



LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 40 • n.85 • 2022 ISSN 2317-0972

85



LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Marcus Perereira Novaes, Brasil; Alda Regina Tognini Romaguera, Brasil; Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Brasil.

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Anderson Ricardo Trevisan (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luis Gustavo Guimarães (Prefeitura Municipal de Valinhos, SP; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil) Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, SP, Brasil), Renata Aliaga (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, SP, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Portugal), Charly Ryan (University of Winchester, Inglaterra, Reino Unido), Edilaine Buin (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil), Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil), Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil), Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil), Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Giovana Scarelli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil), João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil), Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil), Livia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil), Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise; Instituts Universitaires de Formation des Maitres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanne Ferraz Mafra (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil), Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China), Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil), Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Vice-presidente: Marcus Pereira Novaes

1º secretário: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

2ª secretária: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

1º tesoureiro: Marcelo Vicentin

2º tesoureiro: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Revisão: Leandro de Almeida Thomás e Marcelo

Vicentin

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editores: Nelson Silva

Capa: Alik Wunder

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) – DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2022V40N85](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2022V40N85)

Volume 40 • Número 85 • 2022



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP - CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: ltp@alb.com.br - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.40, n.85, 2022.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n85>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2022

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: bibfe@unicamp.br

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Direitos Reservados.

Sumário

EDITORIAL

- Primaverar: semear escritas e leituras e colher encontros..... 9
Alda Romaguera • Cláudia Ometto • Marcus Novaes

ARTIGOS

- Leitura e os processos de formação de leitores entre crianças, jovens e adultos 13
Maria Leticia Cautela de Almeida Machado
- Conceição Evaristo e Eliane Potiguara: um exercício comparatista..... 29
Davina Marques
- Direitos humanos e leitura pública: humanização e cidadania pela prática da
leitura47
Grinaura Medeiros de Moraes • Maria Elizete Guimarães Carvalho
- Entre a materialidade e a literalidade na literatura infantil: descrições de um livro
“indestrutível”.....61
Ludmila Magalhães Naves • Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- Literatura em tempos de pandemia: leitura e afeto em encontros literários ... 77
Alexandra Santos Pinheiro • Clarice Lottermann
- As potências do ato de ler: uma experiência extensionista.....93
Helder Santos Rocha

DIVULGAÇÃO	
Associe-se à ALB	105
NORMAS EDITORIAIS - ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES	106

Contents

EDITORIAL

- Springing: sowing writings and readings and harvesting encounters 9
Alda Romaguera • Cláudia Ometto • Marcus Novaes

ARTICLES

- Reading and the processes of formation of readers among children, youth and adults 13
Maria Letícia Cautela de Almeida Machado
- Conceição Evaristo and Eliane Potiguara: a comparative incursion 29
Davina Marques
- Human Rights and public reading: humanization and citizenship by reading practice 47
Grinaura Medeiros de Moraes • Maria Elizete Guimarães Carvalho
- Between materiality and literality in children's literature: descriptions of an "indestructible" book 61
Ludmila Magalhães Naves • Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- Literature in times of pandemic: reading and affection in literary meetings ... 77
Alexandra Santos Pinheiro • Clarice Lottermann

Los poderes del acto de lectura: una experiencia extensionista93
Helder Santos Rocha

NEWS

Join ALB.....105

GUIDANCE FOR AUTHORS106

Primaverar: semear escritas e leituras e colher encontros

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n85pg-10>

ALDA ROMAGUERA

CLÁUDIA OMETTO

MARCUS NOVAES

EDITORES DA LT&P

O VOL. 40, Nº 85 DA LT&P CHEGA AOS LEITORES EM MEADOS DE OUTUBRO DE 2022, época que anuncia acontecimentos decisórios para as próximas primaveras deste país. Para comemorar, reunimos neste número seis artigos que es(colhem) semear escritas, leituras, encontros com a literatura, experimentações de leitura e processos de formação de leitores.

Nestas páginas os autores e autoras discutem a potência da prática de leitura literária em tempos de pandemia, ampliando olhares sobre essa prática que envolve trocas afetivas. Lançam um olhar para a literatura afro-brasileira e indígena sob uma perspectiva feminista, ressaltando a singularidade dessas produções. Apresentam contribuições teóricas ao estudo dos processos de formação de leitores entre crianças, jovens e adultos, para subsidiar práticas pedagógicas contextuais e autorais. Dedicam-se a repensar a formação de leitores em ambientes extracurriculares, dialogando com as teorias, propondo experimentações de leituras e possibilidades outras de significação. Instigam a repensar a formação do leitor como prática transformadora das realidades sociais, culturais e intelectuais, que se tecem pelas redes de sociabilidades em leitura. E suscitam perguntas: como tornar o livro um brinquedo, um objeto divertido e possível/passível de interação? Como alimentar o imaginário pela mediação da literatura (ou da leitura literária)?

Para compor a capa, escolhemos um fotopoema de Alik Wunder (FE/UNICAMP), cujas linhas e texturas e sombras e tons nos convidam a compor imagens com esse chão de terra ressequida, prenhe de chuva; com essa mulher que se agiganta, como se no gesto de plantio; com esses sulcos na pele da terra, se abrindo para receber a água que virá.

Como nos lembram Seu Jorge / Carlinhos Brown / Arnaldo Antunes / Marisa Monte, na canção O rio (2006):

*Lembra, meu filho, passou, passará
Essa certeza, a ciência nos dá
Que vai chover quando o sol se cansar
Para que flores não faltem
Para que flores não faltem jamais*

Primaverar é também a-colher essas águas de outubro, para que, esperamos,
flores não faltem jamais!

Artigos

Leitura e os processos de formação de leitores entre crianças, jovens e adultos

Reading and the processes of formation of readers among children, youth and adults

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n85p13-27>

MARIA LETÍCIA CAUTELA DE ALMEIDA MACHADO¹

RESUMO: O artigo tem por objetivo apresentar contribuições teóricas ao estudo dos processos de formação de leitores entre crianças, jovens e adultos, que subsidiem práticas pedagógicas contextuais e autorais. Os resultados apontam, a partir da relação entre cognição, linguagem e processos socioculturais, para a necessidade de a escola compreender os processos de formação de leitores a partir da noção de diversidade de modos de aprender e de ensinar. Para tanto, faz-se necessária a busca de outro modo de se compreender e trabalhar textos em sala de aula, em que a escola promova diversos contextos comunicativos mais aproximados das práticas sociais letradas e cidadãs.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; leitura; formação de leitores

ABSTRACT: The article aims to present theoretical contributions to the study of the formation processes of children, young people and adults, which are subsidiary in contextual and authorial pedagogical practices. Based on the relationship between cognition, language and sociocultural processes, the results point to a need for the school to understand the processes of reader formation based on the notion of diversity in ways of learning and teaching. Therefore, it is necessary to seek another way of understanding and working

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

with texts in the classroom, in which the school promotes different communicative contexts closer to literate and citizen social practices.

KEYWORDS: Language; reading; reader formation

INTRODUÇÃO

Os sistemas educacionais atuais enfrentam desafios que não podem ser superados senão com um esforço coletivo para promover nova compreensão acerca dos conceitos que fundamentam a prática e os imaginários coletivos ao redor da Escola. Entre tais desafios figura a busca de soluções para a superação da condição de fracasso escolar que tem sido vivenciada por um número significativo de brasileiros, denunciada, entre outros meios, pelos indicadores oficiais que revelam altos índices de analfabetismo funcional no Brasil.

Ainda que se possa apontar uma série de críticas à metodologia assumida pelos instrumentos de geração de dados, tais indicadores sinalizam que, a despeito de anos de escolaridade, têm sido frustradas as expectativas de formação de leitores e produtores de textos numa perspectiva clássica, uma vez que parcela significativa de alunos brasileiros não tem alcançado êxito no desenvolvimento de conhecimentos básicos nas áreas de leitura, escrita e matemática, o que coloca em questão a efetividade dos processos de alfabetização que têm sido utilizados nas escolas brasileiras.

Diante de tal contexto, este artigo objetiva apresentar contribuições teóricas ao estudo dos processos de formação de leitores entre crianças, jovens e adultos, que subsidiem práticas pedagógicas contextuais e autorais, que abarquem a noção de diversidade de modos de aprender e de ensinar. Destacam-se o construtivismo piagetiano (PIAGET, 1990; 2007); a abordagem de linguagem de cunho sociocultural de Vigotsky (VIGOTSKY, 1991; 2007); a concepção de leiturização de Senna (SENNA, 1999), a leitura transformadora de mundo proposta por Freire: leitura - conscientização - criticidade (FREIRE, 1980; 2000a; 2000b); e a perspectiva discursiva de linguagem de Bakhtin (BAKHTIN, 1997; 2019).

A DIVERSIDADE NOS PROCESSOS DE LEITURIZAÇÃO

O termo leitura evoca diversas interpretações, ainda que a mais geral seja aquela que o define como *o ato de ler textos escritos*. De fato, tradicionalmente, alunos e seus professores buscam durante toda a escolarização o desenvolvimento da habilidade

de ler textos escritos; no entanto, a leitura é um fenômeno complexo, que se situa para além da mera decodificação de sinais gráficos e decifração de palavras escritas.

Sendo a linguagem, além de uma atividade discursiva e dialógica, uma instância cognitiva de construção e operação de conceitos que concorre para a constituição do pensamento e a representação mental de experiências a partir da interação com o outro, ela é sempre impregnada de valor cultural. A construção social do indivíduo é uma história de relações com os outros, através da linguagem e de transformações do funcionamento psicológico e mental constituído pelas relações sociais. A linguagem é, pois, constitutiva dos sujeitos e das relações sociais. Consequentemente, a leitura, enquanto atividade simbólica, é derivada da própria linguagem, pela qual os sujeitos empregam seus conceitos para compreenderem todo tipo de experiência vivenciada (SENNA, 1999) – por exemplo, um objeto com o qual se depare, uma cena que se presencie, uma música ou um som que se escute, um quadro que se veja, uma conversa que se ouça; entre tantas outras, também um texto que se leia. Portanto, a leitura se constitui enquanto um processo ativo de construção mental e, ao mesmo tempo, de inserção social nos contextos em que vivemos e tecemos relações e sentidos.

A leitura é um ato de vida, de relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Daí a atualidade do grande educador Paulo Freire (2000a, p. 11) com sua frase emblemática: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A leitura, assim entendida, permite um salto. Nesse sentido, Senna (1999) salienta que para entender este processo complexo - que ele denomina *Leiturização* - é preciso considerar as relações que se estabelecem entre cognição, linguagem e processos socioculturais. Segundo o autor, a linguagem é o elemento de enlace entre os processos cognitivos e a capacidade leitora, como se explica a seguir.

O imaginário em torno da escola consagrou a cognição como um domínio estritamente relacionado às operações e conceitos lógicos. Senna (1999) salienta que, em sua maioria, os agentes de Educação ainda estão acostumados a conceber a cognição como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento lógico-cartesiano. No entanto, o autor sinaliza que a apreensão da epistemologia genética de Piaget pode contribuir para um entendimento diferenciado sobre a questão.

Uma das contribuições mais expressivas de Piaget (1990, 2007) ao estudo dos processos de formação de leitores consiste na definição de uma relação intrínseca e necessária entre o desenvolvimento das operações lógico-cartesianas, o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento socioafetivo, de modo que não se pode compreender o funcionamento de um destes aspectos sem os demais.

Senna (1999) salienta que, a partir de Piaget, consagrou-se a ideia de que o desenvolvimento cognitivo não se basta nas operações lógico-formais, mas integra todo o esforço do indivíduo para construir sua identidade, seja pessoal ou social. Portanto, para que se compreenda como se realiza a construção de conhecimentos, é preciso que se depreenda tanto o sentido das operações cognitivas, como a forma de interação dos sujeitos com os objetos à sua volta. Assim, entende-se o processo de desenvolvimento cognitivo como o somatório dos processos lógico-formais e socioafetivos.

Os processos específicos de construção do conhecimento através do processo de desenvolvimento cognitivo podem ser esclarecidos através de certas contribuições de Vigotsky (1991, 2007), entre as quais a noção de *zona de desenvolvimento proximal*. Vigotsky (1991) sinaliza que o conhecimento se produz a partir da necessidade de interação, de modo que os indivíduos buscam sistematicamente compreender o mundo em seu entorno, ao mesmo tempo que procuram identificar a compreensão de mundo de seus pares na sociedade.

Segundo Senna (1999), é o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* que pode esclarecer como as diferentes formas de compreensão da experiência de mundo interferem na relação entre duas ou mais pessoas. Cada ato de interação entre duas pessoas necessariamente produz uma situação de desenvolvimento proximal, através da qual os interlocutores se esforçam para se compreenderem mutuamente e reconhecerem os sentidos que cada um atribui a um objeto qualquer – seja este um objeto da realidade concreta ou uma palavra.

Outra contribuição de Vigotsky (1991) ao estudo do processo de formação de leitores diz respeito ao papel que ele atribui à linguagem na base da construção de conhecimentos. Em sua teoria, a linguagem não se confunde com os sistemas de expressão e comunicação – as línguas –, mas é caracterizada como parte das ferramentas da cognição, produto e origem da representação humana. A linguagem, nesse sentido, assume um papel constitutivo dos sujeitos e de seus processos de elaboração conceitual e não uma dimensão meramente posterior, somente como instrumento de expressão, comunicação e interação.

Sobre esse aspecto, Senna (1999) sinaliza que, se para Piaget a linguagem é o ponto final dos processos cognitivos universais, para Vigotsky ela é o ponto de partida para a análise dos processos mentais geradores da significação. Para Piaget (1990), as ferramentas cognitivas não processam ou derivam conceitos, mas conhecimentos acerca da realidade. Para atribuir um valor simbólico a este conhecimento,

o sujeito faz uso da faculdade da linguagem. A linguagem é, pois, responsável pela transformação de conhecimentos em conceitos.

Os conceitos, no entanto, para Vigotsky (1991, 2007), ainda que sejam fruto da faculdade humana universal da linguagem, assumem uma configuração plural – não universal –, uma vez que representam sujeitos socioculturais diversos. Tais conceitos é que servirão de suporte para a compreensão do mundo, pois, a cada experiência de vida, os sujeitos promovem um esforço de compreensão através de seus juízos já construídos previamente. Assim, a leitura está diretamente relacionada aos conceitos prévios e às situações de desenvolvimento proximal.

Desse modo, a leitura subentende duas operações mentais distintas, conforme descritas por Senna (1999): a primeira corresponde ao *processo de leitura*, ou seja, à tentativa de estabelecer vínculos de correspondência entre a situação de mundo experienciada e os conceitos previamente construídos pela linguagem do sujeito; a segunda se refere ao *produto de leitura*, ou seja, à seleção propriamente de algum desses conceitos, que, ou se bastam para a compreensão da experiência vivenciada, ou sirvam de ponto de partida para o desenvolvimento de um novo conceito mais adequado ao ajuizamento da experiência. Isso porque, quando os juízos prévios não comportam elementos para compreender a realidade em seu entorno, o sujeito cai em uma *zona de desenvolvimento proximal*, na busca pela construção dos conhecimentos ou conceitos que lhe faltam.

Assim, o *processo de leitura* explica por qual motivo o sujeito, mesmo em situações de desenvolvimento proximal, é capaz de permanecer em interação plena com o mundo. Pois, ainda que não identifique os conceitos que se relacionam, inteiramente, à experiência vivenciada, sua interação com ela se garante através da aplicação de outros conceitos já existentes, até que haja possibilidade de construir, ou os conhecimentos que receberão novo juízo pela linguagem, ou novos juízos criados pela transformação de juízos prévios (SENNA, 1999).

O *processo de leitura*, assim definido, esclarece, também, diversos fenômenos interpretativos, como, por exemplo, as múltiplas leituras para uma única experiência de mundo – podendo essa, inclusive, envolver um texto escrito. O uso do termo no plural – *leituras de mundo* – indica o entendimento de que não se trata de um fenômeno universal, mas um processo diverso. Tal posicionamento se justifica pelos seguintes aspectos: 1º) as experiências de mundo, bem como o modo de percepção destas, são distintas, de maneira que para alguns sujeitos algumas experiências ainda não foram vivenciadas e, portanto, não geraram conhecimento acerca daquela realidade; 2º) os conceitos atribuídos pela linguagem aos conhecimentos já formulados têm uma

configuração plural e não universal, haja vista que representam sujeitos socioculturais diversos; 3º) os diferentes sujeitos socioculturais apresentam configurações mentais diferenciadas de estados de desenvolvimento real, proximal e potencial. Assim, considerando esses aspectos, a leitura ganha uma configuração plural: tanto o *processo de leitura* quanto o seu *produto* assumem características individuais.

PRÁTICAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES ENTRE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

O ato de ler não se reporta apenas às palavras, mas a qualquer experiência vivenciada. Experiência entendida, nos termos de Bondia (2002), como a que pressupõe um processo de interação direta com o objeto, com o mundo e com os outros. Assim, destaca-se a necessidade de materialidade para quem vive a experiência, o que constitui condição para a produção de sentidos. Do mesmo modo, entende-se que a interface entre a leitura e a experiência vivenciada não depende somente da linguagem, mas também das propriedades constitutivas da experiência, pois essa deve ser reconhecível e plenamente representada pelas ferramentas da cognição.

Tal aspecto tem grande importância para os processos educacionais, uma vez que o tipo de objeto selecionado pelos professores, para uma prática de leitura, pode resultar em um melhor desempenho leitor ou em maior custo para a realização da leitura – gerando, simplesmente, fracasso e frustração.

Assim, ao selecionar um objeto de leitura, o educador precisa estar atento não apenas à idade de seus alunos, mas também aos seus níveis de desenvolvimento cognitivo, suas linguagens, suas realidades socioculturais e seus interesses. É preciso que considerem que os processos de leitura se sustentam nos conhecimentos prévios dos alunos, não em conhecimentos intuitivos e essenciais; ou seja, em conceitos já representados pela faculdade de linguagem. Tal processo tem, também, estreita relação com a cultura, pois a primeira leitura de qualquer objeto por um sujeito é uma tentativa de interpretá-lo por meio das suas próprias representações da realidade.

Para além de suas próprias representações e sentidos (de que derivam leituras particulares de mundo), existem tantas outras leituras de mundo quantas sejam as distintas representações. A elaboração de outras leituras possíveis fica condicionada, conforme Senna (1999), a dois fatores: a *necessidade* ou o *desejo*. Pois, como afirma Vigotsky (1991), as transformações culturais não se farão por imposição externa, mas

por processos internos, desencadeados pela necessidade ou desejo de interação com outros mundos, organizados a partir de formas representacionais diferenciadas.

A definição de cultura a partir deste ponto de vista interno salienta, portanto, uma relação intrínseca entre a construção de conhecimentos, a elaboração de conceitos e a diversidade de representações culturais. Tal definição – bem como o princípio de interculturalidade implícito – traz as mais variadas consequências para as práticas de ensino, entre as quais as práticas de leiturização.

Sobre essa questão, Senna (1999) afirma que toda representação determina um traço cultural do sujeito, o que define a cultura como algo inerente a sua formação simbólica, antes mesmo de que este possa operar formalmente com símbolos. Quando o aluno inicia sua formação escolar – seja este uma criança, um jovem ou um adulto – já detém sua própria cultura, que é parte de sua representação enquanto indivíduo. A chegada à escola pela primeira vez pode tornar-se uma experiência negativa para o sujeito, caso perceba sua cultura – todo seu universo representacional, portanto – como não verdadeira, não correta ou menosprezada.

Freire (2000b) contribui para a compreensão de tal problemática ao afirmar:

Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’ (FREIRE, 2000b, p. 83).

Desse modo, o autor defende a Educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo, presente na escola tradicional, pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens. Na prática dialógica os alunos exercitam o respeito às posições do outro, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas potencialidades de leitura, comunicação, interação, elaboração de conceitos e tomada de decisão, humanizando-se, como explica Freire (1980):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

Freire e Shor (2008, p. 123) complementam que o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes para refazer suas culturas.

A partir de tal entendimento, é necessário considerar que a escola funda um contexto para o qual convergem os mais variados traços culturais, todos vivos nas figuras dos alunos, cada um dos quais constituindo-se enquanto sujeito leitor singular. Para essa escola intercultural, é preciso que o professor compreenda a leitura como um fenômeno mental abrangente e ajuizador de mundos, que não se limita à decodificação de um ou de outro tipo de texto.

Entretanto, um dos objetos de leitura mais consagrados no contexto escolar é o texto escrito. Na realidade, a maioria das pessoas somente se percebe em atividade de leitura quando na frente de textos escritos, talvez porque a própria escola ainda resista a consagrar outros tipos de situações não verbais, ou até mesmo aquelas que envolvem a língua oral, como situações de leiturização. O predomínio, na escola, da abordagem da leitura a partir do texto escrito deve ser criteriosamente analisado. Um texto escrito é um objeto de leitura dos mais complexos. Senna (1999) lembra que todo texto escrito é abstrato, mesmo que trate de coisas concretas, uma vez que não são as coisas que estão sendo lidas, mas as representações subordinadas aos juízos que outra pessoa construiu sobre as coisas.

Os textos orais, por sua vez, também são abstratos, pois não são mais do que palavras. No entanto, a palavra oral é uma abstração construída naturalmente pelos seres humanos. Diferentemente, a palavra escrita não se constrói naturalmente para a maioria das pessoas, que dependem do ensino formal para elaborá-la.

Os alunos – sejam eles crianças, jovens ou adultos – que se encontram em processos iniciais de alfabetização estão por elaborar os conceitos necessários para darem conta dos aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua. Tais sujeitos, por exemplo, investem grande energia nos processos elementares de decodificação e codificação da língua, nos quais precisam considerar as múltiplas relações entre as unidades da língua escrita e oral. Dessa forma, o processo educacional de leiturização, quando iniciado na escola através de textos escritos, encontra-se severamente comprometido pela complexidade que constitui o processo de elaboração do sistema de escrita. Sob tais circunstâncias, submete-se o aluno simultaneamente a três domínios curriculares distintos: 1º) o processo de leiturização; 2º) a decodificação do sistema de escrita, a partir da qual se relacionam letras a sons da língua oral, bem como se atenta aos outros aspectos estruturais relacionados ao sistema de

escrita alfabética; 3º) o domínio dos gêneros discursivos especificamente vinculados à cultura escrita – o que torna o processo muito mais complexo, podendo, até mesmo, prejudicar o desenvolvimento da habilidade leitora do aluno (SENNA, 1999).

Cada um desses domínios curriculares, embora complementares, demanda competências, habilidades e conceitos completamente distintos, cujo desenvolvimento também suscita procedimentos e práticas igualmente distintas.

Assim, se o objetivo é contribuir para a leitura transformadora de mundo dos alunos, essa, inicialmente, pode ser trabalhada a partir de situações que utilizem objetos de leitura variados, como, por exemplo, músicas, sons, imagens, cenas observadas ou vivenciadas, fotos, conversas, debates, ou outros textos orais. Pode-se, também, trabalhar com práticas de escuta de textos escritos – conforme já orientavam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1998) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa – BNCC (BRASIL, 2018) -, nas quais a própria professora lê para seus alunos e coloca o texto em discussão.

Isso não significa que a decodificação e a fluência de leitura não devam ser trabalhadas na escola. Contudo, o planejamento pedagógico precisa contemplar tanto momentos de leitura quanto momentos de escuta de diferentes gêneros discursivos que favoreçam não apenas a crescente precisão e agilidade na decodificação, mas, especialmente, os processos de leiturização, em que os alunos, a partir de suas diversidades socioculturais, empreguem seus conceitos para atribuir sentidos ao objeto lido ou à experiência vivenciada.

Sob tal perspectiva, a escola é o lugar onde precisamos partilhar textos que não sirvam para meros exercícios de decodificação e interpretação, mas que, sobretudo, fomentem a cultura brasileira e a diversidade entre sujeitos leitores. Dessa forma, também se torna fundamental um trabalho ancorado em textos que possibilitem discussões sobre a luta antirracista e considerem o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos de um país formado por vários povos e várias línguas.

Todavia, Koch & Elias (2015) sinalizam que, a depender da concepção de língua, de texto e de leitura do professor, a construção dos sentidos do texto escrito pode ser focalizada em diferentes elementos envolvidos nos processos de leitura. As autoras descrevem três possibilidades. Na primeira delas, quando o professor concebe a língua enquanto representação do pensamento, e o texto, conseqüentemente, como produto lógico do pensamento do autor, a leitura é compreendida simplesmente como uma atividade de captação das ideias e intenções do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, nem a interação autor-texto-leitor com propósitos sociocognitivos

constituídos interacionalmente. Nessa concepção, o foco de atenção das práticas de leitura propostas pelo professor é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado unicamente no autor, bastando-se tão somente ao leitor captar essas intenções.

Na segunda possibilidade descrita pelas autoras, se o professor entende a língua escrita enquanto código que meramente transcreve a fala, e o texto como produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor, então ele compreende que o sentido do texto está no próprio texto. Desse modo, a proposta de leitura em sala de aula se limita a uma atividade de reconhecimento ou decodificação do sentido das palavras e estruturas do texto, uma vez que tudo está *dito no dito*. O foco, portanto, recai na linearidade do texto, valorizando, em demasia, um tipo de leitura exclusivamente típico da cultura escrita. Nessa concepção, o sujeito é figurado e unificado, já que suas interações são supostamente homogêneas e previsíveis (KOCH & ELIAS, 2015).

Oposta às duas vertentes acima, a concepção sociocognitiva interacional da língua permite ao professor um entendimento diferenciado do texto e das práticas de leitura. Koch & Elias (2015) destacam que nessa abordagem o texto é o lugar da interação e da constituição dos interlocutores, havendo espaço para toda uma gama de implícitos. Assim, o texto só faz sentido na medida em que é construído na interação autor-texto-leitor. A partir de tal entendimento, a leitura é compreendida como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de saberes no interior do evento comunicativo.

Portanto, assim como o produtor do texto deve assumir uma posição de autoria de seus textos, o leitor também não é passivo, mas agente que busca sentidos. Ele se aproxima do texto com perguntas, cujas respostas, sempre provisórias, atualizam e revivificam o texto lido. Em outras palavras, o leitor se figura como coautor ao atualizar as perguntas e respostas, também provisórias, que o autor do texto tinha em mente ao produzir seu texto.

Assim, na perspectiva sociocognitiva interacional da língua, entende-se que o sentido do texto não está dado a priori, mas se constrói na interação estabelecida entre o próprio texto e os sujeitos, evidenciando o dinamismo implicado na leitura e na escrita, em que necessariamente se estabelece uma relação entre leitor e autor – sujeitos sociais – em um processo de interlocução.

Bakhtin (1997) embasa tal concepção a partir de sua máxima de que toda compreensão é dialógica. Segundo o autor, a construção do sentido decorre do diálogo entre locutor e interlocutor, em que ambos desempenham um papel ativo,

de tal modo que a significação se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante ou do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro. Portanto, apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação.

A partir dessa concepção discursiva de linguagem, compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, atribuindo-lhe um sentido no contexto. Toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Pois, conforme afirma Bakhtin (2019),

Toda compreensão é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. [...] Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo [...] (BAKHTIN, 2019, p. 26).

Portanto, todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Assim, o texto é considerado uma manifestação do discurso produzido nas interações e resultante de práticas orais e escritas com a linguagem.

Nessa perspectiva, para a formação de leitores faz-se necessária a busca de outro modo de se compreender e trabalhar textos em sala de aula, no qual a escola promova diversas situações comunicativas e atividades escolares mais aproximadas das práticas sociais letradas e cidadãs. Tais práticas só se tornarão possíveis no convívio com textos (orais e escritos) verdadeiros, possíveis de serem encontrados em contextos reais de mundo, logo, diferentes dos tradicionais textos cartilhados, elaborados com fins exclusivamente didáticos; com leitores e produtores de textos verdadeiros, que elaboram significações individuais e coletivas, culturais e históricas a partir dos textos que leem e escrevem; e com situações de comunicação e interações sociais que os tornem necessários. Para que o aluno assuma uma participação ativa nessas práticas, é necessário que ocupe uma posição de leitor, de um agente que busca ajuizar a experiência, atribuindo-lhe sentidos, de tal modo

que a orientação leitora ultrapasse a decifração do material linguístico e o nível da construção do significado na estrutura das orações. Assim, no processo de leitura, o aluno utiliza estratégias de antecipações, hipóteses, inferências, comparações, formulações de perguntas, verificações, todas orientadas por seus conhecimentos sobre a língua, o mundo (lugares sociais, crenças, valores, relações com o outro, vivências etc.), outros textos e outros gêneros discursivos.

Com isso, o aluno encontra no texto marcas que o orientam a uma leitura que se entrecruza com saberes oriundos de vários lugares: do autor, de outros textos, do conhecimento da língua, do mundo, de suas histórias de leitura e de suas experiências de vida. São os chamados conhecimentos prévios. Tais conhecimentos se diferenciam de sujeito para sujeito, porque também são diversos os lugares sociais, as vivências e os valores culturais dos diferentes alunos. Essa heterogeneidade tem como consequência a pluralidade de leituras e de sentidos atribuídos a um mesmo texto.

Sobre essa possibilidade, Orlandi (1984) sinaliza que é próprio da natureza da linguagem a polissemia, ou seja, a possibilidade da multiplicidade de sentidos. Por outro lado, há a sedimentação histórica dos sentidos, isto é, em condições de produção determinadas, um sentido adquire estatuto dominante em relação aos outros. Segundo a autora, o ensino da leitura pode, dependendo das circunstâncias pedagógicas, colocar a ênfase tanto na multiplicidade de sentidos quanto no sentido dominante. Ela acrescenta ainda que, quando a escola define leituras previstas (possíveis ou razoáveis) para um texto, exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto e do leitor com o contexto histórico-social, cultural e ideológico.

Tomar o ato de leitura como uma operação sociocognitiva interacional permite que se caracterize a prática escolar de formação de leitores não tanto como uma prática de ensino – centrada na intervenção do professor – mas, sim, como processos de aprendizagem resultantes das próprias atitudes e ações dos alunos, centradas nas experiências de leituras, mediadas pelo professor. Desse modo, importa ao docente compreender e interpretar as operações mentais produzidas pelos alunos nos atos dialógicos de leitura, os quais traduzem o seu esforço pessoal e singular de atribuir sentidos às experiências vividas a partir de seu próprio universo cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda prática pedagógica precisa, antes, delinear um projeto de formação amplo que pense aprendizagens essenciais para a vida, de modo a contribuir para a inclusão

social de sujeitos historicamente marginalizados por uma condição sociocultural. Formar-se leitor constitui uma dessas aprendizagens. Contudo, há que se considerar que as práticas escolares de leitura na escola não podem se deter em atividades mecanicistas de interpretação textual, nas quais caiba ao aluno somente a extração de informações da superfície textual ou a paráfrase, limitando o sentido do texto. Isso porque não há um sentido a ser resgatado, mas, sim, sentidos, que são construídos pelo leitor a partir da interação com o texto. Não se trata de uma adivinhação, e tampouco o leitor está livre para dar o sentido que bem quiser a um texto. É preciso considerar as pistas e sinalizações do texto, bem como o contexto. Trata-se de uma construção colaborativa entre autor, texto e leitor, a partir da mobilização de competências cognitivas, linguísticas, discursivas e sociais.

Nesse sentido, para que as atividades de leiturização efetivamente se constituam enquanto práticas de formação de leitores, o professor precisa assegurar-se de que: os alunos já reconheçam os textos como textos utilizados em situações comunicativas, como algo necessário e desejável; os textos não se apresentem como mera atividade escolar, mas tenham direta relação com situações concretas do cotidiano dos alunos, bem como com os diferentes contextos de produção da cultura escrita; as estruturas gramaticais empregadas no texto escrito e seus conteúdos possam, de fato, serem percebidas e conceituadas pelos alunos; a atividade de leiturização objetive o desenvolvimento não apenas de uma compreensão literal, inferencial e de síntese do texto, mas, principalmente, de uma compreensão ativa e crítica.

Machado e Lopes (2019) explicam que se o objetivo é a formação de leitores e produtores de textos, que agrega a noção de diversidade de modos de ler, de aprender e de ensinar, as práticas de leitura na escola precisam ser planejadas e sistematizadas em princípios pedagógicos que motivem comportamentos intelectuais e experiências socioculturais, em especial a possibilidade de contribuir para a compreensão ativa e a reflexão crítica dos alunos. Pois não é possível pensarmos num verdadeiro processo educacional que contribua para a formação de leitores quando atuamos sob fronteiras determinadas pela alienação da capacidade leitora e ajuizante do aluno.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2000a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C. Problematização sobre a Abordagem da Consciência Fonológica na Alfabetização. In: LINO, C. S. et al. **FEARJ**: Debates sobre Políticas Públicas, Currículo e Docência na Alfabetização. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2019. p. 137-154.
- ORLANDI, E. P. As histórias das Leituras. **Leitura: Teoria e Prática**, ano 3, n. 3, p. 7-9, jul. 1984.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- SENNA, L. A. G. Aspectos Cognitivos e Culturais do Processo de Leiturização na Escola Fundamental. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 33, 1999. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/>. Acesso em: 9.03.2021.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOBRE A AUTORA

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado é Graduada em Fonoaudiologia (Universidade de Mogi das Cruzes/SP). Especialista em Linguagem (Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica/RJ) e em Voz (Universidade Estácio de Sá). Mestre em Distúrbios da Comunicação (Universidade Tuiuti do Paraná/PR). Doutora em Educação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/RJ). É professora associada/pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino. Área de Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ. Grupo de Pesquisa

“Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais”. Núcleo de Estudos e Ensino em “Linguagens, Alfabetização e Letramento”. Vice diretora da Faculdade de Educação/UERJ (2020 - 2023). Bolsista do Programa Prodocência da UERJ.

E-mail: maria_leticia2005@hotmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9500-1625>.

Recebido em 15 de janeiro de 2022 e aprovado em 01 de setembro de 2022.

Conceição Evaristo e Eliane Potiguara: um exercício comparatista

Conceição Evaristo and Eliane Potiguara: a comparative incursion

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n85p29-45>

DAVINA MARQUES¹

RESUMO: Este trabalho, entendendo a literatura afro-brasileira e indígena como produções singulares no nosso país, faz um recorte da obra de duas autoras, a saber Conceição Evaristo e Eliane Potiguara, explorando seus escritos a partir de um olhar e de uma perspectiva feminista; mais radicalmente ainda, a partir de uma teoria feminista de viés negro, que será levada à questão indígena. Exploraremos dois textos dessas autoras a partir de uma incursão iniciada por bell hooks em “Mulheres negras: moldando a teoria feminista”. A partir do conto “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo, e de trechos de “Metade cara, metade máscara”, de Eliane Potiguara, faremos uma discussão sobre as potências libertadoras dessa produção.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura afro-brasileira e indígena; feminismo; comparatismo.

ABSTRACT: This paper, understanding Afro-Brazilian and indigenous literature as unique productions in our country, deals with the work of two authors, namely Conceição Evaristo and Eliane Potiguara, exploring their writings from a feminist perspective or, even more radically, from a black feminist theory perspective, which will be explored also when considering the indigenous peoples. We will read the two texts from an incursion initiated by bell hooks in “Black women: shaping feminist theory” (HOOKS, 2000; 2015). Revisiting the short story

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Hortolândia/SP – Brasil.

“Olhos D’água”, by Conceição Evaristo, and excerpts from “Metade cara, metade máscara”, by Eliane Potiguara, we will discuss the liberating powers of this production.

KEYWORDS: Afro-Brazilian and indigenous literature, feminism, Comparative Studies.

INTRODUÇÃO

*Apesar de criticar aspectos do movimento feminista como o conhecemos até agora
– crítica que às vezes é dura e implacável –
eu o faço não em uma tentativa de diminuir a luta feminista,
mas de enriquecer, de compartilhar o trabalho de construção
de uma ideologia libertadora e de um movimento libertador.*

bell hooks

As leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003; 2008) deram força a um movimento de muita importância na Educação Brasileira, ao estabelecer a necessidade de inclusão da pauta afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. A legislação impulsionou também a produção de textos de autoria afro-brasileira e indígena, dando a autoras e autores mais espaços de pesquisa e estudos acadêmicos e nas escolas.

Este artigo apresenta a literatura afro-brasileira e indígena como produções singulares no nosso país (DUARTE, 2014; MUNDURUKU, 2011; 2018), analisando-as do ponto de vista específico do movimento feminista. Assim, além de trazer duas autoras representantes dessas vertentes literárias, a saber, Conceição Evaristo e Eliane Potiguara, provoca-se a leitura de seus escritos a partir de um olhar e de uma perspectiva feminista; mais radicalmente ainda, a partir de uma teoria feminista de viés negro, levada à questão indígena. Em outras palavras, exploram-se dois textos dessas autoras brasileiras a partir de uma incursão pelo texto da pensadora negra americana bell hooks²: “Mulheres negras: moldando a teoria feminista” (HOOKS, 2000; 2015; 2017).

bell hooks tem se destacado, e obviamente não apenas nesse texto citado, quando nos provoca a rever nossas práticas e nossas formas de atuação no mundo. Convida-nos a amar a negritude, em atitude de mudança³. Em *Olhares negros: raça e representação* (HOOKS, 2019), ela nos lembra que:

2. O nome da autora é escrito em letras minúsculas.

3. Gostaria de registrar que houve e há mulheres brasileiras que se dedicaram à questão negra, com destaque para a produção de Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Djamilia Ribeiro, entre outras. No

[...] pessoas negras e nossos aliados são empoderados quando praticamos o autoamor como uma intervenção revolucionária que mina as práticas de dominação.

Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras. (HOOKS, 2019, p. 63).

Esse processo de empoderamento e de amor é da mesma forma importante e urgente para as questões indígenas. E, por outro lado, configura-se como um convite para que pessoas aliadas se juntem a esses grupos em uma postura que seja distinta daquela que temos visto como majoritariamente branca, preconceituosa, racista.

A fim de defender essa ideia, este texto foi dividido em três partes: Literatura afro-brasileira e indígena; Teoria feminista, mulheres negras e indígenas; Convergências feministas entre escrituras de Conceição Evaristo e Eliane Potiguara.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

Literatura é literatura.

*Da mesma maneira que as páginas de um livro
podem contar uma linda história sobre um povo e um lugar,
ele também pode ter denúncias de horrores porque é isso que os humanos são.
Literatura é o que nós somos capazes de fazer.*

Ailton Krenak

Antes de entrar propriamente na questão feminista e a fim de aproximarmos as literaturas afro-brasileira e indígena, faz-se pertinente apontar o debate sobre a conceituação de literatura afro-brasileira e de literatura indígena, que tem ocupado muitos pesquisadores. Na abordagem escolhida aqui, teoriza-se a partir de escritos de Eduardo de Assis Duarte e de Daniel Munduruku.

Recorre-se também ao trabalho realizado pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA), pelo grupo de pesquisa Afrodescendências na Literatura Brasileira e o *literafro* – Portal da Literatura Afro-brasileira, de que participam muitos pesquisadores e pesquisadoras, entre eles o professor Eduardo de

entanto, este artigo foi inspirado pelo manifesto de hooks sobre “moldar a teoria feminista negra”. Mulheres negras norte-americanas também se destacam nessa discussão, como Patricia Hills Collins.

Assis Duarte. No livro *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX*, organizado por Duarte (2014), encontramos, no capítulo 1, um texto de sua autoria, “Por um conceito de literatura afro-brasileira”, que nos dá a dimensão da discussão teórica a respeito da nomeação de *afro-brasileira* a uma parte da nossa literatura.

Duarte (2014) faz uma retrospectiva dos escritos realizados por afrodescendentes, trazendo a fecunda discussão que analisou a pertinência de se chamar certa produção literária de *literatura negra, negro-brasileira, escrita por negros*, até chegar às características que nos levam a determinar de *afro-brasileira* a literatura que não seja de produção de gente branca e/ou a respeito de negros.

Um dos elementos que marcam esse debate é a ideia de uma negricia ou negrura abafada, quase silenciada, durante muito tempo, em oposição a um sujeito de enunciação que se assume ideologicamente como afrodescendente, indicando um “nós” coletivo e de pertencimento, contra posturas menos engajadas.

Duarte (2014) indica que há um vigor nessa escrita no Brasil e que ela não é recente, mas vem desde o século XVIII. Nos nossos tempos, Duarte destaca a relevância da criação dos *Cadernos Negros* e do grupo *Quilombhoje* como difusores e forma de união de escritores e escritoras de descendência negra. E, além da legislação que já citamos na introdução, ele relata também as ações afirmativas, o crescimento da classe média negra, o aumento do número de profissionais negros com formação superior, resultando em ampliação de público e de demanda por textos e trabalhos diferenciados dos ‘brancos’ nos espaços brasileiros de cultura, de formação e de pesquisa. No Brasil de hoje, segue o autor, temos editoras predominantemente interessadas em promover literatura afro-brasileira e negra.

Da interação dinâmica e simultânea de cinco fatores comentados e exemplificados em seu texto – a saber: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público – Duarte (2014, p. 42) constata a existência de uma literatura afro-brasileira em plenitude. Em linhas gerais, na temática, por abordar um universo humano, social, cultural e artístico específico – afrodescendente; na autoria, por traduzir textualmente uma história própria ou coletiva do povo negro; no ponto de vista, por apresentar, em voz autoral, uma visão de mundo própria e distinta daquela do branco; na linguagem, por explorar uma escrita singular e com sentido de insubordinação; no público, por ir onde o povo negro está. Nesse sentido, é processo e devir, encontrando-se *dentro* e *fora* da literatura brasileira:

Uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) ao da literatura brasileira canônica: o de edificar uma escritura que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária (DUARTE, 2014, p. 43).

Defende-se, aqui, que essa percepção e delimitação da literatura afro-brasileira também funciona para caracterizarmos a literatura indígena, ainda que esta seja muito mais jovem do que aquela reunida no livro organizado por Duarte (2014). Daniel Munduruku é um dos nomes que se levantam na defesa de uma literatura que chamamos de *indígena*. No pequeno ensaio *Literatura versus Literatura indígena: consenso?*, Munduruku (2011) elenca vários pontos que o aproximam do que escreveu Duarte sobre a questão da literatura afro-brasileira. Afinal, da mesma forma que um branco falando sobre a questão negra, um branco falando sobre a questão indígena não terá o elemento autoral e de ponto de vista de uma pessoa indígena. Também o universo e a linguagem precisarão ser recriados ou imaginados, sem o elemento de uma cultura atravessando a voz de quem conta uma história.

Talvez um pouco na linha do lugar de fala ou do ponto de vista feminino que apresentou Djamila Ribeiro em seu livro *Lugar de fala* (2019, p. 69), o lugar social pode não determinar uma consciência discursiva sobre esse mesmo lugar; no entanto, “[...] o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” e isso pode “[...] quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal”.

Munduruku (2011) instiga-nos a enfrentar as críticas em relação à ‘criação’ da literatura indígena, lembrando o viés particular que indígenas imprimem em seus escritos, com um olhar diferenciado sobre as culturas e as sociedades. Termina esse texto de forma contundente, reafirmando as características da literatura produzida por representantes dos povos indígenas:

É uma literatura autenticamente brasileira – no sentido do pertencimento ao lugar onde se vive e no qual se enterra seus mortos. É uma literatura – na falta de um termo melhor – que está além da própria literatura já que não faz distinção dos jeitos como ela é produzida. Nossos escritos são literaturas, sim. E são indígenas, sim. Não há motivo para negar isso e menos ainda para partilhar com os escritores não-indígenas o merecimento que

nosso esforço tem conseguido em tão pouco tempo. Dizer que o que escrevemos é “apenas” literatura brasileira, é dividir com todos aqueles que escreveram, escrevem e escreverão coisas mediócras a respeito de nossa gente, um *status* que não foi construído por eles. (MUNDURUKU, 2011, n.p.)

Chama-se, então, de literatura *indígena*, o texto com temática, autoria, ponto de vista e linguagem de indígenas, com uma única distinção em relação às categorias anteriormente citadas: o público. O público, no encaminhamento de Duarte (2014), tem bastante a ver com o próprio grupo que escreve. No caso dos indígenas, a literatura pode ter essa característica, mas se trata também de um texto que se dá a conhecer por outros grupos. Nos dizeres de Munduruku (2018, n.p.), trata-se de uma literatura “[...] comprometida com a conscientização da sociedade brasileira sobre os valores que os povos originários carregam consigo apesar dos cinco séculos de colonização”. Talvez esse ponto merecesse ser incluído na lista de Duarte, já que também diz respeito ao povo negro.

Para finalizar esta seção, são relevantes as palavras de Ailton Krenak, outra liderança indígena brasileira extraordinária, que tem sido bastante publicado e traduzido nos últimos anos. Em uma entrevista concedida à Revista *Quatro cinco um* – a revista dos livros, em seu 42º episódio, intitulado “Mais ideias para adiar o fim do mundo”, Krenak fala também da literatura indígena e sobre a importância de se ler essa literatura:

Talvez seja o fato de ouvir de viva voz quem vive a experiência da história como uma ameaça constante ao nosso desaparecimento. Já que existe um evento histórico que chamam de descobrimento da América, nós poderíamos considerar que esses narradores mudos, invisíveis... Afinal de conta são 500 anos, e estou falando de uma literatura de 30 anos. Então é: onde estavam essas pessoas que não podiam falar até ontem? Eles não morreram todos, né? Alguns estão vivos, falando, escrevendo, cantando, fazendo cinema, entrando nisso que chama arte, quando, na verdade, esses povos sempre contaram histórias... Foi assim que ensinaram seus filhos a viver até agora, ao longo dessa jornada de resistência... Então, ler essa literatura é ouvir de viva voz como esses povos chegaram vivos ao século XXI, atravessando tantas ameaças e atravessando tantas maldições, digamos assim.

O antropólogo Viveiros de Castro diz que os povos indígenas se especializaram em fim de mundo, porque eles viveram o fim de muitos mundos. Alguns registros contam que nós éramos mais de 900 etnias de povos diferentes aqui. Os Tupinambá lá no litoral, os Guarani, os Tupiniquim, os Xavante, os Krenak, os Caiapó, os Yanomami, os Kaingang,

uma lista enorme, e que foram sendo eliminados durante a colonização até que chegaram a 305, como são contados hoje. É escandaloso que um continente tenha matado seus povos nativos para plasmar uma colonização, com outras línguas, com outras ideias, com outras histórias, numa marcha constante, matando os rios, derrubando a floresta, tacando fogo na Amazônia... [...]

Eu não sou um artista que inventa enredos para distrair as pessoas. Eu sou um homem do meu tempo e o meu povo está ameaçado. Eu estou tentando contar histórias que despertem as pessoas, que façam as pessoas acordar. Agora nós estamos num tempo de guerra. Para a ocasião, eu não tenho nenhuma história muito alegre para contar não... (KRENAK, 2021, a partir de 15 min).

Com Krenak, é possível fazer o movimento inverso daquele feito com Duarte e trazer suas palavras para pensar também o movimento do povo africano forçadamente espalhado pelo mundo e cuja história o nosso país e tantos outros teimam em recusar. Maurício Negro, na apresentação do livro *Nós: uma antologia de literatura indígena*, que organizou e ilustrou, afirma: “A chamada literatura indígena carrega esse desejo profundo de reatar e fortalecer os laços entre todos nós, de uma sabedoria antiga, cujos ecos ainda estão por aí pedindo reforço em palavras e imagens” (NEGRO, 2019, p. 11). Concordando com esse artista, defende-se que “a chamada literatura afro-brasileira” também nutre os mesmos anseios.

TEORIA FEMINISTA, MULHERES NEGRAS E INDÍGENAS

*Minha consciência da luta feminista
foi estimulada pela circunstância social.*
bell hooks

No universo literário, percebe-se então um movimento de apagamento e silenciamento dessas vozes de povos originários e afrodescendentes. Contudo, esses grupos resistem, sempre resistiram, e continuam contando suas histórias. Se inicialmente isso era feito principalmente de forma oral, hoje se pode dizer que estão sendo registradas em papel ou nas *peles de imagens*⁴, nos dizeres do povo Yanomami.

4. Cf. KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 64 e p. 610.

Entretanto, há que se registrar, entre nós, uma separação de outra ordem, a dos gêneros. Daí que as mulheres têm ainda menos lugares no mundo e, no caso que interessa aqui, na literatura. Quando se pensa nos livros lidos em processos de educação formal em todos os níveis, é simples constatar que a vasta maioria das obras que nos são dadas a ler é de autoria masculina. Basta, inclusive, como exemplo, a seção anterior.

A luta das mulheres por reconhecimento no universo social, do trabalho, da política, da cultura e das artes tem sido um movimento contínuo transpassado por muitas dores, violências e disputas. São exploradas essas ideias a partir de um pequeno texto da escritora afrodescendente norte-americana bell hooks, cujas obras apresentam estudos sobre raça, gênero, classe e relações sociais opressivas, em discussões sobre arte, história, feminismo, educação e mídia de massa. “Mulheres negras: moldando a teoria feminista” (HOOKS, 2015; 2017⁵) é um ensaio em que essa autora critica a ideia de um coletivo “nós” para as mulheres, demonstrando como, nos Estados Unidos, as mulheres negras foram excluídas dos processos feministas de conhecimento e de política. Ela relata movimentos de opressão, exclusão e silenciamento das mulheres negras dentro do próprio movimento feminista e busca a construção de um projeto político feminista de outra ordem dentro da teoria. Nas palavras finais, bell hooks (2015, p. 208) reafirma seu ponto de vista:

A formação de uma teoria e uma práxis feministas libertadoras é de responsabilidade coletiva, uma responsabilidade que deve ser compartilhada. Apesar de criticar aspectos do movimento feminista como o conhecemos até agora – crítica que às vezes é dura e implacável – eu o faço não em uma tentativa de diminuir a luta feminista, mas de enriquecer, de compartilhar o trabalho de construção de uma ideologia libertadora e de um movimento libertador.

Com essa perspectiva em mente, alguns aspectos do seu trabalho são destacados a fim de ajudar na análise dos textos das autoras Conceição Evaristo e Eliane Potiguara. Quando critica o viés branco da teoria feminista, bell hooks (2015) afirma que, ao se comparar mulheres, não se trata de comparar sofrimentos. Trata-se, no entanto, de promover a conscientização de que foram as mulheres brancas que iniciaram e que domina(ra)m o discurso feminista, com destaque menor para a questão racial e de classe

5. Acessou-se inicialmente o livreto em espanhol, publicado pela Fuzilemos la noche (2017). O ensaio foi publicado inicialmente como o primeiro capítulo do livro *Feminist theory: from margin to center* (HOOKS, 2000).

dentro desse pensamento. O resultado disso foi, durante muito tempo, um silenciamento das mulheres negras nos encontros dos movimentos feministas, segundo a autora.

bell hooks (2015) defende que as questões feministas estão indissolúvelmente ligadas ao racismo e à luta de classes. Afinal, o feminismo americano não surgiu entre vítimas de uma violência masculina, essa violência mental, física e espiritual a que as mulheres de grupos minoritários são submetidas cotidianamente. E, apesar de a autora se dedicar especificamente à questão da mulher negra no feminismo, suas afirmações são válidas também para as mulheres indígenas. O movimento inicial do feminismo “[...] não falou das necessidades das mulheres sem homem, sem filhos, sem lar, ignorou a existência de todas as mulheres não brancas e das brancas pobres” (HOOKS, 2015, p. 194).

Citando Rita Mae Brown, hooks (2015) aponta a pertinência da categoria “classe” nos estudos feministas, pois é a classe que determina os comportamentos adotados, o que se espera de cada mulher e das outras pessoas, como se age, pensa e se sente. “São esses padrões de comportamento que devem ser reconhecidos, compreendidos e alterados.” (Rita Mae Brown, 1974, p. 15 *apud* HOOKS, 2015, p. 196).

Com Susan Griffin⁶, a autora lembra que a teoria feminista assumiu um caráter de ideologia quando organizava a experiência e impedia que houvesse críticas, negando que novos conhecimentos fossem agregados, tentando disciplinar tudo o que parecesse não se encaixar no pensamento consolidado, sufocando a dissidência. A esse respeito, hooks (2015, p. 202) é assertiva:

Resistimos à dominação hegemônica do pensamento feminista insistindo que ele é uma teoria em formação, em que devemos necessariamente criticar, questionar, reexaminar e explorar novas possibilidades. Minha crítica persistente foi construída por minha condição de membro de um grupo oprimido, por minha experiência com a exploração e a discriminação sexistas e pela sensação de que a análise feminista dominante não foi a força que moldou minha consciência feminista. Isso se aplica a muitas mulheres.

hooks (2015) aponta que as mulheres negras não se organizavam coletivamente em torno do tema “feminismo” nos Estados Unidos porque enfrentam cotidianamente essas questões, ocupando, como as mulheres indígenas, uma posição incomum na sociedade, inferior a todos os outros grupos, suportando não apenas o fardo machista de seus ambientes, mas também os enfrentamentos de raça e classe presentes no cotidiano.

6. Cf. HOOKS, 2015, p. 202.

Por outro lado, ela observa que grupos minoritários se fortalecem em união e resistência:

[...] as negras, assim como outros grupos de mulheres que vivem diariamente em situações de opressão, muitas vezes adquirem uma consciência sobre a política patriarcal a partir de sua experiência de vida, da mesma forma com que desenvolvem estratégias de resistência (mesmo que não consigam resistir de forma sustentada e organizada) (HOOKS, 2015, p. 203).

Nesse sentido, escritos como os de Conceição Evaristo e Eliane Potiguara podem ajudar a pensar questões que atravessam as mulheres em nosso país. Em uma análise comparatista, três aspectos do pensamento de bell hooks (2015) serão abordados nos textos literários, na próxima seção, a partir das seguintes categorias: o feminismo como combate à violência mental, física e/ou espiritual; as questões ligadas ao racismo e à luta de classes; e a união das mulheres nos grupos oprimidos afro-brasileiros e indígenas.

De acordo com os Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, uma “área efervescente de saber”, o comparatismo é marcado por transversalidade, pelo estabelecimento de relações entre saberes, entre artes, segundo Eduardo Coutinho (2017, p. 18). No comparatismo, questionam-se discursos coesos e universalizantes, em defesa de outros mais plurais, descentralizados, historicamente situados e atentos a diferenças (COUTINHO, 1996).

Entre contrastes e convergências, como feito desde o início desta escrita, busca-se o contínuo entrelaçamento dos textos com a intenção de dar a ver, sentir e perceber pensamentos distintos de uma lógica hierarquizada, desenvolvendo reflexões “[...] que possam atuar no campo social de modo a contribuir para a eliminação das exclusões e das desigualdades sociais” (COUTINHO, 2017, p. 17), por mais ambiciosa que seja essa intenção.

CONVERGÊNCIAS E SINGULARIDADES FEMINISTAS ENTRE ESCRITURAS DE EVARISTO E POTIGUARA

Conceição, Iyalodê⁷, canta sua cantiga. Conta.
Propaga o axé. [...] convida-nos a cantar com ela. Fazer existir outro mundo.

7. Iyalodê é palavra de origem iorubana e refere-se à mulher que lidera as mulheres na cidade e/ou à mulher dona do grande poder feminino; é termo de honra dado aos orixás femininos nas casas de candomblé.

Eu agradeço.
Jurema Werneck
(introdução ao livro *Olhos d'água*)

[...] um conjunto de vozes tecido à luz do conhecimento ancestral, das tradições indígenas e, ao mesmo tempo, [...] a estreita relação entre mito e poesia, história e memória, lugar e nação, identidade e alteridade. Esses e outros aspectos da crítica-escritura de Eliane Potiguara dão conta de que é fecunda a palavra da mulher indígena. [...] Eliane Potiguara imprime um rico tratamento poético a esses problemas. Graça Graúna
(introdução ao livro *Metade cara, metade máscara*)

No exercício de ler a literatura escrita por mulheres negras e por mulheres indígenas, explora-se a possibilidade de análise comparatista a partir de um olhar específico feminista. Primeiramente, reconhecendo os textos selecionados como exemplos da literatura afro-brasileira e da literatura indígena. Ambos os livros, *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, e *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara, exploram os específicos universos dos grupos a que pertencem; traduzem textualmente histórias próprias ou coletivas; apresentam visões de mundo particulares e distintas daquelas de brancos; apresentam escritas singulares e com sentido de insubordinação – Conceição com sua escrevivência (texto que ela descreve como “profundamente marcado pela minha experiência de mulher negra na sociedade brasileira”, “escrevivência que se dá realmente através dessa vida que é a vida do povo negro”, “uma forma de sangrar”⁸) e Eliane com sua crítica-escritura (texto de uma “testemunha dos tempos”, marcado por “sons de tempos imemoriais”⁹); e destinam suas obras a seus próprios grupos, mas também para ampliação da compreensão de qualquer pessoa sobre o universo afro-brasileiro e o universo indígena, o que explica a tradução de suas obras e a recepção crescente de seus escritos.

Será feita, dentro dos limites de um artigo, uma abordagem dessas obras em um recorte que considera os seguintes elementos do feminismo: o combate a uma

8. Cf. EVARISTO, 2000.

9. Cf. POTIGUARA, 2018, p. 107 e p. 106.

violência mental, física e espiritual; as questões ligadas ao racismo e à luta de classes; e a união das mulheres nos grupos oprimidos afro-brasileiros e indígenas.

O conto “Olhos d’água” é o primeiro da coletânea do livro homônimo de Conceição Evaristo (2016). É um texto relativamente curto, mas muito forte e carregado de sensibilidade, entre outros do mesmo tipo nessa mesma obra. Nesse conto, a narradora apercebe-se que não se lembra da cor dos olhos de sua mãe. A cada parágrafo que retoma uma memória, lembra detalhes singulares, porém, para sua consternação, não consegue lembrar a cor dos olhos dela. Finalmente vai visitá-la e emociona-se. Mais tarde, passa por situação semelhante com a própria filha. Esse resumo é quase uma ofensa ao texto e, por isso, é preciso desculpar-se. A intenção é de, retomando brevemente o enredo, mostrar que a narrativa não é marcada por violência física. Relevante, contudo, para esta abordagem, é apontar que é um texto de personagens femininas. Há uma mãe e sete filhas, e a filha mais velha, narradora, é mãe de uma menina. As violências surgem porque há “dificuldades”: “Sempre ao lado de minha mãe aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias”¹⁰; há referência à infância da mãe, na qual “[...] as crianças andavam nuas até bem grandinhas”; há referências à falta de alimento, quando “da panela subia cheiro algum. [...] como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento”, e a “fome se distraía”; conta-se da vida em um barraco, que tinha como um brincar possível comer pedacinhos de nuvens roubados do céu pela mãe, e que derretiam na boca; diz-se de um barraco que assombrava em tempos de chuva, com lamentos-prantos da mãe – “Chovia, chorava! Chorava, chovia!”. E, nos movimentos de lidar com a fome e distrair as crianças, nos dias de “parco alimento”, a mãe se dava às filhas como Senhora, como Rainha:

Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. Aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorríamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... [...] Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía (EVARISTO, 2016, p. 17).

10. O texto tem apenas cinco páginas. As citações destes parágrafos estão nas páginas 16, 17 e 18 (EVARISTO, 2016).

Essas violências ‘de outra ordem’, tão cotidianas em nosso país, da fome, da falta de moradia, do desamparo e de um mundo estritamente feminino, são obviamente resultado de uma exploração de classes: a mãe brincava sempre com as filhas quando podia deixar “por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias”. E essa história se repetia (repete-se), pois às vezes “as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância”.

Afinal, os olhos da mãe traziam “águas correntezas” e os “prantos e prantos” enfeitavam o seu rosto. E a mãe e as irmãs viviam felizes juntas, apesar dos momentos de dificuldade. Essa mãe sabia brincar, carregava rios dentro de si, águas correntezas transbordantes. Elas se abraçavam. A narradora nunca se esquecera da mãe e reconhece a presença feminina em sua história:

Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. (EVARISTO, 2016, p. 18).

Reverência, valorização da ancestralidade e dos laços entre as mulheres. E o conto termina com uma brincadeira de afeto entre a narradora e a filha, que remete ao gesto dela com sua mãe.

O livro de Eliane Potiguara, por sua vez, mistura relatos, depoimentos, poesia, cosmologias indígenas, narrativas de momentos históricos e de relevância para a autora¹¹. Aliás, vale apontar que, por ser outro tipo de texto, Potiguara relata seu encontro com lideranças femininas negras e assume um tom diferente do assumido por Evaristo em sua prosa.

O capítulo 03, “Ainda a insatisfação e a consciência da mulher indígena”, selecionado para esta análise, conta que Cunhataí, criança, ouvia espíritos da floresta e via a mãe das águas. Cunhataí é personagem inventada que, junto com o jovem Jurupiranga, sobreviveu à colonização: “juntos vão nos contar suas dores, lutas e conquistas. Esses personagens são atemporais e sem locais específicos de origem. Eles simbolizam a família indígena, o amor, independentemente do tempo, local,

11. Eliane é ativista, visitou diversos países, atuou nas Nações Unidas, estava presente em Brasília por ocasião dos debates da Constituição 1988. Narra nesse seu livro muitas dessas passagens.

espaço onírico ou espaço físico, podem mudar de nome, ir e voltar no tempo e no espaço” (POTIGUARA, 2018, p. 30-31).

Cunhataí sofre com os pesares de seu povo, com as tristezas da mãe, com a morte da avó. Entre as violências sofridas estava o poder dos colonizadores. Ela precisa partir, fortalecer-se para, somente depois, poder voltar à sua terra e ser reconhecida pelos seus. O primeiro poema desse capítulo, “O segredo das mulheres”, narra a força da mulher indígena: “Durante séculos/ As avós e mães esconderam na barriga/ As histórias, as músicas, as crianças,/ As tradições da casa,/ O sentimento da terra onde nasceram,/ As histórias dos velhos/ Que se reuniram pra fumar cachimbo./ Foi o maior segredo das avós e das mães.”¹² A partir de então, os homens também se fortaleceram.

Há em Cunhataí a marca da insatisfação e, ao mesmo tempo, a consciência da mulher guerreira, que protege e busca suas raízes. Assim, nos poemas desse capítulo, vemos que, apesar da tristeza resultante da consciência das causas dos problemas dos grupos indígenas, pelo roubo, pela morte e pelos assassinatos, pelo sangue derramado, pelas lágrimas, ela entende que tudo isso a ensinou a ser “sábua, paciente, profunda”. O preconceito e o racismo, enfrentados, fortalecem-na e a enchem de esperança. Vendo-se como irmã de outras mulheres, luta. Registra-se o poema “Mulher!” na íntegra para falar desse lugar da mulher indígena:

MULHER!

Vem, irmã
bebe dessa fonte que te espera
minhas palavras doces ternas.
Grita ao mundo
a tua história
vá em frente e não desespera.

Vem, irmã
bebe da fonte verdadeira
que faço erguer tua cabeça
pois tua dor não é a primeira
e um novo dia sempre começa.

12. Cf. POTIGUARA, 2018, p. 69. As próximas citações estão nos poemas das páginas 69 a 77.

Vem, irmã
lava tua dor na beira-rio
chama pelos passarinhos
e canta como eles, mesmo sozinha
e vê teu corpo forte florescer.

Vem, irmã
despe toda a roupa suja
fica nua pelas matas
vomita o teu silêncio
e corre – criança – feito garça.

Vem, irmã
liberta tua alma aflita
liberta teu coração amante
procura a ti mesma e grita:
sou uma mulher guerreira!
sou uma mulher consciente!
(POTIGUARA, 2018, p. 76-77).

A mulher indígena deve fortalecer-se, recuperar sua estima, para manter-se guerreira e consciente para ajudar o seu povo. Os escritos de Potiguara podem não ter a mesma poeticidade dos de Evaristo. Está claro, contudo, que ambas bebem nas forças da ancestralidade e que, como se vê neste recorte, configuram mulheres que enfrentaram e enfrentam dificuldades, resistindo com amor, consciência e certeza da força do grupo de que fazem parte. Essas escritoras inventam uma forma de falar das mulheres e do seu povo. É até possível não considerar essas obras como feministas, mas, considerando as questões levantadas por bell hooks, certamente observa-se aqui o empoderamento das mulheres no nível individual, algo que remete aos processos apontados pela pensadora americana quando se refere à mulher dos grupos minoritários em seu país. Essas mulheres estão, como as personagens dos textos literários aqui referenciados, nas margens das teorias e das políticas públicas, mas a cada geração algo muda, com mais consciência de suas histórias e de seus lugares no mundo.

Quem lê essas obras recebe um convite, um chamado, para ver com outros olhos, para apoiar a luta contra o racismo e a opressão. E, do ponto de vista

feminista, lutar para que essas mulheres não fiquem de fora de toda uma pauta de reivindicações. São textos que nos inspiram a pensar uma outra vida possível, mais livre para todas as mulheres, compatível com o desejo expresso nas palavras de Eliane Potiguara (2018, p. 80): “Que possamos construir, a partir de agora, uma grande frente de energias, apoiada por todos que lêem ou ouvem este compromisso, para garantir a dignidade de povos abandonados [...]”

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 maio. 2020
- BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 13 maio. 2020.
- COUTINHO, Eduardo F. Do uno ao diverso: breve histórico crítico do comparatismo. **Organon** – Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 10, n. 24, n.p., 1996.
- COUTINHO, Eduardo F. O comparatismo e seus diálogos nos tempos de hoje. **Revista ComparArte**, v. 01, n. 01, p. 08-19, 2017.
- DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- EVARISTO, Conceição. Escrivência. **Leituras Brasileiras**. [Entrevista – depoimento]. 06 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxvY>. Acesso em: 13 maio. 2020.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.
- HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- HOOKS, bell. **Feminist theory: from margin to center**. 2. ed. Cambridge, MA: South End Press, 2000.
- HOOKS, bell. **Mujeres negras: dar forma a la teoria feminista**. Oaxaca, México: Fusilemos la noche, 2017.
- HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Revisão de Flávia Biroli. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 16, p. 193-210, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608>.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

- KRENAK, Ailton. Mais ideias para adiar o fim do mundo. [Entrevista cedida a] Paula Carvalho. **451 MHz**, podcast 42, São Paulo, 04 jun. 2021. Disponível em: <https://www.quatrocincoum.com.br/podcasts/repertorio-451-mhz/mais-ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- MUNDURUKU, Daniel. A literatura indígena não é subalterna. **Conexões Itaú Cultural**, 2018. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigena-nao-e-subalterna>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- MUNDURUKU, Daniel. Literatura versus literatura indígena: consenso? **Mundurukando**, 2011. Disponível em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/2011/12/literatura-versus-literatura-indigena.html>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- NEGRO, Mauricio (Org.). **Nós: uma antologia de literatura indígena**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Uka Editorial, 2018.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

SOBRE A AUTORA

Davina Marques é Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de L. Portuguesa pela FFLCH/USP; Mestre em Educação (UNICAMP); Formada em Letras e Pedagogia.

E-mail: davina.marques@ifsp.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8025-7759>.

Recebido em 01 de novembro de 2021 e aprovado em 05 de julho de 2022.

Direitos humanos e leitura pública: humanização e cidadania pela prática da leitura

Human Rights and public reading: humanization and citizenship by reading practice

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n85p47-60>

GRINAURA MEDEIROS DE MORAIS¹

MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO²

RESUMO: Este artigo é permeado pela interdisciplinaridade – leitura social, literatura, Direitos Humanos e Educação –, resultado de um projeto de pesquisa realizado com estudantes do ensino médio e com graduandos do Curso de Pedagogia/UFRN, cujo objetivo era o fomento do ato de ler, instigando a leitura formativa como transformadora das realidades sociais. Ele se orienta pelo propósito de refletir sobre a leitura pública atrelada aos Direitos Humanos e discute um itinerário, em construção, de saberes para o aperfeiçoamento humano. A construção de redes de sociabilidades em leitura suscita processos históricos em que circulam ideias, sensibilidades e construção de si.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos; leitura pública; interdisciplinaridade.

ABSTRACT: This paper is permeated by the interdisciplinary – social reading, literature, Human Rights and Education, result of a research project performed with highschool students and UFRN Pedagogy course students and its object was to encourage the reading act, stimulating the formative reading as a social realities changer. It is guiding by the purpose of reflecting about public reading connected to Human Rights, and discuss an itinerary to

1. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Rio Grande do Norte, Brasil

2. Universidade Federal da Paraíba – Paraíba, Brasil

human improvement. The sociability nets building in reading draws historical processes that ideas, sensibilities and itself building transit.

KEYWORDS: Human rights; public reading; interdisciplinary.

INTRODUÇÃO

As leituras de títulos literários retratando a sociedade em diversos tempos³ foram as fontes de inspiração que deram origem a este artigo. Seu enfoque gira em torno da leitura pública e do ato de ler, e reflete, a partir de lentes interdisciplinares e transdisciplinares, sobre temas que articulam direitos humanos, educação e literatura.

Identificamos nessas leituras como o saber faz a diferença nas múltiplas relações sociais. No século XIX, a obra literária era vista como um reflexo da sociedade e a história literária se apresentava como um apêndice da história social construída em função dos fenômenos sociais e políticos. Bakhtin (1997) ressalta que a obra literária estabelece vínculos com o conteúdo da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência, que é contemporânea das obras. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a importância e a vida da obra. Para o autor, em cada época de sua existência histórica, ela é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia, daí a evidência da aproximação tão real e do parentesco tão vivo entre a história e a literatura.

Os professores que se formaram por volta da década de 1970 no Brasil têm clara percepção de que tiveram acesso aos cânones literários que circularam em seu tempo, considerando-se aí os interesses dos leitores e suas inclinações pessoais e sociais para os tipos de leitura circundante. Se não chegaram a ler *Dom Quixote*, *Édipo-Rei*, ou *Madame Bovary*, formaram-se canonicamente na literatura brasileira com acesso a Gregório de Matos, Vieira, Gonzaga, José de Alencar, Machado de Assis, Lima Barreto, Drummond, Graciliano Ramos e outros clássicos da língua portuguesa. Os estudantes liam autores canônicos. Os cursos de Letras apenas complementavam essa formação, aprofundando o estudo dos autores consagrados pela historiografia literária. Seria a literatura uma necessidade profunda do ser humano? Se a literatura aparece claramente como manifestação universal dos homens em todos os tempos, seja por meio do que denominamos folclore ou lenda, seja por meio das formas mais

3. Século XVIII, XIX, XX, XXI.

complexas e das difíceis nuances da produção escrita, então não há como alguém ser alijado de entrar em contato com ela. Sentimos necessidade de uma espécie de fabulação, de arte, de mitologia, do inexplicável; daí explicamos porque valorizamos as múltiplas narrativas. Especialmente neste século, temos a clareza de que a ciência não dá conta de toda a realidade e por isso buscamos outras saídas, outras possibilidades de compreensão e de entendimento do mundo e da realidade. Logo, a literatura constitui um direito e é fator indispensável à humanização, sendo a partir dessa percepção que se apresenta o propósito desse artigo: refletir sobre a leitura pública atrelada aos Direitos Humanos, constituindo campos de saberes para o conhecimento humano.

Ao ler os textos literários, os leitores dão forma aos sentimentos e à visão de mundo do autor, organizando suas perspectivas por meio das narrativas, trazendo-as para sua realidade, humanizando-se e identificando-se. A luta pelos direitos humanos passa pela luta ao acesso à arte e à literatura em todas as modalidades e em todos os níveis. Assim, propomos uma exegese das memórias e a averiguação de situações reais de comportamento dos personagens ligados à história da permanente indagação do homem diante do seu destino. Não só a educação escolar deve ser tida como forma de levar os cidadãos ao seu encontro com o encantamento da leitura. Outros espaços sociais podem agregar iniciativas de discursos e de práticas como enunciações que possibilitam a construção das ideias ligadas à expansão e à paixão pela leitura.

No meio social, há uma grande denúncia de que os jovens não leem mais. Durante muito tempo o poder político e religioso se preocupou com os perigos que uma difusão ampla da leitura poderia acarretar. Ainda no momento atual, é comum essa preocupação com o conteúdo das leituras em circulação. Não estamos nos referindo a uma literatura convencional. Os jovens leem muito, mas outros tipos de leituras, em outros suportes, de outras formas. Constroem outros subterfúgios, relacionam-se de modo diferente com a leitura e com o mundo. As crianças e jovens de outrora sabiam mais da experiência singular do que é ler sozinho, em silêncio, da dança dos personagens na embriaguês da história que é tramada nos livros.

Alguns escritores também temem que, no momento em que vivemos sob várias crises, dentre elas a crise da percepção e do desejo, ninguém mais queira saber desse território íntimo que é a leitura literária, dessa liberdade e solidão que, aliás, sempre assustaram os seres humanos. Temem também que, com o destaque que se dá à comunicação e ao comércio de informações, nos desviemos para uma concepção instrumentalista e mecanicista da linguagem. E pensamos que tenham razão para

se preocupar, uma vez que estamos diante de um mundo extremamente técnico e profissional, que se sobrepõe à moralidade e à espiritualidade humanas.

Em uma pesquisa⁴ realizada em 2014, ao recrutarmos crianças em um parque para a realização de leituras públicas que seriam feitas por elas, uma delas se recusou a participar da atividade dizendo que não estava mais frequentando a escola. Sua recusa denunciava sua ausência da escola e a percepção de que o direito à leitura está ligado apenas àqueles que estão frequentando a instituição. Mas seria a leitura um privilégio dos que frequentam a escola? O tempo de leitura estaria relacionado ao tempo de participação da criança ou jovem na instituição escolar? É exatamente sobre essa realidade que pretendemos refletir. O ato de ler é um direito fundamental, intransferível, que encontra seu fundamento no direito à educação, o qual está ancorado no princípio da dignidade da pessoa humana. Precisamos apresentar aos jovens o que significa ser leitor e as contribuições e benefícios da leitura para a transformação do ser humano.

Nessa perspectiva, tomaremos para discussão obras romanescas⁵, como *Crime e Castigo*, de Dostoievski (2001), *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós (1998), e outras, como *O Queijo e os Vermes*, de Carlo Ginsburg (1987) e *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault (1977), como suportes das questões ligadas ao ser humano e às suas peculiaridades individuais, coletivas e contextuais.

LEITURA PÚBLICA COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL E INSTRUMENTO DE HUMANIZAÇÃO

A juventude é o período da vida em que a atividade da leitura é mais intensa. Pelo menos é o que se tem comprovado até hoje pelas mais diversas razões, uma delas, o não aprofundamento no mundo do trabalho e outras responsabilidades da vida adulta, imersa no tempo do trabalho e nos fazeres cotidianos. Compreendemos que, por meio da leitura, mesmo realizada de forma esporádica, os jovens podem estar mais preparados para resistirem ao processo de marginalização e para serem mais autônomos, e não apenas objeto de discursos repressivos, paternalistas ou assistencialistas. A democratização da leitura entre os jovens pode ser revolucionária, se não continuarmos aprisionados aos velhos modelos de leitura e a uma concepção instrumentalista da linguagem. O que estamos

4. Referimo-nos a Projeto de Pesquisa desenvolvido em Universidade Federal, no ano de 2014.

5. Essas obras literárias, entre outras, foram trabalhadas no Projeto acima mencionado.

afirmando é corroborado pelas falas de graduandos do Curso de Pedagogia da UFRN, quando da recolha de dados e do desenvolvimento do projeto:

[o projeto] contribui para o resgate da cultura local, assim como no incentivo à leitura. O teatro tem uma função social, pois, no momento em que os integrantes estão engajados nas atividades cênicas, estão se distanciando das mazelas sociais. Além de estarmos imersos na literatura, compartilhando experiências e conhecimentos (ARAÚJO, 2014).

Tanto as histórias ouvidas como as dinâmicas de leituras e a revisão de textos foram muito interessantes. Ouvi duas histórias divertidas e um pouco, digamos, duvidosas. Também ouvi outra história do senhor Rivaldo Borges. As três são bastante conhecidas na cidade, pelo seu conteúdo duvidoso e fama de mentirosos dos autores das mesmas (FÉLIX, 2014).

É importante a organização de formas de leitura disseminadoras do ato e da vontade de ler nos mais possíveis e imagináveis lugares sociais. A leitura pública poderá se realizar em qualquer lugar onde caiba um livro e um leitor ciente de seu direito cidadão, de sua liberdade de ler. E quando associada à prática do teatro e da contação de histórias, essa experiência ganha novas interpretações e saberes.

A educação em direitos humanos requer uma visão mais ampla do que significa educar. Não a tomaremos no sentido estrito do ensino formal, porque um conceito como o de direitos humanos é elaborado e difundido por diferentes ambientes de circulação textual. Ele não surge de uma única vez ou de uma vez por todas, como afirma Bobbio (1992). Retomando a leitura pública como um direito humano, podemos situá-la no direiro à educação. A educação é um direito fundamental e cabe ao Estado o dever de assegurá-lo; a educação envolve a ideia de processo e de reconstrução. Nessa interpretação, a educação se transforma em serviço público essencial: obrigatória, gratuita e universal, ministrada pelo Estado; impossível confiá-la a particulares, pois correríamos o risco da exclusão da maioria dos seus beneficiários, o que possibilitaria a perpetuação das desigualdades sociais historicamente acumuladas.

A educação é concebida como um ato de formação da consciência – a partir dos conhecimentos, dos valores, do exercício da compreensão. Educar é promover o entendimento do mundo, de si mesmo e do outro, ou seja, da inter-relação entre o homem e o mundo. Ela pode ser essa compreensão real, que capta os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada ou distorcida, que, ao invés de

permitir a compreensão da realidade e das relações que se processam na sociedade, ocupa um espaço indeterminado ou indiferente, o que contribui para a formação de concepções ilusórias ou ingênuas sobre o conhecimento, a vida, a realidade.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) tem demonstrado que a contribuição do ensino superior na área da educação em direitos humanos implica um compromisso com princípios democráticos e de cidadania, podendo fomentar a melhoria das condições de vida das pessoas pelo acesso ao conhecimento e a outros benefícios. Compreendemos, então, que o acesso à amplitude da leitura pública a todos os cidadãos contribuirá para a satisfação das demandas apresentadas pela juventude, sendo a leitura concebida como direito humano, provocando o envolvimento de leitores sociais, conscientes da importância do consumo de um bem cultural inalienável. Os benefícios desse acesso, além dos saberes e experiências, traduzem-se, também, no encantamento, na criatividade e na expressão poética, contribuindo para a construção de si e para outras formas de compreensão da realidade.

O ato de ler constitui uma abertura para a linguagem do outro quando se vivencia formas inovadoras sobre as múltiplas dimensões envolvidas na experiência da leitura, no papel fundamental que ela pode representar para a construção e reconstrução do sujeito. Na discussão acerca da leitura, encontra-se o trabalho com o corpo e com a voz.

Segundo Miller (2007), é necessário um contato aberto aos sentidos para que o texto seja experimentado; esse contato se dá entre a carne da palavra e a carne do(s) sujeito(s). Portanto, abordar um texto não provando sua aspereza ou maciez, isto é, sua materialidade, significa negligenciar a existência de um contato, uma frieza, um distanciamento e uma negação do outro que aparece no texto. Esse outro com quem conversamos ao ler não está morto no mundo dos papéis pintados com tinta. Ali está alguém que pensa, que nos ofertou suas ideias, que trabalhou, escreveu e nos presenteou com seu esforço. Nessa compreensão, o tempo da escola não é necessariamente o tempo da leitura, do desenvolvimento dessa experiência, ou o tempo de desenvolver essa sensibilidade, embora saibamos que grande parte da atividade leitora se desenvolve na escola.

Para se experimentar um texto, é necessário não somente colocar a atenção nos sentidos, mas também abrir à escritura os sentidos do corpo. Não devemos formar o leitor arrogante que se impõe ao texto ou aquele que adormece ao ler, fazendo do escrito seu servo, colocando-o a serviço de seus propósitos. O leitor que escuta é aquele que se dobra à produção, que se abre para as suas interpelações, para suas provocações, deixando que o texto se apodere dele; leitor para quem a obra é solo movediço, que demole suas certezas, que as deixa em plena ruína, que coloca em

xeque o que ele pensa, que dele concorda e discorda, que o intriga, que faz aliança com ele, que anuncia guerra e/ou propõe apaziguamento. Para ler é preciso se entregar ao texto, prestar ouvidos, sentir, jogar o jogo das palavras, das cenas, dos movimentos dos personagens, da paisagem em que se dá a cena. Podemos viajar a lugares distantes, sem, no entanto, sair do lugar, passar férias na Rússia sob o itinerário de Dostoievski ou em Moçambique pelas mãos de Mia Couto.

Foram esses os desafios que vivenciamos quando do desenvolvimento do projeto acima referenciado, ao lermos e tornarmos públicos aos educandos os títulos de literatura nacional e internacional. Nessa trajetória, iniciamos por *Crime e Castigo* (DOSTOIEVSKI, 2001), que é um dos romances mais importantes não só da obra de Dostoievski (1891-1881) como da própria literatura universal. Para compreendê-lo, temos que entrar inexoravelmente no universo cultural e geográfico russo, inteirar-se do drama do estudante Raskolnikov, e, assim, termos a certeza de que estamos diante de um grande romance.

A obra trata de um processo criminal que se originou com o assassinato de uma senhora de nome Lisavieta pelo estudante Raskolnikov, crime que chamou a atenção dos instrutores do processo e dos juízes envolvidos, por causa da singularidade pormenorizada dos acontecimentos relatados, pela fidelidade da versão apresentada e pela frieza do assim chamado criminoso, mediante as pretensões de roubo que o fizeram planejar, preparar e executar o crime.

A excepcionalidade com a qual foi visto o processo criminal adveio do comportamento do criminoso perante o tribunal. As narrativas revelam que o mesmo se manteve firme e fiel às declarações da ação criminosa sem omitir nenhum detalhe ou falsear rastros e circunstâncias; ele tampouco se esforçou para se defender do crime de roubo e de homicídio de que era acusado. Juízes e psicólogos da época emitiram pareceres de que este seria um caso diferente, que não se enquadrava nos termos de assassinato e de roubo corriqueiros, e que Raskolnikov se apresentava em um estado ocasional de loucura incomum.

O réu confessou sua situação de miséria e de desamparo, somada à sua fraqueza de caráter e de desorientação frente à pobreza iminente, às privações e às frustrações que vivenciara naquele momento. O arrependimento o fizera se calar diante das acusações que lhe eram feitas e por isso se omitira de realizar qualquer esforço em defesa da justiça de suas ações. O fato pesou decididamente na sentença proferida a seu favor por se entender que todas as circunstâncias estranhas e especiais foram levadas em consideração.

A atualidade da narrativa de *Crime e Castigo* faz-se presente nas discussões hoje levantadas sobre os resultados dos processos criminais e as sentenças condenatórias prolatadas, ressaltando-se as peculiaridades do tempo e da sociedade, bem como as afinidades e dessemelhanças entre o ficcional e a realidade.

Em *O Crime do Padre Amaro* (QUEIRÓS, 1998), além da crítica feroz desferida contra o clero, o autor versa também sobre outro tabu da época, que se cristalizava em torno da sexualidade. Uma das características da escola literária de que Eça de Queirós participava era dar ênfase ao erotismo que domina os personagens envolvidos, apregoando o determinismo segundo o qual os seres humanos são submetidos ao condicionamento pela herança, pelo meio social e pelo contexto histórico; tudo isso regeria seu comportamento. Isso significa que, embora os personagens tentem, num primeiro momento, prender-se a um padrão moral mediado pela consciência, acabam agindo pelos impulsos naturais de sobrevivência da espécie, principalmente o desejo sexual.

Na trama, os ciúmes publicados anonimamente nos jornais denunciam o comportamento “amoral” de alguns padres da igreja da cidade de Leiria, em especial o padre Amaro, envolvido pelas paixões e pelos encontros amorosos com Amélia, que, ao engravidar, foi obrigada a se casar com outro, caso comum na história do matrimônio desse tempo, tanto na vida real quanto nas narrativas romanescas. Naturalmente, ela se revolta com a ideia, mas decide aceitar, desencadeando o ciúme do amante. Independente do casamento, eles decidem continuar se encontrando, apesar de todo o perigo de serem descobertos mais uma vez. Trata-se de uma narrativa de paixões, separação, proibição, ocultamento, fuga, morte e remorso.

Já *O Queijo e os Vermes* (GUNZBURG, 1987) aborda o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição; é uma das obras mais lidas e estudadas nos últimos tempos e uma fonte riquíssima para se compreender as questões humanas em voga nas sociedades. O livro narra a história de Domenico Scandella, dito Menocchio. É um escrito historiográfico com uma narrativa extraordinária, em que devemos reconhecer um fragmento despercebido, porém surpreendente, da realidade (em parte obliterada), e que coloca implicitamente uma série de indagações para nossa própria cultura e para nós. O historiador mostra que havia uma cultura oral que era patrimônio não apenas de Menocchio, mas também de um vasto segmento da sociedade do século XVI. Em consequência, uma investigação que no início girava em torno de um indivíduo aparentemente fora do comum acabou resultando numa hipótese geral sobre a cultura popular e, mais precisamente, sobre a

cultura camponesa da Europa pré-industrial, uma era marcada pela difusão da imprensa e pela Reforma Protestante (e sua repressão nos países católicos). Pode-se ligar essa hipótese àquilo que já foi proposto, em termos semelhantes, por Mikhail Bakhtin (1997), e que é possível resumir no termo circularidade entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas.

Pelo aprofundamento destas obras, estudando categorias subjacentes ao comportamento humano e às manifestações humanas diante dos conflitos, das crises e de outras circunstâncias da vida, foi possível compreender formas de comportamentos sociais e as relações humanas que se desenvolvem em diferentes contextos e momentos históricos. Os jovens que participaram da pesquisa vivenciaram essa experiência, sentiram empatia pelos personagens e mergulharam em suas histórias. Em outros momentos, não encontraram identificação alguma e apontavam ou sugeriam um outro rumo ou sentido às narrativas. No depoimento de um dos graduandos⁶ participantes da pesquisa, percebemos a construção dessa empatia com a leitura: “estamos fomentando esse interesse pelos debates sobre obras literárias, atividades dinâmicas, reflexões acerca de temas abordados nas intervenções, buscando sempre fazer com que os alunos interajam ativamente” (DANTAS, 2014).

Em seu livro *A invenção dos Direitos Humanos*, no capítulo “Romance e empatia”, Lynn Hunt (2009) enfatiza:

Romances como *Júlia* levaram os leitores a se identificar com personagens comuns, que lhes eram por definição pessoalmente desconhecidos. Os leitores sentiam empatia pelos personagens, especialmente pela heroína ou pelo herói, graças aos mecanismos da própria forma narrativa. Por meio da troca fictícia de cartas, em outras palavras, os romances epistolares ensinavam a seus leitores nada menos que uma nova psicologia e nesse processo estabeleciam os fundamentos para uma nova ordem política e social. [...] Dessa forma a leitura de romances criava um senso de igualdade e empatia por meio do envolvimento apaixonado com a narrativa (HUNT, 2009, p. 37).

A autora assinala que a capacidade de empatia é universal, porque está arraigada na biologia do cérebro: depende de uma capacidade de base biológica, a de compreender

6. Do projeto participaram graduandos do curso de Pedagogia/UFRN e estudantes do ensino médio, sendo investigados, além de obras literárias, textos de acervos pessoais, como correspondências, manuscritos, primeiras edições de livros, periódicos e documentos de várias naturezas, material encontrado em bibliotecas públicas e particulares.

a subjetividade de outras pessoas e ser capaz de imaginar que suas experiências interiores são semelhantes às nossas. A leitura pode ser a chave para uma série de transformações, em diferentes âmbitos, contribuindo sobretudo para uma recomposição das representações, das identidades e das relações de pertencimento. Pode ser também o prelúdio para uma cidadania ativa. O fato dela suscitar medos e resistências não deve causar surpresas. Os seres humanos têm uma relação muito ambivalente com o movimento, a novidade, a liberdade, o pensamento, que podem ser, por outro lado, objetos de fortes desejos, mas também de medos associados a esses desejos.

As reflexões acerca dos direitos humanos devem estar aliadas a uma espécie de leitura literária de escolha do cidadão, escolha nascida de sua paixão e vontade de entrar no universo desafiador do texto, com seus personagens, suas tramas, suas paisagens. Textos literários que nem sempre aparecem nos currículos escolares, mas que, quando aparecem, geralmente vêm carregados da obrigatoriedade e da ausência de magia, quebrada pelo paradigma da organização dos currículos.

De onde vem a paixão pela leitura? Como explicar essa paixão no sujeito leitor em cujo ambiente familiar jamais foi visto um livro, uma revista, uma só conversa sobre coisas desse gênero? Na pesquisa que realizamos, conhecemos jovens excluídos de um ambiente favorável à leitura, mas que aos quinze anos já haviam lido toda a obra de José de Alencar, e não por alguma orientação escolar, mas por uma dessas leituras passadas pela misteriosa vontade da mãe, somada aos incentivos dos amigos e às brincadeiras aleatórias das ruas.

Causou profunda impressão percebermos o quanto os jovens são motivados pelas discussões, o quanto sonham com a oportunidade de se expressar.

O maior contexto de referência para esses jovens é a família “no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; a família no jogo conflituoso com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam, [...] a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc.” (FOUCAULT, 2002, p. 72). Segundo Foucault, esse “indivíduo a corrigir” está no limite da indizibilidade: é difícil determiná-lo porque ele estaria muito próximo da regra e seu aparecimento é muito frequente; ele seria inassimilável ao sistema normativo de educação.

Ao ouvir os leitores, percebemos que a reorganização de um universo simbólico pode contribuir para que os jovens realizem algumas transformações, reais ou simbólicas, em diferentes campos: transformações no percurso escolar e profissional que lhes permitem ir mais longe do que a programação social poderia levá-los; na representação que têm de si mesmos; na maneira de se pensar,

se dizer, se situar; no tipo de relações estabelecidas com sua família, seu grupo e sua cultura de origem; nos papéis que lhes foram atribuídos pelo fato de terem nascido menino ou menina; nas formas de sociabilidade e solidariedade; na maneira de morar e de perceber o bairro, a cidade, o país em que vivem.

A leitura contribui assim para que os jovens se tornem mais atores de suas vidas, mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem.

Uma cidadania ativa não é algo que se dá prontamente, é algo que se constrói. A leitura pode contribuir em todos os aspectos que mencionamos: acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade. Por meio da difusão da leitura, cria-se um certo número de condições propícias, necessárias, mas não suficientes para o exercício ativo da cidadania.

Trata-se de um direito elementar, uma questão de dignidade. E é claro que se poderá recorrer outra vez aos livros em outros momentos da vida. Ora, se o papel da leitura na construção de si mesmo é particularmente sensível na adolescência e na juventude, pode ser igualmente importante em todos os momentos da vida em que devemos nos reconstruir: quando somos atingidos por uma perda, uma angústia, um luto, uma doença, um desafeto, o desemprego, uma crise, todas as provas de que são constituídos nossos destinos, todas as coisas que afetam negativamente a representação que temos de nós mesmos, que afetam o sentido de nossa existência.

Os livros, em particular os de ficção, abrem-nos as portas para um outro espaço, um novo cenário, uma outra maneira de pertencer ao mundo. Segundo Michèle Petit (2008), eles nos abrem as portas também para um outro tempo, em que a capacidade de sonhar tem livre pulso e permite imaginar, pensar outras possibilidades, organizar um tempo para si mesmo, tempo de possibilidade, de ócio. Quando lemos, podemos dispor de nosso tempo e não do tempo dos outros. Uma das características do tempo atual está em ser sujeito alheio das próprias vontades, inconscientemente fazendo as vontades dos outros, às vezes sem sentido verdadeiro que preencha a alma.

O trabalho social que remete à leitura pública em espaços indeterminados inclui o planejamento de projetos com textos literários, epistolares, jornalísticos, publicitários, humorísticos, contos, folhetos, cartazes, entre outros; e pode incluir outros títulos além dos já mencionados, como *Guerra e Paz*, *Os Miseráveis* e títulos que tratam do papel do mentiroso nas abordagens literárias e teatrais, a exemplo de *O Auto da Compadecida*, *O Cortiço* e *O Noviço*.

Tivemos, com o projeto, a pretensão de propiciar um encontro entre os cidadãos e os textos, criando espaços e situações para melhorar a qualidade da leitura, com adequação, tranquilidade e autonomia, na perspectiva de possibilitar transformações na forma de pensar, agir e trocar experiências, tais como, por exemplo, ler um livro ao invés de comprar um tênis de última geração.

O estado atual do desenvolvimento da linguística textual e de outras disciplinas que convergem no estudo dos discursos coloca em evidência a preocupação em estabelecer uma tipologia de textos, o que nos orienta a priorizar (e neste caso priorizamos) os textos literários, pela sua intencionalidade estética.

Um dos títulos indispensáveis nos estudos acadêmicos é a obra *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1977), por discutir a docilização dos corpos e as mudanças que marcaram a passagem das sociedades de soberania para as sociedades disciplinares; ela é fundamental para se entender as transformações políticas, culturais e educacionais da nova ordem social. Ela nos informa sobre o alvo do poder: “corpos dóceis que se manipulam, se modelam, se treinam, que obedecem, respondem se tornam hábeis ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1977, p. 125).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Títulos literários bem orientados, lidos e vivenciados pelo leitor podem fazer grande diferença na metamorfose das libertações da mente e do corpo enquanto dimensões criativas do ser, elevando assim a condição humana e cidadã e todas as manifestações dela advindas. Essa compreensão é resultante das experiências vividas pelos organizadores e orientadores do projeto desenvolvido. Uma vez vivenciadas as práticas de leitura literária no decorrer da vida, alguns tendo se iniciado na leitura ainda na infância, tem-se uma soma de experiências bastante significativas, que em muito colaboram para a orientação e influencia de novos leitores, quer estejam ou não na educação formal.

Convém salientar que o incentivo à leitura durante a realização do projeto foi impulsionado pela prática de outras ações coadjuvantes, a exemplo da contação de histórias, da conversação e das encenações teatrais. Dessa forma, partia-se ou chegava-se sempre ao livro a ser lido, imaginando personagens, acontecimentos e cenários.

Existem formas espontâneas de compartilhar as experiências com a leitura, tais como: pessoas que trocam livros, que conversam sobre eles, que leem para outras, que presenteiam. E por meio dessas redes de sociabilidades, com frequências flexíveis e múltiplas, circulam ideias, que suscitam processos de humanização, de construção e

de leitura de si. Nesse sentido, a leitura, além de um direito fundamental, é um bem essencial para a continuidade da vida como projeto concreto e como ficção.

As questões sobre direitos humanos, presentes nos discursos produzidos no campo da educação e da sociedade, no século XXI, geralmente dão visibilidade aos enunciados relacionados ao acesso ao saber, à literatura, à humanização, à cidadania e à construção de si. Quem lê cresce, se transforma, se reconstrói, se educa, enxergando o que está além do olho biológico; desperta regiões nebulosas até então adormecidas, manifestando lembranças escondidas. Vive a revelação de sensações e sentimentos que não se saberia expressar e que começam a modificar as formas de viver e sentir. A maleabilidade das fronteiras do conhecimento pode ser propulsora do envolvimento com a leitura e do renascimento da paixão por ela, formando uma juventude apreciadora das construções e das significações verbais de cunho literário, o que pode melhorar a compreensão de si e da realidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ícaro Matheus de. **Entrevista sobre o ato de ler**. [Entrevista cedida a] Grinaura Medeiros de Moraes. Caicó, RN, 30 nov. 2014.
- BAKTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Câmpus, 1992.
- DANTAS, Iara Layse. **Entrevista sobre o ato de ler**. [Entrevista cedida a] Grinaura Medeiros de Moraes]. Caicó, RN, 10 jun. 2014.
- DOSTOIEVSKI, Fiodor. **Crime e castigo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- FÉLIX, Leonardo Cleriston Nóbrega. **Entrevista sobre o ato de ler**. [Entrevista cedida a] Grinaura Medeiros de Moraes]. Caicó, RN, 5 maio. 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Tradução de Maria Betânia Amoroso. 5. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna**. SP: Summus, 2007.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza.

São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 2008.

QUEIRÓS, Eça. **O crime do padre Amaro.** São Paulo: Ática, 1998.

SOBRE AS AUTORAS

Grinaura Medeiros de Morais é Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES. Tem Doutorado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e Pós-Doutorado em Educação em Direitos Humanos (Universidade Federal da Paraíba). Tem experiência nas áreas de Educação e Educação em Direitos Humanos, com pesquisa nos seguintes temas: Formação de Professores, História e Memória, Ensino de História para o Ensino Fundamental, Educação e Direitos Humanos.

E-mail: grinauraufm@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0769-6146>.

Maria Elizete Guimarães Carvalho é Professora do Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. Tem Pós-Doutorado em Política Educativa pela Universidade do Minho/PT. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É vinculada aos Programas de Pós Graduação em Educação e em Direitos Humanos, UFPB, com Experiência nas áreas de Educação e Direitos Humanos e com pesquisa nos seguintes temas: Formação de Professores, História e Memória da educação, Educação e Direitos Humanos.

E-mail: mecarvalho23@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8331-837X>.

Recebido em 15 de janeiro de 2022 e aprovado em 30 de setembro de 2022.

Entre a materialidade e a literalidade na literatura infantil: descrições de um livro “indestrutível”

Between materiality and literality in children’s literature: descriptions of an “indestructible” book

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n85p61-76>

LUDMILA MAGALHÃES NAVES¹

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART²

RESUMO: Este texto analisa os dispositivos editoriais e textuais da obra *Baby Faces*, de Kate Merritt, com o propósito de descrever os aspectos que estimulam a leitura a partir das ilustrações de rostos de crianças. Diversas emoções são representadas no texto visual, impresso em papel diferenciado e resistente, o que torna o livro um brinquedo, um objeto divertido com o qual se pode interagir. Optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, de análise documental, que permitiu observar os meios e instrumentos empregados na composição da obra. Como base teórica, a pesquisa apoiou-se nos estudos de Hunt, Souza e Girotto sobre leitura, literatura e infância, bem como nos estudos de Chartier, Darnton e Mckenzie sobre materialidade do livro impresso. Conclui-se que o uso do texto visual permite às crianças uma maior familiaridade e interesse pela leitura, pois possibilita a compreensão leitora ao aproximar a realidade da criança e seu imaginário, estabelecendo relações de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Livro; materialidade do livro; literatura infantil.

ABSTRACT: This text analyzes the editorial and textual features of the book *Baby Faces*, by Kate Merritt, with the purpose of describing the aspects that stimulate reading from the illustrations of children’s faces. Different emotions are represented through images, printed

1. Universidade Federal de Lavras, Lavras – MG, Brasil.

2. Universidade Federal de Lavras, Lavras – MG, Brasil.

on differentiated and resistant kind of paper, which makes the book a toy, a fun object able to interaction. It was developed a qualitative research, of documental analysis, which allowed observing the means and instruments used in the composition of the book in analyses. As a theoretical basis, the research was held on the studies of Hunt, Souza and Giroto on reading, literature and childhood, as well as on the studies of Chartier, Darnton and Mckenzie on the materiality of the printed book. It was concluded that the use of images allows children a greater familiarity and interest in reading, as it promotes reading comprehension by approaching the child's reality and his imagination, establishing relations of meaning.

KEYWORDS: Book; materiality of the book; children's literature.

INTRODUÇÃO

Ao considerar a leitura como um processo de interação entre leitor, autor e o texto, compreende-se que o texto, concretizado em um livro impresso, pode apresentar diferentes configurações editoriais. Diante disso, a reflexão aqui proposta abarca as discussões a respeito do universo da materialidade de uma obra impressa, a qual demanda não apenas um olhar aos dispositivos textuais ou editoriais³, mas também às possíveis ações leitoras construídas a partir do leitor real, que traz determinadas características, como as crianças da primeira infância.

Nos últimos anos, as obras produzidas para crianças bem pequenas têm apresentado características que consideram a relação interativa entre o leitor e a materialidade do livro. Com isso, observa-se que o mercado editorial traz uma diversidade de obras que são produzidas para atender às curiosidades, necessidades e interesses desse público, investindo em formatos, tamanhos, cores e texturas diferenciados. As imagens tornaram-se a centralidade da obra, sem economia na criatividade e na ludicidade como potencial de atratividade aos pequenos leitores.

Com base em Alberto Manguel (2001), considera-se a imagem um artifício para comunicar ideias e expressar emoções, uma poesia ampla cujos limites se expandem a partir do momento em que lemos o que vemos. Nesse sentido, entendemos que o ato de ler imagens nos permite alargar seus significados para além

3. A utilização da terminologia *dispositivos textuais e editoriais*, nesta pesquisa, segue as colocações de Chartier (2002, p. 127), percebendo a classificação “[...] de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do ‘autor’; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor”.

dos limites de sua moldura. Desse modo, compreende-se que as imagens, bem como as histórias, comunicam, narram e informam.

Nessa perspectiva, esse texto tem por finalidade analisar aspectos tipográficos e textuais da obra *Baby Faces*, da autora e ilustradora inglesa Kate Merritt, com o propósito de descrever aspectos que estimulam a leitura a partir das ilustrações de rostos de crianças. Optou-se pela análise dessa obra por apresentar um texto visual produzido a partir da expressão de diversas emoções, compondo uma narrativa visual com sequências de imagens. Assim, observa-se que as imagens presentes na obra oferecem características únicas de ilustração, e que o material de impressão é resistente ao manuseio do pequeno leitor. As imagens foram confeccionadas pela própria autora a partir de recortes e colagens, resultando em ilustrações coloridas com efeito diferenciado.

De acordo com Corrêa (2008), os livros de literatura infantil não são restritos às crianças. Isso se deve ao fato de ele oferecer inúmeras possibilidades de leitura, como um aglomerado de sistemas semióticos composto por uma vasta pluralidade de linguagens ali imbricadas; entre elas, o trabalho editorial, as cores escolhidas e o formato da obra, além de outros elementos. Tais distinções encontradas na obra de Merritt impulsionam questionamentos e a busca pela compreensão dos efeitos causados pela obra no contato com o pequeno leitor.

Para Darnton (1990), ao se considerar a leitura como uma forma de produção de sentidos afetada pela diversidade cultural, estudá-la torna-se um processo laborioso; por isso, o autor indica cinco abordagens metodológicas que podem contribuir para o esclarecimento da questão. Uma dessas abordagens é o estudo do livro como objeto físico, que especifica que “[...] a disposição tipográfica de um texto pode determinar a um grau considerável a forma como [...]” um material escrito é lido (DARNTON, 1990, p. 168).

Para tanto, utiliza-se uma pesquisa descritiva, assumindo como procedimento metodológico a análise documental, o que nos possibilita descrever os dispositivos editoriais e textuais empregados na composição da obra. Sendo assim, investiga-se sua organização textual, como a ilustração, as cores e outros artifícios empregados nas imagens, as características específicas dos desenhos e a preferência por um material resistente, o que amplia as possibilidades de interação da criança com a materialidade física do livro.

A reflexão apoia-se nos estudos de Graça Ramos, Alberto Manguel, Walter Benjamin, Lucia Santaella, Cyntia Giroto e Renata de Souza sobre ilustração, leitura de imagens e literatura e infância, bem como nos estudos de Chartier, Darnton e McKenzie sobre materialidade do livro impresso, em diálogo com outros autores que contemplam a imagem como discurso e produção de sentidos.

Dessa forma, para uma melhor reflexão, divide-se este texto em duas seções; na primeira, apresenta-se a artista criadora da obra, sua técnica de ilustração e a apresentação das características gerais de *Baby Faces* e da autora, Kate Merritt. Em seguida, explora-se as características da materialidade a partir dos dispositivos editoriais e textuais, com foco na imagem como texto visual. Destaca-se os aspectos da elaboração gráfica da obra, que apresenta a arte ilustrativa em estrutura não sequencial, o que faz do livro objeto concreto e palpável da ação leitora (CHARTIER, 2002; DARNTON, 1990).

APRESENTANDO A ARTISTA E SEU TRABALHO

A obra em análise foi criada por Kate Merritt, que também foi sua ilustradora. Em seu website⁴, a artista inglesa, residente na França, conta que começou sua carreira como designer de revistas e ilustradora de livros de literatura infantil na cidade de Londres. Sua arte caracteriza-se pelo uso de colagens, com materiais como papéis, pedaços de caixas de papelão, jornais velhos, colas e tintas de cores variadas.

De acordo com Merritt, foi a partir de uma prática pessoal de decorar cartões comemorativos com recortes e colagens que ela se inspirou para dar início à técnica de ilustração literária, de modo que aos poucos se estendeu na criação de cenários completos confeccionados com o mesmo método usado na obra em análise. Hoje, a ilustradora incorpora novos elementos à sua arte, como texturas e brilhos, além do uso das tecnologias digitais, um aspecto que, segundo Ramos (2013, p. 134), impacta no processo de criação: “devido ao constante desenvolvimento da linguagem tecnológica, a ilustração também se adaptará aos novos meios”.

A arte de Merritt é construída a partir de recortes de papéis, jornais e cartolina, além do uso de cola, tesoura, gliter, lápis, tinta, brilhos e texturas, bem como de técnicas digitais, mais tarde agregadas ao seu trabalho. Esse movimento de adaptação da produção artística de Merritt mostra que a ilustração se caracteriza pela dinamicidade, pois a linguagem tecnológica se encontra em constante desenvolvimento, e as crianças, mergulhadas no mundo das tecnologias, necessitam que as imagens se apresentem de formas inteligentes e significativas (RAMOS, 2013).

Assim, percebe-se que os métodos e materiais escolhidos para a criação das ilustrações foram fundamentais para a composição da arte ilustrativa. Entende-se que a criatividade é fator predominante no trabalho de Merritt, o que produziu

4. Cf. katemerritt.com.

imagens que encantam e chamam a atenção das crianças; o método de colagem e uso de cores vivas e variadas usadas por Merritt originaram imagens diferenciadas para o seu público leitor. Nessa direção, Rossi (2009) ressalta o valor da arte no processo de ensino e aprendizagem das crianças, explicando que aprendemos a ver antes mesmo de aprender a falar. Segundo o autor, a cultura na qual o jovem leitor está inserido “se caracteriza pela saturação de imagens, e a maioria das informações que ele recebe chega através delas” (ROSSI, 2009, p. 9-10).

Sabe-se que a ilustração de livros de literatura infantil desempenha um papel fundamental na relação entre o pequeno leitor e a obra e no processo de envolvimento e de interpretação da imagem ou da história narrada. Para Cademartori (2008, p. 87), “as imagens da ilustração constituem instrumento fundamental de apoio para a ativa intervenção do leitor na construção de sentidos e na formulação de hipóteses para a interpretação do narrado”.

As imagens não são apenas mediadoras da história, elas compõem uma história, compõem um enredo narrativo que, a partir de suas cores e formas, permite o envolvimento do leitor com a obra. Cademartori (2008, p. 86-87) complementa: “o prazer derivado das imagens é, inicialmente, de ordem sensorial”. Assim, nota-se que as crianças assimilam rapidamente a língua das imagens, “porque estão em uma fase do desenvolvimento em que as sensações, vinculadas às formas, cores e texturas, ainda estão à flor da pele” (RAMOS, 2013, p. 41).

Baby Faces foi publicado pela primeira vez em março de 2012 pela Workman Publishing em Nova Iorque, Estados Unidos. Essa é uma das treze outras obras que compõem uma série chamada *Indestructibles*, caracterizada pelo tipo de papel usado para impressão, um material resistente, próprio para ser manipulado por crianças pequenas. Merritt soma um total de dez livros publicados, sendo que seis deles compõem a série “Indestrutível”.

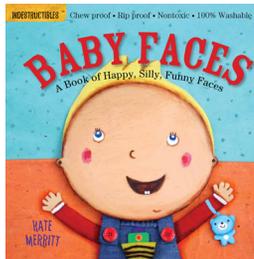


Imagem 1 – Capa original da obra *Baby Faces*. – Fonte: Arquivo da pesquisa.

A obra em análise não é uma tradução, mas a versão original. Portanto, o título, os conteúdos e as informações complementares na capa e na contracapa se apresentam na língua inglesa. A imagem que ilustra a capa da obra foi criada por Merritt através da técnica de colagem e esta mesma figura se repete na primeira página do miolo do livro. A arte, uma imagem de um rosto de uma criança pequena e sorridente, mostra-se um atrativo para os pequenos leitores, pois concebe uma representação familiar aos bebês.

Observa-se que a ilustração da capa da obra se destaca pelas cores e por se manter fiel ao conteúdo que carrega. Fundamentado em Alan Powers (2003), com base em seus estudos sobre livros infantis publicados nos anos 1800, o uso de ilustrações nas capas dos livros se iniciou a partir do momento em que estes passaram a ser associados às crianças, tornando-se uma prática que se estende até os dias de hoje.

Assim como nas demais obras de *Indestructibles*, logo na capa se vê a palavra que nomeia a série no canto superior esquerdo, como uma etiqueta que anuncia uma característica da materialidade física do livro e determina um dos dispositivos tipográficos da obra. O título é escrito em caixa alta na cor azul, localizado logo acima da ilustração do rosto de uma criança sorrindo. Como subtítulo do livro, localizado ao lado direito da ilustração, segue-se a frase: “Um livro de bebês felizes, divertidos e engraçados”⁵. Além disso, como um cabeçalho na capa, seguem as especificações: “à prova de mordidas, à prova de rasgaduras, atóxico e 100% lavável”⁶.

Na contracapa do livro *Baby Faces* se vê importantes informações que explicam e apresentam a obra e seu conteúdo, e na língua inglesa a frase em letras grandes: “Livros em que os bebês podem realmente mergulhar suas gengivas!”⁷. Juntamente com a ficha catalográfica e uma breve introdução ao conteúdo da obra, encontra-se também uma mensagem direcionada aos pais dos pequenos leitores, onde os criadores dos *Indestructibles* esclarecem que essa série de livros foi criada para que os bebês lessem ao seu modo, com as mãos e bocas, pois é um livro lavável e que não se rasga.

A obra apresenta algumas estratégias editoriais, como a apresentação, na contracapa, de forma organizada, de imagens em tamanho miniatura das capas dos outros livros que compõem a mesma série *Indestructibles*. Powers (2003) explica que essa é uma “tendência atual”, que emerge devido ao mercado de livros *online*. Essa estratégia editorial não é recente; foi utilizada de modo marcante nas obras no início do século XX (GOULART,

5. Cf. *A book of Happy, Silly, Fanny faces*. (Tradução nossa).

6. Cf. *Chew proof, Rip proof, nontoxic, 100% washable*. (Tradução nossa).

7. Cf. *Books that babies can really soak your gums*. (Tradução nossa).

2013) e traz aos leitores, adultos e crianças, uma amostra visual do que se encontra disponível no mercado, de forma objetiva e acessível aos olhos e mãos do leitor.

Segundo a pesquisa de Goulart (2013), os dispositivos gráficos indicam certa preocupação em comercializar produtos direcionados para um determinado público-leitor, no caso, as crianças. Tanto na coleção de livros de leitura de 1936 analisada pela autora, quanto na obra *Baby Faces*, tem-se uma ideia, na apresentação, dos atrativos que o livro impresso pode oferecer, como, como por exemplo, “livros coloridos” ou “com figuras em relevo”, de modo que se tem um dispositivo que funciona como “uma propaganda que coloca em destaque leitores entretidos com o livro que lhes dá prazer, um texto que oferece livros diversos (lúdicos e coloridos) e uma listagem que aponta uma chamada para as ‘grandes novidades’, o que parece indicar que a editora teria para oferecer não apenas livros de interesse do leitor, mas outros materiais de leitura” (GOULART, 2013, p. 123).

Baby Faces se caracteriza por ser uma obra com ausência de uma narrativa escrita; sendo assim, ela se destaca pela oportunidade que oferece ao leitor para que este observe as imagens e se deixe guiar por elas. Sabe-se que tanto um texto quanto uma imagem são capazes de transmitir conteúdos e comunicar ideias, como complementa Manguel (2001, p. 21): “as imagens, assim como as histórias, nos informam”.

Assim, percebe-se que a obra não oferece textos ou uma narrativa; as imagens apresentam uma série de ações e emoções e um único termo escrito acompanha cada imagem, podendo ser uma palavra do vocabulário em inglês representativa de uma ação ou uma onomatopeia diretamente relacionada à ação que cada imagem ilustra. Segundo Santaella (2012, p. 107-109), “as imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, pois possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro”. Nesse sentido, a autora acrescenta que as imagens são cada vez mais usadas como fonte de transmissão de conhecimentos, desempenhando um papel fundamental no campo das ciências da observação.

Um livro com ausência de texto escrito se destaca pela oportunidade que oferece ao leitor de observar as imagens e se deixar guiar por elas. Para Linden (2011, p. 25), “essas obras visam a aquisição da linguagem por meio do reconhecimento de imagens referenciais. Incluem uma sequência de representações – acompanhadas ou não de equivalentes linguísticos”, e são classificadas pela autora como livros *imaginativos*.

De acordo com Nikolajeva e Scott (2011, p. 21), a obra de Merritt se enquadra na descrição tipográfica de um “livro demonstrativo”, ou seja, um dicionário pictórico sem narrativa. No Brasil, essa tipografia se assemelha à descrição de um livro-imagem

ou livro de imagem. Nesse sentido, Santaella (2012) salienta que as imagens são cada vez mais usadas como fonte de expressão de conhecimentos, desempenhando um papel fundamental no campo das ciências da observação, cumprindo uma função explicativa e técnica, ou simbólica e imaginária quando relacionadas ao texto verbal.



Imagem 2 – Sexta página da obra *Baby Faces* – Fonte: Arquivo da pesquisa.

As imagens estão presentes nas dez páginas da obra *Baby Faces* posicionadas de forma não sequencial; nota-se a partir disso que a autora e ilustradora investe muita criatividade quando varia personagens, cores e expressões entre uma página e outra, o que torna a experiência de interação com sua obra dinâmica e divertida. Como podemos observar em uma das ilustrações de Merritt (imagem 2), a artista ilustra objetos comuns do cotidiano das crianças, como utensílios e brinquedos, entre outros artefatos, além de oferecer demonstrações de emoções, como a tristeza no choro, o humor com a imagem de uma careta e o afeto com a representação de um ato de carinho. Tais imagens podem auxiliar o pequeno leitor a se identificar com a obra, juntamente com a palavra que acompanha a imagem, a qual pode ser lida por um adulto e complementar a cena ilustrada. Segundo Peter Hunt (2010, p. 237), as crianças pequenas têm a capacidade de distinguir elementos ilustrados, ou seja, “independentemente da posição de um objeto no espaço, as crianças tendem a reconhecê-los ao ponto de facilmente conseguirem nomeá-los”.

Nesse sentido, Maurício Veneza sugere que, antes de iniciar a criação de uma arte ilustrativa, é necessário que o artista tenha conhecimento sobre a idade do seu futuro leitor, saiba quais informações e saberes aquela criança já possui, bem como reflita sobre “a pertinência das imagens em relação ao tema abordado” (VENEZA, 2008, p. 185). Para Manguel o leitor só pode ver o que é reconhecível para ele,

identificável para sua própria mente: “só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós já vimos antes. Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos” (MANGUEL, 2001, p. 27).

Merritt considerou manter a familiaridade com as crianças pequenas. Através de colagens, criou representações visuais de rostos de crianças variadas e distribuiu uma única palavra por página. Nesse sentido, vê-se que Merritt considerou se manter próxima dos seus possíveis leitores, ilustrando crianças pequenas aparentemente da mesma idade que o próprio leitor, de etnias e gêneros diversos, demonstrando sentimentos, ações e reações reconhecíveis ao seu público. Segundo Ribeiro *et. al.*, a criança compreende o que vê e constrói significados por meio do acesso ao conhecimento prévio de sua vida: “O pequeno leitor imagina com base naquilo que já aprendeu e naquilo que apropriou na cultura humana” (RIBEIRO *et. al.* 2016, p. 94).

A MATERIALIDADE DA OBRA IMPRESSA E A TEXTUALIDADE DAS IMAGENS

A materialidade se apresenta nesta obra de duas formas. Primeiramente, a partir da arte ilustrativa e da tecnologia de impressão. O objeto livro é materializado por meio da imagem produzida artesanalmente pela artista e ilustradora. Ela cria as ilustrações com base em suas representações mentais, tendo como referência crianças, objetos e cenários do mundo visual que compõe o seu mundo e sua memória. De forma lúdica e criativa, Merritt usa recortes de papel, dando origem a figuras palpáveis, coloridas, reconhecíveis aos olhos do leitor, com texturas e sem uma sequência narrativa.

Com fundamento em Santaella e Nöth (1999, p. 15), podemos dizer que toda imagem surge a partir da mente, da criatividade, da imaginação do indivíduo que a materializou. Do mesmo modo, o que é imaginado pode se materializar ao ganhar uma representação visual, tornando-se então um objeto visível e palpável, possuidor de uma forma física, uma dimensão. Dessa forma, compreende-se que a arte de Merritt, após imaginada e materializada, será lida e interpretada pelos leitores, que a partir daí terão essa representação visual capturada e armazenada em suas próprias mentes, como um processo cíclico que acontece entre o domínio material e imaterial das imagens.

Compreende-se que os objetos representados visualmente são imagens de domínio material, ou seja, são as representações visíveis que se materializam por meio de desenhos, pinturas, fotografias e colagens, entre outras formas. Portanto,

compreende-se que as imagens “são objetos materiais, signos que representam o nosso ambiente visual” (LAURENTIZ, 2004, s. p.).

As imagens também são representações visuais de domínio imaterial, que se apresentam como visões ou fantasias mentais, ou seja, são as imagens originadas e visualizadas ainda na imaginação. Para Laurentiz (2004, s. p.), tanto as imagens do campo material quanto as imagens do campo imaterial não existem separadamente, elas coexistem, uma origina a outra. Desse modo, as imagens do domínio material são constituídas com base nas representações mentais, e as imagens mentais têm sua origem no mundo visualmente concreto, o que se confirma nas palavras de Santaella e Nöth (1999, p. 15):

Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais.

Entende-se que o próprio ato de pensar demanda a visualização de imagens; o processo de pensamento solicita uma imagem mental, a imaginação. Portanto, vivemos cercados por representações visuais, somos todos reflexos das imagens que nos cercam, representações que materializamos com nossas mãos habilidosas ou imagens que produzimos em nossas mentes. Enfim, “qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos”, declara Manguel (2001, p. 21).

Desse modo, observa-se que a característica material se manifesta também a partir do processo de digitalização e impressão das imagens, estruturando-as como um livro, uma obra impressa. Ou seja, a segunda forma de materialidade presente na obra em análise se apresenta por meio da tecnologia da impressão, que, com seus procedimentos e etapas, produz o livro, um objeto palpável de estrutura definida.

O processo de transformação das figuras ilustrativas em uma obra impressa acontece por meio da produção editorial, procedimento que organiza as representações visuais em páginas sequenciais, impressas em material próprio para manuseio do leitor bebê. Nesse sentido, entende-se que Merritt criou as imagens; porém, quem as transformou no objeto livro foram os editores da empresa Workman Publishing.

O livro se materializa em uma obra impressa pela ação editorial. Por isso, Chartier (1994; 1999) chama a atenção para a distinção entre texto e impresso, entre o trabalho de produção e a criação textual do autor e o trabalho de organização, edição e produção da obra pela equipe editorial. Entende-se que os autores não

escrevem livros, mas textos que são transformados em livros, artefatos pensados e arquitetados por uma equipe editorial (GOULART, 2016).

A arte que primeiramente pertencia somente à autora e ilustradora Kate Merritt passa, após a atuação e criação editorial, a pertencer a novas autoridades. De acordo com Soares (2002, p. 154), a tecnologia de impressão usada na produção de obras literárias na atualidade traz novos personagens para a indústria do livro e especificamente para a obra em análise. Segundo a autora, com a chegada das tecnologias de impressão, a obra não pertence mais somente ao autor, mas se torna um produto também do “editor, do diagramador, do programador visual, do ilustrador, de todos aqueles que intervêm na produção, reprodução e difusão de textos impressos” em diferentes plataformas (SOARES, 2002, p. 154).

Assim, observa-se que a criação do livro, editado e impresso, revela aos leitores e admiradores da arte de Merritt um novo material, um objeto concreto, no qual seu possuidor pode identificar uma sequência fixa com início, meio e fim. Verifica-se que os desenhos da ilustradora se tornam uma obra impressa, com uma dimensão, uma linearidade e uma totalidade; seus desenhos se materializam em algo estável e, por isso, monumental (SOARES, 2002).

Para Goff e Nora (1976), sendo o livro um objeto que carrega informação, este oferece suporte à mensagem transmitida pelo texto visual, a imagem. A obra impressa representa um signo cultural que também expõe a ambição do homem em fixar o que a sociedade escreve e lê. Segundo Mckenzie (1999), a forma como o texto é gravado e compartilhado, seja ele um livro, um pedaço de papel ou uma gravura, mostra-nos que este guarda, registra, materializa palavras, ideias e imagens de uma cultura de uma determinada época, tornando-se um registro de mudança cultural.

Assim, a imagem impressa se torna palpável, materializa-se em um livro, com páginas e textura, um tamanho, um formato. Dessa maneira, nota-se que por meio da escolha do material para a impressão da obra a autora atende à realidade do leitor, buscando a aproximação com ele. Tal material se apresenta como um notável diferencial da obra, um papel descrito como indestrutível e resistente à água; em outras palavras, resistente ao ato de ser levado à boca, prática comum entre os pequenos leitores. Segundo Silva e Chevbotar (2016), a criança aprende por meio de explorações sensoriais, e a liberdade de manusear um livro favorece esse aprendizado.

Nesse sentido, vê-se que todas as páginas, inclusive a capa e a contracapa da obra, são impressas no mesmo material, de mesma textura e espessura, um tipo de papel chamado de indestrutível, descrito como resistente, lavável e seguro, para que

os bebês conheçam e explorem à sua maneira o objeto livro. *Baby Faces* se caracteriza pelo material diferenciado escolhido para impressão, um papel que permite ao bebê a oportunidade de manusear o livro como um brinquedo, sem riscos para manipulação e apropriado para experimentação.

Observa-se que a preferência por um artefato seguro e resistente amplia as possibilidades de interação com a obra, fazendo dela um objeto divertido para o leitor. Com base em Linden (2011, p. 25), os chamados livros-brinquedos são objetos que apresentam características associadas ao objeto livro e estão “[...] situados frequentemente entre o livro e o brinquedo [...]”.

Além disso, considera-se o papel da tecnologia de impressão e sua relevância no processo de edição e produção da obra impressa. Verifica-se que a materialidade presente no livro contribui de forma a despertar o interesse do leitor e estimular uma participação mais ativa e afetiva no processo de leitura. Dessa forma, um objeto livro que pode ser manipulado se caracteriza como um dispositivo editorial que diferencia esta obra de outras, pois permite à criança estabelecer uma proximidade com a obra, criar uma relação afetiva por meio da experiência do contato físico ao manusear cada página.

Se as imagens impressas em papel próprio para manuseio são promotoras da proximidade entre obra e leitor, do mesmo modo a presença de cores vibrantes pode ressaltar o interesse pelo livro por parte dos bebês. Portanto, a materialidade ofertada favorece essa aproximação, analisam Silva e Chevbotar (2016). As cores determinam outro dispositivo editorial, tornam-se uma estratégia que singulariza a obra com foco num determinado público-leitor.

Trata-se de uma ação editorial que estaria marcada pela intencionalidade de conduzir o leitor a uma determinada leitura. Darnton (1990, p. 169) esclarece que “os textos têm propriedades tipográficas que guiam a reação do leitor”. E essa forma física do texto, segundo Mckenzie (1999), reconstrói o significado do texto.

A característica de manuseio, de exploração e experimentação são próprias das crianças pequenas. Silva e Chevbotar (2016, p. 60) explicam que “o desenvolvimento intelectual da criança se inicia com a formação e o desenvolvimento da percepção tátil, visual e linguística que surge no primeiro ano de vida”. Segundo Mary Ffield, a importância da experimentação no desenvolvimento do ser humano é uma temática explorada por grandes psicólogos e educadores, como Vygotsky, Montessori e Steiner, entre outros notáveis nomes no ramo. Sendo assim, Ffield (2016, p. 23) acredita que “a criança aprende ao fazer suas próprias conexões físicas

com o mundo, por meio de explorações sensoriais, esforço pessoal, experiências sociais e busca ativa de significado a partir de experiências”.

Considerando as características que compõem a obra, nota-se que Merritt busca reunir uma ampla variedade de elementos recomendáveis para a composição de um livro destinado às crianças a partir de zero anos de idade. Nesse contexto, Silva e Chevbotar (2016, p. 62) explicam que “os livros oferecidos aos bebês devem ser de materiais resistentes, leves e de fácil manipulação, que permitam a exploração sem oferecer riscos ao bebê”.

Compreende-se que os livros que priorizam as necessidades sensoriais das crianças pequenas podem ser considerados brinquedos. Assim, a escolha por materiais que possibilitem o livre e seguro manuseio encoraja o leitor a vivenciar momentos prazerosos durante o processo de familiarização com o objeto livro (SILVA; CHEVBOTAR, 2016).

Tal familiaridade com o objeto-livro incita “gestos, habilidades, competências, desejos, valores e significados”, o que remete a um esforço de compreensão sobre a posição que este objeto ocupa nas relações com o leitor no momento da leitura (GOULART, 2014, p. 13). Por isso, o livro impresso pode ser considerado um objeto a ser lido também em sua materialidade impressa; primeiro, pelas experiências sensoriais e afetivas (GOULART; FERREIRA, 2015) que oferece ao leitor; em seguida, pelas marcas deixadas pela leitura realizada e pelos protocolos orientadores dos itinerários da leitura que, por vezes, aparecem carregados de valores sentimentais e de sentidos simbólicos dados culturalmente pelas comunidades de leitores (GOULART, 2011; 2014; 2016).

Logo, a imagem impressa em papel próprio para o manejo da criança pode ser promotora da proximidade entre obra e leitor, o que reforça as discussões de que os suportes e elementos escolhidos como plataforma para leitura afetam as formas de transmissão de seu significado, bem como de sua produção e recepção (CHARTIER, 1994; 2002; MCKENZIE, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação visual criada a partir da técnica de colagem e uso de cores vivas e variadas resultaram em imagens diferenciadas e com potencial chamativo para os olhos do pequeno leitor. Para Ramos (2013), as imagens nos livros infantis ocupam um lugar de destaque na atenção das crianças; as ilustrações significam a simbolização do que é real, uma representação que substitui o mundo visível.

A obra apresenta diferentes dispositivos editoriais com ênfase na materialidade, o que permite a interação do pequeno leitor, possibilitando a produção de sentidos

ao oportunizar a manipulação do objeto livro, assegurando que o leitor o conheça por meio de explorações sensoriais, “marcada[s] por situações igualmente lúdicas e prazerosas”, como afirmam Silva e Chevbotar (2016, p. 61).

Portanto, ao folhear o livro indestrutível, a criança ou o bebê têm a oportunidade de explorá-lo, sem restrições, pelo morder, dobrar, apertar, molhar, enfim, eles poderão produzir seus próprios significados, fazer a sua leitura singular da obra começando pelo aspecto físico do livro. Dessa forma, o processo de interação que acontece entre a criança e o livro, através do toque, do contato físico, do manuseio, do ato de virar as páginas e do ato de observar as gravuras, permite que a criança estabeleça relações com a narrativa em forma de imagens.

O uso de imagens, como um texto visual, assegura a textualidade e a literalidade de uma obra de literatura infantil, de modo a garantir a conexão e a aproximação da criança com o livro, pois permite às crianças uma maior familiaridade e interesse pela leitura a partir da promoção de uma experiência lúdica, que aproxima a realidade da criança do seu imaginário. Dessa forma, a presença de ilustrações nos livros infantis destinados aos pequenos leitores possibilita a compreensão leitora ao estabelecer relações de sentido.

Assim, a possibilidade de manipulação e interação com o livro, bem como a de tornar o livro um objeto, pode colaborar para o desenvolvimento sensorial e cognitivo das crianças, pois isso influencia seu relacionamento com as imagens ao seu redor e com o objeto livro, tornando este uma ferramenta vinculada ao prazer e ao brincar. O livro é também um objeto concreto da ação leitora; por meio da materialidade física, pode-se permitir acesso à leitura e promover uma experiência lúdica, que aproxima a realidade da criança de seu imaginário e, dessa forma, estabelece relações de sentido.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009. Coleção Espírito Crítico.
- CORRÊA, H. T. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, A.; SOARES, M. **Literatura Infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91-109.
- CADEMARTORI, L. Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil. In: PAIVA, A.; SOARES, M. **Literatura Infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 89-90.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. M. Del Priore. Brasília: Ed. UnB, 1994.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

- CHARTIER, R. **História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- DARNTON, R. O que é a história dos livros? In: DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**. Mídia, Cultura e Revolução. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FFIELD, M. Aprendizagem ativa na educação infantil. In: VICKERY, A. **Aprendizagem ativa**: nos anos iniciais do ensino médio. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 21-42.
- GOFF, J. L.; NORA, P. (Org.). **História**: Novos objetos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- GOULART, I. do 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/ZF55Yx5gwwv6F8dbD7D5H4qP/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2022.
- GOULART, I. do C. V. **As lições de Meninice**: um estudo sobre as representações de livros de leitura inscritas na série graduada de leitura Meninice (1948/1949), de Luiz Gonzaga Fleury. 2013. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- GOULART, I. do C. V. Entre a materialidade do livro e a interatividade do leitor: práticas de leitura. **Revista digital de biblioteconomia ciência e informação**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 5-19, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1611>. Acesso em: 30 set. 2022.
- GOULART, I. C. V.; FERREIRA, N. S. A. Relações que entremeiam leitor e livro: da materialidade à afetividade. **Revista Álabe**, Almeria, ES, n. 12, dezembro, 2015. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7518>. Acesso em: 30 set. 2022.
- GOULART, I. do 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 ago. 2021.
- HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LAURENTIZ, S. Imagem e (I)materialidade. In: XIII ENCONTRO ANNUAL DA COMPÓS 13., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Eca, 2004. p. 1-10. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/cap/slaurentz/text/Imagem_Imaterialidade.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.
- LINDEN, S. V. D. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorotheé de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MANGUEL, A. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia de Letras, 2001.
- MERRITT, K. **Baby Faces**. New York: Workman Publishing, 2012.
- MCKENZIE, D. The book as an expressive form. In: MCKENZIE, D. **Bibliography and the Sociology of Texts**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado**: Palavras e imagens. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- POWERS, A. **Children's Book Covers**: Great book jacket and cover design. Great Britain: Mitchell Beazley, 2003.
- RAMOS, G. **As imagens nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RIBEIRO, A. E. M.; LIMA, E. A. de; SILVA, G. F. Os objetos e os livros: a criança de 1 a 3 anos. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Literatura e Educação Infantil**: Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p. 85-102.

Entre a materialidade e a literalidade na literatura infantil: descrições...

- ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam:** leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SANTAELLA, L. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aleteia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Literatura e Educação Infantil: Livros Imagens e Práticas de Leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p. 57-84.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em: 10/08/2021.
- VENEZA, M.; OLIVEIRA, I. de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: Dcl, 2008. p. 184-187.

SOBRE AS AUTORAS

Ludmila Magalhães Naves é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte Educação, Especialista em Educação Especial Inclusiva, Pedagoga e Bacharel em Administração. Professora colaboradora e pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita – NELLE/UFLA. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Literatura Infantil GEPLI-GPELL/UFGM.

E-mail: ludnaves@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8092-3611>.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart é graduada em Letras pela Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí, especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Estágio Pós-Doutoral na Universitat de Barcelona e Universitat Autònoma de Barcelona. Atua como professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras e como coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita.

E-mail: ilsa.vieira@uol.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>.

Recebido em 21 de dezembro de 2021 e aprovado em 20 de setembro de 2022.

Literatura em tempos de pandemia: leitura e afeto em encontros literários

Literature in times of pandemic: reading and affection in literary meetings

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n85p77-92>

ALEXANDRA SANTOS PINHEIRO¹

CLARICE LOTTERMANN²

RESUMO: A Covid-19 esvaziou as salas de aula, isolou professores e estudantes e impulsionou uma reestruturação do processo ensino-aprendizagem. Neste artigo, promovemos um olhar para o lugar do texto literário nesse novo cenário. Mais especificamente, analisamos como o uso da tecnologia, outrora acusada de desfavorecer a leitura, tornou-se uma aliada para o processo de mediação da literatura. Para exemplificar o debate, destacamos dois grupos de encontros literários *online* denominados “Literatura entre amigas” e “Mulheres e literatura”. O primeiro, constituído por professoras e mães de diferentes cidades brasileiras; o segundo, por docentes da Educação Básica da cidade de Dourados-MS. Ao final, defendemos que a literatura tem permitido vivências literárias e trocas afetivas, demarcando um importante espaço de atuação em tempos de pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Encontros literários; pandemia; afeto.

ABSTRACT: The Covid-19 emptied as classrooms, isolated teachers and students and drove a restructuring of the teaching-learning process. In this article, it promotes a look at the place of literary text in this new scenario. More specifically, we analyze how the use of technology, once accused of disfavoring reading, has become an ally for the process of mediating

1. Universidade Federal da Grande Dourados - Dourados, MS – Brasil.

2. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Cascavel, PR – Brasil

literature. To exemplify the debate, we highlight two groups of online literary meetings called “Literature between friends” and “Women and literature”. The first consists of teachers and mothers from different Brazilian cities; the second, by teachers of basic education in the city of Dourados-MS. In the final, we argue that literature has allowed literary experiences and affective exchanges, demarcating an important space of action in pandemic time.

KEYWORDS: Literary encounters; pandemic; the affection.

EM TEMPOS BICUDOS, O QUE PODE A LITERATURA?

Iniciamos a escrita deste texto em maio de 2021, decorridos mais de um ano de pandemia de Covid-19. A pandemia trouxe algo positivo? NÃO! De jeito nenhum. Mas e os prognósticos segundo os quais as pessoas se tornariam melhores, seriam mais solidárias, pois submetidas às mesmas condições e incertezas? Pode até ser que alguns, sim, tenham se compadecido e se tornado mais humildes diante da vida. Mas temos acompanhado, perplexas, que muita gente ligou o botão do modo “quero mais é curtir enquanto eu posso”, uma compreensão no mínimo equivocada do bom e equilibrado *carpe diem*. Aprendemos alguma coisa com a pandemia? Sim, com certeza: conciliar horário integral de dona de casa, de mães acompanhando e dividindo computador com os filhos, com horário integral no trabalho virtual pela internet. É um tal de *live*, mensagem, zap, e-mails e muita pressão para dar conta de tudo. O que resta ao final do dia, geralmente, é o sentimento de vazio e de fadiga.

Não, definitivamente, não há nada de bom, nada de positivo advindo da Covid. Há, sim, modos de encarar o problema e tentar algumas saídas que nos permitam respirar e aliviar as tensões para poder seguir em pé. Foi o que fizemos. Obrigadas a dominar a tecnologia e a vencer as resistências quanto ao uso de ferramentas para aulas *online*, por que não aproveitar também este aprendizado para nos propiciarmos momentos de distensão pela leitura de textos literários, compartilhados com alegria, despreziosamente? Como mediadoras do texto literário, aprendemos a usar a tecnologia não apenas para abrir espaços de partilhas para nós, professoras, como também para nossos estudantes. Uma tecnologia que também evidenciou o que já sabíamos: os livros impressos estão compartilhando espaços com outros suportes de texto; assim, romances, contos e poemas foram comprimidos em arquivos de PDF, uma maneira de democratizar o acesso à leitura e de fazer valer o debate, a partilha de sentidos.

Roger Chartier, o historiador do livro, há algum tempo destaca a importância do mundo digital para o acesso irrestrito às obras: “[...] o mundo digital pode dar

realidade aos sonhos, nunca alcançados, que o precederam”. O mundo digital, para ele, pode ser comparado à biblioteca de Alexandria, que “promete a disponibilidade universal de todos os textos que foram escritos, de todos os livros que foram publicados” (CHARTIER, 2017, p. 19). De fato, em tempo de pandemia, o mundo digital foi imprescindível para superar o isolamento, fazendo-se espaço de encontro. Aliada a essa possibilidade tecnológica, a literatura cumpriu, nos grupos aqui mencionados e em tantos outros que se espalharam pelo Brasil/pelo mundo, as clássicas funções definidas por Antonio Candido, ou seja, amparou nosso psicológico, formou nossa percepção acerca de temas humanos importantes e permitiu o reconhecimento de nós mesmos em relação ao mundo, à diversidade (CANDIDO, 1972). Apesar de conscientes das correntes teóricas que envolvem o debate, foi sem maiores pretensões que formamos as duas comunidades de leitoras que comungam de anseios parecidos, sobretudo nestes tempos difíceis. E o que é uma comunidade de leitores? De acordo com o Glossário Ceale, trata-se de

[...] um grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas, sugeridas ou não por um coordenador, muitas vezes uma pessoa de renome – por exemplo, um escritor. É frequente também o alerta para o fato de não se pretender, nesses encontros, discutir conhecimento acadêmico ou desenvolver análises textuais profundas. Tão simplesmente é uma modalidade mais ativa e social de promoção da leitura e do livro. Nos fundamentos dessa modalidade coletiva de leitura, alimentada pela cumplicidade, os participantes nem sempre detêm todos o mesmo conhecimento sobre o tema ou a obra. Nesse processo, encontram-se duas perspectivas: a natureza dos processos de construção de sentidos e a aprendizagem (DIONÍSIO, 2021, s.p).

Imersas em nossas casas e nos afazeres domésticos e profissionais, nossa comunidade leitora possibilitou trocas que seriam impossíveis sem a tecnologia. Ao propormos um diálogo a partir de textos literários, usando para isso as ferramentas disponíveis, criamos laços afetivos e interagimos com pessoas que, mesmo estando distantes fisicamente, se fizeram presentes e se tornaram um presente! Essa dinâmica reforçou em nós a convicção de que o texto literário merece ser desvincilhado do formato escolar que o reduz a uma série de perguntas estruturais. A sua importância, no momento do compartilhamento de leituras, deveria estar na oportunidade de pensar em temas diversos e de nos expressarmos livremente acerca deles. Afinal, como bem lembra Todorov,

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

As palavras de Todorov nos remetem às vivências que construímos, de forma remota, nesses tempos de pandemia. Tempos em que falar sobre o que nos incomoda, sobre ansiedade, mas também sobre pequenas e grandes alegrias, nos aproxima e permite que nos reconheçamos na dor e nos sonhos do outro. Portanto, como comunidade de leitores, compartilhamos experiências de vida e de leitura. Trazemos, para o texto literário, nossas percepções, e a partir delas elaboramos sentidos. E o fazemos sem o peso de uma literatura e de uma leitura institucionalizadas.

COM VOCÊS, O LEITOR!

Nas últimas décadas do século XX, as teorias orientadas para a recepção do texto literário passaram a valorizar a figura do leitor, enfatizando que a materialização de sentido de um texto se dá através da prática de leitura. Diferentemente de concepções teóricas em que a atenção se volta para o autor (considerado um ser dotado de genialidade, o que garante caráter original ao texto) ou que valorizam demasiadamente o aspecto estrutural, a Estética da Recepção pressupõe que o recebimento de um texto não deve ser “um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa” (JAUSS, 2002a, p. 80). Desse modo, atribui-se novo estatuto ao leitor e à leitura.

Essa relação entre texto e leitor começa a ser discutida a partir da década de 1960, momento em que surgem teorias que reivindicam a participação do leitor como elemento indispensável à compreensão do texto literário. Nesse cenário de transformações da crítica literária, Hans Robert Jauss apresenta, em 1967, na Universidade de Constança, Alemanha, os pressupostos teóricos da Estética da Recepção. Segundo Zilberman (2009), a conferência ministrada por Jauss – *O que é e com que fim se estuda história da literatura* – revela a sua intenção em desferir críticas à forma como a teoria literária aborda a história da literatura, a qual privilegia métodos de ensino tradicionais; destaca-se ainda na conferência o interesse do estudioso em inaugurar novas concepções de história da literatura.

Os princípios da Estética da Recepção também estão presentes nos estudos de Wolfgang Iser, contemporâneo de Jauss. Assim como seu colega, Iser publica, em 1975, o estudo *A estrutura do texto apelativo* e em seguida apresenta a sua teoria, denominada Teoria do Efeito. Essa concepção teórica visa analisar os efeitos da leitura de uma obra literária provocados no leitor, por isso considera-se que essa teoria tem caráter complementar àquela proposta por Jauss, podendo, por conseguinte, ser abordada de modo paralelo.

Segundo os preceitos da teoria de Jauss, o significado “da obra literária é apreensível não pela análise isolada da obra, nem pela relação da obra com a realidade, mas tão-só pela análise do processo de recepção, em que a obra se expõe [...] na multiplicidade de seus aspectos” (STIERLE, 2002, p. 120). Portanto, a obra é uma instância mutável devido à participação do leitor (sujeito sócio-histórico), e que não pode ser concebida sem essa relação de troca com o público. Eagleton (2006) salienta que o texto utiliza recursos, espécie de dicas, para que o leitor possa estabelecer sentido, uma vez que, sem a participação ativa do público, o texto não existe. Assim, compreende-se que o leitor ao qual Jauss se refere é aquele leitor concreto, situado historicamente no tempo e no espaço, que aceita ou nega uma criação artística, em uma época específica de uma determinada sociedade.

Para a Estética da Recepção, o leitor é fundamental, pois durante a leitura ele “concretiza” o texto ao atribuir significados que partem tanto de sua experiência individual quanto de influências culturais, sociais e históricas. Sendo assim, o leitor se desenvolve na medida em que se desloca por leituras de outros momentos históricos, ou ainda, cada vez que não fecha um livro ou desiste de lê-lo. Então, o texto se constitui como um universo que deve ser explorado a fim de incitar o leitor a imaginá-lo e interpretá-lo, conforme declara Iser:

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa

que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto (ISER, 2002, p. 107).

A relação dialógica que se estabelece entre leitor e texto é ampliada na medida em que diferentes leitores trocam impressões e elaboram sentidos a partir da leitura de textos a que todos tiveram acesso. Situações nas quais as pessoas se dispõem a compartilhar e ampliar suas interpretações de textos literários permitem que a comunidade de leitores se consolide e seja difundida nos mais diversos contextos, a exemplo dos que exporemos a seguir.

ENCONTROS DE LEITURA: SENTIDO E AFETO

A instituição escolar, de modo geral, vinha, nos últimos anos, demonstrando preocupação com o uso de celulares, acusados, por muitos professores, de serem os responsáveis pelo desinteresse dos jovens pelos estudos. Dessbesell e Fruet (2012, p. 42) destacaram essa crise entre literatura e tecnologia, mas também alertaram que “[...] essa crise pode apresentar dois polos antagônicos: o do perigo e o das oportunidades”. O perigo de se fechar em práticas pedagógicas desconexas com a realidade atual, com os anseios dos jovens e das crianças.

Ao pensar sobre a relação entre livro e tecnologia, Eliane Yunes lembra que a própria “revolução da escrita” provocou alteração na maneira com que o sujeito interagia com o mundo, mas, por outro lado, ela não eliminou “as práticas preexistentes”. A concorrência entre a leitura literária e tecnologias digitais, portanto, não deveria ser temida: “o cinema não matou o livro, apesar dos temores” (YUNES, 2002, p. 16). E nós complementamos: a internet, os computadores, tablets e celulares não eliminam a literatura, ao contrário, podem ser aliados para a sua difusão. Preferimos, assim, nos ater às “oportunidades” destacadas por Dessbesell e Fruet, lembrando que, no processo ensino-aprendizagem (ou na partilha de leituras-conhecimentos), prevalece o “modo como se estabelece a relação entre o conteúdo, a disciplina, o afeto e o processo de aprender” (PROVENZANO; WALDHELM, 2009, p. 24).

O historiador do livro e os teóricos da leitura citados aqui, de diferentes formas, puderam ver as suas concepções confirmadas neste contexto da pandemia. A tecnologia foi essencial para que a escola chegasse até seus estudantes e familiares. Ela escancarou, inclusive, uma desigualdade há muito tempo presente: a do acesso a este bem de consumo. Em muitas casas, um único celular foi compartilhado por

todos os estudantes da família. Alguns precisavam esperar até que seus pais voltassem do trabalho para poder iniciar as tarefas solicitadas pelos professores. Samantha Hassen Borges e Vera Lopes da Silva, em reportagem na revista *Carta Capital*, recuperaram os dados do IBGE 2018 para comprovar, com números, que a atual política brasileira não considerou essa desigualdade para estabelecer um plano de ação em relação aos estudantes das escolas públicas: “neste momento de pandemia, ao não possibilitar aos jovens e às crianças o mesmo acesso ao estudo à distância, o governo brasileiro acentua sua negligência em relação às classes desfavorecidas e afronta verdadeiramente a Constituição de 1988” (https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/um-olhar-para-a-desigualdade-escolar-em-tempos-de-pandemia/#_ednrefio). Acesso em: 19 de junho de 2021).

Este é um tema que merece receber atenção especial por nos obrigar a pensar em políticas que minimizem os danos que a pandemia causou à educação brasileira. Além disso, como destacamos aqui a importância das tecnologias digitais para a mediação do texto literário no contexto de isolamento social provocado pela pandemia do Covid-19, não poderíamos nos eximir de lembrar que enfrentamos uma realidade de penúria da educação brasileira. Comemorar a oportunidade de partilhar textos literários e, assim, amenizar o isolamento a que fomos levados, exige de nós a franqueza de lembrar que muitos estudantes das escolas públicas brasileiras foram colocados ainda mais à margem do processo de aprendizagem pela ausência das ferramentas necessárias para acompanhar o diálogo entre escola-professores-alunos-família. Dito isso, passemos a nos ater “às oportunidades” do encontro, da aprendizagem e do afeto que a literatura nos permitiu por meio das mesmas tecnologias que geraram crises no contexto escolar.

Em agosto de 2020, cansadas do isolamento, em meio a dias incertos e angustiadas com o que se avizinhava, um grupo de professoras e de mães criou uma comunidade de leitoras. Com encontros quinzenais, mulheres-profissionais passaram a pausar as suas atividades para partilhar uma leitura e analisá-la em diálogo com a vivência de cada uma. Quase um ano depois de iniciado esse grupo, nasceu uma segunda comunidade, desta vez a partir de uma ação institucionalizada. A proposta do projeto de extensão “Mulheres e Literatura: diálogos contemporâneos” passou a oferecer encontros de leituras literárias para profissionais da Educação Básica da cidade de Dourados-MS. Inicialmente, abrimos 30 vagas e, diante da procura, estendemos a todas as pessoas interessadas. Ao final, este segundo grupo totalizou cerca de 80 participantes.

Em ambas as vivências, os grupos de leitores provaram que a literatura – que ao longo da história da educação veio perdendo o espaço que merece³ – atua como mediadora de sentidos e de afetos. Estes encontros, atravessados pela tela dos computadores e de celulares, também nos transportam aos quintais de um passado em que toda uma comunidade se reunia para ouvir aquele que tinha a função de leitor proceder à leitura das notícias ou de uma literatura trazida em forma de *folhetim*. Impossível não trazer duas imagens de leitores presentes na literatura brasileira, uma situada no século XIX e a outra no século XX. Na primeira, retirada da obra *Como e porque sou romancista*, nota-se como a leitura envolve os presentes, chegando a provocar fortes emoções nos que ouvem e nos que leem o texto:

Minha mãe e minha tia se ocupavam com trabalhos de costuras, e as amigas para não ficarem ociosas as ajudavam. Dados os primeiros momentos à conversação, passava-se à leitura e era eu chamado ao lugar de honra. Muitas vezes, confesso, essa honra me arrancava bem a contragosto de um sono começado ou de um folguedo querido; já naquela idade a reputação é um fardo e bem pesado. Lia-se até a hora do chá, e tópicos havia tão interessantes que eu era obrigado à repetição. Compensavam esse excesso, as pausas para dar lugar às expansões do auditório, o qual desfazia-se em recriminações contra algum mau personagem, ou acompanhava de seus votos e simpatias o herói perseguido. Uma noite, daquelas em que eu estava mais possuído do livro, lia com expressão uma das páginas mais comoventes da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto, e poucos momentos depois não puderam conter os soluços que rompiam-lhes o seio. Com a voz afogada pela comoção e a vista empanada pelas lágrimas, eu também cerrando ao peito o livro aberto, disparei em pranto e respondia com palavras de consolo às lamentações de minha mãe e suas amigas⁴ (ALENCAR, 1990, p. 25).

A segunda cena que merece destaque é a de Zélia Gattai, cuja memória desenha um universo feminino marcado pelas artes manuais e pelo interesse por folhetins:

À tarde, não havendo outros compromissos, dona Angelina reunia em sua casa algumas vizinhas interessadas em romances de folhetim. Aproveitavam a ocasião para fazer tricô

3. No Mato Grosso do Sul, desde 2017, a Literatura foi inserida nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, assim como já ocorria com o Ensino Fundamental.

4. Fragmento extraído da versão disponível no Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000311.pdf>. Acesso em: 8 de abril de 2019).

e crochê, enquanto ouviam a leitura dos fascículos novos. Encarregadas da leitura, as filhas mais velhas de dona Angelina sabiam como ninguém dar ênfase às frases no momento preciso. Quatro fascículos eram comprados por semana e as duas jovens se revezavam: dois para cada uma (GATTAL, 2008, p. 105).

As cenas recuperam momentos em que o texto literário, fora das exigências formais que a instituição escolar preconiza, faz sentido para grupos de pessoas formadas por sujeitos diversos: os alfabetizados e os não alfabetizados. Portanto, partilhada em momentos de descontração, a literatura pode emocionar e favorecer, na partilha de sentimentos comuns, o processo de identificação. Aqueles que leem e que ouvem se sentem integrados pelas sensações e memórias despertadas a partir do texto literário. Em contrapartida, ao atravessar os muros que levam às salas de aula, a literatura se transfigura em escolas literárias, datas, estrutura e exemplos a serem seguidos. Muitos professores se alegram quando encontram obras que possam auxiliá-los a discutir temas como o meio ambiente e o comportamento ético, ou que se configurem como bons exemplos de escrita. No Ensino Médio, o texto literário cede espaço à preocupação com o vestibular e, em função dele, um excesso de conteúdo precisa ser memorizado.

Em tempos de pandemia, já não há mais um único leitor no quintal da casa ou em uma elegante sala de recepção que lê para os ouvintes que não tiveram acesso à aprendizagem das primeiras letras. A cena está substituída por um conjunto de pessoas reunidas a partir de seus aparatos tecnológicos, formando uma comunidade de leitores que procura se conectar a partir da leitura de um texto literário, deixando fluir a memória das coisas vividas e sentidas. Os dois espaços de leituras promovidos por nós, portanto, uniu leitores de literatura, rompeu o confinamento a que fomos lançados e amenizou a solidão. A tecnologia, tantas vezes tomada como vilã do processo ensino-aprendizagem, foi o meio utilizado para que a literatura integrasse vidas e promovesse debates.

O primeiro clube literário *online* foi formado por um grupo de dez mulheres, heterogêneas nas profissões, professoras, donas de casa e psicóloga aposentada, residentes em diferentes cidades brasileiras: Porto Velho-RO, Marechal Cândido Rondon-PR, Dourados e Campo Grande-MS, São Paulo e Rio de Janeiro. Decidimos nos encontrar para ler um texto literário e conversar “a partir” dele. Denominado como “Literatura entre amigas”, os encontros quinzenais, com aproximadamente duas horas de duração, não têm o propósito de proceder a uma análise literária, pelo contrário; a conversa é iniciada a partir da literatura, mas termina sempre se expandindo para a vida cotidiana de suas integrantes. A literatura é tomada nesses

encontros como tradutora de sentimentos e promotora de espaço para a expressão de angústias, de incertezas e para a mobilização do processo memorialístico. Para as reuniões, a escolha do texto a ser lido é realizada por uma das integrantes. Geralmente, a opção recai sobre textos mais curtos (contos e crônicas), para que todas tenham condições de ler o texto antes do encontro. Este processo, sem dúvida, já está impregnado pela subjetividade de quem decide qual leitura literária guiará o olhar do grupo. Um dos primeiros textos debatidos foi “Fita verde no cabelo”, publicado por Guimarães Rosa no Suplemento Literário de *O Estado de S. Paulo*, em 1964, três anos antes de sua morte. A mulher-amiga que escolheu a leitura não o fez apenas por sua admiração pelo escritor Guimarães Rosa. Também foi a possibilidade de pensar o processo de amadurecimento que a instigou: “Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou: — ‘Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...’ Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo” (ROSA, 1985, p. 67).

Neste dia, a memória de cada uma foi avivada e as metáforas do lobo e da morte ganharam novos significados. Na condição de mulheres adultas, reunidas pelo prazer da leitura literária e sem o compromisso institucional da leitura, foi possível o desabafo, as confissões, o choro e o riso. Esses encontros poderiam ser realizados sem a mediação do texto literário? É claro; no entanto, sem esse processo da escolha individual da leitura e da partilha coletiva dos sentidos, o espaço de troca não teria o mesmo efeito. Guimarães Rosa e sua escrita complexa foram recebidos sem a cobrança de se chegar a uma interpretação acadêmica e, assim, a densidade de seu enredo foi compartilhada pela complexidade da própria vida

A temática da sexualidade e das opressões paternas, por exemplo, foram mediadas pela leitura do conto “Olhos de Cacimba”, de Jarid Arraes. Dessa forma, uma jovem escritora proporcionou a leitoras de mais de quarenta anos uma reflexão sobre os *tabus* que alicerçaram as relações que elas aprenderam a ter com seu próprio corpo. Pensar na heteronormatividade com a qual fomos educadas foi um desafio. Nós, sujeitos constituídos pelos discursos, tememos ser segregadas dos ambientes com os quais nos relacionamos: igreja, família, trabalho. O ambiente proporcionado pela leitura, ao contrário, abriu espaço para a partilha de sentimentos e segredos abafados. Por ser inviável trazer aqui todos os textos que já foram mediados nos encontros *online*, o que fazemos é recompor imagens apreendidas no momento da leitura. E, assim, não é possível deixar de lembrar da partilha da crônica “O exílio”, do livro *A vida que ninguém vê*, de Eliane Brum.

Um lar de idosos e as suas duas moradoras guiaram nossa conversa, que, inevitavelmente, terminou destacando o medo do futuro, do encontro com a velhice, da solidão e do abandono. Neste tecer de memórias, recuperamos também aqueles que nos precederam e a maneira como eles vivenciaram à espera da morte. A maioria das mulheres que participa do clube não se conhece pessoalmente. Ainda assim, este espaço digital assegura a intimidade e a confiança necessária para pensar a literatura a partir da vida e a vida a partir das imagens literárias.

Dos encontros despreziosos, passamos a refletir sobre um projeto de roda de leitura institucionalizado. O projeto de extensão “Mulheres e Literatura: diálogos contemporâneos”, submetido em conformidade ao EDITAL PROEX Nº 62 DE 02 DE DEZEMBRO DE 2020, delimitou o público, professoras e professores da Educação Básica da cidade de Dourados, e os objetivos: discutir a temática da igualdade de gênero a partir da análise de textos literários escritos por mulheres. Neste projeto de extensão, os mediadores foram três mestrandas, dois estudantes de Iniciação Científica e a orientadora. Os textos literários, também selecionados a partir dos gêneros mais curtos (contos, crônicas, poemas) foram escolhidos por este grupo, movido pelo propósito de discutir a temática das relações de gênero a partir de textos de autoria de mulheres. Mais uma vez, fez-se visível a busca por um espaço de convívio. Os encontros ocorreram quinzenalmente. A sala era criada com antecedência pela mediadora da noite. Inicialmente, a mediadora tecia algumas considerações acerca da autora e do texto literário e abria o espaço para que as professoras envolvidas pudessem partilhar as suas ideias. Iniciamos os encontros com a presença de quase oitenta professoras e terminamos com quase sessenta.

O projeto foi previsto para atender apenas os docentes e técnicos de uma escola do Ensino Fundamental da cidade de Dourados. Mas, ao final, docentes de outras instituições solicitaram o ingresso, culminando em um total de quase oitenta pessoas inscritas. No primeiro dia de encontro, sobressaiu o desabafo em relação à situação de isolamento vivenciada em tempos de pandemia e o desejo de fazer parte de um coletivo. O texto que inaugurou o projeto foi “Qual é a sua história”, de Eliane Brum. Ao final do texto, a escritora lembra que cabe a cada um escolher a forma como vai se relacionar com a sua história:

5. O texto pode ser encontrado no site <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI100705-15230,00-QUAL+E+A+SUA+HISTORIA.html>. Acesso em: 8 de junho de 2021.

Qualquer um pode escolher como olhar para si mesmo. Todo homem e toda mulher contêm em si pelo menos dois espelhos: um deles o reflete como silhueta sem rosto definido, manchado na multidão, destituído de importância; o outro o revela único, singular, um evento histórico irrepetível. É o mesmo homem ou mulher que pode olhar apenas para o chão e se identificar com a meleca que cola nos seus sapatos ou olhar para cima e se reconhecer na matéria das estrelas.

[...]

De certo modo, temos todos a escolha de ser Cheherazade, a moça esperta das mil e uma noites, que decidiu contar histórias para manter a narrativa da sua própria. Ou podemos ser todas as moças não muito espertas que perderam a cabeça antes dela porque deixaram que o sultão decidisse o fim da sua história (BRUM, 2009).

O tempo de duração do encontro, uma hora e meia, foi pouco para as mais de setenta histórias fragmentadas na tela do *google meet*. Impossível foi falar do texto sem remeter às memórias individuais. As imagens tecidas por cada participante que abriu o microfone para se expor causaram emoção. Mesmo aqueles cuja timidez não permitiu a partilha, fatalmente construíram consigo mesmo a ponte entre o texto lido e a sua história de vida. Por outro lado, é preciso destacar que esse encontro inaugural também trouxe alguns desafios. Apesar do esforço dos organizadores em promover um espaço descontraído, foi notória a dificuldade de alguns para expressar seus pensamentos em relação à leitura ou mesmo para abrir a câmera para se apresentar. Uma das professoras participantes chegou a dizer que era difícil falar o que pensava porque tinha medo de errar: “não tenho muito contato com literatura”. Outra participante, ao invés de falar de si ou da impressão de leitura, pediu a palavra para confirmar a carga horária que viria no certificado. Uma terceira saiu da sala do *meet* chateada porque uma colega falou mal do atual presidente do Brasil. Antes, porém, escreveu no *chat* que “pensei que era para ler literatura e não falar de política”. Infelizmente, ela não nos deu tempo de lembrar que ao longo da história da humanidade, a literatura, oral ou escrita, serviu de instrumento de resistência, de memória e de identidade.

A literatura, nesta comunidade de leitores formada por docentes, encontra dificuldade para fugir das amarras institucionais. Ainda assim, seguimos com os encontros quinzenais e houve, até agora, pouca evasão. Algumas vezes, depois que a partilha termina, algumas pessoas ficam na sala, querem conversar com menos pessoas porque sentem vergonha de se expressarem diante de muita gente. Foi assim, por exemplo, no dia em que lemos o texto “O departamento feminino do

clube”, pertencente à coletânea *Vento ventania vendaval*, de Helena Parente Cunha. A mediação foi acompanhada por quase sessenta e cinco pessoas e a leitura conduziu esses participantes à intimidade de seus lares; mais uma vez, as vivências individuais se entrelaçaram, formando um coletivo de mulheres que desabafaram sobre a ausência de um companheiro que dividisse as tarefas domésticas, sobre separações e a respeito de uma infância marcada por um discurso que naturalizou como atributo da mulher o trabalho realizado dentro do lar.

Depois que nos despedimos, em torno de oito mulheres permaneceram na “sala”. Elas queriam falar conosco, agradecer pelo texto, lembrar do quanto foi difícil a separação... do quanto é complicada a vida no lar... trouxeram para a conversa a educação rude que receberam, os sonhos desfeitos diante de homens truculentos. Mas elas também falaram das libertações, das conquistas diárias, do encanto em poder contar com este espaço de literatura e de acolhida: “professora, este projeto salvou a minha vida”. A professora que disse isso é separada, mora sozinha, longe dos filhos e em depressão. Seguramente, o que a salvou foi o conjunto de elementos que constituem a comunidade de leitores: bons textos literários, pessoas abertas a refletir, a falar e a ouvir e o sentimento de pertencimento a um grupo.

Por último, gostaríamos de citar aqui o encontro mediado pelo conto “Laços de família”, de Clarice Lispector. Mais uma vez, o debate foi caloroso e, especialmente neste dia, as pessoas participantes se concentraram por muito tempo no enredo clariciano. A relação familiar foi esmiuçada a partir da relação entre Catarina e a mãe, Catarina e o filho, Catarina e o marido. Catarina ganhou defensores que esperavam que ela não voltasse mais para casa. Antonio, o marido, foi julgado por seu egoísmo e prepotência. Uma professora disse que Clarice não era uma escritora que lhe despertava interesse, mas que o texto lhe trouxe a memória de sua mãe, dos desafios no relacionamento, do casamento feito como um meio de se afastar da casa materna. Ao final, cansada do relacionamento abusivo, reencontrou-se na mesma casa materna. Desta vez, com uma mãe mais acolhedora e mais humana. A epifania da personagem Catarina acendeu nesta leitora a memória de sua própria trajetória, assim como despertou, também nos demais, outras imagens de afeto, de indignação e de encantamento.

HÁ CONCLUSÃO? NADA COMO UM TEXTO APÓS O OUTRO...

A discussão sobre a crise da leitura literária no Brasil foi sistematizada em livro por Regina Zilberman no final da década de 80 do século XX e também foi ela uma das

autoras a propor, em 2009, um retorno ao tema, oferecendo novas alternativas para abordá-lo: *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. A pandemia, de fato, ampliou a crise da educação brasileira, evidenciando, ainda mais, a distância entre a educação pública e a privada em um país em que a Educação é apenas uma das tantas outras frentes de desigualdade que deveriam ser combatidas. Ainda assim, neste artigo, demonstramos que o texto literário resiste a tudo aquilo que parece ser o seu algoz.

A partir de uma tela digital, é possível criar laços e afetos, discutir e analisar temas difíceis, rir e chorar. Tudo o que é preciso é um bom texto que permita ao leitor adentrar, com suas experiências e sua bagagem, num diálogo constante do ficcional com o real. A tecnologia, por tantas vezes acusada de furtrar a atenção e a dedicação dos estudantes, mostra-se essencial para que o conhecimento seja mediado/partilhado/experimentado. Como afirmamos no início deste texto, a pandemia não trouxe nada de bom. Ela interrompeu vidas, deixou órfãos e saudades. Por outro lado, depois dela nosso olhar para o ensino-aprendizagem, em especial para a literatura, não poderá ser mais o mesmo. Não agregar a tecnologia à nossa prática docente será impossível.

Da mesma maneira, as comunidades *online* de leitura seguirão ativas porque percebemos que as salas digitais, aliadas à literatura, já se consagraram como um espaço possível para a partilha de sentidos e o avivamento de memórias. Pela tela do computador ou do celular fronteiras geográficas são rompidas, amizades são iniciadas ou aprofundadas, texto após texto. Ininterruptamente, a literatura se ajusta às novas exigências, demarcando a sua importância para nos ajudar a viver mais efetivamente a vida.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Samantha Hassen; SILVA, Vera Lopes da. Sororidade em pauta: um olhar para a desigualdade escolar em tempos de pandemia. **Carta capital**. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/um-olhar-para-a-desigualdade-escolar-em-tempos-de-pandemia/#_ednrefio. Acesso em: 19 de junho de 2021).
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Ciência**, São Paulo, setembro de 1972, v. 24 (9).
- CHARTIER, Roger. Novas tecnologias e a história da cultura escrita. Obra, leitura, memória e apagamento. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 35, n. 71, p. 17-29, 2017. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/628/397>. Acesso em: 3 de agosto de 2021.
- DESSBESELL, Daiane Luza; FRUET, Fabiane Sarmiento Oliveira. O potencial do hipertexto para o ensino-aprendizagem da leitura. **Temporis (ação)**, v. 12, n. 01, p. 49-59, jan./dez. 2012.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **Comunidades de leitores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). 120 Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://www.ceale>.

- fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores. Acesso em: 16 junho de 2021.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- GATTAL, Zélia. **Anarquistas, graças a Deus**. 40. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008
- ISER, Wolfgang. O Jogo do texto. *In*: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.
- JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Trad. de Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. p. 67-84.
- JOSÉ DE ALENCAR. **Como e porque sou romancista**. Campinas: Pontes, 1990.
- PROVENZANOS, Maria Esther; WALDHELM, Mônica Vieira. **Didática**. Curso de especialização em Educação Tecnológica – Módulo IV. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2009.
- ROSA, Guimarães. **Ave, palavra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? Trad. Luiz Costa Lima. *In*: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 119-165.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- YUNES, Eliana L. M. **Pensar a leitura**: complexidade. Edições Loyola, 2002.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2009.

SOBRE AS AUTORAS

Alexandra Santos Pinheiro é licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999), mestra em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002) e doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Pós doutora pela Universidad de Jaen-España (2012-2013). É professora adjunta da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, onde atua como professora da graduação e do Programa de Pós Graduação em Letras. Suas pesquisas e publicações estão voltadas, principalmente, aos temas: Literatura e gênero; História da Leitura e Ensino da Literatura. Participa dos grupos de pesquisas NÚCLEO DE ESTUDOS LITERÁRIOS E CULTURAIS, CENTRO DE ESTUDOS EM ENSINO, LEITURA, LITERATURA E ESCRITA-CEELLE, ambos da UFGD, e POÉTICAS DO IMAGINÁRIO E MEMÓRIA-UNIOESTE. Quanto aos trabalhos de extensão, atua na Formação Continuada de Professores, com ênfase no Letramento Literário. Atualmente, coordena o subprojeto

de PIBID Leitura, Escrita e Reescrita de gêneros de textos: ações de Letramento entre alunos(as) dos ensinos Fundamental e Médio.

E-mail: alexandrasantospinheiro@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4119-4740>.

Clarice Lottermann é graduada em Letras (Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon/Universidade Estadual do Oeste do Paraná), tem Mestrado em Letras – Estudos Literários (Universidade Federal do Paraná) e Doutorado em Estudos Literários (Universidade Federal do Paraná). É professora/pesquisadora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Literatura infantil e juvenil, literatura e ensino, letramento literário.

E-mail: clalottermann@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6184-8297>.

Recebido em 21 de agosto de 2021 e aprovado em 25 de agosto de 2022.

As potências do ato de ler: uma experiência extensionista

Los poderes del acto de lectura: una experiencia extensionista

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n85p93-104>

HELDER SANTOS ROCHA¹

RESUMO: Este relato apresenta reflexivamente uma proposta de extensão executada na modalidade curso online, durante os meses de novembro e dezembro de 2021, no Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória (UFOB), que objetivou difundir uma rotina de leituras coletivas, além de incentivar a reflexão sobre o próprio ato de ler. Com especial atenção a aspectos estéticos dos textos e às diferentes possibilidades de experiência leitora, conclui-se que é válido repensar a formação de leitores em ambientes extracurriculares, dialogando com teorias, experimentações de leituras e possibilidades outras de significação. Baseando-se em pensamentos diversos, buscamos, coletivamente, compreender e praticar o ato de ler como deslizamento de sentidos (BARTHES), como um ato de experiência (ISER), como performance (ZUMTHOR) e como emancipação política (RANCIÈRE). Desejamos e defendemos a criação de espaços dialógicos plurais a fim de que os envolvidos possam ler, discutir, imaginar, repensar, questionar, ressignificar e experienciar outras perspectivas de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; experiência; performance.

RESUMEN: Este informe presenta reflexivamente una propuesta de extensión realizada en la modalidad de curso online, durante los meses de noviembre y diciembre de 2021, en el Centro Multidisciplinario de Santa Maria da Vitória (UFOB), que tenía como objetivo

1. Universidade Federal do Oeste da Bahia – Santa Maria da Vitória/BA – Brasil

difundir una rutina de lecturas colectivas, además de fomentar la reflexión sobre el acto mismo de leer. Con especial atención a los aspectos estéticos de los textos y las diferentes posibilidades de experiencia lectora, se concluye que es válido repensar la formación de lectores en entornos extraescolares, desde los diálogos con las teorías, los experimentos de lectura y otras posibilidades de significado. A partir de pensamientos diferentes, buscamos colectivamente entender y practicar el acto de leer como deslizamiento de significados (BARTHES), como acto de experiencia (ISER), como performance (ZUMTHOR) y como emancipación política (RANCIÈRE). Queremos y defendemos la creación de espacios dialógicos plurales para que los involucrados puedan leer, discutir, imaginar, repensar, cuestionar, replantear y experimentar otras perspectivas del mundo.

PALABRAS CLAVE: Lectura; experiencia; performance.

“Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler.”
(Carolina Maria de Jesus, Quarto de despejo)

“Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte.”
(Davi Kopenawa, A queda do céu)

INTRODUÇÃO

É muito comum observar o fomento de práticas leitoras, sejam escolarizadas ou não, que pressupõem uma aquisição de um capital simbólico e cultural, ou mesmo de “políticas” de formação de leitores com finalidades civilizatórias. Uma espécie de regra específica para integrar o maior número possível de indivíduos na sociedade da democracia neoliberal. Um pouco parecido com o que ocorre em certas políticas econômicas, cuja lógica da racionalidade prevê que, quanto mais pessoas forem consumidores e clientes em potencial, mais cidadãos nos tornamos. Com relação à leitura de textos literários, exames pré-vestibulares e ENEM’s continuam exigindo leitores pacificados e apassivados que encontrem as respostas “certas” para determinadas questões, forjadas *a priori* por estudiosos doutos, o que anula, de antemão, a própria capacidade leitora desses leitores.

Durante muito tempo, a prática de leitura foi encarada como estágio final do circuito de aquisição de saberes, e os leitores como receptores passivos. Em alguns outros momentos, quando a leitura finalmente recebeu destaque em estudos e pesquisas, houve alguma negligência com relação ao movimento provocado durante o instante mesmo do ato de ler, como se o importante fosse apenas o significado gerado pelo “bom” entendimento do texto.

Diferentemente, esta proposta de curso de extensão buscou valorizar e retomar algumas pesquisas e alguns estudiosos, como Roland Barthes, Wolfgang Iser, Paul Zumthor e Jacques Rancière, que apontaram questões cruciais envolvendo as potências da leitura. Ao mesmo tempo, o curso estimulou a formação de outras comunidades leitoras que exercitem a autorreflexividade sobre a experiência de ler, algo que tem sido bastante negligenciado numa sociedade em que abundam fórmulas mágicas de “leitura dinâmica”, cujo propósito – o que seria um bom hábito de leitura – é a quantidade de páginas lidas. Este gesto tímido de fomentar possibilidades outras de ler textos já bastante lidos, mas muitas vezes pouco “lidos”, visou difundir rotinas e repertórios com proposições de atuação social realmente ativas no porvir.

O curso foi originado como atividade extensionista da Universidade Federal do Oeste da Bahia, no Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória-BA, campus onde atuo como docente de Língua Portuguesa. A comissão executora foi composta por mim e por Allan Pablo Pereira Santana, que é discente do curso de licenciatura em Artes Visuais. No campus funciona, além do curso de Artes Visuais, também o bacharelado em Publicidade e Propaganda. Para o público interno, mais especificamente os discentes do campus, o curso objetivou exercitar a leitura enquanto atividade criativa e questionadora, atributo requerido dos futuros profissionais professores e bacharéis, publicitários e artistas, que lidam com leituras atentas aos componentes estéticos dos textos. Por outro lado, o curso serviria como aprofundamento para membros da comunidade externa que atuam direta ou indiretamente com leitura, a exemplo de professores da educação básica, bibliotecários e profissionais da cultura que atuam na região da bacia do Rio Corrente, além de cidades circunvizinhas e demais interessados. Para além da formação de um público-leitor consciente, a intenção do curso foi sempre a de alargar o campo de suas atuações profissionais e comunitárias, ao mesmo tempo em que permitiria repensar práticas pedagógicas e pontos de vista sobre o ato de ler.

Ademais, este curso de extensão também objetivou o exercício de outras leituras por parte do docente proponente e coordenador da proposta, uma vez que parcela considerável do cronograma seria destinada à interação com outros

leitores para partilharem suas reflexões, experiências e perspectivas, o que ocasionaria uma ampliação das formas de compreensão dos textos e dos mundos, além de possibilitar a ressignificação da própria subjetividade. Resumindo, não era/não foi um curso para ensinar outros a ler, mas para aprender junto com os outros outras leituras, a fim de nos tornarmos outros também.

METODOLOGIA

O curso foi organizado da seguinte forma:

1. Houve a criação de uma sala no Google Classroom com datas e textos em formato PDF disponíveis para os inscritos poderem ler previamente; o link de acesso era fornecido já na inscrição no sistema de práticas extensionistas da UFOB. As leituras assíncronas ocasionadas daí foram contabilizadas na carga horária total.
2. Todos os encontros ocorreram aos sábados pela manhã, no horário das 9h às 12h, através do Google Meet; o link de acesso era fornecido já no mural da própria página do Classroom e funcionou muito bem.
3. Em cada um dos encontros, houve um momento expositivo-dialogado inicial, com apresentação e discussão de propostas teórico-críticas, sempre com instrumentos didático-pedagógicos que priorizavam a reflexão lúdica e multimodal, através de slides do Power Point, além de links de vídeos no YouTube, páginas de sites com fotografias, gravuras e textos verbais diversos.
4. Após um breve intervalo, havia o momento de leitura coletiva de textos variados (contos, poemas, narrativas de testemunho, diários, ensaios, performances verbivocovisuais), de autores bastante heterogêneos da literatura e do pensamento contemporâneo, a exemplo de Guimarães Rosa, Carolina Maria de Jesus, Davi Kopenawa Yanomami, Bruce Albert, Ricardo Aleixo e Arnaldo Antunes, também previamente disponibilizados no Classroom.
5. Ao fim, o microfone foi aberto para comentários sobre as sensações corporais, os aspectos estéticos detectados, os recursos discursivos identificados como relevantes para o ato de ler, a fim de cotejarmos a experiência da leitura em performance com as questões levantadas pelos teóricos lidos na primeira parte do encontro.

A metodologia aplicada priorizou a produção do experimento ocasionado das leituras, das impressões e dos diálogos tecidos em cada momento; todo saber

específico e anterior sobre os textos trazidos para as conversas foi aproveitado como elemento adicional e comparativo, não determinante para as leituras.

Dia/horário	Texto teórico-crítico	Texto experimento
20.11 / 9-12h	<i>Escrever a leitura e A leitura</i> , de Roland Barthes	Fragmentos de <i>Quarto de despejo</i> , de Carolina Maria de Jesus
27.11 / 9-12h	O jogo do texto, de Wolfgang Iser	Conto Famigerado, de Guimarães Rosa
04.12 / 9-12h	O espectador emancipado, de Jacques Rancière	Fragmentos de A queda do céu, de Davi Kopenawa e Bruce Albert
11.12 / 9-12h	Performance e recepção, Performance e leitura e O empenho do corpo, de Paul Zumthor	Performances verbivocovisuais de Arnaldo Antunes e Ricardo Aleixo

Tabela 1: cronograma – Fonte: autoria própria

ANÁLISE, REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A leitura vem sendo objeto de estudos de diferentes pesquisadores e de variadas áreas do conhecimento há um bom tempo. No campo dos estudos de linguagens, sobretudo no âmbito da Teoria Literária, a leitura e o leitor ganharam maior destaque a partir dos anos 1960, com as correntes críticas da Estética da Recepção e do Pós-Estruturalismo francês, mas, também, nas teorias sociais da comunicação, além de continuarem sendo de grande interesse para pensadores que compreendem a construção estética da arte como fruto de uma interação entre o espectador, a obra e sua autoria.

É notória, também, a relevância da leitura para o campo pedagógico, portanto, para uma gama de pensadores que acreditam na potência política dessa prática na inserção dos sujeitos na sociedade crítica, consciente e democrática. Nesse sentido, a grande referência no pensamento brasileiro, e ainda norteador para nós educadores de hoje, é Paulo Freire e sua tese de que a leitura do mundo precede a da palavra, sem tornar esta menos relevante do que aquela (FREIRE, 1989, p. 9). Trata-se de uma atividade que necessita ser encarada como potência do sujeito letrado para transformação da própria realidade, assim como também da própria ressignificação histórica.

Barthes em diálogo com Carolina Maria de Jesus e nós, leitores

Diante disso, torna-se relevante aprofundar a reflexão sobre a leitura, buscando verificar em que medida ela pode ser usufruída para além de um meio de aquisição de saber e de troca de informações. Ou seja, pensar na própria leitura levará, consequentemente, a entendê-la como práxis, como ato e como dispositivo em que mente, mas também corpo, trabalham, despertam sensações e imagens que transgridem os limites da racionalidade cotidiana. Para Roland Barthes, por exemplo, a leitura é Desejo, energia, porque ela desperta interesses para além do texto e da escritura (BARTHES, 2004, p. 42). O que contraria teses simplistas que colocam o leitor como estágio final de qualquer comunicação. Afinal, ler prolonga o lido e, ao invés de encerrar, inicia outra aventura.

No primeiro encontro do curso, foi possível constatar em leituras de fragmentos de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, publicado em 1960, essa energia e essa movência do corpo para além da escritura, pois o relato perturbador da favelada semiletrada que líamos retumbava em nossas mentes, desconsertando imagens e pressupostos sobre sujeitos, estratos sociais e registros de fala e de escrita. Lendo pausadamente pedaços do diário e trechos que ressaltam a força do literário e da imaginação como elementos transgressores e transcendentais de um cotidiano limitador, os participantes, por sua vez, destacaram sensações de estranhamento, empatia e afeto.

Ficou patente a poética da reciclagem na escrita do texto, trabalhada pela narradora/autora, e percebida e experienciada na leitura que fizemos. A junção de fragmentos de palavras e expressões eruditas com termos e palavras graficamente “erradas” constitui o entrelugar da narrativa entre o diário pessoal de um semianalfabeto e o discurso literário de um eu semiletrado. Na leitura, evoca-se o processo de um aprendizado solitário e interrompido de uma leitora que rompe os limites dos usos lexicais que demarcam quem e onde se deve e se pode proferir tais sentenças. O “eu” que lemos no diário está entre a favela do Canindé, em São Paulo, e o mundo ficcionalizado nos textos que Carolina leu. A transgressão operada pela escrita da autora favelada nos impulsiona a transgredir os lugares comuns das nossas parcas perspectivas sobre os outros e sobre a própria vida. Lembra muito a imagem de Arthur Bispo do Rosário², que entrega ao mundo um tecido de retalhos dos mundos triturados pelo neoliberalismo, os restos dos consumos midiáticos, as sobras da globalização nada equitativa. Trata-se de uma resposta de leitura/escritura, como diria Barthes (2004), ao texto do mundo.

2. Para conhecer Arthur Bispo do Rosário: <https://museubispodorosario.com/arthur-bispo-do-rosario/>.

Iser em diálogo com Guimarães Rosa e nós, leitores

Esse gesto provocado na/pela leitura, que não é inocente, mas também não é inteiramente consciente, traduz a experiência de uma subjetividade inquieta, que se desdobra quando o imaginário se torna ativado pelo texto, a partir do ato da leitura. Conforme apontou Wolfgang Iser, a leitura de um texto, sobretudo do texto ficcional, permite a experimentação de outras existências, de outras agências e de outros mundos, porque o texto é um jogo que é dado ao leitor jogar (ISER, 1979, p. 116). Mas a obra, o texto, a estrutura discursiva, ainda estão ali, montados e organizados de certas formas para despertar no leitor o desejo por este jogo.

No segundo encontro, lemos e comentamos o conto “Famigerado”, de Guimarães Rosa, que faz parte do livro *Primeiras Estórias*, publicado em 1962. Aparentemente hermético num primeiro momento, o conto foi se desenrolando em novelo e os cursistas intervieram com questões, dúvidas e inferências relevantes sobre os elementos da escrita rosiana. O incômodo do “branco” provocado quando alguém se depara com termo cujo significado é desconhecido deixa a leitura repleta de solavancos, mas, também, de profusões de estalos. Isso porque, quando dialogamos sobre os sentidos dos léxicos ao fim da leitura, alguns clarões foram se manifestando, sobretudo com relação às possibilidades interpretativas do título “famigerado”. Mesmo muitos participantes sendo oriundos de cidades do interior baiano e da vida campesina, houve, sem sombra de dúvida, um estranhamento com o léxico proferido pelo personagem Damázio, o jagunço que buscava o significado do termo famigerado; isso devido, primeiro, às intervenções linguísticas do autor mineiro à fala típica dos viventes do sertão das Gerais, além do distanciamento temporal, uma vez que atualmente já há televisão e sinal de celular com acesso à internet em boa parte da zona rural do país, portanto, interconectando falas e formas de comunicação que antes sequer se aproximavam.

Constatamos, ainda, o jogo perspectivístico ressaltado por Iser (1979), quando muitos cursistas destacaram os pontos de vista e as perspectivas envolvidas na cena tensa entre o jagunço e o doutor sábio das letras de papel. Ou seja, quem narra é o médico, detentor de diploma e, na perspectiva de Damázio, o oráculo que solucionará sinceramente o seu desconhecimento. Quando, por fim, os leitores reconhecem que o doutor não responde com sinceridade à demanda do outro, utilizando-se de sua argúcia interpretativa e escolhendo um dos lados da ambígua significação do termo, quiçá pelo medo do outro, as reflexões manifestadas indicam a complexidade dos contratos sociais envolvidos e das relações de poder inerentes aos usos da

língua. O que, também, faz pensar sobre nossas posições no mundo e nos usos que fazemos da linguagem, além dos efeitos políticos das nossas leituras.

Rancière em diálogo com Davi Kopenawa e Bruce Albert, além de nós, leitores

Podemos, assim, pensar na leitura enquanto tradução constante entre espectadores ativos, autores e textos/discursos, buscando na possibilidade de reorganizar os lugares estabilizados aprioristicamente uma forma, dentre outras, de imaginar outros modos de existir, de partilhar sensibilidades e de conviver com as diferenças. Pois, segundo Jacques Rancière,

O poder comum aos espectadores não decorre de sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou de alguma forma específica de interatividade. É o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra (RANCIÈRE, 2012, p. 20).

No terceiro encontro, deparamo-nos com um dos grandes livros publicados nos últimos anos no Brasil, além de um imenso desafio para nós leitores de língua portuguesa como interlocutores de uma alteridade que, ao mesmo tempo que próxima, também é tão distante, como o diálogo com os povos indígenas na sua perspectiva de mundo. Lendo poucos trechos, mas cuidadosamente, do ensaio etnobiográfico de Davi Kopenawa, tendo como coautor o antropólogo Bruce Albert, intitulado *A queda do céu*, de 2015, nos doamos em conjunto a “ouvir” as palavras escritas do Yanomami, que optou por dizer em português aquilo que, mais dificilmente, entenderíamos na sua língua de origem. Buscando acompanhar os desenhos imaginários do raciocínio de Kopenawa através de termos metafóricos, e aparentemente simplórios, do português, a exemplo de “povo da mercadoria”, paramos alguns momentos, levantamos a cabeça e dialogamos acerca das diversas perspectivas de mundo apontadas no uso da linguagem, como quando Davi nos diz sobre a ausência de legitimidade do nome próprio para seu povo como forma de identificar uma singularidade inerente e eterna.

Torna-se relevante destacar a participação de uma cursista, antropóloga de formação e pesquisadora de etnias indígenas, em todos os encontros, contudo de forma mais contundente e decisiva neste momento. Despertada pela escrita de Kopenawa, ela

generosamente partilhou a sua leitura do texto, destacando elementos do uso da linguagem como o poder encantatório e o alargamento da memória dos povos originários, em contraste nítido com a forma redutora e objetiva de comunicação do homem branco, além de ter partilhado, também, a sua própria experiência na convivência com outras comunidades indígenas e na complexidade de tessitura de pontes de interação entre os diferentes mundos. É claro que a leitura de trechos em que o antropólogo Bruce Albert comenta questões da produção do livro, com dupla autoria e vários desdobramentos subjetivos, auxiliou a participante a refletir sobre sua própria ação e suas perspectivas autorais na produção de um pensamento antropológico coletivo. A palavra tradução, como forma de transcrição de saberes e de informações, para lembrarmos Walter Benjamin e Haroldo de Campos, foi bastante discutida entre nós neste dia.

Zumthor em diálogo com Ricardo Aleixo, Arnaldo Antunes e nós, leitores

Ainda que mecanismos de controle, censura e interdição do discurso busquem domesticar os desejos, as vozes e as potências, como assim nos demonstrou Michel Foucault (2009), a leitura, se tomada enquanto performance, permite a emergência de formas consideradas outras do ser e da pluralidade de vida. Para isso é preciso ouvir e perceber a leitura, o “como” do texto, e não somente o “que” do texto, aquele seu conteúdo pressuposto, pois “comunicar (não importa o quê: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação” (ZUMTHOR, 2007, p. 52). Algo que exige atenção à própria mensagem, à sua transmissão, e, por conseguinte, à sua re-evocação.

Finalizando o curso, permitimo-nos performar letras vivas nas vozes e corpos de dois autores contemporâneos que dificilmente se deixam enquadrar em um único ofício da produção artística. Ricardo Aleixo, poeta mineiro, negro, pesquisador das poéticas da voz e do corpo, além de compositor e artista visual, declama, canta, dança e ritualiza sentidos e sensações em seu vídeo-performance “Livro ambiente”, a pedido da revista *O Menelick 2 Ato*. Neste momento, optamos por assistir, enquanto espectadores emancipados, a própria performance de Aleixo que se encontra no canal do YouTube da revista. Nos quase dez minutos de duração, já não temos somente os olhos e as mentes acompanhando letras em silêncio, mas a voz e as imagens em movimento, guiando traços, ritmos, entoações, expressões e movimentos ritualísticos. É nítido o quão perturbador

se torna, ao mesmo tempo que fascinante, a entrega do leitor ao texto “vivo”, em que cada um, em sua leitura ampliada e complexa, compõe seus próprios sentidos a partir das sensibilidades despertadas em ato. Até mesmo para quem desconhece e não compactua com as crenças nas religiões de matriz africana, o rito sonoro-corporal manifestado no/pelo poeta acaba se tornando mensagem de uma potência ancestral ainda pulsante.

Na segunda performance, o cantor, compositor e poeta Arnaldo Antunes, em um show-live na Galeria Psicoativa Tunga, em Inhotim/Brumadinho-MG, buscando formas de transgredir as limitações sanitárias impostas para evitar a propagação da Covid-19, apresenta grandes sucessos de suas composições musicais, além de canções recentes, ao lado do pianista Vítor Araújo. Criando diálogos improváveis e férteis com a cenografia, que já se trata de uma instalação de um artista visual renomado, e escrevendo oralmente outros itinerários para as suas letras, o que vemos, ouvimos e experienciamos é uma conclamação à vida, à consciência histórica e à urgência do presente. Os acordes graves do piano, o olhar sério do poeta e os tons violentos das rimas que bradam as piores desgraças reais na música *O real resiste*³ são exemplos das potências verbivocovisuais que aprofundam questões da realidade, não pelas vias rasas da comunicação objetiva, mas pelas vias/veias abertas da afetividade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, com ensejos e arroubos simples, a leitura ganha tímida, porém, central atenção, porque compreende-se que exercitá-la enquanto atividade percebida e pensada, e não só mecanicamente exercitada, permite a criação de comunidades leitoras potencialmente atuantes na sociedade. O curso de extensão executado e agora apresentado de forma reflexiva é somente uma amostra das inúmeras possibilidades da criação de comunidades leitoras que pensem o ato de ler.

Por fim, ressalta-se a satisfação que é/foi perceber o interesse da maioria dos inscritos em participar de todos os momentos do curso, mesmo quando estávamos em quase três horas de reunião síncrona, em sábados pela manhã, com muitos dos “presentes” enfrentando sérios problemas de conectividade e de acesso à internet, além de alguns outros participando até de filas de hospitais (como um

3. Exatamente aos 4:55' do show-live.

caso em que a cursista confessou estar acompanhando a mãe na UPA). Nesse sentido, o envolvimento, a atenção, as dúvidas manifestadas e a descoberta de possibilidades libertadoras de leitura, ingredientes fundamentais para a ocorrência desta experiência extensionista, são as razões para, com certeza, continuarmos a executar outros projetos de extensão, além de outras práticas pedagógicas, a fim de reunir sujeitos para ler e estarem disponíveis para transformações de si e do mundo em que vivem. Mas claro que é necessário incentivo para isso. E se não há, já sabemos qual projeto de sociedade está em curso.

REFERÊNCIAS

- ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO. Museu Arthur Bispo do Rosário, 2021. Disponível em: <https://museubispodorosario.com/arthur-bispo-do-rosario/>. Acesso em: 12/dez/2021.
- ALEIXO, Ricardo. **Ricardo Aleixo # Livro Ambiente**. Youtube, 5 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FzSY61eEdQ>. Acesso em: 05/dez/2021.
- ANTUNES, Arnaldo. **Inhotim em Cena 2021**: Arnaldo Antunes. Youtube, 29 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ieY-JN1unFI>. Acesso em: 06/dez/2021.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105-118.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Edição Popular, 1963.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ROSA. João Guimarães. **Primeiras Estórias**. 1. ed. especial. 5. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

SOBRE O AUTOR

Helder Santos Rocha é Professor Assistente de Língua Portuguesa do Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória, campus da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Membro do grupo de pesquisa (CNPq) “Estudos sobre ficção histórica no Brasil”.
E-mail: heldersantosrocha@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9871-2334>.

Recebido em 24 de dezembro de 2021 e aprovado em 20 de setembro de 2022.

ASSOCIE-SE À ALB

Os associados asseguram o fortalecimento de uma entidade sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é organizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e promover ações direta e indiretamente ligadas à temática da leitura e da educação. A associação de novos membros ajuda a expandir nossas publicações e sua divulgação. Queremos continuar ampliando o número de associados da Associação de Leitura do Brasil. Junte-se a nós!

Vantagens para os associados

1. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
2. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
3. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

Para associar-se à ALB

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<http://alb.org.br>), clicando em “seja um associado - cadastro” e efetuar o pagamento da taxa.

Valores

1. Professores Universitários – R\$ 240,00
2. Estudantes de Pós-Graduação – R\$ 180,00
3. Estudantes de Graduação e Professores de Educação Básica – R\$ 100,00

Formas de pagamento

- Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, enviando comprovante por *e-mail*.

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: secretaria@alb.com.br

Fone +55 xx 19 3521-7960

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

Submissão de originais

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

Normas editoriais

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

§ O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:
Atenção! A ABNT atualizou algumas das normas em novembro de 2018.
Os exemplos abaixo já estão de acordo com essas atualizações::

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Ler e escrever na infância**: imaginação, linguagem e práticas culturais. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. **Revista Linha Mestra**, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf. Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. **Entre literatura, cinema e filosofia**: Miguilim nas telas. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

- § Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

- § Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).
- § Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>.

Importante:

- § Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.
- § Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Processo de Avaliação

- § Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).
- § Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.
- § Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.
- § Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.
- § Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.
- § Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação *on-line* e eventuais novas edições da revista.
Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

Primaverar: semear escritas e leituras e colher encontros

ARTIGOS

Leitura e os processos de formação de leitores entre crianças, jovens e adultos

Conceição Evaristo e Eliane Potiguara: um exercício comparatista

Direitos humanos e leitura pública:
humanização e cidadania pela prática da leitura

Entre a materialidade e a literalidade na literatura infantil:
descrições de um livro “indestrutível”

Literatura em tempos de pandemia: leitura e afeto em encontros literários

As potências do ato de ler: uma experiência extensionista

