/>> Acesso em: 10 sep 2023.

Da Indicação à Circulação de Obras Literárias: temos jovens leitores?

Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

Jhennefer Alves Macêdo (UFPB)

Escritas em décadas anteriores, as distopias *Admirável mundo novo* (1932), de Aldous Huxley; *1984* (1949), de George Orwell e *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury, apresentam-se como a tríade de maior alcance no ocidente. Três romances que preveem um futuro devastador para a humanidade, em que todos viverão sob o jugo da alienação. Além disso, outra semelhança aproxima-as, o postulado de que os livros sempre foram vistos como um perigo para a sociedade, afinal, eles são capazes de retirar as vendas ideológicas e revelar os raios de sol que despontam em nossa mente quando absorvemos a multiplicidade de conhecimentos e de sentidos que produzem infinitas reflexões e posturas críticas acerca da sociedade e de nós mesmos.

De maneira mais específica, *Fahrenheit 451* (1953) descentraliza a responsabilidade quanto à quase total escassez da leitura das instâncias governantes, posto que, conforme explicitado na obra, a população, pouco a pouco, foi afastando-se dos escritos, algo percebido pelas solicitações de que as leituras, tanto literárias quanto não literárias, fossem sendo apresentadas, cada vez mais, resumidas, ao ponto que, no final, já não havia mais qualquer interesse das pessoas pelos livros, interesse esse que foi revertido para as tecnologias – programações previamente preparadas e que não demandavam mais esforço de raciocínio. Assim, quando as ditaduras que proibiam completamente a leitura foram instauradas, não houve oposições, salvo algumas exceções, afinal, já não havia praticamente leitores.

Fora da ficção, deparamo-nos com uma realidade que parece não estar distante dela, pois não cessam as produções,

sobretudo de documentários e de reportagens, alertando sobre a perigosa influência da tecnologia na vida da população, sobretudo no dia a dia dos jovens, afastando, dessa maneira, esse público do hábito da leitura. Tal assunto desponta como preocupação para muitos especialistas, principalmente aqueles vinculados às áreas da educação e da psicologia, posto que o distanciamento entre o ser humano e os livros, bem como ilustrado por Antonio Candido, em seu já citado ensaio *Vários escritos* (1995), representa uma grande privação, dado que os textos – aqui ressaltamos principalmente os de natureza literária – provocam transformações incalculáveis no homem, de maneira que o olhar, principalmente de ordem crítica e reflexiva, deste para a sociedade vai transformando-se pouco a pouco. Dessa maneira, ao considerarmos o atual painel, notamos um risco eminente dessas transformações mencionadas por Candido efetivamente acontecerem, haja vista que a pesquisa Retratos da leitura no Brasil, realizada em 2020, sinalizava que houve uma perda de 4,6 milhões de leitores, no Brasil, entre os anos de 2015 e 2019.

Conforme as percepções do estudioso João Luis Ceccantini, convidado, pelo jornalista Eduardo Sombini, para compartilhar suas opiniões acerca desse cenário, em uma matéria divulgada pelo Folha de S. Paulo, em 2019, intitulada *Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui com a idade*, essa provável prerrogativa é falsa, afinal, para ele, “Se tem alguém que lê no Brasil são os jovens, e não só porque estão na escola. A pesquisa mostra que se lê menos com o aumento da faixa etária, e esse é um dado desastroso.” Inclusive, o desastre anunciado por Ceccantini coaduna com os que são apresentados na ficção, principalmente em *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury, tendo em vista que são os adultos os principais grupos alienados da ficção, sendo uma jovem menina a responsável por abrir os olhos e adicionar muitas dúvidas na mente de um dos principais destruidores de livros da narrativa.

Ainda dentro do cenário discutido, considerando a alta porcentagem de jovens leitores, Ceccantini problematiza aqueles críticos que ainda insistem na errônea afirmação de que esse público não está interessando em livros e ressalta

uma política de desvalorização dos gostos literários dos leitores juvenis:

“Nunca vou ser contra a leitura de obras canônicas, mas há um divórcio muito grande entre cultura de massa e cultura erudita. Quanto mais você se afastar do cânone e aproveitar o imaginário da criança e do jovem para estabelecer pontes com a cultura erudita, melhor. (CECCANTINI *apud* SOMBINI, 2019, não paginado).

Assim, diante deste cenário, neste capítulo trataremos à tona problematizações concernentes à indicação e à circulação de obras juvenis na escola, tendo em vista que muitas pesquisas do âmbito acadêmico, como *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, desenvolvida por Oliveira (2013); “*Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores*”, de Souza (2019), e *Produção, circulação e mediação literária juvenil: afinal, o que leem os jovens do Século XXI?*, apresentada por Macêdo (2023) têm alertado para lacunas concernentes à presença e à mediação de obras literárias em sala de aula, especialmente no Ensino Fundamental – Anos Finais, o que nos leva a constatar uma “crise de leitura” nesse espaço em decorrência da ausência da circulação de obras provenientes da (1) produção legitimada academicamente, em sua maioria, premiadas com selos de altamente recomendáveis para os jovens, por meio de prêmios nacionais como o JABUTI; e das obras (2) indicadas pelos novos curadores literários digitais chamados de *booktubers*, e que, de maneira recorrente, são vistas nas mãos dos adolescentes.

A partir desses desencontros de vozes e de leituras podemos afirmar que há uma crise da formação leitora em sala de aula, que acontece ora pela ausência de livros, fruto da problemática da não circulação e do desconhecimento, sobretudo por parte dos docentes, a respeito das produções, sejam elas reconhecidas pelos prêmios acadêmicos ou não, ora pela não priorização de uma construção literária, no decorrer do processo formativo, a qual deveria ser pautada na

apresentação das obras selecionadas pela crítica literária, mas também na inserção das produções que são lidas pelos jovens, conforme apresentado a seguir, promovendo, então, encontros literários e a formação de leitores plurais.

As indicações de leituras literárias para jovens: dos premiados aos que circulam à margem da escola

Conscientes acerca desse cenário apresentado anteriormente, visualizaremos, nesse tópico, um panorama acerca das disponibilizações literárias - selecionadas e indicadas - para os leitores no contexto contemporâneo brasileiro, sejam provenientes dos programas fomentadores da leitura no âmbito público, como o Programa Nacional do Livro Didático e Literário; da escolha de um júri convidado a compor as bancas para os processos seletivos realizados pelas premiações que possuem notoriedade, ou de jovens que vêm conquistando protagonismo nos meios digitais e tornando-se curadores da leitura.

Então, para iniciarmos, “[...] ao falarmos da literatura juvenil, não podemos desconsiderar a voz das instâncias premiadoras e da escola, instituições que, na maioria das vezes, são as responsáveis para que a obra literária chegue ao adolescente leitor.” (SOUZA, 2019, p.151). Quando falamos de escola, sobretudo a pública, não é possível pensar em fomento à leitura sem atrelar às políticas públicas, as quais objetivam selecionar obras literárias para serem enviadas às instituições de ensino e contribuir para a que a leitura torne-se presente no dia a dia dos alunos, tal como foi o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criado em 1997, que tinha por objetivo promover o encontro entre leituras e leitores, permitindo, assim, o acesso a um dos bens culturais mais importantes.

A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, houve uma unificação entre os programas responsáveis pela aquisição e distribuição dos livros didáticos e literários para as escolas públicas do país. Após essa mudança, nos dias atuais, o PNLD, o qual é desenvolvido pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é um programa que avalia e disponibiliza obras de caráter didático, pedagógico

e literário, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de modo sistemático, regular e gratuito, às escolas públicas de educação básica nas redes federais, estaduais e municipais, tendo também como função auxiliar os professores na escolha dos livros didáticos e literários.

Desde a sua criação, o programa já distribuiu milhares de obras didáticas e literárias, para todos os níveis da educação básica, mas, apenas no ano de 2020, houve a primeira edição do programa destinada exclusivamente à adesão de produções literárias para o Ensino Fundamental – Anos Finais, isto é, aos jovens leitores. O processo de escolha, o qual é realizado por uma equipe de profissionais com formação superior nas áreas de literatura e linguística, é norteado por alguns critérios, principalmente vinculados à qualidade estética e literária, o uso artístico da linguagem, o atendimento a documentos normativos da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à adequação à faixa etária, às temáticas e ao gênero, sendo todos eles previstos no Edital. Na sequência, o processo de escolha, por parte das escolas, envolve duas etapas: a análise, feita pelos docentes da disciplina Língua Portuguesa, das obras aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), publicadas no Guia do PNLD, e o registro das obras escolhidas pelo corpo docente de cada instituição de ensino.

Além do PNLD, outros difusores de livros recomendados são os prêmios literários, destacando-se, pela tradição e pela amplitude, dois deles. O primeiro é o Jabuti, assim nomeado pela referência às figuras do folclore brasileiro que foram disseminadas por muitos escritores da época, a exemplo de Monteiro Lobato. O prêmio foi criado no ano de 1958, pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), um ano em que poucos se aventurariam a criar inovações relacionadas ao campo da literatura, uma vez que havia escassez de investimentos e uma falta de unificação. Impulsionaram a criação da premiação a idealização de não só atestar que o texto é recomendável pela leitura, mas de expressar um reconhecimento aos trabalhos dos autores, dos ilustradores, gráficos e editoras que tivessem destaques nos referentes anos.

Em 1950, poucas eram as categorias abarcadas na premiação, sendo algumas delas nomeadas como Literatura, Personalidade literária, Ilustração, Capa, Editor. Ao passar dos anos, ou-

tras categorias foram sendo inseridas, compreendendo-se que a criação de um livro estava vinculada a muitos outros processos, o que, certamente, mostra que o prêmio estava em sintonia com os desenvolvimentos dos estudos do campo teórico-literário. Sendo assim, a partir de então, poderiam receber premiações as categorias Adaptação, Ilustração, Capa, Projeto gráfico, Tradução, Romance, Conto, Crônica, Poesia, Infantil, Juvenil, Reportagem e Biografia. Em 1991, é agregada a categoria de Livro do ano de ficção e em 1993 Livro do ano de não ficção. As alterações mais recentes do prêmio aconteceram em 2015, quando a categoria Infantil digital também entrou no rol, e, em 2017, a partir da inserção das categorias de Histórias em Quadrinhos e Livro Brasileiro Publicado no Exterior.

A respeito dos critérios postulados nos editais de cada premiação, especialmente do Jabuti, verifica-se três nortes analíticos: 1) Inventividade na criação de personagens e de universos que representem ou não a realidade; 2) Representação das culturas juvenis e colaboração com a construção de identidades; 3) Linguagem atrativa que estimule a circulação de literatura entre os jovens.

Abaixo, as produções premiadas na categoria Juvenil a partir do ano de 2010.¹

QUADRO 1 - Premiação Jabuti

ANO DE PREMIAÇÃO	TÍTULO	AUTOR/A	EDITORA
2011	<i>Antes de virar gigante e outras histórias</i>	Marina Colasanti	Ática
2012	<i>A mocinha do Mercado Central</i>	Stella Maris Rezende	Globo
2013	<i>Namíbia, não</i>	Aldri Anunciação	UFB
2014	<i>Fragosas brenhas do mataréu</i>	Ricardo Azevedo	Ática
2015	<i>A linha negra</i>	Mario Teixeira	Scipione
2016	<i>O Labatruz e outras desventuras</i>	Judith Nogueira	Quatro Cantos

¹ A filtragem temporal foi selecionada, pois, algumas das pesquisas citadas anteriormente, encerram suas investigações nos referidos prêmios em um período que antecede a esse filtro.

2017	<i>Dentro de mim ninguém entra</i>	José Guimarães Castello Branco	Berlendis & Vertechia
2018	<i>O Brasil dos dinossauros</i>	Luiz Eduardo A.R. Nogueira	Marte Cultura e Educação
2019	<i>Histórias guardadas pelo rio</i>	Lucia Hiratsuka	Edições SM
2020	<i>Palmares de Zumbi</i>	Leonardo Chalub	Nemo

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras a partir da consulta ao site da premiação.

Além do Jabuti, outro prêmio de grande destaque no cenário brasileiro é o FNLIJ, criado em 1974 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, com a intenção de conceder láurea aos melhores livros infantis e juvenis de cada ano. A premiação possui diferentes categorias, somando um total de 18, a saber: Criança; Imagem; Informativo; Jovem; Literatura em Língua Portuguesa; Livro brinquedo; Melhor ilustração; Poesia; Projeto editorial, Reconto; Teatro; Teórico; Tradução/adaptação; Escritor revelação; Ilustrador revelação.

A mesa julgadora do Prêmio FNLIJ é composta por especialistas em literatura infantil e juvenil, e os membros julgadores devem comprometer-se a avaliar os livros baseados nos critérios estabelecidos no regulamento de cada ano, sendo atualmente: 1) originalidade do texto; 2) originalidade da ilustração; 3) uso artístico e competente da língua e do traço; (4) qualidade das traduções.

QUADRO 2 - Premiação FNLIJ

ANO DE PREMIAÇÃO	TÍTULO	AUTOR/A	EDITORA
2010	<i>Mururu no Amazonas</i>	Flávia Lins e Silva	Manati
2011	<i>A morena da estação</i>	Ignácio de Loyola Brandão	Moderna
2012	<i>Aquela água toda</i>	João Anzanello Carrascoza	Cosac Naify
2013	<i>Aos 7 e aos 40</i>	João Anzanello Carrascoza	Cosac Naify
2014	<i>Desequilibristas</i>	Manu Maltez	Peirópolis

2015	<i>Iluminuras: uma incrível viagem ao passado</i>	Rosana Rios	Lê
2016	<i>Um lugar chamado aqui</i>	Felipe Machado	SESI-SP
2017	<i>Catálogo de perdas</i>	João Anzanello Carrascoza	SESI-SP
2018	<i>Fractais tropicais</i>	Nelson de Oliveira e outros	SESI-SP
2019	<i>No corredor dos cobogós</i>	Paula Fábrio	SM
2020	<i>Palmares de Zumbi</i>	Leonardo Chalub	Nemo

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras a partir da consulta ao site da premiação.

Por fim, contemporaneamente, temos ainda os novos influencers curadores literários², os chamados *booktubers*, que se tornam, cada vez mais, especialistas na indicação de livros, passando a influenciar os seguidores de forma direta ou indireta, através de suas interpretações e conclusões sobre os livros que leem (por espontânea vontade ou por patrocínio editorial), podendo ser considerados clássicos da literatura ou estarem inseridos entre os *best-sellers* – em maioria quase esmagadora, conforme pode ser visto a seguir.

Esclarecemos que, diferente do Jabuti e da FNLIJ, que, anualmente, divulgam um único livro premiado em cada categoria, entre os *booktubers*, as indicações são realizadas em efervescência, às vezes, com vídeos sendo postados semanalmente, e, além disso, em um único vídeo pode conter a resenha de diferentes livros. Logo, de certo modo, na tentativa de estabelecer critérios para mapear os títulos indicados como sendo os mais relevantes, selecionamos, inicialmente, 1) popularidade, tendo em vista que, em nossa perspectiva, quando um vídeo atinge um alto índice de visualização significa que mais leitores aprovaram o conteúdo, o que foi comprovado ao observarmos

² Deparando-se com a amplitude de indicações que ocorrem nos meios virtuais, optamos por selecionar os *booktubers* que teriam seus canais mapeados, e como critério, além dos já citados acima, usamos o crivo daqueles que acabaram tendo maior atuação dentro da pesquisa *Produção, circulação e mediação literária juvenil: afinal, o que leem os jovens do Século XXI?*, apresentada por Macêdo (2023).

os comentários dos seguidores nos vídeos, sempre interagindo com a resenhista de forma positiva, algo que pode resultar em uma busca posterior das obras indicadas; e aqueles que apresentassem, de fato, 2) resenhas críticas, considerando que foi um ponto destacado pelos adolescentes em suas respostas, registradas na pesquisa de Macêdo (2023), além de identificarmos que, entre os vídeos dos *booktubers* que alcançam grande número de visualizações, existem aqueles que não apresentam resenhas críticas, mas apenas compartilhamento das leituras que serão realizadas por eles, resultando em, no máximo, na leitura de uma sinopse. Todavia, salientamos que, ainda com esses critérios que estabeleceram um certo crivo, o número de obras indicadas é bastante alto, conforme pode ser constatado.

QUADRO 3 – Obras indicadas por @EstanteCós mica

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	EDIÇÃO¹⁴
<i>As sete mortes de Evelyn Hugo</i>	Taylor Jenkins	Paralela	2019
<i>As quatro rainhas mortas</i>	Astrid Scholte	Galera	2019
<i>Um caso perdido</i>	Colleen Hoover	Galera	2022
<i>Recursão</i>	Blake Crouch	Intrínseca	2020
<i>Nova Jaguaruara</i>	Mauro Lopes	Não identificada	2017
<i>Dois garotos se beijando</i>	David Levithan	Galera	2015
<i>Todo dia</i>	David Levithan	Galera	2013
<i>Rádio silêncio</i>	Alice Oseman	Rocco	2021
<i>O ódio que você semeia</i>	Angie Thomas	Galera	2017
<i>Jogos vorazes</i>	Suzanne Collins	Rocco	2017
<i>As mil partes do meu coração</i>	Colleen Hoover	Galera	2018
<i>O mundo de Sofia</i>	Jostein Gaarder	Seguinte	2012
<i>O diário de Anne Frank</i>	Anne Frank	Record	1995
<i>Quinze dias</i>	Vitor Martins	Alt	2017
<i>O ceifador</i>	Neal Shusterman	Seguinte	2017

3 Optamos por, diferente das tabelas organizadas a partir de obras indicadas pelos prêmios nacionais, usar *edição*, pois, consideramos que estamos tratando de um meio em que a indústria mercadológica exerce forte influência.

<i>Menina feita de estrelas</i>	Ashley Herring Blake	Plataforma 21	2020
<i>George</i>	Alex Gino	Galera	2016
<i>Coragem</i>	Raina Telgemeier	Intrínseca	2020
<i>Harry Potter</i>	Britney Spears	Pottermore	2015
<i>Percy Jackson</i>	Rick Riordan	Intrínseca	2014
<i>Malala</i>	Malala Yousafzai	Companhia das letrinhas	2015
<i>A menina do outro lado</i>	Nagabe	Darkside	2019
<i>Fazendo meu filme</i>	Paula Pimenta	Gutenberg	2019
<i>Confissões de uma garota excluída</i>	Thalita Rebouças	Arqueiro	2016
<i>Coraline</i>	Neil Gaiman	Intrínseca	2020
<i>O príncipe e a costureira</i>	Jen Wang	Darkside	2020
<i>Extraordinário</i>	R. J. Palacio	Intrínseca	2013
<i>Trono de vidro</i>	Sarah J. Mass	Galera;	2013
<i>Crepúsculo</i>	Stephanie Meyer	Intrínseca	2008
<i>Um amor desastroso</i>	Brittainy C. Cherry	Record	2021
<i>A garota do lago</i>	Charlie Donlea	Faro Editorial	2017
<i>Na linha de fogo</i>	Lauren Gallagher	Cherish Books Br	2020
<i>Joy</i>	Etsuko	NewPOP	2019
<i>Joy second</i>	Etsuko	NewPOP	2020
<i>Natan e Lino</i>	Henri B. Neto	Não identificada	2019
<i>A arte de ser normal</i>	Lisa Williamson	Rocco Jovens Leitores	2015
<i>Felix para sempre</i>	Kacen Callender	Companhia Editora Nacional	2021
<i>Menino de ouro</i>	Abigail Tarttelin	Todavia	2021
<i>Ninguém nasce herói</i>	Eric Novello	Seguinte	2017
<i>Eu vos declaro, Aro</i>	Alie	Não identificada	2020
<i>Eu não sei parar de te olhar</i>	Lyli Lua	Pantologia	Não ident.
<i>Baby, eu vou</i>	Lyli Lua	Pantologia	Não ident.
<i>Todos, nenhum: simplesmente humano</i>	Jeff Garvin	Plataforma 21	2017
<i>Harry Potter e as relíquias da morte</i>	J.K. Rowling	Rocco	2022

<i>Os dois morrem no final</i>	Adam Silvera	Intrínseca	2021
<i>O príncipe cruel</i>	Holly Black	Galera	2018
<i>A cabeça do santo</i>	Socorro Acioli	Companhia das Letras	2014
<i>É assim que acaba</i>	Colleen Hoover	Galera	2018
<i>É assim que começa</i>	Colleen Hoover	Galera	2022
<i>O conto da Aia</i>	Margaret Atwood	Rocco	2017
<i>Orgulho e preconceito</i>	Jane Austen	Camelot Editora;	2021
<i>It, a coisa</i>	Stephen King	Suma	2014
<i>A revolução dos bichos</i>	George Orwell	Via Leitura	2021
<i>Kindred</i>	Octavia E. Butler	Morro Branco	2019
<i>Fundação</i>	Isaac Asimov	Aleph	2015
<i>As crônicas de Nárnia</i>	C. S. Lewis	WMF Martins Fonte	2009
<i>O sol é para todos</i>	Harper Lee	José Olympio	2006
<i>Duna</i>	Frank Herbert	Aleph	2015
<i>Nós</i>	Zamiátin	Aleph	2017
<i>Nosferatu</i>	Joe Hill	HarperCollins	2021
<i>Jurassic Park</i>	Michael Crichton	Aleph	2022
<i>Boy erased</i>	Garrard Conley	Intrínseca	2019
<i>Coração de tinta</i>	Cornelia Funke	Seguinte	2006
<i>O conde de monte Cristo</i>	Alexandre Dumas	Clássicos Zahar	2012
<i>A resposta</i>	Kathryn Stockett	Bertrand	2020
<i>A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas</i>	Maria José Silveira)	Globo Livros	2019
<i>Enquanto eu não te encontro</i>	Pedro Rhuas	Seguinte	2021
<i>A mão esquerda da escuridão</i>	Ursula K. Le Guin	Aleph	2019
<i>Heartstopper 1</i>	Alice Oseman	Intrínseca	2016
<i>O adulto</i>	Gillian Flynn		
<i>A sombria queda de Elizabeth Frankenstein</i>	Kiersten White	Plataforma 21	2018
<i>Anjo mecânico</i>	Cassandra Clare	Galera	2012
<i>A garota que não se calou</i>	Abi Daré	Verus	2021

Fonte: Dados organizados a partir do mapeamento feito pelas pesquisadoras no respectivo canal na plataforma YouTube.

QUADRO 4 – Obras indicadas por @BelRodrigues

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	PUBLIC.
<i>Lolita</i>	Vladimir Nabokov	Biblioteca Folha	2003
<i>Precisamos falar sobre o Kevin</i>	Lionel Shriver	Intrínseca	2007
<i>You</i>	Caroline Kepnes	Rocco	2018
<i>O Conto da Aia</i>	Margaret Atwood	Rocco	2017
<i>Objetos cortantes</i>	Gillian Flynn	Intrínseca	2015
<i>Canção de ninar</i>	Leïla Slimani	Tusquets	2018
<i>O colecionador</i>	John Fowles	Darkside	2018
<i>Me chame pelo seu nome</i>	André Aciman	Intrínseca	2018
<i>Menina boa, menina má</i>	Ali Land	Record	2018
<i>Por lugares incríveis</i>	Jennifer Niven	Seguinte	2015

Fonte: Dados organizados a partir do mapeamento feito pelas pesquisadoras no respectivo canal na plataforma YouTube.

QUADRO 5 – Obras indicadas por @BeatrizPaludetto

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	EDIÇÃO
<i>Alice no País das Maravilhas</i>	Lewis Catrroll	Zahar	2010
<i>As aventuras de Sherlock Holmes</i>	Arthur Conan Doyle	Zahar	2011
<i>Harry Potter e a pedra filosofal</i>	J.K. Rowling	Pottermore Publishing	2015
<i>O Retrato de Dorian Grey</i>	Oscar Wilde	Darkside	2021
<i>O Pequeno príncipe Especial</i>	Saint-Exupéry	Garnier	2022
<i>Fahrenheit 451</i>	Ray Bradbury	Galera	2019
<i>Fahrenheit 451</i>	Ray Bradbury	Biblioteca azul	2012
<i>1984</i>	George Orwell	Companhia das letras	2009
<i>A revolução dos bichos HQ</i>	George Orwell	Quadrinhos na Cia	2018
<i>O ódio que você semeia</i>	Angie Thomas	Galera	2017
<i>Passarinha</i>	Kathryn Erskine	Valentina	2014
<i>Orgulho e preconceito</i>	Jane Austen	Martin Claret	2019
<i>Razão e sensibilidade</i>	Jane Austen	Martin Claret	2019
<i>O Grande Gatsby</i>	Roberto Muggiati	Record	2003

<i>Assassinato no expresso do oriente</i>	Agatha Christie	HarperCollins	2019
<i>O Guia do Mochileiro das Galaxias:</i>	Douglas Adams	Arqueiro	2010
<i>Clube da Luta</i>	Chuck Palahniuk	Leya	2021
<i>A redoma de vidro</i>	Sylvia Plath	Biblioteca Azul	2014
<i>O corvo</i>	Edgar Allan Poe	Companhia das letras	2019
<i>O cemitério</i>	Stephen King	Suma	2013
<i>Terra das mulheres</i>	Charlotte Perkins Gilman	Rosa dos tempos	2018
<i>Garota exemplar</i>	Alexandre Martins	Intrínseca	2013
<i>O estranho mundo de Zofia</i>	Kelly Link	Leya	2019
<i>Um lugar bem longe daqui</i>	Delia Owens	Intrínseca	2019
<i>Bom dia, Verônica</i>	Andrea Killmore	Darkside	2019
<i>Na Escuridão da Mente.</i>	Paul Tremblay	Bertrand Brasil	2017
<i>Caixa de pássaros</i>	Josh Malerman	Intrínseca	2015
<i>Boneco de neve</i>	Nesbø	Record	2017
<i>Os videntes</i>	Libba Bray	Moderna	2013
<i>Lugares escuros</i>	Gillian Flynn	Intrínseca	2015
<i>A menina submersa</i>	Caitlín R. Kiernan	Darkside	2015
<i>A vida compartilhada em uma admirável órbita fechada</i>	Becky Chambers	Darkside	2018
<i>Confissões do crematório</i>	Caitlin Doughty	Caitlin Doughty	2016
<i>A noiva fantasma</i>			
<i>Menina má</i>	William March	Darkside	2016
<i>O labirinto do fauno</i>	Guillermo del Toro	Intrissica	2019
<i>Bom dia, Verônica</i>			
<i>Sadie</i>	Courtney Summers	Plataforma21	2019
<i>Feita de Fumaça e Ossos:</i>	Laini Taylor	Intrissica	2012
<i>Pequenos incêndios por toda parte</i>	Celeste Ng	Intrissica	2018
<i>A menina da deve</i>	Eowin Ivey	Novo Conceito	2015
<i>Coraline</i>	Neil Gaiman	Intrissica	2020
<i>O livro do cemitério</i>	Neil Gaiman	Rocco	2021
<i>Dança da Floresta</i>	Juliet Marillier	Wish	2021

<i>Cor que caiu do espaço</i>	H.P. Lovecraft	Camelot	2022
<i>Hoje sou Alice</i>	Alice Jamieson	Lafonte	2013
<i>Emily the Strange</i>	Rob Reger	HarperCollins	2009
<i>O colecionador</i>	John Fowles	Darkside	2018
<i>Uma duas</i>	Eliane Brum (Arquipelago	2018
<i>Os sete maridos de Evelyn Hugo</i>	Taylor Jenkins Reid	Paralela	2018
<i>Crepúsculo</i>	Stephenie Meyer	Intrínseca	2008
<i>Flores para Algernon</i>	Daniel Keyes	Aleph	2018
<i>O morro dos ventos uivantes</i>	Emily Brontë	Principis	2017
<i>Os encantos do jardim</i>	Allen	Rocco	2018
<i>Doutor sono</i>	Stephen King	Suma	2014
<i>A incendiária</i>	Stephen King	Suma	2018
<i>Sempre vivemos no castelo</i>	Shirley Jackson	Suma	2017
<i>A casa dos espíritos</i>	Isabel Allende	Bertrand Brasil	2017
<i>Eu sei porque o pássaro canta na gaiola</i>	Maya Angelou	Astral Cultural	2018
<i>Em águas profundas</i>	Patricia Highsmith	Intrínseca	2020
<i>Eleanor Oliphant está muito bem</i>	Gail Honeyman	Fábrica231	2017
<i>O peso do pássaro morto</i>	Aline Bei	Nós	2017
<i>Se Deus me chamar não vou</i>	Mariana Salomão Carrara	Nós	2019
<i>Querida Kombini</i>	Sayaka Murata	Estação liberdade	2022
<i>Pessoas normais</i>	Sally Rooney	Companhia das Letras	2019
<i>Eu estou pensando em acabar com tudo</i>	Iain Reid	Rocco	2021
<i>Emma</i>	Jane Austen	Martin Claret	2018
<i>Minha sombria Vanessa</i>	Kate Elizabeth Russell	Intrissica	2020
<i>Os registros estelares de uma notável odisséia espacial</i>	Becky Chambers	Darkside	2020
<i>Memórias póstumas de Bras Cubas</i>	Machado Assis	Antofágica	2019

<i>A evolução de Calpúrnia Tate</i>	Jacqueline Kelly	Única	2012
<i>Garota americana</i>	Meg Cabot	Galera	2004
<i>Como viver eternamente</i>	Sally Nicholls	Geração editorial	2008
<i>A menina que conversava com o verão</i>	Sally Nicholls	Geração editorial	2010
<i>Em algum lugar nas estrelas</i>	Clare Vanderpool	Darkside	2016
<i>Minha vida fora dos trilhos</i>	Clare Vanderpool	Darkside	2017

Fonte: Dados organizados a partir do mapeamento feito pelas pesquisadoras no respectivo canal na plataforma YouTube.

Ao mapearmos as obras indicadas pelos curadores digitais, observamos que existem, em maioria, uma certa padronização, a qual está respaldada nos seguintes itens: 1) supremacia do gênero literário Romance; 2) domínio de editoras, a exemplo da Galera, Intrínseca, Rocco, Seguinte e Darkside 3) hegemonia de obras e autores estrangeiros; (4) constância de títulos que tenham relação com a indústria cinematográfica; 5) proeminência nas indicações de títulos, revelando uma comunidade virtual de leitura; (6) recorrência de títulos que tenham continuidade em outras produções.

Tal como percebido, esses curadores literários digitais têm chamado a atenção não só de adolescentes que objetivam seguir as suas orientações literárias, mas de pesquisadores acadêmicos que visam observá-los, estudá-los e analisá-los, a fim de perceber suas propostas, práticas de mediação literária e o que representam para o cenário da literatura atual e da formação de leitores.

Entre as pesquisas já desenvolvidas a partir desse foco está a discussão formulada por Alves e Silva, a qual é intitulada *Vlogs e o incentivo à formação de leitores* (2018), na qual, segundo os autores, os *vlogs* têm mostrado-se como grandes incentivos para a formação de leitores e devem ser considerados como relevantes para tal.

Constituindo-se por percepções advindas de investigações teóricas, os estudiosos realizam uma consulta bibliográfica para ressaltarem que, no decorrer do tempo, foram múltiplas as for-

mas de leituras que foram surgindo, tendo suas raízes desde a oratória, predominante na Antiguidade, passando ao surgimento da escrita, e desembocando em diferentes práticas de leitura, tanto de forma intensiva, quando se compreendia que o ideal estava ancorado nas concepções de repetições dos mesmos trechos, até alcançar a extensiva, iniciada após a Revolução Industrial, uma vez que, nesse momento, houve um alargamento de produções de obras de natureza informativa e artística, alterando, então, o número de obras e de leitores.

Passado esse momento, sem dúvida, outro instante que promoveu uma verdadeira revolução nos hábitos e nos modos de leitura foi a chegada da internet. Segundo os autores, este advento trouxe novos suportes e apresentou novas maneiras de leitura, a partir, por exemplo, da inserção do *hipertexto*, além de alterar as relações e as concepções existentes entre leitor e autor.

Por isso, é, cada vez mais, notável o crescimento de canais, na plataforma Youtube, que dialogam com os adolescentes e os jovens a respeito de produções literárias, apresentando-os as mais recentes publicações, ou propondo leituras de clássicos, o que estabelece *links* com pensamentos de Ceccantini (2009), para o qual:

O âmbito da leitura, em oposição à atitude do leitor isolado e contemplativo, fruindo sua obra serenamente numa doce solidão, podem ser tomados como exemplos significativos de práticas de leitura vinculadas à ideia de sociabilidade, fenômenos contemporâneos como os fanfictions, as séries ou mesmo determinados blogs, que têm na Internet seu suporte básico, ainda que presumam a leitura prévia de obras por vezes calhamaçudas (como Harry Potter ou o Senhor dos Anéis). São demonstrações concretas dessa necessidade que os jovens têm hoje de explorar até mesmo o universo da literatura de uma forma que implique interação permanente entre pares. (CECCANTINI, 2009, p. 224).

Permanecendo dentro dessa zona investigativa está a Dissertação de Mestrado *Literatura na rede: booktubers e a (trans) formação de leitores literários* (2020), produzida por Rebeca Mendes Garcia, na qual a autora pesquisa as práticas de leitura e de compartilhamento de livros entre os *booktubers*, especial-

mente os canais “Tatiana Feltrin”, “Ler antes de morrer”, “Literature-se” e “Volta ao Brasil em 365 livros”, com foco de mapear os gêneros do discurso mais recorrentes entre eles e inseri-los nas atividades propostas em sala de aula. Para fazer o referido mapeamento, a autora utiliza *prints* de tela, descrição dos áudios e leitura dos recursos audiovisuais. Para a pesquisadora,

A comunidade de leitores *booktube* tem apresentado diversas maneiras de aproximar as pessoas dos livros literários, na medida em que os influenciadores apreciam-nos e buscam compartilhar suas experiências, curiosidades e anseios com aqueles que se interessam pelo universo da literatura. (GARCIA, 2020, p. 112).

Após concluir a etapa que estava centralizada na observação e na análise dos canais selecionados, a autora finaliza a sua dissertação apresentando uma proposta metodológica para aplicação em sala de aula de diferentes oficinas, as quais, segundo ela, deveriam ser estruturadas da seguinte maneira: 1) Apresentação do projeto “Booktubers na escola”, em que os docentes explicariam aos discentes o que significa o termo e apresentar alguns vídeos desses curadores digitais; 2) Bookshelf tour, consistindo em uma visita à biblioteca para conhecer o acervo, sua organização, e a gravação de um vídeo em que falarão desse ambiente e do próprio acervo pessoal; 3) Leitura coletiva, sendo desenvolvida a partir da seleção de uma obra que será discutida no decorrer dos encontros; 4) Vídeo-resenha, o qual deve ser produzido pelos alunos a partir da seleção de alguma obra e da exposição dessa; 5) Entrevista, que consiste na última etapa e que deve ser realizada com um autor ou autora escolhidos pelo professor.

Sistematizando, entendemos que a pesquisa realizada pela estudiosa traz pontos relevantes, uma que vez que, semelhante à nossa pesquisa, também se preocupa em aproximar esses influenciadores digitais da escola, de modo a reduzir as distâncias literárias, no entanto, apresenta lacunas, sobretudo nas propostas das oficinas, as quais deixam pontas soltas, não dando muito detalhamento acerca da condução da leitura coletiva e da conexão existente entre as etapas propostas.

Continuando, em *O booktube e a formação de sujeitos-leitores* (2019), Dayse Rodrigues dos Santos e Anair Valenia adotam

como *corpus* da pesquisa o canal “Fantasticursos”, para debater sobre as estratégias utilizadas, nesse ambiente, com o intuito de promover a leitura. Na percepção das autoras, à medida que os leitores estão em contato com novos gêneros e suportes, também sofrem alterações. Em nosso ponto de vista, essas alterações acontecem graças aos horizontes leitores serem alargados, o que convida esse leitor a sair da sua zona de preferência a adentrar em novas experiências de leitura.

Em complemento, compreendendo que essa democratização da leitura promovida pelos *booktubers* impactou as práticas de leitura literária, Ione Araújo Santos e Roberta Mota Santos, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) por título de *Booktubers: literatura compartilhada nas redes e a formação de (novos) leitores* (2019), visam trazer respostas sobre os impactos que esses canais digitais têm proporcionado na formação de leitores e entender como essas indicações alcançam larga escala nas comunidades virtuais.

Para alcançar tais respostas, as autoras desenvolvem análises de dois canais de *booktubers* brasileiras, sendo esse conduzidos por Isabel Rodrigues e Tatiane Feltrin, as quais, inclusive, possuem abordagens bem distintas em nossa concepção, dado que a primeira centraliza-se muito mais em uma literatura juvenil e *best-seller*, e a segunda traz, em seus vídeos, em maioria, literatura endereçada para um público mais adulto e dialoga com obras clássicas e de autores contemporâneos.

Após as análises, as autoras chegam à conclusão de que o sucesso relacionado ao alcance que não apenas essas *booktubers* alcançam pode ser explicado em razão de, além do fato de demonstrarem ser leitoras experientes, uma vez que, constantemente, estão mergulhadas no universo da leitura, apresentam muita dinamicidade e emotividade na maneira com que falam das obras, intercalando suas experiências pessoais e suas críticas às produções, o que se afastaria da crítica mais tradicionalista, acabando por atrair os leitores, visto que, conforme percebemos, estaria mais próximo da maneira com que eles costumam falar das suas leituras. Ademais:

Essas configurações tornam-se bem-sucedidas, pois dialogam com o perfil do leitor que surgiu a partir do advento da cultura digital e da informação,

uma vez que esse leitor não mais se contenta em realizar leituras de modo solitário, apenas guardando suas impressões para si, mas que se agrada em compartilhar, dialogar e interagir. Esse leitor, conforme indica Lúcia Santaella (2004), é o leitor imersivo, virtual, por isso dialoga com as posturas dos booktubers que permitem a leitura, a interpretação e o diálogo, incentivados por uma cultura participativa imediata. (SANTOS E SANTOS, 2019, p.60).

Ainda centralizando os olhares para a circulação de obras literárias, especialmente de suas indicações, que têm acontecido no universo digital, especificamente na plataforma YouTube, em *Leitura em tempos de rede: booktubers e jovens leitores/as / Reading* (2018), os autores Kirchof e Silveira propõem-se a desenvolver uma discussão acerca das modificações que a leitura literária tem passado, principalmente no que corresponde às recomendações acerca dessas leituras, isto é, ao papel de mediador.

Segundo os estudiosos, se antes recaía somente sobre os críticos literários, os professores e os bibliotecários, ou seja, figuras de autoridade e que possuíam formações acadêmicas, a função de direcionarem o que deveria ser lido, em termos de literatura, pelos jovens em formação e como deveria ser lido, hoje, esses próprios jovens, assumindo o papel não só de leitores, mas de críticos daquilo que leem, atuam como recomendadores de leituras, ainda que, segundo os estudiosos, “[...] muito embora não se trate, majoritariamente, de discursos estruturados nos mesmos moldes do discurso crítico tradicionalmente reconhecido como tal e mesmo dos discursos pedagógicos em torno da leitura literária.” (KIRCHOF; SILVEIRA, 2018, p. 57), pois são reconhecidos pela informalidade das suas falas e pela inserção de um tom bastante emocional e afetivo, estratégias utilizadas e que, certamente, aproximam os leitores.

Para salientar as modificações que a nova prática de recomendação literária tem trazido, os autores mencionam os resultados de uma pesquisa desenvolvida pela espanhola Lluçj (2015), em que a estudiosa elenca algumas questões que pedem reflexões: 1) Quando essas novas comunidades de leituras são criadas, há também o estabelecimento de uma nova categoria de obras canonizadas. No entanto, as de agora nada parecem-se com

aquelas consagradas pela crítica tradicional ou que sempre estão nos discursos dos professores. Então, por que são chamadas assim? Porque a socialização de um adolescente dentro dessas comunidades depende do conhecimento que ele tenha a respeito da lista de leituras formuladas pelos *booktubers*, ou seja, é preciso conhecê-las e lê-las, para que se possa discutir com os demais membros dessas comunidades virtuais, mostrando, assim, que se está atualizado.

A respeito dessa seleção, a autora diz que os clássicos ocidentais são retirados e assumem o protagonismo os *best-sellers*, especialmente aqueles que ganharam notoriedade a partir de suas adaptações para o cinema, jogos etc, além de estarem inseridos em gêneros que costumam fazer sucesso entre o público mais jovem, como é o caso dos quadrinhos e do *graphic novel* – as nossas investigações posteriores contrariam essa percepção da estudiosa, visto que as obras que estão entre os jovens não pertencem somente a esses gêneros, ao contrário, a predominância das indicações dos canais de *booktubers* recaem sobre o gênero romance aqui no Brasil.

Outra questão trazida é a de como esses curadores digitais estão inseridos dentro do mercado editorial e apresentam um domínio de estratégias de marketing, o que permite que seus canais ganhem grande expansão entre os seguidores e sejam alvos de disputa por editoras que querem associar as suas imagens aos livros, resultando, dessa maneira, em um maior número de vendas.

Ademais, destacamos um ponto relevante colocado pelos autores do artigo, o qual diz respeito aos critérios utilizados, pelos *booktubers*, para recomendar as obras para o público que os acompanham. Na concepção dos estudiosos, neste ponto está um dos maiores distanciamentos entre esses novos mediadores da leitura e os críticos literários, professores, bibliotecários etc., pois, enquanto os críticos, ao analisarem uma obra, respaldam-se em estudos teóricos quanto à estrutura de uma obra literária e seus aspectos artísticos e estéticos, os *booktubers* seguem na contramão, em virtude de:

Na maior parte das vezes, não fazem análises ou reflexões com base em algum fundamento teórico ou filosófico. Tampouco recomendam obras com base em algum pressuposto de qualidade es-

tética ou literária das obras. Em poucos termos, as obras são elogiadas com base no gosto individual, no mais das vezes, sem explicação ou justificativa. (KIRCHOF; SILVEIRA, 2018, p. 63).

Sobre as considerações apresentadas, sabemos que, inegavelmente, por se tratarem de pessoas, muitas vezes, ainda transitando pela adolescência – isto é, que ainda devem cursar a educação básica –, ou até mesmo que não formadas em cursos superiores que enfoquem na literatura, certamente, não terão mesmo esse conhecimento sobre os elementos estéticos e artísticos de uma obra defendidos pelos críticos. No entanto, quanto a isso, também não se pode afirmar, tampouco generalizar, sem que haja uma pesquisa aprofundada nestes canais virtuais, e diálogos com os próprios *booktubers*, principalmente, porque, mesmo que não sigam os critérios “tradicionais”, podem formular os seus próprios critérios, inclusive que já podem ser compartilhados por essa nova comunidade de leitores.

Esse modo, a partir do exposto, questionamo-nos se, de fato, há uma crise de leitura entre os adolescentes, sendo essa inquietação respondida no tópico seguinte.

Divergências entre expansão de leitores e o discurso da escola: temos uma nova crise de leitura?

Que a leitura é um dos bens culturais mais essenciais ao ser humano em decorrência da sua pluralidade de contribuições, como, por exemplo, desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva; compreensão mais aprofundada de si e do mundo que o cerca; enriquecimento pessoal; plenitude interpretativa; ruptura com laços ideológicos; humanização; emancipação, parecem não ser mais questões, salvo algumas exceções, que precisam ser postas à mesa, uma vez que, por muitos estudiosos do campo da literatura ou de alguns outros, a exemplo da psicologia, suas contribuições já são atestadas, recorrentemente, através da observação das transformações, singulares e plurais, que ocorrem em quem passa a debruçar-se sobre os livros.

Assim sendo, como prova de que sua eficácia é atestada e, ao longo dos anos, vem sendo valorizada, boa parte das discussões, sejam em livros teóricos, literários, abarcando, também outras artes, como o cinema, recaem-se em discutir os perigos que rondam o mundo literário, os quais estão relacionados à emergência de recursos visuais, tais como a televisão e o celular, o advento da internet, sobretudo, as tão aderidas – principalmente pelos jovens –, redes sociais, ou a abertura dos olhares principiantes para outras manifestações literárias que se deslocam do modelo oferecido no ambiente escolar e que rodeiam o espaço conquistado pela literatura, o que nos induz a pensar que estamos diante de uma nova crise da leitura. Será?

Todavia, ao considerarmos pesquisas, como a *Retratos da Leitura no Brasil*, com sua última edição publicada em 2020, a crescente amplitude de *booktubers* literários, conforme já exposto, a exemplo do que comprova a pesquisa *O fenômeno booktuber: juventude, literatura e redes sociais* (2018), desenvolvida por Salles, além de, em experiências particulares, tais como as registradas por Souza (2013) e Leite (2019), as vivências em sala de aula revelarem que os alunos estão lendo, o que nos faz acreditar que, possivelmente, sim, estamos diante de mais um episódio da já revelada crise da leitura, mas essa já não é mais a mesma da outrora denunciada.

Porém, a que enxergarmos hoje se configura diferente em partes, pois entendemos que, já nos cenários, situados no século XVIII, apresentados pelas autoras citadas posteriormente, havia uma predileção de leitura, por parte da população, a qual não coadunava, tanto com os direcionamentos escolares, quanto com as orientações dos intelectuais de seu tempo, conforme contextualizadas por Zilberman (1993) e Abreu (2006).

Ao nosso entender, apesar de as estudiosas mencionadas coadunarem acerca da temática que enreda as suas pesquisas, isto é, uma maior aproximação entre livros e leitores, ambas apresentam-nos, ainda que situadas em um mesmo tempo, problemáticas envolvendo a leitura literária que transita em diferentes espaços da sociedade: interno (dentro da escola) e externo (fora das instituições de ensino).

Em primeiro plano, de acordo com Zilberman (1993),

Como a escola, desde do século 18, sofre uma transformação, em decorrência da necessidade de ocu-

par a infância durante esta etapa da vida, e, simultaneamente, informá-la de um saber para momentos futuros de sua existência, verifica-se porque a instituição converte-se no intermediário entre a criança e a cultura, usando como ponte entre os dois a leitura. (ZILBERMAN, 1993, p.13).

Todavia, muito embora o público receptor fosse crianças – além de adolescentes e jovens –, havia, justamente, uma preocupação, por parte da escola, em podar tudo aquilo que desse abertura à fantasia, a qual poderia conduzir aos leitores ao que Zilberman (1993) chama de escapismo.

Seguindo essa linha de raciocínio, adota-se, dentro das instituições, a ideia de leitura com uma utilidade, em síntese, livros que fossem práticos, ou seja, informassem e, por consequência, formassem os leitores dentro dos limites já pré-estabelecidos, uma postura que, para a autora, apresenta-se como “[...] exercício de dominação, quando manipulada, de modo ostensivo, pelo adulto ou pelo grupo social.” (ZILBERMAN, 1993, p. 16).

E é a esta utilidade que se atribui à primeira emergência da crise leitora dentro das paredes das salas de aula, uma vez que sejam eles literários, didáticos, paradidáticos ou apostilas (ZILBERMAN, 1993), ambos eram classificados com um único nome: livro. E este tinha um papel: ensinar. O ensino que, nas palavras da estudiosa, “[...] exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor.” (ZILBERMAN, 1993, p. 21). E este exílio acontece em razão, principalmente, desses três fatores: 1) respostas únicas, não abrindo espaço para a interpretação e para a expressão da subjetividade do leitor; 2) fichas de leituras que solicitam respostas óbvias e simples, sem promover uma interação entre leitor e obra; 3) exclusão da diversidade linguística, com espaços ocupados, somente, por regras cultas estabelecidas pelos grupos dominantes.

A respeito da segunda razão elencada, as fichas de leituras, entendemos que essas perguntas rasas pontuadas por Zilberman (1993) dizem respeito, por exemplo, a questionamentos como: Qual o título do livro? Qual o nome do autor? Em que ano a obra foi publicada? Quem é o personagem principal? Ou seja, perguntas de cunho essencialmente estruturalista e que, da maneira como são feitas, nada permitem em termos de um alargamento de discussão e de um trabalho mais aprofundado do texto e de todos os seus elementos paratextuais.

Como evidência, caso essas mesmas perguntas fossem transformadas para: A partir da leitura do título, quais as hipóteses que podem ser levantadas acerca da abordagem que a história trará? E, após a leitura do livro, essa mesma pergunta pode ser recuperada, a fim de que haja uma análise sobre a confirmação/ou não das inferências apresentadas; Ademais, poderia-se abarcar tanto o autor quando a data de publicação da obra, ao instigar os alunos a desenvolverem pesquisas sobre a sua vida, conhecendo os caminhos que percorreu até a publicação daquela produção literária; além de oportunizar o conhecimento de outros livros seus, com o objetivo de que se tenha um conhecimento mais apurado do estilo de escrita do autor. E, por último, em termos de personagens, ao invés de, simplesmente, saber quem são ou um lugar de protagonismo que ocupam, torna-se produtivo compreender os seus perfis, sejam de ordem física ou psicológica, e entender como cada uma delas, principalmente as psicológicas, são percebidas e estão entrelaçadas no decorrer do livro.

Com essas exposições, entendemos que a escolha de abordagem que se fará com o livro e com as categorias de estudo selecionadas, certamente, mudará completamente a experiência de leitura, pois, enquanto na primeira há uma relação totalmente localizatória, isto é, encontrar a resposta e transferir para o espaço destinado, sem qualquer necessidade, ao menos, de paráfrase; na outra, ao contrário, emerge os olhares singulares, o desenvolvimento do pensar e o estabelecimento de relações, muitas vezes, que passam quase imperceptíveis aos nossos olhares sempre movidos por muita pressa. A partir disso, leitores e leituras vão ganhando novos significados. Mas, infelizmente, a partir das constatações feitas pela estudiosa, e, reconhecemos, pelo pouco desenvolvimento de estudos direcionados aos modos de ler uma obra literária, essa mudança demorou muitos anos para acontecer, e ousamos dizer que ainda não aconteceu completamente.

Continuando, no século XVIII, dentro das escolas, enfrentávamos dois problemas:(1) o que se tinha para ler, considerando o repertório de clássicos escolhidos, como é o caso de *Os Lusíadas*, de Camões – e não nos detemos na qualidade das obras, mas no distanciamento que estas possuíam dos seus leitores ainda tão jovens. Porém, também compreendemos que, dentro dos objetivos que eram postos para a utilização da leitura da época,

a exemplo do aprendizado no que se refere ao rigor da linguagem, ou até mesmo da precisão da métrica, quanto mais clássica a obra, as obras eram bons exemplos. 2) Como se ler, visto que, conforme visualizado nos parágrafos acima, as práticas metodológicas adotadas não pareciam fascinar os leitores – fascinação essa que, hoje, é posta, por Ventura (2001), como um dos critérios que deve ser levado em consideração na hora da escolha de um livro literário para jovens.

Todavia, seguindo na contramão do que acontecia nos ambientes de ensino, no mesmo século, estava acontecendo, nas ruas e nos espaços familiares, ou seja, nas casas, uma explosão de leitura:

Com o domínio generalizador da habilidade de ler, consequência da ação eficaz da escola, opera-se uma gradativa, mas irreversível, democratização do saber. Por outro lado, aparecem as primeiras expressões da cultura massificada, devido à explosão de uma literatura popular, cuja transmissão se fizera, até aquele momento, por intermédio das formas orais, acompanhadas pela música. Sem perder sua popularidade, a literatura descobre novas vias de propagação entre seu público, gerando a chamada “leituramania”, que levou pedagogos da época a campanhas de esclarecimento e alerta contra os perigos da leitura em excesso. (ZILBERMAN, 1993, p.13).

Dessa maneira, assim como pode ser visualizado nas palavras da estudiosa, a expansão de leitores parece não ter despertado uma explosão de alegria – como era de se esperar – daqueles que estavam inseridos no núcleo de estudiosos, escritores ou já leitores – intelectuais de seu tempo. Tal evidencia é confirmada, pois, em *Letras, belas-letas, boas letras* (2003), Abreu alerta que esse momento, na verdade, fez emergir uma nova crise no campo da leitura, uma vez que “[...] o aumento do número de leitores e a proliferação de escritos fizeram com que se buscassem formas de hierarquização de pessoas e obras.” (ABREU, 2003, p.19).

Isto é, não diferente do que acontecia na escola, vê-se sempre a necessidade de que haja uma divisão entre melhor e pior, e essa divisão torna-se questionável em razão da inconsistência dos seus critérios e de tudo aquilo que está implicitamente vinculado

a ela, a exemplo de, nesse caso, uma perda, ao olhar daqueles que se consideravam os produtores da boa literatura da época, de uma distinção social, porque, se todos, a partir daquele momento, poderiam ler, e, principalmente, escrever, o Monte Olimpo dos literatos ameaçava ruir. E, para não permitir que isso viesse a acontecer, surge os dois preceitos, utilizados até os tempos modernos, para distinguir o que é literatura daquilo que não deve ser considerada como tal: o gosto e a beleza (segundo o olhar de quem?).

Entretanto, não podemos deixar de citar outra vez a figura da escola, haja vista que há uma associação entre ela e os escritores da “boa literatura”, posto que este boom da leitura, sobretudo dos romances, põe em xeque a sua atuação (da escola) na condução dos alunos aos livros, tendo em vista que, nas palavras de Abreu (2006), muitos dos novos leitores pouco tinham frequentado, ou, simplesmente, não tinham ido à escola. Podemos perguntar como, então, eles tornaram-se leitores, mas, o texto da estudiosa explica essa dúvida aos elucidar que a literatura que precedeu a formação desse novo grupo leitores e que, utilizada no ambiente de ensino, era construída sob as bases da língua culta, enquanto os romances que agora se consagravam como leitura de cabeceira falavam, literalmente, a língua do povo, ou seja, a vernácula.

Então, a partir desta constatação,

Seja ou não real a premissa de que “todo mundo lê”, importa perceber que o ingresso de novos atores no mundo letrado tem como correlato o desejo de operar distinções entre “ignorantes” e “sábios”, entre “boas” e “más” leituras, maneiras corretas e incorretas de ler. (ABREU, 2003, p. 21).

E essas distinções estabelecidas no século XVIII acabaram por resultar na formação do duelo, que se estende até hoje, daquilo que se lê dentro da escola e aquilo que é lido fora dela, tendo em vista que “[...] os livros que os adolescentes carregavam em suas mochilas, nada tinham a ver com os conteúdos trabalhados em sala de aula.”(OLIVEIRA, 2013, p. 29), colocando, em muitas situações, essas leituras como adversárias, assim como dito por Andrade (2016, p.10) em sua pesquisa intitulada *Preconceito literário: a recepção dos livros bestsellers e clássicos para os novos leitores*: [...] quando guiamos tais apontamentos para o trabalho e ensino da literatura, tais preconceitos ainda predominam forte-

mente a mente dos leitores e as salas de aulas, tomadas pelas visões universais de que clássicos são bons e *best-sellers* são ruins.” (ANDRADE, 2016, p.10).

De modo a acrescentar, podemos falar que esse tal preconceito mencionado pelo pesquisador não se aplica somente no sentido da escola direcionada às leituras de massa, mas também dos alunos voltados para o que mediado pela escola, já que estes também repetem o discurso, só de que maneira inversa, de que clássicos são ruins e chatos – aqui, não abarcamos sobre os grandes clássicos da literatura, mas aquela literatura que, no geral, vem como indicação da escola, e *best-sellers* são bons.

E é nesse cenário que levantamos hipóteses, em formas de questionamentos, com o objetivo de refletirmos sobre as causas, que, talvez, justifiquem, ou ao menos expliquem, essa disputa de vozes: 1) Os professores (ou outros mediadores da leitura) dispõem-se a ler, nem que seja a título de conhecimento, os títulos que circulam entre o seu alunado? (lembramos, aqui, o que Colomer (2017) falou sobre como é importante, para os adolescentes, que outras pessoas compartilhem das suas leituras). É pensado, nos planos de ensino, momentos para inserção dessas literaturas? Não estaria esse discurso de rejeição pautado nas muitas outras falas, já apresentadas por Zilberman (1993) e Abreu (2006), e que se cristalizaram como inquestionáveis?

De modo a reforçar os nossos pensamentos, principalmente o que está expresso na última pergunta, a Dissertação de Mestrado desenvolvida por Souza, *O professor de Português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino* (2008), constata uma incoerência entre a prática de leitura dos professores e os seus julgamentos relacionados à leitura dos alunos, tendo em vista que eles, aos passarem por entrevistas, especificamente quando se depararam com a pergunta que solicitavam que informassem sobre as suas últimas leituras, a grande maioria mencionou um *best-seller*. Mas, são esses mesmos educadores que supõem que os jovens não são considerados leitores, devido à “[...] concorrência da “Cultura de massa”, representada pela onipresença dos veículos de comunicação – principalmente a televisão e a internet – como fato desestimulante de um modo de leitura que os alunos, segundo os docentes, deveriam ser capazes de realizar.” (OLIVEIRA, 2013, p.13). Assim sendo, essa

“concorrência” não os estaria afastando dos variados repertórios de obras que Colomer (2017) pontuou como sendo necessários para um diálogo mais efetivo entre mediadores e leitores?

Então, como se cobrar potencialidade literária, ou mesmo afirmar que determinado tipo de leitura impede a sua jornada de formação literária, quando o próprio educador encontra-se na mesma posição? É repetir um posicionamento já consolidado, sem parar para refletir sobre ele e questionar se, realmente, ainda pode ser aplicado em um tempo, não tão diferente do passado, mas, talvez, de forma mais expansiva, em que outras literaturas circulam à margem da crítica escolar, se é que, um dia, isso pode ser feito.

Ainda se referindo à figura do professor, Andrade (2016) posiciona-se da seguinte maneira:

Dizem-se os “grandes professores conservadores” que o bom aluno/leitor deve saber diferenciar a literatura de boa qualidade, a literatura com L maiúsculo, da literatura boba, inferior, de l minúsculo. Mal sabem eles, infelizmente, as transformações que esses livros, tão estigmatizados, estão causando na sociedade e na vida de diversos jovens pelo país. Partindo do zero, são milhões de sites na internet que investem em comentar sobre livros mais lançados ou mais bem vendidos da atualidade. E esse público cresce mais a cada dia. A demanda tem sido tão grande que as próprias editoras estão iniciando novas estratégias de vendas, em busca de tentar abraçar todos, sem fazer distinção. (ANDRADE, 2016, p.10).

A partir desta constatação, verificamos que o público jovem tem tentado encontrar os seus próprios caminhos mediadores que os levem até as leituras que gostam, já que, na escola, conforme os levantamentos realizados por Oliveira (2013), de maneira similar ao que já discutia Zilberman (1993), a literatura tem, cada vez mais, principalmente tendo como referência a forma como ela vem sendo apresentada nos livros didáticos, sendo reduzida ao estudo de “[...] informações sobre o autor, as obras e os períodos estéticos.” (OLIVEIRA, 2013, p.56), o que condiciona os receptores ao “[...] papel de um leitor enfraquecido a quem resta apenas decodificar o já decodificado.” (OLIVEIRA, 2013, p.560) –, o que nos faz trazer o olhar de Zilberman (1993):

Modelo de desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir. (ZILBERMAN, 1993, p.22).

Nesse interim, assim como verificamos, ainda em 1993, mais de 20 anos atrás, Zilberman já se preocupava com uma inserção da leitura literária em sala de aula – sem sair em defesa da melhor literatura, pois, ao seu ver, isso não apenas poderia representar um fortalecimento entre leitores e obras, ao passo que estabeleceria um contrato entre o leitor e a obra ficcional, assim como também entre alunos e professores, à medida que, “[...] sendo toda interpretação válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor.”(ZILBERMAN, 1993, p. 21).

Sobre isso, concluímos as nossas considerações deixando um questionamento para ser refletido e respondido por você leitor: quando todas as leituras chamadas de massa, não são consideradas como oficiais dentro do ambiente escolar, não haveria a permanência dessa certeza, mencionada pela autora, do professor? Pensamos que sim. Sendo assim, coadunamos com o pensamento de Andrade (2016) ao dizer que “[...] o certo seria incluí-los como leituras, tanto clássico quanto *best-sellers*, sem distinção, para que esta linha que os separa, não fosse tão vívida e com tanta importância, afinal, os clássicos de hoje, foram os *best-sellers* de ontem.” (ANDRADE, 2016, p. 21).

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada:** literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ABREU, Márcia. Belas-Letras, Boas Letras. In: BOLOGNINI, Carmen Zink

BOLOGNINI, Carmen Zink. **História da literatura: o discurso fundador**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2003.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima. São Paulo: Globo, 2003.

CECCANTINI, J. L.T. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Zoara (org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextane, 2016.

CECCANTINI, J. L.T. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978-1997)**. 2000. 462f. Tese de Doutorado – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo, Ed. Nacional, 1995.

COLOMER, Teresa. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2017.

CRUVINEL, L. W. F. **Narrativas juvenis**: em busca da especificidade do gênero. 2009. 188f. Tese de Doutorado – Universidade federal de Goiás.

GARCIA, Rebeca Mendes. **Literatura na rede**: booktubers e a (trans)formação de leitores literários. 128f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Tocantis, 2020.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. 21. São Paulo: Editora Globo, 2001

LAJOLO, Marisa; Zilberman, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba: PUCPRes, 2017.

LEITE, Kátia Maria Barreto da Silva. **Práticas de leitura e formação de jovens leitores**: diálogos entre os “gêneros da literatura de massa e os gêneros literários”. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Novos autores para jovens leitores**: tendências da literatura juvenil brasileira contemporânea. In:

Congresso de Leitura do Brasil, 17º, 2009, Campinas -SP. Anais do 17º COLE. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2009.

MACÊDO, Jhennefer Alves. **Produção, circulação e mediação literária juvenil: afinal, o que leem os jovens do Século XXI?** 214 f. Tese de Doutorado - Universidade Federal da Paraíba, 2023.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino.** 273f. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências.** 377f. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 2013.

ORWELL, George. **1984.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SANTOS, Dayse Rodrigues; VALÊNIA, Anair. O booktube e a formação de sujeitos-leitores. **CES Revista**, Juiz de fora, v.33, n.2, pp 8-25, 2019. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cesRevista/article/view/2276>. Acesso em: 21 Agos. 2022.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de Souza. **Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores.** 460f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

SOMBINI, Eduardo. Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui com a idade. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 28 Set. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml>. Acesso em: 28 Out. 2019.

VENTURA, Antonio. **El rumor de la lectura.** Madrid: Grupo Anaya, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: Zilberman, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

IV
Mediação e
Circulação
Literária

Semeadura de Pensamento e Poesia: experiência com ensino de Literatura Indígena no PPGL/UFPB

José Hélder Pinheiro Alves (UFCG/PPLÉ)
Rinah de Araújo Souto (UFPB/DLCV/PPGL)

ANCESTRALIDADE

*Só quem sentiu
Percebe o valor dos tempos.*
(POTIGUARA, 2023, p. 104)

Introdução

No âmbito de uma educação que se faz como descolonização (RUFINO, 2021) e com o intuito de contribuir para o percurso afirmativo da lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), temos, neste capítulo, o objetivo principal de apresentar as motivações e os encaminhamentos teóricos e metodológicos que mobilizaram a proposição de uma disciplina inteiramente voltada para poesia indígena e ensino no contexto do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, mais precisamente na linha Letras Literárias. A disciplina foi ministrada de setembro a dezembro de 2021, às terças-feiras, com carga horária de 45h. Devido ao contexto pandêmico, todo o curso se deu remotamente através da plataforma Google Meet e contou com vinte e quatro pessoas inscritas, além dos dois professores/mediadores e convidados/as.

A proposta surgiu da necessidade de refletir sobre caminhos de abordagem didática envolvendo poesia indígena, de modo a contemplar uma perspectiva decolonial e antirracista, a partir de uma questão central: de que forma o encontro com a poesia indígena pode contribuir para a formação de docentes/“leitores multiculturais” (THIÉL, 2013)? Segundo Thiél, “para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as

textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética” (THIÉL, 2012, p.73). Nesse sentido, nos valem da produção teórica e literária de autoria indígena, com base em Munduruku (2017, 2020), Smith (2018), Graúna (2013), Kambeba (2020a), Dorrico (2017), Potiguara (2019), Jecupé (1998), Krenak (2019a), entre outros/as.

No campo metodológico foram convocados os pressupostos de Pinheiro (2018, 2020) sobre a poesia na sala de aula e as conversas literárias como situação de ensino (BAJOUR, 2012). Para compartilhar conosco das conversas literárias, a fim de ativar a escuta profunda e promover exercícios de alteridade, convidamos poetas indígenas e especialistas da área para os nossos encontros. Estiveram presentes Ellen Lima, poeta do povo Wassu; Sony Ferseck, poeta do povo Macuxi; Taíza Nunes/Tai Tuwi'xawã, poeta do povo Cariri; Joel Vieira, professor e pesquisador, pertencente ao povo Katokinn; e o professor e pesquisador de línguas indígenas Aldir Santos de Paula. No ato de ouvir uns aos outros, com intencionalidade, ativamos a escuta de modo consciente e “...não apenas [como] registro passivo e distraído dos sons do outro” (BAJOUR, 2012, p.19).

“Semeadura de pensamentos”: por uma mediação decolonial de leitura literária

Considerando o valor da escuta nas práticas de leitura (BAJOUR, 2012) e as significativas contribuições dos pressupostos teóricos decoloniais¹ para o reconhecimento da pluralidade de

1 No livro *Decolonialismo indígena*, Alvaro de Azevedo Gonzaga traz um breve panorama sobre os principais conceitos que atravessam os estudos decoloniais latino-americanos, inclusive ressalta convergências entre a perspectiva decolonial latino-americana e a obra de Paulo Freire, nomeadamente *Pedagogia do Oprimido*. Ele aborda ainda diferentes usos dos termos decolonial e descolonial: “Quando pretendemos nos referir propriamente aos processos históricos-administrativos de desligamento das metrópoles de suas ex-colônias, dever-se-á optar pela utilização de termos como “descolonizar”, “descolonização”, “descolonial”. Por outro lado, nas situações em que se ensejar fazer menção ao movimento contínuo de tornar pensamentos e ações cada vez mais dissociadas da colonialidade, deve-se preferir o uso das palavras “decolonial” e “decolonialidade”, marcando essa diferenciação por meio da retirada da letra “s”” (GONZAGA, 2021, p.116).

saberes, fizemos dessa escolha epistemológica o alicerce para criar espaços de escuta em cada encontro realizado. No artigo intitulado “Espaços de escuta: fazer ouvir as epistemologias de Abya Yala²”, Fernanda Vieira, escritora e professora descendente do povo Xocó, afirma: “os povos originários sempre tiveram voz, o que vem sendo negado sistematicamente pela ocidentalidade é a escuta dessas mesmas vozes” (VIEIRA, 2021, p.8).

Alinhados com esse pensamento da autora, propusemos planos de encontro voltados para a leitura em voz alta de poesia indígena e momentos de partilha de conhecimentos com as próprias poetas que, generosamente, aceitaram o nosso convite para participar da roda: Sony Ferseck, Ellen Lima, Tai Tuwi’xawã. Mesmo que em cenário virtual, dadas as circunstâncias emergenciais da pandemia, a ativação de espaços de escuta em contexto institucional foi realizada. Por espaços de escuta, Vieira compreende o seguinte: “Espaço de escuta marca o espaço onde essa voz que se projeta encontra audiência, escuta, espaço para semeadura de pensamentos. Precisamos de espaços de escuta para proliferar os lugares de fala” (VIEIRA, 2021, p.9).

Essa semeadura de pensamentos - pela via da escuta atenta e ativa no ato da leitura - abriu caminhos para a sensibilização de professores e pesquisadores, sobretudo no que diz respeito ao enfrentamento das colonialidades e ao lugar da leitura literária, da experiência estética, na desconstrução de estereótipos e preconceitos forjados pela narrativa colonial, em especial no chão da escola. Gonzaga evidencia que

a problemática da estereotipia dos indígenas não é exclusividade dos livros didáticos. Isto porque o conceito de um povo atado ao passado colonial do país ainda prevalece no inconsciente coletivo dos brasileiros, que invisibilizam a situação contemporânea desses grupos e as suas lutas históricas e atuais em face de numerosos moldes de colonização forçados (GONZAGA, 2021, p.125).

2 Abya Yala, que significa Terra madura, Terra viva e Terra em florescimento na língua do povo Kuna, é um termo usado para “...autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América”, a fim de “...construir um sentimento de unidade e pertencimento”. Mais informações sobre o assunto estão disponíveis em: <https://iela.ufsc.br/projeto/povos-originaarios/abya-yala/>. Acesso em 21 de setembro de 2023.

No campo desses “inúmeros moldes de colonização forçados” reside a diferença entre colonialismo e colonialidade, embora os conceitos se relacionem. Aquele abrange opressão, exploração e

...é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvidas, foi forjada dentro deste e, mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO apud GONZAGA, 2021, p.117).

Ou seja, podemos chamar de colonialidade as relações coloniais de poder que perduram mesmo com o fim político do colonialismo e que se manifestam de inúmeras formas, inclusive no âmbito educacional, afinal “no Brasil, a educação escolar comeu na gamela da colonização, foi investida para perpetuar as dimensões de saber e poder do modelo dominante” (RUFINO, 2021, p. 59). A fim de reparar os impactos danosos dessas relações foi sancionada a lei 10.639/03, atual 11.645/08, que torna obrigatória a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” nos ensinos fundamental e médio das redes pública e privada do país.

Na dinâmica de nossas conversas literárias, cujo público era predominantemente de professores de língua portuguesa e/ou com formação superior na área de Letras, buscamos, portanto, desestabilizar e interrogar a lógica da colonialidade tendo as vozes poéticas indígenas como força motriz de uma prática de leitura literária decolonial e antirracista, pois como reconhece Gonzaga, “é inegável que as artes indígenas se apresentam como preponderante instrumento de compreensão da cultura indígena na escola e nas salas de aula” (GONZAGA, 2021, p.125).

Vale salientar, contudo, que a poesia indígena não surge como mero acessório para discussão de aspectos políticos e sociológicos no trabalho de mediação de leitura desenvolvido, principalmente porque estamos falando de um lugar de sobrevivência e confluência de vozes silenciadas e subjugadas ao longo de séculos (GRAÚNA, 2013), no qual todas estas dimensões estão conectadas: artística, cultural, estética, política, social, histórica. Como nos explica Edson Krenak:

A metodologia ou a epistemologia da literatura indígena, que vem de ontologias distintas e que habitam

o mesmo mundo, é baseada na ancestralidade. [...] Portanto, quando a pessoa lê uma literatura indígena, essa não é um convite para a fruição artística, estética e literária. É um convite para um diálogo, para uma relação, e isso transforma não somente o ato da escrita, mas o ato da leitura, o ato da pós-leitura, o ato que criticamos e que temos dificuldade em lidar. A exemplo do contexto do mercado editorial que insiste na maneira colonizadora de ver a literatura indígena como pequena, infantil, ou pior, infantilizando o ato de leitura (KRENAK, LOPES, PEIXOTO, 2021, p.17).

Podemos, então, afirmar que a mediação decolonial de leitura literária que atravessa as experiências aqui relatadas envolve um compromisso ético e cívico com a pluralidade de saberes. Além disso, encontra “chão fértil nos sonhos” contra a sanha do esquecimento. E não nos referimos aqui ao sonho enquanto “...atividade onírica, mas de uma esfera em que mergulhamos em um fazer arqueológico para catar cacos que nos remontem” (RUFINO, 2021, p.31), transmutando ausências em presenças pelo ressoar de vozes poéticas indígenas em atitude de reflorestamento, de mentes e corações, na medida em que reconhecemos e convocamos formas plurais de ser, dizer, pensar e fazer (KRENAK, LOPES, PEIXOTO, 2021) com e a partir da poesia indígena na sala de aula.

Percurso das leituras

No decorrer do curso foram lidos poemas publicados em vários livros como *O lugar do saber ancestral* e *Ay Kakyri Tama. Eu moro na cidade*, de Márcia Kambeba (2021, 2020b), *Flor da mata*, de Graça Graúna (2014), poemas do livro *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara (2019), *Ixé ygara voltando pra y´kûá* (sou canoa voltando pra enseada do rio), de Ellen Lima (2021), *Movejo*, de Sony Ferseck (2020), *A pescaria do curumim e outros poemas indígenas*, de Tiago Hakiy (2015), afora poemas esparsos de outros/as autores/as.

De certo modo, pode-se afirmar que se construiu uma espécie de antologia de poemas que foram sendo lidos e discutidos ao longo dos encontros, ao mesmo tempo, fomos refletindo sobre

possíveis caminhos de abordagem da poesia no contexto escolar³. Procedeu-se sempre partindo da leitura e releitura oral dos poemas, para, a seguir, destacar aspectos estéticos e temáticos.

Um viés que pode ser destacado na ampla produção da poesia indígena contemporânea no Brasil, sobretudo realizada por mulheres, é a escrita de poemas metalinguísticos⁴. Poemas de caráter metalinguístico estão presentes na poesia ao longo dos séculos, mas é no século XX que vão se tornar um tema dos mais recorrentes, com as mais diversas nuances. É só também no século XX que aparece o conceito de função metalinguística da linguagem (JAKOBSON, 1971), que assume uma dimensão ampla, mediando inúmeras abordagens da poesia. Alfredo Bosi, que refletiu acuradamente sobre este conceito, traz um olhar agudo, que não cai na mera percepção do signo que se volta sobre si mesmo. Para ele, podemos

entender por “metalinguagem” não a ostensão positiva e eufórica do código; não a norma, a regra abstrata do jogo, mas exatamente o contrário: o momento vivo da consciência que me aponta os resíduos mortos de toda retórica, antiga ou moderna; e com a paródia ou com a pura e irônica citação, me alerta para que eu não caia na ratoeira da frase feita ou do trocadilho compulsivo. (BOSI, 2000, p. 172)

O crítico interpreta certos procedimentos metalinguísticos como formas de resistência e, dentre elas, pode-se inserir alguns poemas de caráter metalinguístico de autores/as indígenas. A poesia produzida por escritores/as indígenas, quando envereda

3 Sobre a importância das antologias, veja-se o recente Dossiê da revista *Cadernos CESPUC de Pesquisa. Série Ensaios*. n.42, 1º Sem./2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernos-cespuc/issue/view/1427/Vers%C3%A3o%20completa%20da%20Revista>. Acesso em 23 de setembro de 2023. Na introdução os organizadores afirmam: “as antologias poderiam ser mais frequentes em toda escola básica e também na universidade.” (ALVES, 2023, p. 11). Elas favorecem um contato com um número significativo de poemas, de autores/as e instigam a curiosidade dos leitores em formação na busca de obras e na ampliação de seus repertórios de leitura.

4 A noção de metalinguagem é bastante discutida no campo dos estudos literários indígenas e suas metodologias (cf. KRENAK, LOPES, PEIXOTO, 2021)

pelo campo do que poderia ser chamada de dimensão metalinguística, liga-se mais a este viés mítico, vivenciado pelas comunidades, constituindo-se, muitas vezes, uma voz coletiva que usa a reflexão sobre a poesia para resistir e continuar denunciando todas as formas de opressão e silenciamento.

Nas metodologias indígenas, ou seja, nos modos de saber ou de fazer determinadas coisas - inclusive o ato da escrita - a dimensão do ser está presente. Sobre isso, o escritor Edson Krenak afirma o seguinte:

O que há de comum a muitos povos indígenas no Brasil e fora do Brasil é que as “metodologias de fazer ou saber” são as mesmas “metodologias de ser”. Em outras palavras, saber, fazer e ser é a trindade que define a identidade indígena, sua cultura, sua relação com a natureza, o conhecimento, a arte, a cozinha e a literatura (KRENAK, 2019b, p.324-325).

Observemos os vários sentidos que o *escrever* assume na lírica de Sony Ferseck (2020, p.59):

escrever até ser minha própria pátria
 meu próprio estado meu próprio lar
 escrever até ser eu até ser minha rima por rima e
 em qualquer papel
 escrever até ser minha própria voz meu próprio
 sexo meu próprio eco e reflexo
 escrever para ser meu próprio inferno meu próprio
 céu minha própria morte
 escrever para ser mil para ser gente para ser santo
 ser humano
 sagrado & profano
 escrever para ser antes que o silêncio me seja.

O verbo *escrever*, várias vezes repetido no poema, tem sempre dois complementos: “até ser” (nos seis primeiros versos) e “para ser” (nos seis versos finais). O *até ser* indica um percurso a ser seguido, um propósito pessoal, que também é coletivo. Até ser a “própria pátria”, “ser meu próprio estado”, “ser meu próprio lar”. A seguir, o percurso volta-se para uma espécie de identidade: escrever até ser “minha rima por rima”, “minha própria voz”, “meu próprio sexo”, “meu

próprio eco e reflexo”. A repetição do adjetivo *próprio* não é gratuita no poema: sabemos que essa palavra nos aponta para um pertencimento, para algo que é peculiar ao sujeito. Portanto, o percurso parece sempre aberto, como um caminho que se abre “até” ser. A preposição “até”, também repetida várias vezes, reforça essa ideia de percurso que se coloca num tempo-espaço.

Os seis versos que compõem a parte final do poema introduzem um novo viés atribuído ao escrever: o “para ser”, que aponta uma intenção, uma finalidade, um propósito a ser alcançado. Para ser: “meu próprio inferno”, meu “próprio céu”, “a própria morte”, mas também “ser mil”, “ser gente”, “ser santo”, dentre outras intenções. A voz do poema, em nenhum momento, traz uma visão idealizada, antes assume as dicotomias do “ser”: céu, inferno; sagrado, profano; ser sua própria voz e também ser mil. Essa intensidade de afirmação revela um estado de busca e a consciência de que se está em perpétuo estado de construção – “antes que o silêncio me seja”. O poema, portanto, nos faz refletir, senão sobre o escrever, mas sobre os diferentes modos de querer ser e o sentido do para ser.

Não falamos do ser, que traz um lastro grande no âmbito da reflexão filosófica. O ser aqui não remete a uma natureza abstrata, ideal, a uma essência. Antes, está bem delimitado, com sentido preciso que se almeja. Escrever, portanto, para a poeta, revela uma busca também da própria rima, que pode ser lido como busca de um ritmo, de uma musicalidade.

Outros poemas ostentam também a reflexão metalinguística, cada um a seu modo, como pudemos discutir no decorrer das leituras. Muitas vezes, associado à dimensão metalinguística está também o caráter de intertextualidade que é um modo de afirmar a diferença, a peculiaridade de cada voz. Observemos, por exemplo, poemas como este haicai de Graça Graúna: “Porque és pedra/ o que dirá a poesia/ sem a tua presença?” (GRAÚNA, 2014, p. 42). A voz da poesia é também pedra, no sentido de resistência, de permanência no tempo, quer pela impressão da palavra no papel, quer pela preservação na memória. Na perspectiva de Eva Potiguara (2022, p. 12), “Criamos versos para cultivar sementes/ Em suas curvas e covas”. Poesia, vida e natureza se misturam, uma alimenta a outra, como fica claro neste “Primavero” (POTIGUARA, 2022, p.72):

Descobri
 Que a poesia brota,
 Quando as emoções
 Transbordam nas tempestades,
 Percebo que, quando meu ser é ferido,
 Me primavero
 Em versos.

A passagem de um tema a outro se dá, portanto, de modo poético. Natureza e poesia andam sempre juntas. Na poesia indígena há, em muitos momentos, um certo mergulho na natureza. Mas não se trata de uma natureza meramente fotografada, descrita em seus encantos. Trata-se de uma experiência muitas vezes de fusão, de intersecção. A voz indígena dos poemas se apresenta também como natureza, não como mera observadora, mesmo que sensível e atenta⁵. Há pelo menos dois modos da poesia que reencontra a natureza: uma, com a recolha das imagens do universo natural e a outra com a revelação da consciência de que a voz do poema é parte da natureza, como se pode observar no texto poético de Ellen Lima (2021, p. 24), denominado Yby:

O amor originário
 É libertário.
 Ser abá,
 é saber que é
 parte tatá
 parte yby
 parte y'
 parte tudo que há.
 Fazer do próprio corpo
 ygara
 e deslizar
 nas águas da vida por aí.⁶

5 Estudamos esta dimensão da poesia indígena no artigo "*Flor da mata*: reverberações estéticas de conhecimentos indígenas da natureza em haicais de Graça Graúna". Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/48353/31657>. Acesso em 13 de setembro de 2023.

6 Na nota 6 do livro, a autora traz um pequeno vocabulário com as expressões em tupi: abá - indígena; Tatá - fogo; Yby - terra; Y' - água; Ygara - canoa.

Neste poema juntam-se as duas perspectivas: consciência e imagens formam um todo. “Fazer do próprio corpo/ ygara” (cano) é juntar-se às águas, “deslizar” por sobre elas. Portanto, um modo de viver integrado à grande mãe Terra.

Chamamos a atenção, por fim, para a presença marcante nesta poesia do caráter de denúncia contra todas as formas de opressão sofridas no passado e no presente pelos povos originários. Dentro deste viés, destacam-se a presença e a resistência da mulher, cantadas de modo pioneiro por Eliane Potiguara. Dentre os vários poemas escritos por ela (“O segredo das mulheres”, “Terra-mulher”, “Mulheres do futuro”, “Mulher”), transcrevemos “A denúncia” (POTIGUARA, 2019, p.79):

Ó mulher, vem cá
que fizeram do teu falar?
Ó mulher, conta aí...

Conta aí da tua trouxa
Fala das barras sujas
dos teus calos na mão
O que te faz viver, mulher?
Bota aí teu armamento.
Diz aí o que te faz calar...
Ah! Mulher enganada
Quem diria que tu sabias falar!

A interrogação que permeia o poema tem uma abrangência que vai além da condição da mulher indígena. Em “O segredo das mulheres”, ela exalta a fortaleza e esperteza das avós indígenas: “Durante séculos/ As avós e mães esconderam na barriga/ As histórias, as músicas, as crianças,/ As tradições da casa,/ O sentimento da terra onde nasceram, [...]” (POTIGUARA, 2019, p. 75).

Neste âmbito da resistência, destacam-se muitos poemas que cantam a luta pela terra, a afirmação da cultura indígena em sua diversidade, como se pode observar nestas estrofes do poema “Ser indígena, ser Omágua”, de Márcia Kambeba (2020b, p.26):

Sou Kambeba e existo, sim.

No toque de todos tambores
na força de todos os arcos

no sangue derramado que ainda colore
essa terra que é nossa.

Nossa dança guerreira tem começo
mas não tem fim!

(...)

Que o nosso canto ecoe pelos ares
como um grito de clamor a Tupã
em ritos sagrados
em templos erguidos
em todas as manhãs!

Vários outros poemas retomam esta perspectiva, como se pode observar em “Tocantins de sangue”, de Eliane Potiguarra (2019, p. 62), em que afirma na estrofe final: “Banha o suor do mundo/ Com tua luta/ Junta líquidos, faz crescer/ Nossa gente pobre/ Nossa vida amarga/ Nós – Decadentes!/ Indígenas, não.../ Indigentes.”

Coração na aldeia, pés no mundo é uma narrativa em verso de caráter autobiográfico da escritora Auritha Tabajara. De início, como em muitos folhetos, recorre à mãe natureza, não a um Deus, “Pra versar essa história/ Com tamanha emoção/ Da princesa do Nordeste,/ Nascida lá no sertão” (TABAJARA, 2018, p. 6). Como lembra o pesquisador Marco Haurélio, a autora, “ao mesmo tempo, contesta e homenageia os cordéis clássicos, ao contar uma história de princesa, sem glamour, sem reino encantado e, mais importante ainda, sem príncipe salvador” (HAURÉLIO, 2018, p. 5). Há nos deslocamentos da personagem, digamos, dois grandes aspectos a serem derrotados: o preconceito, sobretudo contra a mulher – e no caso mulher indígena – que é vista como possibilidade de ser uma boa empregada doméstica e o enfrentamento pessoal para compreender e assumir seus desejos:

Auritha tinha um segredo
Que não podia contar.
Somente pra sua avó
Se encorajou a falar.
Não gostava de meninos,
E não sabia lidar.

(TABAJARA, 2018, p. 27)

Uma curiosidade formal está posta: até a página 28 as estrofes são sextilhas, a partir da página 28 até o final, a poeta lança mão de setilhas. Este segundo momento marca a profunda mudança que a “princesa” assumirá:

Agora, eu tenho em mente,
Um desafio a enfrentar:
Refazer minha história,
Sem desistir de lutar.
Tantas noites eu chorei,
Quanta tristeza passei...
Não dá nem pra imaginar!

(TABAJARA, 2018, p. 32)

A narrativa de Auritha é toda ilustrada com xilogravuras de Regina Drozina. Ora mais longas, ora menores, as xilos dialogam com a narrativa, dando ênfase a espaços, personagens, cenas diversas, num casamento de grande efeito para a leitura. Juntam-se na obra a tradição da literatura de folhetos nordestina com a experiência da mulher indígena que luta para ser feliz, para ser reconhecida e, claro, agora também para ser lida, conforme o final em que reforça sua vocação para as Letras:

Esta é minha história,
Tenho muito pra contar.
Feliz eu serei um dia
Se o preconceito acabar.
Letras são meu baluarte,
Revelo com minha arte
Um Brasil a conquistar.

(TABAJARA, 2018, p. 40)

Outra obra em verso estudada foi *A pescaria do curumim e outros poemas indígenas*, de Tiago Hakiy. O livro é composto por 12 poemas, alguns mais longos, e tematizam situações, espaços, personagens e ações do “curumim” no âmbito da floresta. Os títulos trazem a diversidade de vivências do curumim: “A pescaria do curumim”, “Cobra-grande”, “O banquete dos peixes”, “Dia de pescaria”, “Pássaros da floresta”, “Banho de rio” e tantos outros.

As vivências, os saberes da vida na floresta são apresentados com muita simplicidade. Não há idealização, uma vez que a pesca, a caça são atividades duras, trabalhosas. E destaque-se que o trabalho aqui não tem a função de acumular, antes, de suprir necessidades pessoais e comunitárias, como se observa no final do “Dia de pescaria” (HAKIY, 2015, p.16):

Para enganar a fome
 Que é enorme
 Já comeu até péua
 Tomou chibé
 Desenhou o peixe em seus pensamentos
 (...)
 Curumim depressa toma posição
 É o peixe que ele quer
 Coloca o arco na mão
 E com uma ação ligeira
 Dispara a flecha certa.
 (...)
 Curumim está feliz
 Arruma o peixe debaixo do jirau
 E rema em direção à aldeia
 Hoje ele vai dispensar o mingau
 Em seu estômago a fome incendeia

Tem pressa de chegar
 Quer logo o tucunaré assar
 Com tucupi e farinha o saborear
 E com sua fome acabar

Num contexto de publicação da poesia infantil em que predomina o mundo da cidade, a obra de Hakiy traz um universo de imagens e experiências que contribui para se pensar um país diverso, sem a predominância de apenas um *modus vivendi*. O livro é ilustrado com um colorido que traz as cores da floresta, peixes, pássaros, plantas que ostentam um diálogo rico com a palavra.

Durante todo o percurso de leitura dos poemas, pautamo-nos pelo debate, pela aproximação dos poemas: suas imagens, a perspectiva adotada, a vivência com a natureza posta nos versos. Desta forma, buscamos não apenas formular um saber teó-

rico-crítico-metodológico sobre a poesia indígena, mas conviver com ela, trazê-la para o nosso cotidiano e pensar possibilidades de abordagem destes poemas no contexto escolar. Esta preocupação se deve ao fato de que embora uma lei garanta o conhecimento das culturas dos povos originários na escola, a presença da literatura e sobretudo da poesia ainda é uma ausência. Também foi dado destaque para a realização oral dos poemas, duas ou mais vezes, por diferentes participantes.

Este procedimento assume uma dimensão ainda mais significativa na poesia de autoria indígena, uma vez que a voz que se pronuncia aqui guarda ecos das vivências orais comunitárias. Conforme Hélder Pinheiro, “Mesmo sem ser um especialista na interpretação oral de textos, o professor pode desenvolver uma competência mínima na leitura oral de poemas [...] para utilizá-la como instrumento detonador do interesse inicial pela poesia” (PINHEIRO, 2015, p.292). Acreditamos que a metodologia adotada se alinha com o que propõe Janice Thiél (2012, 2013) para o trabalho com as textualidades indígenas. De acordo com a referida pesquisadora, a leitura do outro deve ser o foco inicial para então, posteriormente, começar a leitura das obras (THIÉL, 2012). Assim, durante os diálogos com autores/as e pesquisadores/as da área, o ato de leitura do outro e do texto foi sendo ativado bem como o ato de releitura, pois “falar dos textos é voltar a lê-los” (BAJOUR, 2012, p.23).

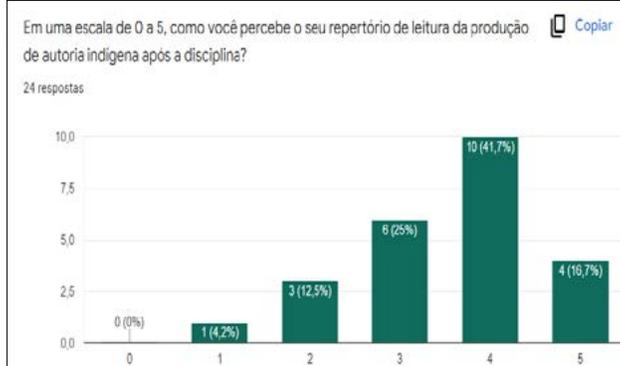
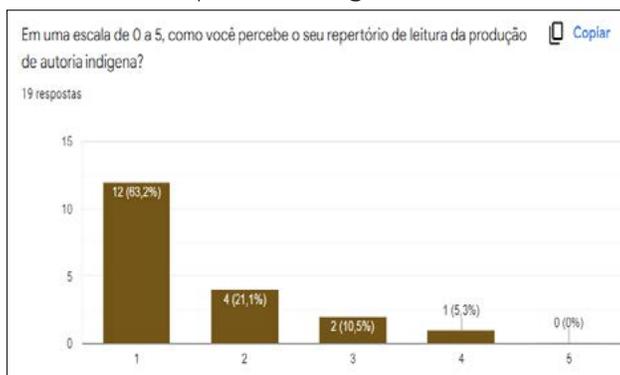
Considerações finais

O (re)conhecimento da produção teórica e literária indígena mobilizou um movimento de renovação epistêmica na medida em que os saberes dos povos originários passaram a fazer parte do cotidiano dos/as discentes através das relações estabelecidas com seus próprios repertórios de leitura. Um dos alunos da turma, inclusive, pertence ao povo Potiguara e atua diretamente na educação indígena do estado da Paraíba.

Em depoimento, ele nos revelou que a disciplina o fez concretizar um minicurso voltado para literatura indígena e ampliou seus saberes poéticos pela via da sensibilização. Inicialmente, discutimos um capítulo do livro da pesquisadora maori Linda Tuhiwai Smith, cujo título é “imperialismo, história, escrita e teoria” (SMITH, 2018, p.31-55). Para uma das participantes do curso, o encontro

com a teoria de autoria indígena estimulou uma reflexão sobre os atravessamentos do colonialismo e imperialismo nos caminhos de investigação científica. Aspectos que podem ser evidenciados no âmbito da mediação de leitura literária de textos da respectiva autoria, pois “os critérios essencialistas normalmente utilizados para a análise literária são inadequados ou insuficientes com relação aos textos indígenas. Sua literariedade difere daquela de textos canônicos ocidentais” (THIÉL, 2012, p. 37).

Arriscamos dizer que o trabalho com a teoria e a poesia indígenas contribuiu para um revisionamento crítico sobre a noção de literariedade e que conceitos como literatura e escrita difundidos no Ocidente, com pretensões de universalidade, não devem ser transpostos para as produções indígenas. Afinal, “a textualidade indígena composta entre a letra e o desenho, entre o olhar e a voz, altera a construção da linguagem poética e imprime estilos particulares à criação literária” (THIÉL, 2012, p.38). Ao fim do percurso, verificamos, através de formulário preenchido pelos/as discentes da turma, que houve uma considerável ampliação de repertório de leitura de poesia indígena.



Em formulário inicial, como é possível verificar acima, 64,2% da turma percebia – em uma escola de 0 a 5 – que seus repertórios de literatura de autoria indígena equivaliam a 1. Depois, a mesma pergunta foi feita e 41,7% da turma passou a perceber o repertório de leitura no valor 4 da escala. Um salto quali-quantitativo bastante expressivo, que se revela também na esfera da motivação para leitura de poesia e no reconhecimento da importância de contemplar e difundir a literatura indígena no chão da escola, além de um movimento de desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre os povos originários desse território chamado Brasil, tudo isso pela via da experiência estética com textos poéticos de autoria indígena, pelo encontro com a teoria indígena e pelas conversas literárias com poetas e pesquisadores/as da área.

Referências

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 6a Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

DORRICO, Julie. A oralidade no impresso: o ‘eu-nós lírico-político’ da literatura indígena contemporânea. **Revista Boitatá**, vol. 12, edição 24, 2017. p.216-233.

FERSECK, Sony. **Movejo**. Boa vista: Wei Editora, 2020.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

GRAÚNA, Graça. **Flor da mata**. Belo Horizonte: Penninha Edições, 2014.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HAKIY, Tiago. **A pescaria do curumim e outros poemas indígenas**. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Panda Books, 2015.

HAURÉLIO, Marco. “A jornada de Auritha”. In: TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo**. Ilustrações de Regina Drozina. Lorena, SP, UK’A Editorial, 2018.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro B. e José P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020a.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020b.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber ancestral**. 2a ed. São Paulo: UK ‘A, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

KRENAK, Edson. “O indígena como usuário da lei. Um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e sua a lei 11.645/08. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, set.-dez., 2019b. pp.321-356.

KRENAK, Edson Dorneles de Andrade; LOPES, Danielle Bastos; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. “COM QUE SANGUE FORAM FEITOS MEUS OLHOS?” Conversando com Edson Krenak sobre literaturas e metodologias indígenas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 11-27, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198203052021000500011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 set. 2023.

LIMA, Ellen. **Ixé ygara voltando pra ‘y ‘kúá (sou canoa voltando pra enseada do rio)**. Cotia-SP: Urutau, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1: sobre saberes e utopias**. Lorena: U'KA Editorial, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos** – roda de conversa com educadores. Lorena: U'KA Editorial, 2017.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PINHEIRO, Hélder. **O preço do jumento: poesia em contexto de ensino**. Campina Grande: EDUFCCG, 2020.

PINHEIRO, Hélder. Poesia, oralidade e ensino. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e CAVALCANTE, Larissa de Pinho (org). **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil**. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3^a. Ed. Rio de Janeiro: Grumin Edições, 2019.

POTIGUARA, Eva. **ABYAYALA MEMBYRA NHE'ENGARA – Cânticos de uma filha da terra**. Lorena: UK'A Editorial, 2022.

POTIGUARA, Eliane. **O vento espalha minha voz originária**. Rio de Janeiro: Grumin, 2023.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Grumin, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda. Educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo**. Ilustrações de Regina Drozina. Lorena, SP, UK'A Editorial, 2018.

THIÉL, Janice. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. In: **Educação e Realidade**. V.38, n.4, 2013.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/38161>. Acesso em 17 de mai. 2022.

THIÉL, Janice. **Pele Silenciosa, Pele Sonora: A literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VIEIRA, Fernanda. Espaços de escuta: fazer ouvir as epistemologias de Abya Yala. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade - Igarapé**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/6439>. Acesso em: 21 set. 2023.

Diários de Leitura e Literatura Juvenil: uma experiência no curso de letras da UFPB

Valnikson Viana de Oliveira

O registro de leituras literárias como instrumento no trabalho docente

A prática do registro de acontecimentos, memórias, opiniões, sentimentos, informações adquiridas, ideias e reflexões é antiga, remonta ao Renascimento ou até antes, se pensarmos no contexto oriental. Primeiramente associados aos livros de serviços religiosos que continham as horas do dia, depois ao prontuário de apontamentos contábeis e às anotações de viagens, os diários cumpriam o papel de representar recordações cotidianas ou regulares de eventos públicos e privados (BUZZO, 2003).

Entre os séculos XVI e XIX, a escrita diária foi adquirindo cada vez mais o foro íntimo e o caráter de fixação de saberes, associando-se aos chamados “álbuns de leitura”, que abrangiam recortes de poemas, orações, observações, notícias, artigos, citações, provérbios, cartas, receitas, desenhos, fotografias etc., registros úteis mantidos por pessoas letradas (LACERDA, 2003). Considerado um suporte sem destinatário, o diário, comumente relacionado à reclusão do fundo de gaveta, foi aos poucos circulando de forma tímida pelo meio familiar, como porta-voz das queixas e alegrias de seus autores.

Gomes (2004, p. 12) elucida que o conjunto de modalidades que integram a escrita autorreferencial ou a escrita de si fundamentam-se na ideia “[...] que confere à vida individual uma importância até então desconhecida, tornando-a matéria digna de ser narrada como uma história que pode sobreviver na memória de si e dos outros”. Tais textos assumiriam a subjetividade de seu autor “[...] como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela a “sua” verdade” (GOMES, 2004, p. 14). Assim,

o diário adquire um viés pessoal, revelando muito do seu autor, ao mesmo tempo que se conecta com quem está lendo em um exercício de aproximação propiciado pela identificação com experiências, sentimentos e impressões do outro.

Já no século XX, com a crescente institucionalização da educação, o diário também passou a ser utilizado como instrumento pedagógico e recurso científico, documentando pesquisas - trabalhando a coerência entre a teoria e a prática - e servindo como meio de avaliação do processo de ensino. Neste último caso, o gênero se tornou interessante por revelar evidências de aprendizagem e trazer à tona a voz dos estudantes, oferecendo-lhes o protagonismo na construção do conhecimento. Na contemporaneidade, o relatório de pensamentos e reflexões cotidianos têm ganhado cada vez mais o ambiente digital, tomando a forma de blogs (escritos ou em vídeo) e integrando redes sociais, que se transformam em verdadeiros diários on-line.

O diário associado à leitura literária permite o diálogo do leitor com o texto através do exercício da escrita. Trata-se de uma interação que, na atividade de compreensão do texto, estrutura e organiza os pensamentos, além de oportunizar a liberdade de expressão e o desenvolvimento da sensibilidade. Assim, ao tornar os estudantes responsáveis pela própria construção dos sentidos do texto, mobilizando seus conhecimentos prévios e suas estratégias de leitura, o diário promove a formação leitora com vistas à experiência estética com o fenômeno literário.

O presente estudo apresenta um relato de experiência envolvendo o diário de leitura como uma prática para a reflexão subjetiva de alunos na disciplina regular Literatura Juvenil do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. A escolha pelo instrumento seguiu a motivação de autores como Segabinazi (2021), Machado (1998) e Rouxel (2013b), evidenciando o trabalho com leitores reais. As orientações fixaram-se na definição prática de Cosson (2020):

[...] o diário de leitura é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre as dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos

textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura com um diálogo registrado entre leitor e texto. (COSSON, 2020, p. 122).

O autor aponta o diário de leitura como uma ferramenta pedagógica que evidencia o contato entre o leitor, as suas ponderações, a obra literária e a sala de aula, dando à leitura novos sentidos, novas ideias, que podem ser divergentes entre os leitores, variando conforme suas próprias interpretações ou visões de mundo. Na realização dessa atividade, estudantes podem refletir, exemplificar, registrar aquilo que mais atraiu a sua atenção, questionar sobre as partes conflitantes da obra e como elas lhes tocam. Assim, com o diário de leitura, é possível promover com eficácia “o letramento literário em um movimento que incorpora à formação do leitor o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação” (COSSON, 2021, p. 117). Outros benefícios da prática incluem:

[...] auxiliar a memória do leitor quanto aos valores sociais e formais presentes numa obra lida; permitir a construção de juízos sobre sentidos das entrelinhas dessa obra; contribuir para reflexão sobre o lido, - os processos de leitura, as dúvidas, os questionamentos que a obra suscita; guiar suas referências culturais futuras, como a retomada de argumentos de autoridade para legitimar discursos; apoiar na contraposição de ideias das obras às do estudante... (ROSA; BARROS; SANTOS, 2015, p. 155).

Nesse viés, o diário de leitura não é apenas um mero registro das leituras, mas ainda um espaço de reflexão, acolhimento de opiniões e construção de intelecto, sendo uma forma de apropriação dos livros e do que eles contêm. Ao registrar as impressões e reflexões sobre os textos lidos, os estudantes constroem seu próprio entendimento, avaliando de forma mais profunda o que estão lendo. Além disso, é possível afirmar que os diários funcionam como uma espécie de “mapa” das leituras, auxiliando no detectar das transformações do percurso leitor e, conseqüentemente, no desenvolvimento do pensamento crítico.

Inspiramo-nos em Segabinazi (2021) ao abordar a vivência com o diário de leitura em sala de aula como uma ponte de in-

tersecção entre a prática e a teoria tanto no ensino da literatura como na própria formação docente. Ao produzirem seus registros de leitura, os alunos do curso de Graduação em Letras da UFPB exercitaram e discutiram a eficácia desse instrumento pedagógico, também experimentando a retomada do hábito de ler por prazer e a construção de um novo olhar para a leitura literária na universidade, abarcando seus diferentes interesses, preferências e repertórios pessoais.

Logo, propomos compartilhar as nossas experiências aliadas às dos estudantes com o objetivo de gerar reflexões acerca da importância do diário de leitura para o ensino de Literatura Juvenil tomando como ponto de partida o registro avaliativo da disciplina oferecida durante o segundo semestre de 2022, na UFPB. A partir da leitura dos diários dos alunos, poderemos discutir sobre a presença da literatura na universidade e a relevância do contato cotidiano com a literatura na construção de professores-leitores. Informamos que as citações e referências aos diários de leitura foram utilizadas com a devida autorização dos discentes, inclusive respeitando os pseudônimos que alguns escolheram para que suas identidades fossem resguardadas.

O que revelam os diários de leitura na disciplina Literatura Juvenil da UFPB

De acordo com Calligaris (2000), a adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Hoje, o período que separa infância e idade adulta é considerado fundamental para a formação da identidade pessoal e a definição da personalidade. Apesar disso, há cerca de um século e meio, o conceito de adolescente sequer existia no Ocidente. A adolescência apareceu entre o final do século XIX e o início do século XX, na esteira das transformações econômicas e sociais pelas quais o mundo passava. Como produto intelectual direcionado a um público específico, uma literatura voltada ao jovem é necessária para suprir a vontade de leitura do sujeito que não mais se interessa pelas histórias infantis e ainda não se sente capacitado às leituras adultas. Para além da adequação de linguagem, tal produção lida com a intertextuali-

dade, convivendo facilmente com outras áreas do saber e manifestações da cultura adolescente, como o cinema, a música e os programas de televisão.

Nessa perspectiva, tornam-se de suma importância o estudo e a discussão de abordagens para contemplar as especificidades da literatura juvenil no nacional brasileiro, bem como a sua capacidade para formar e conquistar leitores literários emancipados, isto é, proporcionando o verdadeiro prazer estético, com variantes emocionais, expressivas e críticas capazes de se transformarem em conhecimento (ANTUNES, 2019). Assim, a abordagem da literatura juvenil nos cursos de licenciatura reforça a preocupação com a formação adequada dos jovens leitores a partir do que eles conhecem e consomem, do que é adequado e feito para eles em matéria literária, culminando na produção análises teóricas e propostas didáticas com orientações e procedimentos para o trabalho em sala de aula no Ensino Básico.

Literatura Juvenil é um componente curricular obrigatório no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Tem como ementa a discussão sobre a literatura, o jovem e a sociedade, as origens da literatura juvenil no mundo e no Brasil, os vários gêneros literários da literatura juvenil, além da produção contemporânea e da linguagem iconográfica. No segundo semestre de 2022, a disciplina teve duas turmas, uma para o turno diurno e outra, para o noturno. Nas duas realidades, desenvolvemos como atividades avaliativas círculos de leitura – seguindo a proposta metodológica de Cosson (2020) –, seminários temáticos – seguindo as tendências contemporâneas da literatura juvenil brasileira indicadas por Luft (2010) – e escrita de diários de leitura, refletindo e registrando leituras literárias prescritas, sugeridas e de livre escolha de cada aluno.

As práticas de leitura de obras juvenis aconteciam em sala de aula e fora dela, com os estudantes exercitando a partilha de suas impressões e conexões, unindo conhecimentos conceituais e saberes nascidos das experiências. Foram realizados três círculos de leitura, sendo que apenas o primeiro contou com uma obra prescrita - O ateneu (1888), de Raul Pompeia (1863-1895) -, enquanto os outros acompanharam leituras decididas em votação pelos discentes. A ideia do trabalho com os círculos era acompanhar o per-

curso histórico da literatura juvenil brasileira, abordando uma obra do século XIX, uma obra do século XX e uma obra do século XXI. As leituras abrangeriam reflexões sobre a relação do fenômeno literário com as transformações do leitor jovem no contexto nacional, sem perder de vista outros fatores importantes, como a influência do mercado editorial, o desenvolvimento da cultura adolescente, a relação com a mídia e outras formas de arte e as novas relações com os meios de comunicação.

Além disso, outras leituras literárias foram realizadas pelo docente (contos, crônicas e poemas) no decorrer das aulas, bem como um acervo de obras juvenis de gêneros diversos foi disponibilizado aos alunos para empréstimo, norteadas também pela multiplicidade de temas, projetos gráficos, autores e autoras, clássicas ou não e de todos os tempos. Por fim, mais algumas obras foram sugeridas e/ou pesquisadas pelos estudantes para a apresentação de seminários sobre as tendências contemporâneas da literatura juvenil. É de se destacar que o plano da disciplina foi ancorado apenas na produção literária nacional, levando em consideração a possibilidade de apresentação de novas obras e autores na formação de um repertório significativo de leituras para os discentes, tendo em vista que a produção internacional já era mais conhecida deste público.

Os estudantes foram informados sobre o procedimento avaliativo do diário de leitura desde a primeira aula da disciplina, sendo convidados a registrarem por escrito as impressões acerca das leituras promovidas nas e pelas aulas. Foi evidenciada a importância de tal registro ser manuscrito, resguardando a materialidade das reflexões e dos pensamentos provocados pela literatura. Além disso, o diário feito a mão abriria a possibilidade de uma maior liberdade quanto a qualquer critério linguístico ou gráfico, com os leitores podendo usar da criatividade para decorar, ilustrar e organizar os seus textos. Ficou claro que os diários deveriam refletir e preservar as diferentes personalidades, gostos, opiniões e repertórios dos alunos. Antes de tudo, foi retomado brevemente o que seria um diário, qual a sua estrutura e qual a sua importância para a humanidade, bem como discutido o seu caráter privado. Os diários seriam iniciados já naquele primeiro encontro e finalizados no último dia de aula da disciplina, com a atividade durando todo o período letivo. Ainda como motiva-

ção, foram lidos trechos de diários de leitura presentes no relato de Segabinazi (2021), demonstrando exemplos de abordagem do gênero, mas sempre ressaltando a autonomia que cada um teria na elaboração de seus registros.

Mesmo com a explicação inicial, dúvidas e questionamentos, entretanto, foram surgindo aos discentes durante a realização da atividade, principalmente por haver um estranhamento a este instrumento no contexto avaliativo do ensino superior. Tais impasses e hesitações foram compartilhadas em sala de aula ou apareceram nas primeiras páginas dos diários, demonstrando desconfianças em relação à liberdade de escrita e à evidência da subjetividade, como evidenciado no trecho a seguir:

Bom, não sei como começar. Há alguns dias decidi que ia fazer esse diário mais narrado mesmo (como anotações das coisas da minha cabeça), mas desde ontem [...] só fiquei encarando a página em branco. De alguma forma começar parece meio assustador (Diário 1, 31 de agosto de 2022).

Aqui, a discente Promakhos reflete sobre a dificuldade em decidir como se expressar e iniciar seus registros no diário, o que certamente se relaciona a um ensino de literatura menos subjetivo, enraizado em leituras analíticas “culturalmente distantes das leituras pessoais” (ROUXEL, 2013a, p. 71), baseadas em resumos e reprodução de discursos autorizados. Porém, a barreira do começar também se mostrou um desafio para alunos mais familiarizados com a escrita, como desabafa Maricota:

Confesso não ter muita noção de como iniciar esse diário de leitura. Nunca soube como iniciar os meus diários quando pequena, não sabia se estava conversando comigo ou com o que deveria ser um amigo muito próximo. Essa pouca noção do que escrever e como escrever, do que seria certo ou errado nesse caso me deixa um pouco receosa [...] (Diário 2, sem data).

O trecho reflete uma situação comum a alguns alunos, que inclusive não conseguiram desenvolver o diário em plenitude de reflexões, registrando muitas vezes apenas impressões sem tanta conexão particular, evidenciando a grande dificuldade em reve-

lar-se no tocante ao que se escreve. Para tantos outros, porém, a prática do diário de leitura acabou se demonstrando um desafio envolvente e provocativo, culminando em novas perspectivas no tocante ao ensino da literatura, à formação do leitor literário e à própria literatura juvenil, como evidenciado no trecho a seguir:

O melhor dessa disciplina de literatura juvenil é que a gente vê a importância de um tipo de literatura que muitas vezes não é nem considerada como tal, não é valorizada. Muito devido à sensação de estar na universidade aprendendo sobre os gibis da Mônica, por exemplo, uma coisa que muita gente vê como só um passatempo qualquer, sem significado (Diário 3, 28 de novembro de 2022).

O relato da estudante Rapunzel reflete a inclusão na disciplina de vários gêneros atrelados ao universo adolescente, inclusive os quadrinhos e os romances gráficos, evidenciando um olhar mais abrangente para a produção literária destinada aos jovens leitores. O (re)despertar para a própria literatura também se mostra, como no relato de Mjolie:

Finalmente, a literatura sorriu pra mim. Apesar de não gostar muito das aulas de literatura e ter desapegado, quase que totalmente, da ideia de que eu ainda poderia gostar desse mundo literário, algo em mim sentia esperança na literatura juvenil. O que poderia ser ruim em uma disciplina que trabalharia uma linguagem e uma vivência tão próximas a mim? (Diário 4, 18 de agosto de 2022).

Aqui, revela-se o distanciamento que muitas vezes os discentes adquirem da literatura dentro do próprio curso superior, com a disciplina em questão - tanto por seu conteúdo abordado quanto por práticas de leitura que fogem ao comum - aparecendo como elemento de esperança para uma reaproximação. O acolhimento da atividade desvela, logo nas primeiras linhas de vários diários, o entusiasmo pela oportunidade de dividir vivências, algo propiciado pela relação mais afetiva com a leitura: “Cheguei em casa e mal esperei minha mãe largar a bolsa do trabalho (de fato, quase como uma adolescente serelepe) e fui ler [o conto] para ela” (Diário 4, 24 de agosto de 2022). É de se destacar que esse processo de partilha

das leituras traz à tona o gosto renovado pela literatura através do outro: “O livro me tirou boas risadas, não só a mim, como também a meu filho” (Diário 8, 8 de dezembro de 2022).

Ainda em relação à proximidade com a atividade, muitos discentes fizeram apresentações de si mesmos nas páginas iniciais dos diários, como a leitora Úrsula, que listou seus livros, músicas e filmes favoritos em uma seção intitulada “Sobre mim”. Tais dados de sua personalidade são retomados em diversos registros de leitura, relacionando as obras literárias com referências a outras produções da cultura pop, como na citação sobre o conto “A última suspeita”, de Camila Frender: “Adorei como a escritora trouxe influências de filmes slasher para alimentar as paranoias da protagonista na trama. A quebra de expectativa do final é genial e muito engraçada. Amei!” (Diário 5, 17 de agosto de 2022). Outra relação mais pessoal foi feita pela discente Asterin, ao registrar músicas ouvidas durante a escrita de suas impressões, por vezes incluindo as letras das canções: ela acrescenta “Escrito ao som de “Cinnamon girl – Lana del Rey” (Diário 6, 9 de novembro de 2022), quando traça suas impressões acerca da leitura do conto “A maior artista de Maranguape”, de Socorro Aciolli.

Na relação com as obras literárias, é de se destacar a seleção e o registro de citações, além da escrita de resumos e paráfrases que denotam uma preocupação de contextualização além dos comentários espontâneos. Após resumir o conto “Mano”, de Lúcia Campos, Asterin comenta:

Me lembrei muito de mim mesma em minha fase escolar, pois eu sempre queria me encaixar nos grupos populares, mas [o conto] também me fez observar sobre como a manipulação pois Doni passou de um adolescente ciumento e revoltado para um “criminoso” tudo por causa de más companhias. (Diário 6, 28 de setembro de 2022).

O trecho evoca a conexão pessoal com a personagem e com a situação vivida na narrativa lida, também transportando a leitora de volta à própria adolescência. Outro exemplo é apresentado pelo discente Lizandro, a partir da leitura do poema “E agora, meu?”, de Ricardo Azevedo: “Já fui adolescente e me lembro bem de todas as questões que me angustiavam. Tive uma adolescência reclusa, sem muita interação social [...]” (Diário 7,

30 de agosto de 2022). Fica claro que a prática do diário “disponibiliza e desperta muitos desejos, vontades e maneiras de se relacionar com a literatura” (SEGABINAZI, 2021, p. 383). Essas relações podem abarcar reflexões mais técnicas, como a no tocante à linguagem, no exemplo a seguir, comparando a leitura de *O ateneu* (1888) com contos apresentados durante as aulas:

Apesar de a linguagem ser bem rebuscada, o que retrata a época em que foi escrito, a escrita do autor é bem fluida e perspicaz. [...] Essa linguagem rebuscada contrasta bastante com aquela contida nos últimos contos lidos em sala de aula [...] Percebe-se que [os contos] são escritos numa linguagem contemporânea, direta, objetiva, sem grandes rodeios. (Diário 7, 14 de setembro de 2022).

A linguagem do romance oitocentista lido e discutido no primeiro círculo de leitura da disciplina suscitou mais pensamentos conflituosos no tocante à construção do texto e ao seu conteúdo: “O negócio é que pela história em si, eu quero saber o que acontece, mas a escrita do autor me dá tanta preguiça que eu não sei nem descrever” (Diário 3, 9 de setembro de 2022); “Que tanto de palavras difíceis são essas? Tenho de ler dois livros ao mesmo tempo: *O ateneu* e o dicionário” (Diário 9, 28 de agosto de 2022). A escolha por esse livro foi proposital, propondo evidenciar as diferenças de estilo narrativo em relação ao jovem no transcorrer da historiografia brasileira. Mesmo com os entraves de leitura, todavia, o romance foi bem recepcionado e compreendido como importante para a representação dos conflitos juvenis, como evidenciado pela aluna Ana Karoline:

Tem sido bem difícil terminar essa leitura, por causa do meu tempo curto e do andamento dele mesmo, mas eu não consegui desviar o pensamento dessa relação de Sérgio com a liberdade, a ideia de sair da casa dos pais e ir pro [sic] mundo [...] É muito especial como esse assunto me toca, alguns trechos do livro estão me trazendo muitos sentimentos. (Diário 10, 13 de setembro de 2022).

O diálogo entre a leitora e o protagonista do romance atravessa vivências e sentimentos da passagem da adolescência para

a vida adulta, envolvendo relações familiares e de identidade. O amadurecimento do protagonista aqui espelha o próprio crescimento de quem o acompanha através da construção literária, trazendo questionamentos e reflexões que humanizam a experiência de leitura: “O mundo fora do cuidado de casa é difícil né? O professor da vida não dá beijo na testa e acolhe na dor. Mas também entendo quando Sérgio se sente mais homem com a liberdade, porque é bom mesmo ser a gente” (Diário 10, 13 de setembro de 2022).

Para o segundo círculo de leitura, seguindo a discussão levantada sobre as grandes coleções de livros lançadas para os adolescentes no século XX, as turmas escolheram títulos dentro da conhecida Série Vaga-Lume, da editora Ática: *Na mira do vampiro* (1990), de Cláudio Lopes dos Santos, e *Um cadáver ouve rádio* (1983), de Marcos Rey (1925-1999). Os dois livros trazem narrativas de mistério em linguagem mais próxima à utilizada na contemporaneidade, ocasionando uma maior fluidez de leitura logo percebida pelos estudantes: “Tô amando já nas primeiras páginas, é impossível não comparar com o anterior. Dessa vez tenho me envolvido mais com as personagens como um todo, a leitura é mais tranquila também, acho que porque a linguagem é menos antiga” (Diário 10, 21 de outubro de 2022); “Achei super legal a forma de elaborar os diálogos, o que faz com que a leitura seja fluida. Eu, particularmente, achei fácil de acompanhar a história, é daquelas que a gente lê e parece que não está lendo. Passa rápido” (Diário 11, 20 de outubro de 2022). O contato com textos mais recentes trouxe maior conexão com as tramas, como podemos perceber na passagem a seguir: “Já suspeito de umas cinco pessoas pra esse crime. Toda vez que aparece alguém novo eu tenho certeza que foi ele/a” (Diário 10, 22 de outubro de 2022).

As leituras continuaram se fazendo analíticas, principalmente sobre o envolvimento de estereótipos na elaboração de alguns personagens, envolvendo debates sobre racismo e xenofobia na realização dos círculos. No entanto, as narrativas foram compreendidas dentro de seu contexto de produção e circulação:

Esse livro envelheceu muito mal, tal qual “Os caça-fantasmas”, mas, ainda assim, foi legal ter contato com o que era lido nos anos 90. Apesar de não dar para chamar de clássico, esse livro deve ter marcado a geração da época ao trazer elementos das histórias de vampiros (Diário 5, 30 de setembro de 2022).

O exercício crítico e de comparação também foi revelado, nas páginas dos diários, por meio do ranqueamento das leituras através de alguns códigos de avaliação, como notas de 0 a 10 ou classificação de uma a cinco estrelas, seguindo o modelo de resenhas publicadas em jornais e revistas impressos ou *on-line*. Chama a atenção ainda que a escrita do diário, por vezes, promoveu a autorreflexão quanto ao tempo dedicado às leituras, fazendo alguns leitores promoverem uma melhor organização do processo: “Fiquei um pouco preocupada pela falta de progresso de leitura e estabeleci algumas metas [...]” (Diário 12, 10 de setembro de 2022).

As leituras individuais selecionadas dentre os livros disponibilizados nas aulas também trouxeram comentários interessantes, principalmente em relação à escolha dos títulos: Amo histórias de amor com destinos trágicos, mas primordialmente gosto de histórias sobre tempo, multiversos, amizade, amores e destino. [...] Provável que o livro nem seja sobre isso, mas foi a *vibe* [sic] que o título passa” (Diário 12, 31 de agosto de 2022). A estudante Promakhos revela, no trecho, o seu gosto literário ao mesmo tempo que projeta sobre o romance *Tudo ao mesmo tempo agora* (2001), de Ana Maria Machado, suas expectativas de leitura. Esse exercício de traçar inferências e construir horizontes de expectativa acompanhou as discussões acerca das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) e do método recepcional (AGUIAR, BORDINI, 1988) nas aulas da disciplina.

A evocação aos repertórios culturais dos alunos se fez presente nos diários por meio de desenhos, colagens e outras manifestações artísticas que associavam as leituras a referências pessoais, como podemos verificar na imagem a seguir:

Figura 1: Páginas do diário da estudante Rapunzel.



Fonte: Acervo do autor (2023).

A colagem em questão evoca a atmosfera de *Na mira do vampiro* (1990), ligando o livro a referências diversas de outras narrativas e à iconografia do universo dos vampiros, trazendo morcegos, caixão, lua cheia, gostas de sangue. Há também a presença de uma fotografia obscura mostrando armas sobre mapas, simbolizando o mistério da narrativa em torno de um crime: os caminhos para desvendar um assassinato. A leitura é traduzida em imagens, transformada em ilustração para os textos escritos pela aluna.

Para o terceiro e último círculo de leitura da disciplina, as duas turmas escolheram um livro juvenil nacional contemporâneo: *Quinze dias* (2017), de Vitor Martins. Essa leitura geriu bastante engajamento nas discussões e conversas levantadas, muito por causa da intertextualidade presente na narrativa, trazendo diversas citações a produtos culturais juvenis, bem como aos temas próximos à realidade dos alunos: descoberta da sexualidade, primeiro amor, diversidade, relações familiares, *bullying* etc. A imagem a seguir expõe páginas de mais um diário que envolveu colagens e desenhos relacionados aos textos registrando a leitura:

Figura 2: Páginas do diário de leitura da estudante Úrsula.



Fonte: Acervo do autor (2023).

A estudante Úrsula evoca em suas ilustrações referências à comunidade LGBTQIAPN+ e indica no texto verbal a realização de uma pesquisa sobre a história da homossexualidade, trazendo visualmente a sua relação simbólica com a água, alargando o olhar sobre a narrativa lida. Tal romance, inclusive, trouxe especial identificação de vários alunos com o protagonista Felipe, um adolescente gordo e homossexual que tenta lidar com problemas de autoestima e aceitação pelos outros. A estudante Rapunzel chegou a fazer uma lista de afinidades com a personagem em questão, ainda trazendo uma manifestação confessional ao seu diário:

Sempre fui gorda, mas na adolescência isso pesa mais, né. Inclusive o Felipe fala disso no começo do livro e me identifico 100%. Nesse tempo dos 14 aos 17 anos não tive paz comigo mesma por ser gorda. [...] Sinto vontade de me esconder. Sinto vergonha, mesmo sabendo que não deveria. [...] Não tenho certeza do porquê contei isso tudo. Acho que precisava desabafar (Diário 3, 25 de novembro de 2022).

A passagem em que a aluna assume suas inseguranças em relação ao seu próprio corpo a partir da leitura realizada aponta o diário de leitura como lugar de confiança e abertura para a sensibilidade e o acolhimento, estreitando a ligação do professor-mediador com os leitores em formação, bem como materializando a intrínseca relação entre leitor e obra literária. O diário se torna espaço para o registro de uma profunda autorreflexão e do desenvolvimento da maturidade emocional dos estudantes no contato com a matéria literária, como ainda podemos observar na relação íntima da estudante Ana Karoline com o romance gráfico *Arlindo* (2021), de Luiza de Souza (Ilustralú): “Eu me vejo muito em *Arlindo*. Descobri minha sexualidade na adolescência, foi um pesadelo [...] Hoje não dói mais. [...] Enfim, *Arlindo* me quebra pra me remendar” (Diário 10, 20 de novembro de 2022).

Além disso, os diários evidenciam a relevância da literatura juvenil no processo de formação humana através do exercício da empatia, do encarar o mundo pelos olhos do outro, algo reconhecido por Rapunzel em sua trajetória como futura professora:

“[...] acho muito importante um adolescente ter contato com um livro assim, com uma escrita dessa, tanto para a formação dele enquanto leitor como para a formação pessoal mesmo” (Diário 3, 28 de novembro de 2022). É de se destacar que essa leitora realizou durante a disciplina uma releitura de *Quinze dias* (2017), livro que já havia lido quando ainda era adolescente. A atividade de se reconectar com uma leitura marcante também trouxe ponderações interessantes sobre a relação de leitores com a literatura:

Dessa última vez que li, me deparei com um trecho grifado que me fez pensar em toda a minha vida desde 2018 (que foi quando eu li o livro pela primeira vez) para cá [...] Isso me fez refletir o quanto pode ser importante o ato de reler livros antigos. Além de você ter uma nova visão sobre aquela história, poder atribuir novos significados para aquela leitura, você também se conecta com seu eu do passado através dessas pistas que ele deixou. (Diário 3, 28 de novembro de 2022)

O hábito de fazer marcações, de registrar observações de alguma forma nos livros, também provoca a retomada e a atualização de sentimentos, opiniões e questionamentos do momento da leitura, guardando especificidades que muito revelam sobre o processo pessoal de interação com o texto literário. Oferecendo um viés de relevância às leituras pregressas, os diários de leitura também acabam servindo para documentar o progresso do percurso de cada leitor.

Finalmente, é ainda relevante mencionar a revelação do potencial criativo para a escrita literária nos diários de leitura. Muitas vezes oculto por falta de estímulo, o talento dos estudantes para a arte da palavra encontrou na atividade de registro das leituras a oportunidade de aparecer, dando-se a ler, como no caso do estudante Lizandro:

Decidi, até o final do período, antes do término da disciplina, fazer o prazeroso exercício de escrever alguns contos de Literatura Juvenil. Inspirado pelos contos lidos em sala [...] escrevi o primeiro deles. Não sei se conseguirei fazer muitos, mas irei tentar (Diário 7, 8 de novembro de 2022).

Mais uma vez, fica evidente a confiança adquirida pelos alunos no decorrer da atividade, com as leituras literárias motivando o exercício da escrita ficcional, inclusive abarcando, quando não a sua realização propriamente dita, o seu planejamento, com os diários também registrando esquemas de desenvolvimento de textos literários. Trata-se de mais uma evidência de como tal instrumento didático propiciou um intenso (re)contato dos graduandos com a literatura, algo de grande valor na formação docente em Letras.

A experiência com os diários de leitura na disciplina de Literatura Juvenil da UFPB mostrou a relevância do trabalho com a subjetividade dos discentes do curso de Letras, dando voz a comentários e associações livres no ensino e na leitura de obras literárias. Tal instrumento amplia as possibilidades metodológicas das aulas de literatura sem excluir conhecimentos teóricos e leituras críticas, contribuindo para a percepção da importância da literatura juvenil na formação de leitores.

Referências

ANTUNES, Benedito. Literatura juvenil: para ler e ensinar. In: *A literatura juvenil na escola*. São Paulo: Unesp Digital, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/synhw/pdf/antunes-9788595463318.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BUZZO, Marina Gonçalves. *O diário de leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo: 2003.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.

GOMES, Angela Maria de Castro. Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo. In: GOMES, Angela Maria de Castro. (Org.). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 7-24.

LACERDA, Lilian Maria de. *Álbum de leitura*: memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Unesp, 2003.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. São Paulo, n. 36, p. 111-130, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9712>. Acesso em: 29 set. 2023.

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

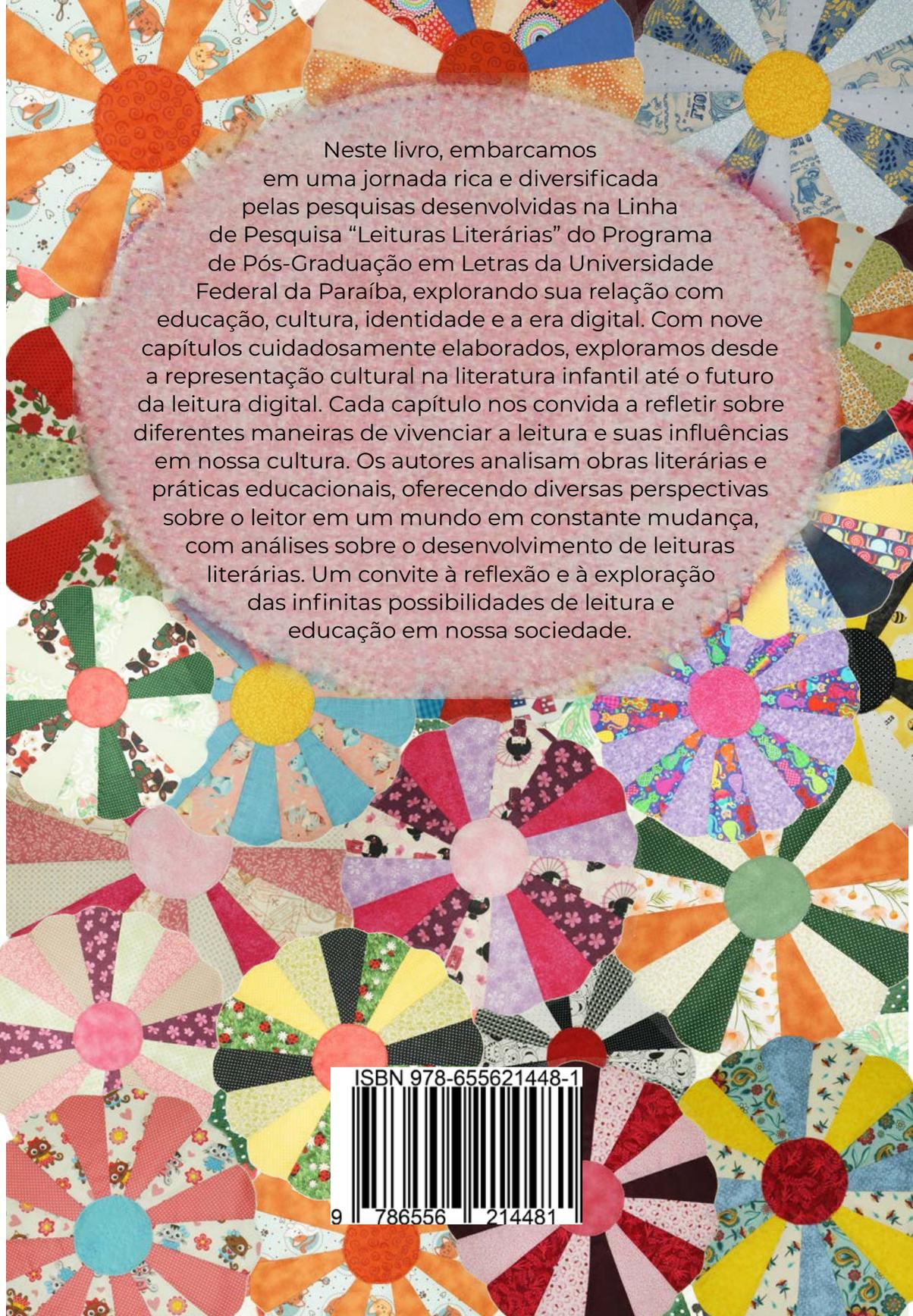
ROSA, Adriana Letícia Torres da; BARROS, José Batista de; SANTOS, José Eduardo Gonçalves dos. “Diário de leituras”: o que revela sobre a formação do leitor crítico-literário nas aulas de língua portuguesa. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife. V. 1, n. 1, p. 149 - 167, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14999>. Acesso em: 29 set. 2023.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 67-87.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 191-208.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Diários e rodas de leitura: um tanto de prática, um tanto de teoria. In: PINTO, Francisco Neto Pereira et al. (Org.). *Ensino de literatura no contexto contemporâneo*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

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



Neste livro, embarcamos em uma jornada rica e diversificada pelas pesquisas desenvolvidas na Linha de Pesquisa “Leituras Literárias” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, explorando sua relação com educação, cultura, identidade e a era digital. Com nove capítulos cuidadosamente elaborados, exploramos desde a representação cultural na literatura infantil até o futuro da leitura digital. Cada capítulo nos convida a refletir sobre diferentes maneiras de vivenciar a leitura e suas influências em nossa cultura. Os autores analisam obras literárias e práticas educacionais, oferecendo diversas perspectivas sobre o leitor em um mundo em constante mudança, com análises sobre o desenvolvimento de leituras literárias. Um convite à reflexão e à exploração das infinitas possibilidades de leitura e educação em nossa sociedade.

ISBN 978-655621448-1



9 786556 214481