

A literatura infantil e
juvenil e o universo da
tradução

2025

A literatura infantil e juvenil e o universo da tradução

Organizadoras:
Jamile Rossetti de Souza
Telma Borges da Silva
Vera Lopes da Silva

2025

Comissão organizadora do XV Jogo do Livro:

Coordenação geral

Telma Borges (UFMG)

Vice-coordenação

Jamile Rossetti (UFRR/Cefet-MG)

Poliana Moreira da Silva (Cefet-MG)

Marta Passos (Cefet-MG)

Vera Lopes (PUC Minas)

Comissão científica

Carlos Augusto Novais (UFMG)

Carmélia Daniel (GPELL)

Jamile Rossetti (UFRR/Cefet-MG)

Identidade visual

Luiz Augusto do Nascimento

Revisão

Carlos Júnior Borges

Diagramação

Beatriz Cristeli do Vale

S729I

Jogo do livro, (15 : 2024 : Belo Horizonte, MG).

A literatura infantil e juvenil e o universo da tradução [recurso eletrônico] / Jamile Rossetti de Souza, Telma Borges da Silva, Vera Lopes da Silva (orgs). -- Belo Horizonte : UFMG/FAE/Ceale/Gpell, 2025.
261 p. : il., color.

ISBN: 978-65-88446-84-3.

[Obra organizada pelo GPELL/UFMG (Grupo de Pesquisa e Extensão do Letramento Literário) que reúne textos apresentados durante o XV Jogo do Livro] Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Inclui bibliografias.

1. Educação. 2. Literatura infanto-juvenil -- Estudo e ensino. 3. Tradução e interpretação -- Encontros e seminários. 4. Tradução e interpretação na literatura - Encontros e seminários. 5. Literatura infanto-juvenil -- Seminários. 6. Leitura -- Seminários. 7. Leitura -- Estudo e ensino. 8. Livros e leitura para crianças -- Seminários.

I. Título. II. Souza, Jamile Rossetti de,. III. Silva, Telma Borges da. IV. Silva, Vera Lopes da. V. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

CDD- 418.02063

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Sumário

7 Apresentação

Parte I

- 10 A materialidade do livro infantil: paratextos e a experiência de leitura em “O jardim lá fora”, de Maira Chiodi**
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Josiele Vita da Silva Tavares
- 21 A poeticidade, intensidade, literalidade e simplicidade presentes na tradução das infâncias em: “Casa das estrelas”**
Daiane Sismil Bonzoumet
- 31 Caso do acaso: multimodalidade e processo criativo em O livro do acaso , de Nelson Cruz**
Telma Borges
- 41 Contação de história em libras: relato de produção de um audiovisual para o livro “Os jeitos que o menino vê”**
Khetlin Anieli Schmidt Pereira dos Santos
Mayara Menezes de Queiroz
- 52 Memorial: traduzindo aprendizado para outras linguagens**
Paloma Rezende de Oliveira
Thaís Regina da Costa de Jesus
- 60 O Caminho de Marwan: análise da concepção de criança e infância imigrante no PNLD literário**
Luisa Chen
Marta Passos Pinheiro
- 70 O diálogo entre jogos digitais e a formação leitora de adolescentes**
Laura de Assis Silva
- 77 O silenciamento com alunos estrangeiros nas escolas municipais do Rio de Janeiro e a literatura infantil como ferramenta de inclusão e representividade cultural na educação**
Carolina Martins Bastos
Letícia Alves Bittencourt
Thayná Constancia Gandini
- 89 Literatura, infância e mediação: compartilhando experiências por meio do podcast**
Giovanna de Paula Freitas Santos
Kely Cristina Nogueira Souto
Patrícia Barros Soares Batista
- 98 A perspectiva bakhtiniana sobre linguagem e a formação leitora na obra “A parte que falta”, de Shel Silverstein**
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Nathália Andrade Karpinski

107 Entre infâncias e livros de literatura infantil: um estudo acerca da representação de criança em obras premiadas

Ilisa do Carmo Vieira Goulart
Juliana de Oliveira Cândido

118 Obras traduzidas nas listas dos melhores livros da Revista Crescer: 2006/2024

Beatriz Rosa Pereira
Marília de Abreu Martins de Paiva

Parte II

127 Contos infantis e as festas juninas em tradução por crianças venezuelanas migrantes e refugiadas

Lucie Josephe de Lannoy
Sandra María Pérez López

135 De livro de memórias a literatura infanto-juvenil: um percurso de leitores-interventores na construção de O silêncio da água, de José Saramago

Daniel Vecchio
Vera Lopes da Silva

156 Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?

Márcia Moura da Silva

170 A temática indígena na educação infantil: análise das obras aprovadas no PNLD Literário 2022

Marta Passos Pinheiro
Mirian Daniela Faustino Faria

183 Boas práticas de estudantes de licenciatura e os dilemas da mediação literária na escola pública

Ana Luiza da Costa Lima Vidal
Keyla Heloísa Gil de Vasconcelos

194 Booktubers: novos mediadores de leitura literária na era digital

Gláucia Maria dos Santos Jorge
Rosângela Márcia Magalhães

202 Brincadeira de criança(s), a literatura traduzida e o valor da amizade: um relato de experiência

Vanessa de Almeida Passos Fiuza

212 Literatura e alfabetização e letramento na educação infantil: reflexões sobre o levantamento bibliográfico

Aline Aparecida Camargos Costa
Santuza Amorim da Silva

223 Mala de leitura: 27 anos de muitas histórias

Cecília Vieira do Nascimento
Flávia Helena Pontes Carneiro
Maria Elisa de Araújo Grossi

234 Mediando leituras: o papel da alteridade na formação de sujeitos-leitores nos anos iniciais

Claudiane da Conceição de Almeida
Jayane da Conceição Almeida
Ludmila Thomé de Andrade

242 Percursos literários na formação inicial de docentes para a educação básica

Giane Maria da Silva
Patrícia Barros Soares Batista

253 Práticas de ensino da leitura literária: fomentando uma experiência leitora

Alessandra Marques Almeida e Silva
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Apresentação

O Grupo de Pesquisa e Extensão do Letramento Literário (GPELL), membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da UFMG, há 30 anos, trabalha com um repertório que inclui livros “traduzidos”, entre os quais, de modo estrito, obras de literatura estrangeira vertidas para o português e, de modo mais amplo, obras concebidas a partir de um conceito abrangente de tradução, ou seja, qualquer operação de transposição entre códigos ou mesmo dentro de códigos, quando consideramos, por exemplo, categorias como reconto, adaptação, transcrição, reformulações, paródias, transmutações semióticas. Nas quatorze edições do Jogo do Livro (1995-2021), a tradução esteve presente de forma difusa e constante, destacando-se, na edição de 2021, o Bate-papo com essa temática e convidados especialistas no assunto, também entrevistas e podcasts com pesquisadores da área.

Para a XV edição do Jogo do Livro, o GPELL consideramos oportuno dedicarmo-nos à tradução como temática geral, em seu sentido amplo, levando em conta releituras, transposições e reescritas da literatura infantil e juvenil, com o objetivo de preencher algumas lacunas nos domínios educacional e acadêmico, animado pelo espaço que o campo vem conquistando nas últimas décadas. Além das traduções propriamente ditas, entre dois idiomas, foram e seguem fundamentais para o dinamismo do sistema literário as diversas formas de reescrita literária, conforme a definiu André Lefevere (1992): a crítica, o comentário, a historiografia, o ensino, as antologias. Acrescentam-se, ainda, os diferentes tipos de tradução intersemiótica, envolvendo a imagem e o som, bem como a reconfiguração de obras literárias em novas apresentações, como a visual e a performance, por exemplo.

A literatura infantil e juvenil traduzida, dos clássicos aos populares, têm feito parte do imaginário coletivo, da vida cultural e da formação dos leitores brasileiros desde fins do século XIX. Naquela virada de século, essa literatura foi fonte, por exemplo, de traduções interlinguais (**Coração**, de Edmondo de Amicis) ou inspiração para obras nacionais (**Le tour de france par deux enfants**, de Augustine Fouillée, como **Através do Brasil**, de Olavo Bilac e Manoel Bomfim). A literatura estrangeira, notadamente a europeia, portanto, esteve no cerne da formação da literatura infantil brasileira, cuja gênese é indissociável da ampliação progressiva do sistema escolar desde a proclamação da República, como bem apontaram Lajolo e Zilberman em **Literatura infantil brasileira**.

Nas últimas décadas do século XX, os estudos sobre a literatura infantil e juvenil se consolidaram no âmbito dos estudos literários, reivindicando para os livros direcionados a crianças e adolescentes uma função estética, mais que meramente didática. No Brasil, contribuíram para isso Aracy Martins, Celia Abicalil Belmiro, Graça Paulino, Leonardo Arroyo, Maria Zélia Versiani, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Rildo Cosson, entre outros. Em paralelo, nas décadas de 1970 e 1980, os estudos da tradução também se firmam como campo autônomo da ciência, com a escola de Leuven e a escola de Tel Aviv em especial, e se interessam cada vez mais pela literatura infantil e juvenil, com nomes como Riitta Oittinen, Cecilia Alvstad, Emer O’Sullivan e Zohar Shavit.

Apesar de sua importância histórica e do espaço que vem conquistando em teses, dissertações e publicações acadêmicas, a tradução da literatura infantil e juvenil, dentro do escopo mais amplo das suas reescritas e releituras, permanece pouco discutida, seja entre professores, seja em eventos dedicados ao tema no Brasil. Até o momento, ela permanece restrita a simpósios em eventos com temáticas diversificadas, tais como o Seminário de

Apresentação

Literatura Infantil e Juvenil (SLIJ) promovido pela UFSC, o Seminário de História da Tradução e da Tradução Literária (SHTTL) promovido pela UnB, ou o Congresso anual da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic).

Os textos aqui apresentados são resultado das sessões de comunicação que versaram sobre diversos temas relacionados à tradução, tais como transposição intersemiótica, multimodalidade, intermodalidade e acessibilidade; literatura traduzida na educação básica, literatura nos livros didáticos, tradução de literatura infantil e juvenil e as instituições sociais; a história da tradução da literatura infantil e juvenil no Brasil, a crítica literária infantil e juvenil, reedições com novas ilustrações ao longo da história; público-alvo: para quem se traduz, a ética no endereçamento para crianças e adolescentes, ideologia nas traduções de literatura infantil e juvenil. Além disso, outros temas alimentaram nosso debate durante os três dias do evento. São eles: compromisso Nacional Criança Alfabetizada: literatura para quê?, ensino de literatura e alteridade na educação básica e boas práticas com o ensino de literatura nas redes públicas de ensino.

Esperamos que os trabalhos aqui reunidos fomentem outros debates nos diferentes espaços nos quais este e-book circulará. Boa leitura a todas e a todos!

Os organizadores



Parte I

A materialidade do livro infantil: paratextos e a experiência de leitura em “O Jardim lá fora”, de Maira Chiodi

Josiele Vita da Silva Tavares
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Introdução

Neste texto partimos da consideração de que o livro, em sua materialidade, pode provocar diferentes leituras, visto que “a parte física do livro, é o primeiro contato desencadeador da leitura. O sujeito-leitor utiliza-se das sensações que a obra impressa pode lhe oferecer” (Goulart, 2016, p. 73). Quando trazemos para a reflexão o livro como objeto físico precisamos considerar duas questões: a primeira referente à leitura deste objeto-livro que, em sua materialidade, ou seja, por meio de seus aspectos materiais, insinua ao leitor determinadas posturas, escolhas e usos distintos, e isso acontece porque “antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folharmos suas páginas” (Martins, 1986, p. 42).

A segunda questão compreende os aspectos de produção do livro, em relação aos dispositivos textuais e dispositivos gráficos, como estratégias utilizadas pelo autor, ilustrador e editor que permitem a passagem do texto verbal ou visual a um livro, a forma de organização dos elementos paratextuais, como 1ª, 2ª, 3ª e 4ª capas, folha de guarda, folha de rosto, lombada, tipo do papel, tamanho das páginas, constituem-se em dispositivos editoriais, os quais têm em vista leitores ou leituras que podem, ou não, estar em conformidade com as intenções do autor ou ilustrador da obra (Chartier, 2002).

Tendo em vista que a leitura também pode ser provocada pela relação entre o leitor e o objeto-livro, quando em sua materialidade traz cores, formas, texturas, formato das letras, imagens que permitem uma interação e uma ação leitora, este texto traz como centralidade um olhar para os paratextos nos livros de literatura infantil, de modo a refletir sobre como tais dispositivos tipográficos e editoriais podem provocar no leitor uma motivação leitora, conduzindo-o por entre as páginas da obra.

Tal perspectiva nos coloca em contato direto com a materialidade da obra, a qual desencadeia modos de ler, modos do leitor interagir com o texto. Os livros de literatura infantil têm passado por alterações ao longo dos anos referentes ao modo de editoração das obras, aproveitando cada parte do livro capas, folha de rosto, lombada – para estabelecer com o leitor uma relação com o texto.

Por isso, ao considerarmos que uma obra se refere a uma produção textual, que se concretiza por meio de um material pensado e planejado como uma dada finalidade, trazemos como inquietação: Como uma obra de literatura infantil é pensada pelo autor e/ou ilustrador? Como a obra vai se construindo, na articulação texto e imagem, e quais as intervenções editoriais que acontecem em uma obra?

Diante disso, esta pesquisa investiga a produção da obra “O Jardim lá fora”, de Maira Chiodi, com o objetivo de evidenciar a relevância dos paratextos que compõem a materialidade do livro e como estes são pensados pelo autor, ilustrador ou editora de modo a contribuir para a compreensão leitora.

A materialidade do livro infantil

Para tanto, optamos por uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, com a realização de uma entrevista semiestruturada, realizada em forma de videoconferência com a autora e ilustradora da obra “O Jardim lá fora”, de Maira Chiodi.

Para melhor organização das discussões propostas o texto está dividido em três seções temáticas: na primeira apresentamos o embasamento teórico sobre materialidade e paratextos, na segunda destacamos alguns excertos da entrevista realizada com a autora e ilustradora Maira Chiodi e, na terceira, trazemos uma análise descritiva da obra “O Jardim lá fora”.

Materialidade do livro: elementos do paratextos

A materialidade de um livro é constituída por elementos que, conforme Genette (2009), configuram os aspectos por meio dos quais um texto se transforma em livro e se apresenta aos leitores, ainda discorre que

A obra literária consiste [...] numa sequência mais ou menos longa de enunciados verbais, mais ou menos cheios de significação. Contudo, esse texto raramente se apresenta em estado nu, sem o reforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não, como o nome do autor, um título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos ou não considerar parte dele, mas que, em todo caso, o cercam e o prolongam, exatamente para *apresentá-lo* no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais forte: para *torná-lo* presente, para garantir sua presença no mundo, sua 'recepção' e seu consumo, sob a forma [...] de um livro (Genette, 2009, p. 9).

Esses elementos são denominados por Genette (2009) como paratextos¹, incluem componentes como a capa, a folha de guarda, as ilustrações, a folha de rosto, a contracapa, entre outros.

Os paratextos são compostos por elementos verbais e visuais que, ao se integrarem à estrutura material da obra, contribuem para sua configuração e atribuição de significados. Conforme Goulart (2011, 2014, 2016), a materialidade do livro está associada a uma ação editorial caracterizada pela intencionalidade de direcionar o leitor a uma interpretação específica.

Os estudos de Chartier (1996, 2002) apontam que durante muito tempo os estudos referentes à história do livro e da leitura desconsideram que as formas tipográficas pudessem implicar nos sentidos produzidos pelo leitor à obra. Segundo o autor, para compreender que tais dispositivos gráficos impactam nos sentidos produzidos devemos considerar “três polos: o texto, objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera” (Chartier, 2002, p. 127).

A passagem de um texto verbal ou visual, no caso dos livros imagens, requer estratégias editoriais em que o autor e/ou ilustrador deverão fazer escolhas, como tipo e gramatura de papel, tamanho e cor de fundo, informações sobre os autores, ficha catalográfica, dedicatória, se terá orelha, enfim, trata-se de opções que também buscam uma visão de quem receberá esta obra. Nesse sentido, Darnton (1990, p. 169) explica que “os textos têm propriedades tipográficas que guiam a reação do leitor”, evidenciando o papel estratégico dos elementos visuais na construção do sentido.

¹ De acordo com Genette (2009) os paratextos são formados por duas modalidades: peritexto que refere-se à composição da materialidade do livro, e epitexto: são elementos externos ao texto principal, divididos em públicos (entrevistas, resenhas) e privados (correspondências, diários), que podem ser incorporados à obra com o tempo.

A materialidade do livro infantil

Desse modo, de acordo com Chartier (2002) a construção de sentido nas obras literárias compreende o texto, tanto em sua dimensão verbal quanto visual; o objeto, enquanto expressão de sua materialidade e suporte físico no qual o livro se configura; e as práticas de leitura, sejam elas de natureza social ou cultural, que se apropriam e ressignificam a obra.

Análise da obra: “O Jardim lá fora”, de Maira Chiodi

A obra “O Jardim lá fora”, de autoria de Maira Chiodi, foi publicada pela Editora Jujuba em 2024, recebendo reconhecimento ao ser laureada no Concurso Nacional de Literatura João-de-Barro – Literatura para Crianças e Jovens – de 2022². A autora e ilustradora é graduada em Artes Plásticas e Publicidade pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e, em entrevista concedida às autoras deste artigo, relatou aspectos marcantes de sua trajetória profissional e do processo criativo de sua obra.

Figura 1 – Imagem da autora e ilustradora Maira Chiodi



Fonte: Arquivo da entrevista concedida às autoras, 2024.

A carreira de Maira Chiodi como ilustradora teve início de maneira inesperada. Após concluir sua formação acadêmica, passou a trabalhar com design gráfico, sem intenção inicial de ilustrar livros. Em 2006, surgiu a oportunidade de ilustrar um livro por meio de um contato profissional. Apesar de ser um desafio inédito e de possuir apenas duas semanas para finalizar o projeto, ela aceitou a proposta. Essa primeira experiência, ainda que despreziosa, despertou seu interesse pela ilustração, motivando-a a investir nessa nova área.

Nos anos seguintes, Maira continuou a atuar como designer gráfico durante o dia e a desenvolver ilustrações em seu tempo livre. Em 2009, mudou-se para Montreal, no Canadá, onde consolidou sua carreira profissional como ilustradora, publicando seus primeiros livros. O retorno ao Brasil marcou uma nova etapa em sua trajetória, que culminou na concepção de “O Jardim lá fora”.

A ideia para a obra surgiu em 2020, durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, quando a autora e ilustradora também vivenciava a

² De acordo com o regulamento do edital do Concurso Nacional de Literatura João-de-Barro – Literatura para Crianças e Jovens, as obras submetidas ao prêmio devem ser inéditas, não podendo ter sido divulgadas ou publicadas, parcial ou integralmente, em qualquer meio. A obra “O Jardim lá fora”, embora apresentada com projeto gráfico completo, foi oficialmente publicada apenas após a premiação.

A materialidade do livro infantil

maternidade. Nesse contexto, a presença de uma árvore da espécie chapéu-de-sol em frente ao prédio onde morava tornou-se fonte de inspiração. A autora explicou que:

Havia essa árvore na frente do meu prédio, um chapéu-de-sol, que tem folhas bem grandes. Eu a observava da janela e percebia como ela mudava ao longo do ano: no outono, as folhas ficavam laranjas e amarelas, depois caíam, e a árvore voltava a brotar. Da janela, eu via micos e passarinhos. Acompanhando esse ciclo, a árvore me trazia um pouco de esperança, como se dissesse que as coisas iriam melhorar, que tudo voltaria ao normal, porque a natureza continua. Essa árvore me inspirou, mas a história tomou outros rumos. Surgiu da minha visão de dentro para fora, olhando para ela e desejando estar lá fora. Assim, imaginei uma plantinha em um vaso, sentindo-se presa, mas também temerosa. O desenvolvimento da história ainda me surpreende, pois transcendeu a pandemia e ganhou novos significados (Entrevista, 2024, 0:07:25min.)

O processo criativo teve um marco importante em uma oficina de criação de livro ilustrado realizada pela “A Casa Tombada”, em São Paulo, conduzida por Carolina Moreyra e Odilon Moraes. A oficina, com duração de duas semanas, tinha como objetivo produzir um protótipo de um livro, combinando texto e ilustração. Maira descreveu o processo como intenso e produtivo, levando-a a desejar transformar o projeto em um livro completo.

Figura 2 – Imagem da autora e ilustradora Maira Chiodi com o protótipo do livro



Fonte: Arquivo da entrevista concedida às autoras, 2024.

Ao longo de 2021, Maira trabalhou gradualmente no projeto, conciliando o desenvolvimento da obra com outros compromissos. No final do ano, o livro estava concluído, permitindo que ela o inscrevesse no edital do Concurso João-de-Barro em janeiro de 2022. A obra foi selecionada e premiada, o que garantiu sua publicação em 2024.

Maira relata que elaborou o protótipo do livro (Fig. 2) com muita dedicação, e ainda discorre: "Eu não sabia se iria ganhar o prêmio, achava que não iria. Então pensei: já que vou enviar, vou fazer muito bem feito, como se fosse um livro de verdade em minhas mãos. Tenho uma prima que faz encadernação manual, e ela ajudou. Fizemos uma lombada de tecido, e ela realizou a encadernação" (Entrevista, 2024, 0:33:16 min.)

Os desenhos que compõem a obra foram elaborados em folhas no formato A3 e coloridos manualmente. Maira afirmou que enfrentou dificuldades para realizar as ilustrações, pois estava há muito tempo sem desenhar. A autora e ilustradora relata, ainda, que algumas das imagens foram editadas com o uso do Photoshop devido a questões técnicas. Entretanto, destaca que outras ilustrações não necessitam de edição (Fig. 3), conforme a autora: "Essa é

A materialidade do livro infantil

uma que não teve Photoshop; fiz ela bem rapidinho, assim de uma vez" (Entrevista, 2024, 0:44:37 min.).

A produção da obra remete, primeiramente, a um processo artístico de produção da ilustradora, mas que em um segundo momento é editado por ela. Trata-se de uma ação editorial, referente aos aspectos de digitalização, tratamento da imagem e diagramação, que demandam a organização e finalização da obra em livro, em que a autora também atua de modo intensivo.

Figura 3 – Imagem do rascunho da ilustração



Fonte: Arquivo da entrevista concedida às autoras, 2024.

A autora explica que algumas ilustrações (Fig. 4) foram elaboradas em partes separadas e posteriormente unidas no Photoshop. Em determinados momentos, utilizou até duas folhas A3 para compor os desenhos, realizando elementos isolados, como a janela, que foi reaproveitada em diversas ilustrações. Alguns elementos como os objetos presentes no interior da casa foram criados em miniaturas devido a limitações técnicas. A autora ressalta que essa abordagem foi adotada para viabilizar o processo, considerando a dificuldade de desenhar detalhes muito pequenos de forma manual.

Figura 4 – Imagem do rascunho da ilustração partes menores



Fonte: Arquivo da entrevista concedida às autoras, 2024.

A materialidade do livro infantil

Pequenas alterações foram realizadas tanto no texto quanto nas ilustrações da obra, incluindo a remoção de alguns elementos visuais. Essas modificações tiveram como objetivo ampliar as possibilidades de interpretações subjetivas e implícitas que cada leitor poderia construir a partir da narrativa.

Durante o processo de editoração manteve-se o mesmo formato do protótipo inicial, sendo as mudanças sutis e cuidadosamente planejadas para favorecer a recepção da obra pelo público. A autora destacou a relevância do trabalho da editora, que refinou o texto sem limitar sua complexidade, permitindo uma multiplicidade de significados. Conforme apontado pela autora: “Tudo no livro pode ter um significado, sabe? Nada é aleatório” (Entrevista, 2024, 0:40:19 min.)

Uma obra é pensada de modo meticuloso pelo autor, no caso dos livros ilustrados ou livros de imagens, quando o autor também é o ilustrador da obra temos uma dupla ação de elaboração textual (verbal e visual) a ser considerada. Segundo Naves e Goulart (2024, p. 7) “a produção de obras com elementos diferenciados, que valorizam a materialidade, os componentes tipográficos e visuais, são componentes adicionais que enriquecem o movimento de interação entre a obra e o leitor”.

Além disso, de acordo com Dalcin (2017), o processo de editoração desempenha um papel crucial na construção do livro, uma vez que cada elemento, como a capa, a folha de guarda e o miolo, é cuidadosamente elaborado para estabelecer um diálogo coeso e significativo com o público. Nesse sentido, a materialização do livro resulta de um processo colaborativo, no qual esforços e ideias convergem para compor o projeto editorial. Esse processo envolve escolhas detalhadas, como o tipo de papel, as cores e as fontes utilizadas, em um movimento de investigação e experimentação que busca promover conexões entre os diversos componentes do livro.

A autora e ilustradora concluiu que o processo editorial é uma etapa de (re)construção, essencial para garantir a abertura interpretativa da obra garantindo a literariedade da obra, que também reflete o compromisso com uma experiência de leitura que respeita e valoriza a pluralidade de perspectivas dos sujeitos leitores.

Descrição dos paratextos presentes na obra (capa, contracapa, folha de rosto)

A obra “O jardim lá fora” apresenta, em sua essência, uma narrativa sobre o processo de libertação e o rompimento com a zona de conforto, representado pela perspectiva de uma planta em um vaso.

A planta, posicionada na janela de uma casa, observa o jardim do lado de fora e reflete sobre sua condição. No ambiente protegido do vaso, ela se sente confortável e segura, afastada das intempéries, como chuvas, ventos fortes, sol intenso, barulhos dos pássaros e da escuridão da noite. E nessa história temos o gato e a mulher, dona da casa, onde esta planta estava no vaso. Cada dia a planta tinha um olhar sobre o lado externo e interno de onde estava, a sua visão do lado de fora quanto mais crescia mais era reduzida, enquanto a visão para o lado interno era sempre ampla, mas nos mostrava algo para além do texto verbal.

O enredo da obra convida os leitores a refletir sobre as mudanças, sejam elas necessárias ou inesperadas, que ocorrem ao longo da vida. A leitura dos paratextos, conforme apontam Ramos, Furtado e Valentin (2021, p. 86), constitui-se em um instrumento para

A materialidade do livro infantil

"investigar e criar possibilidades sobre o significado presente no miolo da obra". Nesse sentido, a análise inicia-se pela capa, que desempenha um papel fundamental como o primeiro elemento de interação entre o leitor e o livro.

Figura 5 – Imagem da capa do livro



Fonte: Arquivo das autoras, 2024.

Na parte inferior da capa, observa-se um pequeno jardim com um pássaro, sob um céu claro, em que as nuvens predominam, sugerindo a presença de um dia ensolarado. O título da obra encontra-se centralizado, em letras minúsculas, sendo que as palavras "o jardim" estão em tipografia simples, enquanto "lá fora" apresenta uma combinação de letras cursivas e minúsculas de imprensa. As cores das letras variam entre tons de azul e verde, com uma mescla em aquarela dessas nuances. Acima do título, destaca-se o nome da autora, impresso em tonalidades de preto.

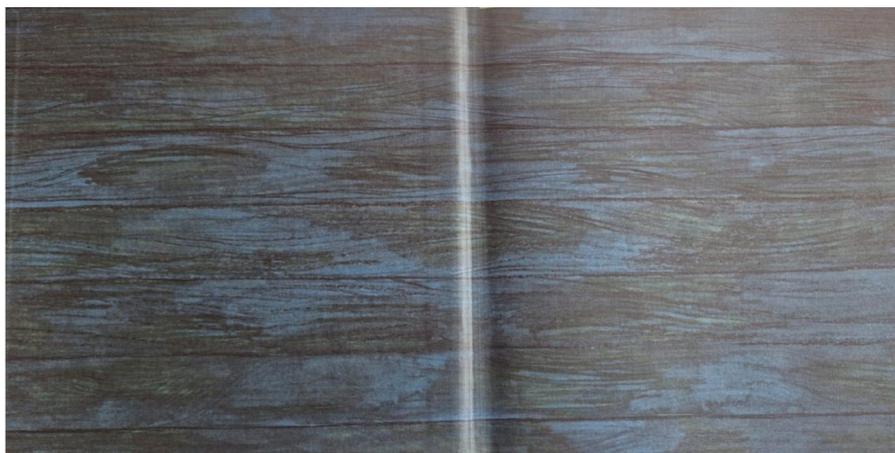
O conjunto de elementos, imagens e escritos, possibilita o leitor, de acordo com Ramos, Furtado e Valentin (2021, p. 88) "[...] a compreender o ambiente onde a história acontece. Se a capa contemplasse apenas o título, perder-se-iam sutilezas constituintes do enredo". Na capa, é possível visualizar apenas um pequeno jardim, com o título que leva o leitor a interrogar e criar hipóteses, das quais podem surgir diversos questionamentos: o que a narrativa vai apresentar desse jardim? E esse pássaro, o que acontecerá? Além de outras possibilidades que auxiliam na construção das indagações frente à capa para dialogar com o livro.

A capa é um dos elementos paratextuais que requer do leitor uma leitura inicial da obra. O modo como o texto verbal e visual se apresenta provoca no leitor uma certa proximidade ou distanciamento. Nesse caso, a autora e ilustradora explora cores suaves, poucos detalhes, o que provoca certa curiosidade no leitor em saber sobre o que se trata o livro.

Ao abrirmos o livro nos deparamos com a folha de guarda (Fig. 6), ali temos apenas uma página toda com régua de madeira indicando ser uma janela de madeira fechada. Em tonalidade azul escuro, sem nenhum outro elemento, o que contrapõe a imagem da capa, construindo, de acordo Ramos, Furtado e Valentin (2021), novos movimentos interrogativos que possibilitam mobilizar o leitor a construir e a reconstruir a narrativa.

A materialidade do livro infantil

Figura 6 – Imagem folha de guarda



Fonte: Arquivo das autoras, 2024.

Na folha de rosto (Fig. 7), surge um novo personagem: um felino, um gato preto, que aparece de forma discreta, com metade de seu corpo visível, enquanto a outra metade está oculta entre folhagens, como se estivesse explorando o jardim. Esses elementos, representados nas margens do livro, provocam no leitor a sensação de continuidade, sugerindo que o gato está em processo de descoberta do jardim ao longo das páginas subsequentes da obra.

Figura 7 – Imagem da folha de rosto



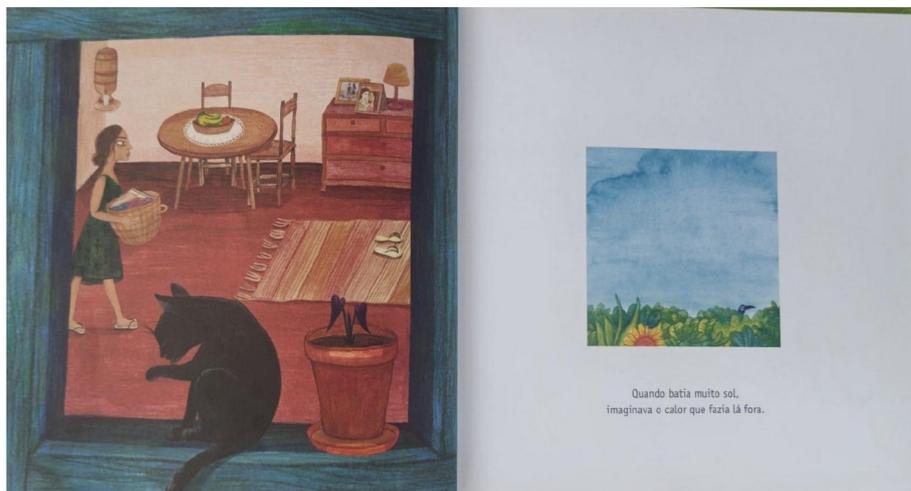
Fonte: Arquivo das autoras, 2024.

Nas páginas subsequentes do livro³, a organização visual segue uma lógica dual: o lado esquerdo ilustra a perspectiva do vaso de planta em relação ao interior da casa, enquanto o lado direito retrata a visão do exterior. No início da narrativa (Fig. 6), a planta ainda é pequena, permitindo uma visão ampla do exterior. Contudo, à medida que a planta cresce, a visibilidade do lado externo torna-se progressivamente mais limitada.

³ Não será realizada uma análise exaustiva de todas as páginas do miolo dessa obra, uma vez que esse não é o foco deste artigo. Pretende-se, entretanto, apresentar de forma breve os paratextos e os personagens que integram a narrativa. Dessa forma, estende-se um convite à leitura dessa obra, amplamente apreciada pelas autoras e pelas crianças que participaram e contribuíram para esta pesquisa.

A materialidade do livro infantil

Figura 8 – Imagem do miolo do livro



Fonte: Arquivo das autoras, 2024.

Os três personagens apresentados constituem os protagonistas do enredo da narrativa. Além deles, diversos outros elementos presentes no cenário contribuem para o processo de compreensão e atribuição de sentidos. Nesse contexto, as imagens, englobando personagens e cenários, desempenham um papel complementar ao texto escrito, configurando-se como um meio de interlocução e interação entre o leitor e a obra (Naves e Goulart, 2024).

De acordo com Genette (2009), os paratextos fazem parte integrante da experiência de leitura, atuando como elementos que influenciam tanto a recepção quanto a compreensão da obra, além de fornecer informações explícitas presentes no texto principal.

Além disso, os estudos de Darnton (2010) e Chartier (2002) destacam, de forma unânime, que toda a materialidade que orienta o leitor no processo de construção da compreensão está vinculada a uma ação editorial. Nesse sentido, os elementos editoriais desempenham o papel de influenciar as reações do leitor, contribuindo para a (re)construção dos significados atribuídos ao texto.

De acordo com Goulart (2014, 2016), o primeiro contato desencadeador da leitura ocorre na exterioridade, pois a materialidade do livro sugere ao leitor posturas e usos específicos. Essa interação inicial é mediada pelas sensações que o material impresso proporciona, possibilitando uma exploração concreta de elementos como cores, imagens, capa, disposição dos títulos, tipografia, facilidade de manuseio e formato.

Um aspecto relevante a ser ressaltado é que a obra "O jardim lá fora" apresenta características materiais peculiares: formato quadrado, capa dura e uma gramatura de miolo que conferem qualidade e durabilidade ao livro. A própria autora da obra enfatiza a importância do aconchego associado à forma do livro, destacando como esses elementos contribuem para a experiência leitora.

Desse modo, os elementos editoriais e gráficos que compõem uma obra desencadeiam diversas ações interpretativas. Tais ações levam em consideração a possibilidade de diferentes práticas de leitura, seja pelo professor ou pelo próprio leitor, ambas exigem estratégias distintas para a construção da compreensão leitora. Isso ocorre porque a relação estabelecida entre o leitor e a obra é singular, marcada pela subjetividade e pela experiência única de cada indivíduo.

Considerações finais

Neste estudo buscamos apresentar uma reflexão sobre a materialidade da obra, com ênfase na produção da obra “O Jardim lá fora”, de Maira Chiodi. Com isso, procuramos evidenciar a relevância dos paratextos que compõem a materialidade do livro e como estes, são pensados pelo autor, ilustrador ou editora de modo a contribuir para a compreensão leitora.

Ao apresentarmos um estudo a partir da perspectiva da autora e ilustradora pudemos perceber que a obra vai se construindo aos poucos a partir de um olhar e de uma sensibilidade para o texto no processo de produção, que nenhuma ação é aleatória, de que todos os detalhes têm importância e sentido. Tais observações demonstram que uma primeira ação leitora da obra acontece pelas mãos do autor e ilustrador, que trabalha o texto (verbal e visual), que modifica, acrescenta e faz recortes, para redesenhar o enredo narrativo da obra.

Trata-se de uma relação dinâmica entre autor e texto, que explora as potencialidades do todo e das partes do texto ao mesmo tempo, por essa razão, a materialidade do livro não pode ser considerada algo aleatório, mas antes uma parte que compõe a obra. Uma vez que a partir dos paratextos o leitor terá seu primeiro contato com a obra, fará uma leitura subjetiva guiada pelos dispositivos disponíveis pelo autor ou editor, o que tornará uma ação complexa.

A cada contato com este material, acontecerá um novo encontro, a leitura não será a mesma, os leitores não serão os mesmos, entende-se que os livros mudam porque os leitores mudam conforme ressalta Chartier (1996).

Na mesma direção, entendemos que a compreensão do que a materialidade do livro representa para o autor, o ilustrador, ou mesmo, para o editor segue objetivos específicos; enquanto o autor está preocupado com a essência narrativa, seja do texto escrito ou das imagens, o leitor também é considerado pelo autor a todo momento de sua produção, mas por uma ótica da estética e da literalidade, por sua vez, o editor verifica a visibilidade e a receptividade da obra pelo leitor, pelo mercado editorial, pela viabilidade de custos.

Assim, neste estudo pudemos identificar a ação sensível de uma autora e ilustradora na composição da narrativa verbal e visual, que pensou em cada detalhe da obra, que idealizou um suporte material para o texto, o que sinaliza uma percepção de que “o livro, com o conteúdo que carrega e com a materialidade que o caracteriza, representa uma forma de expressividade e de produção de sentidos, que move ações, relações e interações em redes dialógicas” (Goulart, 2016, p. 80).

Referências

- CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução M. M. Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- DALCIN, Andrea Rodrigues. **A escrita das ilustrações**: um olhar para a leitura do livro ilustrado. *Avisa lá*, São Paulo, v. 17, p. 32-41, ago. 2017.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

A materialidade do livro infantil

- GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia/SP: Ateliê, 2009.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Um livro, diferentes modos de ler. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, vol.29, n.56, p. 27-35, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/54>. Acesso em: 12/01/2025.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Entre a materialidade do livro e a interatividade do leitor: práticas de leitura. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 5-19, 2014. DOI: 10.20396/rdbci.v12i2.1611. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1611>. Acesso em: 18/12/2024.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. A compreensão e conceituação de livro num jogo de representações. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.3 4, n. 67, p. 69-82, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/512>. Acesso em: 13/01/2025.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- NAVES, Ludmila Magalhães; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. As discussões sobre o livro de imagens no cenário da literatura infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 19, p. e 11834, 2024. DOI: 10.7867/1809-03542022e11834. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11834>. Acesso em: 18/12/2024.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; FURTADO, Maria Isabel Silveira; VALENTIN Carla Beatris. Paratextos em livros literários infantis: entre texto, paratextos e leitor. **Revista eletrônica Interfaces**. Vol. 12 n. 1, p. 83-95, 2021. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6514/4718. Acesso em: 02/01/2025.

A poeticidade, intensidade, literalidade e simplicidade presentes na tradução das infâncias em: “Casa das estrelas”

Daiane Sismil Bonzoume
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Introdução

Constantemente, nós, sociedade ocidental, reduzimos as crianças e as infâncias a um lugar de inferioridade. Lugar este fundamentado por séculos como um momento do “não”, do não falar, não saber, não participar, não compreender, não produzir e, muitas vezes, um “não ser”, expresso na pergunta popular reducionista “O que você vai ser quando crescer?”, que expressa concretamente a visão ocidental do lugar da criança na sociedade adultocêntrica, o “não existir”, o não lugar, como descreve Andrade, “um imaginário social, que pensa a criança com o um ‘ainda não’, algo que se tornará sujeito um dia (quando adulto)” (1998, p. 5). Reafirmando a normalização do apagamento da fase infantil da memória do adulto que, ao silenciar a criança de hoje, replica a microviolência sofrida anteriormente na idade infantil, um comportamento que concretiza com excelência o pensamento de Paulo Freire “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor” (Freire, 2003, p. 47).

No século XVII, John Locke já abordava na sua teoria da tabula rasa, o homem ao nascer como uma folha em branco a ser preenchida. Pensamento esse que foi amplamente abraçado pela educação pelos séculos que se seguiram. Onde os saberes infantis, quando não desconsiderados, são reduzidos a falsos saberes que devem ser ignorados e, o quanto antes, substituídos por “saberes verdadeiros”.

Quem considerar com atenção a situação de uma criança quando vem ao mundo quase não terá razão para supor que ela se encontra com uma abundância de idéias que constituirão o material de seu futuro conhecimento. (Locke, 1999, p. 59)

A origem epistemológica da palavra “Infância”, elucidada concretamente como se construiu a visão social da criança e da infância sob a perspectiva adultocêntrica, do latim *infantia* traduz a incapacidade de falar. Além deste, o próprio conceito de “pré-escola”, e até de “pré-história”, evidenciam um rebaixamento dos períodos que antecedem a escrita, enxergados e nomeados como algo que ainda não é, “pré”. Bem como saberes populares de transmissão oral são constantemente desconsiderados e invalidados.

Em oposição, Freire, na obra “Importância do ato de ler”, apresenta uma perspectiva que aborda a leitura da palavra como ato secundário, antecedido por uma leitura individual e empírica da realidade.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1981, p. 29-30)

Nesse sentido, compreende-se que a criança, desde a tenra idade, constrói, a todo momento, significados a partir de suas interações com o mundo, deslocando, assim, a

A poeticidade, intensidade, literalidade e simplicidade presentes na tradução...

centralidade do adulto como único portador do saber, bem como descreve Cohn em *Antropologia da Criança*: “os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou errôneos e parciais” (2005, p. 34).

Nesse contexto, a obra **Casa das Estrelas** – O universo contado pelas crianças de Javier Naranjo, emerge como um documento sociocultural singular. O autor, poeta e professor da educação básica, constrói sua obra em um formato semelhante a um dicionário, palavras ressignificadas pelo olhar e vivências das crianças, alunas de Naranjo, em um colégio no município de Rionegro, Colômbia, no período entre o final da década de 1980 e início da década de 1990. Onde neste, o professor ressalta a riqueza presente nas criações infantis.

Sei que muitas pessoas e muitos escritores menosprezam o que as crianças escrevem, porque, a seu juízo, nisso não há rigor, nem disciplina, nem um conhecimento da língua medianamente operativo. Os motivos que eles combatem são justamente os que me fazem desfrutar dessas criações infantis e encontrar nelas um alto valor estético. É por seu abandono com as palavras, por sua liberdade de associação, por sua indiferença ao uso justo e normativo da linguagem que as crianças ocasionalmente criam textos plenos de riqueza. [...]

As crianças estão mais próximas da experiência poética que os adultos, cheios como estamos de deveres que nos negam a contemplação, pois sempre há algo a fazer. Essa proximidade é o que eles nos contam quando escrevem e ainda não lhes impusemos nosso precário saber do mundo. Os adultos menosprezam o que as crianças escrevem, a maioria das vezes nem as veem, ou as consideram idiotas, sacos ranhentos e vazios para encher com toda a “sabedoria dos grandes”. (Naranjo, 2013. p. 7)

Dessa forma, o presente texto busca ampliar a voz às crianças, viabilizando um diálogo entre acadêmicos da área e saberes da cultura popular, contrapondo a visão retrógrada e colonizada de uma infância única, subestimada, pautada na incompletude e ignorância de um ser que ainda não é, elucidando uma perspectiva de infâncias criadoras e autoras, capazes de poetizar, abordar temas fraturantes e fazer denúncias, com profundidade e originalidade.

Para isto, o presente texto adota uma abordagem de pesquisa qualitativa interdisciplinar, fundamentada na análise documental do livro “Casa das estrelas – O universo contado pelas crianças”, objetivando trazer à vista ao potencial criador e autor das crianças transbordante de expressividade, criatividade e poeticidade presentes nas suas leituras da “palavramundo” (Freire, 2017). Promovendo um diálogo entre a literatura infantil e juvenil, pedagogia crítica e manifestações culturais populares, ancorado em perspectivas descolonizadoras, questionando a linearidade e dualidade do pensamento ocidental, valorizando a interação, a experiência e o brincar como formas de construção livre e válida de conhecimento.

Apesar da amplitude do tema e da relevância de suas implicações, este artigo reconhece as limitações de seu recorte, concentrando-se em um diálogo específico entre o livro **Casa das Estrelas** e perspectivas descolonizadoras no campo da pedagogia e da cultura popular. Ao abordar, principalmente, as contribuições de Krenak, Freire e os sambas-enredo do Carnaval de 2024, deixa-se de explorar outros aspectos igualmente significativos das infâncias contemporâneas em diferentes recortes e contextos. Afirmando a urgência de discutir a infância como um campo interdisciplinar, o presente estudo nasce com intuito disparador para futuras pesquisas e aprofundamentos.

Criança e leitura do mundo

Como aborda Cohn, “a ideia de infância é uma construção social e histórica do Ocidente” (2005, p. 21), historicamente marcada por uma visão que reduz a criança à condição de incompletude, como sintetiza Andrade, a sociedade ocidental cimentou a concepção de infância sob o imaginário social que enxerga a “criança com o um ‘ainda não’”(1998, p. 5). Bem como descreve sua nomenclatura “infância”, derivada do Latim, que se refere à incapacidade de falar, traduzindo em uma palavra seu lugar em um contexto europeu adultocêntrico, de submissão ao adulto e silenciamento, para a qual proporia uma releitura atualizada, descrevendo “infância” como incapacidade, não de falar, mas de ser escutado e ter sua voz reconhecida.

Sob a perspectiva colonizada da infância, assim como povos colonizados, ambos foram historicamente enxergados como grupo único e homogêneo, o qual carece de conhecimentos, resulta em um ideário social de infância como conceito fechado, onde a criança deve ser moldada e educada para se tornar “plena” no futuro, ignorando as formas particulares e legítimas com que ela interpreta e dá sentido ao mundo.

Em contraponto, Paulo Freire defende que a leitura do mundo que antecede a formal leitura da palavra constitui parte essencial para a construção de sentidos e, como Freire nomeia, “a leitura da ‘palavramundo’” (2017, p. 20). Nesse sentido, a criança passa a ser compreendida não como um sujeito vazio de saberes a ser preenchido pelo professor, mas alguém que já possui a capacidade de ler e interpretar o mundo e o faz a todo momento, enquanto constrói seu conhecimento desprendido das regras e das formalidades da língua escrita, expressa-o de maneira diferente dos padrões adultos normativos, ao passo que domina a oralidade, o gestual e o imagético.

O livro **Casa das Estrelas** – o universo contado pelas crianças, de Javier Naranjo, exemplifica essa potência criadora das crianças ao apresentar definições de palavras elaboradas por estas, evidenciando suas leituras do mundo singulares, revelando não apenas a forma como as crianças percebem o mundo, mas também os contextos sociais, culturais e afetivos que as cercam. Por exemplo, a definição dada à palavra “político” como “É uma pessoa que acaba com a gente ou ajuda, depende de sua situação econômica.” (Pastor Ernesto Castaño, 11 anos) e à “guerra” como “Gente que se mata por um pedaço de terra ou de paz.” (Juan Carlos Mejía, 11 anos), demonstram a compreensão e interpretação direta e concreta das complexidades políticas e territoriais frequentemente evitadas ou romantizadas pelo discurso adulto.

Nesse sentido, a análise das palavras “colégio” definida como “Casa cheia de mesas e cadeiras chatas.” (Simón Peláez, 11 anos) e “professor” como “É uma pessoa que não se cansa de copiar.” (María José García, 8 anos) podem revelar a forma como o ensino escolar tradicional conteudista é abordado, pautado na memorização através da repetição passiva de conteúdos curriculares pelas crianças de forma monótona e exaustiva, enquanto a palavra “sonho”, “Que os colégios não existam, que a gente nasça com mente pra saber tudo.” (María José García, 8 anos) descreve como essa forma de ensino é recebida e repudiada pelas crianças, à medida que lhes é imposto o conhecimento escolar como único saber verdadeiro.

Nesse contexto, as crianças, vistas pela sociedade adultocêntrica como “incapazes”, se mostram capazes de tecer fortes críticas ao mundo adulto e de expressar suas próprias interpretações. Suas definições desnudam as contradições do mundo adulto e o reducionismo

de uma educação que, frequentemente, negligencia o contexto social e cultural dos estudantes, para além das palavras, as significações formuladas pelas crianças refletem sonhos, medos e críticas, deslocando as infâncias do lugar do “ainda não”.

Descolonizando os saberes das infâncias

Em verdade, a coletânea de Naranjo, como um todo, desconstrói com o ideário de criança, imaginário restrito a uma infância única desprovida do saber e da capacidade de produzir, geralmente acompanhada de um viés de educação reduzida a simples reprodução, uma vez que a criança “não é capaz de produzir”, deveria então reproduzir repetitiva e alienadamente as atividades propostas pelo professor até “aprender” ou criar memória muscular. Semelhante ao trabalhador da segunda revolução industrial em frente a esteira apertando, repetidamente, o mesmo parafuso, a criança desenha linhas cobrindo letras soltas, desprovidas de significado em atividades desprovidas de sentido, um processo alienante e “emburrecedor”.

Ailton Krenak (2022), em sua obra **Futuro Ancestral**, reforça sua crítica ao sistema de educação tradicional moldada pelo pensamento neoliberal enquanto “formador de pessoas”, e a ideia de “formar campeões”, que prioriza a padronização, a competição e a produção de indivíduos conformados com um sistema utilitarista, um modelo de educação que exclui e é idealizada de forma a priorizar a construção de um futuro e subestima as vivências presentes, destacando o olhar colonialista enraizado nos moldes do sistema de ensino normativo que direcionam cada vez mais a sociedade à competitividade e ao individualismo, à medida que formata e homogeneiza o pensamento social, anula a criatividade e desconecta as crianças de suas raízes ancestrais e de uma relação mais harmoniosa com o outro e com o mundo.

[...] nós começamos, desde cedo, a sugerir para as crianças que elas precisam alcançar um patamar de excelência e ocupar lugares de destaque, pois no topo do pódio só cabe um. No entanto, esse pódio é uma mentira, porque não tem nenhum lugar no mundo onde só cabe um, sempre cabem todos. (Krenak, 2022, p. 53)

Assim também, reafirma a potência criadora e transformadora das crianças, de forma a dialogar diretamente com a coletânea de **Casa das Estrelas** – o universo contado pelas crianças, especialmente na significação dada à palavra “mundo” como “Maravilhas.” (David Piedrahíta, 11 anos), ao referir-se às campanhas promovidas por Greta Thunberg, Krenak destaca: “a gente devia olhar bem para esse gesto, ouvir a voz dessa criança que ainda não desistiu do mundo e que é capaz de propor outra narrativa para ele, pois a que a gente teve até agora precisa ser questionada” (Krenak, 2022, p. 53).

Nesse sentido, a forma como as crianças atribuem novos significados às palavras e constroem suas narrativas, apresentada na coletânea de Naranjo constitui um rico registro documental de leituras do mundo infantil anteriores à massificação de seus pensamentos e o cercamento de seu imaginário criativo, construídas a partir de vivências e experimentações, proporcionando significações que se contrapõem criticamente aos paradigmas impostos pelo pensamento colonizador e pela educação tradicional. Como, por exemplo, a definição que André Felipe de 8 anos empregou a palavra “adulto” como “Pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela.” é capaz de resumir com exatidão lugar de superioridade ocupado historicamente pelo adulto como também o resultado da massificação do pensamento sob o ideário neoliberal. No mesmo sentido, Johana Villa, também de 8 anos, em sua tradução da

A poeticidade, intensidade, literalidade e simplicidade presentes na tradução...

palavra “criança” como “Para mim a criança é algo que não é cachorro. É um humano que todos temos que apreciar” transcreve e denuncia, enquanto criança, o lugar ocupado pela criança em uma sociedade adultocêntrica, ao destacar que não é um animal irracional, e relembrar que criança é um ser humano que deve também ser enxergado e valorizado.

Seguindo a reflexão que André e Johana indiretamente nos propõem, desviando os olhos da esteira alienante do pensamento colonizado, não é necessário recorrer a exemplos distantes para vislumbrar formas não eurocêntricas de enxergar as crianças e as infâncias. Basta olhar além da janela, há crianças experienciando outras infâncias do outro lado do vidro, bem como retratadas no cinema, na música, na literatura e na cultura popular. No entanto, o olhar colonialmente treinado tende a enxergar uma dualidade, como o bem e o mal ou certo e errado, a infância é uma espécie de infância corrompida, compreendendo a infância como um conceito fechado e único. Nesse sentido, rompendo com o pacto colonial, buscamos destacar concepções terceiras de infâncias retratadas na maior festa cultural brasileira, presentes no enredo dos sambas do carnaval carioca do ano de 2024, que podem ter passado despercebidas.

No samba-enredo do G.R.E.S. Unidos de Vila Isabel “Gbalá, viagem ao templo da criação” com enredo do carnavalesco Oswaldo Jardim e letra de Martinho da Vila, apresentado originalmente em 1993 no carnaval do Rio de Janeiro e recentemente re-apresentado em 2024. Retrata a criança como a salvação para a humanidade, tirando-a do lugar de incapacidade e dependência. A palavra “Gbalá”, como o próprio Martinho da Vila explica na regravação de 2024, “é uma palavra africana do idioma lorubá que significa socorrer quem está em perigo”, função essa que foi designada às crianças.

O samba-enredo retrata, no contexto da espiritualidade na cultura lorubá, a figura divina de um criador que adoece ao ver a sua criação se deteriorando. Nesse contexto, diferentemente da cultura eurocêntrica, criador e criatura estão intrinsecamente ligados, ao ponto que precisam necessariamente coexistir. Nesse sentido, o criador enxerga na criança a única possibilidade de salvação, para si e para o mundo simultaneamente, para isso, convocando-as ao “templo da criação”, referindo-as como “inocência”.

Meu Deus
O grande Criador adoeceu
Porque a sua geração já se perdeu
Quando acaba a criação
Desaparece o criador
Para salvar a geração
Só esperança e muito amor

Então foram abertos os caminhos
E a inocência entrou no templo da criação
Lá os guias protetores do planeta
Colocaram o futuro em suas mãos [...] (Vila, 1993)

O termo “inocência”, referido nesse contexto, não se refere ao conceito dicionarizado referente a ingenuidade, mas ao desconhecimento e não distinção do bem e do mal, como detalha o historiador Alexandre Magno Devecchi Leal.

Prosseguindo a leitura do samba-enredo, podemos perceber que a resposta de como salvar o mundo não foi explicitamente entregue às crianças, mas o criador lhes entrega meios para que construam de forma autônoma a resposta que carrega todo o destino da

A poeticidade, intensidade, literalidade e simplicidade presentes na tradução...

humanidade, do mundo e do próprio criador. O que evidencia uma visão de criança como ser pensante, capaz de atribuir significados, construir respostas e executá-las.

Viram como foi criado o mundo
Se encantaram com a mãe natureza

Descobrimo o próprio corpo compreenderam
Que a função do homem é evoluir
Conheceram os valores do trabalho e do amor
E a importância da justiça
Sete águas revelaram em sete cores
Que a beleza é a missão de todo artista

Gbala é resgatar, salvar
E a criança é a esperança de Oxalá (Vila, 1993)

Além deste, podemos lembrar também o samba-enredo “Doum e Amora: Crianças Para Transformar o Mundo!” do G.R.E.S. União da Ilha do Governador, com enredo do carnavalesco Cahe Rodrigues e enredistas: Victor Marques e Clark Mangabeira e letra de André De Souza, John Bahiense, Ricardo Castanheira, Leandro Pereira, Leandro Augusto, Júlio Assis, Flávio Stutzel e Vagner Alegria. Inspirado no livro “Amoras”, do cantor e compositor Emicida, associado a espiritualidade afro-brasileira, traz a criança e a sabedoria das infâncias como potência de transformação social. “Doum, que vive a sabedoria de se divertir com a fé e a sorte, ensina que, brincando, se é mais forte” (Carnavalesco, 2023). Ainda no prefácio do enredo, na figura de Doum e Amora, o G.R.E.S. União da Ilha do Governador exalta a sabedoria das infâncias como algo a ser aprendido pelos adultos.

Doum e Amora, juntos em meio a doces e brincadeiras, percebem que a humanidade perdeu a inocência e o dom de enxergar a vida em tons mais coloridos. Resolvem ensinar inúmeras lições aos que se consideram sábios, dentre elas a tolerância e o amor ao próximo (Carnavalesco, 2023. s. p.).

Nesse contexto, anuncia uma perspectiva de criança como detentora de conhecimentos considerados essenciais, desaprendidos pelos adultos ao longo do tempo. Dessa forma, dialogando diretamente com Clarice Cohn, em seu livro **Antropologia da Criança**, onde afirma “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (Cohn, 2005, p. 33).

Adentrando finalmente a letra do samba, os autores trazem uma figura de criança consciente das mazelas da humanidade, que lida diariamente com temas ditos sensíveis e, frente a isto, se posiciona ativamente na luta pela igualdade, contra o preconceito. Destacando não só a capacidade da criança de compreender o mundo como ele é, assim como de entender que o adulto não é detentor da verdade, discernir do que observa destes, o que deve aprender e o que repudiar, bem como conceber que o processo ensino-aprendizagem não é unidirecional e vertical, assim, apto a defender e lutar ativamente pelo que entende como certo. Observado no seguinte trecho:

O doce encontro, magia e pureza, sublime união
Um raio de Sol, mil tons de esperança, a transformação
Nasce no peito a coragem que já foi semente
Lutando nas ruas de um jeito inocente
São pérolas negras, retinta raiz

A poeticidade, intensidade, literalidade e simplicidade presentes na tradução...

Cria de um quilombo tem a força do guerreiro
Punho cerrado contra todo preconceito
Baobá, teu legado é imortal
E da sabedoria das cirandas
Um brado ecoou

Ô-ô-ô

Igualdade [...] (Sousa, A. et al., 2024, s. p.)

Quanto à referência citada pela escola de samba, “Baobá”, o G.R.E.S. Portela explica o simbolismo da árvore africana no enredo de 2021 “Igi Osè Baobá”, que pode ser entendido como “Baobá, a árvore sagrada”. Onde sua sinopse conta:

Pilar que une o céu e a terra!
Elo entre vivos e mortos.
Deus vivo e presente, és tu ó Baobá,
árvore sagrada testemunha do tempo. [...]

Tuas raízes representam os ancestrais de nossas comunidades,
aconselham-nos e ajudam-nos a seguir com coragem e decisão. [...] (Lage M.; Lage R. 2020)

Que em solo brasileiro, frente à diáspora africana, recebeu um novo título: “Árvore da Resistência”, onde desta brotaram “galhos distintos que se estenderam por toda América, expressando a identidade preservada da terra de seus ancestrais, a África.” (Lage M.; Lage R. 2020).

Nesse sentido, o G.R.E.S. União da Ilha do Governador estabelece uma ponte poética entre o legado ancestral do Baobá à sabedoria das Cirandas, que assim também, possuem uma raiz ancestral. Nascida como uma dança de roda para adultos, a qual perpetua principalmente no estado de Pernambuco, as cirandas transcendem as gerações, transformando-se em brincadeiras infantis em diversas regiões do Brasil. Esse movimento conecta diretamente as crianças a saberes ancestrais, demonstrando uma perspectiva de infância guardiã de saberes e tradições que os adultos, muitas vezes, desaprenderam ou relegaram ao esquecimento.

Essa conexão ressoa com as reflexões de Ailton Krenak, que destaca, em *Futuro Ancestral*, o desejo das crianças Krenak de “serem antigas”. Para essas crianças, nas humanidades em que ainda possuem liberdade e autonomia para aspirar mundos, a velhice é valorizada como um lugar de sabedoria e conhecimento (2022, p. 58). Nesse diálogo entre passado e presente, tradição e renovação, emerge uma concepção de infância como um ponto de encontro entre ancestralidade e potência inventiva, que não apenas herda, mas também perpetua e ressignifica saberes da memória coletiva.

O brincar como epistemologia

O brincar, muitas vezes relegado a um papel secundário nas narrativas educacionais e culturais, emerge como uma forma legítima de conhecimento e de construção de sentido, como defendido no enredo “Doum e Amora: crianças para transformar o mundo!” do G.R.E.S. União da Ilha do Governador. Para as crianças, o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas um meio central de compreender e interpretar o mundo à sua volta. Essa perspectiva constrói pontes entre manifestações culturais, como os sambas-enredo citados e as definições

A poeticidade, intensidade, literalidade e simplicidade presentes na tradução...

presentes em “Casa das Estrelas”, onde a expressividade e a oralidade são celebradas como formas de resistência e ressignificação.

Para as crianças, brincar se constitui como uma linguagem própria que traduz suas leituras do mundo, como define Ricardo Mejía de 10 anos, brincadeira “É estar contente e amando.” Como um todo, a obra de Naranjo revela como as crianças atribuem novos significados a conceitos cotidianos, utilizando o brincar e a imaginação como ferramentas para construir sua visão do mundo. Palavras como “sol”, “o que seca a roupa” (Diego Alejandro Giraldo, 8 anos) ou “poeta”, “é qualquer pessoa que voa pelo ar.” (Sandra Milena Mazo, 7 anos) recebem definições carregadas de criatividade e originalidade, demonstrando que a infância possui uma epistemologia própria, livre das amarras da racionalidade adulta padronizada.

Essas interpretações poéticas são exemplos da capacidade das crianças de espontaneamente repensar a realidade, de desconstruir significados preestabelecidos e de criar novas possibilidades de compreensão. O brincar, nesse contexto, não é apenas uma prática recreativa, mas um processo essencial para a leitura da “palavramundo” (Freire, 1981) e para a interação com o outro e com o meio.

O brincar infantil, quando conectado aos saberes populares e à oralidade, torna-se também uma forma de resistência cultural. Preservando práticas ancestrais, mantém vivas memórias coletivas e reafirma a identidade de uma comunidade, reforçando a ideia de que o lúdico não se resume a um simples divertimento, mas carrega o potencial de vir a ser uma ferramenta para a preservação e transmissão de saberes culturais. Essa conexão é evidente nos sambas-enredo do Carnaval de 2024, especialmente “Doum e Amora: Crianças Para Transformar o Mundo!” quando descreve que Doum “ensina que brincando se é mais forte” (Carnavalesco, 2023), celebra o brincar como um elo de resistência entre passado e presente, e posiciona a criança como um potencial agente de transformação social contra o preconceito.

O brincar enquanto prática epistemológica, ao mesmo tempo revela a potência criativa e inventiva da infância, confronta narrativas colonizadoras, que silenciam ou homogeneizam as possibilidades de expressão infantis, promovendo uma visão plural e inclusiva. Na obra de Naranjo, bem como nos Sambas-enredo memorizados, o brincar emerge como um caminho para resistir à homogeneização cultural e construir leituras do mundo singulares. Legitimando um espaço onde a criança tem a liberdade de experimentar, criar e construir conhecimentos de forma ativa, na mesma medida que reafirma seu papel como sujeito histórico e cultural.

Considerações finais

O livro **Casa das estrelas**: o universo contado pelas crianças emerge como obra que desafia a visão tradicional europeizada da infância e resiste como importante documento sociocultural. Ao trazer definições de palavras redigidas por crianças, a obra rompe com perspectivas adultocêntricas e colonizadoras que, incansavelmente, silenciam e homogeneizam as infâncias, abordando-as como sujeitos protagonistas, produtores e autores de saberes. Em diálogo com as ideias de Ailton Krenak e Clarice Cohn, em **Antropologia da criança**, destaca-se a criança ativa e capaz de construir e reconstruir sentidos, rompendo com a linearidade do pensamento ocidental. A obra **Casa das estrelas – O universo contado pelas crianças** e os exemplos analisados neste trabalho reforçam a potência emancipadora das

A poeticidade, intensidade, literalidade e simplicidade presentes na tradução...

leituras de mundo infantis, bem como Freire defende a importância de uma pedagogia que parte da experiência e da vivência do educando.

O brincar, o potencial criador e os saberes das infâncias são valorizados como formas de resistência cultural e conhecimento legítimo nos sambas-enredos rememorados que atravessaram a Marquês de Sapucaí no ano de 2024, entrelaçando a ancestralidade e a brincadeira, reforçam conexão entre a leitura infantil do mundo e práticas culturais identitárias.

O presente trabalho reconhece suas limitações e compreende a vasta possibilidade de temas e desdobramentos da obra de Naranjo, como relações interpessoais, relação das crianças com as emoções, temas fraturantes, bem como possibilidades de aprofundamento como estudo de outras manifestações culturais que dialoguem com as epistemologias da infância, assim como a expansão para áreas como psicologia, sociologia e políticas públicas entre muitas outras, que no presente momento não foram atendidas. Destaca-se que o reconhecimento das limitações deste estudo não diminui sua relevância, mas sim abre caminho para futuras pesquisas que possam ampliar e aprofundar a compreensão e o debate sobre a criança enquanto sujeito ativo e sua capacidade de enriquecer a literatura de forma natural e intuitiva.

Através das definições singulares apresentadas na obra, a infância se apresenta como um campo fértil de produção de sentido, e o brincar se constrói como poderosa ferramenta mediadora da compreensão e interpretação do real. Promovendo de forma intencional ou não, releituras revolucionárias e reflexões profundas para os adultos que se propõem, mesmo que por um momento, a abrir seus ouvidos e coração para as vozes potentes das crianças.

Referências

- ANDRADE, Angela Nobre de. A criança na sociedade contemporânea: do ainda não ao cidadão em exercício. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 0, 1998.
- BRITTO, L. P. L.; GIORGI, C. A. G. Leitura do mundo e educação em Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022.
- CARNAVALESCO. Sinopse do enredo da União da Ilha para o Carnaval 2024. **Carnavalesco**. Disponível em: <https://carnavalesco.com.br/sinopse-do-enredo-da-uniao-da-ilha-para-o-carnaval-2024/>. Acesso em: 14/12/2024.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**: cultura, educação e infância. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

A poeticidade, intensidade, literalidade e simplicidade presentes na tradução...

Novembro Negro / **Gbala**: Viagem ao templo da criação. 2020. 1 vídeo (41:35 min). Publicado pelo canal IFFtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/ah7H2PX-Pz0?si=kDV8ppq7vDMIUfNb> Acesso em: 07/12/2024

Portela divulga sinopse do enredo Igi Osè Baobá. Gresportela.com.br. Disponível em: <https://gresportela.com.br/Noticias/Detalhes/portela-divulga-sinopse-do-enredo-igi-ose-baoba>. Acesso em: 14/12/2024.

SOUSA, André de; BAHIENSE, John; PEREIRA, Leandro; AUGUSTO, Leandro; ASSIS, Julio; STUTZEL, Flávio; ALEGRIA, Vagner. **Doum e Amora**: Crianças Para Transformar o Mundo!. G.R.E.S. União da Ilha do Governador. Carnaval 2024.

VILA, Martinho da. **Gbalá**: Viagem ao Templo da Criação. G.R.E.S Unidos de Vila Isabel. Carnaval 1993.

Caso do acaso: multimodalidade e processo criativo em *O livro do acaso*, de Nelson Cruz

Telma Borges
NGAA/GEPLI/GPELL/CEALE/FaE/UFMG

Eixo Temático 1: Textualidade, oralidade e visualidade

O conceito de Multimodalidade, cuja origem está relacionada à Semiótica Social, tem contribuído para se pensar as diferentes estratégias discursivas traçadas por um autor para exteriorizar o que tem a dizer. Um texto, se produzido ou lido nessa perspectiva, deve ser considerado como uma prática materializada através de múltiplas formas de linguagem, seja ela escrita, oral ou visual (cores, traço tipográfico, posição na página, margem, tom de voz etc.) (cf. Kress; Leeuwen, 2001, 1996). Para ser eficaz, um texto precisa ser compreendido levando em consideração a articulação entre esses aspectos. As múltiplas linguagens manipuladas para lhe dar materialidade são, se não as mesmas, ao menos semelhantes no processo de sua compreensão como um evento comunicativo. A multimodalidade opera na técnica de produção e no momento da leitura. Se o autor, no processo criativo, concebe a linguagem para desempenhar funções sociais, o livro produzido requer um leitor responsivo, que compreenda as escolhas realizadas pelo autor e pela editoria gráfica, de modo que possa atuar e perceber as diferentes mídias empregadas como estratégias discursivas e os significados produzidos durante a leitura.

Neste trabalho, proponho uma análise de *O livro do acaso* (2014), de Nelson Cruz, da Editora Abacatte, levando em conta o processo criativo e o projeto gráfico que lhe deram existência. Para tanto, faço uso da metafunção composicional da **Gramática do design visual**, de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2000, 1996), segundo quem tal função “se refere aos significados obtidos através da ‘distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem’”, a qual representa não só o mundo, de forma abstrata ou concreta, mas também interage com ele independente de apresentar um texto escrito que a acompanhe ou não. Essa imagem assim realizada acaba por constituir um tipo de texto, seja ele uma pintura, uma propaganda em revista, por exemplo, reconhecido pelos leitores como tal.

Figura 1 – Capa de *O livro do acaso*



Fonte: Cruz, 2014.

Caso do acaso

O **livro do acaso** partiu de duas vertentes para sua composição. No campo da materialidade, transformou em telas restos de madeira descartados no lixo, dando origem ao suporte livro. O encontro do autor com uma peça de madeirite descartada, durante uma reforma em sua casa, foi o ponto de partida criativo. Também conhecida como compensado, geralmente é utilizada como fôrma para lajes, vigas, pilares ou como tapume no perímetro de construções ou como divisória em canteiros de obras. Sua chapa tem extensão de 1,10m x 2,20m. Entre os mais utilizados na construção está o madeirite resinado rosa, feito de chapas finas de madeira compensada e unidas por cola. Depois recebe uma pintura que lhe dá a cor característica.

Figuras 2 e 3 – Madeirite resinado rosa



Fonte: [casadamadeira](#), 2024.

Que razões Nelson Cruz teria para materializar um livro na madeira? Em entrevista que realizei com o autor, muitos foram os argumentos para tal escolha, mas um deles me interessa mais de perto: são os detalhes característicos do madeirite. O corte longitudinal feito em uma árvore deixa à mostra os ramos incluídos no tronco, procedentes do eixo central do caule, os quais dão origem a seus galhos. Enquanto estão vivos, esses galhos aumentam de tamanho. Ao se quebrarem, deixam no tronco uma marca a que chamamos de nó da madeira; é um desenho cônico que se estende pela espessura de um tronco.

Figuras 4 e 5 – Nó da madeira



Fonte: [dreamstime](#), 2024.

Uma árvore terá tantos nós quantos forem os galhos dela derivados. Os nós são, portanto, a base de um galho que não existe mais. Eles comprometem a resistência da madeira, assim como sua maleabilidade e flexibilidade, tornando-a mais sujeita a rachaduras ou a quebras e interferem em seu valor. O madeirite é, portanto, uma madeira barata devido aos inúmeros nós existentes em sua constituição. Esses nós chamaram a atenção de Nelson Cruz e funcionaram como ponto de partida para a criação desse livro tão original. Serviram de mote na composição de personagens, cenários, cenas de transição e, associados à cor rosa do acabamento, deram origem à primeira parte do livro, o qual nasceu para ser um livro de artista de exemplar único.

Caso do acaso

Outro momento de criação de **O livro do acaso** está relacionado à linguagem verbal. Dessa vez, o autor olhou para produções literárias de 11 grandes escritores brasileiros e portugueses, todos já falecidos e com obras disponíveis em domínio público. Na entrevista mencionada, Nelson Cruz afirma ser colecionador de frases memoráveis. Então, lendo autores como Padre Antônio Vieira; Florbela Espanca; Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa); Francisca Beatriz de Assis Brandão; Joaquim Manuel de Macedo; Auta de Souza; Arthur Azevedo; Olavo Bilac; Coelho Neto; Lima Barreto e João do Rio, ele encontrou frases dignas de serem reunidas.

Figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 – autores sampleados por Nelson Cruz



Fonte: sites diversos nas referências.

A forma para lidar com elas foi a técnica do sampleamento, cada vez mais utilizada em práticas contemporâneas de escrita, a despeito de ser um recurso antigo no universo musical, onde se utiliza o trecho de uma música na composição de outra. Nelson Cruz, por sua vez, retirou pequenas frases, tais como “[e]ssas ingênuas ilusões de um dia”, de Auta de Souza, e “Oh! Sim, as ruas têm alma!”, de João do Rio, dentre outras, sem alterá-las, vindo a ganhar novo fôlego em seu livro, quando postas em diálogo com a materialidade, dando origem a um livro ilustrado.

Há situações em que a necessidade criativa de um autor exige dele esforço em busca de outras soluções, resultando na emergência de novos gêneros, renovando a lista dos já existentes. Em **O livro do acaso**, o processo criativo de Nelson Cruz o levou ao encontro de pelo menos dois gêneros distintos: o livro de artista e o livro ilustrado.

Figura 17 – Livro do acaso antes da edição



Fonte: Imagem cedida pelo autor.

Caso do acaso

Um livro de artista é pensado como um objeto de arte; a materialidade deixa de ser somente o suporte que abriga o texto e se constitui também no conteúdo e deve ser apreciada como tal. No caso do livro de Cruz, as páginas nasceram como telas e as imagens compõem uma narrativa cujos sentidos se manifestam quando se lê, ao mesmo tempo, o texto verbal e o visual, justificando sua participação na categoria livro ilustrado. Em **O livro do acaso** predomina o visual e o texto que o acompanha não se sustenta sem o diálogo com a imagem criando, portanto, uma relação colaborativa entre essas linguagens, de modo que a lógica narrativa emerge da relação entre essas linguagens.

Compreendidas essas fases do processo criativo, é importante saber como o livro saiu da condição de peça única e se transformou em livro de artista de edição. O livro de madeira foi apresentado à editora, que procedeu à digitalização e ao tratamento das imagens, após o que foram buscadas soluções gráficas para o projeto: tipo de papel, fontes, que cores aplicar nelas e como distribuí-las no espaço da página, que função teriam as margens.

Figura 18 – Página dupla de O livro do acaso



Fonte: Cruz, 2014, p. 28-29.

A decisão de deixar a imagem como elaborada no original, mostrando onde termina a ilustração – no refile do Madeirite –, solicita do leitor uma compreensão do que seja a metalinguagem, pois o livro denuncia algo do seu processo criativo, possível somente quando se transformou em livro de papel. Cada página é única, tanto em sua cor quanto em seus recortes arredondados nas pontas, com acabamento final ligeiramente diferente. No tratamento de imagem, a marca do recorte artesanal foi preservada. A margem branca que emoldura cada uma delas funciona, portanto, como recurso que denuncia para o leitor, sutil e artisticamente, que há um complexo processo de criação, envolvendo várias técnicas, inúmeras estratégias e diversos profissionais.

Figura 19 – Detalhe da moldura de O livro do acaso



Fonte: Cruz, 2014, p. 30.

Caso do acaso

A tipografia diz respeito às letras a serem utilizadas. Neste livro, em especial, as fontes foram Arial Rounded MT, Bold e Berlin Sans FB. Dentre as várias cores possíveis para as letras, optaram pela branca, em virtude do contraste com as ilustrações e identidade com as margens. O posicionamento do texto segue o movimento das ilustrações e seu peso em cada página. Há predominância de texto nas páginas da esquerda porque a carga visual das imagens recai, com mais frequência, nas páginas da direita, para onde nossos olhos são atraídos quando folheamos o livro. O equilíbrio visual é, portanto, conquistado ao considerar o posicionamento do texto em relação à preponderância ou não da imagem em uma página ou outra.

Figura 20 – Página dupla de O livro do acaso



Fonte: Cruz, 2014, p. 26-27.

Passo agora à história visual que o livro conta. Tudo começa com um nó. Na página da dedicatória esse nó vem acompanhado de árvores, as quais estão dispostas na folha de guarda à esquerda, com alguns galhos ultrapassando o limite imposto pela medianiz feita de dobradiça metálica. Esse nó, marca física de um galho que falta, se manifesta como um derivado, outra forma de expressar a árvore da qual um dia foi parte. Na folha de rosto, a imagem se repete com alguma diferença: a árvore frondosa da página anterior está centralizada na página dupla; sobre seus galhos, escritos com cores diversas, repousam os nomes dos autores sampleados por Nelson Cruz.

A narrativa começa nas páginas 4 e 5, mas a história que o livro conta começa antes, nos paratextos, incluindo-se aí a capa. Se, como diz Gérard Genette (2009), os paratextos são uma espécie de vestimenta do livro, cercando e prolongando sua presença no mundo, devemos considerar esses adornos na leitura aqui proposta. Esse conjunto de páginas funciona como um abre alas para a história que o livro conta.

Figuras 21 e 22 – Guarda, dedicatória e folha de rosto de O livro do acaso



Fonte: Cruz, 2014.

Caso do acaso

A personagem central, um híbrido de peixe e homem, emerge da página da esquerda, entre troncos de algumas árvores, com os olhos ascendentes, postos a contemplar o nó de madeira no alto e ao centro da página seguinte onde, na base, figura uma cidade.

Figura 23 – Página dupla de *O livro do acaso*



Fonte: Cruz, 2014, p. 4-5.

Nas páginas 10 e 11, o encontro com esse nó provoca na personagem uma metamorfose, cujo processo é representado na página dupla 12 e 13 por um coração, o centro da vida. Na página 14, já antropomorfoseada, a personagem segue seu destino, quando outro nó de madeira é transmutado no rosto de uma donzela (p. 15) por quem se apaixona, afeto que dá sentido à sua existência.

Figuras 24, 25, 26 e 27: Conjunto de três páginas duplas e uma individual de *O livro do acaso*



Fonte: Cruz, 2014, p. 10-11, 14-14; 20-21 e 25.

Caso do acaso

Na página 21, fazendo uso da interpicturalidade, a personagem parodia Geene Kelly, do filme **Dançando na chuva** (1952), ao bailar com um poste de luz que, projetado em ângulo aberto, emerge de outro nó de madeira. Na página 25, em outro diálogo interpictural e atento a outras sutilezas do madeirite que motiva a narrativa visual, há uma espécie de Narciso às avessas a se contemplar nas sutis águas de um lago. As imagens da superfície e a refletida não são, porém, espelho uma da outra. O ser que contempla o reflexo no espelho d'água olha como se convidasse o outro para uma troca de papéis que, na página 27, se realiza.

Figura 28 – Página dupla de *O livro do acaso*



Fonte: Cruz, 2014, p. 30-31.

O homem, ao alcançar a superfície, segue seu destino, rumo à cidade, enquanto o peixe retorna às águas profundas do rio. Entre eles, outro nó de madeira demarca o ponto de contato, de troca e de distanciamento gradativo. Para a surpresa do leitor, o que se vê nas páginas 30-31 é outra vez o peixe, não imerso nas águas do rio, mas sobrevoando uma cidade semelhante àquelas históricas de Minas Gerais.

Figuras 29 e 30 – Movimentação da personagem na narrativa de *O livro do acaso*



Fonte: Cruz, 2018, p. 31-32, 33-34.

Essa cidade tem um rio cuja nascente provém de outro nó de madeira, mas dessa vez novo detalhe contribui para a elaboração da imagem. Como é composto por camadas, o madeirite estraga com facilidade. Nesse caso, um fragmento da superfície se soltou a partir do nó e o autor aproveitou esse detalhe como recurso criativo. Pela posição em que se encontra a personagem: cauda em diagonal ascendente, no canto esquerdo da página 30, e

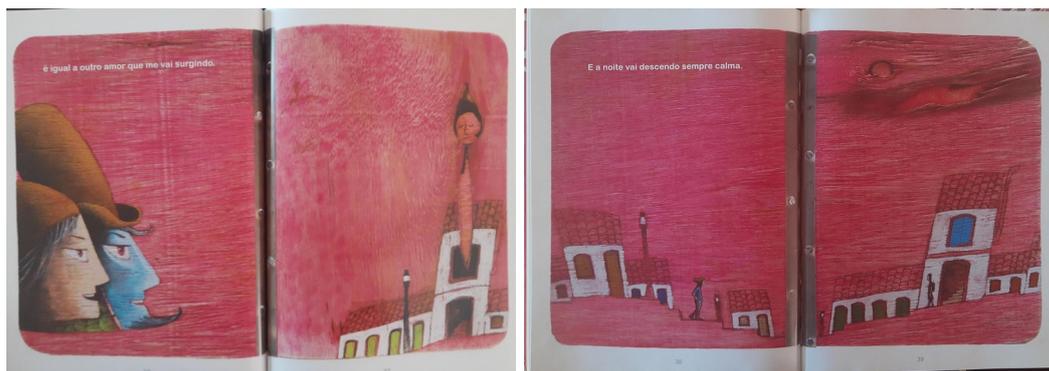
Caso do acaso

rosto descendente no canto direito da mesma página, com a cidade em formato de U, parece que ele emergiu do rio direto para as alturas, deixando-a numa posição ativa em relação ao cenário. O que esperar dessa cena?

Uma possível leitura aparece na página dupla seguinte (p. 31-31), em que na porção esquerda a cidade tem sua escala reduzida, enquanto o protagonista, em movimento ascendente, parece escapar às pressas puxando pela mão direita o corpo miúdo de uma donzela, a qual, ao olhar para trás, com a mão direita apontando para a cidade cada vez mais distante, parece assustada e pesarosa de deixar parte da sua vida para trás. A cena faz lembrar a prática da vivaha, a qual significa casamento em várias línguas, mas passou à cultura brasileira como o rapto da donzela para se casar com seu amado contrariando a vontade dos pais.

Na outra página dupla, eles surgem da margem esquerda da página 33 em movimento descendente, trazendo a donzela ao abrigo de sua cartola. Olham os dois para frente, como que vislumbrando a vida por vir, anunciada pelo nó da madeira no centro da página 34. Tudo gira em torno do nó da madeira, pois o autor o transforma em personagens, cenários, cenas e ações; todos derivam dele que, portanto, se transforma naquele que faz e naquele a quem a ação é dirigida. Ou seja, por ele a ação é produzida; a ele a ação é direcionada.

Figuras 31 e 32 – Conjunto de páginas duplas de *O livro do acaso*



Fonte: Cruz, 2014, p. 36-37, 38-39.

Da margem esquerda da página 36, os rostos das personagens, em primeiro plano, emergem perfilados parecendo contemplar, ao longe, a face de uma donzela a figurar no alto do telhado de uma casa, a qual reaparece na página 39, mas já sem o rosto da donzela, que surge de corpo inteiro, na rua, com uma mochila às costas. Estaria fugindo ou indo ao encontro do donzel da página da esquerda que caminha em direção a ela? Seriam eles a projeção desejada do casal da página 36?

A metafunção composicional articula os elementos que constituem o verbal e o visual, os quais gravitam em torno do nó da madeira, detalhe expressivo que contribui para a coerência de *O livro do acaso* como objeto artístico. A materialidade de que é feita é o ponto de partida para a produção de sentidos, inclusive para as significações do texto verbal a ela enlaçadas. Quando transformado em livro de artista de edição, outra vez a materialidade se manifesta como essencial à compreensão do todo, pois as margens servem não apenas para expressar o componente metalinguístico da composição, mas também como recurso espacial significativo no deslocamento da personagem pela história que se conta. A multimodalidade, ao articular recursos semióticos diversos, instrumentaliza a ampliar uma discussão crítica

Caso do acaso

qualificada sobre literatura, importante para subsidiar a formação de leitores e de mediadores de leitura.

Em seu processo criativo, Nelson Cruz demonstra que, em certa medida, sua arte, feita de restos, daquilo que só aumenta na sociedade contemporânea, funciona como uma provocação a questionar os lugares estabelecidos para a existência das coisas: o domínio público para escritores falecidos há mais de setenta anos e o lixo para aquilo que reputamos sem utilidade. Juntas, a linguagem verbal e a visual, que emergiu de um nó de madeira, desafiam o sentido exato das coisas as quais, transformadas em literatura, chegam às mãos do leitor como obra de arte.

Referências

ALMEIDA, T. A. & BELMIRO, C. A. Literatura infantil e multimodalidade: o papel dos paratextos no livro ilustrado. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. 2016.1. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26740/26740.PDF>. Acesso em: 11/02/2025.

ARAÚJO, Antonia Dilamar gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Linguagem em foco** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, vol. 3, nº 5, p. 13-24, 2011.

ARTHUR AZEVEDO. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Artur_Azevedo#/media/Ficheiro:Artur_Azevedo.jpg. Acesso em: 11/02/2025.

AUTA DE SOUZA. Disponível em: <https://autadesouza.com.br/auta-de-souza/>. Acesso em: 11/02/2025.

BELMIRO, Celia Abicalil. A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 403-420, 2010.

BELMIRO, Celia Abicalil. Entre modos de ver e modos de ler, o dizer. **Educação em Revista**, nº 28, vol. 4, dez. 2012.

CARMELINO, Ana Cristina. Humor, multimodalidade e hibridismo: elementos característicos do gênero guia. **Intersecções**, nº 10, ano 6, nº 2, p. 68-88, nov. 2013.

COELHO NETO. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Coelho_Neto. Acesso em: 11/02/2025.

CRUZ, Nelson. **O livro do acaso**. Belo Horizonte: Abacatte, 2014.

FERNANDO PESSOA. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poets/fernando-pessoa>. Acesso em 11/02/2025.

FLORBELA ESPANCA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Florbela_Espanca. Acesso em: 11/02/2025.

FRANCISCA BEATRIZ DE ASSIS BRANDÃO. Disponível em: <http://apoesiadobrasil.blogspot.com/2013/03/beatrz-brandao-1779-1868.html>. Acesso em: 11/02/2025.

Caso do acaso

GENETTE, G. **Paratextos Editoriais**. Trad. Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

JOÃO DO RIO. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_do_Rio. Acesso em: 11/02/2025.

JOAQUIM MANUEL DE MACEDO. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/269604/joaquim-manuel-de-macedo---de-medico-a-escriptor>. Acesso em: 11/02/2025.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN, Judith; STREET, Brian (Org). **Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales: Diálogos desde los Estudios Latinoamericanos sobre Cultura Escrita**. México: Siglo XXI, CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), 2000. p. 65-83.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

LIMA BARRETO. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lima_Barreto_%28escritor%29. Acesso em: 25/02/2025.

MADEIRITE. Disponível em: <https://casadamadeira-am.com/produto/chapa-de-madeirite-resinado-cola-branca-1-10-x-2-20-m>. Acesso em 11/02/2025.

MORAES, Giselly Lima de. Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 46, p. 231-253, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/YvVT7xhDvVG9WbbqGKSDz8n/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

NÓ DA MADEIRA. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-royalty-free-n%C3%B3-na-madeira-image10209925>. Acesso em: 11/02/2025.

OLAVO BILAC. Disponível em: <https://www.escritas.org/PT/olavo-bilac>. Acesso em: 11/02/2025.

PADRE VIEIRA. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/redescobrimdo-o-padre-antonio-vieira-um-genio-no-ostracismo-ejx2svemlxkrkjfg7ua5eru4u/>. Acesso em: 11/02/2024.

PINHEIRO, V. S. **Analisando significados das capas da Revista Raça Brasil: um estudo de caso à luz da semiótica social**. (2007). (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

VILLA-FORTE, Leonardo. **Escrever sem escrever: literatura e apropriação no século XXI**. Rio de Janeiro: Relicário Edições / Editora PUC-Rio, 2019. Disponível em: <http://www.suplementopernambuco.com.br/in%C3%A9ditos/2251-alguns-escritos-sobre-escrever-sem-escrever.html>. Acesso em: 16/01/2021.

Contação de história em libras: relato de produção de um audiovisual para o livro *Os jeitos que o menino vê*

Mayara Menezes de Queiroz

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Khetlin Anieli Schmidt Pereira dos Santos

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Introdução

A inclusão educacional é um dos desafios centrais da educação contemporânea, especialmente no contexto brasileiro, onde barreiras de acesso e desigualdades sociais persistem. Crianças com deficiências sensoriais frequentemente enfrentam limitações no acesso a recursos educacionais adequados, o que reforça a necessidade de iniciativas que promovam equidade e acessibilidade. Nesse contexto, as taxas de analfabetismo de pessoas com deficiência, apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), declara que no “terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência essa taxa foi de 4,1%.” (IBGE, 2023, s. p.). Ainda, o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades presentes na Educação Básica em classes comuns apresenta mais de 90%, segundo o Censo Escolar (MEC, 2024). Logo, é imprescindível a produção e adaptação de materiais de forma a contemplar as necessidades educacionais especializadas dos educandos, das quais são outorgadas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) e no Decreto nº 7.611/2011, que dispõe em seu Artigo 5º, Parágrafo 4º:

A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2011).

Diante desse cenário, surge o Projeto Experimental de Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Comunicação Social – Produção Editorial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com o objetivo de criar um livro-brinquedo com base nos princípios do Desenho Universal, que busca desenvolver “produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015). Logo, o presente artigo possui a finalidade de relatar a construção de um material audiovisual que contém a tradução em Língua Brasileira de Sinais (Libras) em formato de contação do livro infantil, intitulado “Os jeitos que o menino vê”. Configura-se assim esse recurso uma Tecnologia Assistiva (TA), que tem como definição:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

Essa ação é realizada em uma parceria voluntária com o “REDE BÁSICA: A BNCC na Educação Básica”, um projeto de desenvolvimento institucional na UFSM com apoio do

Contação de história em libras

Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), sob a execução do Centro de Educação (CE), com suporte da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) através da sua Coordenadoria Tecnológica Educacional (CTE). O objetivo do REDE BÁSICA é a produção de duas mil e duzentas horas de programas educativos, recursos e materiais didáticos, que possam ser veiculados por rádio comunitária e TV aberta, devidamente acompanhados de material impresso. Voltado para alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, o projeto atende às demandas de 62 municípios no RS, beneficiando cerca de 138 mil estudantes e 21 mil professores. A partir disso, a TA desenvolvida para integração do livro pretende contemplar demandas dos educadores especiais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou em práticas articuladas, ou no Ensino Colaborativo com outros professores de áreas específicas. O público-alvo inclui crianças surdas ou com deficiência auditiva presentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo aquelas que já são alfabetizadas ou que estão no processo de alfabetização, respeitando e reconhecendo a Libras como primeira língua destas.

A leitura desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo do público infantil, sendo um dos pilares para a construção de conhecimento sobre o mundo e a sua interpretação dele. Segundo a Lei no 14.407, de 12 de julho de 2022, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, é garantida a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 2022). Sendo assim, é essencial garantir que todas as crianças tenham acesso pleno ao universo da leitura e à literatura dentro do ambiente escolar, visto que são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social.

Também, a aplicação da TA no campo educacional “possui perfil propositivo e busca resolver as dificuldades dos alunos, encontrando alternativas para que eles participem e atuem positivamente nas várias atividades propostas no currículo comum” (Bersch, 2009). Portanto, é de suma importância a construção de materiais pedagógicos que resultam na eliminação de barreiras, que se caracterizam como

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (Brasil, 2015)

A partir disso, a metodologia utilizada inclui uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de realizar uma análise qualitativa dos termos-chave relacionados à temática de acessibilidade e ensino-aprendizagem, envolvendo fontes teóricas e a experimentação, promovendo os ajustes necessários para aprimoramento, a fim de embasar teoricamente a criação do material e suas aplicabilidades no contexto educacional.

O processo de produção do material em questão foi iniciado na disciplina de Comunicação e Acessibilidade, do curso de Produção Editorial da UFSM, com o auxílio da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da Instituição, para a viabilização das ações, com o suporte técnico e pedagógico necessário para o desenvolvimento da tradução do livro para Libras. Consideramos que a tradução da literatura para Libras desempenha um papel fundamental ao ampliar o acesso da comunidade surda a obras literárias de diversas culturas,

épocas e contextos, assim como definimos, a partir da conceituação de Mourão (2011), que a tradução interlingual¹ não envolve a transposição literal de palavras, mas sim uma interpretação que permita aos usuários da língua compreender e interpretar os processos sociais vinculados a outra língua e cultura.

Dessa forma, este trabalho visa contribuir para a produção de materiais acessíveis que atendam às necessidades educacionais de estudantes com deficiência auditiva ou surdez. Também, busca promover uma reflexão sobre a importância da inclusão efetiva no ambiente educacional, utilizando-se da TA como instrumento para potencializar a interação, a aprendizagem e a autonomia.

Livro-brinquedo e a Tecnologia Assistiva: uma abordagem multimodal para a inclusão

O livro-brinquedo é uma ferramenta que combina elementos literários e interativos, concebida para enriquecer o processo de leitura por meio de abordagens multimodais, entendido como uma “produção de significados, levando em consideração os vários modos e meios possíveis de significação à disposição dos atores socioculturais” (Santos; Pimenta, 2014). Diferentemente dos livros tradicionais, ele incorpora aspectos multissensoriais que ampliam as possibilidades de interação e compreensão. Sendo assim, esse material se define como

objeto lúdico e interativo que convida à experimentação. Têm uma narrativa aberta para diferentes leituras: visual (literária e imagética) e tátil (bi e tridimensional). Também pode conter recursos sonoros e olfativos, bem como efeitos de realidade aumentada (QR code) entre outras tecnologias associadas. (Schmidt; dos Santos, 2021, s. p.)

A integração de recursos multimodais no livro-brinquedo potencializa sua capacidade de promover acessibilidade, principalmente quando associada a tecnologias assistivas. Esse tipo de livro pode incorporar relevos e texturas, permitindo uma exploração sensorial da leitura por meio do tato, o que favorece a inclusão de indivíduos com deficiência visual. Além disso, as representações imagéticas desempenham um papel complementar à narrativa textual, enriquecendo a compreensão e possibilitando múltiplas formas de interpretação. A inclusão de recursos auditivos, por sua vez, transforma a experiência da leitura, proporcionando a recepção do conteúdo além do visual. Para Rojo (2009), é fundamental considerar os diferentes usos e práticas de linguagem em suas múltiplas formas e semioses para produzir, interpretar e responder a sentidos em variados contextos e mídias. Assim, o ensino deve garantir o desenvolvimento das diversas formas de linguagens, além de promover competências críticas e éticas que capacitem os leitores a interagir com essas práticas de forma consciente e cidadã.

O livro-brinquedo, em desenvolvimento através do projeto experimental, tem como título “Os jeitos que o menino vê” e é de autoria de Sueli Salva, participante do projeto REDE BÁSICA. A narrativa apresenta a história de uma criança que perde a visão e necessita se adaptar à nova realidade em que se encontra e explorar os outros sentidos para interagir com o mundo. A partir desse contexto, o livro está sendo estruturado com base no eixo de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fundamentado no conceito de Desenho Universal, utilizando-se de TA para contemplar o público infantil que possui deficiências sensoriais.

Contação de história em libras

No que tange ao contexto educacional, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é um documento de caráter normativo que:

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (MEC, 2018)

Desta forma, a BNCC não apenas estabelece um padrão curricular unificado para todos os níveis de ensino, mas também enfatiza a importância de uma abordagem educativa inclusiva, que atende às diversas necessidades dos alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Assim, com a integração da TA como recurso pedagógico, torna a experiência educativa mais acessível, proporcionando ferramentas para que os alunos com deficiências possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Bastos et al. (2023), a TA busca promover mudanças na realidade social de determinados grupos, ao eliminar barreiras físicas, ambientais e sociais. Isso contribui para que os indivíduos possam realizar suas atividades diárias de maneira mais autônoma e tenham acesso mais pleno a espaços públicos, à educação, ao trabalho e ao lazer. Para alcançar esses objetivos, a TA oferece recursos e serviços que favorecem o aumento da capacidade funcional das pessoas.

Segundo Conte, Ourique e Basegio, quando há acesso à TA na escola, os alunos que não se enquadram nos padrões dito “normais” e aqueles que enfrentam estigmas sociais podem assumir um papel mais ativo na aprendizagem e nas interações sociais, dado que

[a] TA na educação vai além do mero auxílio ao estudante para realizar as tarefas escolares, abrindo possibilidades para novas perspectivas formativas do processo de desenvolvimento humano, para que o sujeito possa atuar de forma solidária, sensível, construtiva e dialética com o outro e com o mundo alicerçado na metamorfose do aprender (Conte, Ourique e Basegio, p. 13).

Do mesmo modo, para Bersch (2009) é essencial que a escola conheça e aplique a TA para que o direito à educação dos alunos com deficiência seja efetivamente realizado e ocorra a inclusão no contexto educacional, favorecendo a participação e o desempenho no cotidiano escolar.

A partir desses pressupostos, pensando nas crianças com deficiência auditiva e surdez, foi desenvolvido para compor a TA um material audiovisual com a tradução em Libras no formato de contação de história, visto que “os surdos têm o direito a ter uma compreensão visual de qualquer conto ou história em sua primeira língua, com adaptação do vídeo em Libras.” (Cruz; Guedes; Lemos, 2022). Mesmo que nem todas as crianças tenham fluência em Libras, o recurso atua como uma introdução à língua de sinais, sendo também uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da Libras.

Além disso, Silva e Seabra (2022) afirmam que a língua portuguesa não é a língua que possibilita a organização e o desenvolvimento dos processos de pensamento dos surdos,

Contação de história em libras

função que é desempenhada pela língua de sinais. Também, assim como declaram Cruz, Guedes e Lemos (2022),

[a] literatura escrita é uma criação estética, é uma forma de transmitir para os ouvintes a emoção da língua através das palavras, frases e sonoridade da língua; porém, os surdos, diante de um texto escrito, não sentem a mesma emoção que os ouvintes, por terem línguas e culturas diferentes. Por isso, pensamos que é importante termos as informações de uma cultura ressignificadas na outra, usando uma linguagem visual. A linguagem visual não tem limite, nós podemos criar sinais e estéticas que tenham ligação visual. Os surdos entendem e sentem emoção através dessa linguagem por sua experiência visual (Cruz; Guedes; Lemos, 2022, s. p.)

Sendo assim, para melhor interação e interpretação do leitor surdo com o texto e a narrativa, é necessário uma expressão de linguagem que foque no gestual-visual, pois o “código alfabético não atua da mesma maneira para o surdo porque ele não acessa os sons da fala. Conseqüentemente, sua comunicação e o seu pensamento se processam de forma diferente, isto é, por sinais.” (Pereira et al., 2021, s. p.). Por isso, a escolha de uma contação de história se dá através das possibilidades do uso de recursos como expressões faciais, classificadores e elementos visuais, que não apenas enriquecem a narrativa, mas também ampliam as potencialidades de interpretação.

Segundo Araújo, Silva e Nascimento (2020), na contação em língua de sinais, o corpo atua como mediador entre o texto e a narrativa, permitindo à pessoa surda transcender a compreensão básica e vivenciar a narrativa de forma plena e significativa. Ainda, segundo os autores, o imaginário é fundamental para que a criança entenda o mundo ao seu redor, processe emoções e explore suas próprias experiências. A imaginação infantil cria uma ponte entre a realidade e a ficção, na qual durante o contato com o texto literário narrado pelo contador, ela faz conexões, identifica preferências e constrói um vínculo com os livros, transformando suas vivências em significados. Assim,

[o] olhar é o elo entre quem conta e quem presencia a contação. É quem convida o outro para dentro da história e o deixa preso aos acontecimentos. Também é o que aproxima o contador do receptor, criando um laço afetivo entre os dois. (Araújo; Silva; Nascimento, 2020, s. p.)

Para Brito e Ribeiro (2023), a contação de histórias em Libras contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário de educandos surdos, visto que a linguagem gestual-visual é a sua principal forma de comunicação, sendo a Libras fundamental para a construção de sua identidade e compreensão de mundo.

Contudo, um fator que influencia significativamente a Educação de Surdos no Brasil é a ausência de Libras no eixo de Linguagens da BNCC. Segundo Santos et al. (2024), a Educação Bilíngue de Surdos, além de ser uma questão linguística e literária, envolve também atividades sociais e políticas. Para isso, é necessário um currículo sistematizado e coordenado, fundamentado na modalidade gestual-visual, com o objetivo de garantir o acesso tanto à Literatura quanto à Libras. Logo, a inclusão de Libras no currículo é fundamental para assegurar a identidade linguística dos surdos, promovendo não apenas o acesso à literatura, mas também a valorização da cultura surda e o fortalecimento de suas habilidades de comunicação e aprendizado, assim como a participação ativa desses educandos no contexto educacional.

Relato de produção

A construção da tradução do material foi realizada em parceria com o Laboratório de Áudio do Estúdio 21, iniciando com a narração da história, que foi feita pela própria autora do livro, Sueli Salva. Esse processo de narração foi pensado de forma a ser acessível e relevante para crianças com deficiência auditiva que possuem perda auditiva parcial, considerando suas necessidades específicas de compreensão e interação com a história.

Após a gravação da narração, foi efetivado o contato com a CAED para solicitar a presença de um Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) para realizar a tradução. Conforme Mourão (2011), a tradução de livros para Libras não se resume à simples transposição de palavras; ela envolve uma adaptação cultural e linguística que leva em conta as particularidades da língua de sinais, como a utilização de espaços, o uso de classificadores⁴, e a necessidade de expressões faciais para transmitir emoções e nuances, elementos essenciais para a construção da narrativa na língua de sinais. Portanto, a tradução precisa ser muito mais do que uma interpretação literal, ela deve capturar o foco da narrativa, respeitando as regras gramaticais e sintáticas da Libras, para que o público surdo possa experimentar a obra de forma completa e significativa.

Com a confirmação da CAED, a gravação foi realizada no Estúdio 21, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (Naves et al., 2016). Esse guia oferece uma série de recomendações para garantir a acessibilidade em produções audiovisuais, abordando aspectos como a qualidade do áudio e da imagem, a utilização de legendas e audiodescrição, e a utilização da Janela de Libras de forma eficiente.

Em relação à iluminação, o Guia recomenda dois pontos de luz para o intérprete: uma luz frontal e uma luz superior, além de uma iluminação diagonal superior para eliminar sombras no fundo ou no intérprete. Para otimizar a edição e garantir maior clareza visual, ajustamos a iluminação de modo a incluir dois pontos de luz adicionais direcionados à parede, que serviu como fundo da gravação. Esses ajustes foram feitos com o objetivo de iluminar adequadamente o *chroma key*, uma técnica de filmagem que utiliza um fundo de cor sólida (geralmente verde ou azul) para permitir a substituição do fundo por outra imagem ou vídeo na pós-produção. O *chroma key* é crucial para a edição, pois possibilita a inserção de elementos visuais, como animações ou cenários que complementam a tradução em Libras.

⁴ Este fenômeno linguístico é uma representação e/ou descrição visual de objetos, pessoas e ações de forma “icônica”, embora apresente características convencionadas de forma arbitrária. Recurso linguístico bastante utilizado na Literatura, pois possibilita uma maneira criativa e poética para denotar sentidos, sentimentos e descrever coisas, sem necessariamente fazer uso dos ‘sinais clássicos’. Por exemplo: para falar de um gato pode-se, para além de realizar o sinal GATO, descrevê-lo denotando as suas características (tamanho, pelo, formato das orelhas, comportamento, etc.). (Cruz; Guedes; Lemos, 2022, s. p.)

Contação de história em libras

Figura 1 – Iluminação da gravação



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Conforme demonstra a Figura 1, foram utilizados spots de iluminação posicionados nos ângulos diagonal esquerdo e direito do TILS, criando uma luz suave e direcionada ao corpo do intérprete, sem gerar reflexos ou sombras excessivas. Os spots de iluminação são lâmpadas direcionadas que podem ser ajustadas para iluminar pontos específicos da cena, garantindo que o foco esteja no intérprete sem comprometer a clareza da imagem. Também, para criar uma contra-luz adequada e equilibrar as fontes de iluminação, foi utilizado uma *softbox*, que é um dispositivo de iluminação suave com uma superfície difusa que ajuda a distribuir a luz de forma uniforme.

O enquadramento da câmera foi cuidadosamente planejado para garantir que a cabeça do TILS ficasse a um palmo do limite superior da câmera, com a parte inferior do quadro posicionada aproximadamente 5 centímetros abaixo do umbigo. A intérprete, que possui pele clara, usou uma blusa preta de manga longa, sem estampa e sem decote, a fim de evitar distrações visuais e garantir maior contraste com o fundo. Embora a gravação tenha sido feita com a intérprete centralizada na tela, de acordo com a Figura 2, durante a edição posicionamos ela ao lado esquerdo da imagem, considerando o sistema de leitura de esquerda para direita, permitindo que o lado direito fosse utilizado para as ilustrações.

Figura 2 – Enquadramento da câmera



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Contação de história em libras

A pós-produção do vídeo foi realizada utilizando o software DaVinci Resolve, que permitiu uma edição detalhada e precisa do material capturado. Durante esse processo, foram inseridas ilustrações que não apenas enriquecem a narrativa, mas também desempenham um papel essencial no apoio à compreensão da história. Essas ilustrações foram pensadas para complementar a linguagem visual da narrativa, servindo como apoio para o entendimento dos sinais realizados pelo TILS, visto que o letramento visual é destacado como um fator relevante no processo de escolarização das pessoas surdas, conforme Gesueli e Moura (2006, apud Silva e Seabra, 2022). Além disso, as imagens foram projetadas com uma paleta de cores adaptada para garantir a acessibilidade a pessoas com daltonismo, o que possibilita uma melhor percepção dos elementos visuais.

Figura 3 – Vídeo final da contação em Libras da história *Os jeitos que o menino vê*



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.⁵

Por fim, optamos por utilizar a Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE), sendo “a tradução das falas de uma produção audiovisual em forma de texto escrito, podendo ocorrer entre duas línguas orais, entre uma língua oral e outra de sinais ou dentro da mesma língua” (Naves et al., 2016), garantindo que todas as informações sonoras sejam acessíveis também por meio de texto escrito. Foi aplicado às questões de contraste expostas com base em Neves (2007), para que as ilustrações ao fundo não atrapalhem a compreensão do texto, assim como um cuidado para que o background da legenda não tapasse as mãos da TLS.

Para Neves (2007), é de suma importância o posicionamento adequado das legendas no processo de tradução visual. Destaca-se que, em geral, as legendas devem ser colocadas na parte inferior da tela, com alinhamento centralizado, para não obstruir elementos essenciais da imagem. Em relação ao número de linhas nas legendas, a autora explica que, normalmente, as legendas são apresentadas em uma ou duas linhas, e quando são exibidas em uma linha devem ser posicionadas na linha inferior da tela, de modo a maximizar o espaço visual disponível. Em relação ao uso de cores, Neves (2007) afirma que a escolha das cores deve ser feita de maneira consistente e sem causar distração ao telespectador, garantindo a legibilidade das legendas.

Sendo assim, com o desenvolvimento do material audiovisual, o próximo passo do projeto será avaliar sua efetividade na prática, por meio da aplicação direta com crianças

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/kozkGXex8Y4>. Acesso em: 22 nov. 2024.

surdas. A partir dessa experiência, será possível analisar como as estratégias adotadas na tradução em Libras e a utilização de ilustrações complementares contribuem para a compreensão da história e o engajamento das crianças com o conteúdo. Essa etapa permitirá ajustes e aprimoramentos, garantindo que o projeto atenda de forma plena às necessidades do público-alvo.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo a criação de uma Tecnologia Assistiva para a inclusão de crianças surdas ou com deficiência auditiva ao conteúdo do livro-brinquedo intitulado **Os jeitos que o menino vê**. A proposta buscou explorar as possibilidades de integração de diferentes recursos sensoriais e multimodais, visando promover a interação das crianças com o texto literário e fundamentou-se no conceito de Desenho Universal, que preconiza a criação de produtos que sejam acessíveis para o maior número possível de pessoas, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

Dessa forma, foi desenvolvido um material audiovisual que contém a tradução da história em Libras, em um formato de contação, para que esse público possa ter acesso ao texto em sua primeira língua, favorecendo a compreensão e o envolvimento com a narrativa de forma efetiva. Assim, utilizando-se de uma linguagem gestual-visual, o vídeo busca ampliar a experiência de leitura por meio de recursos que dialogam diretamente com a realidade comunicativa dessas crianças. No contexto educacional, essa iniciativa contribui para a inclusão ao viabilizar o acesso ao conteúdo literário de forma traduzida, sendo assim uma ferramenta pedagógica que pode estimular o aprendizado e promover a equidade no processo de formação leitora.

A leitura é essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do indivíduo, sendo uma prática que transcende o simples ato de decodificar palavras. Por meio da leitura, constrói-se conhecimento, amplia-se o vocabulário e desenvolvem-se habilidades críticas. Logo, garantir que todos tenham acesso a essa experiência é uma questão primordial dentro do ambiente escolar. Quando ferramentas inclusivas, como a tradução em Libras, são incorporadas à literatura infantil, criam-se oportunidades para que todas as crianças possam explorar o imaginário, desenvolver o pensamento criativo e estabelecer vínculos significativos com o universo literário. Por isso, reforçamos a importância da criação de materiais didáticos e livros acessíveis que atendam às necessidades de todos os educandos, incentivando a participação de forma ativa do processo educativo, estimulando seu aprendizado, autonomia e integração social.

Em conclusão, os próximos passos desta pesquisa consistem na aplicação prática do material audiovisual com o público-alvo, a fim de analisar a efetividade do recurso proposto. Por meio dessa etapa, será possível avaliar como a interação com a tradução em Libras contribui para o engajamento, a compreensão e a experiência literária das crianças surdas, possibilitando futuros aperfeiçoamentos e ampliações da proposta.

Referências

ARAÚJO, Alexandra Melo; SILVA, Márcia Tavares; NASCIMENTO, Risoneide Ribeiro. Um olho na tela, outro no leitor: multimodalidade na contação de histórias em Libras no meio digital. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. e37484–e37484, 8 out. 2020.

Contação de história em libras

BASTOS, Paula Alessandra Lima Santos et al. Tecnologia assistiva e políticas públicas no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 31, p. e3401, 14 abr. 2023.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: **Ensaio Pedagógico**, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BRASIL. Secretária-Geral. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04/11/2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, integrante da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04/11/2024.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para dispor sobre o uso de tecnologias assistivas por pessoas com deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 jul. 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14407.htm. Acesso em: 04/11/2024.

BRITO, Lidiane Rodrigues; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. A contação de histórias em Libras na perspectiva dos professores: reflexões sobre a sua frequência e finalidade. **Signo**, São Paulo, v. 48, n. 93, p. 103-120, 1 nov. 2023.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. e163600, 28 set. 2017.

CRUZ, Lyvia de Araújo; GUEDES, Michelle Arrais; LEMOS, Andréa Michiles. Literatura surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, p. 223-249, 30 de maio de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pessoas com deficiência: 2022** (Nº de chamada 314.9-056.2(81)-P475, folheto, ISBN: 9788524045738). Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04/11/2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Censo Escolar** – MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 04/11/2024.

Contação de história em libras

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/32311>. Acesso em: 29/11/2024.

NAVES, Sylvia Bahiense et al. (Org.). **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasil: Ministério da Cultura e Secretaria de Audiovisual, S. A., p. 19-30. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Guia-para-Producoes-Audiovisuais-Acessiveis-com-audiodescricao-das-imagens-1.pdf>. Acesso em: 21/10/2024.

NEVES, Josélia. **Vozes que se vêm**: guia de legendagem para surdos. Santiago: Instituto Politécnico de Leiria / Universidade de Aveiro, 2007.

PEREIRA, Ana Paula et al. O livro de imagem e a inclusão da criança surda na biblioteca escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, 1 jul. 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Leonardo Padilha dos et al. O que a literatura surda e a Libras ensinam à política educacional: uma discussão prevista na BNCC. **Caderno Pedagógico**, São Paulo, v. 21, n. 6, p. e5245–e5245, 27 jun. 2024.

SANTOS, Záira Bomfante.; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 295–324, 2014.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e239142, 7 mar. 2022.

SCHMIDT, Marcia Cattoj; DOS SANTOS, Célio Teodorico. Toy book design: an interactionist approach about playfulness and child development. **InfoDesign – Journal of Information Design**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2021. DOI: 10.51358/id.v18i1.874. Disponível em: <https://infodesign.org.br/infodesign/article/view/874>. Acesso em: 21/10/2024.

Memorial: traduzindo aprendizado para outras linguagens

Thaís Regina da Costa de Jesus
Dra. Paloma Rezende de Oliveira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Neste trabalho será realizada uma pesquisa narrativa sobre a experiência como monitora na disciplina de Educação e Economia Política, do currículo de Pedagogia da UNIRIO, ministrada pela professora Paloma Oliveira Rezende. Nesta disciplina, temos como objetivo promover a discussão dos conceitos básicos da Economia Política como dinheiro, mercado e trabalho, explorando suas implicações não apenas no campo econômico e social, mas também educacional. Foi utilizada a pesquisa narrativa para registrar a experiência dos alunos ao enriquecerem seu repertório de mundo e traduzirem o conhecimento acadêmico para uma linguagem mais acessível, como cinema ou literatura.

Para contextualizar as transformações que ocorreram no cenário político e econômico ao longo do tempo até a nossa situação social atual, buscamos estratégias para que os estudantes consigam compreender a reestruturação do processo produtivo tendo como foco na profissão docente e como isto afeta a formação e atuação profissional, propondo uma reflexão sobre os projetos educacionais em disputa e seus impactos na educação, compreendendo-a para além da sua função no processo de formação de capital humano, como potencializadora da consciência de si, formando sujeitos que podem transformar sua realidade e entender a propriedade das condições da realização do trabalho.

Durante o percurso formativo, podemos acabar perdendo de vista determinados assuntos tratados ao longo da graduação. Para que um pensamento ou conceito se fixe na nossa trajetória, é necessário que este tema nos atravesse de alguma maneira. Reconhecendo a relevância e importância que a arte tem na nossa vida, apresentamos a proposta de traduzir nossa discussão em sala de aula, durante todo o semestre, para um olhar artístico, incentivando o estudante a transpor o conhecimento adquirido para outras linguagens. Neste sentido, traduzir o conhecimento acadêmico para uma linguagem artística, seja a literatura, a música, o cinema ou as artes visuais auxiliam no aprendizado, além de estimular o pensamento crítico dos estudantes tanto dos textos acadêmicos, quanto sobre a arte em geral.

O livro “Flávia e o Bolo de Chocolate”, de Miriam Leitão, foi utilizado para abordar temas como racismo, adoção e diversidade familiar. A obra serviu como elo entre os conceitos trabalhados na disciplina e a prática pedagógica, possibilitando um caminho acessível para discutir questões complexas na educação básica e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Memorial e pesquisa narrativa

Na disciplina de Educação e Economia Política, o memorial passou a ser um instrumento pedagógico e avaliativo permitindo o mapeamento do conhecimento adquirido durante um período, uma vez que, segundo Cintra (2020) o memorial, enquanto gênero textual cumpre um papel essencial no auxílio da construção da identidade pessoal, na formação e na trajetória acadêmica. Este gênero além de conectar conteúdos disciplinares

com as vivências pessoais estimula a articulação entre aprendizagem, afetividade e memória, auxiliando no processo de criação de uma leitura crítica e humanizada das experiências.

No formato de diário, esse registro ganha um caráter reflexivo e intimista, favorecendo o diálogo entre aprendizado, arte e emoção. Ao transformar o conhecimento em algo significativo, o memorial vai além de uma simples análise de conteúdos acadêmicos, tornando-se uma ferramenta de expressão, valorizando a singularidade e o afeto como elementos essenciais no processo educativo.

Neste sentido, os alunos podem aproveitar esses momentos para uma reflexão sobre a aula e contextualizá-la de acordo com sua realidade vivenciada. Dialogando com a proposta de Silva (2023, p. 2), que define “a Pesquisa Narrativa como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre um determinado assunto em busca de informações para entender um fenômeno específico”. Desta forma, a metodologia escolhida para a construção deste artigo segue o modelo de memorial proposto aos estudantes, transformando este registro documental em uma narrativa.

Educação e Economia Política

O objeto da Economia Política, segundo Netto e Braz (2006, p. 17) “é o estudo das leis sociais que regulam a produção e distribuição dos meios materiais que permitem a satisfação da necessidade dos homens”. Para satisfazer essa necessidade humana, o trabalho é a base da atividade econômica que busca dar conta de produzir e distribuir os bens materiais que trazem essa satisfação humana seja individual ou coletiva. A relação entre a atividade econômica e produção de conhecimento se dá no papel que a educação pode ocupar, na lógica capitalista, auxiliando o trabalhador a se constituir como um ser humano emancipado com pensamento crítico ou ser um cidadão produtivo, mas alheio aos seus direitos e incapaz de questionar o sistema de trabalho.

Essa dualidade reflete a desigualdade estrutural no sistema educacional brasileiro e está intimamente ligada à lógica capitalista e às relações de produção que moldaram o nosso país.

Para Demerval Saviani (2007, p. 160) esta contradição reside na necessidade de educar os trabalhadores para que estejam instrumentalizados o suficientemente para o mercado de trabalho sem, no entanto, torná-los conscientes dos seus direitos enquanto cidadãos. Esta lógica é que propositalmente oferta uma educação que não é integral, mas que propositalmente deixa lacunas de conhecimentos para que se perpetue a lógica de dominação.

Saviani também apresenta o conceito de escola de Gramsci, destacando que as fases de educação básica (fundamental e médio) são organizadas de maneira gradual nos conceitos da língua, matemática e das ciências naturais. No ensino fundamental, estes conteúdos são apresentados de maneira mais fluida e intuitiva, e no ensino médio um conteúdo mais robusto, propiciando um trabalhador preparado para compreender a complexidade laboral, seja ela qual for. Por sua vez, o ensino superior é voltado a uma organização cultural e de discussão dos problemas que afetam o homem na contemporaneidade.

Frigotto (1989) complementa essa análise ao apontar que a educação, ao invés de ser um instrumento de emancipação, muitas vezes serve apenas como mecanismo de adaptação

à lógica do capital. Ele enfatiza que políticas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda que fundamentais, enfrentam desafios estruturais, pois opera em um sistema que historicamente negligencia a educação dos trabalhadores, tratando a formação cidadã como secundária, contrapondo-se ao pensamento educacional com viés liberal e a visão tecnicista de produção de capital humano.

Ao longo da disciplina exploramos ideias de filósofos e economistas dos séculos XIX e XX, que, de acordo com contexto histórico em que estão inseridos e suas análises sociais econômicas, projetam modelos de sociedade que sejam mais produtivas economicamente. Autores como Adam Smith e Karl Marx, trazem diferentes contribuições para o pensamento econômico e para a compreensão do que é trabalho na atualidade e como o reflexo destes pensamentos impacta o modelo atual de trabalho e como a educação pode ser um instrumento tanto de emancipação quanto de alienação destes trabalhadores. Adam Smith (1996), conhecido como pai do liberalismo econômico, desenvolve o conceito de oferta e demanda, guiados por interesses individuais capazes de manter em equilíbrio sem interferência do estado, este conceito é conhecido como a mão invisível do mercado. Entretanto, Karl Marx (1998) confronta esta ideia, argumentando que o lucro não é resultado de um equilíbrio natural de oferta e demanda e sim um fruto da exploração de capital humano, apresentando conceito de mais valia e apontando o modelo capitalista como extremamente desigual.

Traduzindo para outras linguagens

Após explorar princípios da Economia Política, sua relação com o trabalho e com a educação, na metodologia adotada pela professora, iniciamos as apresentações de seminários. Para esta avaliação, a partir de textos escolhidos pelos grupos, os estudantes estabeleceram conexões entre um dos filmes escolhidos de uma seleção pré-definida – tanto de ficção quanto de documentários — para dialogar com os temas escolhidos. Essa vivência de relacionar arte com vivências (ainda que ficcionais) revelou ao longo do semestre, a riqueza de sensibilidade desenvolvida pelos estudantes e a capacidade de associar os conteúdos abordados em sala com experiências sociais ou contextos históricos.

Este processo destaca como arte e cultura são excelentes mediadores capazes de traduzir conceitos abstratos em imagens, narrativas e emoções que atravessam os indivíduos de diversas maneiras. Sendo assim, o registro em memorial não só é um espaço para registros do conhecimento acadêmico, mas também um espaço em que tradução simbólica e mediação cultural permite um novo olhar sobre a economia política e sua relação com educação e trabalho que não se restringem à sala de aula.

Abordagem de temas sensíveis por meio da literatura

Entre os principais temas abordados na bibliografia da disciplina, destacamos dois em que encontramos um caminho possível de diálogo para diferentes etapas de ensino através da literatura, a interseccionalidade (definição) abordada por Angela Davis no Livro *Gênero, Raça e Classe*, que ao transpor para a literatura, no livro “Flávia e o bolo Chocolate” apresentado para as turmas do primeiro semestre, possibilitou apresentar de maneira sutil reflexões sobre diferentes configurações familiares e os impactos do racismo na autoestima de uma criança. Já no segundo semestre, realizamos uma oficina de mediação de leitura com

Memorial

o tema da exploração do trabalho, o diálogo foi construído com a obra literária “O Sonho de Lu Shzu” de Ricardo Gómez e Tesa González. Durante as discussões, os estudantes compartilharam vivências e percepções que se relacionam com as personagens tanto com a sua realidade, quanto com os alunos da educação básica (alguns já estão em sala de aula como estagiários ou professores).

Resultados

Utilizar as atividades artísticas como filmes e a produção de desenhos e poesias ajudaram a promover debates sobre o tema, além de abrir espaço para indicar estratégias para lidar com situações semelhantes no ambiente escolar ou na comunidade. Ao trabalhar com assuntos presentes do cotidiano, os estudantes constroem relações profundas entre o conteúdo teórico e as práticas sociais, tendo maior compreensão das desigualdades e injustiças estruturais, os auxiliando a construir uma conduta crítica e consciente na vida profissional e pessoal.

Imagem 1 – Sarau



Fonte: Acervo Pessoal, 2024.

Como atividade final do primeiro semestre, realizamos um sarau em que os estudantes apresentaram uma produção artística autoral, relacionado a algo que mais os marcou no decorrer da disciplina. Na imagem acima, a estudante apresenta varal de imagens relacionadas à disciplina e fez a leitura de um texto em que relacionava suas vivências com o aprendizado adquirido durante o semestre.

Memorial

Imagem 2 – Valor e poder



Fonte: Acervo Pessoal, 2024.

Na imagem 2 (dois), a estudante produziu uma pintura na tela relacionada aos conceitos de valor, dando ênfase às discussões sobre corrupção que ocorreram durante o semestre.

No segundo semestre, juntamente com a monitora anterior da disciplina Lilyan Moreira, mediamos a leitura do livro **O sonho de Lu Shzu**, abordando com alunos da graduação e com alunos do Proeja do Colégio Pedro II, no projeto de extensão Memoriando histórias de professores do Colégio Pedro II, as temáticas de exploração do trabalho, trabalho infantil e desigualdade social relacionando-as ao papel da escola, como no texto *Economia Política: uma introdução crítica* de Netto e Braz. Apresentamos a disciplina também na Semana de Integração Acadêmica da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Imagem 3 – Execução da Oficina



Fonte: Acervo Pessoal, 2024.

Memorial

Imagem 4 – Novo fim para Lu Shzu



Fonte: Acervo Pessoal, 2024.

Produção dos participantes da oficina, na Semana de Integração Acadêmica.

Imagem 5 – Meu memorial



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Na imagem 5, a capa do memorial produzido como relatório final da monitoria, referente ao projeto de ensino: Economia do cuidado e profissão docente.

Imagem 6 – Dicionário



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Durante o segundo semestre, construímos em conjunto o dicionário da disciplina, com os termos da economia política mais usados no decorrer do curso.

Considerações finais

Neste artigo exploramos o uso do memorial, recurso central até mesmo para a construção desta pesquisa narrativa, aliado à proposta de relacionar o conhecimento acadêmico a obras literárias, visuais, musicais ou qualquer outra forma de expressão artística permitiu um profundo diálogo sobre questões econômicas e sociais em sala de aula. Por meio dele, foi possível registrar e analisar percepções e reflexões feitas pelos estudantes.

Construir o memorial aula a aula, permitiu não só um registro documental do conteúdo ofertado na universidade, mas também evidenciar conhecimentos prévios, adquirir novas informações e fazer essa transposição de linguagem que enriquece o repertório, além da possibilidade de mudar a perspectiva desses estudantes. Através dele, conseguimos captar a sensibilidade e a atenção de cada participante, demonstrando como a arte pode despertar pensamento crítico e fomentar debates importantes.

Esta metodologia contribui com processo de aprendizagem, desenvolvimento de consciência crítica e questões econômicas e sociais, permitindo aos educandos reconhecer e questionar estruturas e situações de exploração e preconceito. Além disso, reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizam a subjetividade e a criatividade como forma de promover aprendizagem e transformação social. Ampliar o uso dessas estratégias é um caminho promissor para fomentar a reflexão crítica e a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Referências

CINTRA, E. M. D. O gênero memorial descritivo: relato de uma experiência de ensino.

Linguagem em (Dis)curso, v. 20, n. 2, p. 321-339, maio 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações

Memorial

entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GÓMEZ, Ricardo. **O sonho de Lu Shzu**. 2. ed. Ilustrações de Tesa González. Tradução de Miguel Del Castillo. São Paulo: Movimenta, 2022.

LEITÃO, Miriam. **Flávia e o bolo de chocolate**. Ilustração de Bruna Assis Brasil. São Paulo: Rocco, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 3 v, il.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan. 2007.

SILVA, M. C. C. C. DA.; BARROS, A. S. S. Pesquisa narrativa e audiodescrição: outra opção metodológica. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 39, n. 3, p. 202339349378, 2023.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

O Caminho de Marwan: análise da concepção de criança e infância imigrante no PNLD literário

Luisa Chen

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Marta Passos Pinheiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Posling do CEFET-MG, sobre a(s) concepção(ões) de criança(s) e infância(s) presentes nas obras que abordam a temática da imigração aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário (PNLD Literário⁶) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Considerando que as concepções de criança e infância são plurais, influenciadas também pela diversidade cultural, partimos do seguinte questionamento: de que maneira os livros infantis aprovados pelo PNLD Literário e direcionados às escolas públicas brasileiras representam as vivências das infâncias das crianças imigrantes? Para essa investigação, foi realizada pesquisa documental, buscando nas resenhas dos Guias do PNLD literário, desde sua implementação em 2018 até 2022, os livros sobre a temática em questão. Foram encontradas três obras, referentes aos anos de 2018 e 2020: *O caminho de Marwan*, escrito por Patrícia de Arias, ilustrado por Laura Borràs e traduzido por Roseana Murray; *Layla, a menina Síria*, escrito por Cassiana Pizaia, Rima Awada Zahra e Rosi Vilas Boas, ilustrado por Veridiana Scarpelli; e *Um lençol de infinitos fios*, escrito por Susana Ventura. As resenhas dos livros aprovados pelo PNLD literário são disponibilizadas no Guia digital do Programa, a fim de que os professores selecionem os livros a serem comprados pelo governo federal para as escolas. As obras que abordam a temática da imigração, quando escolhidas pelos educadores, têm a oportunidade de se integrar ao ambiente escolar, enriquecendo as experiências de aprendizado e ampliando as perspectivas culturais e sociais nas escolas.

Neste artigo, fruto da apresentação de nossa proposta de pesquisa no “XV Jogo do Livro: a literatura infantil e juvenil e o universo da tradução”, em 2024, priorizamos uma breve discussão da fundamentação teórica utilizada: a concepção humanizadora de literatura, de Antonio Candido; o papel das ilustrações nos livros infantis, de Graça Ramos; e as reflexões sobre as concepções de criança e infância, de Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Peter Hunt. A partir desses conceitos buscamos uma reflexão sobre a infância na obra *O Caminho de Marwan*, escrito por Patrícia de Arias, ilustrado por Laura Borràs, traduzido por Roseana Murray e editado pela Trioleca em 2017. O livro recebeu Menção Honrosa na Categoria New Horizons, na Feira do Livro Infantil de Bolonha em 2017 e foi aprovado pelo PNLD literário em 2018 para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A narrativa é baseada na história real de um menino sírio de 4 anos que a escritora Patrícia de Arias, nascida na Espanha, conheceu em uma viagem. Segue trecho da fala da escritora, em entrevista concedida à Imprensa Jovem do Riva e publicada no jornal da Secretaria Municipal de São Paulo.

⁶ Esse Programa foi instituído em 2018 pelo Decreto nº 9.099 de 18 de julho, assinado pelo então presidente interino Michel Temer durante o período de transição governamental subsequente ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Ele substituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), vigente de 1997 a 2016, que distribuiu milhões de exemplares de livros literários para as escolas públicas de todo o país.

O Caminho de Marwan

Eu escrevi essa história porque conheci uma criança numa viagem muito complicada, então foi por isso que eu escrevi essa história real, de uma criança que existe realmente, que deixou sua casa na Síria para procurar um lugar mais seguro para viver junto com a família dela. (Arias, 2017, s. p.)

Na fala da escritora, podemos perceber a forte relação entre realidade e ficção, considerando o fato de muitas narrativas ficcionais serem criadas a partir de histórias reais. Da mesma forma, as narrativas ficcionais podem influenciar experiências reais. Sendo assim, destacamos a importância dos livros de literatura infantil que abordam experiências de crianças e infâncias imigrantes como uma ferramenta valiosa para fomentar a empatia entre as crianças brasileiras e as estrangeiras. A empatia, considerada um sentimento fundamental no enfrentamento da xenofobia, é cultivada através do entendimento das vivências alheias. Nesse contexto, a literatura infantil desempenha um papel crucial ao proporcionar uma compreensão mais profunda da perspectiva do outro, facilitando, assim, a integração das crianças imigrantes em seu novo ambiente escolar.

A presença crescente de imigrantes no território brasileiro ao longo das últimas décadas é um fenômeno significativo. Diante do desafio que representa a integração desses imigrantes no ambiente escolar, especialmente as crianças refugiadas, e reconhecendo o potencial humanizador da literatura, acreditamos que os livros literários desempenham um papel crucial na construção de um ambiente escolar acolhedor para os estudantes imigrantes. Como consta no Documento orientador de “Estudantes imigrantes: acolhimento”, da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP, 2018), “o processo de imigração impõe ao indivíduo, independentemente das circunstâncias de sua partida da terra natal, a necessidade de realizar significativas adaptações ao chegar em um novo ambiente.” Essas adaptações englobam a assimilação de um novo idioma, a compreensão de uma cultura diferente e, para os pais, a busca por um novo lar e emprego que garantam estabilidade financeira e a superação de desafios inerentes a essa transição. É crucial proporcionar oportunidades de interação entre os estudantes imigrantes, fomentando a exploração de novas culturas e ambientes, além disso, trabalhar o acolhimento e promover a solidariedade entre eles são elementos essenciais nesse processo.

Através da pesquisa proposta, almejamos identificar as concepções de criança e infância no contexto de imigração presentes nas obras de literatura infantil incluídas no PNLD Literário. Destacamos o papel da literatura como ferramenta transformadora, capaz de ampliar horizontes e fomentar o respeito pelas diferenças, preparando as novas gerações para conviverem em um mundo cada vez mais diversificado.

A literatura, para Candido (2004), é descrita como “um sonho acordado das civilizações”, desempenhando um papel crucial na manutenção do equilíbrio social e atuando como um fator indispensável para a humanização. Além disso, é considerada um instrumento poderoso de instrução e educação, integrando-se aos currículos com relevância e impacto significativos. Candido ressalta que a literatura é fundamental para a formação do indivíduo e da sociedade, proporcionando um espaço onde se pode experimentar e refletir sobre diversas realidades. Ele argumenta que, através da literatura, as pessoas podem vivenciar emoções, valores e situações que talvez não encontrassem em sua própria vida, o que contribui para o desenvolvimento da empatia e da compreensão do outro. Isso faz da literatura um agente de humanização, essencial para a coesão social e para a promoção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

O Caminho de Marwan

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2004, p. 174).

Pode-se perceber que, para o autor, a literatura deve ser compreendida de forma abrangente, englobando tanto as narrativas de tradição oral quanto as obras consideradas clássicas, e exercendo uma função social significativa. Ela atua como uma força transformadora, capaz de questionar e subverter as estruturas sociais e culturais vigentes, impulsionando mudanças relevantes. A literatura tem o poder de revelar injustiças e desigualdades, despertando iniciativas que busquem construir uma sociedade mais justa e harmoniosa. Além disso, sua capacidade de envolver e encantar pessoas de diferentes idades e culturas a torna um instrumento fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente.

Os livros ilustrados⁷ podem contribuir para a inclusão das crianças no mundo letrado, proporcionando um ambiente de aprendizagem para todos os estudantes, especialmente os de origem imigrante. Ramos (2013) explora a importância e a complexidade da leitura das imagens em livros infantis. As ilustrações desempenham um papel importante para a construção do significado das narrativas, devendo ser consideradas um tipo de texto, que deve ser lido e interpretado, pois podem complementar e expandir a história contada. É importante desenvolver nas crianças a capacidade de ler e interpretar imagens, uma habilidade importante em um mundo cada vez mais visual.

Nesse exercício de ampliação do imaginário, não importará tanto as técnicas por trás das ilustrações, pois elas tanto podem ser feitas a partir de uma aquarela (quando a tinta é dissolvida em água) como serem produzidas com a ajuda de mídias diversas (por exemplo: colagens ou fotografias escaneadas e retrabalhadas em programa de computador como o *Photoshop*). O fundamental é que a ilustração cause deslocamento, provoque no leitor emoção e o faça imaginar e refletir a partir do que está narrado pelo ilustrador (Ramos, 2013, p. 26).

A autora explora como a interação entre texto e imagem, costurados pelo projeto gráfico, pode ampliar a riqueza da narrativa, trazendo detalhes e pontos de vista que o texto sozinho não conseguiria expressar. Ela também enfatiza o impacto das ilustrações no campo emocional e cognitivo, mostrando como elas são capazes de despertar emoções, estimular a imaginação e facilitar a compreensão de conceitos mais complexos. Destaca-se, ainda, a relevância de promover a diversidade nas ilustrações dos livros infantis, incentivando a inclusão e refletindo a variedade de experiências e culturas. Para Ramos (2013), as ilustrações na literatura infantil são ferramentas essenciais de comunicação e aprendizado, reforçando a importância de desenvolver, desde cedo, uma leitura visual crítica e atenta.

A criança gosta do jogo entre a segurança do conhecimento e a surpresa do inusitado que os desenhos costumam provocar. Histórias narradas apenas com as palavras tendem a cansá-las, porque necessitam fazer um esforço extra, que é o de tentar visualizar todas as situações (Ramos, 2013, p. 23).

Ramos discute como as ilustrações podem contribuir para a alfabetização visual, ressaltando que a habilidade de interpretar imagens é tão importante quanto a leitura do

⁷ Neste artigo, não abordaremos a discussão sobre as diferenças teóricas entre livro ilustrado e com ilustração, que será desenvolvida na dissertação.

texto escrito. As imagens em livros infantis têm o poder de refletir a diversidade da sociedade e isso ajuda a criança a reconhecer e valorizar as diferenças desde cedo. Ilustrações bem elaboradas não apenas estimulam a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico dos leitores, mas também proporcionam experiências ricas e transformadoras. Portanto, a literatura infantil ilustrada tem o potencial de promover a inclusão e a apreciação da diversidade cultural.

Enfim, as imagens são fundamentais para ampliar o significado do texto escrito, proporcionando uma leitura mais completa e envolvente. As ilustrações têm o poder de estimular a imaginação das crianças, permitindo que elas criem suas próprias interpretações. Os livros ilustrados tendem a ser mais atrativos e cativam a curiosidade dos leitores, incentivando o hábito da leitura. As imagens podem servir como ferramentas pedagógicas, ensinando conceitos como cores, formas e emoções, além de criar uma conexão emocional mais profunda entre a criança e a história, tocando o coração e ajudando na empatia. Esses pontos demonstram como as ilustrações nos livros infantis são essenciais para enriquecer a experiência de leitura infantil e apoiar o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

As concepções de criança e infância também são discutidas por Hunt, o autor destaca que esses conceitos variam culturalmente e historicamente, influenciando a literatura infantil. A infância é vista como um período de desenvolvimento incompleto e ausência de responsabilidade, permitindo que os adultos projetem suas ideias de infância sobre as crianças. A definição de infância varia consideravelmente entre diferentes culturas e classes sociais e é um conceito extremamente complexo e mal documentado, como destaca Hunt:

Tudo isso leva os adultos a criar ou permitir diferentes tipos de infância — o que, em termos sociais, poderia ser mais bem definido como um período de falta de responsabilidade, bem como um desenvolvimento incompleto. Em termos diacrônicos, o conceito de infância é extremamente complexo e mal documentado. No passado, houve considerações radicais sobre a infância, da criança bom-selvagem do Romantismo, que está mais próxima de Deus, até a criança gerida má em consequência do pecado original. Em sociedades muito pobres, onde a taxa de mortalidade infantil era ou é muito alta, a infância como um estágio isolado de desenvolvimento dificilmente é possível. Se a infância é definida em termos de falta de responsabilidade, existem muitas sociedades em que mal se pode dizer que ela exista. Em consequência, ao considerar a história dos livros para criança, o tipo de infância para o qual se destinavam – ou seja, o tipo de infância por eles definido – varia consideravelmente (Hunt, 2010, p. 66).

O autor observa que as concepções de criança e infância não são estáticas, mas mudam ao longo do tempo, sendo moldadas e influenciadas pelas sociedades. Essas definições não se baseiam apenas na idade, mas também em aspectos como classe social e circunstâncias específicas. Para o mesmo autor, a literatura infantil reflete essas construções sociais e, ao mesmo tempo, é influenciada por elas, com “a cultura do livro” exercendo um papel ativo ao decidir o que representa a infância. Isso inclui a adaptação de textos, a reconfiguração de contos de fadas e, de certa forma, a criação ou transformação das noções de infância. Como foi abordado: “Tais concepções revelam a complexidade e a variabilidade do conceito de infância, evidenciando como fatores históricos, culturais e sociais o moldam e, por extensão, impactam a literatura destinada ao público infantil” (Hunt, 2010).

A literatura infantil também interfere na formação da imagem da criança e da infância ao longo do tempo. Lajolo e Zilberman (2007) refletem sobre a imagem idealizada das

crianças que é frequentemente projetada na literatura infantil e fundamentada nas expectativas dos adultos. Isso resulta em uma visão que subestima a capacidade intelectual e afetiva das crianças, reforçando sua dependência em relação aos adultos. Destaca-se a preservação da infância na consolidação da família como instituição fundamental, e a escolarização é justificada pela necessidade de preparar as crianças para enfrentar o mundo, posicionando-se como mediadora entre a sociedade e a criança. Essas concepções ajudam a entender como a literatura infantil e juvenil contribui para a construção social da infância e da adolescência.

O gênero dirigido à infância está no bojo dos processos que vêm marcando a sociedade contemporânea desde os primeiros sinais da implantação desta, permitindo-lhe indicar a modernidade do meio onde se expande. Tem características peculiares à produção industrial, a começar pelo fato de que todo livro é, de certa maneira, o modelo em miniatura da produção em série. E configura-se desde sua denominação — trata-se de uma literatura para — como criação visando a um mercado específico, cujas características precisa respeitar e mesmo motivar, sob pena de congestionar suas possibilidades de circulação e consumo. Por outro lado, depende também da escolarização da criança, e isso a coloca numa posição subsidiária em relação à educação. Por consequência, adota posturas às vezes nitidamente pedagógicas, a fim de, se necessário, tornar patente sua utilidade. Pragmática igualmente por este aspecto, inspira confiança à burguesia, não apenas por endossar valores desta classe, mas sobretudo por imitar seu comportamento (Lajolo e Zilberman, 2007, p. 17).

Conforme destaca Lajolo (2018), a produção literária é profundamente influenciada pelas concepções de criança e infância que predominam em diferentes períodos históricos. Inicialmente, a literatura infantil tinha um caráter predominantemente didático e moralizante, refletindo uma visão da criança como um ser em formação, que necessitava ser moldado e educado pelos adultos. No entanto, a perspectiva que ganhou terreno, a partir do século XX, considera a criança como um sujeito de direitos, dotado de uma identidade própria. Essa mudança reflete-se em uma literatura que valoriza a subjetividade e a voz da criança, respeitando suas particularidades.

Lajolo também discute como as transformações sociais, culturais e tecnológicas influenciam essas concepções. A mídia, a escola e a família são fatores determinantes que moldam as percepções sobre infância e, conseqüentemente, possibilitam uma maior diversidade de experiências literárias. Essa diversidade permite que as crianças se identifiquem com diferentes personagens e situações, incentivando nelas a empatia e compreensão do outro. Há também uma crescente necessidade de produzir conteúdos que sejam atraentes e relevantes para as crianças contemporâneas, que estão cada vez mais imersas em um mundo digital.

De maneira complementar, Lajolo e Zilberman abordam a literatura infantil no Brasil, destacando como ela é moldada por fatores socioculturais, como a colonização, a imigração e a urbanização. Essas influências históricas contribuíram para a formação de uma literatura rica e diversa, que espelha a complexidade e a diversidade da sociedade brasileira. As histórias e personagens presentes nessa literatura não apenas refletem, mas também influenciam as concepções sobre o que é ser criança, ajudando a moldar a identidade infantil dentro desse contexto cultural.

O Caminho de Marwan

As histórias infantis no Brasil, como destacam Lajolo e Zilberman, têm se adaptado ao longo do tempo para refletir novas realidades e valores. Essa adaptação inclui uma maior valorização da infância como um período crucial de desenvolvimento e aprendizado, em contraste com as abordagens mais antigas, frequentemente moralizantes e didáticas. A evolução na literatura infantil brasileira demonstra uma crescente conscientização sobre a importância de reconhecer e respeitar a infância como uma fase única, com suas próprias necessidades, direitos e experiências.

E quanto às infâncias presentes nas narrativas sobre imigrantes que vêm ocupando um espaço cada vez maior nas produções para as crianças? Buscando contribuir para a investigação dessas infâncias, apresentamos, como já mencionado, uma breve análise de **O Caminho de Marwan**, considerando texto escrito e ilustrações. O livro narra a jornada de Marwan, um menino refugiado que, junto a outras pessoas, enfrenta longas travessias para escapar da guerra e da fome, em busca de um lugar seguro. A narrativa retrata o abandono forçado de sua história, vivências e cultura, enquanto Marwan segue em frente, sem saber ao certo para onde está indo ou onde chegará. Tudo o que ele sabe é que precisa continuar caminhando para sobreviver. Durante o percurso, ele revive memórias do passado, especialmente da infância, da mãe e de um momento trágico que marcou sua história.

No livro, um elemento visual recorrente e de forte simbolismo são as pegadas na areia, que aparecem em algumas páginas. Elas representam o caminho percorrido, as memórias deixadas para trás e as histórias invisíveis de tantos outros refugiados que compartilham uma jornada semelhante.

Figura 1 – Atravessando o deserto



Fonte: Arias, 2017, p. 2.

Nas figuras 1 e 2, as ilustrações utilizam uma paleta de cores predominantemente terrosas, como bege, marrom, tons de areia e azul acinzentado, refletindo o ambiente desértico e a dureza da jornada enfrentada por Marwan. Essas escolhas também criam uma atmosfera melancólica e contemplativa, simbolizando o vazio, o perigo e a incerteza da travessia. Marwan é frequentemente representado como uma figura pequena, quase perdida em meio a paisagens vastas e desoladas. Essa composição visual reforça o sentimento de solidão, vulnerabilidade e a magnitude do desafio que ele enfrenta. Suas expressões são minimalistas, permitindo que o leitor projete suas próprias emoções na figura do menino refugiado. A postura corporal de Marwan é rica em significados: ombros curvados, passos

O Caminho de Marwan

lentos e olhares baixos transmitem cansaço, tristeza e, ao mesmo tempo, perseverança. Além disso, o horizonte, frequentemente representado como um ponto distante, carrega um simbolismo importante. Ele sugere a esperança de um futuro melhor e a continuidade da jornada, apesar de todas as adversidades.

Figura 2 – Onde chegarei



Fonte: Arias, 2017, p. 6.

Em um determinado momento, Marwan tenta se lembrar da voz materna. Sua mãe não é representada como uma figura física, mas sugerida de forma abstrata, como ilustrado na figura 3. Há traços fluidos e suaves que evocam a presença invisível da mãe, criando a sensação de que sua memória está sendo carregada pelo vento ou envolta na poeira do deserto. As imagens não apenas complementam o texto, mas também ampliam sua interpretação, transmitindo de maneira sutil as emoções profundas do personagem. Saudade, dor e esperança são expressas visualmente, permitindo que o leitor vivencie, junto a Marwan, a intensidade dessa conexão emocional e a ausência que permeia sua jornada.

Figura 3 – A voz materna



Fonte: Arias, 2017, p. 10.

Na figura 4, os tons escuros predominantes envolvem as formas de maneira opressiva, criando uma atmosfera pesada e densa. A presença das figuras humanas dentro dos veículos, com expressões marcadas e traços simples, transmite uma sensação de ameaça e desumanização, reforçando a ideia de controle e opressão. Essa sensação é intensificada pelo texto, que complementa a imagem ao destacar o frio, a escuridão e o vazio daquele

momento. A paleta escura e o contraste visual forte evocam um ambiente sombrio e pesado, no qual os veículos militares dominam completamente o espaço, sem deixar quase nenhum vestígio de paisagem natural ou de outras pessoas, causando, assim, um grande impacto. A composição entre texto e imagem provoca no leitor um profundo desconforto, destacando a vulnerabilidade das pessoas diante da guerra. Além disso, suscita uma reflexão sobre os horrores enfrentados pelos refugiados, evidenciando tanto a violência física quanto o peso emocional e psicológico dessa realidade.

Figura 4 – A chegada deles



Fonte: Arias, 2017, p. 16.

Em alguns trechos da narrativa, as vivências da infância de Marwan são representadas de forma sensível, como em: “Caminho e minhas pegadas vão deixando um rastro de histórias antigas, de canções da minha aldeia, de cheiro de chá e de pão, de jasmim e de terra.” (Arias, 2017, s. p.). Esse trecho evidencia a ligação do menino refugiado com suas origens, mesmo em meio à jornada de deslocamento. Ele se esforça para preservar sua memória cultural e identidade, enquanto os cheiros descritos estabelecem uma conexão profunda com sua infância, seu lar e sua comunidade. Esse vínculo emocional reflete um passado interrompido pela migração forçada, mas que permanece vivo em sua memória, mesmo em um ambiente estranho e incerto.

O impacto do deslocamento é destacado nas crianças imigrantes: “Lá adiante está a fronteira. Dizem que é uma linha infinita que separa o deserto do mar. Outro país, outra casa, outra língua. Histórias de outros povos.” (Arias, 2017, s. p.). A repetição do pronome indefinido “outro(a)”, do latim “alter”, marca essa passagem, trazendo a ideia do indefinido, do diferente, simbolizando a mudança e a esperança, mas também as incertezas e desafios que acompanham a travessia. A fronteira é vista não apenas como uma barreira física, mas como um marco emocional e cultural que exige de Marwan a adaptação a novos contextos, a reconstrução de sua identidade e a convivência com histórias e culturas desconhecidas.

Outro trecho relevante, “Carrego uma bolsa pesada. Minha roupa remendada, um livro de orações, um caderno, um lápis, uma foto da minha mãe.” (Arias), como mostra na figura 5, simboliza tanto a precariedade material quanto o profundo valor emocional atribuído aos poucos itens que Marwan possui. Esses objetos carregam um misto de memórias e ferramentas para lidar com o presente e construir o futuro. A foto da mãe remete à figura ausente, mas central, representando amor, segurança e saudade; o caderno e o lápis simbolizam o desejo de continuidade, aprendizado e reconstrução; enquanto o livro de

O Caminho de Marwan

orações revela uma busca por esperança e força espiritual em meio às adversidades. Esse trecho ilustra uma infância que, embora marcada pela vulnerabilidade e privação, demonstra resiliência, retratando uma criança que luta para preservar sua humanidade, vínculos afetivos e sonhos, mesmo em meio à precariedade.

Figura 5 – Carrego uma bolsa pesada



Fonte: Arias, 2017, p. 8.

Por fim, no trecho “Pedirei cada noite em minhas orações que a noite nunca, nunca, nunca mais se faça escura.” (Arias), a repetição enfática do advérbio de tempo com valor de negação “nunca” reforça o trauma e o medo que Marwan associa à escuridão, simbolizando a guerra, a solidão e a incerteza de sua jornada. Para o menino, a noite se torna uma metáfora para os perigos e as dificuldades que ultrapassam os limites da infância. Seu desejo reflete uma busca profunda por segurança, estabilidade e a superação de experiências que não deveriam fazer parte do universo infantil. Esse trecho destaca a complexidade da infância representada na obra: uma infância que, embora privada de conforto e proteção, revela força, esperança e uma impressionante capacidade de resiliência diante das adversidades.

Na obra, as concepções de criança e infância transcendem as noções tradicionais de proteção, inocência e despreocupação. Marwan é retratado como uma criança resiliente, que, mesmo diante de sua extrema vulnerabilidade, demonstra uma força emocional significativa e uma profunda conexão com suas raízes culturais e históricas. Essa representação rompe com o ideal de uma infância marcada exclusivamente pelo cuidado e pela estabilidade, refletindo as vivências reais de muitas crianças imigrantes, cujas trajetórias estão imersas em desafios e incertezas.

A infância em **O Caminho de Marwan** é apresentada como um período complexo, em que o sofrimento e a adversidade coexistem com a imaginação, a esperança e a capacidade de resistência. Dessa forma, ela distancia-se da consensual concepção de infância como período de alegria e cuidado parental. Privado de elementos convencionais associados a uma infância plena, como segurança e conforto, Marwan encontra riqueza em seu mundo interno, evidenciada por suas memórias afetivas, suas orações e sua determinação em seguir adiante. Dessa forma, a obra dá visibilidade às infâncias marginalizadas e muitas vezes silenciadas, permitindo que o leitor entre em contato com uma perspectiva singular de infância marcada pela migração forçada. Essa abordagem promove uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados por crianças refugiadas, incentivando empatia e maior compreensão sobre as realidades dessas vivências.

Referências

- ARIAS, Patrícia de. **Autora e ilustradora do livro “O Caminho de Marwan” conversam com Imprensa Jovem do Riva**. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/autora-e-ilustradora-do-livro-o-caminho-de-marwan-conversam-com-imprensa-jovem-do-riva/>. Acesso em: 16/01/2025.
- ARIAS, Patrícia de. **O caminho de Marwan**. Ilustrações de Laura Borràs. Trad. Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. Editora Cosac Naify, 2010.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. SciELO-Editora UNESP, 2018.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira. In: **História & Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira. In: **Uma nova outra história**. Curitiba: PUC Press, 2017.
- SEE-SP. **Documento Orientador CGEB-NINC: Estudantes Imigrantes: Acolhimento**. São Paulo, 2018.
- RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis - caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

O diálogo entre jogos digitais e a formação leitora de adolescentes

Laura de Assis Silva

Faculdade de Educação (FaE)/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Introdução

De acordo com Lima e Santos (2017), a revolução tecnológica mudou diversos campos da vida em sociedade, inclusive a cultura, que se modificou com o meio tecnológico. Entre essas mudanças, nota-se que o uso de dispositivos digitais e da internet intensificou a evolução da cultura escrita digital, que redefiniu as práticas de leitura e escrita, como aponta Araújo *et al.* (2022). Esse contexto permite a criação e a divulgação de textos multimodais, que integram linguagem verbal, som, imagem e outras expressões para formar experiências imersivas e que transformam a interação que o leitor estabelece com o texto. Nesse contexto, os jogos digitais emergem como objeto de análise por terem papel único na construção de narrativas multimodais e na promoção de diferentes práticas de leitura e interpretação textual. Essas novas práticas também são responsáveis por mudar a leitura como conhecemos, já que exploram diferentes recursos para gerar diferentes sentidos e opiniões (Hayles, 2012) a partir da leitura de um mesmo texto.

Segundo Chartier (1998), a leitura vai além do que decifrar palavras e envolve apropriação e produção de significados; uma relação não totalmente nova, mas que se adapta às mudanças do suporte textual. No caso dos jogos digitais, essa relação se manifesta na interação entre jogador e narrativa. Esse diálogo entre jogador e jogo, associado à materialidade interativa do texto e à mistura de linguagens presentes, desafia as definições tradicionais de leitura, transforma a dinâmica de interpretação e modifica as possibilidades de sentido criadas por esses suportes.

Por sua vez, a leitura digital tem como essência multimodalidade, interatividade e navegação hipertextual (Cassany, 2013). Essas especificidades implicam em uma experiência de leitura ativa e colaborativa entre leitor e texto, especialmente em contextos que permitem interação simultânea, como é o caso dos jogos digitais, em que o leitor pode interagir ao vivo com o texto, com o chat disponível nos jogos e com a comunidade online formada por esses jogos. Esse fenômeno no ambiente digital evidencia o potencial dos jogos digitais de ser literatura, e promove reflexões sobre como essa experiência se configura como tal.

Apresentação do problema de pesquisa

A pesquisa busca analisar a influência dos jogos digitais no comportamento leitor de adolescentes, considerando que, conforme Hayles (2007), a literatura eletrônica propõe diferentes expectativas e formas de leitura e interpretação. Entre essas mudanças, nota-se a evolução da cultura escrita digital, intensificada pelo uso de dispositivos digitais e pela internet, que redefine as práticas de leitura e escrita, como apontado por Araújo *et al.* (2022).

Dessa forma, a internet é capaz de modificar a forma de se fazer e ler literatura (Chartier, 1994), já que ela evolui e expande as possibilidades da literatura tradicional ao incluir gêneros digitais interativos, como proposto por Hayles (2009).

O diálogo entre jogos digitais e a formação leitora de adolescentes

A literatura digital, por ter formato interativo, multimodal e não linear (Latorre, 2018), redefine a experiência do leitor, pois permite que ele participe ativamente na construção do texto e de seus possíveis significados; o leitor pode até mesmo se tornar coautor (Chartier, 1990; Ramada Prieto, 2017).

Neste contexto, o conceito de “ficção digital” (Ramada Prieto, 2017) surge como uma narrativa que engloba não apenas a literatura digital, mas também os jogos digitais, que oferecem novas formas de interação, interpretação e formação de sentidos, com foco no papel ativo do leitor e na dialética estabelecida entre texto e jogador (Ramada Prieto, 2017; Jenkins, 2022).

Os jogos digitais são ainda mais populares entre os adolescentes (Shirky, 2010), que interagem com o ambiente digital de maneira espontânea, mas sua relação com esse ambiente deve ser entendida de forma mais complexa, para considerar o letramento digital e os contextos culturais (Coscarelli; Ribeiro, 2005). Nesse ambiente, são formadas comunidades online, frequentemente centradas nos jogos digitais, já que eles permitem interação com o texto e com outros leitores em tempo real. Essas comunidades desempenham um papel crucial no compartilhamento de significados (Jenkins, 2022) e influenciam a construção da identidade do adolescente (Kress, 2010), e isso é refletido também nas suas escolhas e nos seus interesses, inclusive os literários. refletindo também nas suas escolhas literárias, não somente porque os adolescentes pertencem a um grupo, mas porque estão envolvidos em uma série de práticas comunicativas que agrega o mundo online ao offline.

Assim, este estudo visa explorar como a interação com jogos digitais pode afetar as escolhas literárias de adolescentes ou a formação literária desses sujeitos, especialmente no que diz respeito à ficção digital.

Problematização que justifica a pesquisa

Desde a infância, a pesquisadora é influenciada pela literatura e pelos jogos digitais, muitos desses baseados em obras literárias, “Senhor dos Anéis” (Tolkien, 2002). Essa experiência despertou seu interesse pelas diferentes expressões literárias, o que motivou sua formação em Letras pela FALE/UFMG, para aprofundar seus conhecimentos em linguagens e narrativas.

Além disso, em sua profissão, a pesquisadora percebeu uma crescente presença dos jogos digitais no cotidiano dos adolescentes, observação corroborada por pesquisas como a Pesquisa Game Brasil (2024) e TIC Kids Online (2023).

A pesquisa parte do pressuposto de que os jogos digitais, enquanto forma de ficção digital, podem impactar significativamente a formação leitora e as escolhas literárias dos adolescentes. A ideia central é compreender de que maneira essas experiências imersivas e interativas podem estimular o interesse pela leitura ou influenciar a preferência por determinados gêneros e obras literárias. Segundo Ramada Prieto (2021), Castanyer (2011) e Maina e Basel (2022), a ficção digital é uma categoria literária que utiliza recursos multimidiáticos e interativos para criar novas materialidades e formas de leitura, características que se alinham às dinâmicas dos jogos digitais. Essa abordagem expande o conceito tradicional de literatura e insere os jogos digitais como agentes relevantes na formação cultural e educacional de jovens leitores.

O diálogo entre jogos digitais e a formação leitora de adolescentes

Para interagir e entender esses textos, Larrosa (2017) propõe que a leitura é individual e permite ressignificar o texto e o mundo. Por outro lado, Jenkins (2022) e Ramada Prieto (2021) discutem a leitura como um ato coletivo, em que a participação ativa do leitor – ou jogador-leitor, no caso dos jogos digitais – é essencial para a interação literária no ambiente digital. Por isso, é pertinente entender como as ações individuais ou coletivas influenciam nas escolhas literárias que os adolescentes fazem, seja no ambiente digital ou no que se refere à literatura tradicional manuscrita.

A pesquisa também usa teorias de Rheingold (1997) e Jenkins (2022) para explorar a influência da comunidade *gamer*, a comunidade de jogadores recorrentes, nos sujeitos que a compõem; já que segundo os autores, as comunidades digitais moldam as escolhas e a experiência do indivíduo. A hipótese é que a familiaridade com os jogos digitais e a interação com as comunidades podem estimular o interesse dos adolescentes pela leitura literária ou influenciar a leitura de determinadas obras.

A relevância da investigação é ampliada pelas discussões atuais sobre os benefícios e desafios dos jogos digitais para adolescentes. Autores como McGonigal (2011) e Gee (2003) destacam as contribuições dos jogos digitais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de sua capacidade de engajar os jogadores-leitores em práticas significativas de leitura e resolução de problemas. Ao mesmo tempo, Przybylski e Weinstein (2017) apontam que os efeitos dos jogos digitais variam conforme o conteúdo, o contexto e a intensidade de uso, podendo gerar impactos tanto positivos quanto negativos.

Com base nesses pressupostos, este estudo propõe analisar como os jogos digitais podem atuar como porta de entrada para o universo literário e investigar se existe uma relação entre a imersão nos jogos e as preferências literárias dos adolescentes. Busca-se compreender se a experiência de jogar incentiva a leitura de outros tipos de textos e como isso ocorre, além de identificar se os adolescentes percebem um diálogo entre as narrativas dos jogos digitais e as obras literárias tradicionais.

Considerando que a leitura é um processo dinâmico e que os jogos digitais oferecem novas possibilidades de interação narrativa, é fundamental compreender como essas experiências contribuem para o desenvolvimento desses leitores, capazes de transitar entre diferentes formas de literatura e de narrativas digitais.

Objetivo

A pesquisa tem como objetivo analisar como os jogos digitais podem influenciar o comportamento leitor de adolescentes. Especificamente, busca entender as práticas de leitura de jogos digitais e literatura impressa, para identificar possíveis relações entre essas práticas e avaliar o potencial dos jogos digitais de influenciar a formação leitora ou as escolhas literárias de adolescentes.

Metodologia

A pesquisa será qualitativa-interpretativa (Severino, 2016) para entender significados e motivações das escolhas dos adolescentes *gamers* leitores. Essa abordagem é útil para investigar um universo de significados, crenças, valores e atitudes, para interpretar as ações e escolhas dos sujeitos e compreender suas intencionalidades (Minayo, 1995). Como tal,

O diálogo entre jogos digitais e a formação leitora de adolescentes

buscamos não apenas descrever um fenômeno social, mas entendê-lo em profundidade e no contexto sócio-histórico em que está inserido (Bortoni-Ricardo, 2008).

Para a coleta de dados, serão utilizados três instrumentos principais: A coleta de dados será por meio de entrevistas semiestruturadas (Bartholomew *et al.*, 2000), observação participante (Amado, 2017) e grupo focal (Pichon-Riviére, 2009), complementados por registros em um caderno de campo.

Os participantes serão adolescentes de 15 a 17 anos, de diferentes gêneros e perfis socioeconômicos, que combinam o hábito de leitura literária com o envolvimento em jogos digitais. Esta seleção considera a autonomia típica dessa faixa etária em interações online e a relação entre a cultura gamer e os processos de leitura (Shaw, 2014). A escolha dos participantes será feita em uma escola privada de ensino técnico em Belo Horizonte, a qual a pesquisadora possui acesso.

O processo de seleção priorizará a diversidade de experiências e gêneros de jogos, para abranger adolescentes de diferentes regiões e contextos sociais. Após a identificação dos participantes potenciais, será realizado um contato inicial no ambiente escolar para explicar os objetivos, procedimentos, aspectos éticos e legais da pesquisa. Mediante o consentimento dos adolescentes e de seus responsáveis, as entrevistas serão agendadas em locais convenientes.

As entrevistas semiestruturadas explorarão as preferências literárias dos adolescentes e a interação entre jogos digitais e leitura. Essa técnica permite flexibilidade nas respostas e fomenta uma reflexão crítica sobre as práticas culturais e sociais dos sujeitos (Bartholomew *et al.*, 2000). Durante as entrevistas, a pesquisadora usará perguntas abertas que promovam discussões aprofundadas e capazes de enriquecer a compreensão do fenômeno estudado.

Ao final das entrevistas, será realizado um grupo focal, já que esse método facilita o debate entre os sujeitos e incentiva a reflexão e a troca de ideias (Minayo, 1995). O grupo focal é essencial para validar os achados das entrevistas, introduzir novos pontos de vista e analisar como as dinâmicas sociais influenciam as práticas de leitura. O registro das interações será feito por meio de gravações e anotações no caderno de campo.

Simultaneamente, o caderno de campo será utilizado para documentar observações e percepções implícitas nas falas dos participantes. Os dados coletados serão analisados por meio de análise de conteúdo temático, com suporte de softwares como o Atlas TI. Essa metodologia busca identificar padrões, tensões e nuances nas narrativas dos sujeitos, promovendo uma leitura crítica dos dados.

Essa combinação de instrumentos e abordagens metodológicas permite uma investigação ampla e detalhada sobre a relação dos adolescentes com a leitura literária e digital, bem como a compreensão dos aspectos culturais e sociais que influenciam suas práticas.

Considerações finais

Os jogos digitais, ao se posicionarem como expressões de ficção digital, são um fenômeno que transcende as fronteiras da literatura tradicional. Sua capacidade de integrar diferentes linguagens para uma experiência interativa e multimodal ressignifica as práticas de leitura e interpretação tradicional, especialmente entre o público adolescente, que interage constantemente com esse ambiente. Nesse contexto, as comunidades formadas em torno

O diálogo entre jogos digitais e a formação leitora de adolescentes

desses jogos também desempenham um papel central na formação das preferências literárias, além de promover o diálogo entre leitores, jogadores e a troca de ideias para se formular uma opinião coletiva.

Conforme apontado neste estudo, os jogos digitais não apenas ampliam o conceito de literatura, mas também desafiam suas definições tradicionais, ao explorar narrativas multimodais que engajam o jogador-leitor em práticas ativas de construção de sentido e interpretação. Assim, eles podem ser portas de entrada para o universo literário e potencializar a curiosidade para ler mais literatura literária; já que os jogos digitais incentivam o interesse por diferentes gêneros e obras, além de fomentar o desenvolvimento de habilidades que enriquecem a formação leitora, como a capacidade de interpretar diferentes formas de comunicação ao mesmo tempo.

Dessa forma, compreender a relação entre jogos digitais e a formação leitora dos adolescentes torna-se fundamental para explorar como essas práticas contemporâneas podem contribuir para a valorização da literatura em suas diferentes expressões e se há uma dialética entre a prática de jogos e a literatura tradicional, o que fortalece a conexão entre o digital e o tradicional e, conseqüentemente, amplia os horizontes da leitura literária.

Referências

- AMADO, J.; CAMPOS, L. Os estudos etnográficos em contextos educativos. In: AMADO, João (Org.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 147-170.
- ARAÚJO, M. D. V. A leitura, por crianças pequenas, de obras de literatura digital e digitalizada. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 37, n. 75, p. 81-99, 15/05/2019.
- ARAÚJO, M. D. V. **Práticas de leitura literária digital entre leitores jovens**. (2016). 341 fls. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.
- ARAÚJO, M. D. V. et al. (Org.). Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital [recurso eletrônico]: **NEPCED na escola**. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale / NEPCED, 2022.
- BARTHOLOMEW, K.; ANTONIA J.Z.; HENDERSON; MARCIA, J. E. Coded semistructured interviews in social psychological research. In: H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), **Handbook of research methods in social and personality psychology** (p. 286–312). Cambridge University Press, 2000.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8).
- CASTANYER, L. B. **La literatura (en) digital**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2011.
- CASSANY, Daniel. **Prácticas letradas contemporáneas**. México: Ríos de Tinta, 2008.
- CETIC, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil, ano 2023. Disponível em: <http://cetic.br/pt/arquivos/kidsonline/2023/criancas>. Acesso em: 01/10/2024.

O diálogo entre jogos digitais e a formação leitora de adolescentes

- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Ed. UnB, 1994.
- CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- HAYLES, N. K. **Electronic Literature: What is it?** Electronic Literature Organization, Janeiro 2007. Disponível em: <https://eliterature.org/pad/elp.html>. Acesso em: 01/10/2024.
- HAYLES, N. K. **How we think**. Digital media and contemporary technogenesis. Chicago: University Press, 2012.
- HAYLES, N. K. **Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário**. São Paulo: Global, 2009.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2022.
- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. Nova Iorque: Routledge, 2010.
- LATORRE, G. Boletín de Novedades Educativas N°92: Entrevista a Lucas Ramada Prieto. La literatura digital. ¿Qué es y cómo trabajarla? **Fundación Lúminis**, 2018. Disponível em: <https://fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-de-novedades-educativas-n92-entrevista-a-lucas-ramada-prieto-la-literatura-y-las-ficciones-digitales>. Acesso em: 10/2024.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. João Wanderlei Geraldi; Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LIMA, A. L.; SANTOS, A. A. Videogames e a sua influência no comportamento das pessoas. **e-Locução Revista Iniciação Científica da FAEX**, 1(12), 40-45, 2017.
- MAINA, M. G.; BASEL, V. Ficciones digitales para la infancia. **Revista Scholé**. Setembro, 2022.
- MCGONIGAL, J. **Reality is broken: why games make us better and how they can change the world**. Penguin Press, 2011.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PICHON-RIVIÉRE, E. **O Processo Grupal**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- PGB — Pesquisa Game Brasil. **PGB Gratuita**. São Paulo: PGB, 2024. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/edicao-gratuita/>. Acesso em: 09/2024.
- PRZYBYLSKI, A. K.; WEINSTEIN, N. A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: quantifying

O diálogo entre jogos digitais e a formação leitora de adolescentes

the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents.

Psychological Science, 28(2), 204-215, 2017.

RAMADA PRIETO, L. **Esto no va de libros**: literatura infantil y juvenil digital y educación literaria. [Barcelona]: Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.

RAMADA PRIETO, L, et al. Understand (through) drifting: characterisation of the average empirical reader in *The Empty Kingdom*. **Ocnos**, v. 20, n. 1, p. 96–107, 2021.

RHEINGOLD, H. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHAW, A. **Gaming at the Edge**: sexuality and gender at the margins of gamer culture. University of Minnesota Press, 2014.

SHIRKY, C. **A cultura da participação, criatividade e generosidade no mundo conectado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

TOLKIEN, J. R. R. **O Senhor dos Anéis**: As Duas Torres. Tradução de Lenita. Maria Rímoli Esteves e Almiro Pisetta. 4ª tiragem. SP: Editora Martins Fontes, 2002.

O silenciamento com alunos estrangeiros nas escolas municipais do Rio de Janeiro e a literatura infantil como ferramenta de inclusão e representatividade cultural na educação

Carolina Martins Bastos

Letícia Alves Bittencourt

Thayná Constancia Gandini

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Introdução

Ao refletirmos sobre o multiculturalismo, compreendido como a coexistência de diversas culturas em um mesmo espaço, observamos que o Brasil é marcado por esta diversidade, resultado de processos colonizadores. Nesse sentido, percebe-se que, nos últimos anos, o país tem sido porta de entrada para muitos imigrantes e refugiados. Os motivos que levam esses indivíduos a se deslocarem estão associados a diversos fatores, entre eles crises socioeconômicas e humanitárias, o que aumenta o fluxo migratório no país. Sob essa ótica, é evidente que a integração dos estrangeiros no novo território vem sendo dificultado por diversos obstáculos. Desse modo, este texto busca aprofundar as dificuldades observadas por nós, autoras, durante o projeto "Lá vem História", realizado em escolas municipais do Rio de Janeiro, bem como destacar o papel da literatura nesse processo.

Segundo a exposição feita anteriormente, a sala de aula é um ambiente plural e rico em possibilidades, contudo, há uma grande dificuldade em promover a socialização e inclusão desses novos sujeitos no contexto escolar. Com isso suas vivências, identidades culturais e saberes são frequentemente silenciados por práticas pedagógicas pautadas na homogeneização e padronização, que não valorizam suas particularidades e, assim, intensificam as barreiras da exclusão. Com base nisso, enquanto futuras pedagogas e atualmente mediadoras de leitura, reconhecemos a literatura como uma ferramenta essencial para a valorização e representatividade desses sujeitos.

Neste sentido, para investigar o problema anunciado, a pesquisa apoiou-se na metodologia da triangulação, que integra diferentes abordagens. Utilizamos as experiências como mediadoras de leitura literária, vivenciadas no projeto "Lá vem História", os debates realizados nas Universidades Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no curso de Pedagogia, e o embasamento teórico. Há um diálogo complementar gerado pelas práticas e teorias, incluindo temas como multiculturalismo, literatura como espaço de representação cultural e mediação, apoiados em autores como Candau, Coelho e Vygotsky. A triangulação dessas três perspectivas: práticas nos estágios, teoria e debates nas universidades, foi fundamental para desenvolver um raciocínio consistente, entendendo a literatura como uma ferramenta capaz de valorizar a voz do aluno, suas identidades culturais, fomentar a representatividade por meio dos livros e transformar um ambiente padronizado e homogêneo em um espaço rico em diálogos interculturais. Dessa forma, a literatura assume um papel essencial na valorização da pluralidade e no respeito às diferenças.

A escola como espaço homogêneo e padronizado

Embora o Brasil seja marcado pela pluralidade cultural, historicamente sua base educacional é fundamentada em princípios europeus. Essa ótica escolar definiu a educação e valores europeus como diretrizes de uma sociedade, excluindo as demais culturas, saberes e princípios já existentes, formando um modelo educacional. Sobre isso, a pesquisadora Emília Ferreira (2001) reflete sobre a educação padronizada em um contexto educacional heterogêneo afirmando que:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX e herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A Tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola deveria contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizadoras crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. (Ferreira, 2001, *apud* Lerner, 2007, p. 7)

Neste contexto, ainda é possível observar grandes resquícios de práticas homogeneizadoras atualmente nas escolas públicas brasileiras. A partir das nossas experiências enquanto mediadoras de leitura, presenciamos práticas de silenciamento das identidades culturais, como a imposição de uma nova língua, causando a desconexão à língua materna, ou até mesmo nas relações interpessoais, quando seus saberes, costumes e valores não são considerados no convívio daquele novo espaço. Tudo isso, é reflexo de uma sociedade que tem dificuldade em apreciar e trabalhar com a riqueza cultural. Conforme afirmam Candau e Moreira:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (Candau; Moreira, 2003, p. 161)

Essas ações silenciam e anulam as demais culturas presentes na sala de aula, resultando em implicações significativas tanto para o grupo quanto para o individual. No contexto coletivo, quando as interações não são estimuladas há um empobrecimento cultural. Já no que se refere ao aspecto individual, para os alunos não nativos, isso resulta na negação de sua história e identidade, o que pode afetar a autoestima e prejudicar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. A ausência de uma abordagem inclusiva gera um ambiente que favorece a discriminação e a intolerância. Além disso, é essencial compreender que os alunos que vivenciam essa realidade, ao se tornarem cidadãos, carregarão esses princípios e os perpetuarão na sociedade.

As consequências negativas de um espaço homogeneizado, vivenciadas na prática

Relato – Letícia Bittencourt

Durante a minha vivência em uma instituição pública do Rio de Janeiro, onde participei de um projeto de mediação de leitura, pude interagir com alunos de diferentes faixas etárias, que abarcava desde o primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I. As turmas eram compostas por cerca de vinte e cinco estudantes, entre eles três ou quatro eram venezuelanos,

O silenciamento com alunos estrangeiros nas escolas municipais do Rio de...

sendo alguns irmãos e outros primos. Durante o percurso do projeto, observei que o maior obstáculo enfrentado por esses alunos se relaciona à diferença de idioma, o que dificultava a integração e agravava os conflitos. As agressões verbais e físicas eram frequentes, e, o mais preocupante, é que alguns docentes não intervinham nessas situações. Além disso, os alunos estrangeiros constantemente se mantinham isolados, conversando entre si e não participando ativamente das atividades propostas em sala de aula.

Logo no primeiro contato com a turma, uma professora me apresentou os alunos e, de imediato, afirmou: “– Não adianta falar com eles, porque não entendemos nada!”. Em outra ocasião, ao comentar sobre esses alunos, ela disse: “– Sinto pena deles, porque são analfabetos!”. Durante as observações, percebi que a todo momento era pedido aos alunos que falassem “direito”, ou seja, que falassem português. Ficava evidente o esforço que faziam para se adaptar, tentando falar da mesma forma, ouvir as mesmas músicas, desenhar as mesmas coisas, enquanto suas identidades culturais eram ignoradas. Esse esforço de adaptação se tornava ainda mais visível entre os alunos mais velhos, que, sem conseguir se integrar, permaneciam calados e com a cabeça baixa. Essa experiência me levou a refletir sobre a ausência de uma inclusão efetiva dessas crianças no novo meio social. Sob essa perspectiva, é possível perceber que seus saberes, vivências, costumes, valores e cultura têm sido frequentemente ignorados. Quando a professora afirma que essas crianças não são alfabetizadas, ela está considerando apenas a língua portuguesa, desconsiderando o espanhol, como sua língua materna. Essa visão limitada resulta em uma exclusão ainda mais acentuada, pois o fato de não falarem português as coloca à margem. Como mediadora, fui-me orientado a evitar contato com elas, limitando ainda mais sua liberdade de expressão e interação.

Relato – Carolina Bastos

Em 2022, no município do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de trabalhar como mediadora de um projeto pedagógico com uma turma do ensino fundamental. Dentre os alunos que participaram do projeto, uma menina peruana de 8 anos chamou minha atenção por sua história e por suas vivências no espaço escolar brasileiro. Ela chegou ao Brasil em 2021, acompanhada de sua família e dois irmãos mais novos, depois de ser alfabetizada em espanhol e viver grande parte de sua infância imersa em sua cultura de origem. Desde o início, notei que ela enfrentava desafios significativos no aprendizado do português, o que era compreensível dado o pouco tempo de exposição à nova língua e cultura. Como futura pedagoga fluente em espanhol, decidi adotar uma abordagem que respeitasse sua história linguística e cultural. Permiti que ela se expressasse em sua língua materna durante as aulas e que compartilhasse aspectos de sua cultura peruana com os colegas. Essa prática se revelou enriquecedora: a aluna se sentia mais confiante e integrada, e sua melhor amiga na sala passou a aprender espanhol de forma espontânea e com grande entusiasmo. Entretanto, essa experiência não foi acolhida da mesma forma por toda a equipe pedagógica. Ao tomarem conhecimento dessa dinâmica, o professor regente e a direção da escola manifestaram descontentamento, argumentando que “ela tem que falar português e não os nossos alunos falarem espanhol”. Essa posição me pareceu profundamente ignorante e reveladora de uma visão padronizadora e homogeneizadora do ambiente escolar, que privilegia uma única norma linguística em detrimento da diversidade.

O silenciamento com alunos estrangeiros nas escolas municipais do Rio de...

Uma situação análoga ocorreu no ano anterior, quando a escola recebeu um aluno dos Estados Unidos. Naquela ocasião, o fato de ele ser falante de inglês foi considerado “chique” e motivo de prestígio. Isso me levou a refletir sobre o peso das hierarquias linguísticas e culturais presentes no cotidiano escolar. Por que o espanhol é visto como um empecilho, enquanto o inglês é exaltado? Por que expressar as próprias origens e ensinar sobre a língua materna deve ser silenciado? Essa experiência evidenciou como a escola, enquanto espaço que deveria promover a inclusão e a diversidade, muitas vezes reforça práticas de homogeneização que ignoram a riqueza das histórias individuais. No caso da minha aluna, o direito de ser ouvida em sua língua e de valorizar sua cultura não deveria ter sido questionado, mas, sim, acolhido como uma oportunidade de aprendizado coletivo. Afinal, a educação de qualidade não pode se restringir à padronização, mas deve reconhecer e celebrar a pluralidade que compõe nossas salas de aula.

Assim os aspectos supracitados evidenciam que, de acordo com a UNICEF *“Apenas entre janeiro até agosto de 2024, mais de 60 mil refugiados e migrantes entraram no Brasil por Pacaraima, representando uma média de 250 pessoas por dia. Destes, aproximadamente 21 mil são crianças e adolescentes (4-17 anos). Muitas chegam sozinhas ou com pessoas que não são suas responsáveis legais.”* Posto isso, é possível enfatizar que os imigrantes são respaldados pela LEI Nº 13.445 DE 24 DE MAIO DE 2017, que garante todos os direitos humanos, como saúde, educação e integridade física. Todavia, com base nas vivências relatadas, percebe-se que há uma divergência entre os direitos básicos e a realidade de uma sala de aula. Este confronto é evidenciado, pelo crescente fluxo migratório no país, que embora enriqueça culturalmente a sala de aula, infelizmente essas crianças enfrentam diversos desafios e dificuldades para se inserir nas escolas brasileiras, desde barreiras linguísticas até problemas de aceitação social.

A escola como espaço cruzador de culturas

O espaço escolar deve ser compreendido como um ambiente privilegiado para o cruzamento de culturas e a promoção do diálogo intercultural, conforme argumenta Pérez Gómez (1994). No ambiente escolar, é evidente a presença de diversas influências culturais que se manifestam nos diálogos e interações diárias. As culturas trazidas de casa, as tradições compartilhadas entre colegas e as experiências individuais de cada estudante convergem, criando um mosaico rico e diversificado. Essa pluralidade cultural não apenas enriquece as relações interpessoais, mas também confere à escola uma identidade única. Essa identidade, moldada pela convivência e pela troca de experiências, é o que diferencia a escola de outros espaços de socialização, atribuindo-lhe autonomia enquanto espaço formador de cidadania e inclusão. Para valorizar plenamente esse espaço plural, é fundamental que ele se torne um ambiente que estimule, tanto interna quanto externamente, a diversidade e o respeito mútuo, livre de qualquer forma de preconceito. Ao reconhecermos as inúmeras identidades culturais que coexistem na escola, assumimos, como pedagogos, a responsabilidade de promover uma educação que acolha e celebre essa diversidade. A escola, conforme orientações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), pode atuar diretamente na promoção da cultura dos direitos humanos. Isso ocorre por meio de práticas educativas que incentivem o respeito e o fortalecimento desses direitos no ambiente escolar. Dessa forma, a escola

O silenciamento com alunos estrangeiros nas escolas municipais do Rio de...

contribui para criar uma rede de apoio que combate qualquer tipo de discriminação ou violação dos direitos humanos.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social constituída pelos valores hegemônicos do cenário social, as pressões do cotidiano da cultura institucional jeito moderno. [...] Mas o mundo mudou e continua mudando rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças (Veiga Neto, 2003, p. 110).

Essa tarefa exige um esforço contínuo para desconstruir a ideia de uma única cultura “correta” ou dominante, valorizando todas as manifestações culturais como igualmente legítimas e enriquecedoras. Ao externalizar essa pluralidade e incorporá-la às práticas pedagógicas, contribuimos para formar indivíduos mais conscientes, críticos e abertos às diferenças. Assim, o espaço escolar consolida-se como um ambiente de aprendizado que vai além dos conteúdos formais, tornando-se um verdadeiro laboratório de convivência, que pode nos conduzir a não reprodução do conceito de “daltonismo cultural” proposto pelos autores Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999, p. 56) e desenvolvido melhor no livro “Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas” de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau. Dessa forma, quando abordamos o multiculturalismo como uma nova faceta da globalização, Boaventura Sousa Santos compara o mundo a um “arco-íris de culturas” (SANTOS, 1995). Com base nessa ideia, podemos traçar uma analogia ousada: assim como algumas pessoas, mesmo com olhos fisicamente saudáveis, não conseguem perceber todas as cores do arco-íris devido ao daltonismo, muitas vezes deixamos de reconhecer a rica diversidade cultural ao nosso redor. Esse “daltonismo cultural” seria a incapacidade de compreender e valorizar as variadas manifestações culturais que compõem a sociedade, limitando nossa percepção da pluralidade que nos cerca.

Em suma, a escola se revela como um espaço privilegiado e essencial para o encontro, a troca e a valorização das diversas culturas que compõem a sociedade. Ao se consolidar como um ambiente onde o diálogo intercultural é promovido e respeitado, ela transcende o ensino de conteúdos formais, assumindo um papel central na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com os valores da diversidade, da inclusão e dos direitos humanos. Contudo, para que a escola cumpra plenamente essa função, é necessário um esforço coletivo para desconstruir preconceitos e desnaturalizar a ideia de uma cultura dominante. Esse movimento exige práticas pedagógicas que acolham e promovam todas as manifestações culturais, reconhecendo nelas o potencial de enriquecer a experiência educativa. Assim, ao combater o “daltonismo cultural” e ao valorizar o multiculturalismo como parte integrante de um mundo globalizado, o ambiente escolar poderá se transformar em um verdadeiro espaço de convivência democrática, preparando os estudantes para compreenderem e enfrentarem os desafios de um mundo em constante transformação. Nesse processo, a Escola reafirma sua identidade como um espaço autônomo e formador, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, plural e humana.

As consequências positivas de um espaço que valoriza a diversidade cultural

Relato – Letícia Bittencourt

A partir de tudo o que foi analisado e exposto, foi possível fazer desdobramentos entre as vivências com as crianças e as discussões durante as reuniões formativas no LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação). Nesse contexto, utilizei a literatura como recurso para promover inclusão, valorização e identificação cultural, resgatando uma reconexão com a cultura de origem. Meu principal objetivo era que os alunos observassem a variedade cultural existente no meio que nos cerca. Em virtude daquele ambiente educativo ser composto por crianças que carregam bagagens significativas, como características linguísticas e culturais de seus espaços, esse diálogo ampliaria as trocas pessoais e o compartilhamento de novos saberes, promovido pelo cruzamento entre suas vivências. A literatura possibilita um espaço de liberdade e expressão, algo que lhes foi muitas vezes negado.

Submersa nessa construção, encontrei o livro *Conto de Desencontro*, da autora Roberta Asse, no acervo da escola. A história narra a vida de duas crianças, Bere e Toninho, melhores amigos que passavam os dias brincando juntos. Ambientada no interior da Bahia, a narrativa explora brincadeiras e vocabulários típicos da região. Em determinado momento, Toninho precisa ajudar o pai no trabalho e passa a ter menos tempo para brincar. Para superar isso, eles criam um código para indicar quando poderiam se encontrar: a “arraia”, que conhecemos aqui no Rio de Janeiro como “pipa”.

Durante a leitura, adotei estratégias para envolver as crianças na história, utilizando sotaques baianos e fazendo pausas para que pudessem compreender e imaginar os acontecimentos. O aparecimento da arraia no final conectou-se perfeitamente com o tema que introduzi após a leitura. Perguntei às crianças quais brincadeiras elas conheciam, e, como esperado, elas se empolgaram, todas querendo falar ao mesmo tempo. Anotei no quadro as brincadeiras mencionadas e acrescentei outras, como amarelinha, corda, pião, batata-quente, galinha-choca, cobra-cega e pique pega.

Mediadora:

“Gente, vocês perceberam que lá na Bahia eles brincam de uma forma um pouco diferente, bem típico de quem mora na praia? O que vocês acham que é diferente?”

Alunos:

“Tia, é verdade, aqui a gente brinca de outras coisas! A gente só vai à praia no final de semana!”

“Tia, aqui a gente não brinca de folha de bananeira!”

Mediadora:

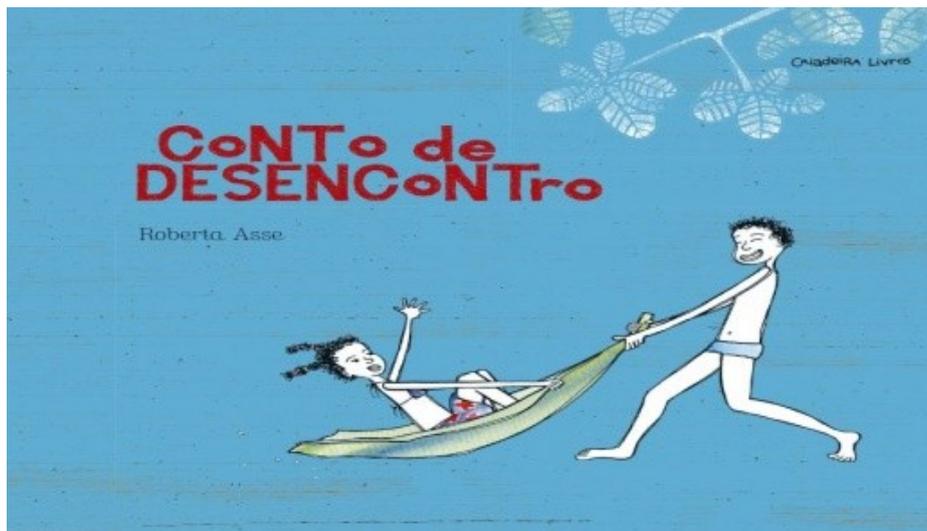
“Eles podem brincar de coisas parecidas com as nossas, mas nem tudo será igual. As brincadeiras variam de acordo com o lugar, e as regras podem mudar também!!”

Após esse debate, para enriquecer ainda mais a discussão, falei sobre as crianças venezuelanas e as convidei a compartilhar brincadeiras típicas de seu país. Desde o início da mediação, elas se mantiveram caladas, mas, ao serem chamadas, sentiram-se protagonistas desse movimento. Em todas as turmas houve uma grande participação das crianças venezuelanas, pois elas puderam nos ensinar cada brincadeira e suas regras, falando em espanhol. Por estarem muito empolgadas falavam muito rápido, com isso precisei fazer essa mediação entre as línguas para que todos pudessem se comunicar. Foi perceptível como as

O silenciamento com alunos estrangeiros nas escolas municipais do Rio de...

brincadeiras mudam de um lugar para outro, todavia mantendo a mesma essência, variando apenas as regras.

Como proposta final, fizemos um momento de trocas: elas nos ensinaram brincadeiras de seu país, e nós compartilhamos as nossas. Durante a leitura, também discutimos como a pipa, ou arraia, pode ter diferentes nomes em diferentes regiões. Assim, sugeri que confeccionassem pipas e organizássemos um festival. Todo esse trajeto culminou no enriquecimento cultural do espaço escolar, promovendo um entrosamento significativo entre as crianças. Elas puderam conhecer umas às outras, suas culturas e preferências. No intervalo, era comum vê-las brincando juntas, misturando brincadeiras brasileiras e venezuelanas.



Fonte: Conto de Desencontro, 2015.



Fonte: Letícia Bittencourt, 2024.

Relato – Carolina Bastos

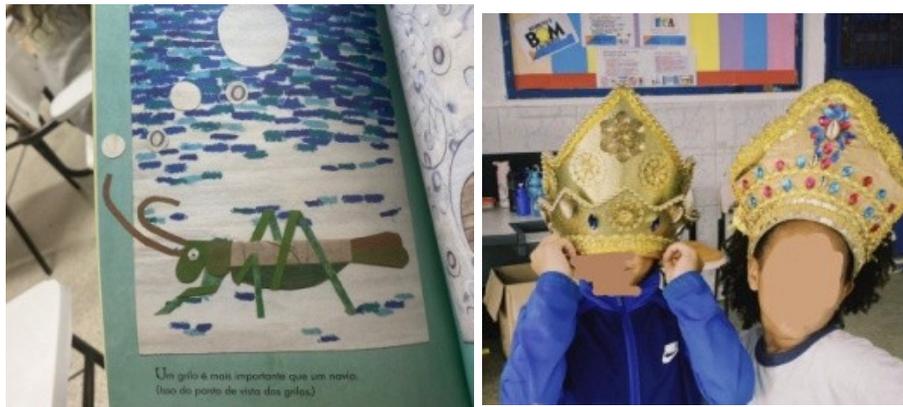
Em minha experiência com uma turma do ensino fundamental em 2022, no município do Rio de Janeiro, deparei-me com a história de uma aluna peruana de 8 anos, que havia chegado ao Brasil em 2021. Inicialmente, percebi que ela estava sendo silenciada culturalmente, uma prática que me levou a refletir sobre o papel da escola como espaço de cruzamento de culturas e inclusão. Compreendo que a diversidade cultural é um elemento essencial no processo educacional, tomei a iniciativa de implementar ferramentas e práticas que valorizem as culturas presentes na sala de aula. A ferramenta principal utilizada foi a literatura infantil, que serviu como ponto de partida para diversas atividades. As atividades foram planejadas para engajar todos os alunos e destacar a riqueza das diferenças culturais. Um dos primeiros passos foi integrar leituras literárias em espanhol e português, criando uma ponte linguística entre os idiomas. Além disso, organizei brincadeiras que envolvessem elementos da cultura peruana e brasileira, incentivando a troca de experiências e promovendo um ambiente de respeito e curiosidade. Entre as atividades mais significativas estavam os jogos para adivinhar o significado de palavras em diferentes línguas, as trocas de receitas clássicas das famílias dos alunos e momentos dedicados à exploração de tradições e histórias pessoais. Essas práticas despertaram um forte sentimento de pertencimento e valorização da pluralidade cultural entre as crianças.

Como culminância deste trabalho, realizei um projeto final no qual cada aluno foi convidado a compartilhar seus sonhos. A aluna peruana teve a oportunidade de relatar sua história em espanhol, em um vídeo produzido pela turma. O momento foi emocionante e enriquecedor. Descrevo a cena: “A aluna abriu um sorriso ao descobrir que falava em espanhol. Olhou para os amigos, um pouco tímida, e em seguida, em um espanhol rápido e carregado de emoção, disse que gostaria de ser uma cantora famosa quando completasse 20 anos. Ao final, os alunos aplaudiram arduamente, demonstrando alegria e entusiasmo por ouvir outra língua sendo falada em sala.”

Essa experiência evidenciou a importância de fugir de moldes que padronizam e homogeneizam, reconhecendo todas as culturas em um mesmo patamar. O ambiente escolar deve ser um espaço que educa para a inclusão, promovendo um saber livre de preconceitos e enriquecido pela diversidade. Assim, as práticas pedagógicas precisam constantemente se reinventar, abraçando as diferenças e transformando-as em oportunidades de aprendizado para todos os envolvidos.

Ao invés de promover a exclusão, a escola poderia ter utilizado a literatura infantil como ferramenta de inclusão e representatividade cultural. Livros que celebram a diversidade linguística e cultural, por exemplo, permitem que todos os alunos explorem diferentes perspectivas, desenvolvam empatia e compreendam melhor o mundo ao seu redor. Como destaca Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”. Esse processo de educação em comunhão só é possível quando há abertura para o diálogo e para a valorização de diferentes culturas. Portanto, ao funcionar como espaço cruzador de culturas, a escola não apenas enriquece as experiências educacionais, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Para isso, é imprescindível abandonar práticas de silenciamento e preconceito, substituindo-as por estratégias pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural.

O silenciamento com alunos estrangeiros nas escolas municipais do Rio de...



Fonte: Carolina Martins. 2022.

A literatura infantil como ferramenta de inclusão e tradução cultural

Conforme abordado em tópicos anteriores, o cenário contemporâneo da educação é marcado pela pluralidade cultural. Nesse contexto, a literatura infantil se mostra como uma poderosa ferramenta de inclusão e tradução cultural e, de acordo com Coelho (1981) vai muito além de um recurso lúdico ou de entretenimento.

[...] o caráter lúdico, emotivo ou afetivo da literatura (principalmente da que é destinada ao público mirim) é qualidade *sine qua non* para a sua existência plena e positiva. Entretanto, não é só o prazer que conta. Simultaneamente à "diversão" da leitura, a criança precisa começar a descobrir (sem saber que o está descobrindo...) que Literatura é algo mais do que um simples passatempo (Coelho, 1981, p. XVII).

Coelho (1981) leva a compreender que a literatura funciona como ponte entre diferentes culturas, criando um espaço de diálogo e empatia, especialmente relevante em contextos onde barreiras linguísticas e culturais dificultam a socialização, como é o caso de crianças refugiadas e imigrantes que precisam frequentar a escola em um país diferente e, assim, lidar com a diversidade enquanto veem sua cultura sendo julgada por outras pessoas.

Portanto, a grande tarefa enfrentada pela Educação e pela Literatura em nossos dias é a de suprir as lacunas do Sistema em transformação; dinamizar o pensamento e a consciência do educando, para despertar o seu interesse profundo pela vida, pelos seres e coisas com que convive. Um interesse que, por sua vez, estimule sua capacidade de expressão para se comunicar com os outros e impulse a necessidade de ação que existe potencialmente em cada indivíduo (Coelho, 1981, p. 397).

O silenciamento com alunos estrangeiros nas escolas municipais do Rio de...

Através das narrativas literárias essas crianças encontram um meio de se expressar, ressignificar experiências e, ao mesmo tempo, aprender a lidar com diferenças. Para além disso, ao proporcionar histórias e significados a literatura funciona como meio que permite às crianças compreenderem diferentes contextos, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a promoverem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes da sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma e superior de atividade nas crianças distinguindo-as dos animais (Vygotsky, 2003, p. 38).

Dessa forma, os livros se tornam instrumentos fundamentais para a construção de habilidades de resolução de problema e empatia, ao mesmo tempo que ampliam o repertório linguístico e cultural das crianças. A tradução cultural, nesse sentido, é um aspecto central. Livros que abordam assuntos plurais e que deixem as crianças à vontade para falar sobre sua bagagem cultural, ao mesmo tempo que reconheçam o valor dessa nova cultura presente em seu contexto, permitem a identificação e a representatividade. Essa representatividade é um ponto crucial defendido por Coelho (1981), que acredita que o lúdico permite à criança reinterpretar sua realidade, enfrentando medos, reafirmando identidade e elaborando sonhos.

Todavia, é importante que os enredos literários vão além de uma inclusão simbólica, que ofereçam conteúdos que valorizem a diversidade e que promovam a auto estima de todas as crianças, especialmente em um país multicultural como o Brasil. Assim, a literatura também se mostrará como instrumento de transformação social ao fazer crianças diversas se reconhecerem e reconhecerem o outro através das narrativas:

Não basta que os livros infantis tenham crianças negras em suas páginas. É necessário que as imagens e as histórias estejam alinhadas com a construção de identidades positivas, como também com a afirmação de referenciais de beleza que contemplem a pluralidade étnico-racial existente no país (Tolentino, 2020, s. p.)

Além do aspecto étnico-racial apontado por Tolentino, a literatura também pode desempenhar um importante papel na construção de identidades relacionadas a gênero, classe social, cultura e até questões ligadas a imigração e diversidade linguística.

Projeto “Lá Vem História”: mediando inclusão por meio da literatura

O projeto "Lá Vem História" é uma iniciativa da ONG Parceiros da Educação, que atua em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, com diversos objetivos, como o desenvolvimento da capacidade de escuta, o incentivo ao contato lúdico dos alunos com a literatura escrita e oral, o estímulo à prática de leitura, e o fortalecimento da ética nas relações interpessoais, além da promoção da autoestima pessoal e comunitária por meio da arte. Para atingir esses objetivos, o projeto conta com mediações de leitura, oficinas de arte e música, e a realização de eventos culturais diversos. É através desse projeto e buscando realizar os objetivos mencionados que as autoras atuam como mediadoras de leitura, e é a partir das experiências, práticas e observações nesse contexto que este artigo se desenvolve.

Através do projeto a perspectiva teórica encontrou a prática. A mediação de leitura com crianças refugiadas e imigrantes revelou como a literatura pode atuar como uma linguagem universal, rompendo barreiras linguísticas e promovendo a inclusão. A escolha de obras com narrativas visuais e temáticas, que se relacionavam de diferentes formas à diversidade foi crucial para criar um espaço de acolhimento e expressão.

Nesses casos e em muitos outros não mencionados a literatura não só oferece uma experiência estética que traça emoções, mas também gera valores e narrativas humanas universais. Sendo não só um meio de transmitir conhecimento ou contar histórias, mas também um espaço de tradução que possibilita a construção de pontes que ligam diferentes mundos. No caso das crianças refugiadas essas pontes são importantes para que elas se sintam acolhidas, compreendidas e respeitadas no novo contexto escolar.

Conclusão

A análise apresentada ao longo deste artigo revela a urgente necessidade de uma abordagem pedagógica mais inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar a pluralidade cultural presente nas escolas brasileiras. Por meio de reflexões teóricas e relatos práticos, foi possível demonstrar que a homogeneização educacional perpetua desigualdades e invisibiliza a riqueza das culturas que compõem o ambiente escolar. Em contraponto, iniciativas que utilizam a literatura infantil como ferramenta pedagógica têm se mostrado eficazes na promoção do diálogo intercultural, na construção de identidades positivas e na ampliação do repertório linguístico e cultural das crianças. A escola, enquanto espaço formador, deve transcender sua função tradicional, consolidando-se como um ambiente de troca e valorização das diferenças. Esse movimento exige práticas pedagógicas que combatam preconceitos e respeitem as vivências e saberes de cada aluno, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Apenas ao superar o “daltonismo cultural” e reconhecer a diversidade como um valor central, será possível formar cidadãos críticos, empáticos e preparados para os desafios de um mundo globalizado. Portanto, a implementação de políticas e práticas que fomentem o respeito à diversidade cultural e linguística não é apenas uma necessidade ética, mas um compromisso com a construção de uma sociedade mais equitativa, plural e humana. Cabe aos educadores, gestores e formuladores de políticas públicas transformar a escola em um espaço de encontro, aprendizado mútuo e inclusão, garantindo que cada criança encontre ali o reconhecimento de sua identidade e o estímulo ao seu pleno desenvolvimento.

Referências

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017. **Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante**. BRASÍLIA, DF: Diário Oficial da União, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: história, teoria, análise (das origens orientais ao Brasil de hoje). São Paulo: Quíron; Brasília: INL/MEC, 1981.

O silenciamento com alunos estrangeiros nas escolas municipais do Rio de...

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LERNER, Delia. **Ensenar en la diversidad**. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. *Lectura y Vida—Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 26, n. 4, 2007.

MOREIRA, A. F. B., & CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, (23), p. 156-168, 2003.

MOREIRA, A. F. B., & CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO RJ. **Projeto "Lá Vem História"** – *Transformando a educação através da arte e cultura*. Disponível em: https://parceirosdaeducacaorj.org.br/avada_portfolio/projeto-la-vem-historia-transformando-a-educacao-atraves-da-arte-e-cultura/#:~:text=Apoio%20e%20realiza%C3%A7%C3%A3o-.O%20projeto%20%E2%80%9CL%C3%A1%20vem%20Hist%C3%B3ria%E2%80%9D%20%E2%80%93%20arte%20e. Acesso em: 16/01/2025.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educar na era da informação**: repensar a prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1994.

STOER, S. R. & CORTESÃO, L. **"Levantando a pedra"** - Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TOLENTINO, L. **Por uma infância sem racismo**: "Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor-de-Rosa". Carta Capital, 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaopor-uma-infancia-sem-racismo-chapeuzinho-vermelho-e-o-boto-cor-de-rosa/>. Acesso em: 15/01/2025.

UNICEF. **Crise migratória venezuelana no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 15/01/2025.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M.V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Desenvolvimento da percepção e da atenção**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Literatura, infância e mediação: compartilhando experiências por meio do podcast

Giovanna de Paula Freitas Santos
Patrícia Barros Soares Batista
Kely Cristina Nogueira Souto

Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG)

Introdução

A literatura é uma importante expressão cultural, um espaço em que há lugar para benesses e mazelas humanas, para as dúvidas, incertezas e questionamentos que dialogam intimamente àquilo que é próprio do ser humano. Trata-se de um campo que se abre à sensibilidade, à crítica e à fabulação, sendo, portanto, um direito básico do ser humano (Candido, 1995). Torna-se fundamental a sua inserção no ambiente escolar, tendo em vista que a escola é um território historicamente legitimado como o lugar de verdades absolutas. Assim, faz-se necessária a implementação de ações que visem a universalização do direito à literatura (Castrillón, 2011) de modo a oportunizar experiências que ampliem a percepção sobre o mundo.

Compreendendo a relevância social da literatura na educação, o Projeto de Extensão Círculo de Leitura CP/UFMG, desde o ano de 2019, busca contribuir para a ampliação das experiências literárias por meio de atividades de formação docente (inicial e continuada). Buscamos fomentar ações de compartilhamento da leitura literária cotidiana, constituindo, assim, uma rede de leitores nos diferentes espaços educativos, especialmente na escola. Neste trabalho, buscamos apresentar e refletir sobre as ações de formação que o projeto realiza junto a (futuros/as) educadores/as da Educação Básica, tendo como foco o curso de Pedagogia, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Idealizado por um grupo de professoras pesquisadoras alfabetizadoras do Núcleo Básico do Centro Pedagógico, uma unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Minas Gerais, o projeto visa promover uma interação significativa entre a Universidade e outras esferas da sociedade tendo como eixos principais a literatura e a formação docente. Destacamos alguns pilares que motivaram a criação do projeto e o sustentam, são eles, a saber: a compreensão da literatura como um direito básico de todo cidadão tal como afirma Candido (1995) e Castrillón (2011) e o entendimento do papel social da extensão como ponte para uma permuta horizontal e constante de saberes junto a docentes da Educação Básica. Assim, ao longo dos anos, o projeto vem se constituindo por meio de parcerias com escolas públicas, universidades federais e instituições educativas de Minas Gerais, São Paulo e Tocantins, tendo em vista a qualificação dos processos de escolarização da leitura literária.

Trata-se de uma ação que busca oportunizar, aos educadores – em formação inicial e continuada – vivências significativas voltadas para o campo literário, a partir da troca de experiências nas ações formativas. O Projeto visa contribuir para a promoção de experiências baseando-se na metodologia Círculos de Leitura (Cosson, 2014). As reflexões aqui presentes pautam-se nas ações formativas do projeto, com especial foco no Podcast.

Atualmente, as ações do Círculo de Leitura organizam-se em dois grandes eixos: a formação continuada de docentes que atuam na Educação Básica na rede pública de ensino

de Belo Horizonte e região metropolitana, por meio de um podcast sobre a educação literária, e a formação de futuros docentes, graduandos dos cursos de Pedagogia das Universidades de Tocantins, Pernambuco e Ouro Preto, por meio de encontros virtuais. Além das ações de pesquisa e extensão, o Projeto também atuou no eixo do ensino, através da disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD)⁸, ofertada no primeiro semestre de 2024 para estudantes do 3º ano do 1º Ciclo de Formação Humana do Centro Pedagógico da UFMG. Durante a disciplina, as crianças participaram de rodas de leitura e conversações baseadas na metodologia dos Círculos de Leitura (Cosson, 2014), a partir das escolhas de obras literárias a serem compartilhadas, por meio de desenhos e da escrita, foram realizados registros sobre as impressões de leitura.

Por entendermos a literatura como lugar de afetos, dúvidas e incertezas, compreendemos que ela passa a se configurar também como um lugar de potentes encontros consigo e com o outro no ambiente escolar, por isso acreditamos e defendemos a ideia da literatura como direito. Assim, pensar na formação de professores e pensar na construção de uma rede de experiências literárias, é um modo de assegurar o direito de todos os cidadãos a essa produção cultural humana. A partir de uma formação leitora sensível e crítica, abre-se espaço para ampliar o olhar para os diferentes modos de existência nesse território a que chamamos de mundo.

Metodologia

O percurso metodológico que orientou as ações do nosso trabalho se baseia nos Círculos de Leitura, definidos por Cosson (2014) como uma prática coletiva de leitura e de compartilhamento de textos, literários ou não. Segundo o autor, em relação à organização dos círculos de leitura, estes podem ser agrupados em três tipos distintos:

os estruturados, os semiestruturados e os abertos ou não estruturados. Em um *círculo de leitura* estruturado, os participantes seguem um roteiro com atividades bem definidas para o acompanhamento da leitura, a discussão e o registro de conclusões. Os círculos semiestruturados são controlados por um condutor, que organiza as atividades e orienta o processo de leitura dos participantes. Os círculos abertos ou não estruturados têm condução coletiva das atividades de leitura, as quais se restringem à seleção das obras e à discussão sobre as impressões de leitura. (Cosson, 2014, s. p.)

O modelo adotado nas aulas da disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) do Projeto Círculo de Leitura foi o semi-estruturado, no qual se realizam leituras de obras literárias com a mediação da professora e, após o momento da leitura, uma discussão sobre o que foi compreendido e, posteriormente, um registro sobre a obra. Assim, semanalmente, a leitura e a conversação literária eram conduzidas pela docente e pela bolsista do Projeto que organizavam as atividades em torno da leitura e orientavam o processo de compartilhamento de impressões a partir das leituras das obras escolhidas pelas crianças.

⁸ O Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) é uma disciplina que compõe a parte diversificada do currículo do Centro Pedagógico, uma Escola de Aplicação da UFMG, uma escola pública federal responsável pela oferta do ensino do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma disciplina que potencializa a inserção de temáticas diversas que ampliem o repertório de saberes e experiências dos/as estudantes da escola. Para a realização das atividades, a turma é dividida em 2 grupos nos quais as crianças participam de diferentes propostas didáticas ofertadas por docentes e/ou monitores/as da escola supervisionados/as por professores/as da instituição. Assim, uma vez por semana o grupo, composto por 12 estudantes de uma turma do 3º ano A, participou do GTD do projeto.

Figura 1 – Círculo de leitura realizado na disciplina GTD



Fonte: Acervo do Projeto, 2024.

Figura 2 – Registro literário da obra *O grúfalo*, de Júlia Donaldson e Axel Scheffler



Fonte: Acervo do Projeto, 2024.

Para tanto, no início ano letivo, os/as estudantes foram convidados/as a registrarem seus interesses de leitura por meio de desenhos e registros escritos e a partir daí, a cada encontro, eram disponibilizadas para votação e escolha democrática, uma entre cinco ou sete obras que dialogassem com os potenciais interesses das crianças no que se refere à temática. A cada encontro foram selecionadas obras que assegurassem também uma diversidade de

autoria, de propostas gráfico-editoriais, de editoras, entre outros aspectos que pudessem contribuir para a ampliação de repertórios dos/as leitores em formação.

Figura 3 – Registro inicial dos interesses de estudantes e percursos a serem trilhados



Fonte: Acervo do Projeto, 2024.

Nos encontros, buscamos oportunizar momentos significativos de trocas de experiências baseadas no que foi lido e no que já foi vivido, pois cada final de leitura é um começo, uma história que nos nasce outra vez, um novo livro. Assim, “se abraçam quem fala e quem escuta, num jogo que sempre recomeça e que tem como princípio condutor o desejo de nos encontrarmos alguma vez completos nas palavras que lemos” (Andruetto, 2012, p.15).

Fundamentação teórica

A partir dos estudos do campo da literatura e literatura para as infâncias (Andruetto, 2012; Candido, 1995; Cademartori, 2010; Todorov, 2009), buscamos ancorar as nossas ações em prol da qualificação da educação literária. O Círculo de Leitura busca oportunizar vivências e (re)construção de afetos e saberes relacionados ao campo literário. Tem-se como premissa a ideia de que, sendo a literatura um potente lugar de afetos, se torna um lugar de encontros no ambiente escolar.

A aproximação com a literatura é um dos maiores desafios educacionais na atualidade (Todorov, 2009), por isso, é de fundamental importância que a Universidade crie ações que se constituam como um espaço de experiências literárias de modo que a literatura faça parte da realidade dos diferentes atores sociais ali presentes. Para Larrosa (2002, p.21), a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, por meio dos círculos, buscamos tecer uma rede de experiências baseadas no literário, a partir das partilhas, entendendo que a literatura permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano, tornando-se, portanto, um mecanismo capaz de potencializar os modos de ser e estar no mundo (Todorov 2009).

A literatura infantil é uma produção cuja origem é notadamente reconhecida por fins pedagógicos e moralizantes (Cademartori, 2010), mas muito mais do que instruir, a literatura infantil é uma experiência que humaniza, é o lugar onde alteridades se encontram, é o lugar das dúvidas e das incertezas. Segundo Soares (1988, p.25), “ao povo permite-se que aprenda a

ler, não se lhe permite que se torne leitor”, por isso, a relevância de ações dessa natureza que visam impulsionar avanços em relação às condições sociais de acesso às obras literárias. A literatura é um bem indispensável à nossa humanização porquanto contribui para o nosso desenvolvimento, alicerçando as subjetividades por meio da fabulação, satisfazendo “as necessidades básicas do ser humano, sobretudo através da incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (CANDIDO, 1988, p.240).

Ao abrir espaço para a palavra que nos diz sobre o mundo, a vida e a existência, pela ótica literária, a literatura se torna um elemento chave na formação de seres humanos sensíveis, reflexivos e conscientes de seu papel social, cultural e político a partir de experiências literárias. Tal como assinala Bajour (2023), em uma sociedade em que todos querem falar, evidenciar vozes e pontos de vista as opiniões infantis abrem espaço para a escuta e para o fortalecimento de processos de elaboração de sentidos:

O excesso de dizer e mostrar debilita ou, nos casos mais extremos, nega o caráter estético de certos textos literários e revela a desconfiança na possibilidade de os leitores e leitoras produzirem sentidos por si mesmos. Ao desativar silêncios, sugestões e opacidades, a atividade interpretativa é subestimada e substituída por manobras discursivas dos diversos enunciadores desses textos (Bajour, 2023, p. 30).

Para a autora, a postura de escuta por parte daqueles/as que realizam a mediação da leitura deve levar em conta e valorizar a escuta. Uma escuta em consonância com as ideias bakhtinianas que pressupõe uma visão dialógica de escuta, na qual há abertura para a surpresa genuína dos/as mediadores/as sobre “aquilo que os outros têm a dizer sobre o texto” (Bajour, 2023, p.44). Tal ação é parte vital do ato de compartilhamento de textos e questiona posturas monológicas e autorreferenciais, tão presentes em muitos contextos escolares. Trata-se, então, de tornarmo-nos “cúmplices da incerteza, aliados nas diversas filigranas do segredo, imaginadores que vão além do possível para que o impossível esteja cada vez mais próximo” (Bajour, 2023, p. 45).

Podcast: compartilhando experiências literárias

O podcast é um recurso de áudio integrado às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), que permite ampla produção e compartilhamento de informações a partir de ferramentas digitais. A escolha do podcast como recurso educativo foi realizada através do seu uso como ferramenta pedagógica, colaborando para a produção de episódios colaborativos (Gomes et al, 2011) com a participação de docentes, estudantes da graduação, técnicos administrativos e estudantes da educação básica, que compartilham suas reflexões e indicações literárias sobre as obras trabalhadas no Projeto.

Além disso, é possível considerar o uso dessa ferramenta a partir do seu alcance, dada a velocidade de propagação de informações no ambiente digital. O podcast possibilita inúmeras práticas que podem facilitar o processo de aprendizagem: desde a produção de materiais de uma maneira mais dinâmica e acessível, quanto ao protagonismo das crianças participantes do projeto enquanto construtoras de conhecimento. Assim, com o objetivo de promover a diversidade das metodologias de ensino a partir do ambiente digital e contribuir para um suporte pedagógico para a formação docente,

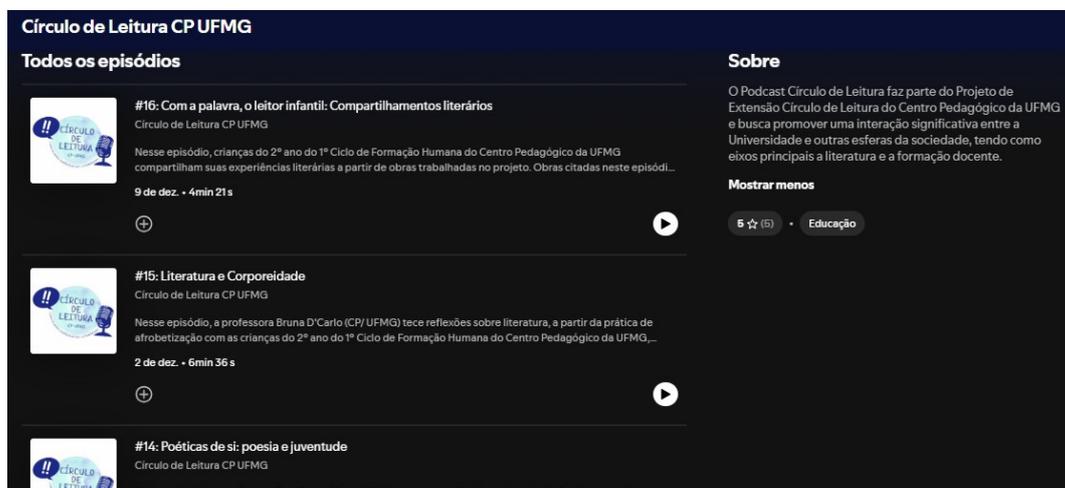
O podcast tira o professor do lugar comum, provocando inquietação e inovação, fazendo dele um recurso pedagógico atrativo para atender uma necessidade dos próprios alunos, visto que já estão imersos neste ambiente digital e a grade curricular

Literatura, infância e mediação

ainda não consegue absorver as inovações tecnológicas. (Pereira, 2020, p. 236)

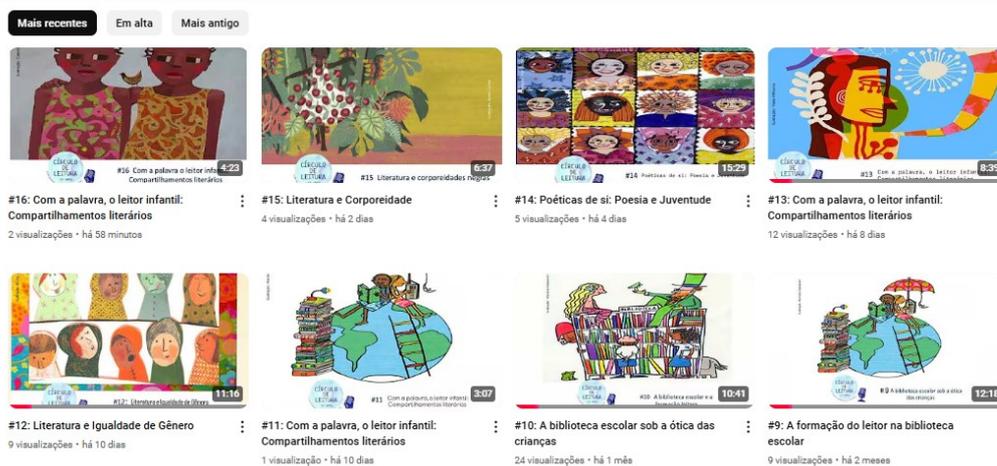
O Podcast do Projeto de Leitura segue uma agenda semanal de produção de conteúdo e de divulgação periódica dos episódios, divididos entre reflexões literárias (realizadas por docentes alfabetizadoras do Centro Pedagógico da UFMG, estudantes da graduação, pesquisadoras e bibliotecárias) e as experiências de leitura realizadas por estudantes do 1º Ciclo de Formação Humana do Centro Pedagógico da UFMG. Esta última parte é intitulada “Com a palavra, o leitor infantil: Compartilhamentos literários”, onde as crianças partilham as indicações das obras literárias trabalhadas na disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD). Os episódios são enumerados e intitulados de acordo com o tema abordado, como apresentado nas figuras abaixo:

Figura 4 – Página do Podcast do Projeto Círculo de Leitura CP/UFMG na plataforma Spotify



Fonte: <https://open.spotify.com/show/6kjG0pIBOGWAY3B7g4UjB8>. Acesso em: 28/12/2024

Figura 5 – Página do Podcast do Projeto Círculo de Leitura CP/UFMG na plataforma YouTube



Fonte: <https://www.youtube.com/@ProjetoCirculodeLeituraCPUFMG/>. Acesso em: 28/12/2024

Por meio do podcast, as crianças são instigadas a protagonizarem as ações do Projeto, compartilhando impressões de leitura, dialogando sobre as obras que mais tocaram e dividindo com outras pessoas aquilo que elas consideram relevantes do ponto de vista

Literatura, infância e mediação

literário. Evidenciar o protagonismo infantil é um modo de valorizar a participação ativa e fundamental das crianças nas atividades literárias realizadas no ambiente escolar, é uma forma de evidenciar também o quanto elas contribuem na re-construção do conhecimento e na re-significação da força da palavra e das imagens que o literário nos oferece, abrigando diferentes anseios, dúvidas, alegrias, tristezas, entre outros aspectos inerentes ao humano.

Figura 6 – Gravação de compartilhamentos literários para o Podcast



Fonte: Acervo do Projeto, 2024.

O uso do podcast enquanto recurso educativo contribui para que as experiências literárias das crianças participantes do Projeto Círculo de Leitura e as reflexões literárias realizadas por docentes e estudantes tenham maior alcance, considerando suas publicações em diferentes plataformas. Promover diferentes formas de aprendizado que buscam destacar o protagonismo das crianças e que estão alicerçadas no ambiente digital é tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e enriquecedor, considerando o uso das diversas ferramentas tecnológicas voltadas para a esfera educacional.

A partir da leitura e das conversações literárias sobre diferentes obras, as discussões giraram em torno de temas da ordem da fabulação, tangenciando o vivido, tais como: encontros, desencontros, mágoas e alegrias, a partir das tessituras feitas na leitura da obra "Raposa", de Margareth Wild (Editora Brinque Book); dinâmicas familiares e a ausência da escuta, a partir dos diálogos feitos com a obra "Rinocerontes não comem panquecas", de Anna Kemp (Editora Paz e Terra); amizade e companheirismo, a partir da obra "Superamigos", de Fiona Rempt (Editora Manati); afeto entre mãe e filho/a, por meio do diálogo sobre a obra "Amor de Cabelo", de Matthew A. Cherry (Editora Galerinha), entre outros aspectos.

Por meio das ações realizadas pelo projeto, é possível afirmar que o nosso repertório de vida é constituído no encontro: com outras pessoas, lugares, imagens, paisagens e são esses encontros que embasam a nossa maneira de conceber o mundo. Quanto mais diverso e complexo for o nosso repertório de leituras, maior será a nossa capacidade de dialogar com outras formas de existência no mundo.

O convite ao diálogo por meio de compartilhamentos literários no podcast revela a importância de fazer ecoar as vozes das crianças, ativando sentidos, dando espaço para a

elaboração de questionamentos e respostas provisórias diante da potência que reside na literatura e nos atos de leitura literária.

Considerações finais

Por meio da educação literária novas travessias escolares de fruição, diálogo, questionamentos, busca coletiva de respostas se tornam possíveis. Ao assegurar aos docentes o direito à literatura, encontros potentes ocorrem fazendo emergir práticas mais dialógicas e sensíveis dentro de um contexto social, cultural e político a favor de uma cidadania democrática, ativa, crítica e criativa.

Destacamos o notável aumento do interesse das crianças pela leitura literária, demonstrando a importância da literatura como uma experiência e não apenas como um foco didático, como muitas vezes é concebida nas escolas e ressaltamos a relevância do compartilhamento das experiências literárias com outros/as docentes e profissionais que atuam na Educação Básica. O caminho para a formação literária é complexo e, por isso, compreendemos que a escola deve assegurar o direito à literatura, dado que esta se configura como um ambiente privilegiado para o acesso aos livros. Assim, concluímos que as trocas e conhecimentos construídos durante o projeto têm sido instrumentos enriquecedores que valorizam e ressignificam a experiência literária dentro e fora da escola, além de ampliar o nosso olhar para a leitura.

A partir do compartilhamento de experiências de docentes e estudantes sobre a Literatura em diálogo com vivências pessoais e institucionais, o Projeto Círculo de Leitura tem estendido pontes entre a Universidade e outras esferas sociais baseadas em momentos de diálogos e trocas horizontalizadas permeadas pela sensibilidade e pelo afeto. Como resultados, podemos afirmar que além de ser uma ferramenta educativa, o podcast evidencia o protagonismo infantil na construção do conhecimento e promove a socialização de experiências literárias plurais e singulares.

Referências

- BODART, Cristiano das Neves.; SILVA, Zaine Paula dos Santos. **Podcast como potencial recurso didático para prática e a formação docente**. Ensino em Re-Vista, [S. l.], v. 28, n. Contínua, p. e042, 2021. DOI: 10.14393/ER-v28a2021-42. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/61664>. Acesso em: 28/12/2024.
- BAJOUR, Cecília. Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação. Tradução de Cícero Oliveira. Lauro de Freitas/BA: Editora Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2023.
- CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CASTRILLÓN, Sílvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- COSSON, Rildo. Círculo de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina (Org.). **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/circulo-de-leitura>. Acesso em:

03/01/2025.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

PEREIRA, Alexandre André Santos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Ouvir, baixar e compartilhar: o potencial pedagógico do podcast na formação de professores. TRIVIUM – **Revista Eletrônica Multidisciplinar da Faculdade do Centro do Paraná**. Pitanga: UCP, v. 7, n. 1, jan./jul. 2020.

RODRIGUES, Ricardo Batista. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação** – Recife: IFPE, 2016.

A perspectiva bakhtiniana sobre linguagem e a formação leitora na obra *A parte que falta*, de Shel Silverstein

Nathália Andrade Karpinski
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Introdução

Neste estudo, procuramos articular duas reflexões uma que considera que a linguagem constitutiva da ação humana, que se manifesta de modo verbal (pela oralidade e pela escrita) e de modo não verbal, ou multimodal (pela imagem, pelo som, pelos gestos, pelas expressões corporais, entre outras), entendendo a linguagem como forma de expressão dos sujeitos, de comunicação, de interação social, como ação dialógica. Outra que compreende a linguagem e a forma como ela está organizada nas obras literárias, especificamente, nos livros de literatura infantil, constitui-se uma manifestação concreta de ação dialógica e contribui de modo direto na formação literária dos leitores, visto que atua na construção do conhecimento, permitindo a reflexão e a sensibilização, na interação com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Por isso, a literatura se torna um direito essencial na formação humana, na dimensão estética, artística e social. Nessa vertente, o artigo tem por objetivo destacar a relação entre a linguagem e a formação do leitor sob a perspectiva bakhtiniana, com base na obra “A parte que falta” de Shel Silverstein. A partir da concepção enunciativa-discursiva de linguagem de Bakhtin, analisamos a constituição do sujeito por meio da interação dialógica proporcionada pela narrativa literária, em oficinas literárias em rodas de conversas sobre a leitura realizada com graduandas do curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2024.

Para compor a reflexão sobre a oficina literária buscamos nos estudos de Bakhtin (2010) e Bakhtin e Volóchinov (2006) a concepção de linguagem como um fenômeno social contínuo e interativo. Outro ponto de subsídio teórico trata-se dos estudos de Petit (2013, 2019) sobre a leitura e as experiências de leitura sobre a formação literária dos leitores. Assim, propomos, ao longo deste estudo, analisar o papel da literatura, na formação de leitores críticos e sensíveis às múltiplas vozes presentes no texto.

A narrativa verbal e não verbal como espaço de interlocução

A partir da concepção de linguagem como o elo de conexão entre o sujeito e mundo, Mikhail Bakhtin (2010) ressalta que o sujeito está intrinsecamente ligado à linguagem, sua existência e constituição são moldadas por ela. A fala não se forma na individualidade, mas no encontro com a fala do outro; o sujeito não pode existir isoladamente, mas se desenvolve na interação com outros indivíduos. Conforme a perspectiva bakhtiniana, as “relações dialógicas [...] são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo que tem sentido e importância” (Bakhtin, 2010, p. 47).

Podemos compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas refere-se a um ato interior de relação entre as múltiplas vozes interiores que estabelecem uma interlocução verbal, com o

A perspectiva bakhtiniana sobre linguagem e a formação leitora na obra...

visto, ouvido, percebido, em outros momentos, com outras pessoas, em outros tempos e lugares (Bakhtin, Volóchinov, 2006, p. 125). Por isso, o conceito de dialogismo abrange mais do que a interação física entre duas pessoas que dialogam e se escutam. A relação dialógica acontece na oralidade, como também se manifesta na escrita, nos gestos, no pensamento, no silêncio, envolvendo uma troca simbólica e reflexiva que transcende a oralidade.

Segundo Bakhtin e Volóchinov (2006) cada expressão verbal é um ato de fazer, uma manifestação ativa que não apenas transmite palavras, mas também atitudes e intenções. A linguagem não ocorre de forma isolada, mas sim em um diálogo coletivo no qual múltiplas vozes se fazem presentes, visto que “é possível falar que toda comunicação ou interação discursiva ocorre na forma de uma troca de enunciados, isto é, na forma de um diálogo” (Volóchinov, 2019, p. 272).

Para Bakhtin (2010, p. 323), “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. Os enunciados, nesse sentido, estão entrelaçados com outros enunciados, de modo que adquirem sentido e significado completos apenas ao estabelecerem essas relações dialógicas. Essa dinâmica revela como a linguagem é constituída por múltiplos pontos de vistas e diferentes influências, sendo, portanto, uma construção interativa e social.

O diálogo é uma dimensão ética necessária nas relações entre os sujeitos. O diálogo não precisa ser face a face ou explicitamente endereçado a alguém, pois ao falar, sempre nos dirigimos a outro e retomamos o que já foi dito por outros, mesmo sem saber quem esse outro é (Silva, 2003). O dialogismo de Bakhtin aborda a natureza do diálogo em várias dimensões. Dessa maneira, dialogamos não apenas com as palavras, mas também com recursos não verbais, como gestos e expressões visuais. Dialogamos com todos os discursos e múltiplas vozes que nos cercam, integrando e respondendo às diversas perspectivas e contextos que encontramos.

Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar [...]. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência (Bakhtin, 2010, p. 293).

O diálogo é essencial para nossa existência, uma vez que somos moldados pelo que dizemos e como expressamos nossos discursos. Através do diálogo, construímos nossa identidade e compreensão do mundo, revelando assim a importância da comunicação na formação do indivíduo e na interação social. Cada enunciado estabelece relações dialógicas com diversos outros, cada um carregando suas próprias vozes. Os enunciados estão sempre associados a uma atividade humana, realizada por um sujeito que ocupa uma posição na sociedade e na história (Silva, 2003).

Na teoria bakhtiniana, polifonia não se resume à simples presença simultânea de múltiplas vozes, mas representa um dialogismo levado ao extremo na esfera literária (Silva, 2003). Este conceito implica em uma complexa interação entre as vozes do autor e dos personagens na obra, caracterizada por cinco condições essenciais: as vozes devem ser plenivalentes, equipolentes e imiscíveis, garantindo uma consciência mútua e igualdade de poder.

A experiência de leitura e a formação literária de futuras professoras

Ao trazer para a discussão a formação leitora, consideramos que esta decorre de uma relação dialógica entre o sujeito e texto, provocada por uma experiência de leitura. Em seus estudos, Michele Petit (2013) realizou diversas entrevistas com diferentes sujeitos sobre a leitura e a experiência do leitor com os livros. Nesse percurso, deparou-se com a subjetividade dessa experiência, em que cada pessoa trouxe seus diferentes olhares sobre os textos e expressando seus próprios desejos.

Entendemos que a formação do leitor não acontece de forma única e acabada, mas vai se construindo a partir do seu contato com o texto, pois “o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor” (Petit, 2013, p. 27). Essa interação faz parte da formação leitora, uma vez que as experiências anteriores, a forma de interpretar, a visão de mundo e a maneira como cada texto se transforma dentro de cada indivíduo são únicas e singulares.

Durante suas pesquisas, Michele Petit (2013) observou que muitas pessoas tiveram a sorte de contar com livros em casa e uma influência leitora no seio familiar, enquanto outros tantos não tiveram a oportunidade de ter contato com os livros. No entanto, essa realidade pode ser transformada a partir de um encontro. Assim, “o que podem fazer os mediadores de livros é, certamente, levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos” (Petit, 2013, p. 29).

Uma maneira de promover essa mediação é “propor aos leitores múltiplas ocasiões de encontros inéditos, imprevisíveis, onde o acaso tenha sua parte, esse acaso que às vezes faz as coisas tão bem” (Petit, 2013, p. 29). Ao apresentar uma variedade significativa de obras, certamente algumas delas tocarão os leitores de alguma forma. Em vez de propor abordagens rígidas e fixas com a leitura, é necessário criar espaços onde seja possível discutir livremente e permitir que os leitores constroem seus próprios caminhos.

De acordo com Petit (2019), a criança, desde muito cedo, transforma o texto em brincadeiras, e o reinventa de diversas maneiras. Dessa forma, ela não apenas recebe o texto passivamente, mas o modifica ativamente. E esse processo é dinâmico e contínuo, “durante a vida inteira, de forma discreta ou secreta, um trabalho psíquico acompanha essa prática, os leitores escrevem sua própria geografia e sua própria história entre as linhas lidas” (Petit, 2019, p. 52).

A relação construída entre o leitor e a obra pode “abrir tempos, espaços onde o desejo de ler possa traçar seu caminho, é uma postura que se deve manter muito sutilmente para que dê liberdade, para que não seja sentida como uma intromissão” (Petit, 2013, p. 26). Sendo assim, é muito importante a formação leitora de professores e futuros professores, pois “isto supõe, por parte do ‘mediador’, um trabalho sobre si mesmo, sobre seu lugar, sobre sua própria relação com os livros” (Petit, 2013, p. 26).

Para que o trabalho com a literatura seja significativo, é necessário que o mediador possua uma formação literária e esteja em constante contato com obras literárias, a fim de enriquecer o seu repertório e que possa, assim, compartilhar com os futuros leitores. Nesse contexto, a experiência literária é essencial para as futuras professoras, pois é por meio dessas

vivências que irão adquirir ferramentas necessárias para conduzir seus alunos a abrirem caminhos para uma leitura reflexiva e enriquecedora.

Petit (2013, p. 31) afirma que suas pesquisas têm como objetivo compreender “como a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos”. Essa perspectiva se alinha ao propósito do nosso estudo, que busca proporcionar às alunas o encontro com livros literários como um meio de transformação, permitindo-lhes reconhecerem-se como protagonistas de suas próprias histórias e processos de construção pessoal.

Reflexões a partir do livro *A parte que falta*

Como parte do produto educacional desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras, foram realizados vários encontros com as alunas do curso de graduação em Pedagogia, com a finalidade de contribuir com a formação literária da turma. Esses encontros, realizados ao longo do semestre letivo, tiveram como objetivo principal criar situações de formação voltadas para o letramento literário e o ensino de literatura infantil. Além disso, buscamos ampliar o contato dos alunos com obras literárias e identificar, bem como trabalhar, suas principais dificuldades relacionadas à prática de leitura e da mediação literária com as crianças.

Para a condução da atividade literária, propusemos uma roda em que inicialmente foi questionado se todas conheciam a obra “A parte que falta”, de Shel Silverstein. Foi explorada a capa, a autoria da obra, seguida da leitura do texto com a exploração visual das ilustrações.

A narrativa do livro segue a história de um protagonista circular que vai em busca da parte que lhe falta para que se sinta completo. Ao enfrentar uma série de obstáculos durante a sua trajetória, ele chega à descoberta de que, na verdade, nunca precisou de nenhuma outra parte, pois já era inteiro em sua essência.

O que se revela na obra, de forma sensível, é a harmonia entre a simplicidade da estrutura textual e as ilustrações, criando uma relação fluida entre imagem e palavra que potencializa a interpretação e construção de sentido da história. Essa interação proporciona ao leitor uma experiência que vai além da narrativa, permitindo uma reflexão mais profunda sobre a busca pela completude e o autoconhecimento.

Ao realizar a leitura do livro **A parte que falta**, de Shel Silverstein com alunas de graduação em Pedagogia, conduzimos reflexões orientadas por perguntas norteadoras que estimularam as estudantes a expressarem as impressões e sentimentos despertados pela obra, tanto como experiência literária quanto em sua formação como futuras educadoras. Para manter o compromisso ético assumido com a pesquisa, não mencionaremos o nome das estudantes, será utilizado E (estudante) seguido de um número, nem o período ou mesmo a disciplina em que aconteceu a atividade de formação literária.

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Arquivo das autoras, 2024.

Iniciamos a reflexão questionando o que representa a parte que falta no início da história. Uma das alunas comentou que, “na verdade era algo desconhecido até então para o personagem, era uma parte que ele não sabia o que era, na cabeça dele era algo que o completava” (E2). Refletimos, então, sobre como a “parte que falta” representa uma busca interior do personagem, evocando temas de autoconhecimento e completude. A teoria de Bakhtin (2010) ressalta que o “eu” se forma na relação com o “outro”, e é nessa interação que construímos nossa identidade como sujeitos.

Comentamos que, na vida, estamos constantemente buscando essa “parte que falta” e, muitas vezes, sentimos essa incompletude, especialmente ao nos compararmos com os outros. Essa sensação de falta pode nos levar a uma reflexão mais aprofundada sobre nossa própria identidade e sobre como as relações que estabelecemos influenciam nossa percepção de nós mesmos.

Ao abordar as emoções e sentimentos que essa história desperta, refletimos que podemos identificar essa narrativa com vários momentos de nossas vidas: algumas situações “encaixam”, outras nem tanto; há momentos de conquistas e quedas, como o personagem ao escalar montanhas e rolar para baixo. Essa dualidade reflete os ciclos da vida, onde enfrentamos obstáculos e celebramos vitórias. Em uma das falas, uma aluna observou: “então acho que isso quer dizer que, a gente pode passar por várias fases da nossa vida e não precisa necessariamente ser infeliz, né?” (E4).

A partir dessa reflexão, podemos reconhecer que a literatura estabelece um diálogo com nossas experiências, promovendo transformações na nossa constituição como sujeitos. Como Bakhtin (2010, p. 323) observa, “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. Os enunciados do autor não apenas ecoam em nossas vozes internas, mas também nos convidam a reconsiderar e reinterpretar nossa própria história, o nosso próprio contexto em que vivemos.

Outra questão colocada foi sobre o que o personagem aprende sobre si mesmo ao longo da história, notamos que, no início, o personagem se interessa por pequenas belezas, como flores e borboletas, mas, com o tempo, essas distrações que o faziam feliz são deixadas de lado em sua busca pela “parte que falta”. Ele só recupera a apreciação pelo que o fazia

A perspectiva bakhtiniana sobre linguagem e a formação leitora na obra...

feliz quando encontra essa "parte", mas, paradoxalmente, perde a liberdade para aproveitar essas coisas simples. Refletimos sobre como essa dinâmica representa o risco de focar tanto em alcançar um objetivo que nos esquecemos do que realmente traz significado à vida.

Questionamos, então, se as alunas já haviam vivenciado experiências que transformaram sua percepção de si mesmas. Algumas compartilharam como o curso de Pedagogia teve um impacto profundo em suas vidas, promovendo maior empatia, comunicação e uma visão ampliada das questões humanas, além de contribuir para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Uma aluna comentou que o curso "abriu novas janelas, especialmente no que diz respeito à leitura para crianças, algo que hoje amo fazer" (E1). Ela também mencionou que teve poucas experiências com a leitura ao longo da vida, mas, ao se aproximar da literatura, começou a sentir uma forte conexão com essa área.

Figura 2 – Círculos escritos pelas alunas



Fonte: Arquivo das autoras, 2024.

Para aprofundar a análise, propusemos que as alunas refletissem sobre qual seria a "parte que falta" em sua formação como leitoras. Muitas destacaram a falta de tempo como um desafio significativo, enquanto outras enfatizaram a importância de priorizar a leitura em suas rotinas, superando o cansaço para estabelecer hábitos de leitura consistentes. Uma aluna refletiu: "Muitas vezes, deixamos o cansaço vencer, mas precisamos transformar a leitura em um hábito" (E5). Sendo assim, concluímos que é preciso criar estratégias para ajudar a incluir a leitura literária em suas rotinas diárias, criando um ambiente propício para a leitura e selecionando obras que realmente despertam seu interesse.

Refletimos ainda sobre a ideia de que, embora estejamos constantemente lendo em nosso cotidiano, seja uma bula de remédio ou um texto acadêmico, a leitura literária nem sempre é priorizada. Como futuras educadoras, a prática da leitura literária se torna essencial, pois nós somos modelos para as crianças. Refletimos que uma das "partes que faltam" na formação leitora é a dedicação à literatura e à contação de histórias, enriquecendo o repertório pedagógico para promover o envolvimento das crianças com a leitura.

Uma das alunas mencionou suas dificuldades com leitura e interpretação, e como isso afeta sua confiança ao contar histórias, por vezes esquecendo ou pulando partes. Discutimos que, em muitos momentos, não compreendemos de imediato certos trechos de uma história,

A perspectiva bakhtiniana sobre linguagem e a formação leitora na obra...

mas, com o tempo e em situações da vida, começamos a relacionar essas narrativas com nossa experiência pessoal, aprofundando nossa compreensão. Essa continuidade gera conexões, como se “mastigássemos” a leitura até que faça sentido. Cada leitor estabelece uma forma de relação com o texto, que decorre de relações marcadas por sentimentos (Goulart; Ferreira, 2015).

Em seguida, questionamos o que podemos fazer para preencher essa parte que nos falta. Uma das alunas respondeu: “Algo que aprendemos nas aulas é que precisa nos afetar para fazer sentido” (E8).

E a leitura não causa um impacto formativo imediato, mas precisa de um tempo nessa relação com o leitor, pois Petit (2019, p. 52) observa que “com frequência, é depois de muito tempo que as leituras assumem um relevo decisivo”. Assim, a leitura encontra seu verdadeiro significado quando nos toca profundamente, criando lembranças e memórias que, com o tempo, revelam o que aquele texto despertou em nós. O livro, da forma como apresenta ao leitor torna-se objeto de rememoração e pode assumir a função de representação, porque traz uma dimensão simbólica, segundo Goulart (2011, 2015). Nesse contexto, retomamos a ideia de Bakhtin de que já não somos mais os mesmos quando estamos em uma situação dialógica, pois a interação com o texto, por meio da leitura, pode formar e transformar o leitor (Goulart, 2023).

Desse modo, refletimos sobre o poder da literatura para nos ajudar a entender a nós mesmos e aos outros, pois ao ler, percebemos a complexidade das experiências alheias. Como observa Petit (2013, p. 46), “o texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si”. Ao nos conectarmos com diferentes contextos, seja cultural, temporal ou social, expandimos nosso olhar e nos tornamos mais sensíveis e atualizados. Como destacou uma estudante: “A leitura é contemporânea; nos atualiza e nos conecta com culturas e épocas diferentes da nossa” (E7).

Nesse sentido, as alunas reconheceram que o trabalho com a leitura não é um processo imediato, mas gradual, construído a partir das experiências de vida de cada indivíduo. Assim, a leitura se torna um diálogo entre leitor e o texto, criando conexões únicas. Ao revisitar o texto em outro momento, o leitor já não é mais o mesmo, suas vivências e pensamentos transformam a sua interpretação, possibilitando novas percepções e revelações antes não observadas.

Essa perspectiva nos remete ao conceito de Bakhtin (2010) sobre o dialogismo, que consiste na incorporação das vozes de outros no discurso, configurando um diálogo contínuo entre diferentes perspectivas. Para Bakhtin, essas vozes se manifestam como formas externas e visíveis de interação, ampliando o sentido no processo da construção do conhecimento.

Compreender essa subjetividade, é, portanto, essencial na formação docente. Petit (2013) nos provoca a refletir sobre como a leitura de obras literárias, contribui para a elaboração dessa subjetividade, oferecendo um espaço próprio de reflexão e uma construção de identidade plural e mais flexível. Essa relação entre leitura e subjetividade vai além da experiência de encantamento, o leitor é desafiado a confrontar suas certezas, revisitar memórias e projetar novos sentidos para o mundo ao seu redor.

A forma como o livro foi materializado e estruturado abriu caminhos para que as alunas refletissem sobre o processo da busca interior e autoconhecimento. Ao conectar suas próprias experiências com o texto, descobriram como a literatura é capaz de expandir horizontes e

permitir um entendimento de si e dos outros. Essa experiência enriqueceu o repertório literário das futuras professoras e, ainda, contribuiu para uma prática pedagógica mais sensível e atenta às subjetividades humanas.

Considerações finais

Esse estudo teve como objetivo, analisar a dimensão dialógica do texto com o leitor, com base na perspectiva bakhtiniana, e compreender a leitura e a formação do leitor por meio da obra “A parte que falta” de Shel Silverstein. Ao analisar a narrativa, destacamos a busca do protagonista pela completude e como um reflexo da formação da identidade, enfatizando como suas interações ao longo da narrativa contribuem para essa construção. Nesse processo, o diálogo entre o leitor e o texto vai além da simples compreensão literária, tornando-se uma experiência dinâmica de construção compartilhada da identidade do sujeito, na qual o leitor, ao se identificar com a história, também reconfigura a sua própria percepção de si e do mundo ao seu redor.

A materialidade do livro, como ilustrações e tipografia, é vista como elementos essenciais na experiência de leitura, influenciando a interpretação do leitor. Assim, a literatura desempenha um papel relevante na formação leitora, promovendo uma compreensão mais profunda de si e do mundo, além de ser fundamental para o desenvolvimento pessoal e social.

Além disso, a análise das experiências com a leitura revelou que o contato com obras literárias não se limita a uma assimilação passiva do texto, mas envolve uma apropriação ativa e transformadora. Esse processo, conforme destacado por Michele Petit, evidencia a importância da mediação, respeitando a singularidade de cada leitor e criando espaços que favoreçam a interpretação pessoal e o diálogo com a obra. Nesse sentido, a atividade possibilitou uma análise sobre o papel da literatura na formação de leitores e no desenvolvimento de uma sensibilidade literária essencial para a prática pedagógica.

Finalmente, concluímos que, para incentivar a formação leitora, precisamos ser exemplos. Conviver com pessoas que valorizam a leitura pode inspirar esse hábito, e a literatura, por sua vez, tem o poder de transformar nossa visão de mundo e enriquecer nossa prática pedagógica. Uma das maneiras de criar um ambiente propício à leitura é estabelecer uma relação dialógica com o texto, por meio de espaços de discussão e compartilhamento literário, como grupos de estudo dedicados à leitura. Essas iniciativas se tornam uma bagagem fundamental para as futuras professoras, pois não apenas promovem o hábito da leitura, mas também cultivam um senso de comunidade e um aprofundamento crítico nas obras literárias.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010. 476 p.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- GOULART, I. C. V. O livro nas memórias de leitura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 567-582, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZF55Yx5gwv6F8dbD7D5H4qP/?lang=pt>. Acesso em: 30/09/2022.

A perspectiva bakhtiniana sobre linguagem e a formação leitora na obra...

GOULART, I. C. V.; FERREIRA, N. S. A. Relações que entremeiam leitor e livro: da materialidade à afetividade. **Revista Álabe**, Almeria, ES, n. 12, diciembre, 2015. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7518>. Acesso em: 30/09/2022.

GOULART, I. C. V. A compreensão e conceituação de livro num jogo de representações. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 34, n. 67, p. 69-82, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/512/333>. Acesso em: 04/08/2021.

Goulart, I. C. V. **Leitura, leitura literária e Ensino**: representações discursivas da década de 1980. Lavras: Editora Ufla, 2023.

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: editora 34, 2013.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

SILVA, A. P. F. Bakhtin. In: AMARAL, Luciano (org.). **Estudos do Discurso – Perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 45-69.

SILVERSTEIN, S. A. **A parte que falta**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N. A construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930]. p. 266-305.

Entre infâncias e livros de literatura infantil: um estudo acerca da representação de criança em obras premiadas

Juliana de Oliveira Cândido
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Introdução

Rosinha voltou aquele dia para casa apaixonada pelas letras mágicas. E descobriu, na sala, uma coisa nova: os livros na estante faziam menos barulho agora do que antes. Seria por quê?

Pegou um deles e viu lá dentro o b, o c, o a-e-i-o-u no meio de tantas outras letrinhas e formiguinhas que ainda não conhecia.

E um desejo novo, enorme, começou a crescer no coração da risonha Rosa menina-flor, Rosinha. Queria ler todos aqueles livros, todos, todinhos, sem deixar nem um só de fora.

Marcos Bagno

Tomamos a liberdade de iniciar este estudo compartilhando o trecho de um livro muito querido chamado **O papel roxo da maçã** (Bagno, 2012), que carrega sutileza, ternura e as jornadas da imaginação. Essa é uma obra daquelas que podemos nomear como aconchegante, quase um abraço. A história é sobre Rosa, uma menina curiosa, que ganha de seu pai uma maçã embrulhada em papel de seda roxo; ela está quase adentrando a fase de alfabetização, mas, enquanto isso, o papel roxo da maçã lhe conta histórias e ajuda Rosa a elaborar as suas próprias. As ilustrações de Sérgio Ramos, que compõem o livro, são ricas em formas, traços, texturas e cores. É preciso observar com calma, pois se constituem repletas de detalhes. A primeira capa traz uma ilustração em que os personagens ocupam toda a dimensão da folha, um texto visual traz uma cena de proximidade e afeto que remete a uma relação entre Rosa, seu gato Gaiato, o livro e o título.

Esta é uma pesquisa que, primeiro e despretensiosamente, despontou no coração de uma das autoras, que foi uma criança imaginativa e cheia de criatividade, sempre apaixonada por escutar, ler e produzir histórias. Que conversava com amigas e amigos imaginários e construía narrativas complexas sobre esses personagens – e sempre lembrava de todos os detalhes. Uma criança que teve o privilégio de crescer perto de avós que a embalavam na contação de suas memórias de infância. Que adorava encontrar semelhanças entre si e as personagens de seus contos favoritos. E que guarda, no canto mais especial do coração, as lembranças dessa infância tão feliz.

A inspiração para este estudo surgiu também de inquietações internas relacionadas à construção do repertório cultural no território das infâncias, frente à banalização cada vez maior dos conteúdos infantis, sobretudo nas produções adaptadas aos aparatos tecnológicos. Somada a essas reflexões, amadureceram ainda percepções críticas sobre o cotidiano educativo das crianças a partir da experiência de uma das autoras em uma pesquisa de Iniciação Científica, entre 2023 e 2024, cujo a temática permeou as políticas públicas de Educação Infantil em municípios do sul de Minas Gerais. Em determinada fase da pesquisa, o

grupo foi à campo entrevistar a comunidade escolar para compreender as nuances do dia a dia das crianças na escola. Entre tantos dados relevantes, coletados ao longo do processo de investigação, a questão da relação das crianças com os livros, com as histórias e com os espaços de leitura chamou a atenção por mostrar-se pouco consistente e até fria.

Essa falta de construção de intimidade com a literatura entre as crianças que ainda não vivenciaram o ciclo de alfabetização, aponta para uma direção que as considera como não leitoras. Goulart (2012), defende que o fato de as crianças da Educação Infantil ainda não conhecerem o código linguístico não as impede de compreender a dimensão textual das histórias e se envolverem na narrativa. As crianças já são leitoras desde o princípio, pois leem o mundo por meio de suas próprias lentes e a partir das interações e mediações. O ato de ler não pressupõe a alfabetização, a leitura pode ser compreendida de modo mais alargado, quando se vive o princípio de que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”, conforme Freire (2003, p. 13), principalmente na observação, nas investigações, nas experiências, no brincar livre, nas relações, entendendo que tudo isso decorre independentemente do processo de aprendizado dos códigos linguísticos. Haverá, sim, o momento em que a criança será inserida na leitura e na escrita, e compreenderá seus usos sociais; mas não na Educação Infantil, não enquanto a linguagem mais significativa a ela for o brincar.

Quando observamos através da janela do tempo, percebemos nitidamente como a sociedade se transformou. Situações que antes eram naturalizadas, nos dias de hoje, felizmente, são problematizadas e reconstruídas, dando lugar para novas possibilidades de pensar e de tecer a realidade. Além de possibilidades de ser e estar no mundo. Talvez seja a passos lentos e, até curtos, mas temos caminhado em direção aos horizontes da esperança; as crianças nos mostram isso.

Outro ponto refere-se ao montante de livros de literatura infantil produzidos nos últimos anos. Diante desse acervo de produções, como saber quais os melhores livros a serem lidos com as crianças? Como as e os docentes podem fazer a escolha dessas obras direcionadas às crianças? Quais critérios considerar para inferir se um livro de literatura infantil é de qualidade?

Tais inquietações geraram uma mobilização entre instâncias sociais que perceberam a necessidade de avaliar a qualidade dos livros disponíveis para as crianças, como é o caso da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), fundada em 1968 com o objetivo de fomentar a leitura e a produção literária infantil e juvenil no Brasil. A FNLIJ, desde 1975, realiza a premiação de livros nacionais e traduzidos, atribuindo o selo Altamente Recomendável e, posteriormente, premiando os melhores do ano. Esse movimento já nos aponta a existência de possíveis critérios qualitativos ou elementos literários que valorizam as obras eleitas, diferenciando-as das demais.

Frente a essas seleções que qualificam as melhores obras para o público infantil e a tantas transformações sociais e culturais que atravessam a sociedade: como as infâncias são impressas nessas produções? Como a criança é pensada ou representada no texto escrito e nas ilustrações? E qual a relação dessas representações com essa literatura infantil contemporânea?

Por ser um recorte de um estudo mais amplo que segue em andamento, e que busca analisar três obras da literatura infantil premiadas e condecoradas com o selo Altamente Recomendável, nos últimos sete anos, pela FNLIJ, o presente artigo tem como finalidade

apresentar as discussões teóricas iniciais que perpassam os campos da Sociologia da Infância, fundamentando-se em Anette Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010), passando pela construção social da infância, pautada em Philippe Ariès (1986) e Ricardo Azevedo (1999); cultura da criança e cultura do escrito, partindo das concepções de Rita Ribes Pereira (2016) sobre a pluralidade de cultura das crianças e de Ana Maria de Oliveira Galvão (2016) acerca das culturas da escrita e do escrito; e a formação do pequeno leitor, apoiando-se em Antonio Candido (2004) no que tange à literatura como direito humano, nas perspectivas de Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (2015) sobre os detalhes que permeiam a leitura antes da alfabetização, e as discussões relativas à educação da sensibilidade percorrem as argumentações de Bartolomeu Campos de Queirós (2014).

Reflexões sobre a criança e as infâncias no contexto da Sociologia da Infância

A criança não “será”, pois ela já é. E por ser: pensa, constrói, cria, brinca, investiga, sente, expressa, observa, fala, reivindica, pertence. O ser criança é território vivo de saberes e potencialidades; é território, pois envolve relações de poder. Já as infâncias são territórios no plural, visto que se constituem, segundo a Sociologia da Infância, a partir de vivências particulares, entrelaçadas a realidades culturais, sociais, políticas e econômicas, dentro de tempos e espaços. De acordo com Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira, no artigo A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção (2010):

A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme de infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 43).

O primeiro parágrafo desta reflexão partilha de uma concepção sofisticada e sensível sobre as infâncias, mas para que essa concepção ganhasse corpo e espaço foram necessários avanços anteriores. Primeiro sobre a própria ideia de infância como um período datado da vida do ser humano, visto que antes do século XVI a leitura que se fazia das crianças era muito diferente do ideário pós-moderno que detemos hoje. Não existia a compreensão do “ser criança” nem mesmo de infância. A existência das crianças na sociedade era entendida tal qual a dos adultos, uma vez que as vestimentas, a participação nas atividades e a integração na força de trabalho era baseada na mesma condição do adulto. Sendo assim, a criança era percebida e tratada como um membro da comunidade sem qualquer particularidade, “[...] a criança de mais de sete anos ocupava, ao que parece, o papel de um pequeno adulto, inexperiente e frágil, incapaz de certas coisas talvez, mas já uma pessoa na vida, importante como força na família e na sociedade” (Azevedo, 1999, p. 3)

O trecho escrito por Azevedo (1999), no artigo Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares, carrega a representação de um tempo e espaço: século XV, período medieval. Naquela época, as crianças, por serem lidas como pessoas igualmente responsáveis pelos afazeres que envolviam o cotidiano doméstico, não eram apartadas do universo adulto e, por isso, participavam de tudo — sem censura. Um dos traços culturais marcantes à época, eram as reuniões da comunidade em locais públicos ou festas para

Entre infâncias e livros de literatura infantil

escutar histórias; histórias essas que partiam de fortes tradições orais, perpetuadas pelos contadores e pelas contadoras de histórias, repletas de crenças, fantasias e cenários místicos que modulavam a base da cultura popular. Nessas ocasiões as crianças também estavam presentes e, juntamente com os adultos, escutavam as histórias e absorviam os saberes populares.

As discussões e estudos acerca da marcação da infância como um período da vida do ser humano, começaram a borbulhar somente entre os séculos XVI e XVIII, e, a princípio, dentro de um recorte burguês que considerava a infância possível somente para as crianças ricas — atualmente, com os estudos da Sociologia da Infância, é sabido que todas as crianças vivenciam a infância, mas não a partir de experiências homogêneas; por isso falar em infância é inferir o conceito de território, pois implica, diretamente, em relações de poder.

Durante o século XVIII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência (Ariès, 1986, p. 42).

Com os avanços nos estudos sobre a infância, mesmo a partir de concepções classistas e elitistas, começa a desabrochar o conceito de “universo infantil”, já como uma dimensão apartada da vida adulta. A criança burguesa deixa de ser vista como um mini adulto e adquire uma qualidade angelical. Assim, os espaços que ocupa não são mais os mesmos dos adultos, bem como as histórias que escuta ganham nuances desse dito universo infantil. No entanto, isso é um recorte social, pois as crianças das classes trabalhadoras permaneciam na condição de força de trabalho. E segundo Abramowicz e Oliveira (2010, p. 44) “[...] a prescrição de que brincar faz parte do ‘ofício’ da infância faz com que, em determinados trabalhos, as crianças que não brincam sejam entendidas como sem-infância, o contrário do que preconiza a Sociologia da Infância. Pois a infância é reproduzida todo o tempo [...]”.

É interessante observar como o ideário de universo infantil foi, à época, algo possivelmente revolucionário. Porém, quando ajustamos nossas lentes para uma ótica mais próxima à abordagem histórico-cultural de Vigotski (2000), percebemos que nessa intenção de criar um meio voltado somente para as crianças há, implícito, um mecanismo de segregação e subestimação do ser criança; uma nova via de invisibilidade. A criança, que antes era entendida como um ser sem particularidades, continua invisível, porém dentro da redoma do universo infantil, na qual fazem-na se encaixar no ideal de ser angelical, que nada mais é do que um molde social de pureza, atravessado pela desumanização.

Construir, de modo breve e singular, o cenário sobre o nascimento da infância e as influências da Sociologia da Infância – como uma ciência do século XX que desconstrói diversos paradigmas sobre o ser criança ao longo das décadas –, foi necessário como pano de fundo para a introdução ao assunto principal desta pesquisa, que é compreender a representação de criança nas obras da literatura infantil contemporânea.

Entre culturas: cultura da criança e culturas do escrito

*Reconheço as diferenças de cada um para mostrar
que temos muito em comum. Sou uma onda que
troveja e atravessa. Onde a mudança canta, um
movimento ela começa. E onde a mudança canta?
Bem aqui! Dentro de mim. Porque da mudança eu
sou o estopim*

Amanda Gorman

Ao desenharmos na mente a palavra “cultura” é bem possível que outras tantas surjam em correlação: passado, ancestralidade, memória, hábitos, povos, oralidade, histórias, crenças, pertencimento, identidade... Uma longa lista. Segundo o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, Michaelis (versão online), de acordo com a antropologia, cultura se refere ao:

- [...] 7 Conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social.
- 8 Conjunto de conhecimentos adquiridos, como experiências e instrução, que levam ao desenvolvimento intelectual e ao aprimoramento espiritual; instrução, sabedoria.
- 9 Requite de hábitos e conduta, bem como apreciação crítica apurada⁹.

Se a nossa lente que observa, sente, vivencia e se relaciona com o mundo funciona somente a partir de uma ótica adultocêntrica, então, de fato, o dicionário cumprirá com a sua função, deixando nas entrelinhas que a construção da cultura é restrita aos adultos e, mais especificamente, aos anciãos e às anciãs. Mas quando nos permitimos mirar por uma outra janela, que talvez até exija o movimento de nos agachar um pouco, haverá uma paisagem ainda mais bela e viva: a de crianças como produtoras de cultura. Ao discutir sobre infância e cultura, a autora Rita Ribes Pereira (2016, p. 48), em um ano marcado por intensas turbulências políticas, é ousada ao introduzir o tema com a seguinte pergunta: “Em que medida as crianças são reconhecidas como sujeitos de cultura?”. Em que medida nós, aqui e agora, consideramos os saberes das crianças a ponto de reconhecer que esses legados são produções culturais? Se defendemos que as crianças carregam suas próprias visões de mundo há de acreditarmos, por princípio, que isso as torna produtoras de cultura.

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, p. 12).

A criança, como descrita no referido documento, é um ser plural dotado dos mais diversos potenciais e possibilidades. Portanto, para que as infâncias contribuam com tamanha riqueza de percepções e experiências, basta que a elas seja dado o devido espaço e reconhecimento. Isso equivale ao completo oposto do que naturalizamos e nos acostumamos a enxergar; pois assim como existe a educação bancária, conceito cunhado por Freire (2022) para designar um sistema de educação fundamentado na mera transmissão unilateral de conhecimento, há, seguindo a mesma lógica, a ideia de que a criança é um depósito de cultura, um ser passivo que apenas absorve o que já está posto no mundo e administra em si

⁹ Dicionário Michaelis online: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cultura/>, acesso em 09/09/2024.

Entre infâncias e livros de literatura infantil

uma só função: perpetuar essa cultura, que talvez sequer lhe faça sentir-se pertencente, mas que lhe foi imposta como única.

E a partir desse movimento imperativo sobre a criança é que se naturaliza a tipificação dessa categoria social como exclusivamente consumidora do que já existe, movimento esse que ganhou ainda mais força com o crescimento das mídias ao longo do século XX (Pereira, 2016).

A visão de cultura como instrução, posse ou acesso a bens que podem ser acumulados e permitem uma diferenciação não apenas hierarquizada e segrega pessoas e grupos, mas também coloca as crianças em condições de desigualdade em relação ao trabalho da memória. Pensada como acúmulo, a memória é reconhecida como trabalho dos mais idosos, restando às crianças um lugar passivo (Pereira, 2016, p. 54).

Atribuir baixo valor às memórias das infâncias significa perpetuar relações de poder e hierarquias que impõem a ideia de uma cultura hegemônica e, portanto, constituída por pessoas socialmente consideradas “cultas”. O discurso de Pereira (2016), sobre a invisibilidade da memória das crianças em relação à de pessoas mais velhas, é um lembrete para apurarmos a criticidade do nosso olhar para os pilares sólidos que sustentam a sociedade adultocêntrica da qual fazemos parte: uma sociedade que compreende crianças como seres incapazes – até incompletos – e, conseqüentemente, direciona-lhes tantos “nãos” ou tantas “proibições”, negando a elas, com isso, o direito à autoria sobre produções culturais que dialoguem com suas vivências e culminem no desabrochar do sentimento de pertencimento.

E se há um vínculo capaz de transformar as relações humanas a partir da perspectiva da construção coletiva, possibilitando e respeitando as inúmeras formas de ser e estar no mundo, é o vínculo elaborado pelas memórias afetivas, que de tanto que afetam fazem germinar identidades. No entanto, esse horizonte só é possível quando os pequeninos também são convidados a trilhar caminhos coletivos, ao lado de adultos e idosos; como autores e não somente consumidores. Tal consciência envolve a valorização da alma sensível da criança, que observa o mundo com olhos de primeira vez.

E onde entram as histórias na cultura escrita? Voltemos um pouco. Podemos dizer que as memórias são como os pontos correntinha no crochê, que apesar de ser o mais simples é também a base de qualquer peça. Inicia-se com as correntinhas e depois avança para pontos mais trabalhados. A junção de diversas correntinhas mescladas a tantos outros pontos dá forma a algo. Assim, a nossa memória, a partir de fragmentos, tece narrativas que desaguam em histórias. As histórias, então, partem desse cerne que é a memória, são íntimas e inerentes a nós, extensão de quem somos. E assim se faz nas infâncias também.

A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo (Benjamin, 2002, p. 58)

Para as crianças, elaborar e contar histórias são artifícios de construção e interpretação cultural, pois, como apontou Benjamin (2002), é no faz de conta que elas criam pontes entre o seu universo particular e o mundo lá fora, sendo produtoras de cultura. Por essa razão é tão valioso que vivenciem cotidianos recheados de múltiplas referências literárias, de partilha e construções coletivas. E que nós, como sujeitos adultos, possamos estimular mais histórias das e sobre as crianças.

Entre infâncias e livros de literatura infantil

Esse diálogo se encaixa também para o próximo conceito a ser explorado: o de cultura do escrito. De acordo com Galvão,

[o] uso da palavra 'escrito' serve para assinalar que estamos nos referindo não apenas às habilidades de escrever – como se poderia supor, à primeira vista, ao se usar o feminino 'escrita' –, mas a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita. (Galvão, 2016, p. 19)

Quando observamos uma criança não alfabetizada escrevendo, podemos imaginar, pelo senso comum, que ela está apenas atuando pela tentativa e erro, e que tudo não passa de rabiscos. Do ponto de vista hegemônico, que considera a existência de uma única forma de escrita, a partir do domínio dos códigos linguísticos, a criança só saberá escrever após o processo de alfabetização; antes disso, nada do que ela esboçar no papel, ou em outros materiais e meios, será configurado como escrita. Acontece que essa é uma concepção contaminada por relações de poder hierárquicas, que assim como não concebem a criança como produtora de cultura também retiram-lhe o lugar de sujeito capaz de escrever. A criança não alfabetizada que se atreve a escrever, não está realizando apenas tentativas, tampouco simples rabiscos, mas expressando a sua cultura do escrito por meio da materialização de seus saberes – que nascem de todos os sentidos – sobre o mundo.

O conceito de culturas do escrito é pautado na heterogeneidade, o que o faz esbarrar nos estudos do letramento que possibilitam “[...] perceber que o modo como as pessoas usam a leitura e a escrita também difere muito a depender da época, do lugar e dos grupos sociais observados. Alguns desses modos são predominantes e considerados os mais “corretos” ou ‘legítimos’; outros são marginalizados” (Galvão, 2016, p. 21).

Tanto a cultura escrita como a do escrito – sendo a segunda inserida dentro da primeira – são resultados de construções sociais e relações de poder; há, então, as que são socialmente aceitas em detrimento de outras. Não é necessário pensar muito para perceber que as culturas escritas excluídas são aquelas que permeiam as periferias, por exemplo. E se as infâncias, de modo geral, já são colocadas à margem, que lugar ocupam as crianças das periferias quando a questão é a cultura escrita e do escrito? É uma pergunta retórica.

Para que a criança desenvolva o seu repertório do escrito é essencial o contato com materiais escritos, seja em casa, na escola ou em demais instâncias, o estímulo é imprescindível. E diante da sociedade desigual em que vivemos, é nítido como essas práticas não alcançam a maioria dos contextos.

Os escritos que abrem este tópico, como epígrafe, são parte da obra *Canção da Mudança*, de Amanda Gorman, com ilustrações de Loren Long. O título original tem um complemento que é *A Children's Anthem*, ou Um Hino Infantil — em tradução livre. Isso diz muito sobre a urgência de mais histórias das e sobre as nossas crianças.

Literatura infantil e a formação do pequeno leitor

Convidamos você a imaginar, por alguns instantes, um mundo onde a leitura é privilégio destinado somente às pessoas alfabetizadas, não abrindo espaço para a imaginação, construção de saberes, elementos tácitos ou interpretações a partir dos conhecimentos de mundo; nada que fuja dos parâmetros do código linguístico – o alfabeto. Um mundo orientado exclusivamente pela erudição. Esse mundo teria espaço para as crianças?

Entre infâncias e livros de literatura infantil

Como já mencionado neste trabalho, a criança não “será”, pois ela já é. Isso significa que, independentemente de compreender os códigos da língua, essa criança já é leitora, pois a leitura não está subordinada à alfabetização. O ato de ler carrega em si infinitas possibilidades de percepções e sentimentos, visto que é um meio pelo qual conseguimos nos projetar no mundo, elaborar identidades e organizar o nosso interior. Se às crianças é inculcida a noção de que poderão ler somente após o processo de alfabetização, escapará à formação da pequena leitora e do pequeno leitor a sensibilidade, ficando apenas o caráter utilitário e escolarizante da leitura; e negar a leitura à criança não alfabetizada significa negligenciar os seus sentidos.

Antes de assumir o estatuto de estudantes, os pequeninhos e os pequenos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninas, cristalizados neste objeto de cultura humana – o livro (Giroto, 2015, p. 37).

Nesse contexto, Giroto (2015) nos chama para um diálogo sobre uma perspectiva de leitura mais poética nas infâncias, com pequenas leitoras e pequenos leitores sendo protagonistas do próprio processo de formação para leitura literária. Momentos como esses, em que as crianças têm a oportunidade de ler a partir das subjetividades, são valiosos para a produção de significados sobre o mundo ao redor e as relações que nele se estabelecem. Passa, então, de leitura meramente pedagogizante, instrumentalista e utilitária, com fim em si mesma, para uma jornada de investigação e encantamento mediada pelos livros.

A literatura, sem preconceitos com o real ou a fantasia, se faz objeto indispensável para a educação de nossa sensibilidade. É pelo texto literário que nossa intimidade mais profunda encontra espaço para redimensionar-se. Por dar corpo ao sonho – concretizando-o em palavras –, o texto literário nomeia tanto o mundo visível como o suspeitado invisível. A leitura literária se torna o lugar do encontro da fantasia do leitor com a fantasia do escritor (Queirós, 2014, p. 5)

Quando Queirós propõe essa reflexão na obra **A Infância e o Livro** (Queirós, 2014), podemos nos transportar para uma análise seguinte que envolve a ideia de universo infantil, anteriormente citada neste texto, e que carrega em si o sentido de algo apartado e subestimado por essência, já que nasce em oposição ao dito universo adulto. Mas cabe aqui reforçar que, na reflexão de Queirós (2014), a “fantasia” não está posta sob a medida limitante da noção de universo infantil, mas sob o ponto de vista de uma formação leitora para o sensível ou, como ele mesmo coloca, para o invisível.

Se, então, a leitura literária – seja ela com os olhos, a voz, os ouvidos ou o tato – carrega em si a potência de um mecanismo de educação que nos afeta a partir das conexões que criamos com o mundo, com as pessoas (inclusive com as que escrevem o que lemos) e conosco, podemos tecer novas carreiras nessa teia de discussões e considerar a leitura literária como um elemento essencial no processo de humanização. Sobre esse ponto, o sociólogo Antonio Candido (2004), na obra *Vários Escritos*, retrata o direito à literatura ao defender que:

[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação

Entre infâncias e livros de literatura infantil

constitui um direito [...]. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...] (Candido, 2004, p. 175)

O sentido amplo da literatura, o qual o autor menciona, refere-se ao potencial de criação ficcional e poética (Candido, 2004) presente em todos os seres humanos e que se manifesta de inúmeras maneiras, desde representações populares até as consideradas eruditas. E é por ser constitutiva e constituída de cultura e construções de identidades, que a literatura pode ser classificada como um direito humano, pois há, em todos os seus modos, a capacidade 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, 2004, p. 180).

Quando direcionamos esse conceito de humanização, proposto por Candido, para a literatura infantil, especialmente no sentido de representação das crianças, conseguimos identificar nessas narrativas tanto aspectos que constroem as infâncias, ou seja, que são anteriores ao ser criança, como aqueles que são produto da concepção moderna de infância. E esses aspectos, ao se unirem, além de exercerem influência direta na formação de identidade da pequena leitora e do pequeno leitor, originam a literatura infantil contemporânea, que é fruto de um tempo e espaço.

E se a literatura infantil também possui características de sua época e de seus lugares, assim como a literatura em seu sentido amplo, ela exprime questões que permeiam os seus recortes e que estão em evidência no período de sua produção. Nesse sentido, a literatura infantil é tanto produtora da sociedade, como reflexo dela, e traz à tona relações de poder e problemáticas que reforçam essas relações e que se contrapõem. A isso Candido (2004) denomina de literatura sancionada, que é a favor dos poderes, e literatura proscrita, que nasce dos movimentos de negação do status predominante (Candido, 2004). E se causa estranheza pensar que a literatura infantil também pode ser um meio de protesto e reivindicação, é porque ainda existe, enraizada, aquela ideia burguesa de universo infantil, que é permeada por estereótipos angelicais e desumanizantes, e, portanto, não admite a criança como sujeito social.

Considerações finais

A proposta deste artigo foi sintetizar o recorte teórico inicial de uma pesquisa maior, que está em construção, sobre a representação das infâncias na literatura infantil contemporânea, a partir da análise de três obras premiadas e condecoradas com o selo Altamente Recomendável pela Fundação do Livro Infantil e Juvenil, nos últimos setes anos. As discussões aqui compartilhadas são parte essencial do pano de fundo que fundamentará, posteriormente, a confecção das análises das obras selecionadas.

A compreensão sobre os aspectos que constituem a nossa sociedade, no que toca a constituição e consolidação do conceito de infância a partir da Sociologia da Infância, que

considera a materialização desse período da vida sob a perspectiva da heterogeneidade; as culturas das crianças que, por natureza, são diversas, juntamente com a cultura escrita que concebe a criança como ser capaz de produzir escritos sem que isso pressuponha uma passagem anterior pelo ciclo de alfabetização; e a formação do pequeno leitor, bem como o direito à leitura, contribuem de forma a enriquecer a análise das obras de literatura infantil – selecionadas para a segunda parte desta pesquisa –, pois fornecem as bases necessárias para uma observação holística acerca do objeto de estudo – no caso, os livros de literatura infantil –; dialogando, ainda, com a problemática central deste estudo: verificar a representação de criança em obras premiadas da literatura infantil, a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico.

Dessa forma, ao direcionarmos o olhar para os caminhos que consideram as infâncias em sua inteireza, como sendo capazes de interpretar o conhecimento social historicamente acumulado e, ao mesmo tempo, produzir as suas próprias culturas, inclusive de escrita e escrito, ampliamos a percepção sobre o sentido e a importância de uma literatura infantil contemporânea que fuja dos moldes adultocêntricos e busque representar – e humanizar – as crianças deste tempo e espaço, respeitando os seus saberes e não sugestionando lições de moral dicotômicas que limitam a construção de identidades, sentidos e significados.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. In: **Educação UFSM**, vol. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. In: **Presença Pedagógica**, vol. 27, p. 1-10, 1999.
- BAGNO, Marcos. **O Papel Roxo da Maçã**. 10. ed. Curitiba: Positivo, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**, vol. 4, p. 13-40, 2016.

Entre infâncias e livros de literatura infantil

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. In: **Nuances**: estudos sobre Educação, vol. 26, n. 3, p. 34-52, 2015.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Práticas de reconto a partir de livros de literatura infantil. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais...** – UNICAMP – Campinas, 2012.

PEREIRA, Rita Ribes. Infância e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**, vol. 3, p. 45-77, 2016.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **A Infância e o Livro**. São Paulo: Instituto Ecofuturo, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Obras traduzidas nas listas dos melhores livros da Revista Crescer: 2006/2024¹⁰

Marília de Abreu Martins de Paiva
Escola de Ciência da Informação (UFMG)
Beatriz Rosa Pereira
Editora de Livros para a Infância

Introdução

No Brasil, foi no período entre o final do século XIX e o início do século XX que “no horizonte social de país que se urbanizava e modernizava, começam a sistematizar-se os primeiros esforços para a formação da literatura infantil brasileira” (Lajolo, Zilberman, 2022, p. 52). Contudo, é somente a partir dos anos finais do século XX que há uma “extraordinária multiplicação de exemplares e de títulos (brasileiros e estrangeiros) que circulam no Brasil” (Lajolo, Zilberman, 2022, p. 281). Bueno descreve como “o final da década de 1960 inaugurou uma verdadeira explosão no mercado de livros para esse público [infantil e juvenil]” (Bueno, 2022, p.2 45), criando, “além do prestígio social, um sólido mercado para os livros infantis e juvenis” (Bueno, 2022, p. 246).

Em 2006, com o mercado brasileiro de literatura infantil já colhendo os frutos de algumas décadas desse “boom”, e com a consagração de obras por meio de prêmios como Jabuti e Fundação Nacional o Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) (Mendes, Pires, 2021), surge um novo produto cultural sobre livros para crianças no Brasil: A “Lista dos Melhores Livros para crianças da Revista Crescer”, descrita na próxima subseção.

Lista de melhores livros para crianças da Revista Crescer

A Revista Crescer, publicação da Editora Globo, tem 30 anos de existência e hoje é lançada somente em versão digital. É líder no segmento “parenting” no Brasil, trazendo seções específicas relacionadas à parentalidade, com conteúdos voltados desde o planejamento até a criação de filhos. Seu público é predominantemente feminino (78%) e alcança sobretudo as classes A e B (38%) e C (49%) (Mídia Kit, 2024). Sua missão institucional é “levar às grávidas, mães e pais de crianças até 13 anos, orientações confiáveis que podem ser aplicadas na vida real para as famílias criarem seus filhos ainda melhor” (Editora Globo, 2024).

Dentro da proposta da revista, a “Lista dos melhores livros para crianças da Revista Crescer” surgiu em 2006, quando “especialistas em infância e cultura” escolheram os “55 Melhores Livros para o seu filho”, que pretendia ser uma lista canônica que cobria várias décadas de livros no Brasil: obras brasileiras e estrangeiras que foram marcos na produção para crianças no país. A partir de 2007 as listas anuais passaram a ser elaboradas a partir dos lançamentos editoriais do mercado brasileiro no ano anterior. A lista passou a conter cerca de 30 títulos por ano, sendo publicações originais, nacionais ou traduzidas. Ao todo, de 2006 a 2024, foram listadas 594 obras.

A seleção das obras é realizada por meio de contato com jurados e cada um deles envia uma lista com os 15 livros que consideram destaques do ano anterior. Embora chamados

¹⁰ Este estudo é derivado de uma pesquisa maior sobre a bibliodiversidade nas Listas dos Melhores Livros da Revista Crescer 2006-2024, iniciada no trabalho monográfico de final do curso de especialização “Literatura para crianças e Jovens” do Instituto Vera Cruz, desenvolvido pelas autoras.

“jurados”, o grupo não recebe critérios pré-estabelecidos ou uma lista de elegíveis. Ao contrário, cada participante parte de seu próprio acesso e conhecimentos sobre as publicações. Eventualmente os jurados são chamados a levar em conta aspectos como distribuição nas faixas etárias, criatividade, originalidade, representatividade e qualidade literária das obras. O grupo é composto por pessoas com credenciais diversas, que atuam com o livro e a leitura, na cadeia criativa, produtiva e/ou mediadora do livro – como professores, especialistas em literatura, pesquisadores, bibliotecários, livreiros e outras ocupações relacionadas.

A escolha por profissionais com tais credenciais aponta para uma ideologia do “discurso competente”, que é apresentada resumidamente por Chauí da seguinte forma: “não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (Chauí, 2014, p. 57). Ou seja, a ideia de uma lista feita por “especialistas” estabelece que pessoas mais competentes fizeram as melhores escolhas para suas crianças.

A lista, não sendo propriamente uma premiação, não deixa de dar certa repercussão e reconhecimento às publicações, e influencia a cadeia mediadora do livro infantil, por meio das famílias que leem e acompanham as indicações da Revista Crescer e de outras publicações e perfis em redes sociais que divulgam, discutem e repercutem a Lista, a cada ano. E, como nos assegura Peter Hunt (2010, p. 224), “os livros para crianças são os únicos no sentido de que a maioria provavelmente não é comprada pelo usuário final, mas por outros intermediários, como pais e avós [...]”. Dessa forma, por meio da disseminação posterior da Lista em círculos e redes sociais, ela pode ser considerada uma divulgadora de obras literárias infantis para mediadores que desejam oferecer “o que há de melhor” para as crianças que pretendem alcançar.

Tendo por *corpus* de pesquisa essa seleção anual que já acontece há quase duas décadas, objetivamos estabelecer dados bibliométricos sobre o que há de literatura nacional e de obras traduzidas.

Metodologia

Neste recorte da pesquisa consideramos, dentro do *corpus* de obras elencadas nas referidas “Listas da Revista Crescer”, a origem da criação literária original, se brasileira ou estrangeira, considerando a relevância desse aspecto, na medida em que

a criação e a tradução de LIJ estão comprometidas com um ideário, com um espaço geográfico e com um momento histórico, sua relação com o imaginário infantil e juvenil funciona como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que faz uso de elementos desse imaginário – em um recorte que confirma, assim, seu vínculo com um entorno –, ela também interfere nesse mesmo imaginário, reforçando ou desmistificando estereótipos. (Azenha Jr, 2015. p. 214)

Considerando, ainda, que “quem traduz, leva para o interior de seu trabalho sua herança cultural, sua experiência como leitor e — no caso da tradução de livros infantis — também a imagem que faz das crianças”. (Oittinen¹¹, 2006, p.250, citado por Azenha Jr, 2015. p. 217). Portanto, torna-se relevante o recorte escolhido, pois representa a possibilidade de

¹¹ OITTINEN, R. Kinderliteratur. In: Snell-Hornby, M. et al. (Org.). **Handbuch Translation**. Tübinga: Stauffenburg, 2006. p. 250-253.

visualizarmos quanto das obras elencadas como as melhores do ano para nossas crianças tem origem em nossos próprios autores brasileiros.

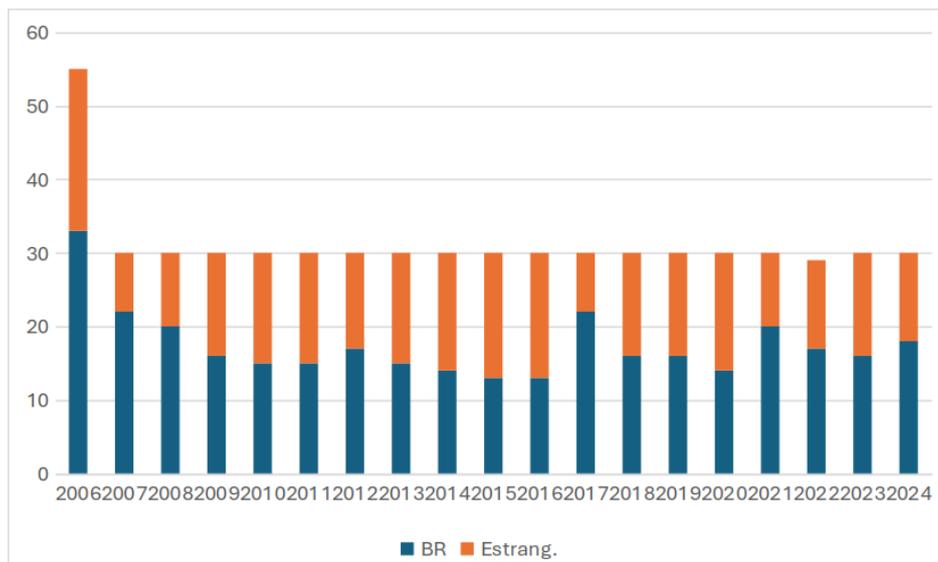
A escolha pela Bibliometria, que é a “aplicação de métodos matemáticos e estatísticos a livros e outros veículos de comunicação” (Cunha, Cavalcanti, 2009, p.48) permite manipular quantitativamente dados de centenas de obras. A ‘bibliometria’ é a parte definida da bibliologia que se ocupa da medida ou quantidade aplicada aos livros (aritmética ou matemática bibliológica) (Otlet 2018, p. 18), ou ainda, segundo Saracevic (2009, p. 11) “o estudo quantitativo das propriedades da literatura, ou mais especificamente de documentos e processos relacionados a documentos” (tradução nossa).

Os livros infantis em geral têm uma autoria compartilhada entre autor, ilustrador, tradutor e diagramador. Contudo, na perspectiva deste trabalho, foi feita a categorização do primeiro autor atribuído na publicação (pois a inclusão de segunda autoria dificultaria o levantamento métrico dos dados) nas listas anuais, e depois identificada sua nacionalidade. A partir daí, foram realizados os cruzamentos e a análise dos dados.

Resultados e discussões

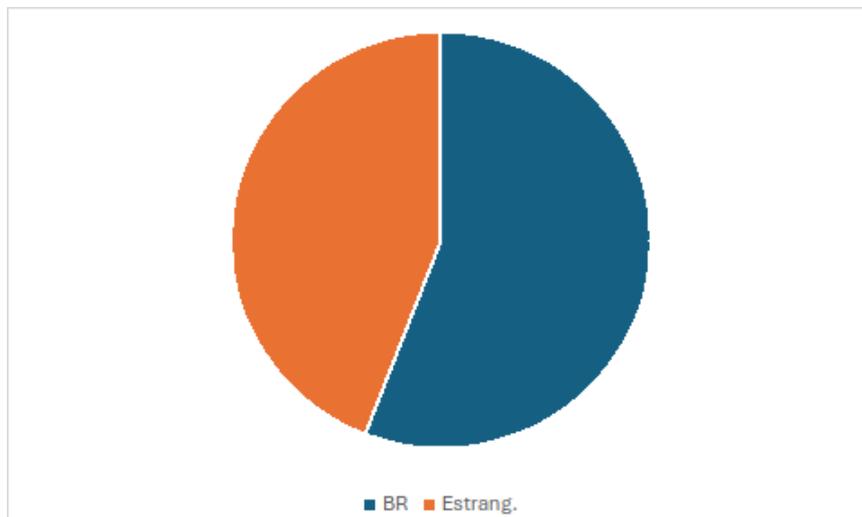
Primeiramente, conforme ficou demonstrado na Figura 1, há um claro equilíbrio entre obras estrangeiras e brasileiras, com predomínio das últimas, na Lista da Revista Crescer, desde a primeira edição – incluindo a primeira lista canônica. Do total de 594 obras, são 332 obras brasileiras e 262 estrangeiras. Não deixa de ser um dado interessante e positivo, visto que os livros de autores brasileiros constituem verdadeiramente mais da metade das obras elencadas (Figura 2), o que demonstra a continuidade da produção literária para crianças, já verificada desde as últimas décadas do século XX.

Figura 1 – Obras de 1º autor brasileiro e estrangeiro nas Listas dos Melhores Livros da Revista Crescer 2006-2024



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Figura 2 – Total de obras de 1º autor brasileiro e estrangeiro nas Listas dos Melhores Livros da Revista Crescer 2006-2024

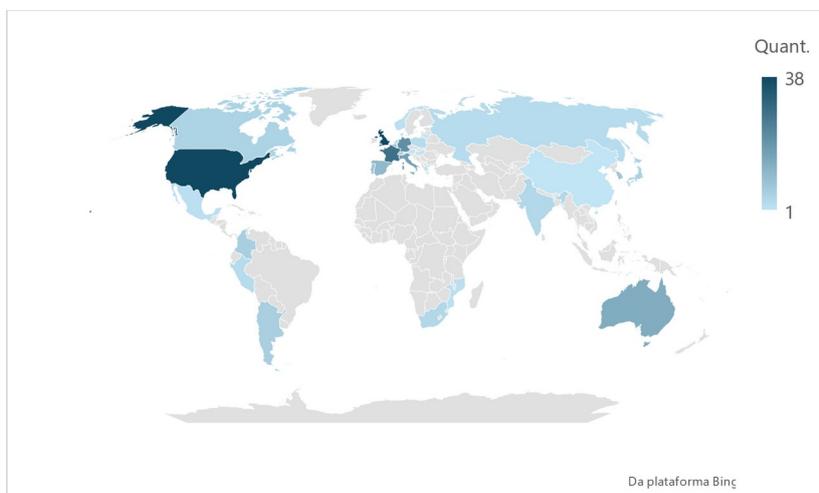


Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Foi do interesse do trabalho também demonstrar a origem das obras estrangeiras: se elas mantêm a tradição das primeiras obras traduzidas para crianças no Brasil, ou se abrem novos horizontes culturais para os pequenos leitores.

A concentração das obras estrangeiras, como um todo, está ainda na América do Norte e Europa Ocidental, com certa contribuição da Oceania, seguida de alguma contribuição da América Latina e Ásia, deixando por último o enorme vazio de contribuições da África. A visão geral está revelada na Figura 3. Se considerarmos a crescente produção mundial, cada vez mais diversificada e exposta em Feiras e Prêmios Internacionais, fica claro que o mercado editorial poderia se ampliar muito ainda, aumentando a diversidade geográfica e cultural das obras. Até o momento, as Listas da Revista Crescer não trazem grandes surpresas, talvez revelando que o mercado editorial brasileiro para as crianças de fato ainda se guie pelos grandes *players* internacionais.

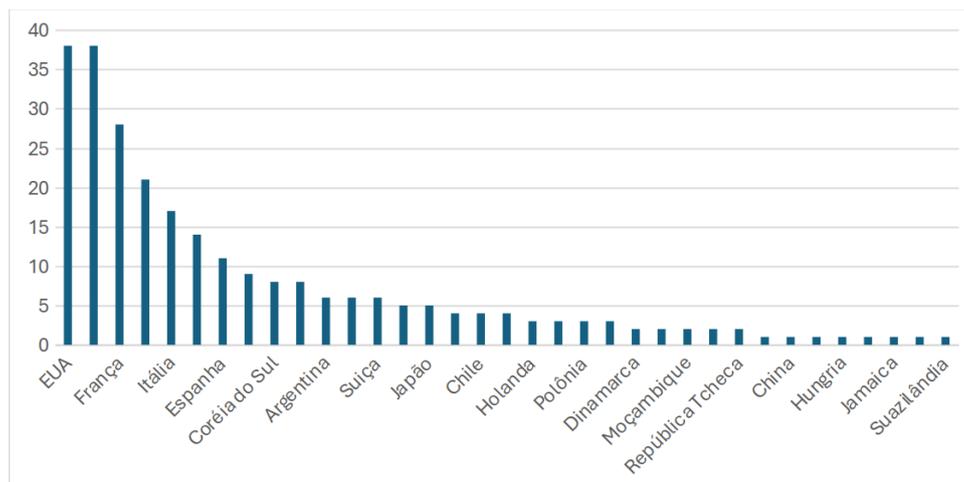
Figura 3 – Localização mundial das obras estrangeiras



Fonte: Produzido por IA (plataforma Bing) com dados da pesquisa, 2024.

Ainda nesse quesito, quando se desdobram os dados para países de origem dos autores de cada obra indicada, algumas tendências se revelam (Figura 4). Entre os cinco primeiros países contemplados estão os que representam a tradição das primeiras obras traduzidas para crianças, no Brasil (Reino Unido, França, Alemanha, Itália). Contudo, o primeiro lugar ficou empatado entre o Reino Unido e o grande produtor e disseminador de bens culturais no século XX: os Estados Unidos. São 38 obras de cada um dos dois países, seguidas de 28 obras francesas, 21 da Alemanha e 17 da Itália.

Figura 4 – Distribuição das obras estrangeiras, por país

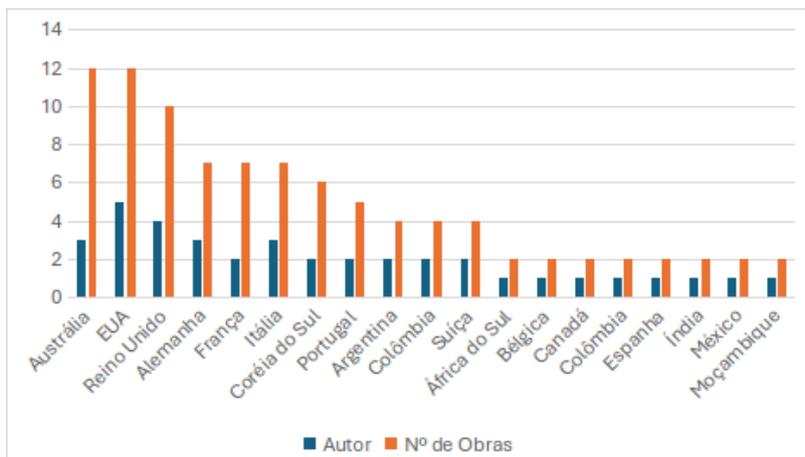


Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Contudo, entre os dez países com maior representação na lista, aparece como novidade a Coreia do Sul, com 8 obras listadas nos anos mais recentes. Esse país se encontra atualmente em franca expansão dos seus bens culturais (*soft power*) pelo mundo, e a literatura infantil também está ganhando espaço nessa produção. Já no continente africano, os dois países de maior representação são África do Sul, com 4 obras; e Moçambique, com 2.

Outro recorte escolhido sobre as obras traduzidas é especificamente sobre quais países têm os autores com mais obras nas listas, ao longo dos anos. Ou seja, possivelmente autores que fazem a diferença, para além da participação de seu país na contagem geral. Nesse prisma a ordem geral se altera um pouco, como se pode visualizar na Figura 5. Três autores australianos são os mais citados de um mesmo país, com 12 obras; enquanto 5 autores dos EUA repetem a mesma marca. Em seguida, o Reino Unido tem 4 autores responsáveis por 10 obras que constam nas listas. Os autores estrangeiros que individualmente tem mais obras elencadas são: Oliver Jeffers, da Austrália (6 obras); Laurent Cardon, da França (5 obras); Stephen Michael King, da Austrália (4); Suzy Lee, da Coreia do Sul (4); Shel Silverstein, dos EUA (4) e Anthony Browne, do Reino Unido (4).

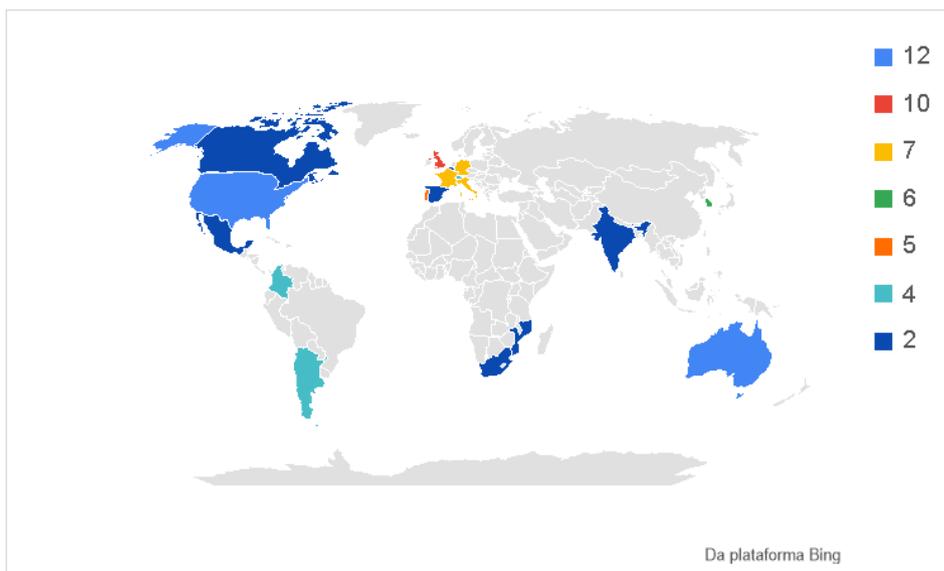
Figura 5 – Origem e autores estrangeiros com maior nº de obras nas Listas 2006-2024



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Vistos numa visão geográfica global, na figura 6, temos os mesmos dados.

Figura 6 – Países que tem autores com mais obras nas listas



Fonte: Produzido por IA (plataforma Bing) com dados da pesquisa, 2024.

Outra informação que se buscou foi verificar se as obras clássicas traduzidas aparecem ao longo dos anos, nas listas, por meio de novas traduções, edições ou releituras, por exemplo. Sem entrar na definição de clássico, separamos autores nascidos antes de 1900 para fazer o recorte e o resultado aparece no Quadro 1. Dos 14 autores que se encontram nessa categoria, 9 aparecem sobretudo na lista de 2006, com os “55 Melhores Livros Para o Seu Filho”, que se configurava como a lista exemplar do que melhor já havia sido publicado para crianças, no Brasil. Donde se deduz que as obras clássicas realmente ficaram concentradas na lista canônica e que novas edições e releituras daquelas obras tenham sido superadas por obras contemporâneas.

Quadro 1 – Autores nascidos até o séc. XIX presentes nas listas

Edição	Autores nascidos até 1900	Obra
2006	Carlo Collodi – Itália 1826-1890	Pinóquio
2006	Esopo – Grécia antiga (M), séc VI a.C.	Fábulas
2006	Ferenc Molnár – Hungria 1878-1952	Os meninos da Rua Paulo
2006	Hans Christian Andersen – Dinamarca 1805-1875	Contos de Andersen
2006	La Fontaine – França 1621-1695	Fábulas
2006	Lewis Carroll – Reino Unido 1832-1898	Alice no País das Maravilhas
2006	Perrault – França 1628-1703	Contos de Perrault
2006	Robert Louis Stevenson – Reino Unido 1850-1894	A ilha do tesouro
2006	Wilhelm e Jacob Grimm – Alemanha 1786-1859 e 1785-1863	Contos de Grimm
2007	Aleksei Tolstói – Rússia 1883-1945	O nabo gigante
2007	Johann Wolfgang von Goethe – Alemanha 1749-1832	O aprendiz de feiticeiro
2009	Anton Tchekhov – Rússia 1860-1904	Kachtanka
2013	James Joyce – Reino Unido 1882-1941	O gato e o diabo
2020	Antonio Gramsci – Itália 1891-1937	O rato e a montanha

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Considerações

Desde o século XIX, a publicação de obras estrangeiras traduzidas é recorrente no Brasil. No entanto, o crescimento da produção literária nacional voltada para crianças e jovens nas últimas décadas do século XX trouxe uma maior equidade entre os títulos nacionais e estrangeiros publicados no país. Pelo menos no recorte das listas da Revista Crescer, fica patente que a literatura brasileira mantém ligeira, mas permanente preferência nas escolhas dos especialistas nacionais. As listas da Revista Crescer refletem esse cenário mais recente, onde é evidente o equilíbrio não só na circulação, mas também no reconhecimento das obras nacionais e estrangeiras.

Observa-se ainda que muitas influências literárias do passado, especialmente do século XIX, permanecem no mercado, com obras oriundas da Inglaterra, França e Itália ainda em destaque. Ao mesmo tempo, as influências do século XX, marcadas pela ascensão dos Estados Unidos como potência global, também moldaram o consumo cultural brasileiro, resultando em uma grande quantidade de publicações norte-americanas. Mais recentemente, países como a Coreia do Sul vem expandindo sua representatividade nas listas, revelando os novos mercados produtores do século XXI.

Embora a produção nacional seja rica em volume e qualidade, a presença de obras estrangeiras continua significativa. Esse equilíbrio pode ter origem no fato de que as editoras brasileiras podem ver nos títulos estrangeiros a segurança de já terem tido um público ou crítica já receptivos em outros países. Esse cenário também reflete a pressão de um mercado globalizado, onde padrões de consumo semelhantes influenciam leitores ao redor do mundo. Por outro lado, uma participação de obras estrangeiras pode ser sempre bem-vinda, desde que traga representatividade de novas culturas, experiências estéticas e materiais. Até o momento, por exemplo, a própria América Latina e a África, cujos laços com a cultura

brasileira são históricos e ancestrais, ainda encontra poucas publicações listadas, se comparadas com o quantitativo da Europa, por exemplo.

Enfim, o estudo bibliométrico aponta um painel abrangente, mas os estudos qualitativos são necessários para conhecer mais detalhadamente os autores, temas e estéticas trazidos por meio das obras estrangeiras traduzidas para crianças do Brasil e que podem e devem, sim, compor as experiências literárias das infâncias brasileiras.

Referências

AZENHA Júnior, João. Tradução & literatura infantil e juvenil. In: AMORIM, LM., RODRIGUES, CC., STUPIELLO, ÉNA. (Org). **Tradução & perspectivas teóricas e práticas [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 209-232. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6vkk8/pdf/amorim-9788568334614-10.pdf>. Acesso em: 10/09/2024.

BUENO, Lenice. O 'boom' da literatura para crianças e jovens no Brasil, a partir da década de 1970: alguns pontos para reflexão e análise. In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (org.).

Literatura e educação. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 245-279.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CUNHA, Murilo B. da; CAVALCANTI, Cordélia R. O. Bibliometria. In: CUNHA, Murilo B. da; CAVALCANTI, Cordélia R. O. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2009. p. 48.

EDITORA Globo. **Crescer**. Disponível em: <https://www.editoraglobonegocios.com.br/crescer>. Acesso em: 26/04/2024.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ed. UNESP, 2022.

MENDES, Marília; PIRES, Carlos. Divergir concordando: dois prêmios literários e os livros para crianças e jovens no Brasil. In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (org.). **Literatura e educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021, p. 281-301.

MÍDIA kit Crescer 2024. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 2024. Disponível em: <https://irp.cdn-website.com/43f3dabf/files/uploaded/M%C3%8DDIA%20KIT%20-%20NOVA%20CRESCER%202024.pdf>. Acesso em: 26/04/2024.

OTLET, Paul. **Tratado de documentação**: o livro sobre o livro teoria e prática. Brasília: Briquet de Lemos / Livros, 2018. 742 p. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32627/1/LIVRO_TratadoDeDocumenta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 26/04/2024.

SARACEVIC, Tefko. Information science. In: Marcia J. Bates and Mary Niles Maack (ed.) **Encyclopedia of Library and Information Science**. New York: Taylor & Francis, 2009. Disponível em: <https://tefkos.comminfo.rutgers.edu/SaracevicInformationScienceELIS2009.pdf>. Acesso em: 21/05/2022.



Parte II

Contos infantis e as festas juninas em tradução por crianças venezuelanas migrantes e refugiadas

Lucie Josephe de Lannoy
Universidade de Brasília (UnB)
Sandra María Pérez López
Universidade de Brasília(UnB)

Introdução

Para contribuirmos com a discussão acerca da tradução de literatura infantil do português e do espanhol, este trabalho remete à experiência do projeto de Extensão “A tradução do espanhol e do português na contação de histórias com crianças venezuelanas migrantes e refugiadas”, desenvolvido, ao longo dos anos de 2023 e 2024, por uma equipe de três professoras da Universidade de Brasília e dez estudantes extensionistas, a qual, uma vez por semana, visitou crianças venezuelanas que se encontravam na Casa de Acolhida Bom Samaritano (a Casa, doravante), no Lago Sul, em Brasília. As crianças acolhidas na Casa estão, geralmente, acompanhadas das suas famílias e podem permanecer lá até, no máximo, três meses. Após os devidos trâmites – que podem demorar até mais de um mês, quando ocorrem em período de férias –, essas crianças são escolarizadas no turno matutino ou no vespertino. Nesse sentido, o trabalho se desenvolve com um público intermitente, diferente a cada encontro, e com um número de crianças que pode variar de dois até mais de uma dúzia. É interessante observar, entretanto, aspectos comuns entre elas, como são o interesse, a receptividade e o protagonismo ao se apropriarem do espaço que lhes é oferecido e nos oferecem. Em relação à tradução, especificamente, as crianças vão construindo sua identidade como mediadoras culturais, ao ensinarem, aos pais e à equipe do projeto, a compreenderem as línguas, os costumes e as formas de incorporar a cultura do lugar. Elas se esforçam, geralmente, para passar a serem vistas como as pessoas do espaço/cultura de acolhida, ao mesmo tempo que, ao aprenderem a se comunicar e a se situar no ambiente novo, têm condições de mostrar o diferencial que as caracteriza, desde que haja espaço de recepção adequado, construtivo e positivo.

Por sua parte, os estudantes extensionistas, tradutores em formação, além do contato com nativos falantes do espanhol que o projeto oferece, se expõem a uma vivência em tradução no espaço da Casa, no sentido de perceberem a existência de distâncias entre palavras e realidade representada, às quais é preciso estarmos atentos, e a necessidade de pensarmos na ética da tradução. Por exemplo, a palavra “migrante” parece um conceito fixo; significa alguém que chega do exterior, sem muitos recursos, como quem tenta a sorte no Brasil. Mas, por trás do migrante, há um sujeito com histórias, memórias, língua, habilidades, com outra identidade além daquela de se encontrar na circunstância de um ente exposto ao conceito que se estabeleceu socialmente, o que, na prática, nos leva a questionar a neutralidade da língua. Por exemplo, estrangeiro e migrante seriam ou não sinônimos? Todos não somos estrangeiros fora de nosso local de origem? Quais as fronteiras que, quando atravessadas, demarcam a construção da identidade do estrangeiro? Migrante é associado à pobreza, enquanto um migrante rico é chamado de estrangeiro?

Figuras como a do migrante, entre tantas outras, fazem parte do imaginário coletivo dos povos e não raro se integram em narrativas coletivas que têm um papel essencial na

construção das comunidades. Ecos de atos anteriores e geradores de potencialidades de futuro, as narrativas constroem a socialização de tempos imemoriais, ao traçarem laços entre sujeitos imbricados em miríades de sentidos compartilhados: as culturas humanas. Seu entrelaçamento – que anteriormente ocorria por volta da fogueira e hoje se dá em torno do sofá – convoca à reunião, no nosso recorte específico, de crianças venezuelanas migrantes e refugiadas com estudantes e professoras de um curso de Letras/Tradução Espanhol na Casa acima mencionada. Como Gentzler (2009, p. 225) sugere: “Em vez de usar a tradução para acessar algum tipo de texto ‘original’ do sujeito, os tradutores poderiam ter como objetivo o acesso ao sujeito em desenvolvimento em situações específicas”. De fato, o projeto de Extensão que constrói o cenário aqui abordado representa a expressão de um processo de aproximação, de contatos, de afetos vivenciados com algum grau de reciprocidade, de modo a mobilizar a situação específica das crianças na Casa e da equipe em termos de desenvolvimento linguístico, cultural, humano e, enfim, social.

Desta forma, o trabalho que apresentamos a seguir, parte de um recorte do projeto de Extensão já mencionado – dois encontros nos quais o tema das festas juninas foi abordado –, e procura refletir de modo interdisciplinar e transdisciplinar acerca de questões de tradução e de recepção. Os encontros em questão fazem parte de uma linha argumental que fia as atividades desenvolvidas nas sucessivas visitas à Casa, as quais, mesmo que autônomas, pois nem sempre as crianças envolvidas são as mesmas, mantêm relação entre si.

Um as linhas para apresentar agentes, espaços e temporalidades

Antes de abordarmos as reflexões acerca da inserção da tradução no campo aqui abordado, iremos apresentar brevemente o contexto social, agentes e espaços nos quais a nossa experiência de Extensão se insere.

Para tanto, devemos levar em conta, em primeiro lugar, a situação de vulnerabilidade das crianças venezuelanas no Brasil, que é quantificada por diversas organizações. UNICEF Brasil¹² estima que, entre 2015 e 2019, 9.583 crianças venezuelanas estavam no país em situação de vulnerabilidade social. Os maiores desafios que comporta sua inserção envolvem a situação de recursos locais, como no campo da saúde, que já se encontram no limite de sua capacidade de atendimento, para além da falta de documento de identidade, histórico escolar, entre outros, o que dificulta que a criança receba serviços básicos. A vulnerabilidade, como escreve UNICEF Brasil, aumenta também o risco de recrutamento por gangues, pelo tráfico de drogas e de exploração do trabalho.

É dentro desse contexto que ocorre nosso projeto de Extensão, o qual conta, como já foi dito, com a participação de dez estudantes e três professoras visitantes da Casa, os quais recebem, em média, até cem migrantes e refugiados venezuelanos acolhidos por até três meses. A preparação das visitas à Casa pela equipe envolveu encontros virtuais regulares para organizar as atividades a serem realizadas, o preparo do material necessário, a realização das leituras pertinentes e outros detalhes logísticos. Regularmente, também nos reunimos para avaliar as visitas efetuadas e para nos assessorarmos mensalmente com especialistas na área.

¹² UNICEF BRASIL. Crise migratória venezuelana no Brasil: O trabalho do UNICEF para garantir os direitos das crianças venezuelanas migrantes. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 07 julho 2024.

Como veremos ao longo deste trabalho, a experiência no projeto nos levou a estudar o papel da tradução na aquisição da língua de acolhimento para o referido coletivo, além de trazer à tona reflexões sobre tradução cultural e tradução intersemiótica. Ademais, criamos um espaço de protagonismo infantil que permite as identidades multiculturais de crianças venezuelanas migrantes e refugiadas desabrocharem, contribuindo ainda para sua inserção escolar e social. Igualmente, para os estudantes e tradutores em formação, abriu-se com o projeto um espaço que ensejou o desenvolvimento de uma maior sensibilidade social, derivada do contato e da própria presença dos participantes na Casa.

As festas juninas em tradução: a língua na cultura

Após uma série de visitas à Casa que tinham focado na contação de histórias do folclore brasileiro, o tema das festas juninas brasileiras foi abordado ao longo de dois encontros matutinos na Casa, celebrados no ano de 2024, com foco em vocábulos relativos a essas festividades e em sua pronúncia. Na ocasião, os encontros aconteceram no auditório e em um dos dias, o primeiro deles, havia poucas crianças presentes. Apenas cinco estudavam no momento no turno da tarde e, delas, nesses dias, apenas três quiseram participar. Nesta seção, iremos discutir sobre o primeiro encontro e a primeira parte do segundo.

As atividades da primeira das visitas à Casa que serão comentadas aqui focaram no contacto das crianças com elementos lexicais que compõem as festas juninas brasileiras mais tradicionais, os quais serviriam de bojo ao desenvolvimento de práticas de reconhecimento de diferenças fonológicas do português, inexistentes no espanhol. Esse tipo de prática pretende contribuir à alfabetização na língua de acolhimento, pelo desenvolvimento de uma consciência fonológica contrastiva.

Essa primeira sessão começou com os participantes sentados em roda, organizada com as carteiras do auditório. Demos início com um jogo do bingo, cujo tema eram as festas juninas. Ele se desenrolou com a apresentação dos itens sorteados e a tentativa de sua tradução ao espanhol pelas crianças. Quando o elemento não era identificado diretamente – o que acontecia pelo caráter de cognato ou pelos prévios conhecimentos das crianças –, especialmente no caso de marcas culturais brasileiras, seu significado costumava ser explicado por uma estudante extensionista e essa explicação era acompanhada pela apresentação de imagens do elemento por meio do celular. Por diversas vezes, uma das professoras presentes, de origem chicana, afirmou desconhecer as marcas que compunham o bingo, mesmo tendo sido preparado por ela, talvez de modo a gerar empatia nas crianças. No entanto, possivelmente pela quantidade de marcas desconhecidas, as crianças pareceram mais interessadas no jogo em si do que, propriamente, nas festas juninas.

O jogo terminou com as três crianças maiores ganhando ao mesmo tempo, pois nas três cartelas faltava a mesma casinha. Os ganhadores receberam adesivos como prêmio. Contudo, o menino os recusou porque eles seriam “*de niña*”. As questões de gênero se fizeram presentes, embora possam ter sido interseccionadas por questões etárias, pois, de fato, o menino é alguns anos mais velho do que as outras duas meninas ganhadoras.

A seguir, a partir de “*pé-de-moleque*” – um dos vocábulos presentes no bingo – e fazendo conexão com o pé do Saci – figura que tem uma perna só e tinha sido trabalhada em encontros anteriores na Casa – foram introduzidos fonemas como “*e*” e “*o*” abertos e fechados, para além dos ditongos nasais. O menino mais velho teve mais dificuldades para articular os

Contos infantis e as festas juninas em tradução por crianças venezuelanas...

sons e o mais novo não participou. A seguir, as crianças pintaram desenhos de objetos cujos nomes têm na sílaba tônica alguns dos fonemas anteriores. Não foi possível aprofundar nas questões apresentadas por causa do tempo disponível, mas essa abordagem inicial foi retomada no encontro seguinte, fornecendo a ideia de continuidade nas idas à Casa.

O segundo encontro com foco nos vocábulos das festas juninas brasileiras contou com a presença de mais crianças e, também, com uma das mães venezuelanas. Desta vez, a frequência chegou a ser a de 18 participantes. Entre eles estavam alguns menores de 4 anos, cuja tentativa de inserção resultou viável, possivelmente por serem recém-chegados à Casa e contarem com irmãos mais velhos no grupo.

Nesta sessão, o trabalho de introdução de novos fonemas do português para falantes de espanhol, iniciado no encontro anterior, foi aprofundado. Desta vez, as crianças iam colando imagens em um quadro branco: a criança escolhia ao acaso o desenho de um objeto em uma sacola, uma professora ou um estudante pronunciava o nome do objeto e as crianças deviam associar a vogal tônica do nome do objeto, “e” ou “o” abertos ou fechados, com desenhos de outros objetos que também continham os fonemas, provenientes do encontro anterior, para, a seguir, praticarem oralmente a forma de nomear as figuras, como indicado pela professora ou estudante.

Recém-chegadas a Brasília durante o período de férias da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a maioria das crianças presentes nas sessões descritas ainda não estava escolarizada. Contudo, algumas já estavam no final dos três meses de estadia que a Casa permite. Talvez por isso, ou por já terem tido inserção em contexto escolar em Roraima, algumas crianças se referiam aos membros da equipe – a maioria, mulheres – como tia, pronunciado como em português do Brasil. Assim, a associação com o contexto escolar ocorreu, mesmo sem ter sido essa a pretensão do projeto.

Como diz Almeida (2011), “a linguagem é um processo de construção de significado, uma forma de entender o mundo e a nós mesmos”. Ou seja, produz identidade e a vivência em tradução experimentada nesse espaço de encontro, tanto de estudantes que desconhecem a realidade e cultura venezuelanas, como das crianças que acabam de chegar a Brasília, para quem tudo é novidade, inclusive o idioma, propicia um contato que pertence a vários “outros”. Isso opera nos envolvidos no processo, gerando uma demanda de aproximação para fazermos uma leitura que leve em conta a história e a geografia, a especificidade do estar com o outro e a responsabilidade pela hospitalidade dos que nos acolhem.

Nesse sentido, os tradutores em formação se veem comprometidos com uma tradução ética: observam como as crianças servem de intérpretes de sua comunidade em potencial, mas que também nos questionam sobre como recuperar o apagado, o encoberto, pois, para além da possibilidade de falar as línguas, o espanhol e o português, essa realidade se nos apresenta como toda relação, uma via de mão dupla ou de reciprocidade. Nesse sentido, as crianças parecem abertas a aprender sobre as novas formas de ver o mundo, mas como nós fazemos para perceber o que ficou para trás, para compreender aquilo em que as culturas do Brasil e da Venezuela são diferentes, e aquilo que elas têm de traços em comum? E nos questionamos, ainda, sobre o espaço de convivência com o diferente, com o estranhamento, com o estrangeiro.

Os relatos e as expressões típicas utilizadas pelas crianças de forma oral, quando anotadas, sofrem uma transformação em uma versão que se insere em um sistema semiótico

diverso, o da escrita. As crianças também desenham e usam cores para nomear um signo, que chega a nós em um espaço complexo de negociações, porque, na dinâmica das interações, o nosso olhar deixa de ser sobre uma imagem fixa, estática, daquilo que temos diante de nós. As pessoas, afinal, não tiram o que são como quem se despe de um vestido e o joga num canto, para se vestir de um outro mais adaptado à circunstância. Esse estar em movimento, nessa errância, no nomadismo da passagem pela Casa com pessoas que têm a experiência de plurilinguismo vivenciada na infância, produz diferentes leituras da realidade para cada protagonista da migração, ou do refúgio, o que torna mais sensível a nossa percepção. E nesse conjunto de elementos se configura uma experiência de acolher o ser traduzido, associando-nos a um viver em tradução.

A competência tradutora passa não apenas pela descoberta do mundo do outro, mas também pelo fato de o migrante aprender o português para ser “como o todo mundo” e passar despercebido. Ao passo que, pelo fato de aprender a falar o português em um ambiente acolhedor, ele pode também narrar a sua diferença, se diferenciar, existir e se tornar visível.

A cultura na língua: as festas juninas na Venezuela e no Brasil

Dando sequência à seção anterior, discutiremos agora sobre a segunda parte da segunda das visitas à Casa analisadas neste trabalho. A tradução foi inserida agora com relação a narrativas tradicionais ou contemporâneas que colocam em diálogo, implícito e explícito, as festas de São João no Brasil e na Venezuela.

O ciclo festivo venezuelano, inscrito em 2021 na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da Unesco, se desenvolveu, especialmente nos estados de Aragua, Miranda, Vargas e Carabobo, como mostra de resistência cultural e memória dos escravizados. Já a festa brasileira mais difundida parece apresentar-se de forma mais conservadora, com práticas como o correio do amor e o casamento caipira, que convivem com tradições outras, como o bumba-meu-boi, popularizado no Maranhão, com uma matriz africana mais presente e que estará no bojo das considerações aqui tecidas.

Nesta segunda parte do segundo encontro, os trabalhos se iniciaram por uma sensibilização com as festas juninas, mediante a consulta às crianças acerca de se conheciam o evento na Venezuela. Apesar de uma das crianças ser originária de Miranda, nenhuma delas disse conhecer as festividades. No entanto, quando perguntadas se conheciam as festas juninas do Brasil, algumas, que já estavam havia mais tempo na Casa, responderam afirmativamente e fizeram bastante ênfase no fato de terem comido pipoca – *cotufa*, no espanhol venezuelano. Em português, a palavra pipoca vem do guarani, língua em que significa “pele arrebentar”, o que descreve, exatamente, o que acontece com o milho ao ser aquecido. No contexto histórico brasileiro, mesmo após o Marquês de Pombal ter mandado proibir a Língua Geral (um tipo de tupi-guarani sistematizado pelos jesuítas missionários, vindos com a colônia portuguesa), esta resistiu ao ponto de hoje, ainda, os brasileiros falarem muitas palavras do guarani sem o saber. Já o vocábulo utilizado em espanhol se situa dentro da história e geografia específicas da Venezuela, onde *cotufa* é considerada uma gíria. Lá, ainda que esse vocábulo exista relacionado a um tubérculo que se origina, aliás como o próprio milho, no México, remete ao tempo no qual teve início a exploração do petróleo, o qual trouxe para a Venezuela uma empresa americana encarregada da distribuição do milho. Este

Contos infantis e as festas juninas em tradução por crianças venezuelanas...

chegava em sacolas etiquetadas em inglês como *corn to fry*, e, como forma de machucar a língua do gringo que vinha explorar as suas terras, os venezuelanos adotaram a expressão *cotufa*. As soluções geoletais para esse vocábulo são variadas no espanhol, mas todas diferentes de pipoca, um lanche habitual nas atividades na Casa. Pipoca e *cotufa* são, portanto, vocábulos não cognatos bem presentes no cotidiano dos residentes na Casa.

Após esse levantamento inicial sobre os conhecimentos prévios relativos às festas juninas, refletiu-se com as crianças acerca da existência de variações desse tipo de festividade no Brasil, algumas mais semelhantes às venezuelanas. Então, teve lugar a contação da narrativa tradicional do bumba-meu-boi, acompanhada de questões contrastivas sobre léxico-chave em contexto, especialmente do não cognato. Para solicitar às crianças uma tradução, a contadora – uma das professoras – interrompia a história, destacava o vocábulo em tom interrogante. Já para ajudar na descoberta de alguma solução tradutória pelas crianças, a contadora se servia de estratégias como mímica, a apresentação de antônimos, alguma explicação e a repetição e expansão do contexto em que o vocábulo tinha aparecido.

Os vocábulos trabalhados foram: camponês, casal, grávida, língua, morrer, fora, pajé, dançar e, obviamente, boi. Pelo contato com sua realidade vital, grávida foi um dos vocábulos que gerou uma reação mais entusiasta nas crianças, em especial em uma menina que, empolgada, explicou a todos, em espanhol, que a mulher iria ganhar bebê. A vinculação com o universo infantil se revelou também pela sua opacidade, na apresentação do significado de pajé, para o qual nem as crianças pareceram encontrar uma tradução satisfatória. *Sacerdote*, *padre*, *médico* e *curandeiro* foram as mais citadas.

A dificuldade de se resolver essa questão se mostrou como um indicativo da distância entre as duas culturas, como também da perspectiva do profissional da tradução, habituado a considerar diversas possibilidades, um tanto quanto desorientado quando nenhuma delas recebe a aprovação do destinatário. No entanto, boi – a denominação de uma figura essencial na narrativa – foi o vocábulo que mais surpreendeu em termos de problema tradutório, por um motivo semelhante: ainda existindo o vocábulo *buey* em espanhol, as crianças foram unânimes em traduzir boi como *toro*, touro em português.

Já em termos de recepção, pela expressão nos rostos das crianças, vale destacar um momento da narrativa tradicional do bumba-meu-boi que resultou especialmente sensível: aquele em que o fazendeiro ameaça expulsar o casal de camponeses de suas terras, com o qual ficariam sem casa. O acontecido apresenta uma conexão vital com os migrantes e seu deslocamento, e remete, ainda, para o papel simbólico, além de prático, da Casa, enquanto lar de acolhimento, mesmo que temporário.

Ao mesmo tempo, na contação da ressurreição do boi, que pode suscitar interpretações ligadas ao cristianismo, foi referido o fato de se tratar de um evento imaginário inserido dentro de um conto. Apesar do tom de didatismo, contrário ao espírito literário, pois veio abafar a tensão narrativa, essa estratégia foi adotada pela presença de crianças menores durante a contação.

Uma vez terminada a contação, foi realizada a tradução da história do bumba-meu-boi por meio de performance teatral, precedida pela seleção dos protagonistas e a caracterização das personagens. Os trabalhos foram organizados em forma de mutirão, de modo que algumas crianças eram vestidas, enquanto outras eram maquiadas por outros

Contos infantis e as festas juninas em tradução por crianças venezuelanas...

membros da equipe. Ao mesmo tempo, as crianças menores pintavam desenhos do bumba-meu-boi, o qual, por sua vez, era montado por outro grupo de crianças e outros membros da equipe.

Para a encenação principal, foram escolhidas as crianças que iriam atuar na peça a partir das que se prontificaram, dentro das que tinham mais idade e das que se engajaram com mais vontade durante a contação da história. Questões de linguagem inclusiva de gênero se fizeram presentes de novo, quando colocado o desafio de termos uma fazendeira mulher e uma menina pajé.

A encenação foi acompanhada por um narrador – um dos estudantes extensionistas – e foi assistida pelas demais crianças e membros da equipe, sentados na frente do cenário, a modo de um teatro. Momentos de clímax da apresentação foram a morte do boi e, sobretudo, sua ressurreição, acompanhada de chocalhos do pajé e dos presentes na plateia, que tinham sido elaborados pela equipe anteriormente à visita à Casa, com rolos de papel higiênico e grãos de feijão no interior. Mães das crianças, depois da atividade, mostraram interesse pela encenação e, especialmente, pelos chocalhos, tendo ficado surpresas ao descobrirem o que produzia o som no seu interior.

A apresentação se encerrou com a participação de todos os presentes, engajados em uma dança de celebração da ressurreição do bumba-meu-boi. O hibridismo cultural se fez presente quando, além de músicas que remetem à festa, foi colocada uma cumbia e, após algumas crianças terem falado que gostavam de *reguetón*, serem inseridas também algumas músicas desse tipo.

As crianças se despediram da equipe de forma afetuosa, abraçando-nos e perguntando quando voltaríamos. O afeto envolvido da troca se encarnou, como ocorre visita após visita, em boas-vindas e despedidas carinhosas.

A descrição destes eventos e práticas de tradução cultural e intersemiótica trazem à baila elementos para a nossa reflexão, tanto como extensionistas quanto como tradutores. Aquilo que, muitas vezes, se passaria apenas com um texto, acabamos descobrindo-o como metáfora da própria vida e das relações humanas. Como diz Umberto Eco (2007, p. 252), “se poderia dizer que o texto por si mesmo nada faz para que seja percebido”, mas a construção de sua recepção depende do maior ou menor conhecimento cultural do tradutor e de sua abertura para conseguir reconhecer os intertextos aos que o texto remete. Assim, a atenção aos migrantes e refugiados pode nos revelar bem mais sobre a vida de cada criança, pelo nosso empenho e dedicação a elas, do que por acreditarmos que as crianças por si mesmas vão se fazer percebidas.

As crianças ouviram a história em português e tornaram a (re)contá-la em espanhol, na forma de um trabalho artístico, colaborativo e interativo, de preparação da encenação teatral das histórias ouvidas. Desenhos em papel da cabeça do boi, por exemplo, inseriram, na festa junina, a história do bumba-meu-boi. As crianças revelaram-se excelentes atores e demonstraram, atuando, alto grau de compreensão, engajamento e participação nas atividades. Aprendemos cantos, danças, e, no final, repartiram-se bolos e guloseimas próprias das festas. E assim se encerrou mais uma sessão na Casa, que viria a ser projetada em encontros subsequentes, quando a falta da língua do boi – que por isso não fala, lembrando o processo de aquisição linguística do estrangeiro – será inserida em uma nova contação, a partir da história tradicional. Nela, a personagem, incomodada com a situação e tendo fugido

à floresta, se encontrará lá com novos amigos e construirá para si um novo lar, simbolizando a esperança no futuro, tão cara à humanidade e, mais ainda, aos migrantes.

Considerações finais

Conforme descrito até este ponto, mediante contos e traduções, com desenhos, recortes e colagens, canções e danças, estabelecemos neste texto convergências e divergências entre espanhol e português, e os eventos das festas juninas na Venezuela e no Brasil, em cuja mediação se engaja a tradução como processo de diálogo entre duas perspectivas culturais com origens comuns, mas percursos sócio-históricos e leituras de mundo diversos, a partir da recepção das crianças participantes. Tudo em um projeto de Extensão que nos permitiu a saída dos muros acadêmicos e a vivência do contato com crianças venezuelanas migrantes e refugiadas, com as quais a tradução toma um viés existencial. A contação de histórias se configura em um meio não apenas para passarmos uma obra de uma língua a outra, mas, ao interagirmos com as crianças, em um campo que amplia a tradução de modo interdisciplinar e transdisciplinar.

Deste modo, mostra-se como a tradução em contexto de Migração comporta um existir em tradução, como sugere Alexandra Lopes (2020), no qual as narrativas e os participantes recebem histórias e configuram espaços e tempos dinâmicos de interações artísticas, linguísticas e lúdicas que significam o olhar da diferença e do acolhimento do outro. Assim, de fato, “A tradução é a língua da hospitalidade” (Lopes, 2020, p. 122).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Mediações contemporâneas: tradução cultural e literatura comparada. **Gragoatá**, Belo Horizonte, v. 16, n. 31, p. 77-96, 30 dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v16i31.33050>. Acesso em: 20/09/2024.
- ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa**. Experiências de tradução. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2007.
- GENTZLER, Edwin. **Teorias contemporâneas da Tradução**. Trad. Marcos Malvezzi. 2. ed. São Paulo: Madras, 2009.
- LOPES, ALEXANDRA. (2020). Tradução como hospitalidade: notas incompletas para uma (po)ética do traduzir. **Translation Matters**, 2(1), p. 116-125, 2020. Disponível em: <https://ciencia.ucp.pt/pt/publications/tradu%C3%A7%C3%A3o-como-hospitalidade-notas-incompletas-para-uma-po%C3%A9tica-do>. Acesso em: 20/09/2024.

De livro de memórias à literatura infanto-juvenil: um percurso de leitores-interventores na (re)construção de *O silêncio da água*, de José Saramago

Daniel Vecchio

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/FAPERJ)

Vera Lopes da Silva

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)

“Deixa-te levar pela criança que foste”

Conforme narra José Saramago, em sua obra autobiográfica **As pequenas memórias** (2006)¹³, em certa tarde silenciosa, um garoto vai pescar à beira do rio de sua aldeia e é surpreendido por um peixe enorme que lhe puxa o anzol. Infelizmente, a linha arrebenta, permitindo o peixe escapar. O menino corre até a casa dos avós, com a esperança de voltar, preparar a vara e “ajustar as contas com o monstro” (Saramago, 2006). Ao alcançar o mesmo ponto do rio, o jovem Saramago não encontra mais nada, apenas o silêncio da água. Tal desencontro, conseqüentemente, proporciona ao autor um ponto reflexivo curioso e complexo, visto que o primeiro e único encontro com o peixe deixou a sua marca, legou ao mundo a sua memória conservada nas margens silenciosas do rio Almonda.

Essa narrativa de pescaria contida no livro de 2006 acabou por motivar a publicação póstuma de **O silêncio da água** (2011, 2021), obra infanto-juvenil inspirada nesse episódio específico ocorrido na infância de José Saramago, episódio que, para ele, culmina em um despertar da lucidez. Tal instante, que foi captado na experiência e registrado no livro **As pequenas memórias**, retrata um episódio que se dá à beira do rio Almonda, rio que atravessa Azinhaga, a aldeia natal do escritor e onde, “no período de férias, deixava Lisboa e ia ter com os avós” (Fernandes, 2011, p. 2). Nessa narrativa, o menino Saramago parece estar envolto pelas “profundezas” da água, justamente para encontrar-se mediante as suas experiências primevas com a natureza. Por isso, a história que nos é contada possui “ares” de naturalidade e simplicidade, mas também está envolta em uma aura de reflexão e imaginação, envolvendo personagens e lugares determinados (Medeiros, 2014).

O registro dessa experiência foi retirado do livro de memórias e levado a outro suporte, desta vez direcionado para público infanto-juvenil pela editora Companhia das Letrinhas, em duas edições. A classificação de conto “infantil” dessas duas edições é, para Pedro Fernandes, um tanto quanto discutível em José Saramago, pelo fato de o autor considerar “algumas separações um tanto quanto caducas e pensa[r] nas crianças como sujeitos com capacidades tanto quanto de adultas para lerem sobre determinados assuntos e determinadas histórias em determinados formatos” (Fernandes, 2011, p. 2). Nesse sentido, Saramago defendia que os próprios “adultos padecem de uma necessidade de ler tais histórias, para, lendo-as, possam se reencontrar com a criança que um dia foram e, nesse movimento, se redescobrirem, inclusive, enquanto adultos” (Fernandes, 2011, p. 2).

Essa importante redescoberta “É natural do ser humano [que tenta] lembrar-se, pois, quando busca o seu passado, está na verdade tentando não ser esquecido no presente e no

¹³ Trata-se, *As pequenas memórias*, de uma série de narrativas em que o escritor português José Saramago relata eventos dos seus primeiros 15 anos de vida.

futuro, ou retomando aquilo que parecia ter sido encoberto pela sombra do olvido” (Medeiros, 2014, p. 109). Diante da tentação da lembrança, Saramago apresenta ao seu público as lembranças de quando criança. Medeiros (2014, p. 111) ressalta que, enquanto “Santo Agostinho, que, no livro **As confissões**, nos primeiros e segundos capítulos, intitulados de ‘Infância’ e ‘Os pecados da adolescência’, os confessa pedindo perdão a Deus”, Saramago, por sua vez, apresenta-nos suas memórias como algo que faz parte do processo de aprendizagem e amadurecimento no mundo, uma forma de estar e viver nele. E **O silêncio da água** está aí como prova disso. Nasce de um livro de memórias cujo “exercício da escrita – nesse caso, memorialístico – é o de uma volta à infância para reencontrar a pessoa que o escritor tem se tornado”, ou melhor, quem é “o próprio adulto” (Fernandes, 2011, p. 2).

Escrito com uma linguagem um pouco diferente da utilizada nos seus demais livros, em **As pequenas memórias** “o narrador busca relatar os momentos que lhe marcaram, e que lhe suscitaram as reflexões que o homem feito e escritor famoso luta por não deixar esquecer, já que julga de extrema importância não deixar olvidar os seus leitores de quem ele foi” (Medeiros, 2014, p. 111). Evidencia-se, nesse ponto, o juízo de valor do adulto-narrador para com os fatos lembrados. O primeiro deles se refere ao modo como o narrador considera a linha de pesca, a partir do momento em que foi rompida pelo peixe: “estaria mal atada ou apodrecida”. Talvez a criança não tivesse plena consciência disso, mas o adulto faz questão de enfatizar tal detalhe como meio de defesa, afinal, “a atitude de lembrar o passado também nos serve para esclarecer a nós mesmos as nossas dúvidas, ou refazer os nossos passos, a fim de que fiquem o melhor possível aos ‘olhos’ de quem agora os conhece” (Medeiros, 2014, p. 114).

Desse modo, percebemos que Saramago entende a narrativa como “uma alusão à própria recuperação de fatos pela memória: não há como não reescrevê-los, reinventá-los ou apresentá-los de outra forma, e esta nova forma já é agora aquilo no que o fato se constitui, pois é o que aquele que conta construiu sobre ele no tempo presente” (Medeiros, 2014, p. 115). Tal problemática é muito característica da narrativa saramaguiana de um modo geral, e no caso da obra *2006* notamos uma peculiar confluência da experiência vivida pelo autor quando criança com a percepção do escritor adulto, constituída pelo seu olhar e estilo, apontando ao leitor, através da imagem escolhida, aquilo que não fora bem reparado no primeiro instante vivido. A água aparece ao longo da narrativa como ponte dessa confluência, a misturar as duas etapas da vida do escritor, detalhe que aprofundaremos no próximo tópico do estudo.

Entre sons e cores da natureza, o silêncio da água

Como já exposto, depois que o garoto vai pescar à beira do rio de sua aldeia e é surpreendido por um peixe que lhe arreventa o anzol, ele corre até a casa dos avós, com a esperança de voltar, preparar a vara e “ajustar as contas com o monstro” (Saramago, 2006). Portanto, o menino volta para casa, refaz o instrumento de pesca na vã esperança de tornar a pegar o peixe, porém, para sua perplexidade, só se depara com o instante do silêncio da água: “Voltei ao sítio, já o Sol se pusera, lancei o anzol e esperei. Não creio que exista no mundo um silêncio mais profundo que o silêncio da água. Senti-o naquela hora e nunca mais o esqueci” (Saramago, 2006, p. 78-79). Cabe ressaltar nesse trecho que o narrador intervém

explicitamente na cena, podendo ser observado exatamente no momento em que nota o silêncio da água.

O instante de volta à casa dos avós para pegar novos apetrechos de pesca é seguido pelo instante em que se depara com a ausência do peixe, instante de inevitável silêncio que constitui uma espécie “de iluminação ou, para ser mais preciso ainda, de esperança num futuro” (Fernandes, 2011, p. 3). Nesse momento específico, após o menino perceber que jamais tornaria a ver o peixe que lhe havia avariado os apetrechos de pesca, a água surge como organismo predominante, “quieta em sua profundidade” (Medeiros, 2014, p. 115). A água aparece ao longo da narrativa como corrente silenciosa que interconecta espaços (do Tejo ao Almonda) e temporalidades (do Saramago menino ao adulto): “É como se o menino e o adulto Saramago a contemplassem e descobrissem que, estática [e silenciosa], ela simboliza [tanto] a morte [...] como também a vida, [realçando] o movimento, a continuidade e a passagem das águas do tempo” (Medeiros, 2014, p. 115-116).

Nesse sentido, a presença de um silêncio iluminador surge como forma de combater o esquecimento, sendo tal presença mais diretamente elucidada pelo autor em editorial publicado no **Diário de Notícias**, em 9 de Maio de 1975, cuja noção de silêncio se apresenta como muito compatível ao silêncio poético identificado nas obras ficcionais em análise:

Seria bom que se fizesse um pouco de silêncio. Não o outro, aquele de que saímos há um ano, mas esse que já devíamos ter apreendido e que permite a reflexão. Sem quereremos dar lições a ninguém, diríamos que justamente de reflexão precisamos, a que alimenta a consciência, a que torna claras as coisas e permite ver onde estão os interesses do povo português. Faça-se um pouco de silêncio para que se ouçam as palavras para que se distingam as falsas das verdadeiras, para que nos entendamos, enfim (Saramago, 1975, p. 34).

Ao lermos o texto acima paralelamente ao fragmento citado do livro **O silêncio da água**, ambos de José Saramago, começamos a compreender qual tipo de silêncio o escritor retoma de suas memórias. Diante do silêncio das águas do rio Almonda, recuperadora da memória, nos aproximamos da famosa frase do filósofo Heráclito, que diz, em um de seus fragmentos, que uma pessoa não pode banhar-se duas vezes no mesmo rio: “Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos. Não é possível entrar duas vezes no mesmo rio” (Heraclito, 2005, p. 147).

Esse princípio heraclítico está muito próximo do silêncio revelador que Saramago viveu em distintos momentos em sua aldeia natal.¹⁴ Em sua famosa “sentença”, Heráclito muito provavelmente estava a chamar a atenção para a ideia da constante mudança provocada pelo curso único das águas do rio, mudanças que também o tempo e as experiências são capazes de provocar nos indivíduos. Portanto, seu intento era tratar daquilo que também permanece ou que em nós fica gravado, como a marca do anzol no peixe, e que acaba por ser acessado por meio da memória, tal qual a cicatriz de Ulisses para Homero.

De acordo com Bachelard, em **A água e os sonhos**,

[...] o mobilismo heraclítico é uma filosofia concreta, uma filosofia total. Não nos banhamos no mesmo rio, porque, já em sua profundidade o ser humano tem o destino da água que corre. A água é realmente o elemento transitório. É a metamorfose

¹⁴ “A água é um tema recorrente na literatura e na filosofia. De acordo com Oliva e Guerreiro (2007), Tales de Mileto, um dos primeiros filósofos gregos de que se tem notícia, na construção de uma teoria que explicasse a origem da sabedoria humana e a própria origem do homem, afirmava que tudo tem seu princípio a partir da água e tudo há de retornar para ela” (Medeiros, 2014, p. 116).

De livro de memórias à literatura infanto-juvenil

ontológica essencial entre o fogo e a terra. O ser votado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substância desmorona constantemente. A morte cotidiana não é a morte exuberante do fogo que perfura o céu com as suas flechas; a morte cotidiana é a morte da água. A água corre sempre, a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal. (Bachelard, 1997, p. 6-7)

A morte de cada dia é o que a metáfora do rio que passa significa para o menino que pesca no rio Almonda, pois, quando ele retorna para reencontrar o peixe, não encontra mais a mesma água ou o mesmo rio, nem sequer o mesmo peixe, visto que “tudo terá um fim, nos esqueceremos de nós mesmos. Mas esse mesmo menino consegue, a partir do silêncio, guardar suas lembranças, sua memória constitui-se de cheiros, sons, cores, movimentos que serão acessados, no futuro, [...]” (Medeiros, 2014, p. 117-118). Ainda na perspectiva de Bachelard (1997, p. 6), “[...] existe, sob as imagens superficiais da água, uma série de imagens cada vez mais profundas, cada vez mais tenazes, [...]”, o que fará o menino reconhecer, na substância da água, um tipo de íntima iluminação.

Agraciado com esse profundo conhecimento memorialístico, o leitor compreenderá enfim que “a água é também um tipo de destino, não mais apenas o vão destino das imagens fugazes, o vão destino de um sonho que não se acaba, mas um destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser” (Medeiros, 2014, p. 114). A imagem da água, “como origem e destino do menino, tem a capacidade de nos transportar para as profundezas de nossa imaginação, onde nos encontraremos com nossa história e com nós mesmos. E esse acesso é feito pelo caminho da memória, do retorno às lembranças da infância” (Medeiros, 2014, p. 114).

Em suma, se o menino Saramago deixa uma marca no peixe com o seu anzol, a água, a partir do seu silêncio, marca a memória do menino que, ao longo da vida, reflete sobre a consistência dos sonhos e das lembranças diante da morte diária da vida, provocando uma constante marca iluminadora no tempo que se esvai, tempo que, afinal, a própria criança, apesar de pequena, parece ter compreendido. Assim, “Saramago enfatiza o fato de que o peixe guardará aquele episódio na lembrança, sabendo nós leitores que a ‘marca’ mais profunda foi feita no menino Saramago, que reconta aquela história agora com os olhos do adulto” (Medeiros, 2014, p. 118).

Dos rastros do anzol fincado na superfície agora descamada do grande peixe, se sobressai o silêncio da água que lhe é revelado após insistir em encontrar o animal no mesmo lugar do rio. Nesse ponto, a narrativa surge como uma alusão à própria recuperação de fatos pela memória, visto que a permanência da marca no peixe é como um sinal que se desdobra semanticamente na memória do menino depois de adulto: “[...] não há como não ‘reescrevê-los’, reinventá-los ou apresentá-los de outra forma, e esta nova forma já é agora aquilo no que o fato se constitui, pois é o que aquele que conta construiu sobre ele no tempo presente” (Medeiros, 2014, p. 115).

A constatação derradeira de que o peixe era, afinal, seu, evoca a ele toda uma cadeia de sucessivas lembranças, visto que lembrar que o peixe “tinha sua marca, é a constatação de que [...] o tempo tem resposta para tudo” (Fernandes, 2011, p. 3). É o que nos transmite, aliás, as últimas palavras das edições em análise ao nos deixar uma esperança: o “peixe [...] tinha a minha marca, era meu” (Saramago, 2006, p. 79). No sentido filosófico-pedagógico, suscitado por tal recorte narrativo extraído de **As pequenas memórias**, a marca do anzol ressalta algo para além da melancolia causada pela passagem do tempo ou para além do risco de

esquecimento: “O peixe, símbolo daquilo que nos acontece, irá carregar consigo, para sempre, a história do menino; e o mesmo menino, por sua vez, também fará o mesmo, apesar de – pretensioso, em razão de características de seu caráter individual – não revelar isso de forma direta no texto” (Medeiros, 2015, p. 116).

A partir desses sentidos traçados, observamos que “o resultado da transmutação de gênero, livro de memórias – conto infantil, tem o seu sentido pedagógico não facilmente revelado, colocando as crianças leitoras às voltas com a imaginação a fim de que possam reter esse instante de iluminação filosófica peculiar na fábula comum” (Fernandes, 2011, p. 2). Nossas reflexões tecidas até aqui incidiram sobre a materialidade estética envolvida com o tom filosófico que delinea o fragmento retirado de **As pequenas memórias** reconfigurado em obra infanto-juvenil, **O silêncio da água**. A partir de agora, abordaremos sobre o processo em que se dá a transmutação de gêneros e sobre quais agentes interferem para que um novo material estético se configure, constituindo novas cenas enunciativas.

De autor-narrador a editor-interventor: o caso das edições ilustradas de *O silêncio da água*

Segundo seu próprio autor, **As pequenas memórias** trata das “memórias pequenas de quando [foi] pequeno, simplesmente”, palavras que se estendem nas frases: “Vivemos com nossa memória. Melhor dizendo, somos nossa própria memória. Só dispomos de verdade do que temos na cabeça” (Saramago, 2010, p.55). Tal obra é, por assim dizer, uma produção memorialística que revela a formação do homem e do autor, a considerar o papel da memória para a construção da matéria literária e não literária.

Suas cenas são prenhes de comicidade, lirismo, grandeza simples, sendo afeto a espaços e pessoas diversas. Tudo indica que essas memórias se direcionam a um público alvo a princípio adulto interessado em memórias autobiográficas, aquele inclusive já envolvido com a singular figura social, histórica e política do autor português, o que acaba por nos levar para além de suas produções literárias ou de teor político.

Ocorre que nos interessa refletir, neste tópico, acerca de certo destino tomado pela obra, melhor dizendo, o destino dado a um seu segmento que narra uma experiência de pescador. Selecionado e retirado do corpo de **As pequenas memórias**, o trecho passa a habitar outros dois suportes, resultando em duas produções de vida autônoma. Parte do livro original ou a matéria mãe toma outros dois rumos, com proposição de novo público alvo, suportes e recursos, formatos que revelam uma outra orquestração, realizada por um leitor especializado, um editor.

Essa figura social exerce funções, conforme afirma Luciana Salazar Salgado, de conectar autor e leitor ou leitor e obra. Na sua orquestração, define, arbitra, concede. Ele cria e executa, filtra e viabiliza, seleciona e avaliza (Salgado, 2018, p.6). Na proposta de nova harmonização, o editor mantém diálogo com outros sujeitos, “que sucessiva ou concomitantemente, interferem nas formas de dizer que esse texto trará a público”, em cadeia de produção e recepção, o que implica movimentos de leitura e de reescrita específicos, porque são tomados por normas de trabalho e porque textualizam em favor de um texto primeiro, conforme anuncia Muniz Jr. (2018, p. 29).

Conforme tratamos anteriormente, estamos falando de uma passagem que relata a experiência de pescador vivida pelo então jovem José Saramago, contada em meio a

De livro de memórias à literatura infanto-juvenil

comentários sobre essa prática comum em sua Azinhaga. Retirada de **As pequenas memórias**, se reproduz em duas versões, ambas da Companhia das Letrinhas em parceria com a Fundação Saramago sob o título **O silêncio da água**, edições de 2011, com ilustrações de Manuel Estrada, e 2021, com ilustrações de Yolanda Mosquera. Há em comum entre as duas o mesmo material verbal, a mesma fonte autoral saramaguiana, mas com elementos visuais bastante diferentes entre si, o que as constitui como dois novos-velhos materiais.

Nesse quadro comparativo, pretendemos analisar: a) o movimento de transmutação da origem até as versões, condicionado por atores distintos; b) as enunciações que se configuram nessas duas versões. Isso é feito comparativamente, no que se refere à seleção da passagem do livro fonte; à distribuição do texto verbal e não verbal nas páginas das versões; às ilustrações que compõem as narrativas. Todos esses condicionantes promovem efeitos de sentido nas duas novas edições, ambas conformadas por condições enunciativas, ligadas a um público-alvo infanto-juvenil. Trata-se de compreender a relação entre ações extratexto que reconfiguram as estratégias estéticas, portanto intratexto.

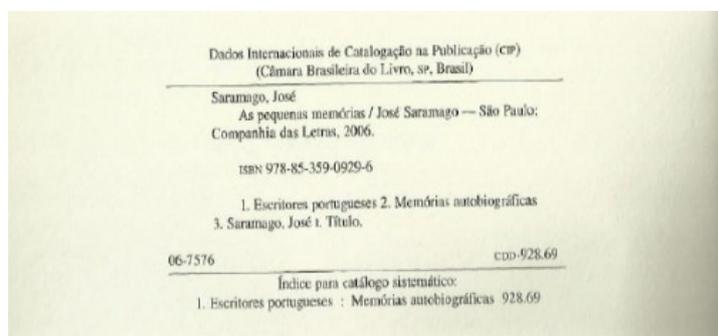
As Figuras 1 e 2 apresentam a obra e sua classificação como memórias autobiográficas, abrindo as páginas para uma série de narrativas de cunho pessoal, ora pungentes, ora com toques de humor, ora líricas.

Figura 1



Fonte: Capa extraída de José Saramago, **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Figura 2

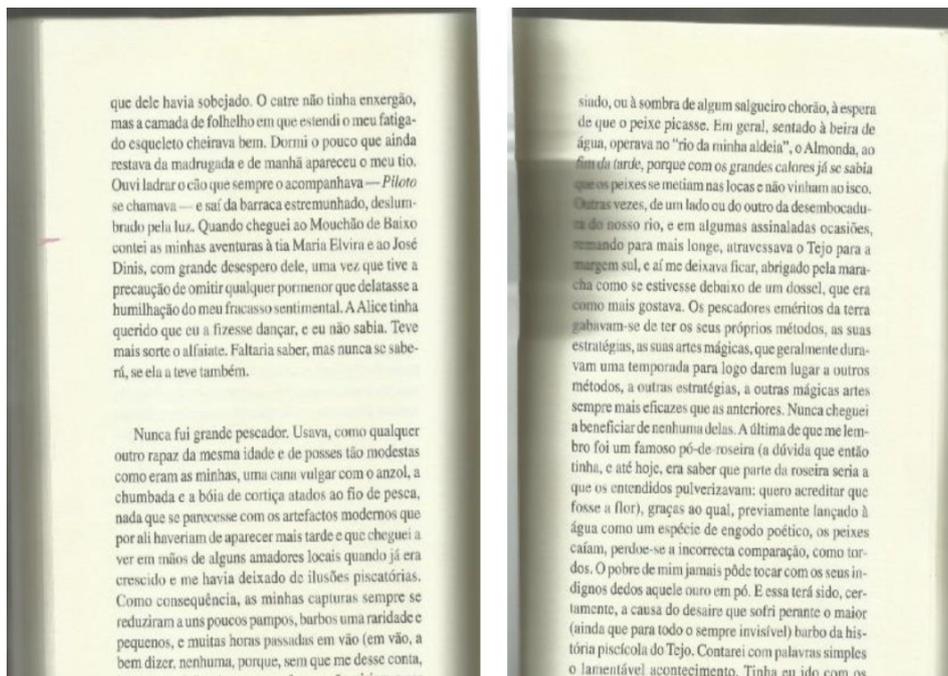


Fonte: Ficha catalográfica extraída de José Saramago, **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

De livro de memórias à literatura infanto-juvenil

A forma como elas se apresentam é peculiar, pois não se dão em sequência cronológica nem em parágrafos. Diferentemente disso, são postas em blocos (Figura 3) que contêm cenas vividas e vívidas, sem que tenham entre si um alinhamento temporal. Essa composição, nos parece, se coaduna com um leitor mais maduro, que tem a incumbência de fazer mentalmente as possíveis paragrafações, que providencia o ritmo de sua leitura.

Figura 3



Fonte: Páginas extraídas de José Saramago, **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Em um desses blocos, Saramago discorre sobre sua experiência como pescador (pouco qualificado), conforme se lê a seguir:

Nunca fui grande pescador. Usava, como qualquer outro rapaz da mesma idade e de posses tão modestas como eram as minhas, uma cana vulgar com o anzol, a chumbada e a bóia de cortiça atados ao fio de pesca, nada que se parecesse com os artefactos modernos que por ali haveriam de aparecer mais tarde e que cheguei a ver em mãos de alguns amadores locais quando já era crescido e me havia deixado de ilusões piscatórias. Como consequência, as minhas capturas sempre se reduziram a uns poucos pampos, barbos uma raridade e pequenos, e muitas horas passadas em vão (em vão, a bem dizer, nenhuma, porque, sem que me desse conta, ia "pescando" coisas que no futuro não viriam a ser menos importantes para mim, imagens, cheiros, rumores, aragens, sensações). Ao sol, se não castigava demasiado, ou à sombra de algum salgueiro chorão, à espera de que o peixe picasse. Em geral, sentado à beira de água, operava no "rio da minha aldeia", o Almonda, ao fim da tarde, porque com os grandes calores já se sabia que os peixes se metiam nas locas e não vinham ao isco. Outras vezes, de um lado ou do outro da desembocadura do nosso rio, e em algumas assinaladas ocasiões, remando para mais longe, atravessava o Tejo para a margem sul, e aí me deixava ficar, abrigado pela maracha como se estivesse debaixo de um dossel, que era como mais gostava. Os pescadores eméritos da terra gabavam-se de ter os seus próprios métodos, as suas estratégias, as suas artes mágicas, que geralmente duravam uma temporada para logo darem lugar a outros métodos, a

De livro de memórias à literatura infanto-juvenil

outras estratégias, a outras mágicas artes sempre mais eficazes que as anteriores. Nunca cheguei a beneficiar de nenhuma delas. A última de que me lembro foi um famoso pó-de-roseira (a dúvida que então tinha, e até hoje, era saber que parte da roseira seria a que os entendidos pulverizavam: quero acreditar que fosse a flor), graças ao qual, previamente lançado à água como um espécie de engodo poético, os peixes caíam, perdoe-me a incorreta comparação, como tordos. O pobre de mim jamais pôde tocar com os seus indignos dedos aquele ouro em pó. E essa terá sido, certamente, a causa do desaire que sofre perante o maior (ainda que para todo o sempre invisível) barbo da história piscícola do Tejo. Contarei com minhas palavras simples o lamentável acontecimento. *Tinha eu ido com os meus petrechos a pescar na foz do Almonda, chamávamos-lhe a "boca do rio", onde por uma estreita língua de areia se passava nessa época ao Tejo, e ali estava, já o dia fazia as suas despedidas, sem que a bóia de cortiça tivesse dado sinal de qualquer movimento subaquático, quando, de repente, sem ter passado antes por aquele tremor excitante que denuncia os tenteios do peixe mordiscando o isco, mergulhou de uma só vez nas profundas, quase me arrancando a cana das mãos. Puxei, fui puxado, mas a luta não durou muito. A linha estaria mal atada ou apodrecida, com um estirão violento o peixe levou tudo atrás, anzol, bóia e chumbada. Imagine-se agora o meu desespero. Ali, à beira do fundão onde o malvado devia estar escondido, a olhar a água novamente tranquila, com a cana inútil e ridícula nas mãos, e sem saber o que fazer. Foi então que me ocorreu a ideia mais absurda de toda a minha vida: correr a casa, armar outra vez a cana de pesca e regressar para ajustar contas definitivas com o monstro. Ora, a casa dos meus avós ficava a mais de um quilómetro do lugar onde me encontrava, e era preciso ser pateta de todo (ou ingênuo, simplesmente) para ter a disparatada esperança de que o barbo iria ficar ali à espera, entretendo-se a digerir não só o isco mas também o anzol e o chumbo, e já agora a bóia, enquanto a nova pítançã não chegava. Pois apesar disso, contra razão e bom senso, disparei a correr pela margem do rio fora, atravessei olivais e restolhos para atalhar caminho, irrompi esbaforido pela casa dentro, contei à minha avó o sucedido enquanto ia preparando a cana, e ela perguntou-me se eu achava que o peixe ainda lá estaria, mas eu não a ouvi, não a queria ouvir, não a podia ouvir. Voltei ao sítio, já o Sol se pusera, lancei o anzol e esperei. Não creio que exista no mundo um silêncio mais profundo que o silêncio da água. Senti-o naquela hora e nunca mais o esqueci. Ali estive até quase não distinguir a bóia que só a corrente fazia oscilar um pouco, e, por fim, com a tristeza na alma, enrolei a linha e regressé a casa. Aquele barbo tinha vivido muito, devia ser, pela força, uma besta corpulenta, mas de certeza não morreria de velho, alguém o pescou num outro dia qualquer. De uma maneira ou de outra, porém, com o meu anzol enganchado nas guelras, tinha a minha marca, era meu.* (Saramago, 2006, p. 79, grifos nossos).

Como já delineado em tópico anterior, trata-se tal obra de uma produção memorialística autobiográfica, cuja experiência é narrada posteriormente ao evento, de forma que a narração presente reconfigura a narrativa passada, sob um pacto que foge ao ficcional. Assim, a memória está ali "para ser vista, como uma cicatriz que expõe as marcas de contato com o mundo" (Gagliardi, 2019, p. 109.). Dessa maneira, não há propósitos estéticos pertinentes ao exercício de uma fabulação, pois não se trata de uma fabulação. Apesar disso, não se pode perder de vista que o tempo distanciando do fato, a contação a posteriori, se faz mediante o que a experiência ensinou, sob um olhar traquejado que já vê o passado sob outra ótica, com juízos de valor amadurecidos, enquanto o evento em si foi parte do processo de amadurecimento. O ato memorialístico de narrar exige certa dose de clareamento das experiências que foram embaçadas pelo tempo, bem como a produção de engates entre fragmentos de memória (Gagliardi, 2019, p. 109). Isso significa que o fato em si é reavivado, mas dentro de uma rede chamada vida, entrelaçado a um longo percurso, exposto sob uma emoção outra, distinta daquela vivida.

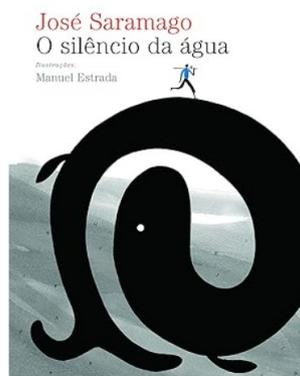
De livro de memórias à literatura infanto-juvenil

Saramago, para esse recontar, escolhe partir de comentários sobre o geral e seguir para uma situação específica. O percurso permite, assim, a identificação de duas partes no decorrer da leitura. Na primeira, Saramago relata de forma genérica sua relação com as pescarias. Anuncia-se como pescador medíocre, com práticas sem significados marcantes, embora preches de sensações. Isso destoava dos pescadores ao seu redor, contadores de casos mirabolantes, sempre renovados a cada temporada. O autorretrato descredibilizante junto à descrição meritória dos outros pescadores antecede estrategicamente a narrativa específica, conforme em passagem supracitada. Tal recorte, amparado na comparação que se estabelece com o imaginário projetado pelas “artes mágicas”, se converterá em um fato mais venturoso e aventureiro que qualquer outro, pois será uma história de pescador às avessas, sem o sucesso esperado, mas que reflete um aprendizado da experiência humana para além da prática da pescaria. O tom da narração é de reavivamento da visão dos fatos, por meio de uma voz que se vê compassiva.

É essa história às avessas que editores tomaram em mãos e transformaram em narrativas infanto-juvenis, conforme a ficha catalográfica das duas edições. E cremos ser esse caráter reverso que singulariza o evento narrado – uma pungente oposição ao grandioso – um dos motivos pelos quais o trecho foi selecionado a fim de atingir um público leitor infanto-juvenil. Nessa nova configuração, a experiência saramaguiana sai da esfera da memória individual e passa à esfera da memória coletiva, mítica, para o que contribui o título que lhe é designada, formado por uma personificação singular, **O silêncio da água**. O contador da sua história real, sem disfarces autorais, é levado à categoria de narrador de primeira pessoa, que narra uma experiência própria, construída por meio de um exercício estético. Assim, o processo de editoração assume um papel de legitimador de uma outra produção, esta conduzida à seara literária, dialogando com um perfil de leitor que trilhará outro caminho, menos preocupado com o *modus operandi* que daria ao texto o caráter de depoimento.

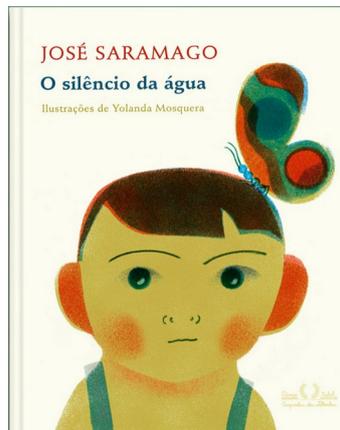
Para efeito dessa apropriação de uma história às avessas com direcionamento para outro público alvo, as edições são ainda consolidadas pelo diálogo entre a linguagem verbal e a não verbal. Na versão de 2011, a coordenação editorial é do designer Manuel Estrada, e na versão de 2021, Yolanda Mosquera assume a ilustração, ambas apresentadas abaixo (Figuras 4 e 5).

Figura 5



Fonte: Capa extraída de José Saramago, **O silêncio da água**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2011.

Figura 6



Fonte: Capa extraída de José Saramago, **O silêncio da água**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2011.

Ao falar sobre as ilustrações que fez das obras de José Saramago, o ilustrador Manuel Estrada afirma que ambos tinham "a mesma ideia, o mais importante não era vender, mas dar significado à obra". (Estrada *apud* Carvalho, 2012, s/p.). Esse ato de dar significado à obra por meio da imagem (o que vale para as duas edições) implica a participação de novos agentes na produção da narrativa (por exemplo, editor e ilustrador) e a direciona melhor para outros públicos, embora o laço com o leitor de **As pequenas memórias** permaneça, tomado ele também de novos sentimentos em relação à obra original. Assim, novos agentes, suporte, gênero e público ressignificam o texto original e também o leitor original, propiciando-lhe sensações inclusive de memórias, pois o leitor de Saramago (re)lê o Saramago leitor de si mesmo e a si mesmo como leitor de Saramago, associando estéticas e tempos de leitura. Há, então, uma cadeia de comunicação discursiva que leva a história de pescador da classificação de memórias autobiográficas à literatura infanto-juvenil.

Pensando nesse processo de transmutação, cabe-nos nos debruçar, primeiramente, sobre essa seleção: i. o que haveria na passagem transposta que permitisse a transposição?; ii. o que haveria nela que faria dela alvo de desejo de um leitor adulto e também de um leitor infanto-juvenil?; iii. que intenção discursiva determina esse novo todo do enunciado, ampliando suas fronteiras estéticas e dialógicas, promovendo um novo gênero discursivo? Enfim, que circulação da palavra escrita se deu e como se deu, em diálogo com outras formas de expressão, configurando o mesmo material em novo gênero?

Para tentar responder a essas questões elencadas, passaremos a refletir mais detidamente sobre a materialidade resultante da transposição, ou seja, a construção composicional que configura a unidade que, mobilizada por novos sujeitos do discurso, quais sejam, o editor, o ilustrador e o público alvo, passam a ser as edições para o público infanto-juvenil.

Narrativas que transcendem o tempo e o espaço reverberando as profundezas da psique humana ressoam nos corações humanos. Essas composições têm uma estrutura que está presente no cotidiano ordinário, na correria diária, na ânsia de realização histórico-individual de cada ser que compõe a humanidade. Ancestrais, elas revelam a complexidade de um ser que está sempre em confronto consigo mesmo, em busca da verdade de si, do

aprendizado da própria existência. Adultos, jovens e crianças espelham-se nelas, dando os mesmos passos do herói, sentindo seu coração bater junto ao dele. Se enredam na trama de busca do autoconhecimento, da compreensão do mais profundo da natureza humana. Sabendo de antemão (mas sempre tomados de surpresa) de seus erros e acertos, fazemos daquela jornada a nossa jornada, porque o que importa é a viagem, não a chegada.

É isso o que encontramos na passagem de **As pequenas memórias** transportada para **O silêncio da água**: um garoto tenta pescar um peixe; em determinado momento, a linha é puxada. Ele luta, mas perde a batalha. Inconformado, corre até sua casa para pegar uma nova linha, isca, anzol e chumbo. Esbaforido, relata à avó a situação. Ela, sabiamente, questiona o neto: achava ele que o peixe ainda estaria lá, à espera dele? A resposta é a marca do herói: “eu não a ouvi, não a queria ouvir, não a podia ouvir”. Ele está sendo impulsionado por sua busca, impulsionado por sua necessidade, nada o persuade à desistência. O importante não é o resultado, mas a procura. Tudo isso contado por um narrador em 1ª pessoa, ou seja, um narrador-personagem, que relata o fato posteriormente ao seu acontecimento.

Portanto, a experiência da aventura exige um evento, algo que a deflagre. No caso do nosso herói, é o cometimento de uma falha, a perda do peixe no ato da pescaria, o que o coloca em “numa relação de forças que não são plenamente compreendidas”, inclusive porque, comparativamente, ilustra sua incapacidade como pescador diante de tantos bem-sucedidos em sua aldeia. Segundo Campbell,

[...] os erros não são um mero acaso; são, antes, resultado de desejos e conflitos reprimidos. São ondulações na superfície da vida, produzidas por nascentes inesperadas. E essas nascentes podem ser muito profundas, — tão profundas quanto a própria alma. O erro pode equivaler ao ato inicial de um destino (Campbell, 2007, p. 60)

Nessa seara, contamos com a função do barbo, que seria, então, um tipo de mensageiro, elemento cuja função é a de promover o chamado para a aventura. Sua mensagem é a de que a realização de um desejo pressupõe a passagem por obstáculos e seu traumático enfrentamento. Implica, portanto, a luta. Ainda segundo Campbell,

Pequeno ou grande, e pouco importando o estágio ou grau da vida, o chamado sempre descerra as cortinas de um mistério transfigurado — um ritual, ou momento de passagem espiritual que, quando completo, equivale a uma morte seguida de um nascimento. O horizonte familiar da vida foi ultrapassado; os velhos conceitos, ideias e padrões emocionais, já não são adequados; está próximo o momento da passagem por um limiar (Campbell, 2007, p. 61)

Veja-se como a figura do barbo atrai o jovem Saramago, exercendo sobre ele um fascínio irresistível, contrário a qualquer razão. Ele precisa ser enfrentado, embora esse enfrentamento esteja fora da lógica cotidiana. Sob essa condição, o chamado da aventura registrado como experiência pessoal passa a ser ilustração de uma jornada mitológica, havendo uma convocação do destino para retirar o agora personagem do seio da sociedade, da família, para uma região desconhecida e impulsionadora, onde está um ser estranho, tomado de força, capaz de façanhas: o barbo.

O desdobramento do ser autobiográfico Saramago que conta uma lamentável narrativa é transcendido para um ser personagem de aventureira narrativa, com seu caráter inédito porque se constitui como trama às avessas e paradoxal: a experiência não permitirá

ao personagem contar uma história de pescador bem-sucedida; nesse processo frustrante, não encontra guia ou consolo em uma figura protetora; sua desfortuna é algo demasiadamente humano; o benefício alcançado é o do conhecimento do Caminho. O triunfo obtido não tem a ver com o sucesso em uma empreitada, algo que se situa no microcosmo, mas amplia-se para o macrocósmico, de forma que se configura como uma mensagem universalizada. O conceito de sucesso, então, se transfigura, “é a abertura e a liberação do fluxo de vida no corpo do mundo” (Campbell, 2007, p.43), entretanto em um herói simplesmente humano.

A ação editorial de deslocar o ser de memórias individuais para ser de memórias coletivas alcança o público infanto-juvenil porque há um espelhamento entre o vivido na trama e a experiência de aprendizagem concernente à infância e à juventude. Dá-se uma passagem para dentro, “para as camadas profundas em que são superadas obscuras resistências e onde forças esquecidas, há muito perdidas, são revitalizadas, a fim de que se tornem disponíveis para a tarefa de transfiguração do mundo” (Campbell, 2007, p. 35).

Tomemos em mãos a edição de 2011, para verificar como se materializa essa orientação para a jornada do herói. Primeiramente, o formato em bloco da versão de **As pequenas memórias** (2006) se apresenta em parágrafos segmentados e espalhados em frases, o que fornece novo vestuário à linguagem verbal, expondo-a imagetivamente e promovendo novos efeitos de sentido, orientando o leitor a um ritmo de leitura mais protocolado, lento, centrado em cada pensamento e/ou ação do protagonista. Os elementos coesivos que por si só determinam movimentos de leitura ficam mais evidentes e orientam a obra para público infanto-juvenil.

Para efeito de nossas reflexões, nos centramos em duas passagens. A primeira delas, as cenas em que o personagem se sente decepcionado por não ter conseguido vencer o barbo e tem a ideia de se preparar para novamente enfrentar a pescaria:

Ali, à beira do fundão onde o malvado devia estar escondido, a olhar a água novamente tranquila, com a cana inútil e ridícula nas mãos, e sem saber o que fazer. // Foi então que me ocorreu a ideia mais absurda de toda a minha vida: correr a casa, armar outra vez a cana de pesca e regressar para ajustar contas definitivas com o monstro (Saramago, 2011, s. p.)

As duas reações do protagonista se mostram no primeiro segmento por indicadores linguísticos e estilísticos: há um adjunto adverbial deslocado, cujos vocábulos expressam profundidade (fundão), pequenez diante do perigo (malvado); dois verbos nominais que expressam certa derrota (olhar e saber); uma subjacente antítese entre o personagem e a água (aquele angustiado, esta, tranquila); duas orações coordenadas aditivas que adensam a sensação de frustração (a olhar a água novamente tranquila... e sem saber o que fazer); uma personificação que transfere à cana as sensações do protagonista (cana inútil e ridícula). O desânimo, no entanto, não dura muito, como compete a um herói em jornada, o que é anunciado pelo conectivo “então”, associado a algo estimulante, uma ideia absurda, registrada pela sequência de verbos que expressam ações sequenciais e dinâmicas – correr, armar, regressar, ajustar. Embora os elementos linguísticos sejam os mesmos do texto-mãe, sua separação dos dois momentos, em páginas distintas, incide sobre o leitor, orientado a se deslocar no mesmo movimento do garoto, de desânimo e ânimo, algo plausível para o leitor infanto-juvenil.

De livro de memórias à literatura infanto-juvenil

A linguagem não verbal acentua esse efeito de sentido, pois registra a mudança, com novas proposições que se somam às palavras: de sentado, cabeça abaixada, braços apoiados nos joelhos, o protagonista passa a estar erguido, com braços decididos e, especialmente, com peixes sobrepostos aos olhos, de forma a receber uma capacidade de visão de um ser vivente em espaço aquático. Ainda na edição de 2011 (Figura 6), temos páginas em que ele se dirige para casa a fim de se recompor e recompor seu material de pesca, sem deixar de conversar com sua avó na primeira oportunidade que teve (Figura 6).

Figura 7



Fonte: Páginas extraídas de José Saramago, **O silêncio da água**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2011.

Ora, a casa dos meus avós ficava a mais de um quilômetro do lugar onde me encontrava, e era preciso ser pateta de todo (ou ingênuo, simplesmente) para ter a disparatada esperança de que o barbo iria ficar ali à espera, entretendo-se a digerir não só o isco, // mas também o anzol e o chumbo, e já agora a bóia, enquanto a nova pitaça não chegava. Pois apesar disso, contra razão e bom senso, disparei a correr pela margem do rio fora, atravessei olivais e restolhos para atalhar caminho, [...]

(Saramago, 2011, s. p.)

As informações de cunho geográfico desenham o absurdo da ação de que se investe o protagonista, um herói sem prodígios, que tem que construir seu próprio destino, um destino de autoconhecimento. O uso do conectivo 'ora' seguido do comentário feito pelo narrador indica que a empreitada é inútil. Adjetivações (pateta, ingênuo, disparatada) soam ironicamente, mas também elucidam a importância dessas condições de fragilidade humana, pois somente elas permitiriam agir contra a razão e o bom senso, algo fundamental para que a jornada contemple a aprendizagem. Na fala do narrador, temos o registro do aprendizado, pois somente a experiência ensinou que a atitude era impensada.

Nas páginas transpostas abaixo, essa falta de senso se explica, evidenciando a impulsão para experiência, algo fundamental para que se realize a jornada do personagem:

Figura 8



Fonte: Páginas extraídas de José Saramago, **O silêncio da água**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2011.

Tal imagem se associa ao seguinte trecho: “irrompi esbaforado pela casa dentro, contei à minha avó o sucedido enquanto ia preparando a cana, e ela perguntou-me se eu achava que o peixe ainda lá estaria, mas eu não a ouvi, não a queria ouvir, não a podia ouvir [grifo nosso]” (Saramago, 2011). O uso do verbo “irrompi” garante uma encenação carregada de ansiedade, mais evidente pela cronologia de ações coordenadas e sobrepostas, de maneira que, enquanto fala, o garoto vai preparando o material de pesca e ouvindo o questionamento da avó. O comentário da avó e a resposta do jovem são determinantes para que se compreenda como o personagem é um herói em jornada. Ela, à maneira de um Grilo Falante, atua como uma consciência, que, como aponta a voz narrativa, tenta impedir que o neto corra riscos.

Temos na resposta a chave da jornada do herói e claramente o motivo de essa passagem ter sido objeto de transposição de texto de memórias para literatura infanto-juvenil. São estas as palavras do protagonista: “não a ouvi, não a queria ouvir, não a podia ouvir”. Aqui está declarada a impulsão para a jornada da vida, que aperfeiçoa, enriquece, magnifica. O personagem viveu um rito, submetendo-se não ao destino social ou político, mas ao destino da aprendizagem inevitável e de jogar-se nela, aprendendo a suportar a perda e a solidão, que se dão sem diálogo, permitindo o prosseguimento empoderado da vida, acreditando que o bardo, mesmo perdido, era dele. Não se trata de uma história de pescador, feita para contar aos outros com gabolice, mas de uma história para si mesmo, de um vivente que aprende com a derrota sem subterfúgios, de quem aprende com a profundidade do silêncio que cala no mais íntimo do ser humano.

Ainda quanto ao projeto gráfico das edições ilustradas, é curioso notar que a primeira edição de **O silêncio da água** tem como marca a absorção de traços imagéticos à forma

De livro de memórias à literatura infanto-juvenil

simples das letras escritas, emitindo uma “constante necessidade de fundir a imagem à escrita como se num jogo a imagem nascesse da palavra, ou seu contrário, colocando uma via muito estreita entre o que se conta no enredo escrito e o que se conta no enredo imagético” (Fernandes, 2011, p. 3).

Figura 9



Fonte: Páginas extraídas de José Saramago, **O silêncio da água**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2011.

Diante desse curioso amálgama provocado pela primeira edição, lembremos do princípio comparativo entre imagem e escrita traçada por Saramago nas inúmeras vezes em que comentou mostras e exposições de arte a que era convidado para tal, chegando à conclusão de que “[...] tudo indica que a perdurabilidade da palavra, ou a sua fixidez, ou ainda, por outros termos, a duração do que expresse na forma-conteúdo em que o expressou, superará sempre a da imagem” (Saramago, 2018, p. 174). Desse modo, se a letra tende a vibrar mais ou desdobrar mais sentidos do que a imagem, no caso do amálgama apresentado pela primeira edição de **O silêncio da água**, temos um caso de conjunção das duas formas de arte (a escrita e a pintura), elevando a narrativa a novos e valiosos sentidos que podem ser extraídos do recorte narrativo de **As pequenas memórias**.

Outra presença que chama atenção nas páginas da primeira edição ilustrada da obra em estudo, é a marca constante do peixe que perpassa quase todas as páginas, se fazendo confundir, por exemplo, não somente com a curvatura das letras, mas também na própria forma da ilha sobre a qual o garoto realizava sua pescaria, o que revela a sua aparição como fundamental para a autocompreensão do personagem, o que salienta os sentidos pedagógicos e filosóficos da narrativa transposta em conto:

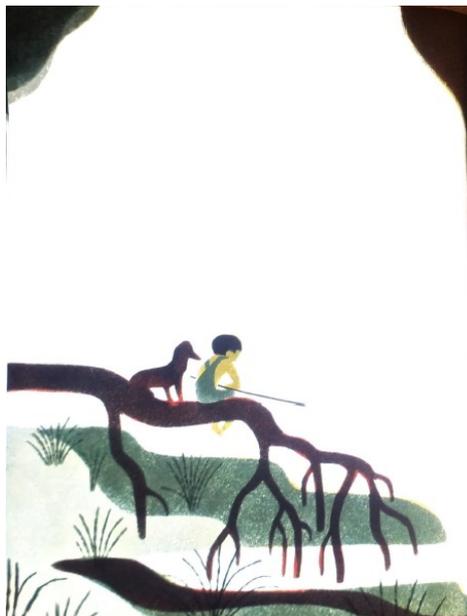
Figura 10



Fonte: Páginas extraídas de José Saramago, **O silêncio da água**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2011.

Diferentemente, já na segunda edição ilustrada, de 2021, com imagens produzidas por Yolanda Mosquera, o livro termina com a não presença ou a não captura do peixe que, “por não ser visto, é, tampouco, ilustrado em toda a obra, ganhando dimensões no mundo do imaginário, pois “não sabemos ao certo se ele morreu ferido com o anzol engolido; se fora capturado por outro pescador; ou se somente fugira daquela região” (Messias de Paulo, 2022, p. 176).

Figura 11



Fonte: Página extraída de José Saramago, **O silêncio da água**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2021.

De livro de memórias à literatura infanto-juvenil

Como podemos observar, na segunda edição de **O silêncio da água**, o que mais sobressai é a cor absorvida da origem rural de Saramago, que conseguiu transpor para a obra de 2006 a vida social que viveu no âmago da natureza da infância. Para tanto, com uma reduzida paleta de cores primárias presentes na natureza, a ilustradora Yolanda Mosquera tenta capturar o espectador da ficção a partir do que não existe para além daquela própria natureza, fazendo com que tais cores se sobressaltem pelos recantos das páginas, preenchidas, por sua vez, pelas cores originárias da terra.¹⁵

Assim temos nas primeiras cenas a representação de um grupo variado de personagens que estão próximos ao grande rio, sendo este rodeado por uma grandiosa e densa mata ciliar.

Figura 12



Fonte: Páginas extraídas de José Saramago, **O silêncio da água**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2021.

Nesse cenário, é possível entrever uma mãe com seu bebê; um pescador em sua embarcação; um rapaz com um pedaço de grama entre os dentes e um menino correndo, além daqueles que estavam nadando e se divertindo no rio. Até que o narrador anuncia a história: "Tinha eu ido com os meus petrechos a pescar na foz do Almonda, chamávamos-lhe a "boca do rio", onde por uma estreita língua de areia se passava nessa época ao Tejo" (Saramago, 2021, p. 11). Portanto, é com o foco na representação gráfica da foz em delta que, desde o início, se desenrola a narrativa da segunda edição ilustrada.

Especificamente, as palavras "boca" e "língua", relacionadas ao "rio" e suas múltiplas formas têm o poder de nos inserir, logo no início da narrativa, "num ambiente simbólico que nos remete a sensações relacionadas ora à origem, à criação, ao nascimento, ao amor maternal, como também à sensualidade e sexualidade dos ambientes férteis e úmidos" (Bachelard, 1997, p. 15). A imagem da boca, como órgão de entrada e saída, aparece como

¹⁵ A segunda edição ilustrada de **O silêncio da água** foi realizada a partir da técnica da monotipia, "Que consiste em fazer o selo de um desenho, em uma placa, para carimbar no papel. É como uma espécie de gravura precária. Essa técnica foi boa para esse livro porque a monotipia é a impressão de um desenho, é a impressão de um gesto. E esse livro fala sobre a memória do assombro. E isso é a memória: uma impressão que permanece, mas que não é idêntica ao original, como na monotipia" (Muylaert, 2022, p. 10). "Este jogo [de cores e formas] surge, assim, da técnica utilizada; o estêncil, no qual, com um molde de papel, você coloca a corno furo do recorte. Com apenas três cores, sobrepostas umas às outras, você cria uma mistura de formas sinuosas que me interessava para emular de certa forma o jogo de luz e sombra de entardecer. (Muylaert, 2022, p. 8).

dotada de pistas para entender a relação entre um menino e a água, o encontro desses dois elementos que dão vida à terra (Medeiros, 2014).

No entanto, em nossa interpretação, o protagonismo desse agente geográfico reforçou o silêncio e a incerteza da narrativa, deixando um tanto de lado, porém, o imaginário da criança que mais tarde escreveria essa história a partir da lembrança da marca do anzol no grande peixe que tentou pescar em um memorável instante, marca que está presente na primeira edição infanto-juvenil da obra de distintas formas. Ao remexer a estrutura memorial da narrativa extraída de **As pequenas memórias**, a ilustradora Yolanda Mosqueira, revela detalhes e possibilidades ainda não entrevistas nos textos publicados anteriormente a seu respeito, fazendo do cenário fluvial um grande berçário que abriga e onde perpassa todos os sentidos, com destaque para o curso aquático das cenas, que por ser branca faz brilhar todas as cores ao mesmo tempo, mantendo os seus grandes mistérios.

A partir desse e outros detalhes, a própria ilustradora, em entrevista, confessa seu objetivo de promover alterações e revelar novas aberturas de sentido,

Meu editor extraordinário me fez reparar nos silêncios do texto, no caráter de peregrinação e esperança da história, na relação dos personagens com a natureza, [...]. Para mim foi complicado, porque já existe uma edição ilustrada anterior, então, tentei mudar o olhar e trazer outro ponto de vista à narrativa visual e assim criar uma leitura paralela ao texto que tenha entidade própria e ao mesmo tempo que o respeita. (Muylaert, 2022, p. 6)

Não concordamos totalmente com a ilustradora quando ela afirma que “O assombro é o que pulsa no fundo do texto, mesmo fazendo-o silenciar, porque o assombro é assim: nos deixa sem palavras e nos desaloja” (Muylaert, 2022, p. 6), pois, em nossa leitura, trata-se de um livro no qual mergulha-se completamente na paisagem da natureza local, colocando em plano muito secundário o personagem protagonista, sua imaginação e sua capacidade de rememorar a aquela história. Tanto que, de acordo com Mosquera, “O ritmo da leitura visual tenta imitar a água que desce um rio suavemente, você entra na imagem e se deixa levar. É muito linear. As ilustrações compõem uma sequência contínua, como uma viagem, que guia o espectador rio abaixo, [...]” (Muylaert, 2022, p. 7).

Por conseguinte, se o rio ilustrado na segunda edição ganha um determinado protagonismo na sua linguagem gráfica, não se trata daquele mesmo protagonismo do rio heraclítico, cujo sentido filosófico-pedagógico se constituiria pela relação que suscita entre o fluxo de memórias e o fluxo das águas passadas. A narração se desenvolve representando exaustivamente um rio mais calado, um rio que não é convencionalmente azul, mas sim identificado com o branco, que surge por entre as páginas a brilhar em meio a um forte fluxo de cores primárias da mata ciliar.

O rio branco em evidência toma certa essa amplitude, constituindo-se como um rio marcadamente muito profundo na imaginação do autor, um rio de leite branco tal qual a cegueira branca contida de mistérios. A representação do rio em cor branca, porém, ressalta também o protagonismo de suas margens naturais, reforçando assim uma fronteira entre o ambiente e o curso do rio ainda sem cor definida, tida como terra desconhecida, marcando assim o título do livro com **O silêncio da água**. Tal leitura corrobora a opinião da própria ilustradora Mosquera, que afirma: “Não vemos o rio, mas ele existe, é definido pelos limites de suas margens” (Muylaert, 2022, p. 8).

Meu rio é maior que o mundo: considerações finais

Nosso estudo refletiu acerca do percurso entre a obra **As pequenas memórias** e a reconfiguração de uma de suas passagens em novas produções, **O silêncio da água**, contabilizando, até agora, um total de duas edições publicadas. Vimos que o segmento original passa por um percurso de autorias – editor e ilustrador – que se impõem para o alcance de novo público alvo. O estilo individual das memórias saramaguianas como parte do plano do enunciado parece tomar novo tom, apropriado que é para seguir outros rumos. Assim, integrado inicialmente a uma unidade real da comunicação discursiva (Bakhtin, 2003) como memorialístico autobiográfico, o segmento se solidifica sobre imagens sentidas por um leitor, a princípio adulto, como metáforas, ou seja, esse leitor lhes dá sentido de maneira a partilhar uma visão de mundo, partilhar memórias calcadas em percepções filosóficas da existência. Concluimos que há, então, um tipo de resposta de leitor no processamento dessa condição discursiva, determinada pela intenção autoral de manter vivas suas memórias de aprendizagem.

Levada a outro leitor, outro sujeito, desta vez um público infanto-juvenil, um outro enunciado estético vai se compor, com interferência de outros sujeitos, leitores também do texto original, mas agentes em novas relações. Assim, a autoria, ente organizador do conteúdo-forma da visão artística, se vê em diálogo com outros atores, estes que reconfiguram a intenção dos usos das metáforas, com possibilidade da perda da memória intencionalmente autobiográfica e alcance de uma memória universal, no caso de nossos objetos editoriais de reflexão, a jornada do herói. Por meio dessa condição universalizante, espaço, tempo e sentido são tomados por uma nova realidade estética.

Acentua-se que esse movimento se singulariza pelo fato de que o material contemplado nas edições da Companhia das Letrinhas, um fragmento de narrativa tornado narrativa propriamente dita, diríamos, com início, meio e fim, trama completa, se sobressai pela ilustração, que altera o modo de leitura do texto. Ela promove uma interação que cruza duas linguagens, ambas guardando narrações dentro de si, expressando modos de leitura da obra original realizados pelos ilustradores. Esses agentes transformadores promovem novos sentidos e novos elos metafóricos, exaltando sentimentos que se aproximam do leitor em formação – este que precisa aprender a imaginar e interpretar –, sem que se dê conta (a princípio) de que está experienciando desvios de uma determinada primeira proposta de leitura, quicá a gama de leituras desse leitor promova o encontro das três produções, desencadeando a revelação da teia sideral surpreendente que se estabelece no diálogo entre autor criador e agentes interventores, todos leitores do vasto mundo literário que nos cerca.

Vimos, ao longo desse estudo, por fim, que as metáforas e simbologias da natureza registradas no fragmento original de **O silêncio da água**, são densamente exploradas pelo trabalho gráfico de ambas as edições analisadas no último tópico, ampliando os sentidos recuperadores da memória do autor, que acabou por reparar no rio, no peixe e nas ações de sua infância a extensão de seu olhar inconformado, curioso e insubmisso contra o esquecimento e a destruição da natureza de sua aldeia natal. Desse modo, as edições gráficas de **O silêncio da água** oferecem aos seus leitores um quadro apropriado para não só refletir nos acontecimentos da infância de Saramago, mas sobretudo para mergulhar na sua criatividade, sem deixar de refletir os passos de quem protagoniza essa grande pescaria que é a rememoração com seu mar de representações estéticas e narrativas. A paisagem de

De livro de memórias à literatura infanto-juvenil

Azinhaga e o silêncio da água acompanham os seus e os nossos dias, são o bálsamo da quietude infinita, suscitando-nos a lembrar e a nos reconhecer de modo a represar a água que corre cotidianamente no fluxo temporal de nossas vidas, explorando as perturbações e as protuberâncias do rio da memória.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CARVALHO, Cláudia. A genética do design escondida nos traços e cadernos de Manuel Estrada. **Público**, 29 jun. 2012. Disponível em: <https://www.publico.pt/2012/06/29/jornal/a-genetica-do-design-escondida-nos-tracos-e-cadernos-de-manuel-estrada-24813529>. Acesso em: 10/10/2024.
- FERNANDES, Pedro. O silêncio da água, de José Saramago. **LETRAS IN.VERSO E RE.VERSO**, 28 Dez., 2011, pp. 1-7. Disponível em: <https://www.blogletras.com/2011/12/o-silencio-da-agua-de-jose-saramago.html>. Acesso em: 15/09/2024.
- GAGLIARD, Caio. **O renascimento do autor**. São Paulo: Hedra, 2019.
- HERACLITO. **Fragmentos contextualizados**. Alexandre Costa (Org.). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- MEDEIROS, Massiliana Gomes. A memória de criança em *As pequenas memórias* e em *O silêncio da água*, de José Saramago. **Via Litterae**, Anápolis, v. 6, n. 1, p. 107-119, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/>. Acesso em: 10/10/2024.
- MESSIAS DE PAULO, Renan Henrique. O mundo dos pequenos e a memória da infância em *O Silêncio da Água*, de José Saramago. **Revista Desassossego**, v. 14, n. 28, 2022, pp. 174-178.
- MUNIZ, Jr. José de Souza. **Tinha um editor no meio do caminho**. Divinópolis: Artigo A, 2018.
- MUYLAERT, Beatriz. As impressões do menino Saramago. **Quatro cinco um**, n. 54, 25 fev. 2022, pp. 1-15. Disponível em: <https://quatrocinco.um.com.br/entrevistas/literatura/literatura-infantojuvenil/as-impressoes-do-meninosaramago/>. Acesso em: 09/10/2024.
- SALGADO, Luciana Salazar. Prefácio "Uma pedra fundamental" In: MUNIZ, Jr. José de Souza. **Tinha um editor no meio do caminho**. Divinópolis, MG: Artigo A, 2018.
- SARAMAGO, José. Sobre o fio da navalha. *Diário de Notícias*, 9 de maio de 1975. In: SARAMAGO, José. **Avenida da Liberdade, 266**. Lisboa: Seara Nova, 1975.
- SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SARAMAGO, José. **As palavras de Saramago**: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas. Fernando Aguillera (sel. e org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

De livro de memórias à literatura infanto-juvenil

SARAMAGO, José. **O silêncio da água**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2011.

SARAMAGO, José. **O silêncio da água**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2021.

SARAMAGO, José. **Último Caderno de Lanzarote**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?¹⁶

Márcia Moura da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Introdução

O título deste artigo, *Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?* nasceu de uma inquietude, como professora de tradução, frente aos constantes questionamentos, tanto de alunos quanto de colegas, sobre a adequação de se “adaptar”¹⁷ clássicos para crianças e jovens adultos. Afinal, não seria melhor que esse público aprendesse a apreciar os clássicos em sua integridade? As reflexões que trago aqui para tentar responder a essas perguntas apoiam-se sobretudo em discussões nos Estudos da Tradução (ET), área que vem produzindo um número cada vez maior de trabalhos sobre tradução de literatura infantojuvenil (LIJ)¹⁸. O fato de Even-Zohar (2013) ter afirmado que o texto de LIJ traduzido ocupa uma posição periférica no polissistema¹⁹ parece ter suscitado ainda mais interesse acadêmico nesse gênero, que à primeira vista parece, de fato, singelo, mas que tem grande potencial para pesquisas em tradução, especialmente por sua natureza multimodal.

Em relação a textos voltados a leitores mirins em geral, Alós (2013) acredita que as crianças constroem seus mundos subjetivos por meios desses textos, que permitem que elas construam tanto a percepção de si mesmas como a percepção das relações que travam com o mundo e com os outros” (Alós, 2013, p. 13). Também destaca o valor dessa leitura para a formação de leitores: “é mister sublinhar que as principais questões que interessam giram em torno da leitura entendida como prazer, fruição, formação intelectual e ferramenta de desenvolvimento de senso crítico” (Alós, 2013, p. 15).

Já os psicanalistas Corso e Corso (2011) dizem que escrever ou ler esses textos para uma criança é compartilhar fantasia. Segundo os autores, “imaginar histórias, ou mesmo embarcar naquelas que outra pessoa criou, nos torna mais sagazes, profundos, capazes de enfrentar reveses e compreender complexidades.” (p.19). Ao entrarmos na fantasia alheia, exercitamos nossa imaginação. Assim, não só vejo histórias infantis como textos complexos, como também vejo benefícios em dar acesso às crianças e jovens a outras histórias, textos que não foram escritos originalmente para elas, mas que podem de maneira semelhante exercitar sua fantasia e contribuir para que se tornem ávidos leitores e se tornem adultos críticos. Nesse sentido, a tradução tem os mecanismos que permitem que esses textos sejam moldados para diferentes públicos, pois ela dá acesso àqueles que não conseguem compreender um determinado texto, seja por estar em outra língua, outro registro ou até mesmo em outro sistema de signos.

Ainda sobre o título, escolhi o conceito de *retraduzir*, pois ele parece melhor explicar o processo que envolve a criação de *Macunaíma em Quadrinhos*, texto que trago aqui para apoiar minhas reflexões. Ao se falar em retradução, automaticamente pensamos em uma

¹⁶ Tema apresentado como comunicação oral no XV Jogo do Livro: a literatura infantil e juvenil e o universo da tradução da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁷ Para uma discussão sobre o conceito de *adaptação* ao se falar em tradução infantojuvenil, ver Oittinen (2000b).

¹⁸ Sugiro uma busca em bancos de dados de cursos que oferecem Bacharelado em tradução ou Pós-Graduação em Estudos de Tradução para ter uma dimensão do número e da variedade de trabalhos com LIJ e tradução.

¹⁹ Ver Even-Zohar (2013) para um panorama do polissistema.

Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?

tradução de um texto de partida (TP) que já tenha sido traduzido uma ou mais vezes — e sempre envolvendo o mesmo par de línguas. Nesse sentido, como apontam Poucke & Gallego (2019):

As retraduições sempre ocuparam um lugar de destaque no mercado global de tradução desde a Idade Média. Não apenas obras literárias canônicas, mas também textos religiosos, políticos, históricos e filosóficos foram traduzidos e retraduzidos para vários idiomas, e esse processo só aumentou com o tempo. [...] é difícil determinar se o século XXI produzirá mais retraduições do que as eras passadas, mas sabemos que a retradução, de fato, tornou-se uma prática muito comum e recentemente, um tópico sério de investigação nos Estudos de Tradução e nos Estudos Literários (Poucke; Gallego, 2019, p. 10-11, tradução minha²⁰)

De fato, a retradução vem dando origem a vários trabalhos acadêmicos na área dos Estudos da Tradução (ET)²¹, o que dá espaço a definições mais amplas do conceito. Amaral (2019), por exemplo, apresenta uma proposta ampliada da noção de retradução com base no trabalho de Berman (2004), em que retradução incluiria não apenas traduções prévias na mesma língua, mas também traduções estrangeiras. Assim, a retradução é potencialmente poliglota e intertextual, ultrapassando a relação bilíngue entre uma língua-fonte e uma língua-alvo (Amaral, 2019). Segundo o teórico francês, o simples conhecimento da existência de outras traduções já faz com que o tradutor sinta que seu trabalho já vem depois delas. Para Amaral, seria o leitor que escolheria ler qualquer outra tradução de um TP, mesmo que seja a primeira em uma dada língua, como retradução. Acredito que caiba nessa noção ampliada de retradução a tradução intralingual, definida por Jakobson (2009) como sendo a interpretação dos signos verbais por meio de outros signos verbais da mesma língua, definição na qual se encaixa a versão HQ de *Macunaíma*.

Afinal, por que retraduzir? Segundo Collombat (2004), textos são retraduzidos porque eles envelhecem, porque novas considerações ideológicas relacionadas a mudanças nas normas culturais surgem e porque existe uma busca constante pela “tradução perfeita”. A essa lista, eu acrescentaria a mudança de público-alvo. Retraduzir os clássicos para o público infantil e juvenil, por exemplo, é uma maneira de introduzir obras fundamentais às quais esse grupo talvez nunca teria tido acesso. Sabe-se, por exemplo, que *Macunaíma* é de difícil leitura até mesmo para leitores adultos. Em sala de aula, é recorrente a mera menção à obra de Mário de Andrade se deparar com olhares esquivos. Geralmente, cita-se a sua complexidade linguística como um fator que dificulta a leitura. Ao ler uma versão direcionada a eles, seja a de *Macunaíma* ou qualquer outro clássico, o público jovem pode se apaixonar pelas histórias como nos apaixonamos ao lê-las. Por fim, a leitura da versão infantil/juvenil tem o potencial de suscitar interesse pela versão clássica. E se depois de lerem uma retradução eles não gostarem do clássico como gostaram da (re)tradução? Nesse caso, a (re)tradução terá

²⁰ No original: “Retranslations have always constituted a considerable share of the global translation market ever since the Middle Ages. Not only canonical literary works, but also religious, political, historical and philosophical texts have always been translated and retranslated into several languages, and this process has only increased with time (...) it is difficult to determine whether the 21st century will actually produce considerably more retranslations than the ages that have passed, but we do know that retranslation, indeed, has become a very common practice and, recently, a serious topic of inquiry in the context of Translation Studies, as well as within Literature Studies”.

²¹ A Cadernos de Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, dedicou um de seus números a discussão sobre retradução (v. 39 n. 1, 2019: *Retranslation in Context*). Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/2709>

Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?

cumprido seu papel de também ser apaixonante! E ela pode conviver com o clássico, que continuará existindo.

Escolhi *Macunaíma* para falar em retradução de clássicos por ser considerado um dos maiores clássicos da literatura brasileira, com a qual venho trabalhando há algum tempo (Silva, 2009, 2013, 2023). Pelas dificuldades de leitura mencionadas, uma versão da rapsódia em HQ, um gênero que vem se popularizando cada vez mais em nosso país, tem um enorme potencial de atrair um público mais jovem. Assim, comentarei sobre algumas das características de *Macunaíma em Quadrinhos* que o levam para esse outro lugar, ao mesmo tempo que discuto algumas das estratégias usadas pelos quadrinistas, que apesar de não usarem a terminologia dos ET, descrevem o que na área chamamos de processo tradutório²².

A respeito do gênero HQ, foge do escopo deste artigo fazer um detalhamento de suas características. Para isso, recomendo o trabalho de Liberati (2017), que faz um apanhado histórico do gênero ao mesmo tempo que propõe unidades didáticas com base em tarefas de tradução. Contudo, trago a definição da autora, que tem por base várias definições, algumas convergentes, outras, divergentes:

são textos que possuem uma arte narrativa visual, geralmente tendo como suporte o papel impresso ou a tela digital, e que produzem sentido através de um ou mais quadros. Para serem consideradas quadrinhos, as HQs de apenas um quadro devem possuir algo de narrativo — uma sequência entre um antes e um depois, elementos mínimos da estrutura narrativa, cuja ordem de leitura permita a composição de uma história (Liberati, 2017, p. 139)

Vale mencionar ainda que os quadrinhos, como aconteceu com a LIJ em geral, chegaram ao Brasil via tradução, como atesta Reis (2012):

[...] o sucesso do mercado editorial de quadrinhos no Brasil inicia na década de 1930 com a publicação do Suplemento Juvenil de Adolfo Aizen que trazia em suas páginas traduções ou versões dos quadrinhos norte-americanos ao público brasileiro. E é com esta avalanche de traduções de quadrinhos norte-americanos que o mercado editorial brasileiro de histórias em quadrinhos ganha força (Reis, 2012, 127)

Enquanto não resta dúvida sobre o gênero de *Macunaíma em Quadrinhos*, quer por sua composição, quer por seu título, ter conhecimento de haver várias definições para HQ e de que falta consenso sobre seu público-alvo, deixou-me em dúvida sobre submeter a comunicação para o XV Jogo do Livro por ser um congresso sobre literatura infantil e juvenil, sendo que há um número crescente de HQ destinados ao público adulto, e que os traços desse HQ não são exatamente “infantis”. Contudo, minha preocupação se dissipou quando soube que um dos quadrinistas (Angelo Abu) estaria participando do congresso com uma fala sobre esse seu quadrinho. Além disso, acredito que cada vez mais a criança e o jovem adulto determinam sua própria literatura, como já alertava Cecília Meireles: “Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas [as crianças] se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, assim, uma Literatura Infantil a priori, mas a posteriori” (Meireles, 1984, p. 20).

Trago a seguir alguns dados de **Macunaíma** e na sequência, discutirei alguns aspectos do HQ, fazendo um cotejo com a rapsódia marioandradina.

²² Autoras como Lathey (2012, 2016); Nord (2003); Oittinen (2000^a, 2000b) e Shavit (2006) sugerem uma gama de estratégias de tradução possíveis para serem usadas com textos de LIJ.

Macunaíma

Publicado em 1928, **Macunaíma** causou variadas emoções em seus leitores, tanto pelas peculiaridades linguísticas (mistura de registro formal e informal, uso substancial de termos de origem indígena, palavras de diferentes regiões do Brasil), como pelas características do herói sem nenhum caráter que, segundo o autor, seria o retrato do brasileiro. Outro aspecto que chamou a atenção à época de sua publicação foi o fato de não ter sido Mário de Andrade que criou a história de *Macunaíma*, pois ela foi inspirada no relato oral de dois indígenas pemon ao etnógrafo alemão Koch-Grünberg em 1924. O Quadro 1 mostra algumas semelhanças entre as duas histórias no que diz respeito aos nomes dos personagens.

Quadro 1 – Personagens Makunaima/Macunaíma

Personagens	
Koch-Grünberg	Andrade
Makunaima (o Grande Mal)	Macunaíma
Zigé e Ma'nápe	Jiguê e Maanape
Piai'má (o grande feiticeiro)	Piaimã (Venceslau Pietro Pietra, o gigante comedor de gente)
Wei, a Sol	Vei, a Sol

Fonte: Silva, 2023.

Outra característica bastante marcante que já aparecia nos relatos de Koch-Grünberg são as enumerações, usadas por Andrade sobretudo com elementos da fauna e da flora, recorrentes na rapsódia. O Exemplo 1 mostra variadas nomações de mosquitos (com exceção do borrachudo e da vareja, os nomes dos insetos são de origem tupi), seguidos pela explicitação “toda essa mosquitada”. Nota-se no texto de Koch-Grünberg (versão de língua espanhola²³) a mesma composição.

Exemplo 1

E eram muitos mosquitos piuns maruins arurus tatuquiras muriçocas meruanhas marigüis borrachudos varejas, *toda essa mosquitada*. (Andrade, 1984, p. 14, ênfase minha).

Todos los pajaritos, “harialipezámui”, “dákupi”, “elekéike”, “kuradzi”, “uraíke”, “kariánalu”, “bakakag”, “kéluma”, “kúyakeg”, “wó'la”, “pálupali, llorabam por el árbol porque éste era su tío. (Koch-Grünberg, 1981, p. 90, ênfase minha).

Esses são exemplos pontuais da influência dos relatos na construção da rapsódia, mas além disso, há semelhanças no enredo e na maneira de narrar a história, como aponta Sá (2004):

[**Macunaíma**] compartilha com a narrativa pemon seu humor e sua maneira divertida de explicar como as coisas surgiram. Além disso, também retrata um mundo em que as coisas estão sempre sendo criadas, recriadas e mudadas, e Macunaíma, o transformador, é responsável por muitas dessas mudanças (Sá, 2004, p. 50, tradução minha).

²³ Os relatos foram escritos originalmente em língua alemã e posteriormente traduzidos para o espanhol e português, porém, no momento da pesquisa, o volume que apresenta o herói Makunaima só estava disponível em língua espanhola.

Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?

Em resposta a um crítico que o defendia contra a acusação de ter plagiado os relatos, Mário de Andrade escreve:

Copiei, sim, meu querido defensor. O que me espanta e acho sublime de bondade é os maldizentes se esquecerem de tudo quanto sabem, restringindo a minha cópia a Koch-Gruenberg, quando copiei todos. E até o sr. na cena da Boiúna. Confesso que copiei, copiei às vezes textualmente. Quer saber mesmo? Não copiei os etnógrafos e os textos ameríndios, mais ainda, na CARTA PRAS ICAMIABAS, pus frases inteiras de Rui Barbosa, de Mário Barreto, dos cronistas portugueses coloniais, e devastei a tão preciosa quão solene língua dos colaboradores da Revista de Língua Portuguesa. Isso era inevitável pois que o meu... isto é, o herói de Koch-Gruenberg, estava com pretensões a escrever um português de lei. (Andrade, 1931, s. p.)

Como argumento em Silva (2023), o que fez Andrade seria hoje considerado tradução (uma das traduções dos relatos), que por sua vez deu origem a traduções em outras seis línguas (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e húngaro), além das traduções intralinguais para o cinema, teatro e a HQ, objeto deste artigo. Como previamente mencionado, o conceito ampliado de retradução ajuda a ilustrar os mecanismos intertextuais e políglotas por quais passam os diferentes textos que os relatos orais dos dois indígenas deram início.

Macunaíma em Quadrinhos

Parte da coleção *Clássicos em HQ*²⁴, **Macunaíma em Quadrinhos** de Angelo Abu e Dan X foi publicado pela primeira vez em 2016. O texto de orelha, assinado por Sílvia Oberg, fala um pouco da rapsódia e do autor modernista de maneira reverenciosa e faz referência ao trabalho dos quadrinistas como uma rerepresentação de **Macunaíma** em formato HQ que respeita “a essência da obra original”. Menciona também o posfácio, espaço usado pelos quadrinistas para narrarem o processo de criação do HQ.

Como normalmente ocorre em áreas fora dos ET, há uma certa resistência em usar o termo *tradução* (ou *retradução*) para qualquer processo que envolva grandes mudanças, como se o termo só pudesse ser utilizado quando o tradutor faz escolhas mais literais. No entanto, há nos ET uma vasta discussão sobre o leque de escolhas de estratégias de tradução, que vão desde as mais discretas até as mais radicais²⁵, sem necessidade de abandonar o termo. Não se pode esquecer que o tradutor precisa levar em consideração vários fatores, incluindo os histórico-culturais, de ambas as culturas envolvidas para produzir seu texto, assim, a literalidade não é uma característica intrínseca ao processo tradutório.

O Quadro 2 traz exemplos de trechos do texto da rapsódia e seus correspondentes na versão HQ que mostram o respeito à “essência do original” anunciado na orelha, sendo que todos os termos em negritos foram omitidos no texto de chegada (TC).

²⁴ Para outros clássicos em HQ da Editora Petrópolis acessar: <https://www.editorapeiropolis.com.br/categoria-produto/colecoes/classicos-hq/>

²⁵ Chesterman (2000) apresenta uma classificação abrangente de estratégias de tradução.

Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?

Quadro 2 – Exemplos de trechos das duas obras (1)

	Texto de partida (Andrade)	Texto de chegada (Abu; Dan X)
1.	No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite (p. 9).	No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite (p. 7).
2.	Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feita (p. 9).	Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera que a índia tapanhumas pariu uma criança feita (p. 7).
3.	Essa criança é que chamaram de Macunaíma (p. 9).	Essa criança chamaram de Macunaíma (p. 7).
4.	Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: — Ai! que preguiça!... (p. 9).	Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: ...Ai! que preguiça!... (p. 8).
5.	e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, trepado no jirau de paxiúba , espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força de homem (p. 9).	...e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força de homem (p. 8).
6.	O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava para ganhar vintém.	O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, dandava para ganhar vintém (p. 8).

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A organização do quadro foi feita para facilitar o cotejo dos dois textos, mas vale mencionar que no HQ, devido a sua composição, os textos são separados para acompanharem as ilustrações, como mostram as Figuras 1 e 2. Como pode ser visto, pouquíssimas mudanças foram feitas. Essa “fidelidade” ao TP chamou-me a atenção, visto que nos ET, como acontece com o conceito de tradução literal, o de fidelidade vem sendo questionado há décadas. Como tive a oportunidade de encontrar o quadrinista no congresso, perguntei-lhe diretamente sobre isso, ao que me respondeu ter sido exigência da Editora — ou seja, tinham liberdade para criarem as ilustrações, mas não para mexer no texto já consagrado. Em relação às omissões, (1) e (6) são mais uma questão de coesão, embora o nome de Macunaíma apareça 499 vezes na rapsódia (Silva, 2013), o que por si assinala ao tradutor sua importância e o convida a refletir sobre eventuais omissões. Como o gênero HQ apresenta um texto reduzido, omissões são esperadas. Já (5) pode ter sido por uma questão de simplificação (eliminar um elemento culturalmente marcado) ou por uma questão de espaço.

Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?

Apesar da semelhança entre os dois textos, como os quadrinistas escolheram os trechos da rapsódia que julgaram mais adequados para inclusão no HQ²⁶, o texto apresenta um menor grau de dificuldade se comparado ao TP, sobretudo no que diz respeito à redução de termos de origem indígena. Porém, a linguagem coloquial foi mantida, o que pode dificultar a leitura de jovens, como mostram os exemplos no Quadro 3.

Figura 1 – No fundo do mato virgem



Fonte: ABU, A.; Dan X, 2016, p. 7.

²⁶ Informação confirmada verbalmente por Abu.

Figura 2 – Na meninice



Fonte: ABU, A.; Dan X, 2016, p. 8.

Quadro 3 – Exemplos de trechos das duas obras (2)

	Texto de partida (Andrade)	Texto de chegada (Abu; Dan X)
1.	Vagamundou de déu em déu semana, até que topou com o Currupira inoqueando carne, acompanhado do cachorro dele Papamel (p. 15)	Vagamundou de déu em déu semana, até que topou com o Currupira moqueando carne, acompanhado do cachorro dele Papamel (p. 18).
2.	(...) ficou do tamanho dum home taludo. Porém a cabeça não molhada ficou pra sempre rombuda e com carinha enjoativa de piá (p. 16)	Ficou do tamanho dum homem taludo. Porém a cabeça não molhada ficou pra sempre rombuda e com carinha enjoativa de piá (p. 20).
3.	Nas noites de amargura ele trepava num açazeiro de frutas roxas como a alma dele e contemplava no céu a figura faceira de Ci (p. 23).	Nas noites de amargura ele trepava num açazeiro e contemplava a figura faceira de Ci (p. 28).
4.	Eu era uma boniteza de cunhatã e todos os tuxavas vizinhos desejavam dormir na minha rede e provar meu corpo mais molengo que embirossu (p. 24).	Eu era uma boniteza de cunhatã e todos os tuxavas vizinhos desejavam dormir na minha rede e provar meu corpo mais molengo que embiroçu (p. 24).

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Nos exemplos do Quadro 3, houve omissão somente em (3) e cópia com adaptação gráfica em (1), (2) e (4): *home/homem*; *embirossu/embiroçu*; *inoqueando/moqueando*. Adaptações gráficas são comuns quando uma distância temporal considerável separa o TP e TC, mas nesses exemplos seria mais uma questão de usar a língua culta (*homem*) em vez da coloquial (*home*), e uma grafia dicionarizada (*embiroçu* e *moqueando*)²⁷. Em relação às omissões, entendo que os trechos omitidos foram substituídos por elementos imagéticos (Figura 3), o que constitui uma tradução intersemiótica, definida por Jakobson (2009) como sendo uma interpretação de signos verbais por meio de signos de sistemas não verbais. A comparação da cor do açaí com a alma do herói está representada na sua imagem cabisbaixa contemplando o céu (termo também omitido) ao longe (primeiro quadro da ilustração).

²⁷ Mário de Andrade, notadamente, usou grafias diferentes para algumas palavras, assim como diferentes palavras para uma mesma coisa (e.g.: *mandioca*, *macaxeira*, *maniva*, *aipim*, que designam a planta *Manihot esculenta*).

Figura 3 – Noites de amargura



Fonte: ABU, A.; Dan X, 2016, p. 28.

Em cursos de Bacharelado em Tradução, espera-se que os alunos descrevam o processo tradutório, indicando quais estratégias usaram, quais buscas tiveram que fazer para sanar problemas de tradução (sites, textos paralelos, dicionários etc) e sobretudo refletir sobre suas traduções, antes e depois de traduzir. Algumas questões que precisam fazer parte dessa reflexão são: A qual público-alvo se destina a tradução? Elementos culturais serão mantidos inalterados? Por que escolheu estratégia X em vez de Y? Qual foi o efeito dessa escolha? A tradução funciona na língua de chegada? Nos ET, traduções acompanhadas de reflexões são chamadas de *traduções comentadas* (Williams e Chesterman, 2002). Em *Macunaíma em Quadrinhos*, a descrição do processo tradutório se dá no posfácio. O posfácio é um dos espaços da obra, que faz parte dos paratextos²⁸, considerado como parte da tradução. Como já mencionado, os quadrinistas nada mencionam sobre tradução. Ali eles descrevem sua motivação pela escolha da rapsódia, o processo de criar as ilustrações, a interação entre si, etc, e isso auxilia a compreensão do HQ como um todo, proporcionando ao jovem leitor um gostinho de sua criação. Nessa seção, os quadrinistas usam uma linguagem similar à usada pelo próprio Mário de Andrade, como mostram a Figura 4.

²⁸ Yustes Frías (2014) discute paratextos em tradução com foco no texto infantojuvenil.

Figura 4 – Posfácio – Macunaíma 70 anos



Fonte: ABU, A.; Dan X, 2016, p. 74.

Outro aspecto do posfácio que vale a pena mencionar é a escolha da imagem do herói, que é mostrada nas Figuras 5 e 6.

Figura 5 – Posfácio – como será Macunaíma



Fonte: ABU, A.; Dan X, 2016, p. 74.

Figura 6 – Posfácio – a cara do Grande Otelo!



Fonte: ABU, A.; Dan X, 2016, p. 75.

Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?

O interessante aqui é que os quadrinistas entram em um acordo para evitar que o personagem do HQ se pareça com o personagem do filme homônimo de 1969, dirigido por Joaquim Pedro de Andrade, em que o personagem principal é interpretado pelo ator Grande Otelo. Porém, ao mostrarem o resultado final para a esposa de um deles, sua primeira reação é dizer que ficou a cara do conhecido ator. Isso reforça a ideia por trás do conceito de retradução em que o conhecimento de outras traduções já faz com que o tradutor sinta que o seu texto já é uma retradução. Aqui no caso, destaca-se ainda o aspecto intertextual mencionado por Amaral.

Recapitulando

Neste artigo procurei responder à pergunta: *Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?* com base no conceito de *retradução* e trazendo o exemplo da versão HQ de *Macunaíma* para observar as mudanças feitas nessa tradução intralingual que podem fazer com que gerações mais jovens também se encantem pela obra marioandradina. Há vários fatores que levam a retraduições, sendo que aqui mencionei apenas alguns: o fato de que os textos envelhecem, que normas culturais mudam, que há uma busca constante por uma tradução que seja melhor que a anterior (Collombat, 2004), e porque um público-alvo diferente talvez precise algo diferente, algo novo.

Da rapsódia, trouxe alguns elementos que reforçam minha sugestão de se olhar para ela como uma (re)tradução do relato oral de dois indígenas pemon, registrado em alemão escrito pelo etnógrafo alemão Koch-Grünberg, e que também gerou outras traduções.

Em relação à versão HQ, como é comum nesse gênero, as ilustrações são elementos essenciais. Em *Macunaíma*, as imagens primorosas dos quadrinistas ajudam a contar a história, como mostrei no exemplo do Quadro 3. Além disso, faz parte da edição um posfácio por eles assinado em que descrevem o processo de criação da HQ, que se assemelha ao processo tradutório, sem contudo mencionarem tradução.

Ainda que seja difícil definir o público-alvo de HQs, pode-se considerar que jovens leitores tenham interesse em lê-las, sobretudo pela presença das ilustrações. Em *Macunaíma em Quadrinhos*, a combinação do texto marioandradino e as belas ilustrações criadas pelos quadrinistas acabaram transformando o clássico em uma versão que tem tudo para atrair novas gerações. Quem sabe esses novos leitores não vão também se apaixonar pelo herói sem nenhum caráter, tornando-se, assim, parte ativa do processo retradução?

Referências

- ABU, Angelo; Dan X. **Macunaíma em quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2016.
- ALÓS, Anselmo, P. (org). Dossiê: Literatura infantil e alteridade no mundo lusófono. **Nau Literária**, v. 9, n. 1, 2013.
- AMARAL, Vitor A. Broadening the notion of retranslation. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 239-259, 2019.
- ANDRADE, Mário. Carta aberta. **Diário nacional**, São Paulo, ano 5, n. 1262, p. 3, 20 set. 1931.
- ANDRADE, Mário. **Macunaíma** – o herói sem nenhum caráter. 20. ed. São Paulo e Belo Horizonte: Martins e Itatiaia, 1984.

Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?

- BERMAN, Antoine. **Pour une critique des traductions**: John Donne. 1995. Éditions Gallimard, 2013.
- COLLOMBAT, Isabelle. Le XXI^e siècle: l'âge de la retraduction. **Translation Studies in the new Millennium**, v. 2, p. 1-15, 2004.
- CHESTERMAN, Andrew. **Memes of translation**: the spread of ideas in translation theory. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **Psicanálise na Terra do Nunca**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. Teoria dos polissistemas. Tradução de Marozo, Luis Fernando, Carlos Rizzon & Yanna Karlla Cunha. **Revista Translatio**, n. 4, p. 2-21, 2013.
- JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. Trad. Izidoro Blikstein & José Paulo Paes. In: JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2009, p. 79-81.
- KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Del Roraima al Orinoco**. Tomo II. Traducción Federica de Ritter. Caracas: Banco Central de Venezuela, 1981].
- LATHEY, Gillian. Translating the visual. In: LATHEY, Gillian. **Translating children's literature**. Oxon: Routledge, 2016, p. 55-69.
- LATHEY, Gillian. **The Role of translators in children's literature**: invisible storytellers. New York: Routledge, 2012.
- LIBERATTI, Elizângela. **Traduzindo histórias em quadrinhos**: proposta de unidades didáticas com enfoque funcionalista e com base em tarefas de tradução. (2017). 447 p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PGET0342-T.pdf>. Acesso em: 02/01/2025.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- NORD, Christiane. Proper names in translations for children: Alice in Wonderland as a case in point, UK, **Meta**, n. XLVIII, 1-2, p. 182-196, 2003.
- OITTINEN, Riitta. **Translating for children**. Nova York e Londres: Garland Publishing, 2000a.
- OITTINEN, Riitta. Adaptation and transformations. In: OITTINEN, Riitta. **Translating for children**. Nova York e Londres: Garland Publishing, 2000b, p. 76-84.
- POUCKE, Piet V.; GALLEGO, Guillermo S. Retranslation in context. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 39, n 1, p. 10-22, 2019.
- REIS, Dennys S. Tradução e formação do mercado editorial dos quadrinhos no Brasil. In: **III Jornada de estudos sobre romances gráficos**, 2012, Brasília. Anais da III Jornada de Estudos sobre Romances Gráficos 2012, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/6535125/Tradu%C3%A7%C3%A3o_e_forma%C3%A7%C3%A3o_do_mercado_editorial_dos_Quadrinhos_no_Brasil. Acesso em: 02/01/2025.

Por que retraduzir clássicos para o público infantil e juvenil?

SÁ, Lúcia. **Rain forest literatures**: Amazonian texts and Latin American culture. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2004.

SHAVIT, Zohar. Translation of children's literature. In: Gillian Lathey (ed.). **The translation of children's literature**: a reader. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006. p. 25-40.

SILVA, Márcia M. Macunaíma e o tradutor invisível. **Translatio**, v. 24, p. 1-13, 2023.

SILVA, Márcia M. **Análise de termos indígenas nas traduções hispano-americana, inglesa e italiana de Macunaíma**: estratégias de tradução do ponto de vista cultural (2013). 304p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC. Disponível em <https://tede.ufsc.br/teses/PGET0157-T.pdf>. Acesso em: 02/01/2025.

SILVA, M. M. **Análise da tradução de termos indígenas em Macunaíma, de Mário de Andrade, na tradução de Héctor Olea para o espanhol**. (2009). 130p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/13DPCiDgpH9uCLw3zhGdoB_QAlt4bqWID0Mb6D7TFdm4/edit?gid=0#gid=0. Acesso em: 02/01/2025.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. **The Map**: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies. Manchester: St Jerome Publishing, 2002.

YUSTE FRÍAS, José. Paratextualidade e tradução: a paratradução da literatura infantil e juvenil. Tradução de Gisele Tyba Mayrink Orgado. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 2, n. 34, p. 9-60.

A temática indígena na educação infantil: análise das obras aprovadas no PNLD Literário 2022

Mirian Daniela Faustino Faria

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)

Marta Passos Pinheiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais(CEFET/MG)

Reflexões iniciais

Neste artigo, é apresentada uma análise do PNLD Literário 2022, com foco na representação da temática indígena nas obras destinadas à educação infantil. A primeira seção aborda a contextualização do Programa, destacando suas origens, objetivos e principais mudanças ao longo dos anos. Em seguida, discutem-se as características específicas do edital de 2022, ressaltando as inovações e os critérios de seleção das obras. Por fim, é realizada uma análise dos livros digitais e das resenhas disponibilizadas no Guia Digital do PNLD 2022, com o objetivo de identificar e avaliar a presença e a representatividade da temática indígena nas obras selecionadas.

Ao contextualizar e analisar o PNLD, considerando o histórico dos programas de incentivo à leitura no Brasil, busca-se compreender melhor a importância dessa política pública na promoção da leitura e da literatura, bem como avaliar suas contribuições para a educação e a cultura no país. A análise histórica permite identificar as transformações e adaptações que o Programa sofreu ao longo do tempo, refletindo as necessidades e os desafios do sistema educacional brasileiro em diferentes momentos.

A edição de 2022, por sua vez, será examinada à luz de seu contexto específico, marcado por mudanças tecnológicas e desafios educacionais emergentes. Serão abordadas as inovações introduzidas nessa edição, como a ampliação do acesso digital aos livros e a inclusão de obras que promovem a diversidade e a inclusão. A análise busca destacar como essas mudanças contribuem para a modernização do Programa e para a formação de leitores críticos e cidadãos conscientes.

Contextualização do PNLD

A história dos programas de leitura apresenta marcos importantes e mudanças ao longo do tempo. Iniciando com uma visão panorâmica sobre o período anterior ao surgimento do PNLD, abordamos o propósito inicial e as motivações por trás das implementações dos programas de leitura governamentais. Em seguida, exploramos os momentos-chave que moldaram esses programas, começando por sua origem e discutindo as adaptações e os ajustes realizados ao longo dos anos.

Desde sua instituição em 1930, o Ministério da Educação (MEC) tem sido responsável pelas iniciativas relacionadas à promoção e facilitação do acesso à leitura, “devido ao interesse do Estado em construir uma imagem do Brasil como um país em pleno desenvolvimento, o que motivou também a ampliação da rede escolar” (Cordeiro, 2018, p. 1482). Isso é firmado com a Constituição Federal de 1934, quando a educação passa a ser vista como direito e dever das famílias e dos poderes públicos:

A temática indígena na educação infantil

Art. 149. A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Brasil, 1934)

Com o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, o MEC criou o Instituto Nacional do Livro (INL), durante o governo de Getúlio Vargas, com a finalidade de aumentar e melhorar a qualidade dos livros didáticos editados no Brasil, ampliando sua produção. O INL tinha ainda “por principais metas, a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais, bem como a expansão das bibliotecas pelo Brasil” (Cordeiro, 2018, p. 1483). Já o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu a primeira política de legislação e controle da produção e circulação do livro didático no país.

O período de 1930 a 1945, conhecido como “Estado Novo”, foi marcado pela censura a obras que violassem a imagem do governo, ocasionando, inclusive, o fechamento de editoras (Pinto; Pontes, 2020, p. 255). Com o Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, firmaram-se as condições para produzir, importar e utilizar o livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme estabelecido no art. 5º:

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. (Brasil, 1945)

Na década de 1960, foi criado o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB), com o objetivo de organizar e regulamentar o funcionamento das bibliotecas no Brasil, mas não houve ações efetivas de fomento à utilização dos espaços (Cordeiro, 2018, p. 1484). Em 1966, o MEC firmou um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), permitindo a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que coordenou a produção, edição e distribuição do livro didático. Esse acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

No entanto, além da distribuição de livros, o COLTED foi responsável pela repressão e censura a obras que veiculassem ideias contrárias às do governo (Pinto; Pontes, 2020, p. 255). Ainda assim, a ampliação da rede escolar na época favoreceu a circulação do livro, especialmente para o público escolar (Cordeiro, 2018, p. 1484).

Em 1970, com a Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, o MEC implementou o sistema de coedição de livros com editoras nacionais, impulsionando o segmento literário infantil. A partir de 1971, o INL assumiu o gerenciamento dos recursos financeiros que antes era função do COLTED, desenvolvendo o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

Pelo Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o INL foi substituído pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), responsável pelo programa do livro didático com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 1979, foi criado o Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (Prodelivro), coordenado pela FENAME.

A temática indígena na educação infantil

A partir dos anos 1980, a formação de leitores começou a receber mais atenção nas políticas públicas, embora frequentemente afetada pela falta de continuidade. Em 1983, a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Em 1984, foi criado o Programa Nacional Salas de Leitura (PNLS), que garantiu livros apenas para escolas municipais, deixando de fora as escolas estaduais até 1989, quando passou a atendê-las em baixa escala, sendo encerrado em 1996 (Pinto; Pontes, 2020, p. 256).

No ano de 1985, o PLIDEF foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que introduziu mudanças significativas, como a participação dos professores na seleção dos livros e a adoção de livros reutilizáveis (Brasil, 1985).

Em 1992, foi criado o Pró-Leitura, uma parceria entre os governos brasileiro e francês, que durou apenas quatro anos. No mesmo ano, o governo instituiu o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), visando promover o hábito da leitura e criar condições de acesso ao livro.

Em 1996, o “Guia de Livros Didáticos” estabeleceu critérios de avaliação dos livros, excluindo os que apresentassem erros conceituais, desatualização ou preconceito (Sousa; Oliveira, 2016, p. 44). Em 1997, o PNLD foi ampliado, e o MEC começou a adquirir livros didáticos de forma continuada para todas as séries do ensino fundamental público.

De acordo com Albuquerque, no ano de 1997,

houve a fusão entre os dois maiores órgãos executivos vinculados ao MEC: o FNDE e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), ambos com funções convergentes [...] A decisão política de fundir esses dois órgãos (mantendo-se o nome FNDE e suprimindo-se o nome FAE) gerou a criação de uma “superestrutura”, que ficou, a partir dessa fusão, responsável pelas atividades de apoio executivo às ações do MEC voltadas para a educação básica junto aos estados e municípios. (Albuquerque, 2023, p. 403)

Com isso, o programa foi ampliado, e o MEC começou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos da 1ª à 8ª série do ensino fundamental público.

Ainda em 1997, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, por meio da Portaria Ministerial nº 584, em substituição aos programas anteriores de incentivo à leitura e de distribuição de acervos às bibliotecas escolares implementados pelo MEC desde 1983. Até 1999 todos os programas e projetos atendiam, por faixa de matrícula, às bibliotecas das escolas. Já no ano 2000, o PNBE distribuiu obras às escolas da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, com foco na formação de professores; obras de apoio profissional. Nesse mesmo ano o PNLD distribuiu dicionários da língua portuguesa para os alunos da 1ª a 4ª séries.

A partir de 2008, a educação infantil passou a ser contemplada nas edições do PNBE, marcando um avanço na oferta de materiais literários específicos para essa etapa de ensino. No entanto, o PNBE foi extinto em 2015, no governo de transição do presidente Michel Temer, após o *impeachment*²⁹ da presidenta Dilma Rousseff. Segundo Pinheiro e Tolentino,

²⁹ Para mais esclarecimentos consultar artigo: *Impeachment* ou golpe? https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/6919/2017_silva_impeachment_golpe_analise.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

A temática indígena na educação infantil

a interrupção do PNBE, a partir de 2015, representou um duplo prejuízo. Perderam a educação pública e as crianças e jovens que dela dependem, sempre afetadas pela descontinuidade das políticas públicas. Perdeu também o mercado editorial brasileiro, que dependia, em grande medida, das compras governamentais (Pinheiro; Tolentino, 2020, p. 74)

Essa interrupção de uma política de leitura voltada para a distribuição de livros literários para as escolas públicas permaneceu até 18 de julho de 2017, quando houve a publicação do Decreto nº 9.099, que implementou o Programa PNLD, que unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

No âmbito do PNLD (livros didáticos), a inclusão da educação infantil ocorreu apenas em 2019, gerando debates e insatisfação entre educadores e pesquisadores³⁰. Muitos questionam a pertinência do uso de livros didáticos para essa etapa educacional, argumentando que eles não atendem adequadamente às necessidades das crianças. Em uma publicação de 22 de janeiro de 2025, o MEC anunciou que não adquirirá mais livros didáticos para a educação infantil, justificando que:

O livro didático, ao ser direcionado a uma criança em abstrato, exclui a diversidade brasileira, as formas de vida e os interesses reais das crianças. Esses materiais carregam uma visão restrita de educação que, em vez de ampliar o mundo para as crianças, acaba limitando-o ao que está contido nas páginas dessas obras. O foco da proposta passa a ser o conteúdo do livro, e não as crianças. Conteúdos que chegam de forma descontextualizada e fazem pouco sentido. Pensar no desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses significa ampliar suas experiências (Brasil, 2025)

Essa justificativa destaca a preocupação do MEC com a inadequação dos livros didáticos para a educação infantil, argumentando que esses materiais podem restringir as experiências das crianças ao invés de ampliá-las. A visão apresentada reforça a importância de considerar a diversidade cultural e os interesses reais dos alunos na construção das práticas pedagógicas, de modo que a aprendizagem ocorra de forma contextualizada e significativa. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios que fundamentam a BNCC, destacando a importância de uma educação que valorize as interações e as experiências significativas para o desenvolvimento integral das crianças.

A incorporação da educação infantil ao PNBE em 2008 e, posteriormente, a criação do edital específico do PNLD Literário em 2022 representam avanços significativos na oferta de materiais literários adequados e específicos para essa etapa de ensino. No entanto, uma crítica recorrente ao Programa é a discrepância entre os livros selecionados pelas escolas durante o processo de escolha e aqueles que são efetivamente enviados às instituições. Essa lacuna pode ser explicada por questões logísticas, limitações na produção e distribuição dos materiais, entre outros fatores. Assim, embora o avanço na oferta de materiais literários para a educação infantil seja um passo importante, desafios como a coerência entre a escolha e a distribuição dos livros ainda precisam ser superados para garantir que as crianças tenham acesso a obras que atendam plenamente às suas necessidades e realidades.

³⁰ Para mais informações consultar o vídeo do canal NEPEI - FaE / UFMG: Livro didático na educação infantil? <https://www.youtube.com/watch?v=efwvTH3UkTU>.

O Edital de 2022: inovações e critérios de seleção

O edital do PNLD Literário 2022 representou um marco significativo na evolução das políticas públicas voltadas para a educação infantil no Brasil. Com foco na ampliação do acesso a obras literárias e didáticas, o edital introduziu inovações que refletem as demandas contemporâneas da educação, como a promoção da diversidade, a inclusão de temáticas indígenas e a modernização dos processos de seleção e distribuição de livros.

Segundo as diretrizes do Programa, os materiais “serão destinados à formação de acervos das escolas públicas e ao fomento de práticas de literacia emergente e de literacia familiar, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes (da educação infantil) de literatura de qualidade durante o ano letivo.”³¹ Essa edição do Programa é especialmente relevante por promover a inclusão e o diálogo com as diretrizes da BNCC, atendendo aos 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”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.”

O edital tem como objetivos ampliar o acesso a obras literárias, garantindo que todas as crianças da educação infantil, desde creches até pré-escolas, tenham materiais de qualidade. Além disso, busca-se promover a diversidade e a inclusão, selecionando livros que abordem temáticas indígenas, afro-brasileiras, de gênero e a inclusão de pessoas com deficiência. Outro ponto relevante é a modernização dos processos, por meio do uso de ferramentas digitais para facilitar a escolha das obras pelas escolas e agilizar a distribuição dos materiais, tornando o acesso mais eficiente e equitativo.

O edital estabeleceu critérios rigorosos para a seleção das obras, estabelecendo alguns padrões de qualidade e alinhamento pedagógico. Entre os critérios, destacam-se a qualidade editorial e gráfica, a adequação pedagógica, a diversidade e representatividade, e a acessibilidade.

Análise das resenhas e dos livros digitais de temática indígena

A análise das resenhas das obras literárias aprovadas no PNLD Literário 2022 revela a presença de 14 livros que abordam direta ou indiretamente a temática indígena. Destas, 8 foram selecionadas para análise detalhada, conforme quadro a seguir, destacando-se por sua contribuição para a diversidade e a inclusão no contexto educacional.

³¹ Para mais informações consultar site oficial https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_educacao_infantil_literario/inicio.

A temática indígena na educação infantil

Quadro 1 – Obras do Guia PNLD 2022 com Temática Indígena

Obras	Elementos
A lenda da vitória-régia	Indiazinha, tribo, cultura tupi-guarani
A oca e a toca	Curumim, pajé, oca, narrativa poética
Curupira, brinca comigo	Criança indígena, folclore, conservação ambiental
Patiguá	Menina indígena, narrativa visual, conexão com a natureza
Tem índio pra todo lado!	Cultura ancestral, diversidade indígena contemporânea
Vida que voa	Referência à palavra de origem indígena (Boiúna)
A torre de Babel	Referência à língua Tupi
Ana, o cachorro e a boneca	Referência à criança indígena

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A análise dos livros digitais e das resenhas também revela que, embora as obras promovam a diversidade cultural, algumas ainda perpetuam estereótipos. *A lenda da vitória-régia*, escrito por Susana Ventura e ilustrado por Bernardita Uhart, aborda uma lenda indígena que explica a origem da vitória-régia, uma flor típica da Amazônia. A narrativa explora a cultura tupi-guarani, valorizando a oralidade e o imaginário indígena, com ilustrações vibrantes e o uso de termos indígenas que ampliam o repertório cultural das crianças. Já *A oca e a toca*, de Lúcia Bettencourt e Fernanda Morais, narra a história de um menino indígena, o Curumim, e um tatu que exploram as casas um do outro. A narrativa poética e as ilustrações detalhadas, em tons de verde e marrom, promovem a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento da linguagem.

Outra obra analisada, *Curupira, brinca comigo?*, de Lô Carvalho e Susana Rodrigues, apresenta uma criança indígena que convida seres folclóricos, como o Curupira e o Boitatá, para brincar na floresta. A obra valoriza a cultura popular brasileira e promove a conservação ambiental, além de estimular a imaginação infantil com ilustrações atrativas e coloridas. No entanto, a representação indígena ainda ocorre de forma estereotipada, especialmente no que se refere à pintura corporal e aos adereços, reforçando uma visão simplificada e pouco diversa das culturas indígenas brasileiras. *Patiguá*, de Cecília Cavalieri e Thaís Mesquita, explora a conexão de uma menina indígena com um objeto que a acompanha ao longo de sua vida: o patiguá. A narrativa visual, sem texto verbal, amplia o repertório cultural e visual das crianças, promovendo a leitura de imagens e a valorização da cultura indígena.

Por outro lado, *Tem índio pra todo lado!*, de Vinícios Ferraz e Rafael Limaverde, compara os indígenas do passado com os do presente, mostrando sua presença em diferentes contextos sociais. Embora as ilustrações vibrantes e detalhadas promovam uma visão inclusiva e atualizada dos povos indígenas, o uso do termo “índio” contribui para a persistência de estereótipos que remontam à figura do índio genérico, uma representação que ignora a diversidade cultural e histórica dos povos originários, como Lamas et al. destacam:

A temática indígena na educação infantil

as obras didáticas e paradidáticas, assim como os estudos acadêmicos, durante muito tempo, apresentaram os indígenas como alvo prioritário de antropólogos e etnógrafos, pois eram povos sem História, isto é, povos que por não possuírem escrita não criaram registros históricos e, portanto, não interessavam aos estudiosos dessa área. Esse vaticínio promulgado por Vanhargen em meados do século XIX afastou os historiadores da pesquisa sobre os povos indígenas. Desde então, quando aparecem nos manuais didáticos, os indígenas executam um papel subsidiário, agindo sempre em função dos interesses alheios (Lamas et al., 2013, p.126).

Essa escolha linguística reforça a necessidade de uma abordagem mais crítica e inclusiva, que valorize a autenticidade e a diversidade das narrativas indígenas. Já em *Vida que voa*, de Lena Martins, Carolina Figueiredo e Luciana Grether Carvalho, relata a história de Isadora e sua avó, que vivem no Jardim Boiuna, um local que foi habitado por indígenas tupi-guaranis. A obra estimula a observação e a curiosidade, conectando temas do cotidiano à cultura indígena, embora o vocabulário seja limitado e a temática indígena seja pouco explorada.

Ana, o cachorro e a boneca, de Léia Cassol e Fernando Geisel Jr., narra a história de uma menina africana e seus amigos, incluindo uma criança indígena. A obra promove a diversidade cultural e a integração entre diferentes etnias, embora a temática indígena seja abordada de forma superficial. Por fim, *A torre de Babel*, de Milton Célio de Oliveira Filho e Bruno Nunes Coelho, adapta a história bíblica da Torre de Babel ao contexto brasileiro, utilizando expressões regionais e personagens de diferentes origens. A narrativa promove a cooperação e o respeito às diferenças, embora a temática indígena seja apenas mencionada de forma indireta.

O quadro a seguir permite uma visão geral dos pontos fortes e limitações de cada obra, facilitando a compreensão das escolhas editoriais e das potencialidades pedagógicas de cada uma delas.

A temática indígena na educação infantil

Quadro 2 – Comparativo das Resenhas das Obras

Obra	Público-alvo	Pontos fortes	Limitações
A oca e a toca	Creche I (bebês de 0 a 1ano e 6 meses)	Linguagem simples e atrativa; ilustrações integradas ao texto; promove habilidades de leitura emergente.	Não aborda questões históricas e sociopolíticas.
Patigúá	Creche II (crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 e 11 meses)	Protagonismo indígena; amplia repertório cultural e visual; promove a leitura de imagens.	Exige mediação para interpretação plena; não possui texto verbal.
Ana, o cachorro e a boneca	Creche II (crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 e 11 meses)	Narrativa acumulativa para incentivo à memorização; amplia repertório cultural e integra diferentes culturas	Explora superficialmente as relações entre culturas africanas e indígenas.
Vida que voa	Creche II (crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 e 11 meses)	Ilustrações atrativas; promove a criatividade; conecta temas do cotidiano à cultura tupi-guarani.	Vocabulário limitado e pouca exploração da história indígena.
A lenda da vitória-régia	Pré-escola (crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses)	Ilustrações vibrantes; integra termos indígenas ao vocabulário das crianças; explora elementos da cultura tupi-guarani	O vocabulário pode ser pouco acessível para algumas crianças.
Curupira, brinca comigo?	Pré-escola (crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses)	Texto e imagens interligados; incentiva brincadeiras inclusivas; aborda folclore regional de forma lúdica.	Alguns personagens podem causar medo em crianças sensíveis.
Tem índio pra todo lado	Pré-escola (crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses)	Projeto gráfico atrativo; estimula a consciência fonológica; aborda a reinvenção cultural dos povos indígenas.	Aborda superficialmente as dinâmicas históricas e sociopolíticas e utiliza o termo “índio” para se referir ao indígena.
A torre de Babel	Pré-escola (crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses)	Uso de expressões regionais; ilustrações conectadas ao texto e à diversidade cultural.	Pode exigir mediação adulta para contextualizar a narrativa adaptada.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os gêneros literários presentes nas obras selecionadas incluem poemas e narrativas, ambos com características que atendem às necessidades da educação infantil, promovendo a formação cultural, estética e linguística das crianças.

A temática indígena na educação infantil

É importante destacar que os acervos disponibilizados para as escolas são formados por 49 a 55 obras, organizados em 23 opções de escolha, que incluem materiais voltados para creches, pré-escolas ou acervos mistos. A quantidade de acervos distribuídos a cada escola depende do número de alunos por segmento. No entanto, considerando que apenas 8 livros abordam a temática indígena, com dois exemplares de cada obra disponibilizados, nem todas as escolas terão acesso a pelo menos um exemplar desses títulos, o que limita a disseminação de conteúdos que valorizem a diversidade cultural e histórica dos povos indígenas. Essa situação reforça a necessidade de ampliar a oferta de obras com essa temática nos acervos futuros.

As 8 obras selecionadas estão distribuídas nos acervos conforme indicado no Quadro 3.

Quadro 3 – Obra e acervos

Obras	Acervos
A lenda da vitória-régia	3 e 22
A oca e a toca	4 e 13
A torre de Babel	10 e 21
Ana, o cachorro e a boneca	6 e 17
Curupira, brinca comigo?	9 e 20
Patiguá	4 e 15
Tem índio pra todo lado	8 e 20
Vida que voa	8 e 17

Fonte: Dados retirados do Guia digital PNLD, 2022.

Embora algumas obras com temática indígena estejam presentes em determinados acervos, é relevante ressaltar que essa representação não ocorre de forma equilibrada. Dos 23 acervos oferecidos pelo PNLD Literário 2022, somente 12 incluem livros que tratam da diversidade cultural e histórica dos povos originários. Isso indica que os acervos 1, 2, 5, 7, 11, 12, 14, 16, 18, 19 e 23 não possuem nenhum título relacionado a essa temática. Essa disparidade na distribuição restringe o acesso a esses conteúdos e evidencia a importância de medidas que garantam uma inclusão mais ampla e igualitária da temática indígena nos materiais escolares.

Munduruku (2019, p.48) defende “que a escola se repositone enquanto instituição para assumir seu papel de formadora de opinião e de capacidades tão necessárias para banir do mundo a desigualdade, o preconceito, a banalização do outro, a visão de superioridade nacionalista, sentimentos que mancham a história da humanidade.” A discussão em sala de aula amplia o conhecimento dos alunos sobre as raízes históricas das comunidades indígenas, sensibilizando-os para as questões contemporâneas que envolvem esses povos, como os desafios que enfrentam e a relevância de preservar suas culturas. Essa abordagem está alinhada com a Lei N° 11.645/2008, que determina a inclusão da temática “História e Cultura

A temática indígena na educação infantil

Afro-Brasileira e Indígena” no currículo escolar, promovendo uma educação que valoriza a diversidade cultural e contribui para o combate ao preconceito e à discriminação.

Em suma, as obras analisadas representam um certo avanço no que se refere à inclusão da temática indígena nos materiais literários destinados à educação infantil. No entanto, é necessário ampliar a representatividade autêntica, garantindo que as narrativas sejam construídas a partir de perspectivas indígenas e que abordem a diversidade cultural de forma mais profunda e significativa.

Considerações finais

As inovações introduzidas no PNLD Literário 2022, como a ampliação do acesso digital e a inclusão de obras que promovem a diversidade e a inclusão, refletem um compromisso com a modernização e a democratização do acesso à literatura. A seleção de obras com temáticas indígenas e afro-brasileiras contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa. No entanto, a análise das obras com temática indígena revela que ainda há desafios a serem superados. A falta de autores indígenas entre as obras selecionadas e a abordagem superficial de questões culturais e históricas limitam o potencial do Programa para promover uma representação autêntica e diversificada dos povos originários.

Graúna (2013) ressalta que “reconhecer a propriedade intelectual indígena implica respeitar as várias faces de sua manifestação. Negar a existência da literatura indígena ou imprimir-lhe o rótulo de oratura (como quer a visão eurocêntrica) são formas de preconceito literário” (Graúna, 2013, p. 172). Essa reflexão é fundamental para repensar os critérios de seleção do PNLD, garantindo que as narrativas indígenas sejam construídas a partir de perspectivas autênticas e auto-representadas.

Para que o PNLD Literário contribua para seu objetivo de formar leitores críticos e cidadãos conscientes, é essencial adotar critérios, na seleção de obras, que priorizem a inclusão de autores indígenas e a valorização de narrativas que abordem a diversidade cultural de forma profunda e significativa. Além disso, é necessário garantir uma distribuição equitativa das obras, de modo que todas as escolas tenham acesso a materiais que promovam a diversidade e a inclusão.

Em síntese, o PNLD Literário representa uma política pública essencial para a promoção da leitura e da literatura no Brasil. Ao priorizar a diversidade e a inclusão, o Programa contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de reconhecer e valorizar a pluralidade cultural do país. No entanto, é necessário avançar na representatividade autêntica e na abordagem de questões históricas e sociopolíticas, garantindo que as narrativas oferecidas às crianças sejam ricas, diversificadas e alinhadas às realidades culturais dos povos originários.

Este trabalho aponta também para a necessidade de pesquisas que se debrucem sobre os livros físicos do PNLD, analisando cuidadosamente o conteúdo textual, o projeto gráfico e a forma como as representações indígenas são construídas. Essas investigações podem contribuir para um entendimento mais profundo da literatura indígena brasileira, promovendo a valorização e o respeito pelas culturas, tradições, assegurando que as narrativas oferecidas às crianças sejam ricas, diversificadas e autênticas.

Referências

ALBUQUERQUE, Garibaldi José Cordeiro de. Inovação em gestão de compras públicas: a experiência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. In.: **55 anos de FNDE** [livro eletrônico] : histórias, artes e ofícios na educação brasileira : volume 1 / organização Ana Luiza Cruz Sá Barreto et al. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, 2023. PDF.

AMARAL, Mariana Parreira Lara do. **Texto, imagem, suporte**: elementos narrativos do livro ilustrado / Mariana Parreira Lara do Amaral, Mônica Correia Baptista, Alessandra Latalisa de Sá. Belo Horizonte, MG: Ed. da Autora, 2021.

BETTENCOURT, Lúcia; MORAIS, Fernanda (ilustradora). **A oca e a toca**. Rio de Janeiro: Lótus Cultural, 2021. 20p.;il.; 20,5x27,5 cm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Versão final -site. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/04/2023

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Dispõe sobre a criação do **Instituto Nacional do Livro (INL)**. Rio de Janeiro, 21 dez. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm. Acesso em: 27/06/2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Fica instituída, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático(CNLD)**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10/04/2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27/06/2024.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19/8/85. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27/06/2024.

BRASIL. Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992. **Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm#:~:text=DECRETO%20No%20519%2C%20DE_da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20nos%20arts. Acesso em: 27/06/2024.

A temática indígena na educação infantil

BRASIL. **Editais de convocação nº 02/2020** – CGPLI. 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICAO22.03.2023.pdf>. Acesso em: 10/04/2024.

BRASIL. Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. **Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências**. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2/06/2024.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 27/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/politica-nacional-de-educacao-infantil/por-que-o-pnld-nao>. Acesso em 04/02/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão de Avaliação Pedagógica** – PNLD 2022. Disponível em: <https://gestaopnld.mec.gov.br/documents/15>. Acesso em: 18/03/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em:

https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_educacao_infantil_literario/inicio. Acesso em: 25/10/2023.

BRASIL. Planalto. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008 - **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10/04/2023.

CARVALHO, Lô; RODRIGUES, Susana (ilustradora). **Curupira, brinca comigo?** Atibaia: Gavioli Edições, 2021. 40 p.; il.; 20,5x37,5 cm.

CASSOL, Léia; GEISEL JR., Fernando (ilustrador). **Ana, o cachorro e a boneca**. Porto Alegre: Editora Cassol, 2021.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, nº 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018.

FERRAZ, Vinícios; LIMAVERDE, Rafael (ilustrador). **Tem índio pra todo lado**. Fortaleza: Editora Brasil Tropical, 021. 36p.; il.; 20,5x27,5 cm.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; MESQUITA, Thaís (ilustradora). **Patigüá**. Belo Horizonte: Editora Palmares, 2021. 24 p.; il.; 20,5x27,5 cm. Disponível em:

<https://tracinhotraçojovem.finotraçoeditora.com.br/pagina/patigua.html>. Acesso em: 20/06/2024

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

A temática indígena na educação infantil

LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. CApUFP, Recife, v. 2, n. 1, p. 124-139, 2016.

MUNDUKURU, Daniel. **Coisas de índio**: versão infantil. São Paulo: Callis, 2019.

OLIVEIRA, Francielly de Lima. **Análise de Livros Didáticos do PNLD/2019 para a educação infantil**: Imagens e Gêneros. 2020. 221 f.: il. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2020.

OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. **A Torre de Babel**. Ilustração: Bruno Nunes. São Paulo: Globo Kids, 2020.

PINHEIRO, Marta Passos. O diálogo entre texto escrito, ilustração e projeto gráfico em livros de literatura infantil premiados. In: OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de; MOREIRA, Wagner (Org.). **Edição e crítica**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018. p. 127-170.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade. **A literatura infantil em perigo**: políticas públicas e o controle da leitura. *Caderno de letras*, n. 38, p. 169-182, 18 jan. 2021.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola**: um estudo de práticas de leitura literária na formação da "comunidade de leitores". Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2006.

PINHEIRO, Marta Passos. Literatura infantil e juvenil: uma reflexão sobre a construção da infância e da adolescência. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Org.). **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 69-78.

VENTURA, Susana. **A lenda da vitória-régia**. Ilust. Bernardita Uhart. Pinheiral: Editora Pantograf, 2021.

PINTO, Aroldo José Abreu; PONTES, Felipe Everson Camargo. Programa de incentivo à leitura no Brasil: uma análise do PNLD Literário 2020. **Revista Alere**, ano 13, vol. 21, n. 01, p. 251-269, jul., 2020.

SOUSA, Paulina Barbosa de. OLIVEIRA, Wellington de. As Políticas Públicas do Programa Nacional do Livro Didático do Campo no Brasil. **Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, vol. 9, n.º 2, p. 39-53, ago./dez., 2016.

Boas práticas de estudantes de licenciatura e os dilemas da mediação literária na escola pública

Ana Luiza da Costa Lima Vidal
Keyla Heloísa Gil de Vasconcelos

Introdução

Em 2024, o projeto *Lá Vem História* da Associação Parceiros da Educação RJ, visando promover arte e cultura, implementou oficinas de artes, contação de histórias, mediação de leitura e outras atividades em escolas públicas do município do Rio. A partir de uma parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o eixo de mediação literária foi coordenado pela Prof^a Ludmila Thomé de Andrade, docente da Faculdade da Educação. A equipe atuou nos meses de abril a novembro e era composta por vinte seis estudantes de diferentes Universidades Públicas do Rio de Janeiro, a maioria da UFRJ, mas também da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Este grupo de mediadoras/es do qual nós autoras participamos foi constituído por licenciandas/os dos cursos de graduação em Pedagogia, Letras, Biblioteconomia e Artes Visuais, que buscaram tornaram a leitura literária um hábito dentro da rotina semanal escolar, levando livros semanalmente às salas de aula. A iniciativa foi concebida com o intuito de fomentar o contato literário dos alunos e das alunas com os livros por meio das mediações e de estimular criatividade e autoria. Cada um/a em sua respectiva escola, nos organizamos em duas idas às escolas por semana, seis horas em cada dia. Atuamos em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, propiciando dos livros, seguida de pausas dialógicas para a escuta das vozes das crianças, estabelecendo-se o diálogo, a partir do que foi lido e, por fim, de propostas artísticas coletivas ou individuais relacionadas à leitura.

Também era previsto nesta organização uma reunião formativa semanal, entre orientadora e mediadoras/es, que proporcionava trocas de experiências entre os pares, relatos individuais, reflexões coletivas das mediações e estudos teóricos sobre literatura infantil. Este espaço de discussão teórica foi desencadeador de algumas publicações de pesquisa sobre a experiência vivida no *Lá Vem História* (Almeida; Andrade, 2024; Andrade, 2024; Bastos; Moreira; Andrade, 2024; Souza, Andrade, 2024; Vidal; Bundai, 2024; Vidal; Moraes, 2024). Em uma via de mão dupla, também se concebeu um projeto de formação inicial complementar para licenciandas/os que refletem sobre a prática docente iniciante e compreendem o potencial de apropriação da arte da palavra através da leitura literária no meio escolar.

Lajolo (1982) critica as práticas de professores que usam os textos literários somente para um “fim maior”, sob o pretexto de exercitar a interpretação, ortografia ou redação textual, desconsiderando a completude do texto literário e sua potência de estimular a imaginação. Soares (2011) considera essas práticas como a imprópria escolarização da literatura. Em contrapartida, na mediação de leitura, buscamos proporcionar uma adequada escolarização da literatura. Dessa maneira, consideramos as atividades deste projeto como boas práticas para a sala de aula.

Apesar de visar a experiência literária, durante as mediações observamos algumas dificuldades dos alunos e das alunas na aproximação com a literatura infantil. Notamos a falta de identificação e envolvimento de algumas crianças. Isto se demonstrou no desinteresse pelas práticas literárias e no distanciamento das mesmas no desenrolar dos diálogos sobre as leituras realizadas, o que despertou o nosso interesse por entender as realidades encontradas nos contextos de cada educando/a e suas respectivas vivências. A escola na qual o relato aqui analisado tem lugar fica localizada próximo a duas favelas do subúrbio carioca: favela do Borel e favela do Turano, no bairro da Tijuca. Por isso, questionamo-nos: qual é a relação das dificuldades das crianças com a literatura a partir do contexto escolar e social em que este trabalho se desenvolve?

A mediação literária: teoria e balizas do projeto

A mediação implica em uma relação dialógica e horizontal entre educadores e educandos/as, seguindo Paulo Freire, quando afirma que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 68, 2004). Numa mesma direção de concepções, para Vygotsky, a mediação semiótica consiste no elo entre o ser humano e a natureza, a partir de um sistema de signos (Pino, 2000). Nesse sentido, a mediação, como uma estratégia de leitura, se constituiu neste projeto enquanto elo entre o livro e as crianças por meio da linguagem (Vidal; Bundai, 2024, p. 38).

Tal elo foi estabelecido tanto na linguagem verbal, por meio da interação entre a turma e o/a mediador/a, quanto em linguagens não verbais, através das produções artísticas. Por este encaminhamento, proporcionaram-se, na prática: 1) uma relação dialógica com as crianças sobre o livro; e 2) o estímulo à imaginação, à criatividade e à autonomia, através da elaboração autoral de desenhos, pinturas, fotografias, produções audiovisuais, dança e outras atividades propostas. Desse modo, os/as educandos/as expressavam os sentidos e significados tecidos a partir da leitura, tendo em vista que “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (Vygotsky, 1991, p. 25).

Conforme Andrade (2024), o projeto estruturou balizas de atuação para mediação literária, fruto das discussões tecidas nas reuniões coletivas: “Tais categorias foram produzidas a partir das trocas interlocutivas de uma formação de professores cujas particularidade e especificidade valem a pena ser destacadas como um processo de formação inicial” (p. 128). Cada categoria foi elencada e, em seguida, discutida:

- A escolha dos livros;
- A antecipação de leitura com as crianças;
- A leitura e seus diversos modos de acontecer (corporais, dispositivos tecnológicos, espaciais);
- A voz leitora do/a aluno/a (perguntas, interesses, discussões etc.);
- A temática desencadeada e a produção da leitura (múltiplas semioses).

Para a escolha dos livros, as licenciandas e os licenciandos apresentavam os planejamentos nas reuniões e discutiam suas justificativas entre os pares e a orientadora. O

interesse das crianças por um dos gêneros literários ou por um assunto específico era um dos principais motivos para a seleção dos livros. Muitas vezes, os fios condutores dessa escolha emergiam nos próprios momentos das mediações. Ao se apropriar do lugar de leitores, os alunos e as alunas expressavam suas curiosidades sobre o mundo e a literatura. Ao mesmo tempo, a qualidade do livro era fundamental, este deveria ser selecionado cuidadosamente pela “sua temática, da linguagem utilizada, do projeto gráfico-editorial do livro e da qualidade artística de suas ilustrações” (Andrade, 2024, p. 131).

A antecipação de leitura era “uma chave para atrair a atenção, focalização e interesse das crianças sobre o livro” (p. 132). Assim, considerando o conhecimento prévio das crianças, as/os mediadoras/os perguntavam sobre a capa, título, ilustração, sumário e a contracapa. Também era o momento de apresentar estes elementos constituintes dos livros. Ainda que a maioria das crianças atendidas pelo projeto – que abrangia as etapas da Educação Infantil e Fundamental I – ainda não fossem alfabetizadas, elas compartilhavam suas observações sobre a ilustração, imaginavam do que se trataria a história e relacionavam com suas vivências. Isto, pois, a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2003, p. 11).

Os modos de acontecer a leitura eram múltiplos, a sala de aula poderia ser organizada de outra forma, com as crianças sentadas no chão ou fazendo uma roda. A leitura poderia ocorrer em outros espaços, como na sala de leitura ou até mesmo no pátio (Figura 1), e de outras formas, com a luz apagada se fosse uma história de terror, com performance de vozes para os personagens. Com o tempo, os/as educandos/as também demonstravam interesse em ler para a turma, como mediadores de leitura.

Para escutar um texto, pode-se propor a liberdade de escolha de posições corporais, auxiliado por dispositivos tecnológicos, mudando da rotina espacial, saindo da sala de aula e ocupando outros espaços possíveis, por exemplo. As crianças muitas vezes podem desejar participar ativamente lendo o livro uma segunda vez, assumindo o lugar de quem lê para os demais. (Andrade, 2024, p. 132).

Figura 1 – Momento de mediação de leitura acontecendo no pátio da escola. A mediadora está curvada, na mesma altura das crianças, escutando-as.



Fonte: acervo das autoras, 2024.

A voz leitora das crianças tratava-se dos “momentos quando estes falam, tomam a palavra, têm seus turnos de fala ocupados, quanto igualmente ao sobre o que se abre espaço para ser conversado, ou seja, as temáticas sobre as quais se pode falar na escola, entre alunos e professores” (p. 133). A mediação produzia uma relação dialógica, que estabelecia a troca

dos sentidos e significados construídos durante a leitura. Para que fosse possível esse diálogo, as/os mediadores deveriam escutar as vozes dos alunos e das alunas, responder o que foi dito e propor debates com a turma, com perguntas e reflexões. Assim, a escola se tornou um espaço de conversa sobre as diferentes perspectivas das crianças de uma mesma obra literária e do mundo.

Nesta escuta ativa, o diálogo sobre a leitura desencadeava diferentes temáticas, e, apesar de ser papel do/a educador/a responder os apontamentos das crianças, também precisava ser avaliada a pertinência do assunto para dar continuidade ou não no momento da mediação. A produção estética também proporcionava outro espaço de produção de sentidos interpretativos, para além da linguagem verbal:

Aprender a falar sobre o que se lê e em seguida produzir alguma forma que lhe imprima sentido através de produções que tenham formas de composição estética variadas (através de desenhos, de outros textos, com gêneros distintos do original, por exemplo, uma fotografia ou uma peça teatral), enfim, gêneros múltiplos servirão a abordar os temas que decorrerem do trabalho de leitura literária que aponta para a produção de sentidos interpretativos. (p. 134)

A metodologia da pesquisa

Privilegiamos uma abordagem qualitativa como metodologia, elaborando relatos sobre as experiências de mediação. Larrosa enfatiza que a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p. 21). Nessa perspectiva, narramos acontecimentos em sala de aula na relação entre mediador/a e alunos/as que foram marcantes, pois provocaram questionamentos e reflexões sobre a mediação literária.

Embasamo-nos em Madalena Freire (1996) para educar nosso olhar de observação, o que envolve uma ação dinâmica, reflexiva e estudiosa. Segundo a autora, ao educar o olhar, o/a educador/a se torna capaz de pensar o mundo, a realidade, a si mesmo e ao coletivo. Com este olhar sensível, registro e reflexão, avaliamos práticas de mediação. As práticas de mediação relatadas destacam as vozes das crianças, sob uma postura discursiva da escola (Andrade, 2011), o que nos faz “pensar quando se fala, do que se pode falar, dos silêncios (significam puro controle e disciplina ou trabalho cognitivo e concentração?)” (p. 2).

A partir disso, Keyla irá narrar dois momentos que marcaram sua vivência como mediadora, o primeiro provocado pela falta de identificação da aluna com os livros e o segundo pelo desinteresse de uma turma com a prática da leitura.

Relato das mediações³²

Relato 1: *A Menina do Feijão Suculento*, livro de Stela Barbieri e Fernando Vilela, foi utilizado no meu primeiro dia como mediadora de leitura. Optei por este título por reconhecer o mesmo como uma primeira leitura ideal, trazendo o protagonismo e vivências de uma criança na sua comunidade. Ao apresentar este livro para a turma do segundo ano, boa parte da turma se animou e começaram os comentários prévios, parte da antecipação à leitura.

³² Conforme observamos acima neste texto, uma das autoras é a mediadora deste relato e portanto a 1ª pessoa será utilizada.

Percebi uma das educandas no seu lugar, completamente em silêncio e com sua feição desagradada à proposta que fiz de mediação do livro.

A leitura do livro foi feita de forma interativa, deixando as crianças à vontade para interromper, perguntar, tecer comentários e opiniões, assim era feito por boa parte da turma. No final da leitura, continuou aberto o espaço de fala das crianças e conversei sobre a importância de todos falarem suas opiniões, fossem elas quais fossem. Elogios, críticas, análises, comparações, etc. As crianças trouxeram seus comentários para a roda e por mais que houvesse muitas opiniões fossem parecidas, notei que era incrível ver todos participando. No momento em que a vez da fala chega na educanda, seu comentário diferente dos outros me surpreendeu. Ela disse: “Eu não gostei da história porque não gosto de livros”. Procurei dar espaço para que ela desenvolvesse essa afirmação, porém, ela apenas se emburrou e a vez e voz passou para outros/as alunos/as.

Ao mesmo tempo, foi importante perceber esta movimentação ativa da educanda de se posicionar no momento de sua vez de fala. Um alerta acendeu-se, eu quis refletir como ela havia chegado nesta opinião tão definitiva e ríspida. Após todos falarem suas impressões, eu trouxe meu comentário quanto às falas discentes: deixei bem claro que os encontros eram um lugar seguro e que todos poderiam expor suas opiniões e vivências a partir dos incômodos gerados pela literatura apresentada.

O comentário de Maria³³ não ficou alheio, pelo contrário, foi recebido e analisado. Eu, como educadora em formação e pesquisadora, narrei esta vivência para o grupo de pesquisa do projeto em busca de estratégias e meios de tornar os encontros um lugar de apreciação da literatura, compartilhamento de saberes e afetos. A partir das trocas que fiz, as mediadoras sugeriram a prática da escuta ativa, que não visa apenas o ouvir, mas o ouvir nas entrelinhas (Bajour, 2012), isto é, estar atenta aos detalhes e envolver-se com as exposições e as trocas construídas pela turma no individual e/ou coletivo.

Meus planejamentos seguintes foram pensados de forma que eu pudesse alcançar todas as crianças, em especial Maria e aquelas demais que compartilhavam da mesma opinião. Visto isso, procurei apresentar livros que trouxessem esses leitores para mais perto e demonstrassem as diversas faces que a literatura pode ter, como a comédia, o drama, a fantasia e outras facetas.

Com mais tempo de interação com a turma, notei que os comentários continuavam começando com o “não gostei”, mas eram acompanhados por uma análise de cada obra respectivamente, por exemplo: “Não gostei, porque a história é longa”, “Não gostei, pois a ilustração é feia”. O meu objetivo como educadora em formação nas mediações não era que eles gostassem ou não de algo, mas que se apropriassem da arte que é a literatura, incorporando as obras a partir de suas vivências e expondo da sua maneira as opiniões.

Com o passar do tempo, entre dois a três meses das mediações, notei Maria mais aberta e solícita nos encontros. Tecendo suas opiniões, conversando sobre os livros e apontando suas críticas e considerações. Na leitura do livro *Da Minha Janela* do autor Otávio Júnior (2019), Maria falou muito sobre a favela em que mora. Contou histórias que viu da janela de sua casa e reconheceu, nas ilustrações do livro, o uniforme da Prefeitura do Rio de Janeiro, igual ao que ela usava. Maria se viu nas ilustrações e fez a seguinte ponderação: “Essa

³³ Escolhemos um nome fictício para preservar a identidade da aluna.

história é muito boa. Parece o lugar onde eu moro e as crianças usam o mesmo uniforme que eu”.

Figura 2 – Os alunos e alunas observando a janela da escola após a leitura do livro “Da Minha Janela”



Fonte: acervo das autoras, 2024.

Relato 2: Na turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, eu estava enfrentando as mesmas resistências e distanciamentos que encontrei na turma do segundo ano. Metade da turma vibrava ao receber a notícia de que teríamos encontro e a outra metade demonstrava desinteresse às propostas feitas. Da mesma forma como levei a situação do segundo ano, expus esta também para as demais mediadoras nas reuniões de formação do projeto. Neste momento, planejei uma proposta diferente para realizar com a turma: “Crianças Mediadoras de Leitura”.

A proposta em questão consistia em uma atividade na qual as crianças se dividiam em grupos, escolhendo juntos um livro da sala de leitura, lendo com seus amigos de grupo e, no final, mediando o livro para a turma. Este projeto levou por volta de seis a oito encontros, e o meu objetivo com a turma era compreender o que eles entendiam sobre a mediação, os livros que eles preferem e como eles acham que deveria ser uma mediação ideal à vista de cada educando respectivamente. As crianças se esforçaram muito para entrar em consenso sobre o livro e como fariam a mediação. Durante a construção deste trabalho, a turma demonstrou estar inteiramente empenhada para a realização. Procurei ocupar um lugar de auxílio apenas, não interferindo nas decisões e encorajando a autonomia dos educandos (Figura 3 e 4).

Figuras 3 e 4 – Organizando em grupo para a proposta “Crianças Mediadoras de Leitura”



Fonte: acervo das autoras

Boas práticas de estudantes de licenciatura e os dilemas da mediação literária...

Após as semanas de negociações e preparações, os grupos se apresentaram. Como o encorajado, as crianças tomaram as decisões nos seus coletivos e fizeram conforme o combinado de cada grupo. Alguns optaram por fazer a leitura do livro, outros por elucidar a narrativa e dentre mais interpretações. Foi interessante a forma como eles ouviam com atenção os colegas e participavam da proposta (Figura 5).

Figura 5 – Mediação das crianças a partir do livro que elas mesmas escolheram



Fonte: acervo das autoras, 2024.

As crianças acabaram ocupando os seus lugares de destaque, exercendo sua autonomia com os livros e construindo memórias afetivas com a literatura. Observei que a construção coletiva fez com que eles se ouvissem de forma mais acolhedora e atenciosa e as falas sobre o que foi lido eram feitas com mais afeto. No fim da atividade, um dos educandos me contou seu interesse de ser “contador” de histórias.

Análise dos relatos

Com base nas situações narradas, observamos que, nos primeiros encontros com a mediadora nesta escola, houve um estranhamento das crianças sobre a mediação e práticas de leitura. No primeiro relato, a aluna Maria afirmou não gostar de livros. No segundo relato, metade da turma se mostrava desinteressada nos momentos literários. Cabem os seguintes questionamentos: de que maneira a literatura estava sendo apresentada na escola para suscitar esse distanciamento por parte das crianças? Em quais contextos, além da escola, elas tiveram contato com livros? Quais eram os espaços escolares que os alunos e alunas tinham para a fala, escuta e debates entre si?

Candido (1995) defende que o direito à literatura é um direito básico, indispensável para garantir a integridade espiritual, pois a literatura tem poder de humanizar as pessoas. Segundo o autor: “A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida à organizar o mundo. (p. 179)”. Contextuando que a escola em questão é localizada próxima a duas favelas, e que a maioria das crianças são moradoras destas comunidades, refletimos sobre o direito à literatura e a arte nesta realidade, como um direito inalienável:

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. [...] Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (p. 913)

No trabalho deste projeto, desenvolvendo a sala de aula como um espaço dialógico, as mediações propiciaram a ressignificação das histórias pelas crianças, como leitoras que se expressam de forma autônoma e relacionam-se com as narrativas fictícias dos livros de maneira a identificar sua realidade. Elas compartilharam suas vivências nos momentos de leitura, pois o seu conhecimento de mundo parte dos reais contextos em que permeiam suas experiências.

Nesse sentido, seguindo as balizas do projeto apresentadas anteriormente, ao estimular a interação dos alunos e das alunas sobre a literatura, sua produção artística a partir do que foi lido, as vozes e diferentes expressões das crianças foram legitimadas e autorizadas no meio escolar. Ao conversar sobre as diferentes interpretações de um mesmo livro, as crianças tiveram a oportunidade de exercer a democracia da palavra compartilhada, um conceito de Bajour:

A democracia da palavra compartilhada implica [...] o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (Bajour, 2012, p. 25)

Ao invés de simplesmente dizer que não gostaram do livro, com o tempo as crianças passaram a tecer comentários mais elaborados, organizando o mundo (Candido, 1995), compartilhando suas percepções. É importante salientar que, como leitoras, elas podem gostar ou não gostar do livro, bem como propor outras leituras, a partir de suas interpretações e ressignificações.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (Lajolo, 1982, p. 59).

A situação vivida com a aluna Maria torna evidente a relevância deste projeto ser um processo constante, que desenvolve os/as alunos/as como leitores durante meses do período letivo. Por meio do olhar sensível e da escuta ativa, Keyla mostrou como essa constância possibilitou a aproximação e o envolvimento da Maria nos encontros literários e na sua identificação com a literatura infantil. Esta identificação da aluna foi destacada quando Keyla trouxe o livro *Da Minha Janela* que retrata a favela carioca e alunos/as usando uniforme da escola pública do município do Rio, representando que a literatura não é uma arte erudita ou distante de sua realidade.

Sobre o segundo relato, o projeto “Crianças Mediadoras de Leitura” aproximou os/as educandos/as da literatura a partir de uma dinâmica em grupo, com debates e escolhas coletivas sobre os livros. Explorando os diversos modos de acontecer a leitura, uma das balizas do projeto, as próprias crianças assumiram a posição de mediadoras, o que refletiu no interesse delas pela atividade.

Em nossa compreensão a ideia de “boas práticas” não deve estar associada a um fim glorioso, obter resultados considerados muito desejáveis. É preciso se observar todo o caminhar e o processo de construção de algo. Perseguir a ideia de práticas de qualidade de modo a aprofundar este conceito, significa avaliar todo o processo, considerando-o sendo ele coletivamente ou em seus âmbitos individuais.

Avaliamos que este processo é individual e coletivo pois cada mediador/a estava em sua respectiva escola, porém as discussões nas reuniões formativas, as trocas com os pares, foram fundamentais para construções coletivas de atuação pedagógicas para os problemas que emergem no cotidiano escolar. Além disso, não há um manual de boas práticas, um conjunto de regras a serem seguidas ou um modelo a ser replicado.

As práticas precisam ser adaptadas junto aos educandos/as, levando em conta suas experiências e percepções de mundo. A escola é um organismo vivo, está passível de trocas, mudanças e justuras conforme os indivíduos componentes do núcleo. A sala de aula deve ser um espaço democrático, que autoriza e organiza as vozes das crianças, pois o/a educador/a também é um/a mediador/a, segundo Madalena Freire:

O papel do educador é vital como mediador, como “fazedor” de boas perguntas que instiguem o olhar curioso. Também como criador de vínculos e de um clima pedagógico que permita a expressão também estereotipada, superando o medo do aluno de “falar bobagem”, organizando a subjetividade individual como ampliadora do conhecimento que se constrói no grupo, que se constrói no confronto com o outro que faz descobrir o que se sabe e o que ainda não sabe. Também como provocador de desafios para encontrar novas respostas, tornando visíveis para o aluno o significado de zonas de desenvolvimento ainda potenciais (Freire, 1996, p. 24).

À vista disso, as boas práticas dizem respeito à escuta ativa, que não basta ouvir, se trata de compreender e trazer as colocações dos/as educandos/as como processo intrínseco às propostas educativas. Madalena Freire (1996) aborda essa concepção e complementa com ponderações, tais como o registro, que possibilita que as informações do cotidiano não se percam. O registro é uma ferramenta que estende ao educador as reflexões sobre sua própria prática pedagógica, a partir do olhar atento aos educandos e às trocas na sala. Para que o registro seja de fato uma ferramenta, ele será visitado e analisado pelo/a educador/a pesquisador/a e levantará seus apontamentos, reflexões e adaptações a partir disso. Como diz Paulo Freire, consiste em refletir sobre as próprias práticas, legitimar os saberes dos educandos e educandas e colocá-los no centro do processo educativo (Freire, 2004).

Considerações finais

Por fim, concluímos que a forma como as mediações ocorrem é capaz de proporcionar um outro olhar da criança para os momentos de leitura, mais interessado, crítico e, com base em Candido (1995), humanizado. Quando a mesma pode se identificar e se apropriar do espaço escolar como educando/a, ou entende que é o centro na relação educativa e se sente autorizado a participar, mediante às balizas deste projeto.

As boas práticas das/os estudantes de licenciatura do projeto *Lá Vem História* não visam o sucesso ou conquistas nas mediações literárias, como se houvesse um modelo pronto e ideal a ser seguido ou metas a serem alcançadas. O intuito é refletir sobre o processo de construção coletiva no qual o grupo (de mediadores e educandos/as) se dispõe a desenvolver a experiência literária dentro das escolas públicas como educadores/mediadores. As boas

práticas não são sinônimo de práticas infalíveis ou isentas de erros, e sim de uma percepção sobre as práticas na totalidade. Isto é, o processo como um todo, considerando sucessos e insucessos, mas com a mesma ação dinâmica, reflexiva e pesquisadora que, segundo Madalena Freire (1996), envolve registro, revisitação e análise/avaliação da prática docente.

Referências

ALMEIDA, Claudiane da Conceição de; ANDRADE, Ludmila Thomé de. A saga do lobo mau e os gêneros discursivos na sala de aula. In: Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante; Jamile Rossetti de Souza; Renata Junqueira de Souza. (Orgs.). **Educação literária mudanças em movimento: ensino**. 1. ed. Ouro Preto (MG): Editora Educação Literária, 2024, v. 1, p. 72-82.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Novos espaços discursivos na escola, formadores de novos leitores, de uma nova língua escrita". **Revista Pátio**, 2011.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Vozes discentes e docentes: mediações em espaços discursivos escolares com a literatura infantil. In: Andreina de Melo Louveira Arteman; Emanuela Carla Medeiros de Queiros; Renata Junqueira de Souza. (Org.). **Educação Literária em movimento: estratégias de leitura**. 1. ed. Ouro Preto: Editora Educação Literária, 2024, v. 1. p. 127-135.

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

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BASTOS, Carolina Martins; MOREIRA, Lilyan Pereira; ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Mediações embasadas na coleção leitura e escrita na educação infantil**. In: Isabela Delli Colli Zocolaro Turino; Renata Junqueira de Souza. (Org.). 1. ed. Ouro Preto (MG): Editora Educação Literária, 2024, v. 1. p. 131-150.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**, v. 3, p. 235-263, 1995.

FREIRE, Madalena. **Educando o olhar da observação** – aprendizagem do olhar. Observação, registro e reflexão. Instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Companhia das Letrinhas, 2019.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, 2002. p. 20-28.

Boas práticas de estudantes de licenciatura e os dilemas da mediação literária...

PINO, Angel Sirgado. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Vanessa Soares de Souza; ANDRADE, Ludmila Thomé de. O que as imagens dizem? Reflexões sobre literatura infantil e a leitura de livros de imagens na escola. In: Kilma Cristeane Ferreira Guedes; Renata Junqueira de Souza (Org.). **Educação literária mudanças em movimento: relações com a imagem**. Ouro Preto: Editora Educação Literária, 2024, v. 1, p. 143-152.

VIDAL, Ana Luiza; BUNDAI, Stephanie Charles Marques. Autorização, autonomia e autoria: a formação de leitores em um projeto de mediação de livros literários no espaço escolar. In: Andreina de Melo Louveira Arteman; Emanuela Carla Medeiros de Queiros; Renata Junqueira de Souza. (Org.). **Educação Literária em movimento: estratégias de leitura**. Ouro Preto: Editora Educação Literária, 2024, v. 1. p. 37-45.

VIDAL, Ana Luiza; MORAES, Ana Beatriz Silva de. Os dilemas de mediação de livros e o envolvimento de pré-adolescentes na experiência literária. In: Estela Aparecida de Souza dos Santos; Renata Junqueira de Souza. (Org.). **Educação literária mudanças em movimento: formação e mediação de leitores**. Ouro Preto: Editora Educação Literária, 2024, v. 1, p. 246-254.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins, 1991.

Booktubers: novos mediadores de leitura literária na era digital

Rosângela Márcia Magalhães
Gláucia Maria dos Santos Jorge
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Introdução

Nos últimos anos, tem-se observado um fenômeno marcante no campo literário, impulsionado pelo advento das mídias sociais: os "booktubers", jovens leitores que se convertem em comentadores de livros literários na plataforma YouTube. Estes influenciadores digitais, cuja origem remonta principalmente à plataforma YouTube, têm desempenhado um papel importante na disseminação de análises, resenhas e recomendações de livros, alcançando uma audiência diversificada que abrange desde crianças até adultos. Os produtos literários hospedados na plataforma digital YouTube configuram-se em importantes recursos pedagógicos que requisitam leitura com criticidade interpretativa para proporcionar a inteligibilidade da intertextualidade do discurso contido nos textos e favorecer uma formação mais qualificada (Carmen Quiles, 2021).

No contexto atual da cibercultura, os mediadores virtuais de leitura emergem como um fenômeno significativo entre os jovens leitores, ampliando as possibilidades de interação e interpretação de obras literárias. Concordamos com Colomer (2007), quanto essa pesquisadora enfatiza que

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (Colomer, 2007, p. 143)

Além disso, o livro como objeto cultural passa por diversas transformações, impulsionadas pelo mercado editorial, que busca explorar recursos multimodais e estilos narrativos variados. Os leitores infantis e juvenis, agora exploram uma variedade de contextos de leitura, não se limitando apenas aos clássicos, mas também desfrutando das obras mais populares que possuem reconhecimento social em seus grupos, além dos recomendados pelos influenciadores digitais, como os booktubers.

Diante desse contexto, surgem questionamentos acerca da possibilidade efetiva dos booktubers de potencializar o letramento literário das crianças e jovens sobre o real benefício de sua influência para o estabelecimento de uma relação saudável e duradoura com a literatura. Essas questões demandam uma investigação aprofundada e crítica sobre o assunto, visando compreender melhor o papel desses influenciadores digitais no panorama educacional e cultural contemporâneo. De acordo com a pesquisadora espanhola Gemma Lluch (2015),

Booktubers

Vários jovens aprenderam a criar campanhas de marketing e ofertá-las gratuitamente a editores ou autores que admiravam e, ao longo do tempo, alguns usaram seus conhecimentos e habilidades para se tornarem verdadeiros influenciadores, autores de literatura juvenil ou palestrantes. Eles têm centenas de milhares de seguidores, (...) compartilham e sentem a leitura e, o que é mais importante, têm conseguido formar autênticas comunidades de leitores. (Lluch, 2015, p. 33)

Essa pesquisa no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), encontra-se em desenvolvimento e conta com a colaboração de uma bolsista. Tal investigação visa aprofundar a compreensão do papel dos booktubers na formação do gosto pela leitura literária entre crianças e jovens, considerando sua crescente relevância no cenário digital contemporâneo. O objetivo principal é investigar de que forma esses influenciadores podem moldar as preferências e comportamentos da leitura literária das crianças e jovens, levando em consideração tanto os aspectos intrínsecos à literatura quanto os interesses comerciais envolvidos em suas atividades.

A relevância deste estudo reside em sua capacidade de elucidar novas estratégias para promover o hábito da leitura literária por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as quais estão se tornando cada vez mais populares entre os leitores brasileiros. Esperamos que ele traga contribuições significativas para o entendimento do papel dos booktubers na promoção da leitura literária na era digital. Buscaremos também fornecer insights para educadores, editores e outros agentes envolvidos na promoção do letramento literário, a fim de adaptar suas práticas e estratégias às demandas e dinâmicas contemporâneas.

Para o desenvolvimento desta investigação optamos por uma metodologia de pesquisa que combine abordagens qualitativas e netnográficas. Como este estudo se insere no campo da pesquisa social, adota-se uma abordagem qualitativa, conforme preconizado por Minayo (2001)

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. (Minayo, 2001, p. 15)

A netnografia considera as práticas de consumo midiático, as socializações e as relações comunicativas e sociais ocorridas entre pessoas em comunidades virtuais. Conforme Christine Hine (2005, p. 47), a netnografia, também conhecida como etnografia virtual, é uma metodologia científica empregada para estudar as comunidades online e seu impacto na vida dos seus membros. A autora ressalta que o pesquisador na netnografia não se limita a ser um mero espectador ou observador passivo, mas sim um participante ativo, compartilhando algumas das preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos investigados.

Conforme descrito por Kozinets (2014), a netnografia adapta os métodos tradicionais de observação participante da etnografia às particularidades da interação social mediada por computador. Utilizando essas interações como fonte de dados, busca compreender e representar etnograficamente fenômenos culturais. Assim como em qualquer pesquisa empírica, a netnografia segue cinco etapas principais: formulação das questões de pesquisa, identificação e seleção do espaço virtual a ser estudado, entrada no campo virtual (que pode envolver observação participante ou não, além da coleta de dados), análise e interpretação

dos dados coletados, e, por fim, redação e apresentação dos resultados de pesquisa, conectando-os com teorias pertinentes.

Essa escolha metodológica permitirá uma análise detalhada e contextualizada do conteúdo produzido pelos sujeitos dessa pesquisa, assim como permitirá compreender o papel dos booktubers na formação e desenvolvimento do hábito da leitura literária de crianças e jovens. Os influenciadores foram escolhidos por serem criadores regulares de conteúdo literário, há pelo menos seis meses e serem do sexo feminino. Dentre eles selecionamos Tatiana Feltrin (TLT), Mel Ferraz (Literature-se) e Bel Coimbra (Canal Literatura Infantil). Para fins de recorte, faremos análise das postagens do ano de 2023:

Sendo assim, a abordagem qualitativa nos possibilitará compreender em profundidade as motivações, percepções e experiências dos envolvidos, enquanto a netnografia nos permitirá explorar os padrões de interação, comunicação e comportamento em espaços virtuais, como os canais do YouTube e as redes sociais dos booktubers.

Dessa forma, seremos capazes de captar nuances e dinâmicas complexas que não seriam acessíveis por meio de métodos quantitativos tradicionais, enriquecendo assim nossa compreensão do fenômeno em estudo e contribuindo para um embasamento mais robusto de nossas conclusões e recomendações.

A coleta de dados será realizada a partir do conteúdo disponibilizado pelos booktubers em seus canais do YouTube. Serão registradas análises, resenhas e recomendações de livros direcionadas ao público infantojuvenil, bem como interações com a audiência e possíveis parcerias com editoras, estejam elas explicitadas ou evidenciadas. Também serão identificados os temas, gêneros e autores mais abordados pelos booktubers, bem como os padrões e tendências presentes em suas recomendações de leitura para crianças.

No que se refere aos aspectos éticos, é importante salientar que este estudo não necessitará de análise por parte do Comitê de Ética, uma vez que se baseará apenas em conteúdo de acesso público. No entanto, durante todas as etapas da pesquisa, os pesquisadores pautarão pela ética e pela legalidade, respeitando as ideias dos criadores dos canais e do público que interage com eles.

O fenômeno Booktuber: impacto e implicações na leitura literária de crianças e adolescentes

Através da literatura, o indivíduo tem a oportunidade de se conectar com diferentes experiências e perspectivas, explorando a linguagem para compreender e se identificar com o outro. Isso contribui para a formação de sua identidade e fortalece os laços com sua comunidade. “Somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos”. (Paulino; Cosson, 2009, p. 69).

Para incentivar a leitura, a comunidade de booktubers compartilha suas experiências com os livros literários e autores de diferentes gêneros por meio de vídeos no YouTube, conhecidos como vlogs. Esse movimento não possui restrições de idade para participação, mas algumas pesquisas apontam que a maioria dos envolvidos são jovens ou adolescentes que utilizam a plataforma online para alcançar um amplo público e conquistar seguidores.

Contudo, a crescente relevância dos booktubers suscita uma análise crítica sobre o impacto efetivo que exercem na formação de leitores, particularmente no público infantil e juvenil, objeto de estudo desta pesquisa.

Uma questão a ser observada é o viés comercial inerente ao trabalho dos booktubers. Muitos críticos argumentam que esses influenciadores tendem a favorecer obras patrocinadas por editoras ou livrarias em suas recomendações, comprometendo, assim, sua imparcialidade e objetividade. Tal situação levanta preocupações quanto à integridade do conteúdo produzido e ao potencial das parcerias comerciais para moldar as preferências em relação à leitura literária. Críticas relacionadas à superficialidade e falta de profundidade das análises e resenhas produzidas pelos booktubers têm sido frequentemente levantadas. Observa-se que muitas dessas análises podem ser superficiais e carentes de uma abordagem crítica e aprofundada em relação às obras literárias, o que pode resultar em uma compreensão limitada e simplista por parte dos leitores.

Segundo (Kirchof, Silveira, 2018, p.57), “as tecnologias digitais possibilitaram a convergência entre as mídias, possibilitando, assim, também novas formas de comunicação, circulação e consumo de conteúdo”. É relevante observar que as transformações promovidas pelas tecnologias atuais têm impacto significativo nas práticas de leitura literária, gerando mudanças nas funções tradicionalmente atribuídas aos mediadores de leitura, como professores, críticos literários e bibliotecários, pois jovens booktubers assumem também o papel de mediadores de leitura. Suas atividades online proporcionam uma nova dinâmica entre leitores e obras literárias, ampliando o alcance e diversificando as formas de acesso à literatura.

O pesquisador Henry Jenkins define a cultura da convergência das mídias da seguinte forma:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. (Jenkins, 2009, p. 29)

Corroborando com essa afirmação, se, na cultura do livro impresso, “predominava a ideia de que a leitura é um ato solitário e introspectivo, na cultura da convergência das mídias, ocorre o contrário: a leitura é uma prática compartilhada que produz novas sociabilidades (Kirchof, Silveira, 2018, p.58).

Logo, devido às facilidades e rapidez com que conseguem produzir e postar seus comentários, observamos, ainda, que há uma certa padronização e homogeneidade das recomendações dos booktubers, que muitas vezes privilegiam obras best-sellers ou populares em detrimento de obras menos conhecidas ou de nicho, além de lançamentos editoriais. Esta tendência pode contribuir para a falta de diversidade de leitura e exclusão de obras de menor visibilidade, limitando assim as opções disponíveis aos leitores e a sua consequente formação. Nesse contexto, (Kirchof, Silveira, 2018, p.60), dizem que

as obras consagradas perdem importância no campo da crítica literária tradicional, os assim chamados clássicos da literatura ocidental, em favor de best-sellers que foram popularizados através de adaptações para o cinema e para outras mídias

Booktubers

(quadrinhos, graphic novels, jogos eletrônicos, animações), realizadas geralmente por grandes corporações de mídia. Alguns dos mais conhecidos exemplos são a saga Harry Potter, **O Senhor dos Anéis**, **Jogos Vorazes**, **Crepúsculo**, entre vários outros. (Kirchof, Silveira, 2018, p.60)

Além disso, questionamos a falta de representatividade e diversidade nas recomendações e análises dos booktubers, especialmente no que diz respeito a questões de raça, gênero, sexualidade e cultura. Essa lacuna pode contribuir para a perpetuação de padrões de exclusão e marginalização no mundo literário e na sociedade em geral.

Por fim, a influência dos booktubers sobre seus seguidores, especialmente entre o público mais jovem, tem gerado preocupações quanto ao desenvolvimento de uma cultura de "idolatria" em torno desses influenciadores. Isso pode levar a uma adoção acrítica das recomendações dos booktubers e à limitação da autonomia e discernimento dos leitores em formação.

Os canais de Booktubers investigados

O canal TLT, apresentado por Tatiana Feltrin, possuía 631 mil inscritos e contava com um total de 1077 vídeos, acumulando mais de 53 milhões de visualizações desde sua criação, em setembro de 2013. Com uma frequência de duas postagens semanais, o canal se destaca por sua vasta biblioteca de conteúdo.

Já o canal Literature-se, sob o comando de Mel Ferraz, possui 189 mil inscritos e um acervo de 1186 vídeos, que juntos somam mais de 10 milhões de visualizações. Assim como o canal TLT, o Literature-se mantém uma frequência de duas novas postagens por semana, alimentando seu público com conteúdo regular desde julho de 2010.

Por fim, o canal Literatura Infantil, de Bel Coimbra, apresentava 19,3 mil inscritos e 286 vídeos, totalizando mais de 941 mil visualizações desde janeiro de 2019. Com uma postagem semanal, o canal oferece conteúdo direcionado ao público infantil, complementando o cenário dos canais literários no YouTube.

É importante observar que o número de inscritos e visualizações pode variar ao longo do tempo, refletindo a dinâmica da plataforma. Vejamos duas postagens de distintas booktubers.

Na análise da obra "Conversa no Catedral", de Mario Vargas Llosa, publicada em 30 de julho de 2023, no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=aLElvimkIng>), Tatiana Feltrin oferece uma apreciação ponderada, destacando tanto os méritos quanto os desafios inerentes à obra. Nesse vídeo, com 17 mil visualizações, Feltrin inicia a resenha da obra mencionando a consideração do próprio autor sobre a dificuldade da produção do livro, bem como a opinião de alguns leitores que o apontam como sua obra-prima.

A booktuber, por sua vez, enfatiza a complexidade da estrutura da narrativa, caracterizada por um número elevado de vozes e personagens que se entrelaçam e circulam em torno da trama principal. Essa característica, segundo Feltrin, confere um caráter não linear ao enredo, construído a partir de uma conversa que busca reconstruir e elucidar eventos passados.

Ao concluir sua análise, Tatiana pondera que, apesar da complexidade que pode dificultar a leitura, o livro é de alta qualidade e merece ser apreciado. Contudo, ressalva que a obra pode não agradar a todos os leitores, dada a sua estrutura intrincada.

A seção de comentários do vídeo, com mais de 123 interações, revela a diversidade de opiniões dos leitores. Alguns compartilham suas experiências positivas com a leitura, expressando admiração pela escrita de Mário Vargas Llosa e mencionando personagens marcantes como Caio Bermudes. Um comentador chega a destacar uma cena específica do livro como um exemplo da maestria do autor.

Outros, por sua vez, relatam dificuldades na leitura, mencionando a característica do autor de intercalar capítulos com diferentes assuntos, como em *Tia Júlia e o Escrevinhador*, e confessando, inclusive, não terem conseguido concluir a leitura de *Conversa no Catedral*. Essa diversidade de reações demonstra o impacto e a complexidade da obra, capaz de gerar tanto entusiasmo, quanto dificuldades para ler a obra e questionamentos entre os leitores.

Já o vídeo publicado por Bel Coimbra sobre o livro *O Menino do Dedo Verde* de Maurice Druon é uma exploração encantadora de um clássico da literatura infantil. Com uma abordagem acolhedora e apaixonada, a booktuber consegue transmitir a magia da história e sua relevância para a formação de leitores infantis e juvenis. Bel Coimbra utiliza uma linguagem clara e cativante, que prende a atenção do espectador desde o início. Sua paixão pela literatura e pelo livro em questão é evidente, o que torna a experiência ainda mais agradável.

Com mais de 14 mil visualizações e 54 comentários, o vídeo oferece uma análise aprofundada da obra, ideal para aqueles que desejam conhecer mais sobre o livro, despertar o interesse pela leitura ou simplesmente se encantar com essa história atemporal. Ou seja, Bel Coimbra não se limita a resumir a história, mas também a contextualiza, fornecendo informações sobre o autor, a época em que o livro foi escrito e a importância da obra no cenário da literatura infantil.

Nesse vídeo, a booktuber também fornece links diretos para a compra do livro na Amazon e na Estante Virtual, deixando claro que a compra através dos links de afiliados contribui financeiramente para seu canal. Conforme Gnisci, (2018), há de se destacar que, “para cada quantitativo de visualização de determinado vídeo, o autor do produto recebe incentivos de diferentes naturezas que vão de novos títulos literários para apreciação à retribuição financeira” (Gnisci, 2018, p. 114).

Dessa forma, a ascensão dos canais literários, com seus novos leitores e escritores, influencia a formação literária das novas gerações e levanta questões importantes. Logo, é preciso analisar os interesses e mecanismos presentes nessas plataformas virtuais, bem como a qualidade das mediações e críticas literárias realizadas. Afinal, o acesso à tecnologia e a liberdade de expressão não garantem, por si só, a imparcialidade e o rigor na avaliação das obras literárias.

Considerações finais

A emergência dos booktubers como figuras influentes no cenário literário contemporâneo pode ser atribuída a uma combinação de fatores. Eles se beneficiam de elementos já estabelecidos no campo literário, como a produção crítica, o mercado editorial cada vez mais rico e multimodal, ao mesmo tempo em que exploram as potencialidades oferecidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), além do protagonismo dos jovens em diversos setores da sociedade.

Booktubers

Nesse contexto, observa-se uma reinvenção de práticas como os clubes de leitura, os clubes de assinatura de livros e as redes sociais focadas em livros, que ganham nova roupagem e alcance através das plataformas digitais. Os booktubers, portanto, atuam como mediadores entre a obra literária e o público, utilizando estratégias de comunicação e formatos de conteúdo que se adaptam às características do universo online.

A performance dos booktubers se distingue pela utilização de uma linguagem (oral e visual) própria das redes sociais, estabelecendo uma conexão mais próxima e informal com o público. Além disso, eles incorporam elementos específicos do universo literário, como a discussão de temas e personagens, a análise de obras e a recomendação de livros, criando um espaço virtual de interação e troca de experiências entre leitores.

Apesar do impacto positivo, a atuação dos booktubers como mediadores de leitura também apresenta desafios, como a necessidade de diversificar o conteúdo, aprofundar a análise crítica dos livros e evitar a influência excessiva de interesses comerciais.

Superados esses desafios, os booktubers têm o potencial de se consolidarem como importantes agentes de transformação social, incentivando a leitura, a cultura e o desenvolvimento do senso crítico em crianças, jovens e adultos.

Em suma, os booktubers representam uma nova forma de mediação literária, que se adapta aos tempos digitais e explora as ferramentas e plataformas disponíveis para promover a leitura e o debate sobre livros. Sua atuação contribui para a formação de leitores mais engajados e conectados, que encontram nos vídeos e nas redes sociais um espaço para compartilhar suas experiências literárias e ampliar seus conhecimentos sobre o mundo dos livros literários.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

CARMEN QUILES, Mariá del. Discurso publicitario e intertextualidad: itinerarios para la formación comunicativa del profesorado. **Educación & Formación**, v. 6, n. 1, e3455, jan. 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i1.3455. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3455>. Acesso em: 11/02/2025.

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

GNISCI, Vanessa Monteiro Ramos – Booktubers: narrativas e experiências literárias da juventude contemporânea. **Textura**: Revista de Educação e Letras [Em linha]. 20: 42 (2018), 106-124. [Consult. 13 set. 2021] Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/issue/view/261>. ISSN 2358-0801. Acesso em: 11/02/2025.

HINE, Cristine. **Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge**. Oxford: Berg, 2005.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

Booktubers

KIRCHOF, Edgar R; SILVEIRA, Rosa Hessel. Leitura em tempos de rede: booktubers e jovens leitores/as. **Revista Letras Raras**, Editora da Universidade Federal de Campina Grande, v. 7, n. 3, p. 55-74, dez. 2018. Disponível em:

<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1506>. Acesso em: 11/02/2025.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia [recurso eletrônico]**: realizando pesquisa etnográfica online / Robert V. Kozinets; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Tatiana Melani Tosi, Raúl Ranauro Javales Júnior. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

LLUCH, Gemma. Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. In: CRUCES, Francisco (Dir.). **¿Cómo leemos en la sociedad digital?** Lectores, booktubers y prosumidores. Ediciones Culturales Paidós & Fundación Telefónica, 2017, p. 31-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. **Escola e Literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

Brincadeira de criança(s), a literatura traduzida e o valor da amizade: um relato de experiência

Vanessa de Almeida Passos Fiuzza

Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina (PGET-UFSC), FAPESC

Para os nascidos na década de 90 é fácil lembrar da música interpretada pelo grupo de pagode Molejo, *Brincadeira de criança*, quando pensamos em brincadeiras tradicionais. A minha memória afetiva trouxe essa música de volta no instante em que li o planejamento para o terceiro trimestre letivo de 2024 da turma do 2º Ano Bilíngue na qual atuei como professora substituta de Língua Adicional Inglesa.

A sequência relatada a seguir teve por objetivo geral trabalhar o tema transversal da importância da socialização infantil possibilitada pelas brincadeiras tradicionais, justamente na tentativa de manter viva nas crianças a noção de que a conexão humana ainda deve ser a mais valorizada, mesmo em tempos de hiperconectividade digital. A escolha pelo texto literário como iniciador dessa reflexão baseou-se na visão da literatura infanto-juvenil como ferramenta que além de abrir as portas para o gênero literário também se relaciona ao sistema socioeducacional, servindo para o ensino de valores sociais e culturais (O'Sullivan, 2013).

A sequência foi construída em consonância com o conteúdo programático para o terceiro trimestre das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, elaborado pela professora pedagoga da turma do 2º Ano A, da Escola Básica Municipal Bilíngue Profª Norma Dignart Huber, localizada na cidade de Blumenau/SC. O conteúdo programático citado previa o estudo dos substantivos próprios e comuns, na disciplina de Língua Portuguesa, e o Sistema Monetário Brasileiro, em Matemática.

A Matriz de Referência de Avaliação e os Objetivos de Interação de Conteúdo da Educação Bilíngue do Município de Blumenau/SC, para o 2º ano dos Anos Iniciais, pressupõe a interdisciplinaridade entre Língua Materna e a Língua Adicional e prevê a integração do currículo a partir da qual "o trabalho pedagógico é desenvolvido, concomitantemente, em dois idiomas: a Língua Portuguesa e uma língua adicional", aqui, a Língua Inglesa (Blumenau, 2021, p. 436). A integração dos conteúdos se materializou nessa turma de 2º Ano por meio de planos de aula baseados na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que prevê o desenvolvimento de um conteúdo em sala por meio da apresentação e prática em língua estrangeira. Nessa abordagem, o *code switching*, a alternância entre códigos linguísticos, pode ser usado como técnica de interação entre as línguas do par bilíngue, neste caso, o inglês e o português (Soares, M. S. et. al, 2019).

O conteúdo referente aos substantivos próprios e comuns foi introduzido pela professora pedagoga a partir do poema *Infância*, de Sônia Miranda. Nele, observamos o jogo de palavras costurado a partir das rimas entre os nomes das crianças que brincam (os substantivos próprios) com os brinquedos e as brincadeiras (substantivos comuns).

Infância

Aninha
Pula amarelinha
Marília
De mãe e filha
Mariazinha
Sua rainha
Renato
De gato e rato
Joaquim
Anda de patins
Janete
De patinete
Henrique
Brinca de pique
Marcelo
É o rei do castelo
Carola
Brinca de bola
João
De polícia e ladrão
Tieta
De bicicleta
Lucinha
Eu estou sozinha
Você quer brincar comigo?

(Miranda, S., 1999)

Baseada na forma escolhida pela pedagoga para iniciar a conceituação dos substantivos, eu considerei as tradicionais brincadeiras de crianças, como pega-pega, carrinho-de-mão, amarelinha, esconde-esconde etc., para selecionar uma literatura que apresentasse o vocabulário relacionado em Língua Inglesa. A decisão por um livro traduzido surgiu do desejo de aproveitar a oportunidade para ampliar a noção de cultura e de mundo dos estudantes em fase de Alfabetização a partir do texto literário e da existência da tradução e da pessoa que traduz.

Apoiada na nostalgia trazida pelas lembranças das interações promovidas pelas brincadeiras tradicionais das quais participei quando criança, estruturei uma sequência didática que culminaria na contação do livro *I'll Buy it!* O livro em questão foi primeiramente escrito em espanhol sob o título *¡Lo compro!* pelo autor e ilustrador colombiano de livros infantis Harold Canizales, apresentado ao público brasileiro como Haroldo Canizales pela Telos Editora. *I'll Buy it!* foi traduzido do espanhol para o inglês pela professora e tradutora de livros infantis Kristina Speakes³⁴ como parte do projeto da Telos Editora de apresentar literatura em línguas estrangeiras que pudesse ser incluída nos currículos das escolas Brasileiras.

I'll buy it! conta a história do urso Thad que estava sempre muito triste. Um dia, depois de ver crianças felizes, ele começa a questionar o motivo por trás de seus sorrisos, atribuindo a razão dessa felicidade à posse de muitos brinquedos. Essa primeira interpretação faz com que

³⁴ <https://www.linkedin.com/in/kristina-speakes>. Acesso em 22 de out. 2024.

Thad compre das crianças esses objetos, na tentativa de sentir a felicidade que elas sentiam. Mas, mesmo sem os brinquedos e coisas, as crianças continuavam felizes porque tinham umas às outras. Somente então ele entende o que realmente faltava em sua vida, a interação com amigos.

A sequência didática que culminou na atividade de leitura e interpretação do livro *I'll Buy It!* foi executada em dois dias. Cada momento de interação com os alunos obedeceu a objetivos específicos que, juntos, serviram de etapa de preparação para a contação da história, possibilitando melhor compreensão dos conceitos apresentados por ela. Os objetivos específicos, por sua vez, foram a compreensão auditiva em Língua Inglesa de vocabulário relacionado a brincadeiras de criança, bem como a prática da interpretação de textos e o fomento à leitura crítica. A seguir, o relato da prática realizada.

O relato de experiência

No dia um, foram trabalhados conceitos relacionados aos diferentes métodos de pagamento mais comuns no Brasil, como à vista, cartão de crédito e débito e o PIX; e ao Sistema Monetário, enfatizando a diferença entre cinco moedas em circulação no mundo (o Real, o Peso Argentino, o Dólar Americano, o Euro e a Libra Esterlina). O conceito que envolve o Sistema Monetário ainda não havia sido trabalhado na turma e foi apresentado a partir desta atividade. Esse momento foi dividido em dois tempos de aula, totalizando, aproximadamente, 100 minutos.

Durante o primeiro tempo de aula, foi apresentado em Roda de Conversa o conceito de Sistema Monetário. Na prática, os alunos puderam contribuir com os seus saberes prévios no processo de construção do conteúdo que estava sendo estudado. Os tópicos conversados giraram em torno de duas perguntas norteadoras apresentadas em sequência:

How do we pay for things we buy in stores? / Como podemos pagar pelas coisas que compramos nas lojas? Nesse momento, enfatizei as semelhanças entre os métodos de pagamento usados em diferentes países para a apresentação de vocabulário pertinente em LA, como *credit card*, *debit card*, *cash*, *bill* e *coin*, usando o quadro branco e marcadores coloridos para desenhar os objetos mencionados; e *Can we use the same Money in Brasil and in The United States/Podemos usar o mesmo dinheiro no Brasil e nos Estados Unidos?* Aqui, conversamos sobre a existência de uma moeda específica para cada um dos cinco países usados como exemplo, o que gerou deslumbramento e expressões de surpresa entre o grupo. Nesse momento, expliquei também a equivalência entre as moedas, usando informações atualizadas da internet sobre as operações de conversão daquele dia.

Em seguida, passamos a trabalhar conceitos matemáticos de soma e subtração envolvendo o Padrão Monetário Brasileiro, o Real, em consonância com o Objetivo de Interação 3 (OI3) da Matriz de Referência de Avaliação da Educação Bilíngue do Município de Blumenau/SC para o 2º ano dos Anos Iniciais, que prevê a compreensão e expressão de quantidades “utilizando os numerais cardinais e léxico próprio em operações simples de adição e subtração” (Blumenau, 2023, p. 3).

Como forma de avaliação e prática, os alunos realizaram atividades próprias ao período de Alfabetização que enfatizaram a interpretação de problemas matemáticos, realizando operações de soma e subtração envolvendo o Real. A Língua Materna foi

Brincadeira de criança(s), a literatura traduzida e o valor da amizade

priorizada para a construção dos enunciados nesse momento por ter sido o primeiro contato formal com o conteúdo em sala de aula.

No segundo e último dia, dividi os seguintes objetivos entre os três tempos de aula disponíveis (140 minutos, aproximadamente): conversa sobre brincadeiras coletivas; ensino de vocabulário em inglês relacionado a brincadeiras tradicionais; a leitura/contação da história; apresentação do conceito de tradução e pessoa tradutora; recapitulação da história; e resolução das atividades de interpretação de texto presentes no *Reading File*³⁵.

Como atividade de *warm-up*³⁶, retomei o conteúdo apresentado pela pedagoga nos dias que antecederam a contação da história, citando o poema *Infância*, de Sônia Andrade, trabalhado por ela. Pedi que relembassem o assunto do poema para, assim, estabelecer relação entre as sequências didáticas em curso, a de Língua Materna e a de Língua Adicional.

Logo depois, iniciei a conversa sobre brincadeiras coletivas: os alunos foram questionados sobre suas formas de brincar favoritas; se preferiam brincar com outras crianças ou sozinhas; e se costumavam usar brinquedos e objetos para brincar com outras crianças, ou não. Foi possível observar que todos preferiam brincadeiras como pega-pega e esconde-esconde, ou seja, que envolvessem o correr, a movimentação corporal.

Estabelecida a preferência, demos início ao bloco de atividades de *pre-reading* que preparariam os alunos para a compreensão do texto em Língua Adicional. A fase de *pre-reading* tem por objetivo fornecer informações prévias à leitura que possibilitem um contato mais produtivo com o texto. Nessa fase, apresentei imagens com exemplos de seis brincadeiras de criança que jogamos em grupo e o respectivo nome em inglês para cada uma delas. As imagens, coletadas por meio da busca no *Google*, ilustravam crianças em movimento, sorrindo, e mostravam as crianças brincando. O vocabulário foi apresentado a partir da estrutura: *The children are playing + specific game name*. As brincadeiras apresentadas constam no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – As brincadeiras de criança apresentadas e suas traduções em português

<i>tag</i>	pega-pega
<i>leapfrog</i>	pula sapinho
<i>hide and seek</i>	esconde-esconde
<i>hopscotch</i>	amarelinha
<i>wheelbarrow</i>	carrinho-de-mão
<i>piggyback</i>	cavalinho

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Para fixação, apresentei a estrutura *I play* para que os alunos pudessem completar com o vocabulário recém aprendido, e assim falassem de quais brincadeiras gostavam de brincar (Cf. Figura 1).

³⁵ Ficha de leitura.

³⁶ Atividades de introdução ao conteúdo.

Brincadeira de criança(s), a literatura traduzida e o valor da amizade

Figura 1 – Momento de socialização das respostas pessoais e capa do livro



Fonte: Acervo da autora e Google, 2024.

Logo depois da apresentação e prática do vocabulário, informei que faríamos a leitura do livro *I'll buy it*. Informe também o que significava a frase que dá nome ao livro. Mostrei a capa e pedi que relembassem o nome do objeto que o personagem segura na imagem, um cartão de crédito/a *credit card* (Cf. Figura 1), retomando parte da conversa tida na semana anterior, quando estudamos os diferentes métodos de pagamento. Perguntei o que as crianças achavam que o personagem iria comprar com base nas ilustrações da capa, ao que responderam: brinquedos, *notebook*³⁷, bicicleta, bola.

Em seguida, dei início à contação dramatizada da história, usando técnicas, como a modulação da voz, para diferenciar a narração da fala dos personagens, quando necessário (Cf. Figura 2). Durante a leitura, os próprios alunos interrompiam para indicar a presença do vocabulário estudado previamente, as brincadeiras, atestando a eficácia da fase de *pre-reading* em atividades de leitura.

Figura 2 – Leitura dramatizada da história



Fonte: Acervo da autora, 2024.

³⁷ Notebook: caderno; Termo incorporado ao uso do dia a dia do brasileiro para referir-se ao computador portátil, ou *laptop*.

Uma literatura traduzida e o valor da amizade: análise da prática

Após a leitura dramatizada, os alunos foram liberados para a aula de Educação Física e Recreio. Quando retornaram, iniciamos a última parte da sequência didática. Nesse momento, os objetivos foram: observar o léxico em LA estudado; apresentar o conceito de tradução e pessoa tradutora; responder as atividades de interpretação de texto presentes no *Reading File* (Cf. Figura 3 e Anexo I) e refletir sobre a socialização infantil por meio das perguntas norteadoras que se basearam na história.

O instrumento desenvolvido, *Reading File*, foi uma ficha contendo uma imagem da capa do livro e informações a seu respeito, como título original, autor, título traduzido e tradutora e o vocabulário em inglês que havia sido apresentado previamente e visto na história (Cf. Anexo I). O objetivo por trás da inclusão das informações sobre o livro na ficha foi o de servir de chamariz para o fato de que a história contada não havia sido escrita primeiramente em inglês. Usei essas informações como iniciadoras da conversa sobre a existência da pessoa tradutora e o seu trabalho. Aqui, falamos sobre as línguas que são diferentes da nossa, e sobre a existência de profissionais, como as tradutoras, que realizam a tarefa de tornar acessíveis as histórias escritas em línguas que não dominamos. Enfatizei a atuação da pessoa tradutora, neste caso a Kristina Speakes, como aquela sem a qual não poderíamos ler a história do urso Thad, personagem principal de *I'll buy it!*

Nesse momento, os alunos contribuíram com a discussão trazendo exemplos de filmes dublados que também não poderiam ter sido compreendidos sem os profissionais que atuam na tradução, como *Divertidamente 2*, filme que alguns estudantes da turma puderam assistir no cinema. Um aluno em particular, fã da saga *Harry Potter*, mencionou a história do menino bruxo como uma das quais ele não teria conhecido se não fosse pelo trabalho de quem a traduziu (a tradutora Lia Wyler).

Após apresentar o trabalho da pessoa tradutora, passamos para a última parte da sequência didática, a avaliação. É importante destacar que a Matriz de Referência Avaliativa para o 2º Ano do Ensino Bilíngue de Blumenau prioriza a compreensão auditiva e do léxico em Língua Adicional, e não a competência escrita, logo, por se tratarem de alunos no 2º Ano dos Anos Iniciais, ainda em processo de Alfabetização na Língua Materna, as perguntas que constam no *Reading File* foram escritas em *code-switching*, usando as palavras estudadas em inglês dentro da estrutura sintática do português.

Como uma das metas para o 2º Ano dos Anos Iniciais é a prática de leitura, interpretação e o fomento ao pensamento crítico sobre as leituras, a avaliação da compreensão da história contada, e dos aspectos que envolvem a edição do livro, se deu por meio da resolução de perguntas sobre *I'll buy it!*. Esse momento foi facilitado por mim, em forma de estudo dirigido, retomando a história, retornando às páginas e à leitura para que o grupo pudesse pensar e formular as respostas.

Alunos mais independentes construíram as frases sem a necessidade de intervenção. Dos 16 alunos na turma, 5 demandaram auxílio. Para esses, as respostas propostas coletivamente foram então escritas no quadro branco para que pudessem copiar. Os alunos que precisaram de ajuda para o momento de leitura e compreensão das perguntas foram auxiliados por seus colegas no decorrer da atividade por meio do agrupamento em duplas (Cf. Figura 3).

Brincadeira de criança(s), a literatura traduzida e o valor da amizade

Figura 3 – Estudantes respondem às perguntas presentes no *Reading File*



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Foi possível observar que alguns estudantes optaram por escrever em inglês (Cf. Figura 4). Embora não tenha sido um dos objetivos previstos pelo instrumento, esses estudantes sentiram-se confortáveis para arriscar a escrita na Língua Adicional das palavras estudadas antes da contação da história, o que reforça a importância de se incluir o momento de *pre-reading* com a apresentação e prática do vocabulário que será visto nos textos, de forma que a atividade planejada seja mais produtiva.

Figura 4 – Fotografias de trechos dos *Reading Files* de dois alunos

- i)
- c) Quem traduziu essa história para English? Kristine Spankos.
- d) Na história, quem estava sempre smiling? The children.
- e) Thad também sorria? he.
- f) Thad achava que as children sorriam por causa dos toys.
- ii)
- l) No fim, Thad comprou muitos toys, mas continuava sentindo falta de alguma coisa. O quê?
friends?

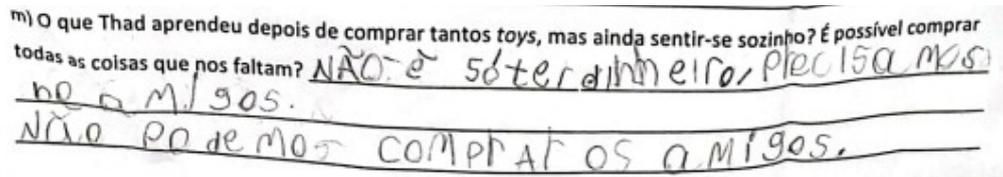
Fonte: Acervo da autora, 2024.

O momento de reflexão sobre o tema transversal da socialização infantil e o valor da amizade foi oportunizado pelas seguintes perguntas, presentes no *Reading File*:

- l) No fim, Thad comprou muitos toys, mas continuou sentindo falta de alguma coisa. O quê?
- m) O que Thad aprendeu depois de comprar tantos toys, mas ainda se sentir sozinho? É possível comprar tudo do que sentimos falta?

Os alunos afirmaram que o personagem, na verdade, queria ter amigos. Com a contribuição do grupo, as crianças elaboraram as frases que foram usadas como resposta a essas perguntas, como podemos ver na figura abaixo (Figura 5), que mostra a fotografia da resposta de um dos alunos, em que se lê “Não é só ter dinheiro, precisamos de amigos. Não podemos comprar os amigos.”

Figura 5 – Fotografia da ficha respondida por um dos alunos



m) O que Thad aprendeu depois de comprar tantos toys, mas ainda sentir-se sozinho? É possível comprar todas as coisas que nos faltam? NÃO: é só ter dinheiro, preciso mais no fim dos anos.
NÃO podemos comprar os amigos.

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Após o momento de reflexão, os alunos ainda puderam opinar sobre a história contada, qualificando-a em uma escala de cinco estrelas que seriam pintadas conforme o nível de satisfação: uma estrela indicaria o mínimo enquanto cinco estrelas, o máximo. Dos 16 estudantes na turma, 13 a classificaram com cinco estrelas e 1 a classificou com uma estrela. Os 2 alunos restantes inovaram em suas respostas: 1 resolveu adicionar mais uma estrela à escala, totalizando seis, enquanto o outro decidiu não responder.

Embora a atividade proposta tenha tido êxito, foi possível observar que o conteúdo apresentado no segundo dia teria sido mais bem aproveitado se as tarefas propostas tivessem sido realizadas em dois dias, e não em um, porém, por ter se tratado de uma turma Bilíngue, na qual os conteúdos de Língua Adicional obedecem ao planejamento da professora pedagoga (e regente da turma), não foi possível estender a prática em três dias.

Concluída a sequência didática, levei os alunos para o pátio para que pudessem socializar. Brincaram nos minutos finais da aula de *leapfrog* e *tag*, brincadeiras que o urso Thad também experimentou.

Considerações finais

A experiência relatada demonstrou que é possível expor alunos de Alfabetização a um texto escrito em Língua Adicional, quando as etapas que antecedem o momento da leitura os preparam para isso. A sequência didática também exemplificou a possibilidade de apresentarmos valores sociais e humanos, o mundo e sua diversidade e semelhança por meio da literatura. Aqui, um livro escolhido não somente por sua pertinência aos temas e conteúdos programados, mas principalmente por não ter sido escrito primeiramente em Língua Inglesa, abriu espaço para a discussão sobre a existência de outras línguas e a necessidade de profissionais da tradução para que diferentes realidades possam se tornar acessíveis.

A partir do relato, é possível então compreender o motivo por trás da escolha do título deste trabalho, que intenciona enfatizar o tema transversal da sequência didática: a valorização da socialização que ocorre por meio da brincadeira de criança(s), em que o morfema indicativo de plural aparece destacado para ilustrar a necessidade de mais de uma criança para se brincar.

Referências

BLUMENAU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau**. Blumenau: SEMED, 2021. 440 p.

BLUMENAU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Matriz de Referência de Avaliação da Educação Bilíngue para o 2º ano dos Anos Iniciais**. Blumenau: SEMED, 2023.

Brincadeira de criança(s), a literatura traduzida e o valor da amizade

BRINCADEIRA de Criança. Intérprete: Molejo. Compositor: Délcio Luiz e Wagner Bastos. In.: **Brincadeira de Criança**. Intérprete: Molejo. São Paulo: Continental East West, 1997. faixa 2 (3:47 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r_OuovLhawU. Acesso em: 23/10/2024.

CANIZALES, H. **I'll buy it!** Trad. de Kristina Speakes. São Paulo: Telos Editora, 2019.

MIRANDA, Sonia. **Pra boi dormir**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

O'SULLIVAN, E. Children's literature and translation studies. In.: MILLÁN, C.; BARTRINA, F. (Eds.). **Routledge handbook of Translation Studies**. Routledge: New York, 2013. p. 451-463.

SOARES, M. S.; DORNAS, J. B.; COSTA, A. D. da; SALGADO, A. C. P. A alternância de códigos no contexto da educação bilíngue: *code-switching*, *code-mixing* e as transferências linguísticas. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, Minas Gerais, v. 15, n. 2012, 06. 2019, Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/27015>. Acesso em: 26/10/2024.

Anexo I

Reading File



Título original: *¡Lo compro!*
Autor: Haroldo Canizales
Título traduzido: *I'll buy it!*
Tradutora: Kristina Speakes

Veja algumas coisas que aparecem no livro *I'll buy it!*

The children, tag, leapfrog, friends, smiling, wheelbarrow, hide and seek, piggyback, hopscotch, toys, playing.

Acompanhe a história do urso Thad e responda:

- a) Qual é o *name* do autor? _____
- b) A história foi escrita primeiro em *English* ou *Spanish*? _____
- c) Quem traduziu essa história para o *English*? _____
- d) Na história, quem estava sempre *smiling*? _____
- e) Thad também sorria? _____
- f) Thad achava que as *children* sorriam por causa dos _____
- g) Por que Thad estava *sad*? _____
- h) O que Thad usou para comprar *toys*? _____
- i) Cite dois exemplos de *toys* que Thad comprou: _____
- j) Sem *toys*, como *the children* continuaram *playing games*? _____

- k) Quais *games* Thad brincou com *the children*? _____

- l) No fim, Thad comprou muitos *toys*, mas continuou sentindo falta de alguma coisa. O quê?

- m) O que Thad aprendeu depois de comprar tantos *toys*, mas ainda se sentir sozinho? É possível comprar tudo do que sentimos falta? _____

n) Quantas *stars* você dá para essa história?



Literatura, alfabetização e letramento na educação infantil: reflexões sobre o levantamento bibliográfico

Aline Aparecida Camargos Costa

Santuza Amorim da Silva

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

A revisão bibliográfica da dissertação consistiu na busca por estudos apresentados em congressos de relevância no debate educacional. Essa etapa nos permitiu conhecer o que já foi pesquisado sobre a relação entre literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento, no contexto da Educação Infantil. Diante disso, apresentaremos a seguir parte do nosso levantamento, que envolve o banco de dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa na Educação – ANPEd, da Associação Brasileira de Alfabetização – ABAIf.

A busca inicial foi por trabalhos na base de dados da ANPEd, que de acordo com as informações que constam no site é uma entidade sem fins lucrativos, que reúne professores e estudantes de programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e demais pesquisadores da área. Fundada em 1978, desde então atua com o intuito de fomentar o desenvolvimento de pesquisas educacionais, promover a participação e interação das comunidades acadêmicas, contribuir para o aperfeiçoamento profissional, dentre outras finalidades e objetivos.

A ANPEd é formada por vinte e três Grupos de Trabalho, os GTS, de diferentes áreas do conhecimento. A Associação organiza reuniões científicas, nas esferas nacionais e regionais. Para fim deste levantamento, tivemos como referência as cinco últimas edições nacionais, que atualmente são bianuais, contemplando os trabalhos apresentados da 36ª até a 40ª reunião, entre os anos de 2013 e 2021, respectivamente.

De acordo com o tema e o problema de pesquisa, indagou-se: como as professoras compreendem a possível relação da literatura infantil com o processo de alfabetização e letramento, tendo em vista esses elementos, no contexto da Educação Infantil? Tendo em vista esse questionamento, consideramos que os Grupos de Trabalho que se relacionam de forma direta com a temática estudada, são o GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, o GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita e o GT 08 – Formação de professores. Depois disso, iniciamos a busca pelos estudos, tendo como principais descritores os termos: *Alfabetização e Letramento; Educação Infantil; Letramento literário; Leitura e escrita; Literatura infantil*; que se agrupavam a outros, sendo os mais recorrentes: *Criança; Culturas infantis; Formação do leitor; Linguagem; Mediação e Professores alfabetizadores*. A partir da leitura dos resumos, foi possível perceber que em alguns trabalhos os termos supracitados apareciam com maior frequência e articulados a outros, demonstrando afinidades com o que foi investigado e evidenciando-os como eixos e conceitos que requerem um olhar mais adensado. Tais fatores contribuíram, sobremaneira, para a escolha da leitura dos textos na íntegra, bem como o afunilamento e seleção dos trabalhos para ampliar a análise.

Dentre eles, foram selecionados dez artigos, sendo que quatro se encontram no GT 07, cinco no GT 10 e um no GT 08. Como aspectos a serem ressaltados, observamos que nos anais da 38ª reunião, realizada em São Luís do Maranhão, em 2017, foi possível localizar um quantitativo maior de trabalhos abordando as temáticas da literatura infantil, que de forma

Literatura, alfabetização e letramento na educação infantil

geral tiveram maior incidência no GT 07. Em contrapartida, os trabalhos relacionados à temática da alfabetização, leitura e escrita tiveram maior concentração no GT 10, conforme pode ser observado na tabela, a seguir:

Tabela 1 – Trabalhos selecionados – ANPED

Título	Autor/es/as – Instituição	GT	Reunião
Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências	Marta Regina Paulo da Silva – FE/UNICAMP	07	36ª
Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	M. Nazareth de Souza Salutto de Mattos – UFRJ	07	36ª
A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler	Joelma Reis Correia – UFMA	10	36ª
“Quem gostou da história?”... a compreensão de leitura na Educação Infantil: possibilidades e desafios	Dilian da Rocha Cordeiro – PCR	10	37º
As experiências com a leitura literária na / para a formação de professores alfabetizadores	Fernanda de Araújo Frambach – UFRJ	10	38º
O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?	Márcia Maria e Silva – UFF	07	38º
Produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões	Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG Patrícia Corsino – UFRJ	07	38º
A mediação entre a cultura literária e o sujeito leitor: uma reflexão a partir da teoria histórico-cultural	Ana Maria Moraes Scheffer – UFJF Hilda Aparecida Linhares da S. Micarello – UFJF	10	39º
A leitura e a escrita no cotidiano de uma turma de nível II da Educação Infantil: um estudo realizado em uma escola do interior do Rio Grande do Sul	Carolina dos Santos Espíndola – FURG/PPGEDU – UFRG	10	40º
Formação leitora de professoras em um curso de formação de mediadores de leitura	Silvania de Souza Andrade – UFJF	08	40º

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No que se refere às escolhas metodológicas dos trabalhos selecionados, observamos uma similaridade, pois são em sua maioria, pesquisas com abordagem qualitativa, de tipo descritiva exploratória. Como procedimentos metodológicos identificamos uma maior diversidade e conforme autodenominação dos pesquisadores são: 2 pesquisas etnográficas, 2

bibliográficas, 1 etnográfica com estudo de caso, 1 pesquisa documental e em duas pesquisas a metodologia não foi informada.

Tabela 1.1 – Metodologia

Grupo de Trabalho	Etnografia	Estudo de caso	Pesquisa Bibliográfica	Pesquisa documental	Não informado
07	2	1	2		
08					1
10	1			1	2

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Nesse levantamento inicial, identificamos alguns trabalhos que se aproximam um pouco mais do nosso objeto de pesquisa, os quais serão apresentados a seguir e buscaremos dialogar e analisar alguns aspectos. Dois deles estão publicados nos anais do Grupo de Trabalho Educação das crianças de 0 a 6 anos (GT 07), da 38ª reunião da ANPEd, que aconteceu em 2017.

O primeiro é intitulado "O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?", de autoria de Márcia Maria e Silva, professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). O trabalho realizado apresenta um estudo das dissertações e teses defendidas entre 2008 e 2014, que tiveram como tema a leitura literária nas instituições de Educação Infantil, em diferentes áreas e grupos de pesquisa do Brasil. Trata-se de um estudo de caráter quantitativo e qualitativo focalizando a formação do leitor literário. O estudo reuniu buscas por teses e dissertações no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Domínio Público e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), no cruzamento de estudos sobre infâncias, literatura, leitura e formação de professores da Educação Infantil. Foram incluídas também buscas no banco virtual de teses e dissertações das universidades: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), nos campi Presidente Prudente, Marília e Assis; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Pontifícia Universidade Católica – RS (PUC/RS); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foram selecionados 23 trabalhos, sendo destes 17 na área de Educação.

Os dados apresentados indicaram teóricos da leitura literária na escola, considerando o contexto de creche e pré-escola, que foram citados mais de uma vez nos trabalhos. Cruzando esses dados com a presente revisão bibliográfica destaque aqui, devido à recorrência e diálogo com o meu objetivo de pesquisa: Aparecida Paiva (UFMG), Magda Soares (UFMG), Patrícia Corsino (UFRJ), Sonia Kramer (PUC-RJ) e Teresa Colomer (Universidade Autônoma de Barcelona).

Para análise dos dados Silva (2017) escolheu três pontos para reflexão, sendo eles as tensões relativas ao campo semântico das áreas de estudo chamadas ao debate; mediações e funções da literatura no cotidiano; múltiplas linguagens e suportes do texto literário. De acordo com a autora, não foram incluídos na proposta trabalhos com ênfase nas práticas de

ensino-aprendizagem da escrita a partir da literatura, destacando o interesse por investigar o encontro e as interações entre professoras, crianças e literatura e suas contribuições para a formação do leitor literário. No entanto, Silva (2017) sugere que os mesmos trabalhos podem contribuir para reflexões sobre os processos educativos com a literatura para a apropriação do sistema de escrita, embora defenda a inserção da criança na cultura letrada por meio de vivências literárias que privilegiem a literatura como arte.

Segundo Silva (2017), existe uma linha tênue entre as abordagens que utilizam a literatura nos processos de apropriação do sistema de escrita e as que compreendem a sua importância para a formação humana. Compartilhamos dessa mesma preocupação, pois a depender das percepções e práticas pedagógicas realizadas a literatura pode ser usada como pretexto para antecipar conteúdos, sobretudo em relação à alfabetização, e para um esvaziamento do sentido da experiência literária.

Como resultado, Silva (2017) considera que o número de trabalhos com foco nas interações de crianças pequenas com o livro literário nas escolas é pequeno, assim como nas mediações criativas, nesse encontro. Aponta ainda, para a ambivalência de termos e discursos sobre as crianças e infâncias, a necessidade de maiores investimentos nos estudos sobre literatura, infância e docência na Educação Infantil, o que vai ao encontro da nossa percepção, ao observar os dados apontados por esse estudo.

O segundo trabalho, foi realizado pelas autoras Vanessa Ferraz Almeida Neves, professora Associada da Faculdade de Educação (UFMG) e Patrícia Corsino, professora Associada do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O título é **Produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013**: algumas reflexões e tem o objetivo de organizar a revisão bibliográfica sobre leitura e escrita na Educação Infantil, entre 1973 e 2013. Para tanto, as autoras utilizaram bases de dados nacionais que continham teses, dissertações, periódicos especializados, bem como trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho 07 e 10 da ANPEd e o estudo apresenta parte dos resultados da pesquisa. Segundo as autoras, selecionou-se nas buscas termos gerais: Educação Infantil, Creche, Infância, Pré escola e Bebês e termos específicos: Letramento, Alfabetização, Escrita, Leitura, Literatura, Oralidade e Linguagem. A partir do cruzamento entre eles foram recuperados 392 documentos, sendo 211 dissertações de mestrado, 71 teses de doutorado, 1 tese de livre docência, 61 artigos e 48 trabalhos apresentados na ANPEd, que foram agrupados em três interstícios: 1973-1989; 1990-1999 e 2000-2013.

De acordo com Corsino e Neves (2017), o primeiro interstício corresponde ao período entre 1973 e 1989 e diz respeito aos primeiros anos da pós-graduação no Brasil, período que se observa uma produção em processo inicial de publicação e/ou a falta de acessibilidade a elas, apresentando os limites, como a própria dificuldade na digitalização das informações. O segundo, entre 1990 e 1999, contempla o processo de inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e consolidação desta etapa nas políticas, nas práticas e nas pesquisas educacionais. O terceiro, entre 2000 e 2013, fornece elementos para se pensar um campo em ascensão e vigor, expressos pelo aumento exponencial das publicações. É possível observar um crescimento de publicações entre os interstícios, no entanto, as autoras chamam a atenção para os trabalhos da ANPEd, que entre o segundo e o terceiro não tiveram o quantitativo alterado.

Os dados quantitativos apontam que mais da metade das pesquisas localizadas se concentram na área da Educação, embora sinalizem o interesse da área da Psicologia pela temática. Destas, são apresentadas cerca de 139 pesquisas sobre alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil ao longo dos últimos 40 anos. Segundo Corsino e Neves (2017) ficou evidente nas pesquisas analisadas uma forte tendência instrucional e preparatória, especialmente na pré-escola, demonstrando poucas reflexões sobre as especificidades do papel da Educação Infantil na ampliação da inserção das crianças na cultura escrita. O que as autoras verificam, é que embora não haja tão poucos trabalhos publicados, de forma geral, a apropriação e circulação destas pesquisas se mostram pouco vigorosas quando se pensa na articulação destes trabalhos com a formação de professores e prática pedagógica.

A pesquisa aponta dados relevantes em relação ao número de trabalhos sobre alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil, na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação — ANPEd. Concentrados nos Grupos 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e no Grupo 10 (Alfabetização, leitura e escrita), observa-se que na década de 90, o GT 07 concentrou o maior número de trabalhos sobre a temática supracitada, sendo que entre os anos 2000 e 2013, essa tendência se inverte e passa a ser o GT 10 o que concentrou o maior número de trabalhos.

Nesse viés, percebemos que no âmbito das últimas cinco edições a maioria dos trabalhos publicados no GT 07 abarcam um número significativo de estudos envolvendo os bebês e crianças bem pequenas, a mediação de leitura e leitura literária, além de estudos que envolvem questões sociológicas, políticas e antropológicas, no âmbito das crianças e infâncias. As autoras, Corsino e Neves (2017) destacam a importância da ANPEd para a área da Educação Infantil e afirmam que o GT 07 vem agregando os maiores pesquisadores nesta área, além da relevante contribuição para pesquisas relacionadas à primeira infância e à educação. No entanto, elas apresentam algumas questões das quais reiteramos: Qual o conteúdo priorizado nos trabalhos aprovados sobre linguagem verbal, ao longo desses anos II e na atualidade? Que aspectos contribuíram para que houvesse uma inversão no local de apresentação de trabalhos sobre linguagem verbal, passando do GT 07 para o GT 10 a maior concentração de trabalhos sobre o tema da oralidade, leitura e escrita? II. Observamos ainda que os termos alfabetização e letramento praticamente não foram utilizados, no contexto da educação infantil, mais precisamente no GT 07 da ANPEd.

Outros dois trabalhos que aguçaram nossa atenção se encontram publicados nos anais da 40ª reunião da ANPEd, que aconteceu em 2021. O primeiro, intitulado **A leitura e a escrita no cotidiano de uma turma de nível II da Educação Infantil**: um estudo realizado em uma escola do interior do Rio Grande do Sul, apresentou estreita similaridade com o tema e problema que me proponho a investigar e é da autoria de Carolina dos Santos Espíndola, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O resumo expandido está publicado nos anais da 40ª reunião, no GT 10 da ANPEd apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado, de caráter documental, realizada em uma escola de Educação Infantil no interior do município do Rio Grande do Sul. Devido à pandemia por Covid-19, os dados foram coletados de forma virtual, tendo como fonte de dados os projetos pedagógicos e publicações disponíveis na página do Facebook da escola, entrevistas com a coordenadora pedagógica e com as professoras de duas turmas de nível II (5 anos). De acordo com Espíndola (2021), a escola apresentou a leitura literária como estratégia para a manutenção do vínculo com as

crianças e promover atividades significativas. Segundo a autora, foi possível verificar com os dados analisados que a Educação Infantil tem um importante papel na inserção das crianças na cultura escrita. Dada a familiaridade com o nosso tema de pesquisa, busquei pelo nome da autora e localizei outro artigo sobre o estudo, publicado na Revista Educação em Foco, da Universidade Federal de Juiz de Fora e também a dissertação referente ao mesmo trabalho, em que Espíndola (2021), dialoga com as pesquisadoras Mônica Baptista, Magda Soares, Teresa Colomer, dentre outras.

Neste segundo trabalho, consideramos a importância do professor como mediador, e a busca foi feita no Grupo de Trabalho de Formação de professores, o GT 08, onde localizamos o trabalho “Formação leitora de professoras em um curso de formação de mediadores de leitura”, de autoria de Silvania de Souza Andrade da Universidade Federal de Juiz de Fora. O resumo expandido está publicado nos anais da 40ª reunião, visando apresentar os recortes de uma pesquisa em andamento que buscou compreender os sentidos atribuídos por professores que vivenciaram a experiência de um curso de formação de professores mediadores de leitura. Embora não se relacione de forma tão direta com o meu objeto de pesquisa, as concepções e abordagens de Andrade (2021) vão ao encontro das minhas, quando afirma que para se formar leitores é preciso que o professor seja um leitor. Dentre as referências utilizadas estão Antonio Candido, conforme mencionado anteriormente, Rildo Cosson, Vygotsky e Bakhtin. Os dados parciais apresentados apontam para a necessidade e importância de espaços dialógicos de formação leitora de professores, em que as interações e vivências possibilitem experiências estéticas entre professores e o texto literário.

As análises e perguntas apresentadas até aqui, incorporadas a outras problematizações, evidenciaram a necessidade de continuar a revisão bibliográfica com vistas a buscar um adensamento teórico que as fundamentam e possam corroborar com algumas respostas e novas perguntas.

Para tanto, esse levantamento inicial foi ampliado e incorporado aos estudos e dados dos três últimos Congressos Brasileiros de Alfabetização (CONBAIf), realizados em 2019, 2021 e 2023. A análise desses referenciais visou evidenciar a relevância desse congresso nos estudos sobre alfabetização, destacando especialmente os trabalhos e as temáticas recentes nos eixos de alfabetização e infância.

Estabelecida no ano de 2012, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAIf) é uma entidade que busca articular, acompanhar e promover pesquisas e políticas públicas no âmbito da alfabetização, englobando a participação de diversos sujeitos e instituições ligados a esse campo. Assim, a associação reúne profissionais envolvidos em atividades de ensino, pesquisa e outros estudos relacionados à alfabetização, incluindo pesquisadores, professores do ensino superior e da educação básica, associações/sindicatos e organizações não-governamentais ligadas ao ensino.

O Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf) é promovido pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAIf) e acontece a cada dois anos. Além disso, cursos de curta duração são oferecidos como suporte à formação continuada de alfabetizadores. A ABAIf também desempenha um papel crucial na publicação da Revista Brasileira de Alfabetização – RBA, um periódico científico dedicado à disseminação do conhecimento na área. No entanto, trouxemos para compor este capítulo os principais trabalhos e estudos apresentados no eixo temático – Alfabetização e infância deste congresso, apresentados nos últimos anos, que

contribuíram de forma significativa para a nossa pesquisa, por meio de sua análise de dados, abordagem metodológica e teórica.

Em 2019, o IV CONBALF aconteceu na Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais, entre os dias 08 a 10 de agosto. A temática que norteou este encontro foi, – Qual alfabetização para qual tempo?, na qual enfatizam a necessidade de fazer esta pergunta constantemente, refletindo sobre o passado, observando o presente e construindo expectativas para o futuro da alfabetização. Embora a alfabetização, como um processo de aquisição e ensino de habilidades linguísticas, pareça ser mais estável em sua conceituação, suas finalidades, as expectativas sobre seus efeitos e seus usos mudam com o tempo. Sem uma análise temporal dos fenômenos e contextos sociais, culturais e individuais, pode-se ter a ideia superficial sobre o processo de alfabetização no Brasil.

A partir da contextualização sobre este evento, apresentamos abaixo uma tabela que demonstra as publicações feitas nos anais, referente ao eixo temático pesquisado e que se alinham às temáticas desta pesquisa. Dentre eles destacamos o artigo “Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental”, de Arthur Gomes de Moraes em parceria com Gabryella Silva do Nascimento. Nesse texto os autores analisam criticamente como a Base Nacional Comum Curricular (2017) trata a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Conforme analisam, a BNCC não discute as relações entre alfabetização e letramento, além de considerarem que as orientações apresentadas no documento não asseguram às crianças o direito de avançarem na compreensão do SEA antes dos seis anos de idade.

Tabela 2 – Trabalhos encontrados nos anais do IV CONBALF no ano de 2019

EIXO TEMÁTICO: ALFABETIZAÇÃO E INFÂNCIA	23 PUBLICAÇÕES
PRINCIPAIS TRABALHOS	INSTITUIÇÃO E AUTORES
Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Federal de Pernambuco Artur Gomes de Morais Gabryella Silva do Nascimento
Linguagem oral e literatura com bebês: possibilidades de um trabalho	Universidade Federal de São João del-Rei Zuleica Beatriz Gomes Nocelli Priscila da Silva Rocha
A leitura de literatura com crianças na creche: possíveis implicações no processo de alfabetização.	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP Ana Cristina Ayres Motta Giovana Roldão da Silva Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
No universo do brincar: a leitura e a escrita por crianças na Educação Infantil	Universidade Federal de Viçosa Márcia Onísia da Silva Vanilda de Paiva Bastos
Três espaços e suas mediações de leitura: formando crianças leitoras	Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí Kenia Adriana de Aquino Modesto-Silva Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
Questões de leitura e escrita na educação infantil: uma experiência sobre política, alfabetização e diálogo com crianças de 5 e 6 anos	Centro Educacional Khalil Zaher Jade Juliane Dias Mota Ádria Maria Ribeiro Rodrigues
Letramento literário na creche: estímulo à alfabetização	UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais Anicézia P. Romanhol Bette
Bebês e crianças são leitores: práticas de leitura de professores na Educação Infantil	Amanda Mester Barbosa – Rio de Janeiro – RJ

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em 2020 foi decretado em nosso país o fechamento de escolas, parques, dentre outros espaços públicos devido ao início da pandemia da COVID – 19, um vírus altamente contagioso e que nos proibiu de dar encaminhamento a nossa rotina. A ABAIf preocupada com esse contexto e resistindo em manter as conquistas na área da alfabetização, traçou novas estratégias e propôs o V Congresso Brasileiro de Alfabetização, que ocorreu em agosto de 2021, com a temática: Alfabetização: Políticas, Práticas e Resistências. Nessa ocasião tive a oportunidade de acompanhar algumas discussões, sobretudo as do eixo Alfabetização e Infância, cujo levantamento feito nos anais encontra-se na tabela a seguir. Foram publicados 34 trabalhos nesse eixo, um quantitativo bem expressivo.

Tabela 2.1 – Trabalhos encontrados nos anais do V CONBALF no ano de 2021

EIXO TEMÁTICO: ALFABETIZAÇÃO E INFÂNCIA	34 PUBLICAÇÕES
PRINCIPAIS TRABALHOS	INSTITUIÇÃO E AUTORES
ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Possibilidades para um trabalho pedagógico (des)envolvente	Pontifícia Universidade Católica – PUC/Campinas Célia Regina Fialho Bortolozo
UM MUNDO MÁGICO DA LEITURA: OS CONTOS E ENCANTAMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT Islen Barbosa Machado
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DA ABORDAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Universidade Federal da Bahia Ana Paula de Jesus Capistrano Liane Araujo
O trabalho pedagógico na Educação Infantil: Alfabetização em foco	Pontifícia Universidade Católica- PUC/Campinas Maria Silvia de Moura Librandi da Rocha Célia Regina Fialho Bortolozo
LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O QUE PENSAM E O QUE FAZEM ALGUMAS PROFESSORAS NESSA ETAPA?	Universidade Federal da Bahia (UFBA) Silvanne Ribeiro
SEMEANDO LETRAS E COLHENDO PRÁTICAS: uma experiência pedagógica e literária com uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental	UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina Maria do Carmo Amorim Vieira Paula Costa Pereira de S Thiago
LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: intervenções, sentidos e práticas	Andrea Rodrigues Dalcin
O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: quais implicações para o ensino da leitura e da escrita?	Centro Acadêmico do Agreste — Universidade Federal de Pernambuco Renata Adjaina Silva de Araujo Alexandro da Silva
Experiências literárias na primeira infância: relatos de leitura literária no CAp-UFRJ	Colégio de Aplicação – UFRJ Cristiane Suzart Guimarães

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O VI CONBAIf, em sua sexta edição, trouxe uma temática de destaque tanto educacional quanto político, incentivando uma reflexão sobre a importância do debate sobre alfabetização em diversas áreas. O tema Alfabetização e Democracia: direito à leitura e à escrita trouxe significados profundos para todos que trabalham, pesquisam e militam na área da alfabetização.

O congresso realizado pela primeira vez na região Norte do Brasil, teve o apoio da Universidade Federal do Pará (UFPA) e recebeu pesquisadores, professores da Educação Básica, gestores e outros interessados nesse campo. O evento objetivou promover o diálogo, a reflexão e a divulgação de práticas relacionadas à alfabetização, visando ao uso da leitura e da escrita por crianças, jovens, adultos e idosos na sociedade em que vivem. Entretanto, ao ler a tabela, é possível perceber uma incidência menor de trabalhos em relação ao evento anterior, o que parece ser reflexo do cenário pós-pandemia. Das vinte e três publicações no

eixo alfabetização e infância, localizamos quatro trabalhos que têm mais proximidade com a nossa temática, organizados na tabela.

Tabela 2.1 – Trabalhos encontrados nos anais do VI CONBALF no ano de 2023

EIXO TEMÁTICO: ALFABETIZAÇÃO E INFÂNCIA	23 PUBLICAÇÕES
PRINCIPAIS TRABALHOS	INSTITUIÇÃO E AUTORES
REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E AS APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC Danielle Jurema Barcelos Alba Regina Battisti de Souza
A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO: a formação leitora da criança	Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT Kalytha Rodrigues Silva Aline Lemes Silva Lethicia Rafaelly Fernandes Oliveira
Narrativas autobiográficas de crianças sobre a aprendizagem da escrita	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Ana Maura Tavares dos Anjos
ESTRATÉGIA DE LEITURA: Ler para encontrar	Universidade Federal de Uberlândia/MG. Márcia Martins de Oliveira Martins

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Salientamos que, mediante a revisão bibliográfica realizada, não encontramos em nenhuma das pesquisas localizadas neste levantamento que se propusesse a investigar a relação entre literatura infantil e o processo de alfabetização, no contexto da educação infantil, como se propõe neste presente estudo. A maioria dos trabalhos aborda separadamente a relação entre infância e literatura infantil ou a relação entre alfabetização e Educação Infantil, ou até mesmo a relação entre literatura e o processo de alfabetização e letramento, porém no Ensino Fundamental. Com base no exposto, consideramos que esta lacuna demonstra a importância desta e de outras pesquisas e publicações, tendo em vista que esse é um campo que apresenta muitas divergências entre estudiosos e profissionais da área, além das políticas educacionais.

Referências

ANDRADE, Sylvania de Souza. Formação leitora de professoras em um curso de formação de mediadores de leitura. In: **40ª Reunião Nacional da Anped — Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo**. Pará: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_49_16. Acesso em: 15/08/2022.

CORSINO, P.; NEVES, V.A. Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. In: **40ª Reunião nacional da anped: Democracia em Risco**, 38, 2017, São Luís. Anais [...]. São Luís: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_812.pdf. Acesso em: 15/05/2022.

Literatura, alfabetização e letramento na educação infantil

ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos. A leitura e a escrita no cotidiano de uma turma de nível II da Educação Infantil: um estudo realizado em uma escola do interior do Rio Grande do Sul. In **40ª Reunião Nacional da Anped — Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo**. Pará: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_32_11. Acesso em: 22/06/2022.

Mala de leitura: 27 anos de muitas histórias

Cecília Vieira do Nascimento
Flávia Helena Pontes Carneiro
Maria Elisa de Araújo Grossi

Unidade Especial de Educação Básica e Profissional Centro Pedagógico (UFMG)

Como tudo começou

Pensando na importância da literatura no processo de formação do leitor, a partir de reflexões advindas da prática em sala de aula, três professoras do Núcleo Básico de Ensino do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Fundamental da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Miriam Chaves Carneiro, Mônica M. M. S. Souza Dayrell e Narriman Rodrigues Conde criaram, em 1997, o Projeto de Ensino e Extensão Mala de Leitura, apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão da universidade (PROEX-UFMG). O objetivo do Projeto era incentivar a leitura literária por meio da leitura e da contação de histórias num trabalho de mediação que leva em conta a especificidade do texto literário (Paulino & Cosson, 2004). Considera-se leitura literária conforme Paulino (2014, p. 177) destaca a seguir:

a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. [...] O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. [...]

Observa-se que o objetivo do Projeto era (e ainda é) levar a literatura de qualidade ao público, em especial, o infantil e juvenil. Há também uma preocupação em possibilitar que os leitores participantes possam manusear os livros após o momento da leitura ou da contação realizada por uma das mediadoras da equipe. Reafirmando a importância do contato dos leitores com o objeto “livro de literatura”, Zilberman (2003) ressalta a importância do livro impresso num projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício da cidadania. Assim, a equipe busca garantir que, desde a Educação Infantil, os leitores possam ter acesso aos livros durante o desenvolvimento do Projeto. Essa estratégia contribuiria para o desenvolvimento do hábito de leitura, uma vez que o contato direto leitor-livro torna-se essencial no processo de formação dos leitores.

Corroborando com essas discussões, Reyes (2012) enfoca a importância da experiência com o texto literário, particularmente nesses tempos em que as crianças e jovens estão imersos numa cultura de pressa e de tumulto.

Atualmente, o projeto continua suas ações por meio da atuação de professores da Educação Básica, servidoras da biblioteca do Centro Pedagógico e monitoras-bolsistas.³⁸

³⁸ Coordenação do Projeto: Flávia Helena Pontes Carneiro e Cecília Vieira do Nascimento.

Equipe atual CP/UFMG: Docentes: Bruna D' Carlo R. de Oliveira Ribeiro; Eliana Guimarães Almeida; Hermínia Maria Martins Lima Silveira; Kelly Cristina Candida de Souza; Luciana Prazeres Silva; Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos; Maria Elisa de Araújo Grossi; Marcilaine Inácio Gomes; Martha Lourenço Vieira; Patrícia Barros Soares Batista; Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves; Ruana Priscila da Silva Brito. Servidores Técnico-Administrativo (TAE)/bibliotecárias: Juliana dos Santos Rocha, Rosana Aparecida Alves Reis e Juliana Keiko Rocha (Assistente social do Hospital das Clínicas).

Bolsistas em 2024: Maria Marta Rodrigues Cordeiro e Jaqueline Gomes de Macedo.

Monitora voluntária: Lorena Hellen de Oliveira.

Destaca-se que, ao longo da existência do projeto, a equipe vem se ampliando e o público atendido também.

O Projeto Mala de Leitura conta com um acervo próprio constituído por mais de 900 livros de literatura infanto-juvenil, de diversos gêneros literários: conto, poesia, teatro, lenda, crônica, dentre outros, acervo que foi sendo ampliado ao longo dos anos de desenvolvimento do projeto. No início, contou com a doação de exemplares do acervo pessoal das fundadoras, e, por meio dos contatos que essas realizavam, foram surgindo doações de editoras, pessoas e instituições que, de alguma forma, reconheceram a importância do projeto e de suas ações. A equipe adota critérios de seleção dos livros que compõem o acervo levando em consideração elementos como a diversidade (de gêneros, de autores, de complexidade do texto), “a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos horizontes de leitura” (Cosson, 2018, p. 35-36), bem como o perfil do público atendido e suas experiências de leitura.

Projeto Histórias para se Ouvir: a mala chega à escola

O *Projeto Histórias para se Ouvir* consiste na leitura de obras literárias com as crianças, em diversas instituições parceiras. Para isso, leva-se uma mala decorada, cheia de livros de literatura, ao local onde será realizada a ação, acreditando que a interação pessoal com o livro é a melhor maneira de incentivar o letramento literário. O pesquisador Peter Hunt (2010, p. 105) lembra-nos que o sentido é produzido com o leitor e o livro, por isso a importância do encontro entre eles, e o Projeto Mala de Leitura proporciona esse encontro.

O trabalho de preparação da leitura literária se inicia muito antes de chegar à instituição parceira, com a preparação da história a ser contada e/ou lida, que envolve a pesquisa prévia no acervo do Projeto ou na biblioteca do Centro Pedagógico, visando encontrar um título para o público atendido, quer seja da Educação Infantil (0 a 5 anos) ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 9 anos).

Observa-se um trabalho atento de seleção do livro a ser compartilhado com o público. Após a escolha, acontece a leitura prévia do texto verbal e do visual, observando-se, atentamente, as potencialidades da obra, do projeto gráfico e as possibilidades de diálogo a partir dela. Esse trabalho de pesquisa, conhecimento e seleção de obras do acervo significa, para o/a mediador/a, um processo de formação e de ampliação de repertórios. Destaca-se que os leitores-bolsistas também se formam nesse processo para, em seguida, desenvolverem a mediação, transportando as crianças para o mundo da ficção.

A equipe procura contar histórias de livros que ficarão na mala, pois as crianças sempre procuram essas obras que já foram contadas. Em datas específicas como Folclore, Dia das Bruxas, Natal, costuma-se contar histórias que remetam às temáticas e, dessa forma, incorpora-se o interesse das crianças, abrindo espaço para ampliar o repertório de leituras e a discussão sobre diferentes temas.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que o mediador precisa ser um leitor de literatura. “Apenas circular em meio a materiais diversificados de leitura não desenvolve o gosto pelo ato de ler” (ROSING et al. , 2009, p.13). Segundo Silva (2009, p. 23), o cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é a leitura. Essa consideração nos alerta para o fato de que, se queremos despertar o gosto pela leitura literária no outro, faz-se fundamental que sejamos leitores de textos literários.

Mala de leitura

O trabalho de incentivo à leitura literária é realizado com aproximadamente 40 livros dentro da mala; isso depende do público que será contemplado. Para o atendimento nas escolas, em salas com 25 crianças, considera-se que esse número é ideal, pois permite que os pequenos leitores tenham uma variedade de livros para manusearem e escolherem o que desejam ler. Como dito, prioriza-se também a diversidade de gêneros textuais, para que haja um incentivo à leitura de todos os tipos de textos.

Chegado o dia agendado na escola, é preciso pensar onde a história será lida/narrada. A preparação do espaço visa criar uma atmosfera intimista e confortável para os estudantes. Um tecido colorido, geralmente uma ou duas chitas ou colchas, dependendo do tamanho e da quantidade das crianças, são estendidas no chão, podendo, também, ter cadeiras em volta dos tecidos. Com esta preparação, os ouvintes podem escolher o lugar onde desejam ficar ao redor da/o mediador/a. O momento de contação de histórias é aberto com a vinheta do projeto, uma música que vem sendo cantada da mesma forma, desde que o Projeto Mala de Leitura foi criado. Após a leitura de histórias, promovemos uma conversa e as crianças são convidadas a falar sobre as suas percepções, do que mais gostaram e do que não gostaram. Acontece o que se chama de conversação literária (Chambers, 2007) e a palavra circula entre os leitores e a mediadora, possibilitando trocas e interações em torno da temática do livro.

Após o momento de compartilhamento/leitura das histórias (Cosson, 2014), a mala é aberta e o público tem acesso aos livros, podendo escolher o que deseja ler. A mediadora, neste momento, acolhe as demandas das crianças, podendo ler em conjunto, estimulando a leitura das crianças ou deixando que elas manuseiem as obras com autonomia, individualmente, ou de forma compartilhada.

Essa ação, denominada de “Histórias para se ouvir”, se desenvolve de forma sistemática nas instituições parceiras e costuma ter periodicidade semanal, quinzenal e/ou mensal, de acordo com o que foi combinado na instituição. É interessante observar que as crianças ficam esperando a chegada da Mala de Leitura na instituição parceira. Outra situação que pode ser observada é que as crianças demonstram muito interesse pelos livros que já foram contados pela mediadora, buscando-os na mala.

Acreditamos que é a sistematicidade de práticas com a leitura literária que possibilita, ao longo do tempo, o desenvolvimento do letramento literário.

Figura 1 – Momento de escolha dos livros



Fonte: Acervo do Projeto, 2024.

Mala de leitura

Figura 2 – Encontrando um espaço singular



Fonte: Acervo do Projeto, 2024.

As ações do Projeto Mala de Leitura são embasadas em conceitos do campo da literatura, como o de letramento literário, estudado por Cosson:

processo dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário (COSSON, 2014, p. 25).

A mala chega ao hospital

Em 2023, o Projeto Mala de Leitura inicia uma parceria com o Hospital das Clínicas, a partir do convite da assistente social, Juliana Keiko, para realizar a ação junto às crianças hospitalizadas, no setor de hemodiálise. O contexto da contação de histórias muda a sua forma básica de atuação, em razão da realidade hospitalar, mas mantém o princípio de que “a literatura é uma necessidade universal imperiosa e [...] fruí-la é um direito de pessoas de qualquer sociedade” (Candido, 2011).

A escolha da história e a preparação da leitura acontecem de forma semelhante aos demais parceiros. A experiência de contação neste local exigiu do projeto uma sensibilidade para fazer uma acolhida diferenciada, visto que, no horário agendado, muitas vezes, encontramos um cenário diverso: algumas crianças podem estar prostradas ou sonolentas, em função do tratamento, e outras animadas e ansiosas por esse momento. Ao invés das crianças ficarem ao redor da/o mediador/contador/a de histórias, são elas que são rodeadas pelas pessoas responsáveis pela mediação na instituição.

Em 2024, contamos com bolsistas da palhaçaria, fazendo uma entrada no ambiente de forma cuidadosa, respeitosa e cativante. A acolhida sensível ao grupo de crianças em hemodiálise se deu com as Palhaças Catirina³⁹, Luna⁴⁰ e o professor Pity⁴¹, com o seu violão,

³⁹ Bolsista da PROEX/UFMG, Jaqueline Gomes de Macedo.

⁴⁰ Monitora voluntária, Lorena Hellen de Oliveira.

⁴¹ Membro docente da equipe, Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves.

Mala de leitura

apelidado de João Sebastião. Após uma interação inicial, com a aproximação de cada uma das crianças, são cantadas músicas diversas, trazendo alegria e criando um clima de relaxamento.

Após essa chegada cuidadosa, canta-se a vinheta do Projeto e a leitura da história acontece, em movimento, ao redor dos leitos, para atender às especificidades do público. Desse modo, a mala de livros foi transformada em uma cesta, com livros do hospital, cujos exemplares são plastificados, garantindo assim, a higienização de todo o material de leitura, de acordo com a necessidade desse tipo de ambiente.

Essa ação tem sido muito apreciada pelas crianças hospitalizadas e por seus acompanhantes. Todos participam da ação e interagem com a equipe do Projeto, criando vínculos de afeto que se estendem da ação dos mediadores para os livros e suas histórias.

Figura 3 – Acolhimento musical no HC



Fonte: Acervo do Projeto, 2024.

Figura 4 – Lendo ao redor dos leitos



Fonte: Acervo do Projeto, 2024.

Ouvindo histórias na rádio – Projeto Veredas de Histórias

Outra ação realizada pela equipe do projeto Mala de Leitura é o *Projeto Veredas de Histórias*. Ele consiste na gravação de narrativas ou de poemas na Rádio UFMG Educativa e essas vão ao ar, diariamente, no Programa Universo Literário. A parceria entre a equipe que atua no Projeto Mala de Leitura e a Rádio UFMG Educativa iniciou-se em 2007 e continua até a presente data. São gravadas histórias curtas ou poemas, de cerca de 3 minutos, semanalmente. Essa ação do Projeto tem como objetivos: possibilitar a formação do leitor literário por meio da audição de histórias de qualidade; promover a literatura junto aos ouvintes da Rádio UFMG Educativa, ampliando os repertórios de leitura dos mesmos e promover a acessibilidade para pessoas com deficiência visual.

A gravação das histórias/poemas envolve recursos humanos do projeto e recursos materiais como livros diversos e histórias disponíveis em bibliotecas físicas e virtuais. A gravação envolve a pesquisa, a seleção, a preparação dos textos pelos membros da equipe; abrange também a elaboração de escala mensal e a gravação da leitura propriamente dita, que é realizada na Rádio UFMG Educativa. Nesse projeto, são utilizados textos literários clássicos como pequenos contos, fábulas, textos da tradição oral, textos de temáticas indígenas, afro-brasileiras, textos poéticos, dentre outros, valorizando a diversidade de temas e de gêneros literários.

A gravação dos textos literários é realizada por docentes do Centro Pedagógico, servidores técnico-administrativos e monitores que compõem a equipe. Os alunos da escola também participam desse processo e são preparados pelos docentes, a partir do momento em que estão alfabetizados. É possível destacar que o acervo de gravações na rádio é extenso, em razão do tempo da parceria, e foi possível gravar alguns CDs de histórias e de poemas⁴².

Ressalta-se que, durante a pandemia, o Projeto Veredas de Histórias continuou acontecendo, por meio do envio de áudios, gravados amadoramente, em casa dos mediadores, garantindo, assim, aos ouvintes, o acesso diário às histórias e poemas.

Encontros e colóquios

Desde sua criação, o projeto desenvolve ações em diferentes formatos, promovendo também encontros para educadores, bibliotecários, auxiliares de biblioteca, graduandos e outros profissionais interessados, abordando temas relacionados à leitura literária e ao processo de formação de leitores. Além desses eventos, diversos cursos de formação foram realizados, como mostra o quadro a seguir:

⁴² Lançamento de CDs com histórias gravadas por professores e por alunos do Centro Pedagógico: CD Histórias para se ouvir (2008); Contos do Mundo (2012); Contos Folclóricos de Animais (2013/2014); CD de Poemas (2017).

Mala de leitura

Quadro 1 – Ações de Formação do Projeto Mala de Leitura

Encontros de Formação	
2003	I Encontro Leitura em pauta: Reflexões acerca da formação do leitor
2004	II Encontro Leitura em pauta: Arte e fruição na literatura
2005	III Encontro Leitura em pauta: Tradição oral na literatura
2006	IV Encontro Leitura em pauta: Literatura, biblioteca e escola. A interlocução necessária
Colóquios	
2008	I Colóquio Mala de Leitura da UFMG - 10 anos com você! Sua história com muitas histórias
2011	II Colóquio Mala de Leitura da UFMG: A leitura literária na escola
2012	III Colóquio Mala de Leitura da UFMG: Literatura e diversidade
2013	IV Colóquio Mala de Leitura da UFMG - Práticas de leitura literária
2014	V Colóquio Mala de Leitura da UFMG - A arte de contar histórias
2015	VI Colóquio Mala de Leitura da UFMG - Diálogos entre literatura e música
2016	VII Colóquio Mala de Leitura da UFMG: A literatura de cordel e seus encantamentos
2017	VIII Colóquio Mala de Leitura da UFMG: 20 anos de literatura na mala: Mala de Leitura e suas histórias
2018	IX Colóquio Mala de Leitura da UFMG: A formação de mediadora(e)s de leitura literária
2019	X Colóquio Mala de Leitura da UFMG: A literatura afro-brasileira na escola
2020	XI Colóquio Mala de Leitura da UFMG: Literatura em tempos de pandemia
2021	XII Colóquio Mala de Leitura da UFMG: Experiências literárias em família
2022	XIII Colóquio Mala de Leitura da UFMG: Literatura indígena: tradição, oralidade e (re)existência
2023	XIV Colóquio Mala de Leitura da UFMG: O livro infantil e as relações da criança com a imagem
2024	XV Colóquio Mala de Leitura da UFMG: Um diálogo entre a literatura infantil, as relações de gênero e o campo do currículo

Fonte: Acervo do Projeto Mala de Leitura, 2024.

O Quadro 1 apresenta uma síntese das ações de formação e das temáticas desenvolvidas. Em 2008, em seu décimo ano de existência, o Projeto realizou o I Colóquio: **Mala de Leitura da UFMG – 10 anos com você!** Sua história com muitas histórias, inaugurando o formato vigente até hoje.

Os Colóquios têm como objetivo proporcionar fóruns planejados de discussão, criando um ambiente de reflexão intimista, com mesas redondas e oficinas, permitindo a participação de diferentes profissionais e outras pessoas interessadas em literatura e preocupadas em fomentar a leitura literária.

Nos anos da pandemia de Covid-19, 2020 a 2022, realizamos o Colóquio em formato de lives⁴³, mantendo acesa a discussão de temas ensejados pelo distanciamento social, como a importância da literatura nesse momento tão dramático para todos. Refletimos então sobre

⁴³ XI Colóquio Mala de Leitura da UFMG: Literatura em tempos de pandemia. Disponível no link: <https://www.youtube.com/live/Fg5SDEpJdqM?si=rhNIA68gMOIAR85I>.

XII Colóquio Mala de Leitura da UFMG: Experiências literárias em família. Disponível no link: https://www.youtube.com/live/4tmd1o_NzqM?si=HeZjbyC1cJKHiSGQ.

XIII Colóquio Mala de Leitura da UFMG – Literatura indígena: tradição, oralidade e (re)existência. Disponível no link: <https://www.youtube.com/live/u7YwqHrtMEO?si=elQ1xqiPsGWZJCrI>.

XIV Colóquio Mala de Leitura da UFMG - O livro infantil e as relações da criança com a imagem. Disponível no link: <https://youtube.com/live/8nnKPFoxXRO?feature=share>.

os temas “Literatura em tempos de pandemia” e “Experiências literárias em família”, este último tema escolhido em razão de que essas experiências ficaram restritas ao ambiente familiar.

Desde 2022, os colóquios são divulgados via Plataforma Even 3. É possível perceber que os colóquios têm garantido espaços de trocas e de aprendizados para toda a equipe, bem como para os participantes.

Em cada um desses eventos, estabelecemos coletivamente uma metodologia, que se inicia com a definição dos objetivos do encontro no ano proposto. Em seguida, realiza-se o convite às especialistas nas temáticas propostas ao público, a partir da avaliação dos eventos anteriores, realizada pelos participantes. A título de exemplo, no XIII Colóquio Mala de Leitura da UFMG: Literatura indígena: tradição, oralidade e (re)existência, discutimos sobre a necessidade de promoção da literatura indígena no contexto da implementação da Lei 11.645, de 08/03/2008, com a qual o estudo das histórias e culturas indígenas passou a ser obrigatório para todas as escolas públicas e particulares da Educação Básica, com destaque para os campos da História, da Arte e da Literatura, reconhecendo a importância de políticas públicas voltadas para a valorização da literatura indígena.

Em 2023, no XIV Colóquio Mala de Leitura da UFMG: O livro infantil e as relações da criança com a imagem, definimos como objetivo do encontro: analisar a potencialidade do livro ilustrado, refletindo sobre as características particulares da imagem, reconhecendo a complexidade da experiência estética e literária e a potência das imagens na construção de sentidos.

Consideramos esses momentos dos colóquios como fundamentais no processo de formação da própria equipe e também dos outros mediadores de leitura literária que participam dessa ação. Em cada um desses eventos, os elementos que constituem a complexidade do campo da literatura são focalizados de forma mais aprofundada.

A extensão e a formação de bolsistas

Ao longo de sua história, 20 graduandos participaram do Projeto⁴⁴. O Mala de Leitura vem colaborando na formação de um bom número de monitoras, em sua quase totalidade mulheres, alunas da graduação na UFMG em diversas áreas: Letras, Pedagogia, Artes Visuais, Música e Teatro.

A atividade formativa sistemática inclui um conjunto de atividades que vai desde o conhecimento do acervo do Projeto e da biblioteca do Centro Pedagógico da UFMG, passando pelas reuniões periódicas onde são discutidos textos de referência sobre a leitura literária e realizadas reflexões sobre os temas propostos pelos textos estudados e sobre as interações com as crianças durante a ação nas instituições parceiras. Cada um desses contextos oferece um conjunto de possibilidades para reflexões, orientadas pelas professoras coordenadoras.

Além disso, anualmente, como uma das tarefas da extensão, são produzidos registros em formatos diversos (resumo, pôster, vídeo, apresentação oral), oportunidade em que os/as

⁴⁴ Bolsistas que atuaram no projeto de 1997 a 2024. Ana Luisa Canedo Miranda de Souza; Ana Raquel Leão; Andreza Félix; Elessandra Helena Ribeiro; Elizabeth Chaves; Flávia Cristina Pereira; Jaqueline Gomes de Macedo; Júnia Bessa; Lorena Hellen de Oliveira (voluntária); Lorena Santana Silva; Maria Marta Rodrigues Cordeiro; Mariana Silva; Mariana Magalhães Lara; Miryã Carneiro (voluntária); Patryzia Caroline Rodrigues Martins; Raquel M. Pires de Lima; Rayana Alves de Almeida; Rodrigo de Freitas Teixeira; Sofia Fajersztajn de Almeida; Talita Rafaela Araújo Vasconcelos.

participantes do projeto podem refletir sobre sua atuação na ação de extensão e sobre a contribuição do Projeto em sua trajetória de formação.

Recentemente, a participação de uma das bolsistas no Projeto Mala de Leitura da UFMG resultou em uma monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), bem como na apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.⁴⁵ ⁴⁶ Acreditamos que a experiência literária de todos os envolvidos, estudantes e mediadores, que o Projeto propicia, se constitui numa importante iniciativa para que se mantenha aceso o debate sobre o direito à literatura e à conversação literária.

Contar, ler, narrar histórias, no projeto Mala de leitura é um espaço “para performar nossos imaginários e habitar o lugar da arte e da invenção, dando um passo para a transformação do olhar para e com a criança”, inclusive a criança que habita em nós (CORDEIRO, 2024). Segundo a autora citada, monitora do Projeto, o envolvimento das graduandas e das crianças nesse processo de mediação de leitura literária promove uma transformação no olhar – tanto para a criança participante quanto para quem realiza a mediação.

Cordeiro (2024) destaca, em seu TCC, que passa por um processo de aprendizado que muito dialoga com suas experiências vividas no Projeto Mala de Leitura:

como futura professora de teatro, eu desejo olhar para cada criança e enxergar seu nome, dar valor aos seus sentimentos, às suas vivências; como futura professora de teatro, eu desejo não limitar meu olhar às faixas etárias e fazer delas minha prisão conteudista; como futura professora de teatro, eu desejo muito que o fazer e o brincar estejam sempre presentes em nossos encontros; como futura professora de teatro eu desejo oferecer espaços criativos (Cordeiro, 2024, p.37).

Destacamos a relevância do projeto na formação dos/as estudantes, na forma como a experiência no Projeto é vivenciada e refletida, o que, em nossa avaliação, tem contribuído com a formação acadêmico-profissional-cidadã dos graduandos, conforme preconizado nas diretrizes da extensão universitária da UFMG.

Considerações finais

Ao longo de quase três décadas de atuação, o Projeto Mala de Leitura tem buscado garantir, ao público participante, o acesso ao livro literário como um direito básico de todo cidadão.

A atuação nas instituições tem evidenciado, para a equipe do Projeto, que os estudantes, de diferentes idades e etapas da educação básica, apreciam ouvir histórias e participar durante toda a ação. Os adultos, geralmente professoras, também são impactados pelo projeto, já que acompanham os mediadores e, ao longo do processo, demonstram

⁴⁵ NASCIMENTO, Cecília Vieira do; CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. Literatura como potência formativa: relato de uma bolsista do Projeto Mala de leitura da UFMG (TRABALHO APRESENTADO NO XIII SICEA - Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras/ Viçosa/MG. 2024)

CORDEIRO, Maria Marta Rodrigues; MACEDO, Jaqueline Gomes. Teatralizando o Mala de Leitura: a experiência de duas monitoras do Teatro. (Apresentação oral e Resumo).

⁴⁶ NASCIMENTO, Cecília Vieira do; CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. Literatura como potência formativa: relato de uma bolsista do Projeto Mala de leitura da UFMG (TRABALHO APRESENTADO NO XIII SICEA - Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras/ Viçosa/MG. 2024)

CORDEIRO, Maria Marta Rodrigues; MACEDO, Jaqueline Gomes. Teatralizando o Mala de Leitura: a experiência de duas monitoras do Teatro. (Apresentação oral e Resumo).

interesse em conhecer os livros da mala, se interessam pelas histórias lidas e pela continuidade da ação.

Consideramos que as interações, proporcionadas pela dinâmica do Projeto, estimulam os leitores a emitirem as suas opiniões sobre as obras lidas, bem como permitem que conversem sobre os livros e estabeleçam inferências e conexões entre elementos dos textos literários discutidos, contribuindo para o processo de letramento literário de cada participante, que vai se constituindo progressivamente.

Destacamos o aspecto da formação que abrange tanto a equipe, que se dá na ação cotidiana em cada um de seus projetos, quanto o/a aluno/a bolsista, na dimensão pessoal de leitor/a, de contador/a de histórias e também como estudante da graduação que atua numa ação de extensão.

Ressaltamos a relevância social do Projeto Mala de Leitura, por expressar o compromisso da universidade pública com a formação do sujeito leitor. Por meio de suas frentes de atuação (*Histórias para se ouvir*, *Veredas de Histórias* e *Colóquios de formação*), buscamos ampliar as parcerias internas e externas à UFMG, fomentando práticas de promoção da literatura, de formação contínua de leitores e de reflexão a respeito da importância do letramento literário no processo de formação integral dos diversos públicos atendidos.

Referências

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5. ed., corrigida pelo autor. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. FRADE, Isabel Cristina Alves, VAL, Maria da Graça Costa, BREGUNCI, Maria das Graças (Org.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

CHAMBERS, Aidan. **Dime**: Los niños, la lectura y la conversación. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007. 171 p.

CORDEIRO, Maria Marta Rodrigues. **Um remelexo de vivências**: contando histórias do lugar de onde se vê. TCC. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. Graduação em teatro. Belo Horizonte. 2024. 40 p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 4a reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 328 p.

PAULINO, Graça. *Leitura literária*. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. FRADE, Isabel Cristina Alves, VAL, Maria da Graça Costa, BREGUNCI, Maria das Graças (Org.) – Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

Mala de leitura

PAULINO, G.; COSSON, R. **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. 168 p.

REYS, Yolanda. Mediadores de leitura (verbete). In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. FRADE, Isabel Cristina Alves, VAL, Maria da Graça Costa, BREGUNCI, Maria das Graças (Org.) – Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RÖSING, T. M. K. **Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas**: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 129-155.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor leitor. In: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 129-155.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

Mediando leituras: o papel da alteridade na formação de sujeitos-leitores nos anos iniciais

Claudiane da Conceição de Almeida
Jayane da Conceição Almeida
Ludmila Thomé de Andrade
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Introdução

O projeto “Lá Vem História” resulta de uma parceria entre o Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a ONG Parceiros da Educação Rio de Janeiro, sob a coordenação da Professora Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ/LEDUC). Em 2024, participaram cerca de 25 estudantes de cursos como Pedagogia, Letras e Biblioteconomia das universidades públicas UFRJ, Unirio e UERJ. Esses estudantes realizaram mediações de leitura em escolas públicas do Rio de Janeiro, promovendo a formação de crianças leitoras, no período de abril a novembro de 2024.

Os estudantes atuavam dois dias por semana nas escolas e participavam de uma reunião formativa semanal na UFRJ. Nessas reuniões, eram apresentados os relatos das mediações de leitura realizadas, além dos planejamentos de leitura elaborados pelos mediadores, que eram discutidos e ajustados, caso precisassem, coletivamente. O projeto também contempla uma dimensão teórica, incentivando estudos em grupo e pesquisas que embasaram e aprofundaram a reflexão sobre a nossa prática nas escolas.

Nas reuniões formativas, diversas temáticas relacionadas à mediação de leitura são discutidas. Uma delas é traduzida na seguinte questão: A escola promove um espaço propício para a formação de leitores literários? Observamos que, embora as escolas desejem formar crianças leitoras e aspirem que seus alunos cheguem ao 9º ano lendo autores consagrados como Machado de Assis, há uma certa ingenuidade nessa expectativa. A formação de leitores é frequentemente comprometida pelas próprias limitações da escola, que, muitas vezes, não promove ações concretas para essa formação.

Apesar dos avanços e incentivos trazidos por políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário), instituído pelo Ministério da Educação para avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2017), ainda é comum encontrar escolas que restringem o acesso à leitura. Muitas mantêm suas salas de leitura trancadas, dificultam a circulação de livros e deixam de incluir práticas essenciais, como rodas ou momentos dedicados à leitura no currículo.

Além disso, a falta de formação literária adequada para os professores representa um outro obstáculo significativo, pois impacta diretamente na formação de alunos leitores, ampliando esses desafios enfrentados no contexto escolar. Dessa forma, é incoerente uma escola que deseja formar leitores sem que se crie condições reais para isso. Para mudar esse quadro, é essencial refletir sobre os caminhos para a formação de sujeitos leitores, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

O projeto “Lá Vem História” se apresenta como uma ferramenta relevante nesse processo, ao promover a mediação entre livros de literatura infantil e as crianças, evidenciando essa experiência como um espaço dialógico e propício à constituição de alteridades, assumindo um papel central na formação de crianças leitoras.

Este trabalho, portanto, incentiva a reflexão sobre a formação desses pequenos sujeitos-leitores no ambiente escolar. Além disso, valorizamos e respeitamos a oralidade, reconhecendo a importância da voz do mediador e das vozes das crianças nesse processo formativo. Isto é, um espaço propício para uma formação leitora, valorizando o diálogo nos momentos de conversa após as leituras literárias, o compartilhamento de percepções e sentidos singulares, que são trazidos entre e pelas próprias crianças, enriquecendo-as e possibilitando que se formem umas com as outras.

Nesse contexto, busca-se traçar caminhos para essa formação fundamentada na perspectiva discursiva, que entende e valoriza a linguagem como um constructo social e ancorado cultural e historicamente. A leitura figura um ato discursivo que atravessa sujeitos, e o texto literário, na sua materialidade, instiga e dialoga com as crianças, estimulando-as a se descobrirem e a se formarem sujeitos-leitores nesse movimento discursivo.

A Perspectiva Discursiva: contribuições bakhtinianas

Com base na teoria discursiva, a linguagem é entendida como uma relação sócio-histórica e essencialmente dialógica entre sujeitos. O princípio dialógico, postulado por Bakhtin e destacado por Pires (2018), evidencia que a experiência verbal individual se forma e evolui por meio da interação contínua com o outro, ressaltando o caráter formativo dessa relação. Essa perspectiva reflete um processo coletivo e dinâmico, no qual os sujeitos se constituem mutuamente através do diálogo.

A escola é um dos principais espaços de enunciação, onde a criança entra em contato com a língua em suas diversas variedades, além de estar em contato com o outro. Essas relações dialógicas, que envolvem sujeitos em posições alteritárias, são intensificadas na mediação de leitura. Dessa forma, a relação entre os sujeitos se torna ainda mais rica, promovendo um encontro de sentidos e interpretações que emergem tanto do contato com o texto pela voz do mediador quanto com os diálogos suscitados pelas crianças antes, durante e após a leitura do livro literário.

Na mediação de leitura, o mediador empresta sua voz ao texto, uma voz carregada de expressividade, entonações e nuances que significam, afetam e geram respostas. A experiência narrativa é histórica e social, coletiva, e funciona como uma poderosa ferramenta de conexão, autoconhecimento e reconhecimento do outro, ressaltando sua relevância cultural e histórica. Como afirma Corsino (2003, p. 126):

Qual de nós nunca se deixou envolver por uma boa história? Certamente poucos, porque ouvir e contar histórias faz parte do nosso estar no mundo. A narrativa é a possibilidade que temos de intercambiar experiências, de nos conhecer e de nos reconhecer ou estranhar no outro. Ela revela a nossa humanidade sócio-histórica, concilia tempos e espaços distintos, organiza os fragmentos das histórias vividas e/ou contadas. (Corsino, 2003, p. 126)

A perspectiva dialógico-discursiva, portanto, entende a interlocução como o principal processo para o estabelecimento de interações dialógicas, envolvendo falas, enunciações, vozes e a alteridade. Nesse processo, os sujeitos afetam e são afetados pelo outro, dentro de

Mediando leituras

um processo dialógico constituído por sujeitos singulares em uma relação coletiva e essencialmente formativa — corroborando, assim, o papel da alteridade nesse movimento.

Mediação de leitura literária como espaço dialógico e alteritário

Entende-se, neste estudo, que a mediação de leitura literária é concebida como um espaço formativo de sujeitos-leitores, adotando, assim, uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de experiências de mediação de leitura realizadas no contexto do projeto mencionado.

Figura 1 – Alunos explorando os livros durante a mediação de leitura



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2024.

- A ação de mediação de leitura na escola foi sistematizada em categorias, conforme listadas por Andrade:
- A escolha dos livros;
- A antecipação de leitura com as crianças;
- A leitura e seus diversos modos de acontecer (corporais, dispositivos tecnológicos, espaciais);
- **A voz leitora do aluno** (perguntas, interesses, discussões etc.);
- A temática desencadeada e a produção da leitura (múltiplas semioses). (ANDRADE, 2024, p. 127, grifo nosso)

Destacamos essas categorias, dando ênfase na valorização da voz leitora do aluno. O ambiente dialógico reconhece a voz do outro, deslocando-o como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer as crianças como tais sujeitos ativos, passamos a valorizar sua voz. A sua forma singular de expressão e sua espontaneidade devem ser utilizadas como alicerces para sua aprendizagem e formação. Valorizar o sujeito em sua integralidade é proporcionar um espaço no qual sua voz tenha liberdade para ecoar, ser ouvida e ser respondida.

Segundo Paulo Freire, a educação bancária impõe uma visão vertical e hierárquica do ensino, em que o aluno é tratado como um sujeito passivo e silenciado, enquanto o professor detém o saber.

Mediando leituras

“Não é de estranhar, pois, que nessa visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quando mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele.” (Freire, 2005, p. 68)

Nesse modelo, a escola tradicional frequentemente silencia o aluno, transformando-o em receptor passivo de informações, o que compromete a formação de sujeitos ativos e críticos. Assim, uma cultura de silenciamento se estabelece entre os muros da escola, impedindo uma formação plena do potencial crítico e criativo desses alunos. Em contrapartida, a perspectiva libertadora propõe a dialogicidade e reconhece o aluno como um sujeito ativo, produtor de sentidos, permitindo que o aluno seja parte ativa na construção do saber e na transformação de sua realidade. Freire, portanto, afirma que:

“a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora — situação gnosiológica — afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (Freire, 2005, p. 16).

Nesse contexto, a educação dialógica, assim como é vivenciada nas mediações de leitura, promove a construção coletiva do conhecimento. Nas rodas de leitura e nos momentos de exploração do acervo da sala de leitura, as crianças se engajam em uma parceria ativa (ver figuras 2, 3, 4, 5 e 6). Elas comentam os livros lidos, compartilham suas impressões e constroem, juntas, sua formação como leitoras, em um processo que se dá de maneira colaborativa, e não solitária, reforçando o caráter alteritário nesse movimento.

Figura 2 – Alunos lendo no momento de leitura livre



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2024.

Figura 3 – Mediação de leitura no pátio da escola



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2024.

Mediando leituras

Figura 4 – Roda de leitura explorando o acervo da escola



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2024.

Figura 5 – Alunos explorando o acervo da escola



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2024.

Figura 6 – Mediação de leitura no pátio da escola



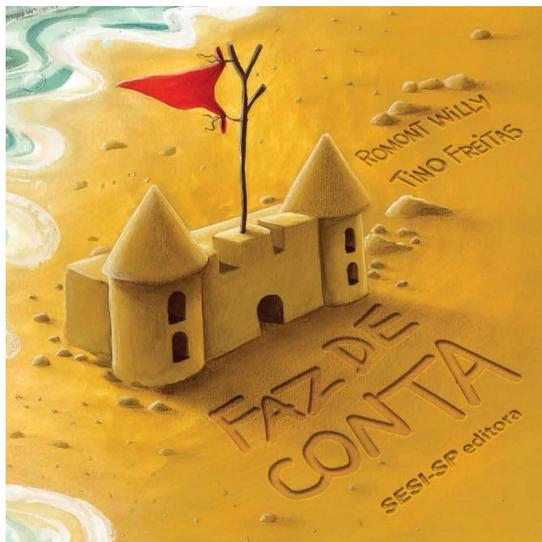
Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2024.

Relatos de experiência: mediando leituras

Ao refletir sobre o que foi postulado anteriormente, trazemos à luz da teoria situações práticas que evidenciam o caráter formativo e alteritário das mediações de leitura. Os relatos a seguir foram extraídos dos nossos relatos registrados durante as reuniões no LEDUC. Tais relatos partem da mediação de leitura de dois livros da literatura infantil:

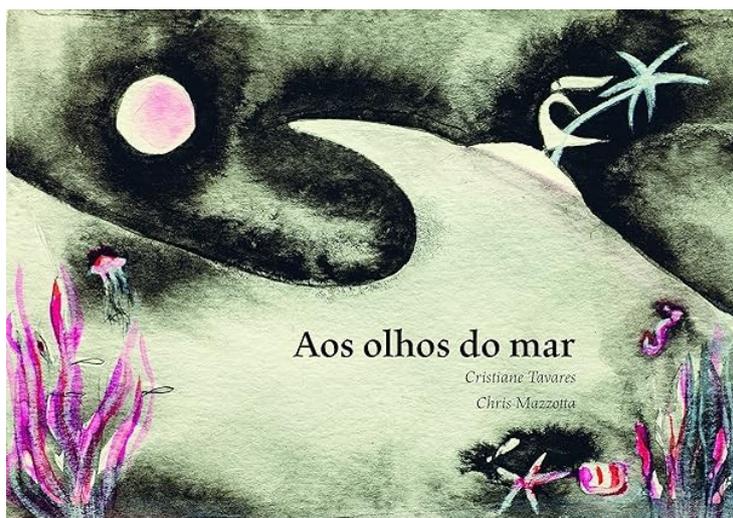
- **Livro 1:** *Faz de conta*, texto de Tino Freitas e ilustrações de Romont Willy. (Ver Figura 7)
- **Livro 2:** *Aos olhos do mar*, texto de Cristiane Tavares e ilustrações de Chris Mazzotta. (Ver Figura 8)

Figura 7 – Capa do livro *Faz de Conta*



Fonte: Kids indoors, 2015.

Figura 8 – Capa do livro *Aos olhos do mar*



Fonte: Amazon, 2025.

Situação 1:

Após a leitura, abrimos uma roda de conversa para que os alunos pudessem compartilhar suas interpretações e dizer o que gostaram ou não do livro. Durante essa troca, uma aluna comentou que tinha gostado bastante de uma página específica e disse: "Tia, eu gostei da página que tem vários cachorrinhos." Mostrei a página mencionada e perguntei aos demais alunos se eles também achavam que havia vários cachorrinhos. Um aluno, então, respondeu: "Tia, eu não concordo. Na página não são vários cachorrinhos, mas um só que está se movimentando. Olha! Ele pega o graveto e vai brincando." Voltei à primeira aluna e perguntei se ela ainda achava que eram vários cachorrinhos. Ela respondeu que não, que agora entendia que era apenas um cachorrinho brincando e se movimentando. Essa troca evidenciou como a conversa entre as crianças tem sido formativa, mostrando que elas se desenvolvem como leitoras ao interagir e aprender umas com as outras. Conversas entre crianças sobre diferentes percepções de uma ilustração, promovendo construção coletiva de sentidos.

Situação 2:

No segundo momento, utilizamos o livro *Aos olhos do mar*, cuja escrita e ilustração são marcadas por uma sensibilidade e tranquilidade que pedem um cuidado especial do mediador na oralização da história (Ver Figura 4).

Figura 9 – Texto do livro *Aos olhos do mar*

Dia após dia, a água avançava espuma na areia fina de suas praias.
À noite, a lua iluminava os olhos de quem dela se lembrasse.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Refleti sobre como poderia incorporar essa delicadeza na leitura, considerando a postura corporal e a entonação adequadas para transmitir a essência da narrativa. Durante a leitura, um aluno deitou a cabeça sobre a mesa, fechou os olhos e, em seguida, virou-se para mim e disse: "Nossa, tia! Quando eu fecho os olhos, parece que tô dentro da história!" Inspirado por ele, os demais colegas também fecharam os olhos e deitaram a cabeça sobre a mesa, criando um momento coletivo de imersão. Essa experiência destacou como a postura e a voz do mediador são essenciais para envolver as crianças na história. A leitura realizada de outra forma talvez não tivesse o mesmo impacto. Nesse processo, tanto os alunos quanto a mediadora têm se formado leitores. O impacto da entonação e performance da mediadora na leitura em voz alta cria momentos de deleite e imersão literária.

Considerações finais

A escola deve ser um espaço propício à formação de leitores literários, mas frequentemente falha em criar caminhos eficazes para esse objetivo. Elementos como diálogo, alteridade e o respeito à voz das crianças são essenciais para transformar o ambiente escolar em um espaço de formação literária.

Mediando leituras

“Para os mediadores que atuam como ponte entre os leitores e os textos, é enriquecedor refletir sobre o valor do bate-papo após a leitura, quando ocorre o intercâmbio de sentidos que o texto desperta: *Falar dos textos é voltar a lê-los.*” (Bajour, 2012, p. 23, grifo nosso).

A mediação de leitura literária, fundamentada na perspectiva discursiva de Bakhtin e Vygotsky, é uma ferramenta poderosa para formar sujeitos-leitores. Reconhecendo as crianças como produtoras de sentidos e valorizando suas vozes, a escola pode assumir seu papel de formar leitores ativos e críticos.

Este trabalho demonstra que a mediação literária, ao promover o diálogo antes, durante e após a leitura, cria um espaço alteritário e dialógico onde as crianças expressam suas percepções e sentidos singulares. Nesse processo, corroborando a visão de Bakhtin, a interação com o outro desempenha um papel essencial na formação. Assim, a mediação de leitura se consolida como um espaço emancipador, no qual as crianças se tornam sujeitos ativos, produtores de sentido e capazes de transformar suas experiências em aprendizado crítico, como evidenciado pelas práticas analisadas.

Referências

- ANDRADE, Ludmila T. Vozes discentes e docentes: mediações em espaços discursivos escolares com a literatura infantil. In: ARTEMAN, Andreina de Melo Louveira; QUEIROZ, Emanuela Carla Medeiros de; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Educação literária em movimento**: estratégias de leitura [e-book]. Ouro Preto: Editora Educação Literária, 2024. p. 127.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. p. 23.
- BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 09/12/2024.
- CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, Tese de Doutorado, 2003. p. 126.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p.16.
- PIRES, Vera P. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. Universidade de Santa Maria, RS. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782/18403>. Acesso em: 21/12/2024.

Percursos literários na formação inicial de docentes para a educação básica

Giane Maria da Silva

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Patrícia Barros Soares Batista

Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas

Gerais (CP/UFMG)

Introdução

O mundo não é. O mundo está sendo.

Paulo Freire

O artigo tem como objetivo descrever e analisar uma experiência de formação em educação literária para estudantes do curso de Pedagogia, no contexto de uma das ações desenvolvidas em um projeto de ensino, pesquisa e extensão intitulado "Círculo de Leitura", que busca proporcionar aos participantes "uma formação sensível às questões que envolvem a literatura" (Batista; Silva; Caldeira, 2024). Entendemos, tal qual Paulo Freire, citado na abertura deste texto, que o mundo não é, está sendo constantemente (re)construído, (re)inventado e em movimento, e que é por meio da literatura, da palavra viva e movente, que nos movemos nele e afluímos em encontros que potencializam a nossa existência.

Esta ação, especificamente, foi coordenada e executada no ano de 2023, por uma professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (doravante, CP/UFMG), em parceria com uma professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do campus de Arraias. Neste texto, apresentaremos os objetivos da ação e o contexto de realização da formação, destacando os desafios para sua execução no âmbito de uma proposta efetivada em um formato *online* e os desdobramentos das discussões em encontros presenciais com os(as) estudantes, em sala de aula. De modo particular, pretendemos discutir os impactos desses encontros na formação inicial de docentes para a educação básica.

O projeto "Círculo de Leitura"

Mais densa e eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo.

Tzvetan Todorov

Compreendendo a literatura como um direito (Candido, 1995) e uma experiência que humaniza e potencializa os modos de ser e estar no mundo e, tendo em vista que diferentes estudos no âmbito da formação docente mostram que a leitura literária constitui-se em um desafio para os professores (Aragão, 2018; Cosson, 2013), um grupo de professoras alfabetizadoras do Núcleo Básico do CP/UFMG, buscou, no ano de 2019, criar uma ação que oportunizasse aos educadores que trabalham na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – em formação inicial e continuada – vivências significativas voltadas para o campo literário.

A ação ancora-se na ideia de que a literatura nos ajuda a viver e "em lugar de excluir experiências vividas, ela nos faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas

experiências e nos permite compreendê-las” (Todorov, 2009, p. 23). Isso porque, longe de ser “um simples entretenimento, uma distração reservada à determinadas pessoas, a literatura permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (Todorov, 2009, p. 24). A partir dessa premissa, propôs-se a realização de dinâmicas conhecidas como “Círculos de Leitura”, metodologia criada pelo professor e pesquisador Rildo Cosson, que define o termo como “o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu para tal fim” (Cosson, 2014, p. 158).

Os eixos fundamentais deste Projeto são a formação docente – sob uma perspectiva freiriana, isto é, horizontalizada e de trocas e (re)construção de saberes – e o compartilhamento de experiências literárias, tecendo, assim, uma rede de leitores literários.

Por meio de encontros mensais, temas considerados fundamentais para a prática da mediação literária são discutidos a partir do estudo prévio de textos teóricos e o compartilhamento de textos literários. Os(as) participantes do Projeto têm a oportunidade de ler textos em prosa e em verso de diferentes temáticas, autores, gêneros, contextos culturais e projetos gráfico-editoriais, que não necessariamente seriam lidos por iniciativa própria, possibilitando, assim, a ampliação do seu repertório estético-cultural, potencializando novas maneiras de compreender e tornar mais hospitaleiro “esse vasto e indiferente território ao qual chamamos de mundo” (Goldin, 2012, p. 46).

Tendo em vista que a aproximação com a literatura constitui-se como um dos maiores desafios educacionais na atualidade (Todorov, 2009; Bárcena, 2012), além do diálogo com o campo do ensino, as trocas de experiências nos eventos discursivos promovidos pelo Projeto vêm suscitando pertinentes reflexões sobre leitura, literatura, infância e escolarização. Todos(as) os(as) participantes são mobilizados(as) a se engajar nas discussões em torno das obras, proporcionando a sensibilização por meio de trocas afetivas em torno da leitura, constituindo, assim, uma comunidade de leitores e de formadores de leitores.

A conquista da voz crítica do leitor diante da leitura de textos literários é um dos mais revigorantes resultados da experiência, dissolvendo a ideia, por vezes naturalizada, de que a literatura é para poucos. A promoção de experiências literárias no ambiente escolar favorece o contato com as diferentes vozes, tempos e espaços que o texto literário abriga. É no campo literário que encontramos um não lugar de verdades absolutas, dado que a literatura abre caminho às incertezas e interrogações constantes, tudo o que, muitas vezes, não é permitido vivenciar no ambiente escolar. Ao apropriar-se de conhecimentos que levem à ampliação de suas próprias competências literárias, o(a) professor(a) da educação básica dota-se de ferramentas capazes de favorecer o desenvolvimento das mais variadas práticas de leitura na escola em que atua, possibilitando, assim, o trabalho de mediação que possa aproximar cada vez mais o leitor infantil do universo literário. Desse modo, busca-se oferecer subsídios para a dessacralização da literatura e, conseqüentemente, para a democratização cultural, garantindo-se a circulação e o acesso aos livros literários.

O Projeto tem como objetivos principais: i) contribuir para a formação (inicial e continuada) de docentes mediadores de leitura; ii) compartilhar e (re)construir saberes por meio de trocas dialogadas promovidas nos encontros de formação; iii) promover a democratização do acesso à leitura literária no ambiente escolar, por meio das práticas de círculos de leitura, constituindo uma comunidade de leitores literários; iv) divulgar

conhecimentos produzidos por meio das ações do projeto, a partir de diferentes meios de publicação.

O “Círculo de Leitura” tem buscado promover uma interação significativa entre a Universidade e outras esferas da sociedade, especialmente no campo educacional. Busca-se uma interface da extensão com os eixos de ensino e pesquisa. No que tange às atividades formativas de ensino, os(as) estudantes bolsistas de graduação são instigados a participar de estudos, atividades acadêmicas e das discussões com o público-alvo, entre outros aspectos. Os educadores participantes da ação, por sua vez, têm a oportunidade de revisitarem a sua própria prática, a partir de um olhar crítico e reflexivo. Estudantes e docentes participantes do projeto, ao estabelecerem relações com os diferentes textos literários e entre si, passam a enxergar a si mesmos(as) e ao outro. Nesse viés, diferentes aspectos referentes aos desafios e possibilidades decorrentes das experiências literárias na perspectiva da humanização vêm emergindo ao longo dos encontros formativos, suscitando muitas questões. Encontra-se aí o mote para a pesquisa.

A base metodológica na qual esta proposta se baseia, os ‘círculos de leitura’, exige a centralidade da presença de um mediador pautado na proposição de leituras diferentes daquelas que os(as) participantes estejam habituados(as), a fim de ampliar suas referências (Cosson, 2009). O círculo de leitura consiste, portanto, no exercício da escuta e na proposição de questões suscitadas pelo texto literário para o debate, abrindo-se espaço para a conversação literária, sendo um convite “não para explicar, nem para compreender, mas para transcórrer e devir eternamente em sua escarpada geografia” (Skliar, 2012, p. 27).

Os encontros de formação docente ocorrem mensalmente. Em função da crise sanitária mundial, iniciada no ano de 2020, o projeto passou a se desenvolver a partir de plataformas virtuais, o que possibilitou a ampliação do público-alvo. As ações formativas são voltadas para a ampliação de saberes teóricos, literários, éticos e estéticos de docentes que já atuam na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), bem como para educadores em formação inicial (especialmente estudantes do curso de Pedagogia). Nos encontros mensais, alternam-se momentos de discussão e reflexão teórica com momentos de vivência de atividades de leitura e compartilhamento de textos e experiências literárias, tecendo, assim, uma rede de leitores literários.

Desenvolvimento das ações do Projeto em um contexto de formação inicial docente

As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler e somar-se ao mundo é iluminar-se com a claridade do já decifrado.

Bartolomeu Campos de Queirós

Compreendendo que a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de conceber e organizar o mundo dado que “somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão” (Todorov, 2009, p. 23) e, dessa forma, a literatura faz parte da tessitura que constitui a nossa humanização.

No ano de 2022, após muitos diálogos e participações nas atividades desenvolvidas pelo Projeto “Círculo de Leitura”, em Belo Horizonte, firmamos parceria entre a equipe do

Percursos literários na formação inicial de docentes para a educação básica

referido projeto e a UFT - *Campus Arraias*⁴⁷, em função do nosso crescente interesse por uma maior interlocução entre as duas instituições, pela necessidade de oferta de uma formação sólida aos(às) estudantes do curso de Pedagogia que relacionasse teoria e prática e que fosse uma experiência significativa de trocas de saberes entre todos os sujeitos envolvidos na ação, tendo como foco o campo literário, contribuindo assim para a formação inicial docente.

Segundo Nóvoa (2019), a formação docente inicial deve assegurar que os(as) professores(as) tenham tempo e espaço para se (auto)conhecerem e refletirem sobre si próprios(as). O autor defende que a formação docente deve ser complexa, abrangendo aspectos da vida pessoal e profissional dos(as) professores(as), compreendendo que a docência é um tornar-se e que não deve haver, nesse caminho, oposição entre a universidade e a escola na vida do(a) professor(a), mas sim, perceber que na profissão docente está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo (professor(a), universidade, escola). Para ele, “é neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão” (Nóvoa, 2019, p. 7).

Considera-se a Universidade como um ambiente comum da formação e da profissão e como um lugar de “encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede” (Nóvoa, 2019, p. 9). Neste ambiente, de modo não verticalizado e permeado de trocas constantes de saberes e experiências, “faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente” (Nóvoa, 2019, p. 09).

Dessa forma, considerando a graduação como um ambiente formativo e reconhecendo a importância dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes atores internos e externos à comunidade acadêmica nesse processo, no primeiro semestre de 2023 iniciamos, na UFT, *campus Arraias*, as atividades do Projeto, discutindo, *a priori*, o formato dos encontros, a bibliografia, a carga horária da formação e o cronograma. Estabelecemos uma agenda mensal de encontros formativos no formato *online*, via plataforma *Google Meet*, com duração de uma hora e meia, às segundas-feiras, em uma turma do curso de Pedagogia composta por 32 (trinta e dois) estudantes.

O trabalho foi organizado em duas etapas. Na primeira, por meio de uma investigação de caráter qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994), organizamos rodas de conversa com a turma com o intuito de apresentar a proposta de formação e as ações a serem desenvolvidas. Durante as conversas, propusemos algumas questões aos(às) alunos(as), a fim de fazermos um levantamento sobre as experiências de leitura de cada um(a), a partir de suas vivências nos contextos familiar e escolar. As informações que intencionamos ter acesso por meio desses sujeitos tangenciavam os textos literários lidos na infância, onde costumavam ler, por que liam, se gostavam ou não de ler, se frequentavam bibliotecas e se tinham livros de literatura em casa. Durante as rodas de conversa, anotávamos o que ouvíamos dos(as) estudantes.

⁴⁷ Arraias está localizada no sudeste do estado do Tocantins e tem 10.287 habitantes, de acordo com o último Censo, realizado em 2022. Observam-se traços de fragilidade social no município, como subemprego, informalidade laboral e escassez de opções de lazer e de cultura. O *Campus da UFT*, em Arraias, atende alunos(as) de todo o estado, bem como da região nordeste de Goiás e do sudeste da Bahia, por localizar-se nos limites entre os dois estados. A instituição recebe um número expressivo de estudantes que se enquadram no perfil de baixa renda e representam uma demanda potencial por assistência estudantil para permanência nos cursos, como apoio financeiro, acadêmico e social (Silva, 2025).

Percursos literários na formação inicial de docentes para a educação básica

A natureza complexa e subjetiva da investigação demandou uma abordagem que nos permitisse aprofundar a compreensão das experiências individuais e coletivas dos(as) estudantes, por meio de suas memórias de leitura, visto que a pesquisa qualitativa, nas palavras de Minayo e Deslandes (2012, p. 21) possibilita o trabalho “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social”.

As informações obtidas durante as rodas de conversa revelaram que a maioria dos(as) estudantes ouviram/leram textos literários apenas na escola, a partir da iniciativa de alguns professores(as) que constituíam, em suas salas de aula, os cantinhos de leitura. O grupo de estudantes declarou que não havia biblioteca nas escolas em que estudaram, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que as escolas do município de Arraias-TO que dispunham desse local eram apenas aquelas que ofertavam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio⁴⁸ e que eles(as) passaram a frequentar esse ambiente apenas quando se tornaram alunos(as) destas escolas e por uma exigência dos(as) professores⁴⁹. A utilização da biblioteca escolar por parte deles(as), invariavelmente, devia-se apenas à realização de pesquisas escolares. É preciso destacar que essas informações sobre a frequência à biblioteca escolar foram fornecidas pelos(as) estudantes que estudaram no meio urbano. Aqueles que iniciaram os estudos em escolas do meio rural, em geral, em salas multisseriadas – aproximadamente 40% da turma –, nos contaram que tiveram muito pouco ou nenhum acesso a textos literários nos anos iniciais. As escolas, nesses locais, de acordo com os(as) estudantes, eram precárias e os(as) professores(as) nem sempre tinham formação.

Os gêneros literários mais conhecidos e citados pelo grupo foram contos de fada, fábulas e poemas. Esses textos, em geral, conforme relataram, estavam disponíveis nos livros didáticos⁵⁰ utilizados pelos(as) professores(as) e a sua leitura ocorria em sala de aula e eram sempre seguidas de atividades sobre eles, especialmente questões de análise linguística.

Questionados se gostavam ou não de ler, a maioria dos(as) estudantes declarou que gostava de ouvir os textos lidos pelos(as) professores(as) quando crianças, mas à medida que foram crescendo perderam esse hábito. Agora, na idade adulta, a maioria afirmou não gostar de ler e que lia apenas por obrigação, com objetivos de estudos. Mas afirmaram que lia a bíblia. Poucos dispunham de livros em casa.

Ao final dessa primeira etapa de atividades, a partir das nossas conversas com a turma, constatamos uma grande lacuna quanto à presença da literatura, dada a ausência ou o pouco contato com obras literárias, tanto no ambiente doméstico, quanto no escolar.

Na segunda parte do trabalho, realizamos os encontros, de forma *online*, como mencionado. Inicialmente, lemos e discutimos diferentes textos teóricos sobre literatura (Paulino; Cosson, 2004), mediação de leitura (Reyes, 2014), leitura literária (Paulino; Cosson, 2004; Paulino, 2014), letramento literário (Cosson, 2014), círculos de leitura (Cosson, 2014), entre outros, a partir da interlocução com produções literárias destinadas à infância. Todos os textos indicados para leitura e discussão foram impressos e distribuídos aos(as) estudantes

⁴⁸ Atualmente, esta ainda é uma realidade no município.

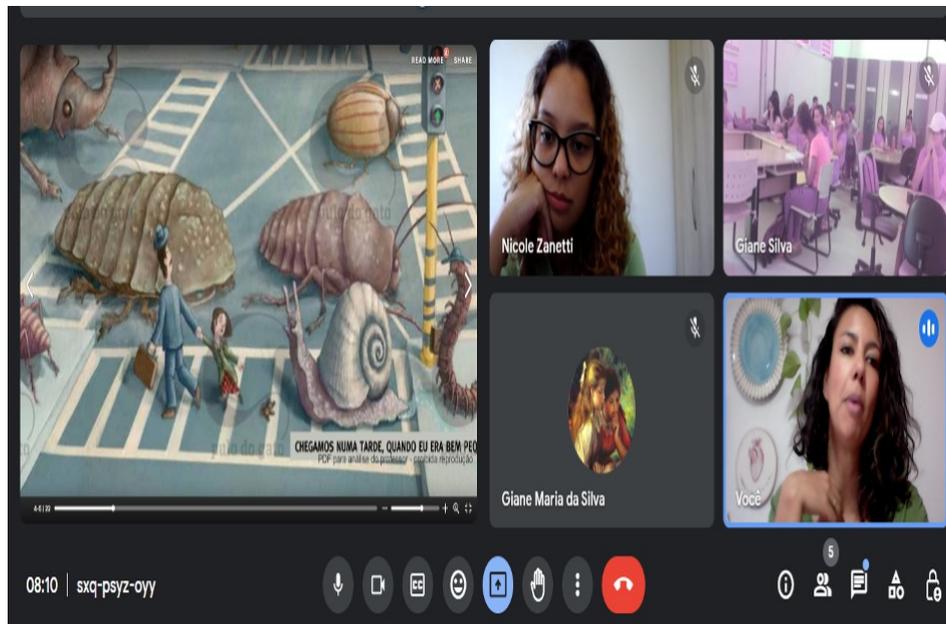
⁴⁹ Arraias dispõe de uma biblioteca pública, mas o espaço não atende as necessidades informacionais e culturais da comunidade, carecendo de muito investimento por parte do poder público.

⁵⁰ Diversas pesquisas mostram o livro didático como suporte de maior destaque quando se trata da leitura de gêneros literários na escola. Cf. Neitzel, Carvalho (2015); Nascimento (2023).

Percursos literários na formação inicial de docentes para a educação básica

para leitura prévia. A imagem, a seguir (Figura 1), ilustra um dos encontros de formação realizado.

Figura 1 – Mediação de leitura literária



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2023.

Antes, durante e após os encontros, sempre reservamos tempo para dar voz ao grupo de alunos(as), com o intuito de ouvi-los sobre suas impressões, dúvidas e comentários em geral. Esses foram momentos valiosos de trocas entre nós, pois era mais uma oportunidade para que falassem mais sobre si e sobre suas experiências de leitura e assim podíamos conhecê-los um pouco melhor.

De acordo com Castrillón (2011), a formação de leitores(as) exige docentes sensíveis, reflexivos(as) e conscientes da importância de conhecimentos teórico-práticos sólidos. Ao ampliar o seu repertório de leituras, o(a) leitor(a) literário(a) se torna mais crítico(a) e sensível à realidade, à medida que transcende e supera “[...] uma sobrevivência imediatista” (Castrillón, 2011, p. 47). Isso implica reconhecer que, nas palavras de Castrillón (2011, p. 65), “[...] em algum momento, tanto a escola como a leitura devem tomar partido por uma transformação social”, considerando a leitura literária não um meio de lazer passivo, mas um ato cultural de “[...] profundo sentido e valor”. Para a autora, a escola é o único espaço de acesso à leitura para a grande maioria da população da América Latina (Castrillón, 2011, p. 91) e o reconhecimento dessa realidade deve mobilizar políticas públicas e ações educativas que contemplem a educação literária como um dos pilares educacionais, tendo em vista a sua importância na construção das subjetividades, na (re)significação do mundo e no estabelecimento das relações com as diferentes formas de existência no mundo.

A partir do exposto destacamos que temos defendido, no contexto do Projeto, a formação de leitores(as) capazes de se apropriarem da linguagem dos outros “[...] para expressar as próprias intenções e para se converter em autor e ator de seu lugar no mundo” (Hernandez, 2004 *apud* Castrillón, 2011, p. 90).

Formação leitora de estudantes universitários(as): desafios para a prática docente

Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.

Mario Vargas Llosa

O trabalho com a mediação pressupõe o desenvolvimento, pelos sujeitos, das capacidades de ler, interpretar e apreciar diferentes textos de forma crítica e reflexiva. A prática envolve a construção de sentidos, a formação de leitores autônomos e a compreensão da literatura como um patrimônio cultural e um espaço de conhecimento e formação humana. Nesse sentido, investimos em uma proposta de formação que tinha como propósito o desenvolvimento da criticidade, a ampliação do repertório cultural e o favorecimento da construção de conhecimentos por parte de um grupo de estudantes, futuros pedagogos.

Figura 2 – Estudantes realizando uma atividade após compartilhamento de um texto literário



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2023.

Compartilhamos das ideias de Todorov (2009) sobre os estudos literários na escola, visto que devemos aprender sobre o que nos dizem as obras, conduzindo o leitor “à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e ódio, a alegria e o desespero” (Todorov, 2009, p. 27). Dessa forma, abrimos espaço para uma educação literária em que o compartilhamento de experiências, a partir do diálogo sobre as obras lidas, nos diferentes contextos nos quais ela se vincula e circula, contribui para que o(a) leitor(a) encontre um sentido que lhe permita compreender melhor o mundo e os seres que o habitam, descobrindo “uma beleza que enriqueça a sua existência” (Todorov, 2009, p. 33).

Na perspectiva de uma formação docente contínua, isto é, ao longo de toda a vida, o(a) professor(a) se forma e se constitui e a literatura configura-se como um campo ético e estético (Andruetto, 2012) de fundamental importância no fazer docente. Apesar de sua relevância social e cultural inegável, a leitura literária se apresenta como um desafio na prática pedagógica e tal qual como constatamos nos relatos dos(as) estudantes da graduação, o direito à literatura ainda não é assegurado a grande parte da população brasileira, em função de inúmeros e complexos elementos de ordem social, política, econômica.

Percursos literários na formação inicial de docentes para a educação básica

A preocupação com a formação leitora é algo que precisa ser muito mais discutido em um país repleto de desigualdades como o nosso, especialmente quando os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil revelam que o número de leitores em nosso país foi reduzido em 6,7 milhões de pessoas, em 2024. Pela primeira vez na série histórica da pesquisa, cuja primeira edição foi publicada em 2001, a proporção de não leitores é maior do que a de leitores. O percentual de pessoas que declararam não ter lido sequer parte de um livro foi de 53% e apenas 43% da população se declarou leitora. Quando se trata de obras literárias, apenas 25% da população brasileira afirma lê-los, o que corresponde a 50,4 milhões de brasileiros.

Os dados são alarmantes e mostram o quanto é necessário e urgente repensarmos estratégias e procedimentos para revertermos esse quadro. Os desafios são muitos, mas acreditamos que o primeiro passo é o investimento na formação de leitores, com ênfase no trabalho com a mediação de leitura. Reforçamos, portanto, a importância de uma ação como esta, que busca oportunizar vivências e a (re)construção de afetos e saberes relacionados ao campo literário, partindo da ideia central de que a literatura sendo um potente lugar de afetos, o ambiente escolar se torna um lugar de encontros.

Destacamos, por fim, que é preciso abrir espaço para uma concepção ampliada de literatura, com participação ativa dos(as) estudantes da licenciatura que, futuramente, atuarão em sala de aula mediando leituras e encontros entre livros e leitores. A literatura, concebida como a arte, possibilita a criação de mundos outros, visto que “a função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo” (Wilde, O. *apud* Todorov, 2009, p. 66).

Considerações finais

Os resultados iniciais do Projeto revelam a urgência da inserção de ações formativas teórico-práticas voltadas para a literatura no curso de Pedagogia, tendo em vista a sua ausência ou pouca presença nas trajetórias dos(as) estudantes e os impactos diretos na atuação docente, no que se refere ao campo literário na Educação Básica.

Por ser a literatura um dos exercícios mais radicais de liberdade, cabe às instituições responsáveis pela formação docente formar educadores(as) leitores críticos, sensíveis, entusiastas e conscientes do seu papel político na sociedade. Isso pode ser feito por meio do compartilhamento de práticas de leitura, como as propostas pelo Círculo.

Uma formação docente a partir da interlocução com a literatura possibilita o olhar mais crítico, sensível e reflexivo para os afetos e para a grandeza do que é ínfimo, invisível. Por meio da educação literária, novas travessias escolares de fruição, diálogo, questionamentos e busca coletiva de respostas se tornam possíveis. Ao assegurar a docentes em formação inicial o direito à literatura, encontros potentes ocorrem, fazendo emergir práticas mais dialógicas dentro de um contexto social, cultural e político a favor de uma cidadania democrática, ativa, crítica e criativa.

A partir do compartilhamento de diferentes textos literários e sobre literatura, em diálogo com as múltiplas e singulares vivências pessoais e profissionais de todos os envolvidos nesse processo, o Projeto “Círculo de Leitura” tem buscado alicerçar o caminho de trocas

contínuas entre Universidade e outras esferas sociais, buscando constituir-se como espaço de formação docente, sobretudo como um espaço de formação humana.

Referências

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARAGÃO, Cleudene. Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar?. In: XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva. **Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. v. 1.
- ALMEIDA, A. L. C. O professor-leitor, sua identidade, sua práxis. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- BÁRCENA, Fernando. La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible. **Revista Educación Y Pedagogía**, 14(32), 2010, 21-38. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6731>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- BATISTA, Patrícia Barros Soares; SILVA, Giane Maria da; CALDEIRA; Maria Carolina da Silva. Educação Literária e Formação Docente Inicial: (Des)caminhos do Currículo no Ensino Superior. **Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.]**, v.19, 2024. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11848>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1993.
- BUITRAGO, Jairo. **Eloisa e os bichos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.
- BURLAMAQUE, F. V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T (org.). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 183-208.
- CASTRILLÓN, Sílvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- COSSON, Rildo. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et. al. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

Percursos literários na formação inicial de docentes para a educação básica

COSSON, Rildo. Prefácio A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (org.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

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

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de Português**. Coimbra: Almedina, 2000.

DUTRA, Érica de Faria; MARTINS, Lurdinha. Poesia na escola: a prática de ler poemas para crianças. In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (org.). **Literatura e educação**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2021.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

MASCARELLO, Andrea S.; CUNHA, Renata C. A leitura literária na formação inicial e continuada de professores de educação infantil e séries iniciais. **Revista de Educação do Cogeime**. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/108>. Acesso em: 30 maio 2023.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MINAYO; Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, D. V. K. Livros didáticos de Português e literaturas: análise discursiva do edital de convocação do PNLD 2020. **Linguagem (dis)curso**, n. 23. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-23-21>. Acesso em: 17 jan. 2025.

NEITZEL, A. A; CARVALHO, C; HENRIQUE, F. O livro didático de alfabetização e a formação de leitores. **Educ. rev.** 31 (3), set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698129785>. Acesso em: 17 jan. 2025.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 16 jan. 2025.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação**. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

PAULINO, G.; COSSON, R. (orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2004.

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

Percursos literários na formação inicial de docentes para a educação básica

REYES, Yolanda. Mediação da leitura literária (verbetes). In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

ROSENBLATT, Louise. **La literatura como exploración**. Fondo de Cultura Económica. España, 1938/2002.

SILVA, Giane Maria da. **Estudantes universitários(as) e suas relações com a leitura e a escrita**: um estudo sobre narrativas de memórias do processo de alfabetização e linhagens familiares no sudeste do Tocantins. 2025. Projeto de Pós-doutorado, Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais**: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et al. (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Práticas de ensino da leitura literária: fomentando uma experiência leitora

Alessandra Marques Almeida e Silva
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Introdução

A leitura de textos literários se mostra fundamental na formação do sujeito e alcança áreas cognitivas e psíquicas do desenvolvimento humano, que outros tipos de textos não são capazes. Pois, a literatura tem o poder de ampliar a visão do leitor, romper com a percepção comum dos fatos da vida, mostrar novas formas de ver e de se relacionar com o mundo, permitindo possibilidades de vivências a partir do contato com outras realidades. Porém, para alcançar esses resultados, faz-se necessário que o leitor tenha uma experiência com o texto literário.

Desse modo, ainda que o leitor tenha contato com a leitura em diferentes esferas do contexto social e cultural em que vive, cabe à escola, enquanto instituição oficializada para o ensino da leitura, prover condições para que a experiência leitora ocorra. Entendemos, porém, que não há nenhum método ou técnica pedagógica que garanta uma experiência exitosa de leitura, mas que por meio de uma prática de ensino da literatura organizada de modo intencional pode possibilitá-la (Larrosa, 2015).

Nesse sentido, tendo em vista a intenção de promover a experiência leitora no contexto escolar, desenvolvemos práticas de leitura em formato de “oficinas”, no contraturno das aulas regulares dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, em uma escola da rede pública de ensino, localizada na região norte de Minas Gerais.

As obras selecionadas para essas oficinas foram: **A ilha perdida**, de Maria José Dupré, **A bolsa amarela**, de Lygia Bojunga e **Sozinha no mundo**, de Marcos Rey. Essa seleção buscou considerar o diálogo com a sensibilidade estética e literária dos alunos, a fim de criar situações dialógicas sobre o texto, com a abertura de caminhos para se conversar sobre o lido.

A metodologia empregada foi embasada nos estudos de Cosson (2014) que propõe um ensino com quatro momentos básicos: a “*Motivação*” com uma atividade de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido, a “*Introdução*” que tem como objetivo apresentar o livro e dar informações básicas necessárias à compreensão, a “*Leitura*” propriamente dita e a “*Interpretação*” destinada a uma apreensão global da obra explorando o impacto do livro sobre a sensibilidade do leitor. Também nos pautamos na abordagem de Bajour (2012) acerca da escuta atenta e da mediação sensível na condução das discussões sobre o lido e em Larrosa (2015) na perspectiva da experiência.

Leitura literária e letramento literário: algumas discussões

Como nas oficinas trabalhamos especificamente com a leitura literária no contexto do Letramento literário, propomos, neste tópico, definir esses conceitos, bem como descrever a sequência didática proposta por Cosson (2014) que serviu de base para as oficinas literárias.

A leitura literária é definida por Paulino (2014, p. 117) como uma prática cultural colocada a serviço da arte e voltada para o prazer: “A leitura se diz literária quando a ação do leitor

constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa”.

Desse modo, compreende-se que a leitura literária é específica e requer um modo diferenciado de tratamento como por exemplo a leitura lenta e meditativa, a releitura e a participação ativa do leitor no processo de construção de sentidos, como aponta Jouve (2002) ao estabelecer algumas condições para que a leitura literária possa se concretizar.

Porém, essa leitura parece não se encaixar muito bem no modelo produtivista dos sistemas escolares de ensino que, muitas vezes desconsidera as especificidades requeridas no trabalho com esse tipo de leitura, como aponta Cechinel (2018, p. 286 e 187): “A leitura de textos literários, para se concretizar, requer o estabelecimento de uma temporalidade absolutamente distinta e desviante da temporalidade produtiva que hoje conduz as atividades nas instituições escolares”.

Assim, o ensino da leitura literária parece ocorrer de forma inadequada e, desse modo, acaba por desfigurar o literário, como aponta Soares (2011, p.6). “[...] como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”. Por outro lado, a escola é o lugar institucionalizado para se formar leitores e é nesse contexto que discutiremos o letramento literário entendendo-o como uma prática social e, portanto, uma responsabilidade da escola (Cosson, 2014).

Cosson (2014, p. 185) define letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. Como processo, devemos considerar que ele é contínuo e que se inicia na infância e continua por toda a vida. E, como apropriação, ele é o ato de tornar algo para si, que nesse caso é a linguagem literária que apresenta um modo muito singular de construir sentidos que vem da intensidade de interação com a palavra.

E foi reconhecendo o significado da leitura literária e a necessidade de se desenvolver um ensino que capacite o leitor a apropriar-se desse tipo de leitura que propomos desenvolver as oficinas de Letramento Literário. E, para tanto, nos pautamos na sequência didática proposta por Cosson (2014) que propõe um ensino com quatro momentos básicos: o primeiro, chamado de *Motivação*, consiste em uma preparação para a leitura a fim de que o leitor estabeleça uma relação com o texto. Esse é momento das primeiras abordagens sobre o que será lido e serve para motivar o aluno à leitura com atividades como por exemplos caça ao tesouro com sinais de pista envolvendo a narrativa, caça-palavras com palavras relacionadas ao texto, jogos do quebra-cabeça com imagens do texto a ser lido, jogo da mímica e perguntas relacionadas ao texto que levem os alunos à reflexão.

O segundo, chamado de *Introdução*, consiste na apresentação do autor, da obra e da justificativa da escolha com o objetivo de o leitor receber positivamente o texto. Porém, esse momento não pode se estender muito, pois caso contrário, perde sua função e diminui o tempo do estudo do texto. Desse modo, ao apresentar o autor, o docente não precisa entrar em detalhes bibliográficos, mas fornecer informações básicas e, se possível, ligadas àquela leitura.

Nesse momento de apresentação da obra é importante que o livro seja mostrado fisicamente e que se faça a leitura da capa e de outros elementos paratextuais. E caso, seja usada a reprodução, como em nossas oficinas, convém deixar que os alunos manuseiem o

original. E esse também é o momento de instigá-los a levantar hipóteses sobre a leitura a ser realizada. (Cosson, 2014).

Em seguida temos a “*Leitura*” propriamente dita em que o professor acompanha para auxiliar o aluno nas dificuldades, como propõe Cosson (2014, p. 68): “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Nesse sentido, o autor aconselha que a leitura de textos maiores seja realizada fora da escola. Acreditamos que esse conselho seja devido à extensão do currículo e a escassez de tempo para se trabalhar com Literatura na escola. Assim, Cosson (2014) indica momentos de “intervalos de leitura” em que o professor conversa com a turma sobre o andamento da leitura, faz esclarecimentos, resolve problemas quanto ao vocabulário e incentiva a continuidade da leitura. Nesses intervalos o professor também pode trazer textos menores que tenham ligação com o texto maior ou fazer a leitura conjunta de um capítulo ou trecho para uma análise mais aprofundada.

O quarto momento é o da “*Interpretação*” destinada a uma apreensão global da obra explorando o impacto do livro sobre a sensibilidade do leitor que passa do ato “solitário” no sentido de estar a sós com o texto, para o “ato solidário” em que se abre ao outro a fim de entendê-lo, como aponta Cosson (2014, p.15): “Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto”.

Nessas interações o mediador também deve ter o cuidado de não monopolizar a palavra, de saber lidar com a liberdade dada de opinar, de não dar todas as respostas, de aceitar um modo de pensar diferente do seu e deixar que eles pensem em soluções e criem hipóteses para suas dúvidas, como propõe Bajour (2012).

Nesse contexto, o leitor deve ser incentivado a compartilhar sua interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente, pois falar sobre o que leu o ajuda a pensar sobre o lido e, de certa forma, relê-lo: “Falar dos textos é voltar a lê-los” (Bajour, 2012, p. 23).

Entretanto, Cosson (2014) aponta a necessidade da liberdade para interpretar o texto tendo ciência de que não existe uma única interpretação e que uma voz de autoridade como a do professor ou a de um crítico literário não pode determinar a interpretação do texto.

Logo, faz-se necessário que o mediador se disponha a escutar atentamente, a ouvir nas entrelinhas, construir pontes, reconhecer, apreciar e potencializar as falas dos alunos acreditando que os leitores merecem ser ouvidos e que todos somos construtores de sentido.

A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária. (Bajour, 2012, p. 24)

Assim, cabe ao professor, a fim de desenvolver um trabalho eficiente no ensino da leitura literária, capaz de possibilitar a experiência leitora, promover esses momentos de interpretação coletiva.

Uma reflexão sobre a experiência de leitura

A experiência é algo que nos passa, nos toca e nos atravessa. “[...] algo que nos alcança, que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” (Heidegger, 1987, p. 143, citado por Larrosa, 2015, p. 27). Ela nos tira do lugar comum e abre um espaço para o desconhecido, e

nesse processo, nos permite conhecer-nos melhor, questionar nossas certezas e mudar nossa visão a respeito de nós mesmos. Ela também possibilita ver o mundo sob outras perspectivas e entender o sentido de ser e estar nele.

Larrosa (2015) ao distinguir experiência e experimento, aponta que a experiência é singular, por isso cada um tem um sentimento diferente em relação à leitura do mesmo texto; é única, portanto, ninguém lê o mesmo poema duas vezes da mesma forma; é plural, assim, diante de um mesmo texto há sempre pluralidade de experiência; e é imprevisível, dessa forma, não se pode saber de antemão o seu resultado.

Mas para sua ocorrência, ela exige uma atitude de entrega desmedida como uma espécie de desnudamento diante do texto (Queirós, 2012. p. 90). Nesse sentido, Goulart (2015) e Goulart e Lobo (2016) ao apresentarem uma reflexão sobre os aspectos da leitura e do livro, como espaço de experiência, afirmam:

[...] a experiência não gera estoques, ela é a própria ação de se permitir, de deixar-se seduzir pelo olhar, pelo ouvir, pelo toque, por uma aglutinação de sentidos, por uma entrega às sensações, num ebulir de emoções, cuja inteireza do ser consente uma apropriação do fato vivido (Goulart, 2016, p. 19).

Desse modo, o sujeito da experiência é um ser que se expõe, pois como aponta Larrosa, (2015 p. 26). “É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. E nessa exposição, o leitor sofre a ação do texto: “Se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor” (Jouve, 2002, p.123).

O sujeito experiente é também um ser sensível ao que acontece ao seu redor, pois o que acontece lhe afeta de alguma maneira e deixa marcas. É ainda um ser paciente cuja leitura se pauta no demorar-se em ler e no reler e é nesse movimento lento, de ida e volta ao texto, no meditar sobre o lido e no apropriar-se do texto como um processo de “ruminação” que a experiência leitora acontece.

Assim, reconhecendo que a experiência por não ser algo palpável não há um método ou técnica para alcançá-la, mas que, há ações que podem possibilitá-la, propomos as oficinas literárias.

Uma reflexão a partir do relato de uma experiência de leitura

No ano de 2024, desenvolvemos uma pesquisa participante, a partir da aplicação de oficinas literárias ocorridas no contraturno das atividades regulares com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública situada no norte de Minas Gerais.

A primeira oficina foi realizada em maio de 2024, com tempo de duração de aproximadamente 2h. Iniciamos com a leitura do primeiro capítulo do livro: “A ilha perdida”, de Maria José Dupré. O primeiro passo foi a motivação a fim de preparar os alunos para o encontro com o texto. Dessa forma, exploramos um kit de sobrevivência do soldado do exército utilizado em atividades de acampamento, visto que o texto a ser lido tratava da preparação para uma excursão em uma região de mata.

Nas demais oficinas desenvolvemos como atividade de motivação: a caça ao tesouro com sinais de pista, a exibição de vídeos, jogos e brincadeiras relativas ao tema, caça-palavras, quebra-cabeça e perguntas que levaram os alunos a se posicionarem diante do tema a ser lido.

Práticas de ensino da leitura literária

Em seguida, introduzimos a leitura apresentando o livro, explorando a capa e discutindo sobre o assunto que seria tratado. Foi um momento breve, tendo em vista que o estudo do contexto não deve sobrepor à leitura da obra.

Depois passamos para a leitura propriamente dita como um ato aparentemente “solitário” em que o leitor estabelece um diálogo de interioridade e que se isola, mas não se sente só (Goulart, 2023). Em outros dias, optamos pela leitura em rodízio para que os alunos que têm uma leitura mais rápida não tivessem que esperar muito até que todos lessem e os que têm dificuldade na leitura pudessem ter um entendimento maior do texto.

Após a leitura realizamos as rodas de discussões sobre o lido a partir de perguntas pré-selecionadas. Neste momento, lançamos questões abordadas na leitura e os alunos se posicionaram, comentaram sobre o que fora lido e deram exemplos⁵¹. A discussão começou pedindo aos alunos que falassem sobre o título do texto:

- *Que eles vão se aventurar muito em uma ilha que está isolada.*
- *É que a ilha está perdida.*
- *Os matos crescem muito e tampam ela e ninguém consegue ver.*
- *Fica isolada no meio do mar.*

Então, perguntamos sobre a experiência de estar perdido e eles começaram contar suas experiências de momentos em que se perderam de seus pais e de como se sentiram.

- *Eu tinha sete anos. Eu tava no parque lá, fui num brinquedo. Eu achei que meus pais tavam me seguindo. Eu fui sozinho e achei que eles estavam atrás de mim. E eu falava sozinho, mostrando as coisas para eles e quando olhei, não vi meus pais. Fiquei desesperado!*
- *No shopping, nossa! Isso acontece demais! Eu pego um brinquedo lá no outro lado e meus pais ficam lá longe!*
- *Eu já me perdi. Tava no parque fui na roda gigante e quando olhei, cadê meu pai? Sumiu!*
- Então perguntei: – *E como você se sentiu?*
- *Fiquei tremendo de medo e sai procurando ele em todo lugar pra ver se encontrava ele. Até que encontrei.*

Em seguida, perguntamos como se sentem quando alguém diz que vocês são muito novos para ir a algum lugar, assim como fizeram com Quico e Oscar em relação ao desejo deles conhecerem a ilha. Então eles disseram:

- *Eu me sinto com raiva.*
- *Eu me sinto cabisbaixo.*
- *Triste e com raiva.*
- *Tia, dá vontade de dar um soco. O que é que tem se uma criança quer ir?*

E nesse momento, eles começaram a relatar situações em que também foram impedidos de ir a algum lugar pelo fato de serem ainda novos.

Depois, pedimos para explicarem a expressão dita pelos personagens da história: “Senti meu coração saltar dentro do peito”. Houve silêncio, foi preciso repetir e explicar a pergunta melhor. Então responderam:

⁵¹ Para a produção de dados foram utilizadas gravações de áudio previamente consentidas pelos pais por meio do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Segue o relato de parte da “roda de discussão” realizada após a leitura do primeiro capítulo do livro.

Práticas de ensino da leitura literária

- Alegria
- O coração tá batendo rápido. Você tá muito feliz ou ansioso.
- É tipo assim. Quando o coração, né, a gente fica impressionado com alguma coisa né, o coração acha que tá numa corrida de carrinho, vai rápido, tia.

Dando continuidade à reflexão sobre o contexto da narrativa, perguntamos sobre a possibilidade de a ilha ter moradores, e uma criança ponderou que: “Sim, porque tem vários momentos no texto que falam provas que pode ser que existe”.

Nesse sentido, ampliamos a reflexão ao perguntar sobre quais provas seriam, para verificar o aprofundamento da leitura, e outra criança respondeu: “Uma falou que saiu uma fumacinha. Uma fumaça no ar. E, também, da canoa que tava no rio, do nada”.

Explicamos que a canoa não estava na ilha, e sim, na margem próxima à fazenda. Então, essa criança não conseguiu explicar a relação com a canoa, mas continuou a argumentação: “Também acho que já foi habitada. Pelo menos um dia já foi habitada porque já saiu fumaça lá. E só uma pessoa que consegue fazer aquilo, um animal não consegue fazer fumaça”.

Então, quando perguntamos se, no tempo presente, quando os meninos estavam planejando ir para a ilha, se ela seria habitada também e a aluna responde: “Só antigamente”.

Fomentamos a reflexão ao questionar sobre o porquê dessa compreensão: “Por causa do título da história. A ilha estava perdida então ela já foi habitada antes, mas agora não tem mais ninguém lá”. No mesmo momento outra criança respondeu: “Tia, eu vi umas coisas em outras páginas e eu acho que sim, tia. Aí eu vou esperar as outras semanas, porque eu vi numa página ali, tia, uma página mais pra frente, e eu acho que sim, tia”.

Ao questionar sobre o porquê de ele estar lendo outras páginas ele se calou. Pareceu ter ficado com medo de eu reclamar por estar fugindo da leitura linear, tão cobrada pela escola.

Como não consegui progredir com essa discussão, prossegui com outras perguntas: Por que o pai nunca tinha levado os meninos para uma visita à ilha? E eles respondem:

- Porque deve ser perigoso.
- Então pergunto quais seriam os perigos.
- A distância.
- A distância e também porque não tinha ninguém, nem nada, vai que tinha animais, bichos.
- Outra prova! Podia ser que tinha outra pessoa que ele tinha medo, tipo assim, que antigamente fazia maldade. Por isso fala de um moço, de um homem ruim no texto por causa que pode ser que tinha algum cara que fez ou fazia coisa muito tenebrosa.
- É que, tipo assim, lá tem um rio que pra passar é perigoso porque pode acontecer qualquer coisa ali com a canoa e lá pode ter animais selvagens ou qualquer outra pessoa que mora lá mesmo, que fica escondida e quando a gente for, eles podem...
- Matar!

Nessa roda de conversa, parte fundamental da oficina de leitura, houve muita participação e envolvimento dos alunos. Foi possível perceber que em alguns momentos eles foram chegando a conclusões que talvez não teriam conseguido chegar se ficassem apenas na simples leitura.

Depois foi solicitado que eles fizessem um registro escrito sobre o que mais chamou atenção deles e o que esperavam para o próximo capítulo. O registro foi uma solicitação do setor pedagógico e gestor a fim de que tivesse algo escrito no caderno para ser mostrado como prova de que algo produtivo ocorrera na oficina. Desse modo, esporadicamente

propomos aos alunos uma breve atividade de relato para satisfazer a solicitação e viabilizar a execução das oficinas na escola.

Quando terminamos a leitura do último capítulo, alguns alunos ficaram frustrados com o final da história e perguntaram se não havia a parte II. Movidos por esse interesse sugerimos a produção de um livro em que cada aluno pudesse escrever a sua história e eles se dedicaram a essa escrita e o resultado foi maravilhoso. Cada aluno produziu uma história e a ilustrou com base no livro estudado e os títulos foram diversos: “Aventuras na ilha”, “Novo passeio na ilha”, “A ilha do medo”, “A ilha protegida”, “A ilha triangular”, “O mistério da ilha”, dentre outros. Depois que os livros ficaram prontos, fizemos a revisão e enviamos para a gráfica. E no dia 06 de dezembro de 2024 realizamos uma Tarde de Autógrafos emocionante.

Ao todo foram realizadas nove oficinas para a leitura do livro “A ilha perdida” com encerramento em julho de 2024. Na programação falamos como as oficinas foram desenvolvidas e em seguida alguns alunos fizeram o reconto da obra, apresentaram a coreografia da música; “Dança dos bichos” e cantaram a música “Cuida da terra”.

Depois tivemos a oportunidade de compartilhar esse trabalho realizado em um curso de formação docente e alguns alunos puderam relatar como foi a experiência deles em participar das oficinas de leitura.

A princípio acreditávamos que os alunos teriam alguma resistência às oficinas por se tratar de um volume maior de leituras que teriam que fazer, visto que várias pesquisas apontam o desinteresse dos alunos pela leitura literária escolarizada já no final do ciclo inicial, como aponta os estudos de Colomer (2007, p.103): “Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são muitos os meninos e as meninas que dizem: é que eu não gosto de ler”. Porém, fomos surpreendidos, pois os alunos demonstraram grande interesse pela leitura e participaram ativamente.

Consideramos que a parte mais significativa das oficinas foram as “rodas de discussão” em que os alunos passavam para o “ato solidário” da interpretação e da troca, possibilitando a criação de sentidos que talvez eles não conseguissem na leitura solitária. Esse trocadilho apresentado por Cosson aponta a importância dessas duas ações e sobre a segunda, ele afirma: “Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto” (Cosson, 2014, p. 15).

Dessa forma, demos oportunidade para que os alunos falassem sobre o que leram a fim de ajudá-los a pensar sobre o lido e, de certa forma reler, pois como afirma Bajour (2012, p. 23): “Falar dos textos é voltar a lê-los”. E nos dispusemos a escutá-los atentamente acreditando que eles mereciam ser ouvidos. Dessa forma, foi possível perceber que muitos alunos estão dispostos a participar e querem muito falar sobre o lido, logo, necessitam de professores preparados para ouvi-los e conduzir essa leitura.

Também construímos pontes tendo o cuidado de não monopolizar a palavra, de saber lidar com a liberdade dada de opinar e de não dar todas as respostas, como propõe Bajour (2012). Desse modo, as “rodas de discussão” foram muito apreciadas pelos alunos, pois nesse momento eles puderam dar a opinião deles sobre o texto e também ouvir os colegas.

No decorrer das oficinas tivemos algumas dificuldades quanto ao espaço físico e materiais. Como as oficinas ocorreram no contraturno no modelo de Atividade Integradora e não existir salas ociosas na escola, nosso espaço ficou muito restrito. Então, fizemos algumas

adaptações na biblioteca para que a oficina pudesse acontecer lá. Também tivemos que ajustar a questão da carência de livros literários, pois não tínhamos exemplares para todos os alunos. Então foi preciso fazer cópias para que eles pudessem ler individualmente e levamos o livro original para que os meninos pudessem manuseá-lo e explorar as cores e imagens.

Outra dificuldade consistiu no fato de os alunos não estarem acostumados à leitura de textos longos. Então alguns falaram sobre a quantidade de páginas, reclamaram do tamanho dos capítulos e sugeriram para a próxima oficina livros com capítulos menores.

A infreqüência e a rotatividade também foram fatores negativos porque o aluno que faltava a uma oficina perdia a sequência da história e era impossível voltarmos para reler o capítulo anterior. Como também os alunos que entraram depois que as oficinas já haviam começado, perderam os primeiros capítulos e, por mais que fizéssemos um apanhado geral, não substituíam a leitura na íntegra.

Entre as potencialidades estão o interesse dos alunos e o envolvimento e participação nas atividades propostas. A maioria deles leu todos os capítulos e participou ativamente dos momentos de socialização da leitura.

Outra potencialidade foi o tempo dedicado para se trabalhar com leitura literária na escola porque normalmente o professor regente de turma não separa um tempo para um ensino mais aprofundado da leitura literária, mas, por meio das oficinas de leitura os alunos puderam ter um momento específico para o estudo do texto literário.

O apoio da direção escolar e do serviço pedagógico também foi muito importante para que os planejamentos pudessem ser executados conforme previstos.

Essas oficinas apontam que o ensino de Literatura pode possibilitar a experiência quando alguns fatores são ajustados como o tempo, a carência de materiais, o planejamento e o embasamento teórico do docente.

O professor tem um papel muito importante na formação do leitor, pois é o responsável direto pelo ensino da leitura literária. A ele cabe fazer a seleção e toda a mediação da leitura considerando que se o ensino for bem-sucedido tem-se grande ganho nessa formação, mas se ocorrer o contrário, ocorre um enorme prejuízo. Desse modo, cabe ao docente a tarefa de acompanhar, orientar, esclarecer e incentivar a leitura.

Logo, o intuito dessa oficina foi alcançado, na medida em que tivemos êxito no ensino de literatura e abrimos possibilidade para que o aluno tivesse uma experiência leitora entendida como o atravessamento do texto de forma a deixar o leitor impactado pela leitura e aberto a novas formas de ver e de se relacionar consigo mesmo e com o mundo.

Considerações finais

Este estudo apresenta práticas de ensino ocorridas em oficinas de Letramento Literário considerando que a experiência com o texto literário se mostra fundamental na formação do sujeito-leitor.

As oficinas apontaram que o ensino de Literatura pode ser bem-sucedido quando alguns fatores são ajustados como o tempo, a carência de materiais, o planejamento, o embasamento teórico docente e a ausência de cobranças por produtividade.

E foi possível perceber que muitos alunos estão dispostos a ler e compartilhar os sentidos construídos, mas que necessitam de professores preparados para ouvi-los e conduzir essas leituras.

Consideramos que o intuito dessa oficina foi alcançado, pois os alunos tiveram um contato direto com o texto, envolveram com a temática da narrativa, compartilharam suas impressões sobre a leitura e, muitos deles tiveram uma experiência com o texto.

Referências

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo, Ed. Pulo do gato 2012.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.
- CECHINEL, André. O ensino de literatura e a negatividade do literário. **Pro-posições**, Campinas, v. 29, n. 2, maio/ago.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. Global, São Paulo; 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, p. 185. Belo Horizonte: UFGM/Faculdade de Educação, 2014.
- DUPRÊ, Maria José. **A ilha perdida**. Ed. Ática, São Paulo; 2012.
- GOULART, I. C. V.; LOBO, D. S. Nas (in)definições de livro, leitor e leitura: uma multiplicidade de espaços e sentidos. **Revista Leitura**, Alagoas, v. 2 n. 56, p.5-25, jul./dez. 2016.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino**: representações discursivas na década de 1980. Ed. UFLA. Lavras, 2023.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, p. 177. Belo Horizonte: UFGM/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/gra-a-paulino#:~:text=A%20leitura%20se%20diz%20liter%C3%A1ria,texto%20lido%20uma%20intera%C3%A7%C3%A3o%20prazerosa>. Acesso em: 20 maio de 2024.
- QUEIRÓS, B.C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helena Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



Realização



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Parceria:



Apoio:

