



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LITERATURA COMPARADA (PPGLC)**

**LEITURA LITERÁRIA EM CONTEXTOS ESCOLARES DIVERSOS:  
ACESSO, MEDIAÇÃO E RESISTÊNCIA**

**ELISANE ANDRESSA KAISER DA SILVA**

Foz do Iguaçu  
2020



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LITERATURA COMPARADA (PPGLC)**

**LEITURA LITERÁRIA EM CONTEXTOS ESCOLARES DIVERSOS:  
ACESSO, MEDIAÇÃO E RESISTÊNCIA**

**ELISANE ANDRESSA KAISER DA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Literatura Comparada.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Cortez

Foz do Iguaçu  
2020

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação  
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA

S586L

Silva, Elisane Andressa Kaiser da.

Leitura literária em contextos escolares diversos: acesso, mediação e resistência / Elisane Andressa Kaiser da Silva. - Foz do Iguaçu, 2020.

154 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada.

Orientador: Mariana Cortez.

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Leitura - Desenvolvimento. 3. Crianças - Livros e leitura. I. Cortez, Mariana, Orient. II. Título.

CDU: 028.6

ELISANE ANDRESSA KAISER DA SILVA

**LEITURA LITERÁRIA EM CONTEXTOS ESCOLARES DIVERSOS**  
**ACESSO, MEDIAÇÃO E RESISTÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Literatura Comparada.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dra. Mariana Cortez  
UNILA

---

Profa. Dra. Diana Araujo Pereira  
UNILA

---

Prof. Dra. Regina Coeli Machado e Silva  
UNILA/UNIOESTE

---

Prof. Dra. Josiele Kaminski Corso Ozelame  
UNIOESTE

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## AGRADECIMENTOS

À UNILA/DS, pela concessão da bolsa de estudos que me possibilitou a dedicação constante durante a realização desta pesquisa.

À minha família, que me acompanhou nessa caminhada longa e com muitos obstáculos.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Literatura Comparada da UNILA, em especial, minha orientadora Mariana Cortez por todo apoio em cada etapa desta pesquisa. Gratidão por valorizar o que eu já sabia e me ajudar a ir além, és um exemplo de mediadora de leitura.

Aos meus colegas de curso, que sempre serão lembrados com muito carinho e saudades, pois aprendi muito com vocês durante as aulas.

À escritora Maria Lucia Takua pela amizade e confiança em meu trabalho disponibilizando o seu relato para que eu pudesse confeccionar o livro e realizar as mediações de leitura.

À Escola do Campo e à Escola indígena por ter cedido espaço para a realização desta pesquisa, em especial, as crianças inesquecíveis que fizeram parte desta experiência de mediação de leitura.

À professora Neredi de Olivera que me alfabetizou e à Professora Edna Marcia Bonini, minha professora de português no Ensino Fundamental II, que despertou ainda mais o meu interesse pela Área de Letras e que sempre me incentivou.

À professora Cristiane Costa da Silva que durante o curso de Formação de Docentes abriu caminhos para eu começar a contar histórias com músicas, sendo uma das grandes incentivadoras do meu *Projeto Cantando Histórias*.

Agradeço a professora Laura Amato e a professora Diana Araujo Pereira que fizeram parte da minha trajetória acadêmica desde a graduação de Letras-Artes e Mediação Cultural e que contribuíram muito com a minha formação.

À professora Regina Coeli, pela participação e contribuição na banca de qualificação desta pesquisa.

À professora Josiele Kaminski Corso Ozelame que participou da banca de defesa contribuindo com suas reflexões e incentivo.

Ao professor Felipe dos Santos Matias, um exemplo de mediador de leitura de Literatura Brasileira e à professora Rosângela de Jesus Silva, ambos contribuíram abrindo caminhos para esta pesquisa.

Ao professor Fidel Pascua Vilchez, pela oportunidade que me concedeu de realizar o meu primeiro projeto de iniciação científica na universidade, o qual foi significativo para a escrita de outros artigos.

À Eliane e Carlos, que se dispuseram a me trazer na universidade para que eu realizasse a matrícula.

As minhas amigas e hermanas que me acompanham desde o curso de graduação: Daiane, Isabel, Livia, Josiane, Inés e Leidy. Gratidão pela amizade e incentivo durante o caminho. Somos uma família Latino-Americana.

Ao grupo *Doutores do Riso Medianeira*, no qual tive a oportunidade de conhecer na prática o trabalho de humanização para pessoas por meio das artes.

À Lucas Clemente Faquin, meu companheiro de luta, que sempre me incentiva a realizar os meus sonhos.

Aos meus alunos do *Projeto SOMnhar – Mediação Cultural por meio das Artes*, uma das minhas inspirações para a busca constante de conhecimentos.

À todas as pessoas que reconhecem e incentivam o *Projeto Cantando Histórias* e que colaboram para a formação de leitores literários.

Aos amigos do projeto de extensão *Vivendo Livros-Latino Americanos na Tríplice Fronteira*, que são exemplos de mediadores de leitura e que tive a oportunidade de compartilhar momentos significativos.

Agradeço a amizade de todas as pessoas que tive a oportunidade de conhecer na universidade. A UNILA é um lugar de conhecimento, integração e esperança.

*Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo só cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não tem voz (Ferreira Gullar).*

## RESUMO

Ao reconhecer a potência da Literatura e das Artes para a formação de leitores literários, esta pesquisa propõe-se a refletir sobre as mediações de leitura com música realizadas em contextos escolares diversos, especificamente em Escola do Campo e Escola Indígena. A pesquisa se justifica já que os mediadores de leitura podem contribuir para a democratização de acesso ao livro, à leitura e às Artes e, com isso, dar a oportunidade para que os sujeitos possam reconhecer-se como cidadãos de ser e de direito e possam encontrar formas de resistir (Petit, 2009; Colomer 2007, Bajard 2007, Bajour, 2012). A partir de contribuições das teorias literárias, particularmente da Literatura Comparada (Coutinho, 2013) e das Teorias da Recepção (Iser, 1979; Jauss, 1994), o intuito é propor, nas escolas, a leitura mediada do conto tradicional *Chapeuzinho Vermelho* (1812), na versão dos Irmãos Grimm, e do reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* (2016), da escritora indígena Maria Lucia Takua, com o propósito de construir coletivamente os sentidos das narrativas. Para cumprir o objetivo delineado, apresentam-se as seguintes questões teóricas e de procedimentos para a prática: a importância da análise das manifestações estéticas, o reconhecimento dos contextos, a seleção dos recursos utilizados (música, livro ampliado, figurino etc) e o planejamento e reflexão sobre o desenvolvimento da leitura coletiva. Os resultados alcançados durante a experiência apresentam possibilidades para repensar sobre o exercício do mediador de leitura literária em espaços diversos e, a partir disso, orientar para um perfil de mediador “reinventado”, ou seja, sensível às várias formas de ser e estar no mundo e abertos ao diálogo intercultural. Ademais, percebe-se que em lugares marcados por várias situações de preconceito e consequentes invisibilizações culturais (Candau, 2000; Candido, 1995), a Literatura e as Artes podem abrir caminhos para a interação, para a promoção do debate, para a troca de saberes, assim favorecendo a formação de leitores literários atentos a suas condições e suas lutas.

**Palavras-chave:** Mediação de leitura; Formação de leitores; Literatura Infantil; Escola do Campo; Escola Indígena.



## RESUMEN

Reconociendo el poder de la literatura y las artes para la formación de lectores literarios, esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre las mediaciones de la lectura con música realizadas en diferentes contextos escolares, específicamente en Escola do Campo y Escola Indígena. La investigación está justificada ya que la lectura de mediadores puede contribuir a la democratización del acceso a los libros, la lectura y las artes y, con esto, dar la oportunidad a los sujetos de reconocerse a sí mismos como ciudadanos del ser y del derecho y pueden encontrar formas de resistir (Petit, 2009; Colomer 2007, Bajard 2007, Bajour, 2012). A partir de las contribuciones de las teorías literarias, particularmente la Literatura comparada (Coutinho, 2013) y las Teorías de Recepción (Iser, 1979; Jauss, 1994), la intención es proponer, en las escuelas, la lectura mediada del cuento tradicional *Caperucita Roja* (1812), en la versión de los Hermanos Grimm, y el recuento de *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* (2016), de la escritora indígena Maria Lucia Takua, con el propósito de construir colectivamente los significados de las narraciones. Para cumplir el objetivo esbozado, se presentan las siguientes preguntas teóricas y de procedimiento para la práctica: la importancia de analizar las manifestaciones estéticas, reconocer los contextos, seleccionar los recursos utilizados (música, libros extensos, disfraces, etc.) y la planificación y reflexión sobre el desarrollo de la lectura colectiva. Los resultados obtenidos durante la experiencia presentan posibilidades para repensar el ejercicio del mediador de la lectura literaria en diferentes espacios y, a partir de ahí, orientar a un perfil de mediador "reinventado", es decir, sensible a las diversas formas de ser y estar en el mundo y abierto al diálogo intercultural. Además, está claro que en lugares marcados por diversas situaciones de prejuicio y consecuentes invisibilizaciones culturales (Candau, 2000; Cândido, 1995), la literatura y las artes pueden abrir caminos para la interacción, para la promoción del debate, para el intercambio de conocimientos, favoreciendo así la formación de lectores literarios conscientes de sus condiciones y luchas.

**Palabras clave:** Mediación de lectura; formación de lectores; Literatura infantil; Escola do Campo; Escuela Indígena.

## ABSTRACT

In recognizing the power of Literature and Arts for the formation of literary readers, this study proposes to reflect on the mediations of reading with music carried out in various school contexts, specifically in the Rural School and Indigenous School. The justification for this investigation is based on the fact that reading mediators can contribute to the democratization of access to books, reading and the Arts, offering opportunities for subjects to recognize themselves as citizens of being and of law and can find ways to resist (Petit, 2009; Colomer, 2007, Bajard, 2007, Bajour, 2012). With reference to the contributions of literary theories, particularly Comparative Literature (Coutinho, 2013) and Theories of Reception (Iser, 1979; Jauss, 1994), the scope of this study is to propose, in schools, the mediated reading of the traditional tale *Chapeuzinho Vermelho* - Little Red Riding Hood - (1812), in the Grimm Brothers' version, and in the retelling *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* - The Little Indian Girl little green hat - (2016), by the indigenous writer Maria Lucia Takua, with the purpose of collectively building the senses of narratives. To accomplish the outlined objective, the following theoretical and procedural questions for the practice are presented: the importance of the analysis of esthetics manifestations, the recognition of contexts, the selection of resources used (music, extended book, costumes etc.) and the planning and reflection on the development of collective reading. The results presented possibilities to rethink the exercise of the mediator of literary reading in different spaces and, from this, to orient a profile of a "reinvented" mediator, one who is sensitive to the various forms of being and being in the world and open to intercultural dialogue. It has also been verified that in places marked by various situations of prejudice and consequent cultural invisibilizations (Candau, 2000; Cândido, 1995), Literature and the Arts can make possible the interaction, debate and exchange of knowledge, favoring the formation of literary readers attentive to their conditions and their struggles.

**Keywords:** Reading mediation; Reader training; Children's Literature; Rural School; Indigenous School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Contação de história para a formação de leitores .....	30
<b>Figura 2</b> – Quadro comparativo conto e reconto .....	56
<b>Figura 3</b> – Quadro de análise do reconto .....	59
<b>Figura 4</b> – Processo de mediação de leitura com música .....	64
<b>Figura 5</b> – Etapas da mediação de leitura .....	96

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b> – Livros confeccionados .....	71
<b>Fotografia 2</b> – Era uma vez.....	72
<b>Fotografia 3</b> – Casinha fechada .....	73
<b>Fotografia 4</b> – Casinha aberta.....	73
<b>Fotografia 5</b> – Viveram felizes para sempre.....	73
<b>Fotografia 6</b> – Livro confeccionado A Indiazinha Chapeuzinho Verde .....	75
<b>Fotografia 7</b> – Indiazinha é indígena mesmo com celular.....	76
<b>Fotografia 8</b> – A Indiazinha Chapeuzinho Verde .....	76
<b>Fotografia 9</b> – Lugar de indígena é aonde quiser .....	77
<b>Fotografia 10</b> – Representação da aldeia .....	78
<b>Fotografia 11</b> – A Terra não é nossa, nós somos da Terra .....	78

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Músicas de introdução para o conto e reconto .....	65
<b>Quadro 2</b> – Músicas adaptadas na narrativa.....	66
<b>Quadro 3</b> – Músicas adaptadas na narrativa.....	67
<b>Quadro 4</b> – Músicas para finalizar o conto e reconto .....	69
<b>Quadro 5</b> – Perguntas elaboradas para a interação.....	97

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UNILA	Universidade Federal da Integração Latino - Americana
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: MEDIAÇÃO DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES EM CONTEXTOS DIVERSOS .....</b>	<b>21</b>
2.1 Literatura e a sua potência .....	21
2.2 A mediação de leitura literária .....	27
2.3 Mediação Intercultural .....	38
<b>3. CONTO E RECONTO: A ESCOLHA DAS HISTÓRIAS PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA.....</b>	<b>43</b>
3.1 Contos escolhidos para a mediação de leitura .....	43
3.2 Apresentação do conto clássico Chapeuzinho Vermelho – Tradição, versões e importância do clássico. ....	45
3.3 Apresentação do reconto <i>A Indiazinha Chapeuzinho Verde</i> de Maria Lucia Takua: Lutas e resistência.....	49
3.4 Encontro de narrativas .....	51
3.5 Mediação e suas possibilidades .....	62
3.5.1 A música .....	62
3.5.2 Livro Ampliado .....	69
3.5.3 Figurino.....	79
<b>4. APRESENTAÇÃO OFICIAL DOS DOCUMENTOS .....</b>	<b>80</b>
4.1 A Educação Escolar no Campo e a Educação Escolar Indígena .....	80
4.2 Apresentação das Escolas: Escola do Campo e Escola Indígena .....	88
4.3 Procedimentos: Metodologia da Intervenção .....	94
4.4 Descrição dos Procedimentos durante a Mediação de Leitura Literária:.....	96
4.5 Procedimento de Análise da Mediação de Leitura .....	98
<b>5. RELATO ETNOGRÁFICO: MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA .....</b>	<b>100</b>
5.1 1º dia Escola Indígena: Mediação de leitura literária Chapeuzinho Vermelho.....	102
5.2 1º dia Escola do Campo: Mediação de leitura literária Chapeuzinho Vermelho .....	107
5.3 2º dia Escola do Campo: Mediação de leitura literária A Indiazinha Chapeuzinho Verde.....	116
5.4 2º dia Escola Indígena: Mediação de leitura literária A Indiazinha Chapeuzinho Verde .....	124
5.5 Discussões Sobre Mediação De Leitura Literária Em Contextos Diversos .....	129
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>148</b>
<b>Anexo A – Desenho prévio da história Chapeuzinho Vermelho realizado na Escola Indígena .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO B – O Caminho: Desenho da história da Chapeuzinho Vermelho realizado na Escola Indígena .....</b>	<b>150</b>
<b>Anexo C – Desenho realizado após a mediação de leitura da Chapeuzinho Vermelho na Escola do Campo .....</b>	<b>151</b>
<b>Anexo D – Desenho da mediação de leitura com música na Escola do Campo .....</b>	<b>152</b>
<b>Anexo E: Ilustração da Aldeia no Livro Confeccionado - <i>A Indiazinha Chapeuzinho Verde</i> .....</b>	<b>153</b>
<b>Anexo F: Escritora Indígena Maria Lucia Takua .....</b>	<b>154</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ao observar a realidade do Brasil, percebe-se um contexto marcado por desigualdades de oportunidade, por isso, para refletir sobre a formação de leitores é fundamental considerar os que estão inseridos na ausência de capital cultural<sup>1</sup>.

É necessário que o acesso à literatura, as bibliotecas e aos livros sejam diretriz e, conforme Cândido (1995) torná-la um direito humano. Além disso, a preparação de mediadores de leitura aptos ao trabalho em comunidades específicas se apresenta como uma possibilidade para contribuir com a democratização da literatura e das artes nesses cenários de vulnerabilidade. Portanto, refletir sobre o papel do mediador e da mediação de leitura, em contextos diversos, é importante para pensar em ações que possam viabilizar mudanças positivas no sentido de colaborar para a formação de leitores.

De acordo com os estudos de Michèle Petit na obra *Os Jovens e a leitura* (2009) o mediador de leitura cumpre um papel fundamental, “sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe” (PETIT, 2009, p. 166). Nesse sentido, a mediação de leitura literária vai ao encontro de reconhecer o contexto dos diferentes grupos, possibilitando um espaço de encontro e alteridade, promovendo a construção de sentido coletiva, além de ser uma aprendizagem social e afetiva para aproximá-los dos livros.

Ao reconhecer a potência da literatura e das artes e a necessidade de estudos em relação ao trabalho dos mediadores de leitura, esta pesquisa propõe-se a refletir sobre uma diferenciação entre as atividades práticas de contação de histórias e de mediação de leitura, que apesar de estarem integradas a um mesmo campo de atuação social e caminharem na mesma direção que é experienciar a dimensão socializadora da literatura, há alguns aspectos que merecem destaque para compreender a especificidade de cada uma.

Reconhece-se que nem todo contador de histórias é um mediador de leitura porque, pode ser que esse utilize diversas técnicas (dramatização, performance do

---

<sup>1</sup> Entendido conforme a concepção de Pierre Bourdieu que defende que a estrutura social é um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais, econômicas, simbólicas e/ou culturais. Dessa forma, a diferente localização dos grupos nessa estrutura social deriva da desigual distribuição de recursos e poderes de cada um de nós.

corpo e da voz, música) apenas para ações momentâneas desvinculadas ao objetivo de formar leitores. Já a mediação de leitura tem como objetivo principal a formação de leitores, levando em consideração a continuidade de processos. No entanto, compreende-se que nem sempre há possibilidade de realizar um trabalho contínuo com determinados grupos para acompanhar a efetivação da formação de leitores. Por isso, nesse caso, o objetivo é mostrar como os encontros, mesmo que de curta duração, podem ser transformadores, desde que haja o planejamento da ação sem perder o foco do objetivo: formação de leitores literários.

Considera-se neste trabalho que um contador de histórias pode tornar-se um mediador de leitura, desde que seja um “mediador reinventado”, ou seja, aquele que está se reinventando constantemente, sensível as várias formas de ser e estar no mundo, aberto para as mudanças e se adaptando aos contextos. Em espaços marcados por várias formas de preconceito, por exemplo, acredita-se que a literatura e as artes podem abrir espaço para a interação, para promover o debate e o encontro de ideias, assim favorecendo a mediação intercultural.

Para tanto, a proposta é apresentar o levantamento de alguns pressupostos que podem constituir-se como alicerce para a atuação dos mediadores de leitura. Com isso, será destacada a importância da preparação prévia, do conhecimento do contexto, de valorizar o que o público já sabe para buscar multiplicar a experiência dos leitores além de reconhecer a responsabilidade do papel dos mediadores de leitura para ter consciência do impacto de suas ações, como podem influenciar o destino de alguém e contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Cabe destacar que, o intuito não é estabelecer uma hierarquia entre o contador de histórias ou o mediador de leitura, mas refletir sobre aspectos que se referem às ações dos mediadores de leitura em contextos diversos (escolas, bibliotecas, hospitais, eventos sociais, etc.). Assim, apresentar contribuições para todos que estão envolvidos nesse campo de atuação e assim nos propor a mudanças que possa melhorar a nossa prática e realmente favorecer a formação de leitores e incentivar à leitura.

Para experienciar todas as etapas evidenciadas nos pressupostos, as quais são consideradas como fundamentais no que diz respeito a preparação que antecede a mediação de leitura e a ação propriamente dita, fez-se necessária uma pesquisa bibliográfica e de base etnográfica. A escolha dessa metodologia tem o



intuito de possibilitar uma formação pessoal e contribuir para a apresentação de novos resultados a partir da integração entre a teoria e a reflexão da própria prática.

Diante desses pressupostos, a proposta desta dissertação<sup>2</sup> é apresentar, inicialmente, a discussão sobre a mediação de leitura e seu desenvolvimento em espaços interculturais<sup>3</sup>. Na segunda etapa da pesquisa, será apresentada a realização de uma prática de mediação de leitura literária com música do conto clássico da *Chapeuzinho Vermelho* (1812) na versão dos irmãos Grimm e do reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* (2016) da escritora indígena Maria Lucia Takua em contextos diferenciados, sendo na Escola do Campo e na Escola Indígena. A proposta é identificar a potencialidade do conto tradicional e de um reconto escrito a partir da perspectiva de uma narradora indígena.

A escolha das narrativas perpassa por minha experiência estética<sup>4</sup> e caminho como mediadora cultural, minha área de formação. O conto clássico da *Chapeuzinho Vermelho* na versão dos Grimm sempre foi a minha história preferida na infância, pois as histórias que apresentavam caminhos, trilhas, percursos sempre me chamaram atenção, além dos finais felizes e quando conheci o reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* de Maria Lucia Takua, minhas discussões na Universidade nas salas de aula do curso de graduação em Letras-Artes e Mediação Cultural nutriram a leitura a partir da perspectiva de resistência como tantas vezes abordamos.

É justamente em virtude da repercussão dos contos clássicos da literatura infantil, os quais continuam presentes na minha vida e que são revisitados constantemente em meu projeto “*Cantando Histórias*” que despertou o meu interesse em conhecer o repertório de leitura de crianças inseridas em contextos diferentes, buscando identificar se a história clássica da *Chapeuzinho Vermelho* está presente no imaginário e no repertório de leitura das crianças.

Como a história da menina de chapeuzinho vermelho foi inúmeras vezes recontada, quando li *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* escrito por Maria Lucia Takua fiquei muito instigada a saber como esse reconto seria recebido em contextos

---

<sup>2</sup> Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE de n. 11832419.4.0000.0107

<sup>3</sup> Nesta dissertação, as vozes verbais oscilam (1ª pessoa do singular e do plural e 3ª. pessoa impessoal, porque em alguns momentos as minhas experiências como mediadora são apresentadas e, em outras, convoco o diálogo com teorias e autores que exigem o reconhecimento.

<sup>4</sup> Não entendida apenas como a apreciação daquilo que é belo, mas relacionada à produção de sentidos.

diferentes: um, coincidente com seu espaço de produção, e, outro, em que o imaginário indígena poderia estar distante. Ademais, a representação da personagem indígena, a mudança de contexto do relato e a construção da narrativa de uma maneira sensível e ao mesmo tempo como forma de resistência possibilitou uma percepção da potência da expressão artística da palavra. Por isso, considere relevante socializá-la para valorizar a representatividade indígena na literatura e as vozes das culturas silenciadas.

Para isso, nesse primeiro momento que antecedeu a prática foi um longo processo de preparação, em que realizei a análise das obras literárias selecionadas para a mediação de leitura, confeccionados os dois livros ampliados<sup>5</sup> e as narrativas foram adaptadas com músicas.

A escolha pela mediação de leitura com música é movida por sonhos que me constituem há muito tempo e que em outros momentos não foi possível realizá-los. É nesse tipo de prática que me realizo, me encontro e encontro o “outro”. Assim, é um caminho reinventado para suprir a necessidade pessoal de estar constantemente em contato com as artes e, também, oportunizar o acesso para essas crianças, acreditando nas múltiplas contribuições que a arte pode proporcionar.

O processo de adaptação das narrativas com música acontece de maneira fluída, pois contempla as experiências e emoções vivenciadas durante a minha leitura e refletem o que pretendo compartilhar com o público, para que também tenham a oportunidade de vivenciar essa experiência e despertar outros sentimentos e efeitos de sentido. Em meus processos, as composições das letras das músicas estão relacionadas com a personalidade das personagens (como eu imagino e represento a personagem), além da forma de me expressar ao contar a história.

As composições são de minha autoria, sendo necessário um planejamento detalhado, pois é preciso que cada canção escolhida realmente se integre com a narrativa para produzir efeitos de sentidos, sensibilizar ou até mesmo provocar humor. Para compor a letra das músicas é preciso descobrir o universo literário infantil, buscando uma linguagem acessível, o que não significa subestimar o entendimento das crianças, ao contrário, proporcionar um encontro horizontal e significativo durante a mediação de leitura.

---

<sup>5</sup> São livros grandes confeccionados com papelão e em alguns momentos do trabalho também serão chamados de “livrão” ou “livros gigantes”.

Durante a mediação, toco violão e canto e o ritmo da música também direciona a performance do corpo. As canções também se apresentam como uma oportunidade para favorecer a minha interação com o público, bem como, a interação entre eles mesmos.

Para favorecer a interação, a imaginação, o pensamento crítico e a construção de sentido coletiva foram elaboradas perguntas amplas que se relacionassem com a vivência do público alvo e abrissem espaço para várias possibilidades de respostas.

A pesquisa está estruturada da seguinte maneira: No primeiro capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos e as reflexões sobre a potência da literatura e quais suas contribuições para a infância, além das especificidades da mediação de leitura literária comparadas às outras atividades que promovem a leitura. Discute-se também a possibilidade da literatura em sua dimensão socializadora para favorecer o encontro intercultural, isto é, de que forma a literatura e as artes possibilitam um espaço de encontro, alteridade e troca de saberes.

No segundo capítulo, desenvolve-se a análise comparada das obras *Chapeuzinho Vermelho* na versão dos Irmãos Grimm e o reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* (2016) de Maria Lucia Takua, com o objetivo de identificar as características do conto tradicional e a mudança de perspectiva no reconto em que uma autora indígena narra sua versão da história. A análise contribuiu para a sequência do trabalho e redigiu o roteiro para a mediação, que envolveu a confecção dos livros ampliados, a elaboração do figurino, a adaptação das histórias com músicas e os ensaios.

No terceiro capítulo, foi necessário o estudo prévio dos contextos em que seriam realizadas as mediações de leitura, por isso, serão apresentados os documentos oficiais que se referem à educação no campo e à educação escolar indígena e descritas as escolas, as crianças e os contextos em que será realizada a mediação. Além disso, serão expostos os procedimentos utilizados para a realização da prática de leitura literária e a metodologia empregada.

No quarto e último capítulo, serão apresentados os relatos etnográficos das mediações de leitura literária com música realizada na Escola do Campo e na Escola Indígena juntamente com as reflexões sobre a própria prática, também possíveis sugestões elaboradas a partir de uma experiência pessoal, mas que podem contribuir para os demais mediadores.

Assim sendo, pretende-se que o estudo apresentado venha a contribuir para refletir sobre as diferentes formas de mediar e transformar essa possibilidade teórica em práticas, empenhando-se para que a teoria ilumine a prática e vice-versa.

A formação de leitores é um caminho a ser construído e que não depende apenas dos mediadores de leitura, mas a influência da escola, dos professores-mediadores e eventuais contadores de histórias podem abrir caminhos para que o público se aproxime da leitura e sinta suas possibilidades. Por isso, é preciso se aventurar, porque de acordo com Paulo Freire “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997, p. 155).

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: MEDIAÇÃO DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES EM CONTEXTOS DIVERSOS**

A mediação de leitura literária se apresenta como um campo de atuação social que contribui significativamente para a formação de leitores. No entanto, por ser um trabalho ainda com pouca visibilidade, não há o reconhecimento suficiente sobre a contribuição dessas ações. Por isso, neste capítulo será evidenciado o papel dos mediadores de leitura e qual a sua importância para a formação de leitores em contextos diversos, sobretudo, em realidades com a ausência de capital cultural.

Para tanto, o capítulo está organizado em três subitens: no primeiro será discutida a literatura e sua potência e quais as suas contribuições para a infância. O segundo refere-se especificamente sobre a mediação de leitura literária e quais as suas singularidades comparadas às outras atividades que promovem a leitura. Por fim, será discutido sobre a possibilidade da literatura em sua dimensão socializadora para favorecer o encontro intercultural.

### **2.1 Literatura e a sua potência**

As concepções de que a leitura contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, por muito tempo são colocadas em evidência na sociedade, sobretudo, nas instituições de ensino. Entretanto, o que se percebe ao longo do tempo é que há um grande desafio para formar leitores literários que, para além de estarem cientes da importância da leitura, identifiquem a experiência estética como um direito humano.

Assim, faz-se importante pensar no papel dos mediadores de leitura, sobretudo, nos processos de mediação de leitura literária em diferentes contextos, já que a relação leitor - livro - contexto de inserção estão intrinsecamente relacionados como pretendemos demonstrar. Para tanto, primeiramente, torna-se significativo destacar como a literatura é entendida e quais os referenciais teóricos que sustentam a nossa proposição.

Neste trabalho, acredita-se que a linguagem literária reativa a vontade de sonhar e a capacidade de criar e imaginar. Essas contribuições são apresentadas e discutidas na obra *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (2009) da antropóloga

Michèle Petit, que reflete sobre o poder da leitura em espaços de crises e apresenta uma compilação de várias experiências de leitores inseridos em contextos diferentes (guerras, autoritarismo do Estado nazista, ditadura, cárceres). Percebe-se, nos casos descritos, que a leitura serviu de refúgio, e no processo de aproximação com as linguagens artísticas, em especial, com a palavra, pois recitavam, transcreviam e na privação de algo para ler memoravam poemas para encontrar forças para viver.

O que sucede é que essas pessoas encontraram na literatura um espaço acolhedor para refletir, reconstruir sua identidade e recuperar o que haviam perdido. Conforme Petit (2009), em certos momentos da vida, cada um de nós é um “espaço em crise”, sendo que desde o nascimento estamos marcados por uma fragilidade que persiste durante toda a vida. Assim, compreende-se que todos os seres humanos são passíveis de desequilíbrios emocionais, inclusive as crianças em plena fase de desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico. Nesse sentido, o psicanalista Bruno Bettelheim (1980), afirma que:

Hoje como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isso, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa (BETTELHEIM, 1980, p. 11-12).

Os motivos dessas manifestações emocionais são singulares e dependem do contexto em que as crianças estão inseridas, a começar pelo ambiente familiar, mas também o bairro e suas condições socioeconômicas. Em suma, segundo estudos (Aguilar; Vygostky; Wallon) o desenvolvimento é resultante do meio. Logo, se entende que se a criança não estiver exposta a um ambiente que lhe estimule, que respeite seus direitos, suas etapas de desenvolvimento e que ofereça condições saudáveis que favoreçam sua formação, a probabilidade de apresentar dificuldades para interagir, expressar-se e lidar com seus sentimentos, crises individuais ou sociais será ainda maior.

Para explicitar o que se entende por crise e quais as suas consequências, recorreremos a Petit (2009), pois a autora argumenta que:

En efecto una crisis surge cuando, debido a cambios de carácter brusco - aunque hayan sido preparados con mucha anticipación -, o debido a una violencia continua y generalizada, los esquemas de regulación, tantos sociales como psíquicos, hasta entonces vigentes se vuelven inoperantes. La aceleración de las transformaciones, el aumento de la desigualdad de las disparidades y el incremento de las migraciones, han alterado o hecho

desaparecer los marcos en que se desarrollaba la vida, haciendo vulnerables a hombres, mujeres y niños, obviamente de manera muy variable según los recursos materiales, culturales y efectivos con que cuentan y el lugar en que viven (PETIT, 2009, p. 15).

De acordo com a autora, o contato com a literatura pelos sujeitos inseridos em contextos de extrema adversidade, deu-lhes a possibilidade de re-existirem. Portanto, faz-se importante que todos tenham a oportunidade de viver essa experiência, pois, como humanos somos sujeitos de busca e a literatura se apresenta como um caminho. Conforme afirma Teresa Colomer na obra *Andar entre livros* (2007):

Os livros têm o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporcionar-lhe o eterno prazer de quem se senta do lado do viajante que regressa (COLOMER, 2007, p. 61).

Petit (2009) ainda acrescenta que:

Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros (PETIT, 2009, p. 266).

Neste horizonte, a pesquisadora e bibliotecária Silvia Castrillón em seu livro *O direito de ler e escrever* (2011) se refere à leitura e a escrita como o direito de todos e o compromisso de muitos. Desta forma, reconhece o papel social da leitura e a importância de democratizá-la, sendo assim, afirma que:

A leitura é um direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto em que ocorre. Historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social: primeiro nas mãos da Igreja, que garantia para si, por meio do controle dos textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar (CASTRILLÓN, 2011, p. 16).

Em virtude disso, entende-se que além de ser um direito de todos, a literatura deve ser vivida desde a infância porque a imaginação é, sobretudo, a linguagem. As histórias falam às crianças em um nível muito mais profundo, sensível e imediato do que a linguagem da razão. Nesse sentido, a escritora, professora e contadora de histórias Gilka Girardello (2011) contribui para essa reflexão ao afirmar que:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo.

Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

Desta maneira, percebe-se a necessidade da literatura e das artes, sobretudo em um contexto marcado pela crise, a qual acaba afetando a psique humana, deixando sensível até a capacidade das crianças sonharem. Ademais, segundo Petit (2009), em contextos como esses, muitas crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmo e reconhecerem a contribuição da literatura e da arte na sua organização interna, na relação consigo e com o outro.

A partir do que foi discutido, considera-se que é nesse cenário que a literatura se faz importante desde a infância, da mesma forma que as brincadeiras. Seguindo essa perspectiva, o escritor e filósofo Umberto Eco em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), afirma o valor dos textos ficcionais e dos jogos:

E, assim, é fácil entender por que a ficção nos fascina tanto. Ela nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado. A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente (ECO, 1994, p. 137).

O autor acredita que, assim como as brincadeiras possibilitam à criança sonhar, imaginar, criar e recriar o seu mundo, o universo literário infantil também é capaz favorecer essa experiência. A tomar como exemplo os contos tradicionais, os quais permitem ao leitor mergulhar em um mundo repleto de fantasia, príncipes, princesas e bruxas, ele estará no mundo da imaginação, no universo ficcional permitindo que a criança fabule e tenha seu imaginário estimulado, propiciando espaços de reflexão e buscando resoluções para os seus conflitos. Deste modo, vê-se que a literatura se apresenta como um espaço de reflexão “por atuar tanto no consciente quanto no inconsciente” (Cândido, 1988, p. 175).

Em virtude disso, considera-se necessário repensar as práticas realizadas com a literatura, para que o seu valor estético não seja desvalorizado no momento da sua socialização. Isso significa que, durante esse processo tão importante de aproximação da criança com o livro e as histórias infantis, é preciso cuidado na forma que a literatura será apresentada, pois quando uma obra literária é



apresentada apenas como pretexto para posteriormente serem realizadas atividades em relação ao que foi lido, há uma grande tendência de desviar dos objetivos que se almeja ao contar uma história, sobretudo, porque ocorre uma desvalorização de todas as possibilidades que a literatura pode suscitar. Em primeiro lugar, porque a criança sabendo das atividades que serão realizadas posteriormente ela já não vai ler, ouvir e interpretar a história com os “mesmos olhos”. Em segundo lugar, a ênfase nas atividades propostas a partir das leituras acaba tirando o foco principal que é: a literatura, o prazer em ouvir uma história ou ler um livro.

Assim, o trabalho que buscamos afasta-se da concepção de didatização da literatura, a qual é compreendida como uma forma limitada de apresentar a literatura. Nesse sentido, a professora e pesquisadora Magda Soares em seu texto *A escolarização da literatura infantil e juvenil* (2001) afirma:

Na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea a imprópria escolarização que se traduz como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que ao transformar o literário em escolar, desfigura- o, desvirtua- o, falseia- o” (SOARES, 2001, p. 22).

Portanto, defende-se neste trabalho a literatura independente das avaliações do universo produtivista para suscitar os efeitos de sentidos, pois ela por si só proporciona um espaço para a reflexão, com abertura a novas possibilidades acerca do viver. E é nesse espaço de reflexão proporcionado pela leitura ou ao ouvir uma história que o leitor transforma o texto e é transformado por ele, assim, quanto mais relações o leitor consegue estabelecer, mais ele atuará sobre o texto no ato da leitura, na medida em que será capaz de preencher os espaços deixados nele.

Wolfgang Iser, um expoente da Teoria da Estética da Recepção em *O jogo do texto* (1979) associa o ato de leitura ao jogo e postula que neste processo há “vazios”. Sendo assim, quanto mais relações o leitor consegue estabelecer, mais ele atuará sobre o texto no ato da leitura, na medida em que será capaz de preencher as lacunas desse texto – os vazios mencionados por Iser.

Devido a isso, é possível perceber, que para preencher esses espaços “vazios” deixados pelo texto e estabelecer essa construção de sentidos é necessário um leitor ativo durante processo interpretativo do texto literário. Nesse sentido, Candido (2006), defende que o papel do escritor e o da obra literária só podem se completar se a relação entre autor/leitor for recíproca, desta forma afirma que:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem esse é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2006, p. 84).

Nesse sentido, Petit também adverte que:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (PETIT, 2008, p. 28).

Nesse caso, a Teoria da Estética da Recepção, centrada no leitor, contribui para a reflexão, uma vez que ela valoriza a produção de uma obra literária e a sua recepção estética pelo público leitor. Sendo assim, é possível compreender que quando uma obra do passado entra em contato com o leitor inserido em um contexto diferente da sua época de publicação, existe a possibilidade de emergir um novo significado para o texto. Portanto, quando a obra passa de um contexto de produção para outro contexto de recepção, novos significados podem ser gerados. É neste processo que as obras literárias e os contos orais se mantêm vivos na memória de novas gerações, por exemplo, o conto clássico da Chapeuzinho Vermelho que será analisado neste trabalho.

Diante dessas reflexões sobre a interação do leitor com o texto literário, é considerável pensar no processo leitura não apenas como uma operação intelectual abstrata, mas também inscrição dentro de um espaço, sendo um processo interativo consigo mesmo ou com os outros. Assim sendo, percebe-se que o livro se apresenta como uma possibilidade para multiplicar ou expandir a experiência do leitor, como por exemplo, por meio da vivência dos personagens, permitindo conhecer novos cenários e solucionar problemas da narrativa.

A seguir pretende-se destacar a importância do trabalho daqueles que estabelecem a “ponte” entre a criança e o livro favorecendo a formação de leitores literários: os mediadores de leitura. Pois, o mediador de leitura encontra-se inserido nessa tensão dos leitores durante o contato com o desconhecido e um horizonte novo, atuando também como participante desse processo de construção de significados, se apresentando exatamente como mediador (no sentido literal da palavra) e como sujeito ativo, abrindo caminhos, construindo pontes, e nas palavras

de Petit “tenho apenas a preocupação de fazê-los sentir que o papel do mediador de leitura é, a todo o momento, penso eu, o de construir pontes” (PETIT, 2008, p.212).

Ademais, serão destacados os processos de mediação de leitura no que tange à preparação dos mediadores para a apresentação das obras literárias, bem como, a mediação de leitura em diversos contextos para a formação de leitores literários.

## **2.2 A mediação de leitura literária**

A mediação de leitura literária evidencia a dimensão socializadora da literatura, pois implica diálogo, escuta, trocas de saberes e experiências. Segundo Colomer compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, “estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (COLOMER, 2007, p. 147).

Partindo dessas considerações, compreende-se que esses momentos são capazes de mobilizar os sentidos – os olhares, os gestos, a voz e o corpo – dos sujeitos envolvidos nessa prática. Sendo assim, ao refletir sobre a importância da leitura compartilhada concorda-se com Colomer (2007) quando diz que:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

A ideia de mediação é usada em diversas acepções, sendo que historicamente tem sido associada ao exercício de resolver conflitos, ou seja, favorecer o diálogo entre partes. Por outro lado, no que se refere especificamente à mediação de leitura literária a proposta é aproximar o possível leitor de uma narrativa (seja oral ou escrita), para assim formar leitores literários.

Nessa perspectiva, destaca-se que o trabalho de mediação de leitura literária é especialmente significativa em contextos em que os jovens leitores estão distantes do ambiente letrado. Há vários ambientes em que a mediação de leitura pode ser realizada, seja na biblioteca, na rua, livrarias, feira de livros, ou nas instituições de ensino, entretanto, cada ambiente requer uma forma de mediar distinta. De acordo

com o pesquisador e promotor de leitura Felipe Munita<sup>6</sup> (2018) no contexto escolar e pedagógico, por exemplo, a mediação se relaciona principalmente com a proposta de Vygotsky, que conforme já mencionado, defende a influência do ambiente externo para o desenvolvimento da criança.

Assim, se faz importante retomar o conceito de Vygostky (1991) nomeado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento, enquanto o nível de desenvolvimento potencial compreende o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de um adulto, ela consegue resolver.

Portanto, é nesse contexto que entra o papel do mediador de leitura, que será o ponto de contato do encontro da criança com o livro (ou história contada), ou nos termos de Vygostky o mediador parte do nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento proximal. Sendo assim, o que se entende por mediação de leitura literária, neste trabalho, relaciona-se com a ideia de abrir caminhos para a criança progredir como leitor, formação como leitor literário.

Partindo dessas considerações, defende-se que em todo processo que envolve a mediação de leitura, os mediadores de leitura devem partir do que as crianças já sabem sobre a história. Acredita-se que ao abrir espaço para esse diálogo é possível ampliar os momentos de escuta e por meio dessa interação o mediador de leitura busca multiplicar ou expandir a experiência dos leitores durante a leitura.

Nesse sentido, a antropóloga Petit em seu texto na obra *Os jovens e a leitura* (2008), destaca o papel do mediador de leitura:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial (PETIT, 2008, p. 154).

---

<sup>6</sup> Link entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=ub8npnokCZo>

Nesse caso, os mediadores de leitura podem realizar um conjunto de ações para favorecer a formação de leitores, seja contando histórias, realizando leitura em voz alta, cantando ou dramatizando. Todos estes modos de leitura são intermediados e atendem a objetivos diferentes. Neste estudo, centra-se especial atenção na contação de histórias como uma das estratégias da mediação de leitura.

A arte de contar histórias pertence à tradição oral, sendo que por meio da oralidade as pessoas transmitiam o conhecimento acumulado pelas gerações. As crenças, as lendas, os costumes e os valores são assim resguardados pela comunidade. E se hoje existe uma área chamada Literatura Infantil, repleta de fantasia, mistério, surpresas, e imaginação, com a presença de bruxas, fadas, príncipes e princesas, é porque as histórias contadas oralmente foram transcritas para posteriormente serem apresentadas para as crianças. No entanto, vale destacar que a concepção de infância e Literatura Infantil é uma construção social, conforme será evidenciado no próximo capítulo deste trabalho.

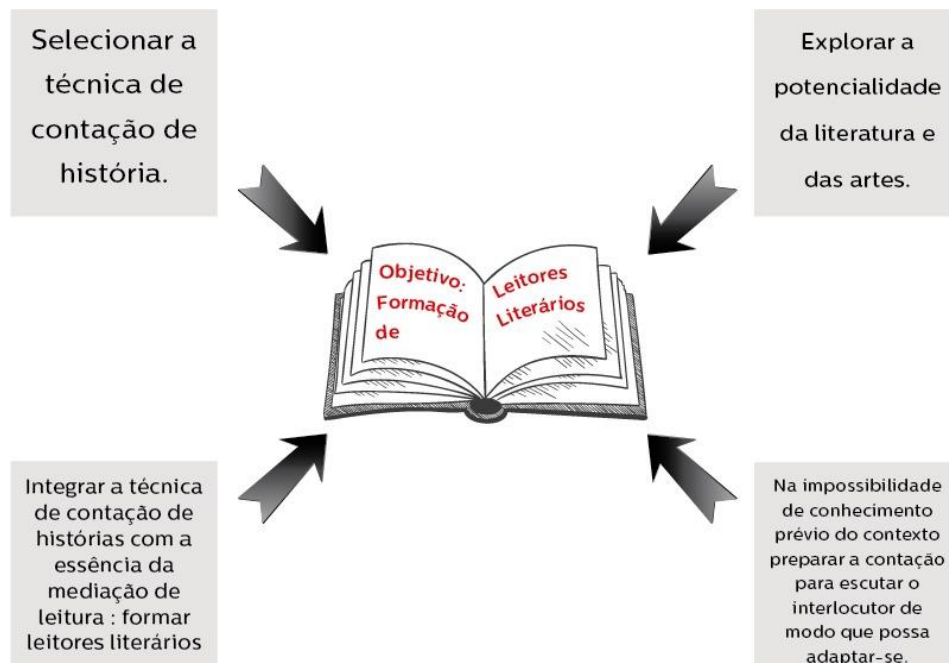
Na contação de histórias, é possível a utilização de várias técnicas e recursos para despertar o interesse dos ouvintes e complementar a história narrada: o corpo, a voz, os gestos são fundamentais a essa prática. Na obra *Da escuta de textos à leitura* (2007), Élie Bajard expõe o que acontece quando um texto é compartilhado. Para o autor, a sua transmissão vocal pressupõe a voz de um locutor e será sempre nova aos ouvidos do ouvinte, deste modo, “a transmissão vocal transforma a permanência do texto em ato efêmero e único” (BAJARD, 2007, p. 32).

Munita (2018) distingue três maneiras de entender a leitura na escola: a promoção de leitura, que diz respeito a um plano geral, que estaria reservado ao currículo escolar; a animação, que seriam práticas pontuais de intervenção literárias (a Hora do Conto, por exemplo); e, finalmente, a mediação de leitura, que exigiria um acompanhamento contínuo de formação leitora. Neste estudo, parte-se da ideia de que a contação de histórias é uma das formas de mediar leitura.

Assim, a contação de histórias é a proposta investigada nesta pesquisa e se aproxima do que Munita (2018) chama de animação. Segundo ele, a animação se refere a um conjunto de atividades concretas e pontuais (eventuais) e, por isso, devem estar alertas a uma tendência “perigosa” de “espetacularização” da leitura, já que pode, em alguns casos, confundir-se com a dramatização e o objeto livro, *strito senso*, pode ser esquecido. Evidentemente, as atividades que favorecem os exercícios de linguagem sempre contribuem com a formação de leitores, mas,

segundo Bajard (2007), é importante ter o objeto livro como referência durante os procedimentos de mediação da leitura literária na escola, porque “a descoberta do livro como portador de ficção é uma aprendizagem propiciada pela sessão de mediação” (BAJARD, 2007, p. 88) ademais, a formação exige o acompanhamento ao longo do tempo.

Com isso, esclarece-se, como propósito do estudo, que o contador de histórias é um mediador de leitura e ele precisa ser “reinventado” em espaços “desconhecidos”, isto é, há a necessidade de se considerar o contexto no qual se pretende intervir. Compreende-se que a ação pontual deve ser ética e culturalmente respeitosa, para tanto, o mediador precisa reinventar-se constantemente, a cada ação, a cada espaço “desconhecido”, adaptando-se aos contextos. Ressalta-se, que por serem ações pontuais, cumprem o objetivo de despertar o interesse, o desejo pelo livro e pela leitura, o acesso a determinadas práticas culturais alheias àquelas comunidades. A formação de leitores pressupõe o “desejo” inicial e neste sentido a contação de histórias pontuais podem ser uma primeira etapa no processo, como se demonstra no esquema que segue:



*Figura 1. Contação de histórias para a formação de leitores*

Conforme apresentado na figura anterior, percebe-se que todos os elementos da contação de histórias devem estar direcionados para o objetivo: formação de

leitores literários. Com isso, o que se pretende destacar é que ao considerar esse objetivo como diretriz ao preparar-se para a contação de histórias é possível realizar uma apresentação que possa contribuir com a formação de leitores, mesmo que o encontro seja pontual.

Portanto, essa é uma possibilidade que se apresenta para os contadores de histórias que pretendem contribuir para a formação de leitores e aproximar-se das práticas de mediação de leitura, mas que não tem a possibilidade de um trabalho em longo prazo.

Depois de selecionar a história e de delimitar o seu objetivo, o mediador deve partir para o planejamento da sua intervenção, ou seja, selecionar qual será a sua estratégia para a mediação, podendo ser: teatro, performance do corpo e da voz, história com música, contação de histórias com fantoches ou objetos.

Partindo disso, o segundo passo é decisivo para que o contador de histórias se aproxime das práticas dos mediadores de leitura. Esse é o momento de planejar a sua ação, ou seja, integrar a suas variadas habilidades e técnicas de contação de histórias com a essência da mediação de leitura: formar leitores literários. Assim, é necessário que os contadores de histórias escolham cada elemento utilizado para a apresentação pensando na contribuição desses para favorecer a construção de sentido e ampliar a experiência do público. Em suma, é preciso pensar as melhores formas possíveis de trabalhar de maneira mais integrada para que seja significativa para os ouvintes e não fique restrita a um “espetáculo” de entretenimento, sem comprometer-se com a sensibilização dos sujeitos para a leitura e as artes.

É diante dessas questões que se faz importante refletir sobre aspectos que se referem às ações dos mediadores de leitura em contextos diversos (escolas, bibliotecas, hospitais, eventos sociais, etc.) e também apresentar contribuições para os contadores de histórias que pretendem contribuir para a formação de leitores literários.

Cabe destacar que, o intuito não é estabelecer uma hierarquia entre o contador de histórias ou o mediador de leitura, mas perceber qual é a melhor forma de colaborar para formar leitores e assim nos propor a mudanças que possa melhorar nossa prática e realmente favorecer a formação de leitores e incentivar à leitura, isto significa, portanto, que no que se refere aos processos de preparação que antecedem à mediação de leitura e também durante, é indispensável considerar

alguns pontos chave que podem contribuir significativamente para alcançar os objetivos propostos com a mediação de leitura.

Por isso, a proposta a seguir é apresentar o levantamento de alguns pressupostos que podem constituir-se como alicerce para a atuação dos mediadores de leitura, são eles:

- 1) Conhecimento prévio sobre o contexto (geral, local, social, cultural) de cada lugar para poder atuar nele de maneira coerente e significativa.
- 2) Para conhecer o contexto é necessário que os mediadores de leitura realizem uma “boa escuta” do seu público.
- 3) Reconhecer a responsabilidade do seu papel como mediador de leitura e sua contribuição para a formação de leitores críticos e reflexivos.
- 4) Preparar-se: qual história selecionar, por quê? Quais estratégias? Que elementos que serão utilizados?

A proposta de mediação que se apresenta é uma contação de histórias com música e “intercalada” com perguntas que estimulam a construção de sentidos coletiva (formação do leitor) e o reconhecimento do contexto, alertando para possíveis adaptações necessárias de modo que sejam respeitados os espaços e sujeitos na intervenção.

Para facilitar e colaborar com o processo de preparação dos mediadores de leitura, é recomendável que, em todo caso, tenham como diretriz a seguinte questão: que leitor se pretende formar? Neste caso, as reflexões apresentadas por Colomer (2007) contribuem para pensar o que significa ser um leitor literário competente em nossa sociedade. De acordo com a autora um leitor competente é:

Como víamos, o leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe “construir um sentido” nas obras lidas. E para fazê-lo, deve-se desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura (COLOMER, 2007, p. 31).

Nesse cenário, cabe aos mediadores de leitura o planejamento de como podem colaborar com essa construção de sentido e interpretação desde dentro da sua cultura. Conforme afirma Bajour em sua obra *Ouvir nas entrelinhas* (2012, p. 28), é um exercício estimulante esboçar perguntas que instiguem a discussão sobre



os livros. Por meio dessa prática é possível destacar aquilo que se pretende que os leitores carreguem consigo como conhecimento ou como pergunta.

Assim sendo, as perguntas para favorecer a interação sejam elaboradas de modo a instigar a imaginação, o pensamento crítico e que se relacione com a vivência do público alvo. Para tanto, são importantes perguntas amplas, as quais tendem a favorecer as diversas possibilidades de respostas. É possível se distanciar de perguntas que direcionam as respostas dos leitores, que limitam sua capacidade imaginativa e que não favorecem uma interação de “reconhecimento” para posterior adaptação.

Neste momento, também merece destaque o cuidado para não infantilizar a perguntas ou a interação, ou seja, subestimar a capacidade de compreensão das crianças. Além disso, esta forma de apresentar a literatura para a criança simplifica os desafios para os leitores e contribui para distanciar a literatura do seu processo estético.

Isto significa que não é recomendável simplesmente escolher um título na estante, sem ao menos realizar uma leitura prévia. O trabalho com a mediação de leitura não pode ser “meio termo”, pois, mesmo com o preparo, os mediadores sempre estão passíveis de imprevistos. Por isso, concorda-se com as considerações de Bajour (2012), que de certa forma destaca a importância do conhecimento prévio da obra para que sejam realizadas as conversas literárias que possam contribuir com os leitores. Deste modo, a autora salienta que:

Ao escolhermos o que será lido com os outros, estamos imaginando por onde podemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto nos ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos (BAJOUR, 2012, p. 27).

Não dar todas as respostas às perguntas que são apresentadas contribui para que eles mesmos possam imaginar ou opinar sobre as histórias, pensar em possíveis desfechos, interpretações e soluções para suas dúvidas. Assim se abre a possibilidade que as crianças em vez de apenas fazer perguntas passem a responder sozinhas e considerar a participação dos colegas.

Assim como a interação do mediador com o público por meio da verbalização das palavras se constitui como a essência da mediação de leitura, há também outras formas de interação que se considera importante, tais como: o silêncio e o olhar.

Estar atento para esses modos de interagir fazem toda a diferença durante a mediação de leitura e são tão expressivos quanto à fala.

Isso significa que, nem sempre o mediador precisa estar falando, é preciso estar na história e com o público a ponto de saber o momento em que deve interagir ou silenciar para ouvir o “outro”. Da mesma forma, é importante trabalhar o olhar para que fique sensível ao seu entorno, para que se possa também “ler” o que os gestos ou expressões são capazes de comunicar.

Quando o mediador de leitura direciona o seu olhar para a criança que está falando, a relação que se constrói é mais próxima. Assim, ela percebe que está sendo ouvida e se sente à vontade para compartilhar suas experiências ou expressar sua criatividade.

Desse modo, compreende-se que trabalhar o olhar também é escutar, uma vez que, “escutar não é só ao que é expresso em palavras, mas também aos signos transmitidos por gestos eloquentes” (BAJOUR, 2012, p. 44). Deste modo, compreende-se que escutar também implica ler o que o corpo diz, pois conforme destaca a autora:

A escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo (BAJOUR, 2012, p. 45).

Partindo dessas considerações, verifica-se que a mediação não acontece sozinha, é necessária a interação entre o contador/mediador com o público. Para tanto, é importante estabelecer uma relação horizontal no sentido de abrir espaço para uma “boa escuta”. Nesta perspectiva a crítica literária de livros para crianças e jovens Bajour (2012), contribui para essa discussão destacando sobre a importância da escuta, e nas palavras da autora:

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo (BAJOUR, 2012, p. 24).

Sendo assim, essa concepção dialógica da escuta se constitui como a essência das propostas de mediação de leitura e será a estratégia investigada neste

estudo. Isto é, considera-se que em todo caso os mediadores precisam escutar para favorecer a construção de sentidos, abrir significados e expandi-los de modo cooperativo, além de possibilidade conhecer as crianças de espaços em que o mediador não é participante.

Acredita-se que a mediação de leitura vista por esse viés vai ao encontro da pedagogia do pedagogo Paulo Freire, que é favorável à relação dialógica e horizontal entre professor e aluno. Para Freire (1987), o diálogo é a essência de uma educação humanizadora e a palavra não deve ser um privilégio da minoria, mas sim um direito de todos os homens e mulheres, pois “os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78). Portanto, considera-se significativo ampliar essa teoria para além do ambiente escolar e trazê-la para o contexto de mediação com o texto literário para assim pensar na interação como um espaço humanizador, uma vez que esse último precisa estar aberto para todas as possibilidades de conversas e construção de sentidos.

Ainda nessa direção, Bajour (2012) discorre sobre a democracia da palavra compartilhada:

Escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é antítese do diálogo, e não raro comporta intenções de poder e controle sobre os sentidos trazidos à tona. Trata-se de um simulacro de escuta, uma atuação para manter as aparências. A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário o encontro intersubjetivo de vontades que aceitam o outro em sua diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com os outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual (BAJOUR, 2012, p. 24-25).

Assim, entende-se que a mediação vai ao encontro de reconhecer o horizonte de expectativa dos leitores com vivências diferentes e aproximá-los da matéria literária seja escrita ou oral. O conceito de horizonte de expectativas postulado pela teoria de Hans Robert Jauss (1994), estudioso da Teoria da Estética da Recepção, colabora para a reflexão ao ser transposto para o âmbito da mediação de leitura, embora o autor reflita apenas sobre a potência das obras literárias. Este conceito se refere ao que é visível e está sujeito a alterações e mudanças, conforme as perspectivas do leitor. Em relação ao horizonte de expectativa durante o processo de interação entre leitor/obra, Jauss (1994) afirma que:

[...] há um saber prévio, ele próprio ele mesmo um produto dessa experiência com base no qual o novo que tomamos conhecimento faz se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial.

Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida (JAUSS, 1994, p. 28).

A relação do leitor com um texto dependerá do texto lido e dependerá também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. Se o interesse apontar na direção da produção do sentido, o texto implica as significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura quando ele recebe ou se apropria do texto lido de determinada forma.

Sendo assim, é a partir da escuta sensível e da interação do mediador de leitura com seu público que é possível conhecer o contexto dos diferentes grupos, possibilitando um espaço de encontro e alteridade, favorecendo a construção de sentido coletiva, além de ser uma aprendizagem social e afetiva. Portanto, estabelecer essa ponte entre a leitura individual para o coletivo, se apresenta como um caminho significativo para formar leitores, desde que seja com preparo, organização e coerência nos objetivos.

Ao destacar a importância desses elementos para a mediação de leitura, pretende-se evidenciar a importância de ter em conta para cada detalhe antes da intervenção, para que conforme já mencionado, não se apresente apenas como uma mera atividade sem sentido ou significado para o público ou mesmo entretenimento e diversão. Deseja-se que a proposta tenha compromisso com a comunidade com a qual pretende atuar.

Desta maneira acredita-se que para que o trabalho dos mediadores de leitura seja reconhecido, é necessário o comprometimento e valorização da prática propriamente dita. Portanto, todos que de alguma forma participam do processo de formação de leitores precisam ter consciência da importância e da responsabilidade de suas ações, sendo que fundamentar a prática não deve ser apenas papel dos professores.

Conforme Colomer (2007), as atividades de compartilhar leituras são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto”. O gosto pela leitura deve ser incentivado desde bem cedo, sendo compreendido como o processo de identificação do sujeito com essa experiência estética, assim, gerando prazer. Nesse sentido, Colomer (2007), enfatiza a importância da leitura compartilhada para despertar o gosto pela leitura:

Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social (COLOMER, 2007, p. 144).

Ampliando essas ideias para além do ambiente escolar, considera-se que é por meio desses encontros realizados com êxito que o mediador de leitura pode contribuir para a formação de leitores, pois muitas vezes o que lhes falta é alguém que lhe apresente a literatura de maneira que desperte o interesse e que abra espaço de diálogo.

Acredita-se neste trabalho, que “despertar o gosto” é o princípio do incentivo à leitura, no entanto, entende-se que a mediação de leitura pode ir além. É preciso identificar se tal ação contribuiu de alguma forma para ampliar os horizontes do leitor, se a interação foi significativa, se houve identificação com a obra ou quebra de expectativas dos leitores. Em síntese, torna-se necessário identificar se houve um processo de transgressão. O processo de transgressão ao qual se refere aqui, se aproxima das concepções de Iser (1979) já que para ele “o leitor se empenha na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações” e desta forma, o leitor transgride.

Por fim, as considerações apresentadas não são “receitas mágicas”, mas podem contribuir para que os momentos de leitura compartilhada, inclusive os de curta duração se transformem em grandes oportunidades para iniciar o processo de formação de leitores. Isto significa que mesmo em ações de curta duração é possível realizar a leitura compartilhada de forma mais integrada, basta revisar as práticas tendo como diretriz: preparação prévia, conhecimento do contexto, valorização do que o público já sabe, realizar uma boa escuta, buscar multiplicar a experiência dos leitores e não se esquecer da importância e da responsabilidade enquanto mediadores de leitura, conforme já mencionado partindo dos estudos apresentados e considerando as transformações da sociedade contemporânea que envolve as mudanças de sensibilidade, de percepção do tempo, do espaço e das formas de ser e estar no mundo, é possível então, pensar em um novo tipo de mediador de leitura sensível aos contextos diferenciados.

Em espaços marcados por várias formas de preconceito, por exemplo, acredita-se que a literatura e as artes podem abrir espaço para a interação, para

promover o debate e o encontro de ideias, assim favorecendo ser a mediação intercultural. Por isso, na sequência discutimos sobre a importância da literatura Infantil e das artes para a sensibilização, reflexão e integração, sobretudo, no contexto da fronteira em que o encontro intercultural é constante.

### **2.3 Mediação Intercultural**

Ampliando o olhar sobre a realidade geral do Brasil, percebe-se um contexto marcado pela desigualdade de oportunidades, crise econômica, social e por todas as formas de preconceito que afetam a psique humana. Nesse cenário, a necessidade de despertar a capacidade de sonhar e de promover a integração em relação à diversidade é inadiável.

Assim, acredita-se que a mediação de leitura ao colocar em evidência a dimensão socializadora da literatura tem potencial para proporcionar momentos de troca de saberes e diálogos interculturais que possam contribuir para promover a sensibilização, alteridade, valorização da diversidade étnica e cultural e a integração.

No entanto, entende-se neste trabalho que, uma aposta intercultural não é uma proposta unicamente para promover a valorização e o respeito apenas das culturas silenciadas ou marginalizadas, mas acolher o “diferente”, além de buscar integrar as novas culturas, a dos jovens, por exemplo, quando criam um próprio sentido de vida, pois cada uma delas tem seu próprio caminho de descobrir e simbolizar.

Conforme afirma Fleuri (2003), com o adjetivo “Intercultural”, a complexidade não se reduz, mas adota-se esta terminologia sob a perspectiva de “compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano”. Assim entende-se intercultural como um processo de busca, como uma proposta de criação, não apenas como o respeito à diversidade cultural, mas também com respeito às diferenças que articulam as sociedades. Esse viés implica, sobretudo, o intercâmbio positivo, o reconhecimento mútuo e o trabalho comum em diálogo com realidades socioculturais diferentes.

Portanto, entende-se que pensar na mediação de leitura desde uma perspectiva intercultural significa integrar a interculturalidade com a literatura, é acreditar que o livro é capaz de promover um espaço de reflexão, sensibilização e

conhecimento possibilitando o encontro com o desconhecido. Ademais, acredita-se que reconhecer que a história da América Latina é marcada por colonialismo, violências, exclusões e tentativas de invisibilização, pode ser o primeiro grande passo para os mediadores de leitura reinventar-se e se preparar para acolher e valorizar diversidade, como também mediá-la por meio da literatura.

Nesse sentido, a pesquisadora Isabela Leibrandt, em seu texto *El aprendizaje intercultural a través de la literatura* (2006), apresenta reflexões acerca da aprendizagem intercultural no ensino de idiomas e no ensino da literatura, colocando em evidência essa possibilidade de encontros interculturais, desta forma afirma que:

La idea fundamental del aprendizaje intercultural es conocer a través del encuentro con otro idioma, otra cultura y su literatura, etc. lo desconocido, no sólo por sus diferencias con la propia cultura sino sobre todo reconocer en el otro lo común y la variedad, despertar así un interés por lo desconocido en general y con ello superar el etnocentrismo conociéndose mejor a sí mismo justo a través del aprendizaje de lo desconocido (LEIBRANDT, 2006, p. 1).

Partindo desse pressuposto, considera-se que a mediação de leitura é capaz de promover o encontro intercultural, porque ela se apresenta como uma possibilidade para romper fronteiras, sendo capaz de tornar visível àquilo que nos une e não somente o que nos diferencia, pois é notável que muitas vezes prevaleça a concepção de que, o que nos diferencia, nos separa. Assim, considera-se que a literatura é capaz de provocar esse exercício de conhecer o outro para conhecer a si mesmo.

Nesse horizonte, Julia Kristeva, em seu texto *A estranheza do estrangeiro* (1994), contribui para a reflexão ao debater sobre a condição de estrangeiro – portanto, aquele que é estranho. A autora destaca que o estrangeiro nos habita, e em suas palavras “o estrangeiro não é nem uma raça nem uma nação [...] Inquietante, o estranho está em nós: somos nós próprios estrangeiros – somos divididos” (KRISTEVA, 1994, p. 190).

Já as reflexões de Emmanuel Levinas sobre alteridade na obra *Totalidade e Infinito* (1961), complementa essa reflexão, uma vez que o autor propõe que o ser humano saia da totalidade do “ser em si mesmo” e se abra à exterioridade, rumo ao infinito e à transcendência do “outro”. Em síntese, para ele é preciso romper com a ideia de totalidade e dar lugar ao pensamento de que o “Ser” encontra seu

verdadeiro sentido na relação com o “Outro”, portanto, o “outro” também nos constitui.

Deste modo, a literatura se constitui como possibilidade de transformação da sociedade, que por meio da expressão artística da palavra abre caminhos para a ficcionalização das experiências humanas, entre elas, a interação do indivíduo com o “Outro” e consigo mesmo. Segundo Candido, no artigo fundamental *Direito à Literatura* (1995): “A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p.249)”.

E assim, por intermédio das artes em geral e por meio da mediação de leitura literária, em particular, é possível abrir caminhos aos sujeitos para o conhecimento de outras culturas, uma vez que as obras literárias com suas características e possibilidades visibilizam sua própria cultura e humanizam para o conhecimento do “outro”. A literatura é capaz de provocar o exercício de conhecer o outro para conhecer a si mesmo, e nas palavras de Candido a humanização é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CÂNDIDO, 2004 p. 180).

Deste modo, posto que literatura também é alteridade, considera-se que por meio da mediação de leitura é possível e contribuir para que desde cedo as crianças reconheçam a diversidade em sua própria ascendência, isto é, reconhecer também a cultura africana e indígena que muitas vezes são invisibilizadas na sociedade também fazem parte da nossa história e contribuíram na construção do povo brasileiro. Assim, é possível contribuir para aprenderem a valorizar a sua própria identidade, por isso, a importância dos mediadores de leitura ampliar o repertório de leitura desses cidadãos, pois se percebe que o princípio do preconceito é a ignorância, que instiga a reprodução de pré-conceitos.

Nessa realidade, a literatura e as artes são um meio privilegiado para esse encontro intercultural, pois favorecem a diversidade e permitem o intercâmbio entre culturas, respeitando as diferenças e desenvolvendo processos comunicativos



essenciais para atenuar os conflitos (CRUZ ROJA, 2009, p.29), porque por meio da leitura compartilhada é possível suscitar reflexões e desenvolver sensibilidades.

Para tanto, o mediador de leitura pode para contribuir com esse propósito ao diversificar e expandir o repertório de leitura dos leitores, uma vez que “o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural” (COLOMER, 2007, p. 31). Deste modo, se faz importante inclusive apresentar obras que não fazem parte do cânone literário, isto é, aquelas que são invisibilizadas.

Neste contexto, entende-se que a mediação de leitura se apresenta como uma possibilidade para que essa diversidade seja mediada através da sensibilidade e assim desenvolver o “Sentipensar” (BORDA, 2015, p.10). No livro *Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação* (2004), os autores refletem sobre essa ideia do “Sentipensar” que é “o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento (MORAES; TORRE, 2004)”. Portanto, a literatura trabalha nesses dois âmbitos, contribuindo para a formação de seres mais integrados, favorecendo a reflexão e a formação de uma sensibilidade e uma educação sentimental.

Considerando esta perspectiva, torna-se ainda mais evidente a necessidade da mediação de leitura para que todos possam viver essa experiência, isto é, democratizar o acesso às linguagens artísticas, pois se compreende que “o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade [...]” (COLOMER, 2007, p. 31). Nesse sentido, Petit contribui para a reflexão ao afirmar que:

Uma cidadania ativa, não devemos esquecer isso, não é algo que cai do céu, é algo se constrói. A leitura pode contribuir em todos os aspectos que mencionei: acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade... e em outros que com certeza estou esquecendo. Por meio da difusão da leitura, cria-se um certo número de condições propícias para o exercício ativo da cidadania (PETIT, 2008 p. 101).

Portanto, considerando que a cidadania é um conjunto de direitos e deveres, sendo esta construída socialmente, na família, na escola, etc. Neste contexto, entende-se que a interculturalidade se apresenta como um direito e ao mesmo tempo como um dever, ou seja, é um direito de cada indivíduo ser respeitado de

acordo com a sua singularidade, bem como lhe compete o dever de respeitar as diversidades que conformam a sociedade.

Ao refletir sobre o ensino intercultural no âmbito escolar, concorda-se com as reflexões apresentadas pela professora e antropóloga Vera Maria Candau, que em sua obra *Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola* (2012), enfatiza a necessidade de um processo de reconceitualização entre igualdade e diferença, isto é, a passagem da afirmação da igualdade ou diferença para a da igualdade na diferença. Assim sendo, entende-se que a promoção da interculturalidade por meio da literatura pode contribuir para a formação de uma cidadania ativa, com menos preconceito e mais alteridade.

Embora, as discussões de Candau (2012) estejam centradas, sobretudo para o ambiente escolar, é possível ampliar essa proposta para pensar no papel dos mediadores de leitura, isto é, como por meio da mediação de leitura esses podem contribuir para a sociedade.

Isto significa que é importante que essas discussões sejam levadas para além das instituições de ensino, uma vez que é fundamental a promoção da interculturalidade não só no ambiente escolar, mas também fora dos muros da escola, principalmente em cidades localizadas na faixa de fronteira, como é o caso de Foz do Iguaçu e Itaipulândia que serão destacadas neste trabalho em que o fluxo de encontros culturais é maior e mais frequente. Sendo assim, considerando que os mediadores de leitura não se limitam apenas ao ambiente escolar, é possível que durante esse trânsito entre os diversos contextos possam favorecer essa proposta preparando a comunidade para a interculturalidade.

Considerando os estudos apresentados que visibilizam a potência da literatura, as contribuições da mediação de leitura, a possibilidade da literatura como agente de mediação intercultural e a importância do acesso à literatura e as artes, a seguir será apresentado um trabalho de mediação de leitura realizada no ambiente escolar, entretanto, com um viés não escolarizado.

### **3. CONTO E RECONTO: A ESCOLHA DAS HISTÓRIAS PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA**

Para a realização da mediação de leitura literária na Escola do Campo e na Escola Indígena foi necessário um longo período de preparação, que envolveu a escolha dos contos, a confecção dos livros, a construção do figurino e a adaptação das histórias com músicas. Neste capítulo, será apresentado o procedimento de seleção dos contos e análises fundamentada pela Literatura Comparada.

#### **3.1 Contos escolhidos para a mediação de leitura**

A escolha das narrativas perpassa por minha experiência estética<sup>7</sup> e caminho como mediadora cultural, minha área de formação. *Chapeuzinho Vermelho* sempre foi a minha história preferida na infância e quando conheci a o conto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde*, minhas discussões nutriram a leitura a partir da perspectiva de resistência como tantas vezes abordamos nas salas de aula do curso de graduação de Letras-Artes e Mediação Cultural (UNILA).

*Chapeuzinho Vermelho* é um conto clássico de origem europeia publicado pela primeira vez no final do século XVII pelo escritor e poeta francês Charles Perrault (1628-1703) no livro *Contos da Mamãe Gansa* (1967), o qual reuniu as histórias narradas pela camada popular francesa, adaptando-as para que essas se adequassem aos valores e desejos da corte do Rei Luís XIV.

Nesta primeira versão da *Chapeuzinho Vermelho*, Perrault revela um sentido moralista e um final trágico em que a personagem é devorada pelo lobo. Nesta época, os contos orais eram registrados sobretudo para instruir as crianças.

Posteriormente, no século XIX, na Alemanha, os irmãos Jacob e Wilhelm – mais conhecidos como “Irmãos Grimm” publicaram uma nova versão da *Chapeuzinho Vermelho* (1812), em que empregaram uma linguagem suavizada da narrativa, atribuindo-lhe um final feliz. Nesta versão, a protagonista e a sua vovó são salvas pelo caçador, um personagem inexistente no registro anterior.

Essa segunda versão sempre esteve entre as minhas preferidas, pois as histórias que apresentavam caminhos, trilhas, percursos sempre me chamaram atenção, além dos finais felizes. Ler, reler e escutar *Chapeuzinho Vermelho* é sempre retornar por alguns minutos à infância e recordar meu primeiro contato com os livros infantis, sentada no tapete da sala da casa em que minha mãe trabalhava de empregada doméstica. A casa era de uma professora e ali havia muitos livros e um piano. Mais tarde, a dona da casa foi minha professora do 1º ano do Ensino Fundamental e também uma das primeiras mediadoras de leitura com quem tive contato, pois além de alfabetizar ela também contava histórias.

Assim, pensar nos clássicos infantis é de certa forma recordar – passar novamente pelo coração<sup>8</sup> - das leituras que fazem parte da nossa história e continuam presentes na memória. É justamente em virtude da repercussão dos

---

<sup>7</sup> Não entendida apenas como a apreciação daquilo que é belo, mas relacionada à produção de sentidos.

<sup>8</sup> “Recordar: *Do latim re-cordis, voltar a passar pelo coração. Assim começa “O Livro dos Abraços”, de Eduardo Galeano.*

contos clássicos da literatura infantil, os quais continuam presentes na minha vida e que são revisitados constantemente em meu trabalho com contação de histórias acompanhadas por músicas adaptadas.

Minhas experiências da infância e da vida adulta (acadêmica e profissional) despertaram meu interesse em conhecer o repertório de leituras de crianças inseridas em contextos diferentes, buscando identificar se a história clássica da Chapeuzinho Vermelho está presente no imaginário de duas escolas distintas: uma, localizada na zona rural de Foz do Iguaçu e, outra, em aldeia indígena em Itaipulândia.

Além do conto tradicional, me chamava muita atenção esta história sempre ser recontada, especialmente, quando li *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* escrito por Maria Lucia Takua fiquei muito instigada a saber como esse reconto da narrativa tradicional ecoado por uma narradora indígena seria recebido em contextos diferentes: um, coincidente com seu espaço de produção, e, outro, em que o imaginário indígena poderia estar distante. Entendia que, a representação da personagem indígena, a mudança de contexto do reconto e a construção da narrativa de uma maneira sensível e ao mesmo tempo como forma de resistência possibilitou uma percepção da potência da expressão artística da palavra. Por isso, considerei relevante socializá-la para valorizar a representatividade indígena na literatura e as vozes das culturas silenciadas.

Ademais, viver essa experiência de mediar a leitura especialmente dessas narrativas em diferentes grupos e observar a recepção se constituía como uma inquietação que moveu a proposta de realização dessa pesquisa. Para realizar esse projeto, o primeiro passo foi proceder a análise literária dos contos que, na sequência apresento.

### **3.2 Apresentação do conto clássico Chapeuzinho Vermelho – Tradição, versões e importância do clássico.**

O conto da Chapeuzinho Vermelho faz parte do imaginário coletivo das mais diversas culturas em diferentes países, sendo revisitado constantemente por meio de recontos. A partir da expansão dessa arte, é possível encontrar a personagem

representada em diferentes contextos de produção, assumindo novas roupagens, por exemplo, nas obras: *Chapeuzinho Amarelo* (1997) de Chico Buarque, *Chapeuzinhos Coloridos* (2010) de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, *Chapeuzinho Vermelho - Uma aventura Borbulhante* (2014), *Fita verde no cabelo* (1992) de Guimarães Rosa, entre outros. Esse clássico também despertou produções cinematográficas, como *Deu a louca na Chapeuzinho* (2006), sendo o mais conhecido atualmente.

Teóricos da Literatura, como Calvino (2002) e Machado (2002), afirmam que uma das qualidades da literatura clássica é sobreviver no tempo, mesmo que de maneira reinventada, possibilitando o seu contato com outras gerações. A escritora Ana Maria Machado em *Como e porque ler os clássicos* (2002), comenta sobre a origem dos clássicos e salienta que:

Essa ideia de que os clássicos nos carregam numa viagem não devem ser surpreendentemente porque uma das possíveis origens da palavra clássico, etimologicamente, seria uma derivação de classos, um tipo de embarcação, uma nave para longas viagens. A outra, mais provável é que venha de classe como sinônimo de sala de aula confirmando a ideia de livros de destaque, estudados nas escolas (MACHADO, 2002, p. 20).

Assim, pode-se considerar esse tipo de livro como aquele que se cristalizou, classificou-se dentre os demais de sua época e que, por esse motivo, permanece imortal.

Já conforme o tradutor, ensaísta e sociólogo Walter Benjamin, os contos de fadas sobrevivem secretamente na narrativa, desta forma afirma que:

E se não morreram, vivem até hoje, diz o conto de fadas. Ele é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência (BENJAMIN, 1994, p. 215).

Partindo dessa perspectiva, há vários estudos, como o de Bettelheim que destacam a importância de ler os clássicos, pois eles despertam a imaginação, criam condições para o desenvolvimento intelectual e possibilitam diferentes visões de mundo. Em *A psicanálise dos contos de fadas* (1980), de Bettelheim identificam-se as várias contribuições dos contos orais na formação da psique humana, o autor afirma que:

Sob esses aspectos e outros, no conjunto da "literatura infantil" - com raras exceções - nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança, como para o adulto, do que o conto de fadas folclórico. Na verdade, em um nível de

manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. Como a criança em cada momento de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores o permitam (BETTELHEIM, 1980, p.13).

Assim, os contos tradicionais persistem devido a sua grande sensibilidade para os desejos e as angústias do humano, como o abandono, o amor e a morte que são colocados nas histórias. Enquanto diverte a criança, os contos estimulam a imaginação, podendo a criança fazer identificações com os personagens das narrativas.

De acordo com o psicanalista “o conto de fadas oferece materiais de fantasia que sugerem à criança sob forma simbólica o significado de toda batalha para conseguir uma autorrealização, e garante um final feliz” (BETTELHEIM, 1980, p.50). Do mesmo modo, Daniel Goldin (2006), escritor, pesquisador da literatura infantil e criador de programas de formação de leitores no México, destaca que os contos de fadas falam para as crianças de hoje e de sempre acerca dos seus temores mais ocultos, de suas angústias e de seus desejos. Nesse sentido, o autor destaca a importância da fabulação e dos finais felizes nos contos ao afirmar que:

No hay forma alguna de angustia que en cualquiera de los cuentos de hadas no se mantenga bajo una apariencia dramática y por otra parte todos los cuentos nos prometen que acabaremos por liberarnos de nuestras zozobras pues, mediante su final feliz, en ellos hallaremos la representación de nuestras esperanzas (GOLDIN, 2006, p. 4).

Partindo desses estudos, compreende-se que entendidas e aceitas em sua linguagem simbólica, essas histórias se revelam um precioso acervo de experiências emocionais, de contatos com vidas diferentes e de reiteração da confiança em si mesmo. A criança pode ficar tranquila, pois com ela provavelmente acontecerá o mesmo. Assim, esses contos vão garantindo que o processo de amadurecimento, em que é possível ter esperança em dias melhores e confiar no futuro (MACHADO, 2002, p. 80).

Ainda sobre a importância dos contos clássicos, o escritor Ítalo Calvino em seu texto *Por que Ler os Clássicos?* (2002), em uma de suas possíveis definições afirma que “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”

(CALVINO, 2002, p.12). De acordo com o autor, isso só acontece quando um clássico estabelece uma relação pessoal com quem o lê, assim, eles apresentam algo novo para o seu leitor, independentemente se a obra foi publicada em um contexto diferente ao qual o leitor está inserido.

E assim, os clássicos conseguem provocar o leitor de todas as épocas, permitindo novas leituras em cada momento histórico. Nesse sentido, Calvino (1991), afirma que “é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1991, p.15). Desta forma, pode-se dizer que o conto clássico de *Chapeuzinho Vermelho* é capaz de estabelecer um diálogo com o passado/presente/futuro.

As contribuições do filósofo Giorgio Agamben (1942) em seu texto *O que é o contemporâneo* sinalizam uma possível articulação entre o sentido do contemporâneo para pensar os autores, as suas obras que se tornaram clássicas e os seus leitores:

[...] o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de ‘citá-la’ segundo uma necessidade que não provém do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse facho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora (AGAMBEN, 2009, p.72).

Dessa maneira, considera-se *Chapeuzinho Vermelho* como uma obra atemporal, uma vez que sua leitura vai suscitar efeitos de sentidos diferentes, em contextos históricos diversos. Segundo as reflexões de Calvino (1991) “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1991, p. 11), ou ainda nesta outra passagem: “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (CALVINO, 1991, p. 11).

Por meio dos estudos de Bettelheim (1980), Goldin (2006) e Machado (2002), é possível perceber, que esses contos tradicionais, os contos de fadas tornaram-se clássicos, pois possibilitam a reflexão sobre o humano entremada pelos fios da linguagem

O historiador e bibliotecário Robert Darnton em *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa* (2011), além dos aspectos



destacados estuda os contos de fadas levando em consideração os contextos em que foram produzidos. De acordo com o autor, para analisar essas histórias, é preciso levar em conta que essas obras, trazem também informações históricas, sociológicas e culturais.

Contudo, vale lembrar que o conto tradicional não era destinado à infância, pois neste momento as crianças eram consideradas “adulto em miniatura”, sendo que “antes de poder haver livros para crianças, tinha de haver crianças, isto é, crianças que aceites como seres com os seus próprios interesses e necessidades específicas” (Towsend, 1997, apud Shavit, 2003, p. 22). Foi com o surgimento da instituição escolar que os contos orais foram registrados de forma a “educar” as, agora, crianças, concebidas como sujeitos em fase de aprendizagem.

De acordo com os estudos da Teoria Estética da Recepção (Iser, 1979; Jauss, 1994), se os contos tradicionais continuam presentes é porque eles vêm ao encontro de questionamentos e percepções urgentes e sua linguagem é sempre atualizada na leitura.

Neste sentido, acredita-se que a partir da literatura, por intermédio da mediação de leitura dos contos é possível tocar em pontos muito sensíveis, compreendendo que o trabalho de sensibilização por meio da literatura, das artes é também um trabalho de crítica e de reflexão. Para tanto, como o objetivo da dissertação é acompanhar a prática de mediação de leitura literária em dois espaços diferentes, a análise dos contos oferece caminhos para identificar os “vazios” em que será possível estimular interlocução. Entendo que conhecer bem a história é um dos pressupostos para a contação de histórias.

### **3.3 Apresentação do reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* de Maria Lucia Takua: Lutas e resistência**

A arte do reconto em diferentes estilos foi (e segue sendo) uma prática na Literatura Infantil. A pesquisadora Vera Maria Tietzmann no livro *Conto e Reconto – das fontes à invenção* (2012), explica o termo reconto e suas características:

Se, como sugere o prefixo reduplicativo, recontar é contar de novo, podemos incluir neste processo um leque muito amplo de produtos obtidos com base em textos anteriores. Recontar histórias pode tanto constituir uma

atividade oral – uma modalidade de jogo dramático -, como uma elaboração escrita, processos de que resulta um texto para ser lido (TIETZMANN, 2012, p. 13).

No Brasil, somente no final do século XIX é que surgiram as primeiras adaptações de histórias tradicionais, como *Contos Populares do Brasil* (1885), de Silvio Romero, *Contos da Carochinha* (1896), de Figueiredo Pimentel, *Histórias da Tia Nastácia* (1937), de Monteiro Lobato, *Contos Tradicionais do Brasil* (1946), de Câmara Cascudo. Neste contexto, destaca-se Monteiro Lobato considerado o mais importante autor da Literatura Infantil no Brasil e um estudioso dos relatos orais, registrando-os nas histórias da turma do *Sítio do Picapau Amarelo*. Outros autores também se dedicaram a recontar as narrativas populares:

Na literatura Infantil brasileira, o reconto tem sido o instrumento que muitos autores vêm usando para preservar a nossa memória cultural. Também nessa frente, Lobato foi um pioneiro que abriu o caminho depois tomado por outros escritores, seja “vestindo nacional” os contos de Grimm, seja promovendo uma pesquisa que chamou de inquérito sobre o saci. Nos anos de 1980 Joel Rufino dos Santos foi em busca das nossas raízes populares recontando, lendas indígenas e narrativas de escravos africanos. Hoje Daniel Munduruku, leva adiante esse propósito de preservar as culturas indígenas, narrando as histórias por um viés privilegiado, “de dentro” da sua cultura (TIETZMANN, 2012, p. 30).

O reconto *A índiazinha Chapeuzinho Verde* (2016) da escritora indígena Maria Lucia Takua, formada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e que vive na aldeia *Tekoha Aty Mirî*, na cidade de Itaipulândia, localizada na faixa de fronteira<sup>9</sup> também é um exemplo do reconto, ou seja, uma história que nasce de outra história.

Apesar de a escritora pertencer a uma cultura marcada pela oralidade, vê-se que ela considerou significativo o registro escrito, sendo que no seu recontar fica evidente sua tentativa de ter voz em uma sociedade letrada, em que o indígena muitas vezes é marginalizado. Para tanto, cria uma narrativa sob a perspectiva de um olhar descolonizador, que se contrapõe aos padrões europeus das personagens dos contos clássicos, afirmando a cosmovisão indígena, especificamente a de sua comunidade.

Walter Benjamin, em *O Narrador* ([1936] - 1994), discorre sobre a importância da narrativa oral e apresenta reflexões sobre a experiência do narrador. Afirma que ela é uma forma artesanal de comunicação, na qual o narrador “deixa sua marca” na

<sup>9</sup> Itaipulândia (PR) é uma cidade classificada como cidade da faixa de fronteira por estar localizada nas proximidades da tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina.

narrativa contada. De acordo com o autor “O narrador retira da experiência o que ele conta; sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Deste modo, o reconto narrado a partir das experiências da escritora configura-se então como uma forma de preservar a memória cultural indígena, e colocar em evidência a luta dos povos indígenas contra a tentativa de invisibilização de sua cultura na história dita “oficial” do Brasil. Desde a colonização foram construídos relatos de memória sobre os indígenas que se mantêm ao longo do tempo e muitas vezes são considerados documentos históricos que fazem parte da “História Oficial” do Brasil. No entanto, é importante reconhecer que esses relatos foram escritos apenas sob o olhar do dominador. Na historiografia, por exemplo, Francisco Adolfo de Varnhagen foi o historiador oficial da monarquia, o qual escreveu a *História Geral do Brasil*, publicada em dois volumes, nos anos de 1854 e 1857. O olhar de Varnhagen sobre a história do Brasil é o olhar do conquistador, assim, desqualificava os povos indígenas.

Deste modo, o reconto *A indiazinha Chapeuzinho Verde* como vem ocorrendo com autores indígenas, tem um valor singular, pois o registro escrito das narrativas orais, que antes pertencia por excelência ao não indígena, na atualidade tem a possibilidade de coexistir. Além disso, essas vozes de resistência da cultura indígena de certa maneira desconstróem a hierarquia entre a oralidade e a escrita, uma vez que, são muitos os contos que tiveram sua origem da oralidade.

Se a América Latina também foi colonizada pela escrita, é possível acreditar no caminho inverso, isto é, na descolonização por meio da escrita. Sendo assim, por intermédio da mediação de leitura literária do reconto *A indiazinha Chapeuzinho Verde* escrito pela indígena Maria Lucia, é possível desenvolver esse processo de desconstrução, reflexão e construção de uma nova história. Esse ainda é um caminho a ser construído e a literatura e as artes se apresentam como uma possibilidade para esse fim. Por fim, acredita-se que as reflexões que o reconto suscita são significativas para revisitar o passado e refletir sobre o presente, pois as questões colocadas são fundamentais em um contexto com a necessidade de alteridade, sensibilização ambiental e consciência política.

### 3.4 Encontro de narrativas

No conto clássico da *Chapeuzinho Vermelho* na versão dos Irmão Grimm a menina é adorada por todos, principalmente pela sua vovozinha que para agradá-la, presenteou-a com um chapeuzinho vermelho. O presente agradou tanto à menina, que ela não quis mais saber de usar outro e, desde então, recebeu o apelido de Chapeuzinho Vermelho.

A expectativa narrativa se dá quando a mãe de Chapeuzinho Vermelho pede para a menina levar uma cestinha com bolos para a sua avó que está doente, mas para isso é preciso que a personagem percorra o caminho da floresta, seguindo os conselhos da sua mãe. A menina, contudo, não obedece às ordens dirigidas a ela e opta por outro caminho. Durante o percurso ela encontra-se com o lobo e por algum tempo ele a acompanha distraído-a para que ele pudesse correr para a casa da vovó da menina. Enquanto Chapeuzinho Vermelho se diverte com as flores que encontra no caminho, o lobo corre em disparada até a casa da avó da menina, engole a vovozinha, veste as roupas dela e fica esperando sua próxima vítima que está para chegar.

Quando a personagem chega a casa, fica desconfiada e com medo por encontrar a porta aberta, além de estranhar a aparência de sua avó. É neste momento que a narrativa apresenta o diálogo mais conhecido e o clímax da história, que muitas vezes é memorizado e repetido pelas crianças:

- Vovó! Por que a senhora tem orelhas tão grandes? - É pra te ouvir melhor.  
 - Vovó! Por que a senhora tem olhos tão grandes? - É pra te ver melhor. - E suas mãos, vovó, por que são tão grandes? - É para te agradar melhor. - Vovó! Por que a senhora tem essa boca enorme e tão terrível? - É para te comer melhor! - nem bem acabou de dizer isso, o lobo saltou sobre a menina e engoliu-a (GRIMM, 2008, p. 14).

Na sequência, aparece o caçador, o qual não aparece na versão de Perrault nem no reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde*, entretanto, nesta versão dos Grimm, que suaviza a trama, torna-se um recurso fundamental para a história ter um final feliz, um herói e uma moral. Com isso, a história tem efeito moralizante, alertando aos perigos da desobediência infantil, uma vez que a personagem não seguiu os conselhos da sua mãe e acabou desviando o caminho e sofrendo as consequências de seu “erro”.

Já no reconto *A indiazinha Chapeuzinho Verde* (2016) de Takua a protagonista da história é uma menina indígena que vive em constante trânsito entre um sítio próximo da cidade e a aldeia. A menina não gosta de morar no sítio e quer

morar no Tekoha onde mora a sua avó *Ilma Takua* e suas Irmãs *Kuña Ñemboaguera* e *Takua Poñy*, pois ela gosta muito da natureza e dos animais. Certo dia, Chapeuzinho Verde fica com muita saudade da sua avó e das histórias que ela conta, por isso, pede permissão para sua mãe para ir até a aldeia levar um pedaço de carne e ouvir histórias e “a sua mãe disse: - Claro minha filha! Pega a bacia azul coloca a carne e cubra com o pano verde (Takua, 2016). Ela segue o caminho para *Tekoha*, de ônibus. Na entrada da aldeia, depara-se com o lobo que está perto do restinho da floresta que ainda existe:

- O que você está fazendo aqui Lobo? Ele respondeu. -Estou com muita fome e estou procurando comida, ainda bem que você chegou para matar a minha fome. - O que? Disse Chapeuzinho Verde, se você está pensando isso você está muito enganado, seu Lobo. O Lobo disse: - Já andei por tudo a procura de comida no restinho da floresta, mas não encontrei nada, os caçadores já mataram todos os meus alimentos e destruíram o meu habitat, por isso estou saindo na rua à procura de comida. -Entendi, disse Chapeuzinho Verde. Eu também estou na mesma situação. - Eu tenho um pouco de carne aqui nesta bacia que estou levando para a minha vovó, sou indígena, gosto muito de animais da floresta, eu sei que você não é mau, você só esta com muita fome, se você aceitar a minha amizade te dou um pouco de carne (TAKUA, 2016, s/p).

Neste momento da narrativa, a personagem se espanta, porque o lobo não está em seu ambiente natural, a floresta e entende que isso acontece porque seu habitat está sendo destruindo. Começa-se, então, a antever que este será um conto de “*Chapeuzinho Vermelho*” a partir da perspectiva ambiental.

A menina sensibilizada conversa com o lobo e se identifica com seus problemas, oferecendo-lhe um pedaço de carne em troca da amizade do animal. Os dois seguem juntos para a aldeia, onde são recebidos pela avó que prepara o almoço enquanto os dois passeiam pela aldeia.

No final da história, o lobo e a Indiazinha Chapeuzinho Verde aparecem juntos lutando pelo mesmo objetivo: a luta pela terra. Ambos estão desterrados: ela no sítio próximo a cidade e ele no restinho de floresta. O conto termina com a frase “– Somos amigos! A terra não é nossa, nós somos da terra” (TAKUA, 2016, s/p).

Como se vê, o valor simbólico da terra, para os povos indígenas, difere do valor que ela tem numa sociedade capitalista. Enquanto na cultura ocidental a terra pertence ao homem, na cosmovisão indígena as pessoas pertencem à terra. Tal maneira de interpretar o mundo fica evidente principalmente nesse final do conto.

A partir da análise do reconto é possível perceber que a *Indiazinha Chapeuzinho Verde* reconta, por meio da sequência narrativa, a trama de *Chapeuzinho Vermelho*, no entanto a roupagem não é mais uma moral de bom comportamento, mas um questionamento sobre a questão ambiental e indígena. A proposta é ativa, já que eles tornam-se amigos para lutar por uma causa comum.

Além disso, enquanto a personagem do conto clássico se apresenta como inocente, ingênua, a protagonista indígena é esperta, como se pode constatar na passagem a seguir, quando esta se encontra com o lobo:

O que você está fazendo aqui Lobo? Ele respondeu. -Estou com muita fome e estou procurando comida, ainda bem que você chegou para matar a minha fome. - O que? Disse Chapeuzinho Verde, se você está pensando isso você está muito enganado, seu Lobo. O Lobo disse: - Já andei por tudo a procura de comida no restinho da floresta, mas não encontrei nada, os caçadores já mataram todos os meus alimentos e destruíram o meu habitat, por isso estou saindo na rua à procura de comida. -Entendi, disse Chapeuzinho Verde. Eu também estou na mesma situação. - Eu tenho um pouco de carne aqui nesta bacia que estou levando para a minha vovó, sou indígena, gosto muito de animais da floresta, eu sei que você não é mau, você só está com muita fome, se você aceitar a minha amizade te dou um pouco de carne (TAKUA, 2016, s/p).

Percebe-se, neste trecho, que a figura do lobo é oposta a que conhecemos da história tradicional. Enquanto no conto clássico ele é o animal voraz, no reconto contemporâneo, ele se encontra na mesma situação de Chapeuzinho Verde e estabelece uma relação amigável com a personagem.

A narrativa apresenta uma personagem solidária que gosta de ajudar os outros, inclusive o lobo que já não tem mais alimento e nem floresta para morar. Desta forma, estabelece com ele uma relação de empatia, de solidariedade, que marca outra característica da cultura indígena, isto é, o cuidado com a natureza e os animais.

Outro aspecto simbólico marcante no reconto é que a Indiazinha Chapeuzinho Verde se apresenta como uma menina que utiliza recursos tecnológicos (celular), porém isso não lhe faz abandonar sua cultura. Takua tenta desconstruir os discursos de que o uso da tecnologia implica na perda de sua identidade.

Além disso, o trânsito da personagem indígena entre um sítio próximo da cidade e aldeia, bem como as suas características em relação ao seu modo de se vestir, desconstruem o imaginário do lugar do indígena. Neste sentido, José Ribamar Bessa Freire, em seu texto *Cinco ideias equivocadas sobre os índios* (2002) afirma que:

[...] Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós (FREIRE, 2002, p. 12).

Dialogando com esta ideia, Freire (2002), enfatiza que “os índios, é verdade, estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno, de hoje, e não é possível a gente imaginar o Brasil no futuro sem a riqueza das culturas indígenas” (FREIRE, 2000, p. 17).

Partindo dessa perspectiva, o autor indígena Daniel Munduruku<sup>10</sup> (2014) explica que as escolas precisam “arrancar do seu calendário” a comemoração do dia 19 de abril, pois a data se refere ao evento do folclore, uma ideia congelada de que são seres do passado, que nem existem mais.

Em entrevista, Munduruku (2014) coloca em evidência que ao se comemorar nas instituições de ensino o “Dia do índio” se colabora para a visão de um índio genérico, e discute sobre a própria nomenclatura “índio” como pejorativa, deste modo afirma que:

Há 10 anos, não tinha literatura indígena para ser lida nas escolas. Já que existe a lei, a gente quer oferecer um material que avance um pouquinho nessa nossa relação, sabe? A gente não quer ser tratado por esse apelido horrível que colocaram na gente, índio. A gente quer ser tratado pelos nossos nomes. Apelido só detona a gente. Só o nome diz o que a gente é. Eu ser Munduruku é diferente de ser índio. Índio é uma invenção total, é folclore puro. Agora, ser Munduruku, não (MUNDURUKU, 2014, s/p).

Considerando essa afirmação, é importante ressaltar que não basta a existência da Lei 11.645/08 que determina que a cultura e a história indígenas sejam ensinadas nas escolas, também é fundamental que os professores tenham oportunidade de acesso à uma formação relacionada ao ensino intercultural, pois, muitas vezes as instituições de ensino que deveriam contribuir para a desconstrução dos equívocos em relação à cultura indígena, às vezes, acabam sendo as próprias reprodutoras de estereótipos. Isso pode ser percebido, por exemplo, na forma incoerente que geralmente é trabalhado o “Dia do índio”, que consiste no trabalho com a ideia cristalizada de cultura presente nas representações desse dia.

---

<sup>10</sup> Daniel Munduruku é escritor e professor brasileiro. Pertence à etnia indígena munduruku, graduado em filosofia, história e psicologia. Tem mestrado em antropologia social pela Universidade de São Paulo.

Assim, as instituições de ensino são desafiadas a transformar-se, reinventar-se e preparar-se para acolher, valorizar e mediar a diversidade cultural, revisando suas metodologias. Nesse contexto, *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* pode contribuir para a sensibilização, integração e alteridade, bem como, favorecer iniciativas de ensino intercultural. No entanto, vale lembrar que, conforme já mencionado, apesar das mediações de leitura ser realizadas no ambiente escolar, elas não tem sentido escolarizado. Entretanto, é importante reconhecer que os mediadores de leitura também podem contribuir para ampliar o conhecimento dos leitores, apresentando-lhes também autores não canônicos.

Portanto, em comparação ao conto clássico da *Chapeuzinho Vermelho*, o reconto indígena *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* de Maria Lucia Takua apresenta uma mudança de contexto significativa, conforme demonstra o quadro a seguir:

<b>Conto clássico: Chapeuzinho Vermelho</b>	<b>Reconto: A Indiazinha Chapeuzinho Verde</b>
<i>Caracterização da personagem: Padrão europeu</i>	<i>Personagem que se contrapõe aos padrões europeus</i>
<i>Personalidade: ingênua</i>	<i>Personalidade: esperta, usa recursos tecnológico</i>
<i>O lobo é mau e vilão da história</i>	<i>O lobo é a vítima amigo da Indiazinha Chapeuzinho Verde</i>
<i>Cenário: Floresta preservada e com muitas flores</i>	<i>Cenário: Floresta sendo destruída</i>
<i>Figura do caçador</i>	<i>A figura do caçador é inexistente</i>
<i>Final feliz e moralizante</i>	<i>Final feliz relacionado à cosmovisão indígena</i>

Figura 2. Quadro comparativo conto e reconto

Partindo da análise, compreende-se que os elementos narrativos (personagens, espaço e trama) são similares e remetem ao conto tradicional, contudo essa história-base recebe outra roupagem: o chapéu muda de cor, a relação entre protagonista e antagonista se altera e o final demonstra uma postura ativa dos personagens. Enquanto nesta a questão ambiental e indígena são o fio condutor, naquela, a obediência é o valor cobrado.

Para tanto, a escritora indígena se utiliza de uma narrativa tradicional da cultura ocidental *Chapeuzinho Vermelho* para recontá-la à sua maneira em *A Indiazinha do Chapeuzinho Verde*. Desta forma, mesmo a autora utilizando a



estrutura de uma narrativa de tradição ocidental, faz uma transcrição<sup>11</sup>, nos termos propostos por Haroldo de Campos (2010), pois ela introduz marcas que são próprias da sua escritura e da sua cultura e sob um olhar transgressor e se propõe a uma desmistificação da imagem do indígena, por meio da desarticulação e rearticulação da narrativa clássica.

Para contribuir com essa reflexão, recorreremos aos estudos de Silviano Santiago, que no livro de ensaios *Uma literatura nos trópicos* (1971) discute sobre o entrelugar do discurso literário latino-americano em confronto com o europeu, uma vez que a América Latina não pode mais negar-se à invasão dos colonizadores, tampouco, retornar a sua posição de isolamento. Neste sentido, afirma que "o silêncio seria a resposta desejada pelo imperialismo cultural, ou ainda o eco sonoro que apenas serve para apertar os laços do poder conquistador. Falar, escrever, significam: falar contra escrever contra" (SANTIAGO, 2000, p. 16-17).

Por isso a pertinência de analisar o conto sob uma perspectiva de resistência, pois conforme Angél Rama (1985) a escrita é também um ato político. Sendo assim, esse conto se apresenta como uma narrativa que chama para o exercício de alteridade frente à memória do "outro", permitindo um descentramento do olhar, promovendo um encontro e favorecendo a mediação cultural.

Santiago (1971) considera as fontes e as influências como principais características dos artistas dos países da América-Latina e propõe que é preciso sair dessa dicotomia de estudar apenas as fontes e as influências e enfatiza a necessidade de valorizar o que é próprio – o diferente. Neste cenário, de acordo com Silviano Santiago a cópia é concebida como expressão e transgressão. Em uma entrevista<sup>12</sup> disponível na *Revista Trópico* o autor afirma que:

Eu tenho trabalhado essa questão há muito tempo, em particular num ensaio intitulado "O entre-lugar do discurso latino americano", no qual eu havia proposto que o escritor latino-americano, ou em sociedades estéticas, econômicas e socialmente dependentes de uma certa hegemonia metropolitana, ele é obrigado a trabalhar com formas-prisões, e uma das coisas que destaco é que a forma prisão é sempre canônica, ela é imposta de fora. É aquele exterior com o qual temos de conviver, devemos conviver, e na medida do possível devemos transgredir, para que surja uma voz que tenha certa originalidade, que não seja mera cópia. Portanto, quando eu falo de cópia, estou usando a palavra "cópia" no sentido de transgressão a

<sup>11</sup> Haroldo de Campos, partindo dos estudos da tradução, afirma que é possível transcrever um texto, produzindo, assim, uma obra autônoma, ainda que reciprocamente interligada com o texto original.

<sup>12</sup> Entrevista: <http://www.observatoriodacritica.com.br/arquivos/entrevistas/silviano/3.pdf>

alguma coisa, não é a cópia xerox. A cópia repete em diferença (SANTIAGO, 2010, p. 6).

Assim, compreende-se que a escritora Maria Lucia Takua se utiliza da literatura como forma de transgressão e de expressão. Neste sentido, Santiago em *O entre- lugar do discurso Latino Americano* (1971) afirma que:

O segundo texto, se organiza a partir de uma meditação silenciosa e traiçoeira sobre o primeiro texto, e o leitor, transformado em autor, tenta surpreender o modelo original em suas limitações, suas fraquezas, em suas lacunas, desarticula-o e o rearticula de acordo com suas intenções, segundo sua própria direção ideológica, sua visão do tema apresentado de início pelo original (SANTIAGO, 1971, p. 20).

Sendo assim, a utilização de elementos que fazem parte da cosmovisão indígena é uma marca evidente no conto *A indiazinha Chapeuzinho Verde*. Nesse sentido, o teórico Ángel Rama (1926 – 1983), a partir do conceito de transculturação de Fernando Ortiz, elabora o conceito de transculturação narrativa.

De acordo com Rama, isso se dá pela ocorrência de três operações fundamentais no interior da narrativa, sendo elas: o uso da língua, a estruturação literária e a cosmovisão. Percebe-se que, para o autor uruguaio, a cosmovisão é o terceiro nível das operações transculturadoras, sendo possível perceber que no conto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* esta transculturação se concretiza por meio da busca por uma linguagem que pudesse dar visibilidade a cultura indígena. Isso é visível na narrativa pelo valor simbólico das cores e a constituição de uma linguagem que discorre ao uso de palavras na língua guarani, remetendo outra categoria de Rama

Algumas palavras se referem a lugares ou nomes próprios, como por exemplo: *Tekoha* (onde vivemos)<sup>13</sup>; *Chamoi* (rezador, líder religioso); *Takua* (nome guarani e instrumento que é usado pela mulher na casa de reza (bambu); *Karai* (nome guarani dos homens).

Em relação aos aspectos simbólicos, a cor verde do chapeuzinho da personagem indígena coloca em evidência a relação que os indígenas têm com a terra, pois associa-se o verde à questão ambiental, e por vezes o indígena também é vinculado à natureza, principalmente por sua forma de viver estar em harmonia com ela. O chapeuzinho pode representar a floresta preservada, contudo a ação do homem “vindo de fora” colocou-a em risco.

---

<sup>13</sup> Tradução Maria Lucia Takua – professora e escritora indígena da etnia Ava Guarani.

Na construção da narrativa é possível perceber esses elementos, sobretudo nas seguintes passagens:

1. Pega a bacia azul coloca a carne e cubra com o pano verde (Takua, 2016).
2. Conversou com o *chamoi*, olharam os instrumentos religiosos, admiraram os artesanatos (Takua, 2016).
3. Chapeuzinho Verde não gostava de morar no sítio e queria mesmo morar no *Tekoha* (Takua, 2016).

Conforme a análise apresentada considera-se que a transculturação se manifesta no encontro do conto clássico com o conto contemporâneo, em que há uma ressignificação. Desta forma, torna-se possível considerar a escritora como uma mediadora cultural que por meio de uma linguagem artística busca dar visibilidade para sua cultura ao provocar essa mudança de contexto da narrativa, conforme destacado no quadro a seguir:

### **Estrutura Ocidental – Intertextualidade Reconto como resistência**

- ✓ *Desconstrói a imagem do indígena mítico e romantizado que se construiu desde a invenção da América.*
- ✓ *Característica da personagem: cosmovisão indígena.*
- ✓ *Uma narrativa que tenta desconstruir estereótipos em relação a cultura indígena*
- ✓ *Um reconto que chama para o exercício de alteridade frente a memória do “outro”.*
- ✓ *A escritora pode ser considerada como uma Mediadora Cultural.*

*Figura 3. Quadro de análise do reconto*

E assim, a escritora Maria Lucia Takua por meio da expressão artística da palavra se contrapõe à memória criada artificialmente no imaginário social, como se

percebe na historiografia e na literatura do século XIX, conforme serão contextualizadas a seguir, pois se considera relevante para o conhecimento dos mediadores de leitura.

Na literatura, constata-se que as obras do romantismo estão vinculadas principalmente à opção pelo índio - herói, romantizado, com características típicas dos cavaleiros medievais. Neste caso, é possível recordar de Peri, uma das personagens principais da obra *O guarani* de José de Alencar. Este é um romance, através do qual Alencar nos apresenta sua primeira idealização do índio brasileiro, exótico, o bom selvagem, corajoso, obediente, que de certo modo enfatizava a cultura do homem branco.

De acordo com Doris Sommer em *Ficções de fundação: Os romances nacionais da América Latina* (2004), essas narrativas construíram um imaginário de nação. Os romances apresentavam enredos que colocavam em evidência a sociedade de hierarquia patriarcal. Nas palavras de Doris Sommer:

Os romances românticos caminham de mãos dadas com a história patriótica na América Latina. Os livros acenderam a chama do desejo pela felicidade doméstica que invade os sonhos de prosperidade nacional; projetos de construção da nação conferiram um propósito público às paixões privadas (SOMMER, 2004, p. 21).

Portanto, cabe salientar que para a mediação de leitura e apresentação dessas obras, os mediadores de leitura precisam considerar a importância de contextualizá-las, esclarecendo o pensar literário destes escritores românticos, os quais tiveram como objetivo construir a “independência” no plano nacional. No entanto, não apresentaram um Brasil histórico e real, mas sim construíram um conceito artificial e elitista de nação.

Sendo assim, considera-se de fundamental importância a análise crítica das obras referentes a este período, para que não seja reforçada esta imagem distorcida do indígena. Em relação a essas obras do romantismo, Munduruku (2014), afirma que:

Sempre faço questão de dizer que sou um indígena que escreve. Alguns colegas escritores falam: ‘Mas, Daniel, você escreve bem... Por que tem que colocar literatura indígena?’. Respondo que, se eu não colocar literatura indígena, vão me comparar a José de Alencar. Não quero isso. Porque a literatura indigenista que ele escreveu detonou com a gente. Tem muitos livros de bons escritores que dizem bobagens sobre os indígenas. Não é culpa deles. É o estereótipo que aprenderam e reproduzem. Hoje a literatura indígena é um fenômeno no Brasil. São mais de 40 autores. É importante que a gente reafirme de onde é que vem o que a gente escreve.

Senão, sempre vai dar a impressão de que o indígena é só um brasileiro, e não é isso. O indígena não é brasileiro (MUNDURUKU, 2014, s/p).

Assim, observa-se a importância da história não ser contada apenas sob a perspectiva dos vencedores, pois há o equívoco de não perceber que os verdadeiros vencedores são os povos que até hoje resistem para terem o seu lugar no mundo, mesmo sendo em uma terra que sempre lhes pertenceu, ou conforme a cosmovisão indígena: sempre pertenceram a essa terra.

Para tanto, alguns desafios devem ser transpostos, primeiramente é necessário que haja uma ênfase nos processos de construção das identidades culturais por meio das memórias, em que a chave da transformação é ser narradas reforçando a ideia da dinamicidade das culturas e também dar visibilidade aos oprimidos. Nesse contexto, recorreremos as reflexões do professor Paulo Freire (2016), o qual contribui para pensar sobre o estado de opressão presente na sociedade, nesse sentido afirma que:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2016, p. 65).

Partindo dessas considerações, se historicamente, o povo latino americano especialmente a cultura indígena vive em um cenário de conflito constante entre o colonizador e o “bárbaro”, é possível perceber como as vozes de resistência se fazem fundamental para a desconstrução de equívocos e para dar visibilidade a essa cultura que faz parte da formação do povo brasileiro.

Por fim, entende-se que a autora de *A Indiazinha Chapeuzinho Verde*, ao adaptar a narrativa para o contexto indígena, objetivou ampliar os horizontes do conhecimento do leitor, sobretudo, dos leitores não indígenas, convidando à reflexão política e o lugar de resistência. Por outro lado, quando esta história é lida por indígenas, ela promover a valorização de suas características e a visibilização de suas lutas. Assim, enquanto o reconto se apresenta como exercício de alteridade para o público não-indígena, para as crianças que pertencem a cultura indígena se constitui numa narrativa com sua representatividade, por isso a proposta nesta pesquisa é analisar a interação dos contos (tradicional e indígena) em comunidades diferentes.

### **3.5 Mediação e suas possibilidades**

Na sequência, descrevemos o processo de adaptação do conto *Chapeuzinho Vermelho* e o reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* para proceder a mediação de leitura literária. Nosso objetivo é analisar a recepção das narrativas por crianças de diferentes comunidades: Escola do Campo e Escola indígena. Para tanto, unimos as características de cada conto a minha prática como mediadora cultural, a saber: a contação de história com música.

Desde que comecei a atuar profissionalmente, optei por contar as histórias utilizando elementos de mediação: música, livro ampliado e figurino. Nesta seção, pretendo descrever o processo de idealização dos procedimentos, bem como analisá-los com relação a suas potencialidades na experiência levada a cabo.

#### **3.5.1 A música**

A escolha por realizar a mediação de leitura com música é movida por sonhos que me constituem há muito tempo e que em outros momentos não foi possível realizá-los. É nesse tipo de prática que me realizo, encontro-me e encontro o “outro”. Assim, é um caminho reinventado para suprir a necessidade pessoal de estar constantemente em contato com as artes e, também, oportunizar o acesso para essas crianças, acreditando nas múltiplas contribuições que a arte pode proporcionar.

O processo de adaptação das narrativas com música acontece de maneira fluída, pois contempla as experiências e emoções vivenciadas durante a minha leitura, pois, refletem o que pretendo compartilhar com o público, para que também tenham a oportunidade de vivenciar essa experiência e despertar outros sentimentos e efeitos de sentido.

Em meus processos, as composições das letras das músicas estão relacionadas com a personalidade das personagens (como eu imagino e represento a personagem), além da forma de me expressar ao contar a história. As composições são de minha autoria: inicialmente leio a história e observo em que momentos a música se acomoda

Os aspectos da história são destacados nas canções (personalidade das personagens, o cenário, enredo), além disso, tanto os sentimentos quanto as ações das personagens são valorizadas na composição. As músicas intercaladas durante a contação de histórias são utilizadas como apoio, ou ainda, como complemento para a história contada, pois contribuem para envolver o leitor, reforçando os sentimentos ou até mesmo ações e colaboram para criar a ambientação pretendida.

Para tanto, é preciso um planejamento detalhado para a adaptação das narrativas com músicas, pois é preciso que cada canção escolhida realmente se integre com a narrativa para produzir efeitos de sentidos, sensibilizar ou até mesmo provocar humor. Para compor a letra das músicas é preciso descobrir o universo literário infantil, buscando uma linguagem acessível, o que não significa subestimar o entendimento das crianças, ao contrário, proporcionar um encontro horizontal e significativo durante a mediação de leitura.

As canções também se apresentam como uma oportunidade para favorecer a minha interação com o público, bem como, a interação entre eles mesmos. Ademais, a apresentação de outras linguagens para as crianças são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois a música cria condições para a noção de ritmo, além de desenvolver a criatividade, a imaginação, a memória e concentração.

A ideia é estabelecer o contato com a criança pela linguagem musical, acionando seu repertório, já que a melodia é apropriada de outras canções, são adaptações de melodias já existentes.

Durante a mediação, toco violão e canto e o ritmo da música também direciona a performance do corpo. Assim, as ações que, por exemplo, envolvem as personagens (Chapeuzinho Vermelho e A Indiazinha Chapeuzinho Verde) percorrendo o caminho até a casa da vovó são representadas pela letra da música relacionada ao enredo e aos sentimentos da personagem. Desta forma, acontece a integração das artes (literatura, música e performance), conforme exemplificado no esquema a seguir:

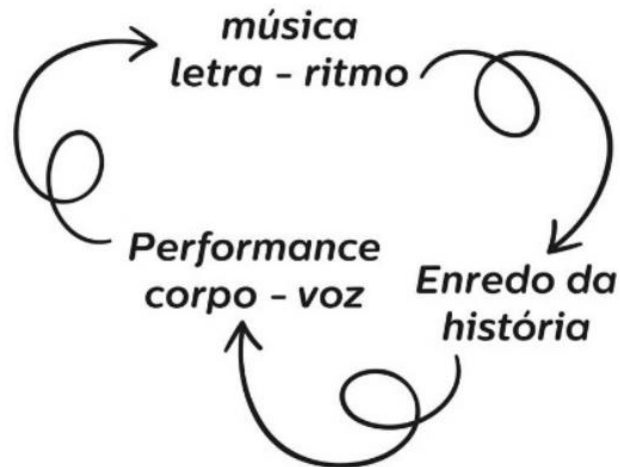


Figura 4 – Processo de mediação de leitura com música

Nota-se que o procedimento utilizado foi o de “re-cantar”, isto é, com base em um sucesso musical fiz a adaptação da letra, remetendo ao provável repertório musical das crianças.

As letras das músicas que introduzem o conto e o reconto são composições que apresentam as histórias, mas não desvendam todos os seus mistérios, com o intuito de despertar a curiosidade.

<b>Música de Introdução: Chapeuzinho Vermelho</b>	<b>Música introdução: A Indiazinha Chapeuzinho Verde</b>
<p>A história agora que eu vou contar  É de uma menininha  Tente imaginar  O nome dela é Chapeuzinho  Chapeuzinho Vermelho  Um dia ela foi visitar  Sua vovozinha em seu lar  Pela floresta teve que caminhar  Por muito tempo até chegar  E no caminho ela encontrou</p>	<p>Preste atenção nessa história que eu vou contar  De uma menina especial  Que gostava muito de animais  Da floresta  E também dos seus pais  E um dia ela ficou tão triste  Com saudades da sua vovó  Pois queria ir ouvir histórias  Na aldeia em que sua vó morava  Histórias que ela contava</p>



Alguém que lhe parou...	<p>Que Chapeuzinho adorava</p> <p>Que chapeuzinho tanto, tanto, tanto gostava.</p> <p>Refrão:</p> <p>A Indiazinha Chapeuzinho Verde</p> <p>Menina tão inteligente</p> <p>Indígena solidária</p> <p>Sempre esperta e tão contente</p> <p>Preserva o meio ambiente</p> <p>Forte, guerreira e valente</p> <p>Espero que essa história</p> <p>Tenha um final feliz.</p>
-------------------------	---

Quadro 1 - Músicas de introdução para o conto e reconto

Na música de introdução do conto clássico da *Chapeuzinho Vermelho*, as características da personagem não são destacadas com o intuito de abrir espaço para as crianças imaginarem à sua maneira. Ao final da canção, especificamente na frase “alguém que lhe parou” a intenção era causar suspense, para despertar a curiosidade e caso as crianças já conhecessem a história poderiam ficar em uma certa indecisão sem saber se realmente era o lobo.

Como é possível perceber nas letras apresentadas, a música que introduz o reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* coloca em evidência algumas características da personagem e a sua relação com a natureza. A canção também fala brevemente da relação da personagem com a sua avó que gostava de contar histórias, assim, destaca a presença da oralidade muito valorizada na cultura guarani.

Seguindo a adaptação das narrativas com música, em um determinado momento das histórias ambas as personagens percorrem o caminho até a casa da vovó, por isso, a canção utilizada no conto clássico foi a que geralmente é a mais conhecida pelas crianças: “Pela estrada a fora...”. Já no reconto, a melodia da música clássica da Chapeuzinho Vermelho permanece, mas a letra é adaptada para

a cosmovisão guarani, isto é, a letra coloca em evidência sobretudo, a relação da personagem com a natureza.

<b>Chapeuzinho Vermelho</b>	<b>A Indiazinha Chapeuzinho Verde</b>
Pela estrada a fora Eu vou bem sozinha Leva esses doces para a vovozinha Ela mora longe E o caminho é deserto E o lobo mau Pode estar por perto.	Pela estrada afora eu não vou sozinha Eu não tenho medo de nada, nadinha Vovó mora longe e o caminho é deserto O lobo me protege e deve estar por perto Pela estrada afora eu não vou <i>cheañomi</i> Eu não tenho medo de nada <i>mbo'e ve gui</i> Vovó mora longe e o caminho é <i>nandi</i> O lobo me protege e deve estar <i>uperupí</i> Tradução: Yvoty Leidy

Quadro 2 - Músicas adaptadas na narrativa

Para valorizar e perceber o reconhecimento da língua por parte das crianças indígenas e um breve conhecimento da língua guarani pelas crianças não indígenas optou-se pela tradução de algumas palavras. No processo de tradução foi priorizado o sentido da letra da música e a permanência da rima.

No conto clássico, *Chapeuzinho Vermelho* encontra flores das mais variadas cores e deseja levá-las para a sua vovozinha. Nesse instante, a música é integrada com a dramatização (música-movimento caminhar) para marcar o contexto em que a personagem acaba se distraindo desviando do caminho. O caminho era tão longo que Chapeuzinho Vermelho foi cantando outras músicas porque estava feliz para ir até a casa da sua avó. Desta forma, cantarolava as seguintes músicas.

<b>Vermelho</b>	<b>Verde</b>
Eu vou levar esse bolo Para minha vovozinha que mora distante Ela está doente, mas eu quero ver ela muito contente Caminhando eu vou Tão sozinha estou Porque quero ver minha vovozinha <b>Refrão:</b> Ei vovozinha	Eu vou levar Eu vou levar pra vovozinha Flores amarelas e bem verdinhas Presentear minha vovozinha Eu vou levar Eu vou levar pra vovozinha Flores amarelas e bem rosinhas Presentear minha vovozinha.

Espera aí Eu “tô” chegando por aí Ei vovozinha Eu vou levar Esse bolo pra você melhorar (melodia: Super Fantástico)	
--	--

Quadro 3 – Músicas adaptadas na narrativa

De acordo com a história, Chapeuzinho Verde não gostava de morar no sítio e queria morar no *Tekoha*<sup>14</sup> (lugar donde se dan las condiciones del ser guaraní – lugar onde se dá as condições de ser guarani), porque gostava muito de animais, da floresta e principalmente da sua vovó que contava histórias. Sendo assim, nessa passagem em que é colocado em evidência a relação e cuidado com natureza é intercalada a trilha sonora *Saber quem sou* da personagem Moana.<sup>15</sup> Ao perceber que esta música tem despertado o interesse de muitas crianças as quais tive contato nos últimos tempos, optei em integrá-la ao reconto.

No trecho em que a Indiazinha diz para o lobo que também compartilha dos mesmos problemas que ele e por fim gritam juntos a frase: “A terra não é nossa, nós somos da terra” a história é finalizada com um Rap de resistência. Esse rap foi inspirado no trabalho de jovens indígenas que são rappers, sendo *Bro Mc’s* e Kunimí MC e que fazem da música uma arte de resistência, compartilhando letras que falam sobre a sua cultura.

Portanto, para finalizar o reconto, a composição foi criada a partir dos estudos em relação à cultura indígena, tentando desconstruir estereótipos e colocar em evidência a cosmovisão indígena, por exemplo, sobre a inexistência da concepção de fronteira<sup>16</sup> e a relação deles com a terra.

Já a mediação de leitura da *Chapeuzinho Vermelho* termina com o final clássico: E viveram felizes para sempre. E para finalizar, o conto também ganha uma música adaptada, baseada na melodia da música *Let it go – Frozen*:

<sup>14</sup> Tradução Yvoty Leidy – nacionalidade paraguaia, tem como língua materna o espanhol e o guarani. Formada em Letras-Artes e Mediação Cultural (UNILA).

<sup>15</sup> É a trilha sonora do filme de animação de 2016 da Disney, Moana. Foi lançada pela Walt Disney em 2016.

<sup>16</sup> Para os indígenas não existe a concepção de fronteira geográfica.

<b>Chapeuzinho Vermelho</b>	<b>Rap de resistência</b>
<p>Livre estou  Livre estou  consequimos sobreviver  Livre estou  Livre estou  O lobo consegui vencer.</p>	<p>A Terra não é nossa  Nós somos da terra  Tudo que existe aqui  Pertence a ela  Terra onde nascemos e vivemos  Terra onde plantamos e colhemos</p> <p>A cultura indígena é de resistência  Povo de muita luta pela sua existência  Não há fronteiras nem limites para  caminhar  Nós somos da terra, temos que preservar</p> <p>Lugar de indígena é aonde quiser  Na aldeia na cidade ou na universidade  Lugar de indígena é aonde quiser  Faz parte da nossa história e da sociedade</p> <p>Indígena é indígena mesmo com celular  Cultura é movimento, todos podem usar  Pra compartilhar a sua cultura  Muitos conhecimentos, música e literatura</p> <p>A Terra não é nossa  Nós somos da terra  A Terra não é nossa</p>

	Nós somos da terra
--	--------------------

Quadro 4 - Músicas para finalizar o conto e reconto

Tendo em vista a maneira como acontece a contação de história com música, a seguir, será explicado como foram confeccionados e utilizados um dos principais elementos para a concretização da mediação de leitura literária: o livro.

### 3.5.2 Livro Ampliado

Conforme Elie Bajard em sua obra *Da escuta de textos à leitura* (2014) é importante que a contação de histórias reforce a ideia de que as histórias “moram” nos livros. Desta forma, ao optar pela utilização do livro para a mediação de leitura, o objetivo é de propiciar não apenas a escuta do texto, mas também favorecer a visualização da sequência narrativa (apresentação, criação da expectativa, clímax, resolução do conflito e desfecho).

Assim, a utilização do livro para a mediação de leitura é significativa para que a criança passe da capacidade de escutar para a capacidade de leitura, pois apesar de que “a escuta possa desembocar “naturalmente” nas águas da leitura” (BAJARD, 2014, p.13), mesmo assim, é necessário problematizar essa passagem para evitar determinadas armadilhas que podem freá-la e “uma delas é a eventualidade de que a criança aprecie tanto a escuta que não deseje aprender a ler” (BAJARD, 2014, p.13).

Nesta experiência, o mediador propicia uma abordagem dupla da literatura, isto é, não somente sonora, mas também gráfica. Deste modo, a leitura das crianças se dá pela escuta (palavras e músicas) e pela visualização (do texto e das imagens). Nesse sentido, ao possibilitar o acesso das crianças por meio da oralidade é possível contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão, portanto, concorda-se com Bajard (2014) que “na leitura a apreensão do sentido é vista como fruto da escuta da vocalização” (BAJARD, 2014, p.17).

Nesse contexto, o encontro da criança com os livros abre o mundo da língua escrita, ou seja, de outra linguagem. Desta maneira, à riqueza da língua oral se acrescenta a da língua escrita que, por sua vez, vai participar da educação da

pessoa em todas as suas dimensões, imaginária científica, espiritual, mas também cognitiva (BAJARD, 2014, p.43).

Ademais, considerei que os “livros ampliados” poderiam chamar a atenção das crianças despertando a imaginação, além de auxiliar na contação para um público maior favorecendo a visualização das ilustrações, uma vez que as crianças podem acompanhar a história pelas ilustrações.

Para tanto, os livros foram confeccionados pensando na maneira como aconteceria a mediação de leitura, pois como se trata da integração entre literatura e música, também envolve a performance do corpo e da voz. Sendo assim, foi preciso realizar um trabalho elencando vários elementos visuais para resultar na estética da apresentação das obras.

O processo de criação dos livros se constituiu como um desafio, pois a minha habilidade para desenhar é desproporcional a facilidade para imaginar. Como não há fronteiras para a arte, criei os livros ampliados, pensando, sobretudo, nos leitores e o seu contato com a obra literária, objetivando uma apresentação envolvente e interativa para despertar o interesse pela literatura.

Assim como Chapeuzinho Vermelho se aventurando pelo caminho, iniciei o processo de confecção dos livros. Ambos os livros foram confeccionados com papelão reutilizados, a fim de transformá-lo em elemento de mediação com o objetivo de possibilitar à criança a visualização de partes da história, reforçando a sequência narrativa.

Destaquei nos livros alguns elementos que acreditava ser importante para a interação durante a leitura compartilhada com o propósito de provocar curiosidades, conhecimentos, reflexões, perguntas e resposta, que, posteriormente, são analisadas a fim de compreender a relação da contação de história com música com crianças de diferentes contextos comunitários. Nesta etapa, recorri também a análise literária dos contos, explorando as metáforas, ambiguidades e temáticas apresentada por eles.



Fotografia 1 – Livros confeccionados

O livro da *Chapeuzinho Vermelho* foi criado colocando em evidência a estrutura clássica da história, portanto, começa com “Era uma vez...” e termina com “E viveram felizes para sempre”. A análise das obras literárias ajudou para a confecção dos livros, tanto para a representação da personagem quanto para a escolha de manter e enfatizar no livro a estrutura clássica, pois viu-se a importância da estrutura dos contos de fadas que oferecem materiais de fantasia e apresentam sob forma simbólica o enfrentamento com conflitos para conseguir uma autorrealização, e garante um final feliz. Sendo assim, o objetivo era que estas características estivessem também presentes nos livros confeccionados.

Durante a pesquisa para fazer o levantamento sobre o estado da arte dessa obra, foi possível perceber que a personagem é inspiração para composição musical, e dentre tantas canções, recebeu destaque na ilustração a música mais popular da *Chapeuzinho Vermelho*:



Fotografia 2 - Era uma vez...

O livro apresenta a personagem no caminho para a casa da vovozinha, sendo que na ilustração que representa este momento da história o lobo e a Chapeuzinho Vermelho se encontram representados em primeiro plano. Neste cenário, não foram colocados todos os elementos que são descritos detalhadamente na história para deixá-los em aberto para novas significações das crianças, pois a pergunta elaborada para promover a interação nesta passagem da narrativa foi: “o que será que Chapeuzinho Vermelho encontrou durante o caminho?”. Desta maneira, o público infantil poderia imaginar e compartilhar elementos para além dos apresentados na ilustração do livro, favorecendo assim o acesso ao horizonte de expectativa do público infantil.

A casa da vovó é representada no livro aparentemente com a porta fechada, mas foi confeccionada com a possibilidade para abri-la. Sendo assim, quando a menina chega a seu destino, depara-se com a porta um pouco aberta e fica desconfiada. Neste momento os leitores já sabem que o lobo engoliu a vovozinha, vestiu suas roupas e se encontra dentro da casa na espera de Chapeuzinho Vermelho, entretanto, quando a porta é aberta os personagens não se encontram ilustrados, pois é dada ênfase ao diálogo da Chapeuzinho Vermelho com a vovozinha, conforme observa-se a seguir:





Fotografia 3 – Casinha fechada



Fotografia 4 – Casinha aberta

Essas técnicas foram pensadas durante a confecção do livro para instigar a imaginação e o suspense durante a mediação de leitura. Quanto mais materiais de fantasia, maiores são as contribuições para trabalhar as emoções das crianças, pois estas se identificam com os personagens, passam a compreender melhor seus conflitos internos e aprendem a lidar melhor com os mesmos, além de favorecer a interação que se pretende durante a mediação de leitura. O livro da *Chapeuzinho Vermelho* termina com a ilustração do final feliz da história “E viveram felizes para sempre”, em que a personagem é representada em primeiro plano sorrindo, buscando enfatizar sob forma simbólica o significado de toda batalha para conseguir uma autorrealização.



Fotografia 5 – E viveram felizes para sempre...

Diferentemente da experiência na criação do livro da *Chapeuzinho Vermelho*, se deu a confecção do livro *A Indiazinha Chapeuzinho Verde*, pois esta história

ainda não se encontrava ilustrada, portanto, o que se representa no livro é literalmente a minha resposta em relação a obra, como também, da forma que pretendo mediar para o público infantil.

O livro ampliado de *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* foi criado de acordo com estudos realizados sobre a cultura indígena, com o objetivo de representar a personagem distante do imaginário do indígena mítico e romantizado que se construiu desde a invenção da América, desconstruindo equívocos sobre esta cultura e colocando em evidência a cosmovisão da cultura indígena.

Buscou-se valorizar na ilustração todos os elementos que se encontram na narrativa, por exemplo: as cores e as características da personalidade da personagem e, também, o olhar da autora sob o seu próprio reconto. Por isso, durante o processo de criação do livro, foram feitas algumas perguntas para a escritora do reconto tais como: Como você imagina a Chapeuzinho Verde? Como você deseja que a aldeia seja representada?

Tive a oportunidade de ter o contato com a escritora para que ela mesma respondesse essas perguntas, pois senti a necessidade de fazer a representação do reconto de forma que correspondesse a representatividade realidade do povo guarani, especialmente com a realidade da comunidade indígena da aldeia *Aty Miri* onde seria realizada a mediação de leitura.

Na capa do livro, encontra-se presente o nome da história e o nome da escritora, sendo colocado em evidência a cor verde que faz referência ao nome da protagonista do reconto e simbolicamente representa a relação da cultura indígena com a natureza.



Fotografia 6 – Livro confeccionado A Indiazinha Chapeuzinho Verde

Na primeira página do livro optei por colocar a personagem em primeiro plano com a expressão alegre, vestindo um short jeans e uma blusa rosa, usando um chapéu verde e com o celular na mão. Considera-se que no reconto, o celular é um elemento bastante simbólico e que para a mediação de leitura seria significativo que ele ficasse em destaque, portanto foi ilustrado com várias redes sociais: *Instagram*, *Facebook*, *Youtube*. E para o cenário foram colocados alguns elementos da natureza utilizando folhas naturais de plantas típicas da região para apresentar algo mais natural.



*Fotografia 7 – Indígena é indígena mesmo com celular*



*Fotografia 8 – A Indiazinha Chapeuzinho Verde*

De acordo com a narrativa, chapeuzinho se prepara colocando suas roupas mais lindas para ir até a casa da vovó. Por isso, na segunda página do livro a personagem é representada com outra roupa, usando um vestido verde, que simbolicamente representa a relação com a natureza. No cenário é representada a zona urbana com casas, prédios, escola e universidade e o ônibus em que a personagem utiliza para fazer o trajeto até a casa da vovó. Optei por colocar em evidência esses aspectos seguindo a descrição feita no relato para destacar o

trânsito da Chapeuzinho Verde e colocar em questão que lugar de indígena é aonde ele quiser, isto é, que ele tem direito de ir e vir assim como todas as pessoas.



*Fotografia 9 – Lugar de indígena é onde quiser*

Para o momento que Chapeuzinho se encontra com o lobo, perto do restinho da floresta, pensei em representar a floresta sendo queimada e o meio ambiente poluído, fazendo referência à destruição ambiental desde a época da colonização e cada vez mais frequente. Por isso, foram colados plásticos no rio, o lobo com expressão triste pela destruição do seu habitat e a Indiazinha Chapeuzinho Verde representando estar assustada por encontrar o lobo fora do seu lugar de costume.

Para a representação da aldeia indígena, buscou-se fazê-la semelhante à aldeia em que seria realizada a mediação de leitura do livro, foram mesclados os tipos das casas, fazendo algumas de sapé e outras de alvenaria. Conforme a narrativa, na aldeia da vovozinha de Chapeuzinho Verde tem plantação de milho, mandioca, feijão etc. Assim sendo, foram coladas sementes de milho para representar este trecho do reconto e a estrada foi feita com café.



*Fotografia 10– Representação aldeia*

Na última página do livro é colocada em destaque a frase que termina o relato, “A terra não é nossa, nós somos da terra” para o conhecimento e valorização da cosmovisão indígena e porque representa a perspectiva de resistência presente no relato da escritora indígena Maria Lucia Takua .Para a escrita da frase, as cores escolhidas foram as que se encontram presentes simbolicamente no relato e que colocam em evidência a natureza.



*Fotografia 11 – A Terra não é nossa, nós somos da Terra*

### 3.5.3 Figurino

A escolha do figurino para as apresentações do conto e reconto, constitui-se como parte integrante e fundamental para a mediação de leitura. Sabe-se que figurino cria uma linguagem através das formas, cores, texturas, transmite a época, indica a região ou cultura, aspecto psicológico ou estilo do personagem, ademais, ajuda o ator, ou neste caso, o mediador de leitura, a concentrar o poder da imaginação e incorporar a personagem

Para a mediação de leitura de ambas as histórias a escolha do figurino foi pensada, sobretudo, para fazer analogia com as personagens, mas não as incorporar totalmente, pois a contação de história não foi narrada na voz das “Chapeuzinhos”, mas sim intercalado a voz do narrador com a da personagem.

Assim, me apresento exatamente como mediadora de leitura. Com isso, a intenção é que as crianças mantenham certa distância entre a mediadora e a personagem para que não limitassem sua imaginação apenas, mas que construíssem em seu imaginário outras características da personagem.

O figurino para *Chapeuzinho Vermelho* foi: Vestido/macacão vermelho, tênis branco, chapéu preto e violão rosa. Já para a apresentação do reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* o figurino foi: Vestido/macacão vermelho, tênis verde, chapéu preto e violão rosa.

Por isso, enquanto a cor da roupa fazia referência à personagem, a cor do chapéu em ambas as histórias foi preta com uma flor rosa, para que me vissem também como mediadora e contadora das histórias e não se fosse a personagem das histórias. Ademais, o livro, o violão e o chapéu são para mim tão indispensáveis quanto o nariz vermelho é para os palhaços, pois esses recursos possibilitam sair do mundo da razão e vivenciar e trabalhar no campo da imaginação.

Cabe salientar que ambas as histórias poderiam ser contadas de diversas maneiras, podendo ser a partir da voz das personagens, da vovozinha ou até mesmo do lobo, sendo que a incorporação da personagem e performance da voz são estratégias que prendem a atenção do público. Entretanto, a escolha por não se caracterizar (integralmente) como *Chapeuzinho Vermelho* ou como *a Indiazinha Chapeuzinho Verde* é também devido a maneira com que a contação de história foi pensada, pois é intercalada a fala do narrador (externalizada pela voz da mediadora) com a fala da personagem (interpretada pela mediadora

## 4. APRESENTAÇÃO OFICIAL DOS DOCUMENTOS

Além da seleção de cada elemento para a realização da pesquisa de campo e da análise detalhada do conto e do reconto para conhecer todas as possibilidades dos textos o que contribuiria para elaboração das perguntas para a interação, foi necessário também o estudo prévio dos contextos em que seriam realizadas as mediações de leitura.

Nesse capítulo serão apresentados os documentos oficiais que se referem à educação no campo à educação escolar indígena e, posteriormente, são descritas as escolas, as crianças e os contextos em que será realizada a mediação. Por fim, serão expostos os procedimentos utilizados para a realização da mediação de leitura literária e a metodologia de análise.

### 4.1 A Educação Escolar no Campo e a Educação Escolar Indígena

O conceito de educação de campo é um termo ainda muito recente, criado principalmente a partir das lutas dos movimentos sociais. A população do campo ao longo da história ficou excluída do modelo capitalista de desenvolvimento educacional, que prioriza o espaço urbano como um modelo ideal para o desenvolvimento do ser humano nos seus mais diferentes aspectos, visto que, outrora havia a concepção de que os camponeses eram pessoas arcaicas.

Essa ideia é contraposta pela educação no campo que valoriza os conhecimentos da prática social e enfatiza o campo como um lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade e identidade, bem como, um espaço de construção de novas possibilidades de reprodução social e desenvolvimento sustentável.

A partir do século XX, a educação do campo passa a ser abordada em diferentes documentos. Com a aprovação da *Constituição Federal* de 1988, a educação passou a ser considerada um direito de todos. Posteriormente, com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9394/96, houve o reconhecimento da realidade sociocultural dos indivíduos para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Em seu artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:



Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Constata-se, portanto, que o art. 28 busca a valorização das especificidades dos sujeitos do campo, uma vez que esses têm o direito a uma educação planejada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Assim, é necessário que a educação oferecida nas escolas situadas no campo considere a cultura e a identidade das pessoas e se baseie em práticas educativas que estejam de acordo com a realidade dessas comunidades.

Nesse sentido, a LDB/96 – *Lei de Diretrizes e Bases* muito contribuiu ao apresentar as principais ideias que norteiam a educação do campo, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas do campo, bem como, as questões envolvendo o calendário escolar que diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola. Sendo assim, o art. 23 no seu § 2º estabelece que o calendário escolar nas escolas do campo deverá adequar-se “às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996).

Em relação à organização das séries das escolas do campo, o art. 23 da LDB/96 explica que podem ser anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não seriados, sempre atendendo ao interesse do processo de aprendizagem. Ainda de acordo com a LDB/96, o art. 26 expõe que os currículos devem ter como se apoiar no currículo da base nacional comum, porém poderá ser complementada por uma parte diversificada que atenda as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Para a definição da escola do campo recorreremos as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2012)*<sup>17</sup> que se constituem como referência para a Política de Educação do Campo e que conforme o seu Art. 2º, são um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. De acordo com esse documento a escola do campo tem uma identidade própria e diferenciada, a saber:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2012, p.33).

Esse documento elaborado e aprovado apresenta os princípios e procedimentos para as Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002), considerado um marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo e dos seus direitos.

Partindo dessa perspectiva, entende-se que a definição de escola do campo tem sentido somente quando é pensada levando em consideração as particularidades da população do campo. Tal denominação não apenas por sua localização espacial e geográfica, mas também pela cultura que a população a diferencia da cultura das pessoas que vivem no meio urbano. Assim, conforme estabelece as *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006)*<sup>18</sup> a educação do campo configura-se “um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica” (BRASIL, 2006, p.24).

Deste modo, a proposta pedagógica das escolas do campo tem com diretriz a LDB/96, sobretudo, cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 conforme já mencionados, os quais contemplam, a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de

---

<sup>17</sup> [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf)

<sup>18</sup> Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>

gênero, geração e etnia. Desta forma, cabe ao poder público, a todos os educadores das escolas do campo e gestores da educação o cumprimento dessas práticas educacionais (projeto político-pedagógico, planos de aula, conteúdos, metodologias, sobretudo, relações cotidianas entre educadores, educandos e comunidades) para atender as necessidades e interesses da população camponesa, possibilitando a essa parcela da população uma educação de qualidade.

Nesse contexto, as *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006)* se apresenta como um importante instrumento para auxiliar os professores a reorganizar as suas práticas educativas, assim tornando-as cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, criando “um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas” (BRASIL, 2006, p. 9).

De acordo com as *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo* é fundamental garantir que a realidade do campo, com sua diversidade, esteja presente em toda a organização curricular, deste modo, é apresentado que:

A Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup>) também devem inserir a especificidade da vida das crianças do campo nas suas práticas pedagógicas, as brincadeiras criadas pelas crianças, a sociabilidade entre elas, a participação nas atividades domésticas e da lavoura etc. Embora seja proibido o trabalho para menores de 14 anos, é sabido que, no campo, faz parte da educação da criança e do jovem o acompanhamento das atividades que os pais realizam na lavoura, desde que não sejam prejudiciais à sua saúde, e nem se caracterizem como exploração de mão-de-obra infantil (BRASIL, 2006, p. 45).

Nesse contexto, são fundamentais os cursos de formação continuada para os professores, para que esses possam adequar as suas metodologias ao contexto de ensino, a fim de valorizar as especificidades dos estudantes do campo. Desta forma, é possível se prepararem para o trabalho com turmas multisseriadas que se conforma como uma realidade das escolas campo uma vez que estão localizadas em pequenas comunidades. Por isso, conforme as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2012, p. 56).

Segundo as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*, voltada para a Educação do Campo entre as características da educação do campo que se

pretende construir, estão: concepção de mundo, concepção de conteúdos e metodologias de ensino, concepção de avaliação e concepção de escola, a qual se pretende destacar a seguir:

Concepção de escola: local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola (BRASIL, 2006, p. 28).

Partindo dessas considerações, entende-se a escola do campo como um espaço de troca de saberes, em que “busca-se uma educação que seja crítica, cuja característica central é a problematização dos conhecimentos” (BRASIL, 2006, p. 30), assim como as demais escolas localizadas no meio urbano.

As *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo* ainda destacam que a escuta é um procedimento essencial para a educação que se pretende construir no contexto do campo, pois contribui para gerar o diálogo e construir propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública. Para tanto, conforme esse documento, é necessário:

Escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas; escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula; escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professores e governos, nas esferas municipal, estadual e federal; por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas as propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública (BRASIL, 2006, p.30).

Tendo em vista o estudo dos documentos apresentados, considera-se que compreender a escola do campo significa ainda refletir e reconhecer os desafios relacionados à realidade do campo do Brasil, e neste caso, especificamente do Oeste do Paraná, o respeito às diferentes culturas e identidades dos sujeitos do campo, a defesa dos direitos dos trabalhadores rurais, a preservação do meio ambiente, dentre outros.

Assim como as comunidades do campo, a população indígena também tem os seus direitos à educação escolar assegurado por lei e que serão destacados mais adiante. Entretanto, para compreender a escola indígena, pretende-se

primeiramente evidenciar a diferenciação entre: educação indígena e educação escolar indígena.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 14/1999<sup>19</sup> disponibilizado no Portal do MEC<sup>20</sup>, a educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução, diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo e aos padrões de relacionamento social. Já a educação escolar refere-se à maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais e envolve todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nestas sociedades.

Com isso, pretende-se ressaltar que nas sociedades indígenas a concepção de escola é totalmente diferenciada do que nas sociedades não-indígenas, uma vez que para essa cultura não há uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. Em alguns contextos indígenas, por exemplo, as escolas não são vistas como necessárias para cuidar e educar as crianças, papel, por excelência, da família e da comunidade. Mas, em outros, a escola indígena se apresenta como uma demanda política e social que deve ser atendida pelo Estado. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013) explicam que:

A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação, e terá como elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento: a) a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; b) a importância do uso das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas indígenas de cada povo e comunidade, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; c) a organização escolar própria, nos termos detalhados no Projeto de Resolução em anexo; d) a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade (BRASIL, 2013, p. 360).

---

<sup>19</sup> [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)

<sup>20</sup> <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>

Sendo assim, considera-se necessária essa diferenciação entre educação indígena e educação escolar indígena para esclarecer que essa primeira acontece no cotidiano e a segunda é uma educação institucionalizada, sendo que uma não exclui a outra, pelo contrário, se integram.

Posto isso, será apresentado a seguir como a educação escolar para a população indígena é entendida e evidenciada nas leis, de modo a compreender como são reconhecidas pelas agências governamentais que promovem as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada.

Nesse contexto, vale destacar que luta do movimento indígena repercutiu na redefinição conceitual e pragmática das relações entre o Estado e os povos indígenas, concretizada na *Constituição Federal do Brasil* de 1988, reconhecendo as especificidades étnico-culturais dos indígenas. Conforme o Art. 231 da Constituição:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

No campo da educação, a *Constituição Federal* em seu art. 210, § 2º, assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Além da Constituição, novas diretrizes passaram a orientar as práticas pedagógicas e curriculares nas escolas indígenas buscando uma educação escolar própria ou, como passou a ser concebida, uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue e multilíngue.

O direito de uma educação diferenciada também passou a ser garantida pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que reforça as formulações contidas na Constituição de 1988, determinando, em seu art. 78 que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Ademais, conforme o seu Art. 79, a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

Conforme o parecer CNE/CEB Nº: 13/2012 nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição às tradições escolares do período colonial. Com isso, a instituição escolar ganhou um novo significado, a saber:

[...] a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (CNE/CEB Nº: 13/2012).

Sendo assim, no que diz respeito aos *Projetos Político e Pedagógico* (PPPs) as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012)*,<sup>21</sup> destaca em seu Art. 14 que é a expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar, conforme se observa a seguir:

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012).

Por fim, pretende-se destacar o exposto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*<sup>22</sup> sobre a organização do Ensino Fundamental com duração de nove anos nas populações indígenas.

<sup>21</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)

<sup>22</sup> <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

No respeito à autonomia das escolas indígenas, a organização atual do Ensino Fundamental com duração de nove anos, ao instituir a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com seis anos de idade, conforme dispõe a LDB, alterada pela Lei nº 11.274/2006, deve adequar-se aos imperativos socioculturais das comunidades indígenas como fundamentos de seus projetos de escolarização. Assim, em que pesem os aspectos positivos dessa ampliação da duração do Ensino Fundamental para outros segmentos da população brasileira, possibilitando a entrada das crianças mais cedo na escola, a opção de alguns grupos indígenas pela não inserção de crianças muito pequenas na escola também deve ser respeitada. Recomenda-se, então, que a idade de matrícula das crianças no Ensino Fundamental poderá ocorrer após os seis anos de idade para os grupos indígenas que assim optarem, em razão das especificidades de suas práticas culturais de cuidar e educar (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 367).

Considerando as singularidades da população do campo e da população indígena, bem como, as Leis e as Diretrizes apresentadas, compreende-se esses contextos como um espaço de luta pela democracia, saúde, moradia também pelo direito à educação, à saúde, pela preservação do ambiente, entre outros.

Assim, essas escolas são um reflexo dessa realidade, por isso, a importância do investimento em uma educação que valorize o que os estudantes já sabem e que possibilite a construção de novos conhecimentos, garantindo assim um ensino de qualidade e a valorização da sua identidade.

#### **4.2 Apresentação das Escolas: Escola do Campo e Escola Indígena**

As práticas de mediação de leitura literária apresentadas para análise neste estudo são desenvolvidas em uma Escola do Campo e uma Escola Indígena localizadas no estado do Paraná. Na sequência, buscou-se descrever cada uma delas e verificar em que medida as leis e diretrizes apresentadas incidem sobre elas.

A pesquisa foi realizada em escolas localizadas na faixa de fronteira, sendo uma em Foz do Iguaçu/PR e outra em Itaipulândia/PR. O encontro e desencontros entre cidadãos brasileiros, paraguaios e argentinos, além de indivíduos de outras nacionalidades é uma constante para os habitantes de Foz do Iguaçu que devido aos seus atrativos turísticos é um notável espaço de trânsitos: visitantes, comerciantes e imigrantes. Vale lembrar que a tríplice fronteira é terra ancestral do povo Guarani, que em sua cosmovisão não reconhecem as fronteiras artificiais criadas pelos Estados-nação (BRIGHENTI, 2010), e assim lutam constantemente pela recuperação dos *tekoha*.



Devido a essa realidade peculiar, as identidades fronteiriças são, particularmente, fluídas, em trânsito entre os três países, que sem dúvida conformam uma região específica de intercâmbios e tensões culturais. Assim, as escolas localizadas na faixa de fronteira são um reflexo dessa realidade em que é possível perceber o conflito entre a tradição nacional com as propostas de integração. Sendo assim, a proposta de um ensino intercultural ainda é um caminho a ser construído.

A Escola do Campo está inserida no contexto rural da Cidade de Foz do Iguaçu e pertence ao Programa “Escolas de Campo”, pois está a 30,7 km do centro urbano, além de ser um território pouco populoso. A instituição foi construída devido às reivindicações dos moradores da localidade com filhos em idade escolar, que não tinham condições de ir à cidade para frequentar as aulas. Nesse sentido, conforme os documentos apresentados no item anterior, vemos que a educação do campo precisa ser fornecida conforme as necessidades e especificidades da cultura camponesa e que as crianças têm o direito de estudar em escolas próximas das suas casas.

No entanto, esses direitos se encontram atualmente ameaçados devido ao contexto político, econômico e social do país somado a baixa quantidade de alunos que frequentam a escola, sendo vista como um motivo para alegarem a necessidade do seu fechamento. Todavia, a escola resiste, contando com o apoio da APMF (Associação de Pais e Mestres), que trabalha em conjunto com a equipe escolar definindo as prioridades e verificando a aplicação dos recursos de maneira legal, auxilia nas promoções escolares como festa junina e reparos na estrutura física da escola.

A escola possui uma pequena estrutura (2 salas de aula, sala dos professores, sala da coordenação, biblioteca) e atualmente acolhe em torno de 40 alunos nos turnos matutino e vespertino. Uma das características que a diferencia das demais escolas, são suas salas multiseriadas e para cada uma das classes, há uma professora regente.

Observa-se que as crianças vivem em um contexto em que o entorno não oferece oportunidades de acesso a objetos ou atividades culturais, sendo assim, além da escola ser um ambiente para a construção do conhecimento é a principal via de acesso à cultura e as artes.

No entorno da escola, os moradores conservam as chácaras e as práticas de agricultura familiar: *soja, milho, horta, produção orgânica para venda e de subsistência.*

O ambiente rural une as duas escolas selecionadas, porém suas comunidades guardam características próprias. A Escola Indígena se encontra na aldeia indígena localizada na cidade de Itaipulândia e está entre uma das aldeias do Oeste do Paraná em uma área sem demarcação.

De acordo com a entrevista (2019) realizada com o cacique da aldeia, ela foi fundada no dia 3 de fevereiro de 2015, sendo que até o determinado momento 53 famílias indígenas da etnia Avá-Guarani vivem nesse território de 40 hectares pertencente ao governo do Estado, nas proximidades do lago de Itaipu. Esse é o contexto em que está inserida a *Escola Indígena* e dos estudantes que vivem na aldeia e a frequentam.

A escola oferece a Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Pré-escola até o 5º ano) e de acordo com o cacique, acolhe 58 alunos. É responsabilidade do Estado por sua criação e funcionamento; o bilinguismo e a interculturalidade que demandam organização, funcionamento e diretrizes específicas e diferenciadas.

A língua predominante na Aldeia Indígena é o Guarani, embora a maioria da comunidade entenda e fale a língua portuguesa, inclusive as crianças, sendo que a Escola Indígena é bilíngue e o contato com os professores não-indígenas faz parte da realidade escolar.

A Escola realiza todos os anos no mês de Abril a Semana Cultural Indígena, em que recebem a visita de estudantes não indígenas das escolas da região. O objetivo é dar visibilidade a cultura, promovendo um momento reflexão, resistência, de luta pelas terras ancestrais e pelos direitos humanos, sendo que a luta pela terra por essa comunidade indígena é constante, pois é uma região ocupada predominantemente pelo agronegócio.

No entorno da aldeia é possível perceber o descaso do estado e a necessidade do atendimento imediato a essa população para garantir sua dignidade e a garantia da terra seria uma etapa importante. De acordo com a professora da aldeia Maria Lucia Takua (2019), a autora do relato, a instalação das redes de energia elétrica foi realizada recentemente e ainda, segundo as informações disponibilizadas pelo cacique, não há o conjunto de serviços de saneamento básico, há apenas água encanada.

De acordo com Maria Lucia Takua (2019), o povo guarani que vive na *Tekoha Aty Miri* trabalha na agricultura, trabalham por dia para os colonos, trabalham na escola e os mais jovens trabalham como jovem aprendiz. O programa de jovem Aprendiz é forma de contratação de jovens para estimular primeiro emprego e profissionalização e para participar deve ter de 14 a 24 anos, estar cursando a escola ou concluído, além de fazer um curso específico. Para complementar a renda familiar, produzem e vendem artesanato como cestos, balaios, arcos e flechas.

Ao perguntar para o cacique quais são os principais problemas e dificuldades enfrentadas pelos moradores da aldeia *e/le* afirmou que é a regularização da terra. O direito à terra aparece com centralidade, pois para o povo guarani a terra é onde o modo de vida de um povo se realiza.

Todavia, o esforço pelo reconhecimento dos direitos territoriais dos Ava Guarani, no Oeste do Paraná, remonta ao histórico processo de esbulho<sup>23</sup> territorial dos indígenas na região. Com a construção da Usina Binacional de Itaipu e o consequente alagamento do território Ava Guarani nas margens do Rio Paraná, seu modo de vida foi profundamente impactado. A invisibilidade dos *Avá Guarani* na história oficial e o questionamento de sua identidade étnica sempre foram artifícios para pôr em questão seu direito à terra, assim, a demora no reconhecimento de seus direitos territoriais tem contribuído para o agravamento dos conflitos na região e perpetuado a situação de vulnerabilidade.

De acordo com o cacique, o povo indígena é tratado como "invasor" por setores da região, em especial, pelos ruralistas e salienta que após 500 anos, seguem sendo massacrados e discriminados por parte da sociedade que não conhece e não entende a cultura indígena.

Partindo das descrições apresentadas sobre os diferentes contextos, percebe-se a singularidade de cada lugar em relação aos seus modos de convivência, sobrevivência, suas principais dificuldades, bem como, a realidade de cada ambiente escolar. No entanto, ambas as escolas apresentam similaridade no que se refere à luta pelos seus direitos, isto é, a tensão entre o que está no papel garantido por lei, mas não são colocados em prática, além de viverem em uma região de fronteira.

---

<sup>23</sup> ato de usurpação pelo qual uma pessoa é privada, ou espoliada, de coisa de que tenha propriedade ou posse.

Em virtude do contexto da fronteira, as escolas localizadas no centro da cidade, nos bairros periféricos e na zona rural de Foz do Iguaçu se constituem em um campo privilegiado para o estudo de processos interativos e produção de conhecimentos. Sendo assim, para conhecer a visão de mundo e a percepção das crianças, optou-se pela mediação de leitura para dois grupos que vivem em contextos diferentes: Escola do Campo e Escola Indígena.

Na Escola do Campo, encontram-se estudantes que são filhos de pequenos agricultores e que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Sendo assim, o contato com a terra, o trabalho no campo é parte da realidade desses alunos que desde cedo já aprendem e ajudam nas tarefas cotidianas no meio rural. Assim, concorda-se com as *Diretrizes* que:

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança (BRASIL, 2006, p.24).

Essa é uma concepção geral relacionada à população do campo e que cabe ao contexto de vivência dos estudantes da Escola do Campo, os quais fazem parte de uma cultura rural passada de geração para geração. Assim, é notável a influência do contexto na formação dessas crianças, já que conforme Vygostky (1996), o meio social é fonte de desenvolvimento e, essencialmente, social. Ele oferece momentos de experiências e aprendizagens resultantes da interação da criança com a cultura, com os adultos e da apropriação dos signos e símbolos. Tais situações são denominadas de situação social de desenvolvimento, e nas palavras do autor:

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VYGOTSKY, 1996, p. 264).

Entende-se, portanto, que o contexto social é, então, determinante para compreender essas crianças da escola do campo, pois é possível observar essa internalização durante o contato com elas.

Estando a escola nesse contexto tão particular, a cultura que essas crianças do campo possuem as diferenciam muito da cultura das crianças que vivem no contexto urbano. Na minha percepção, essa diferença se expressa especialmente

na maneira com que as crianças se relacionam com as pessoas, seja com os seus professores ou com os colegas e com o meio em que vivem e isso fica evidente, sobretudo, na forma de brincar e relatar.

As brincadeiras utilizadas são tradicionais, sendo: amarelinha, pega-pega, brincadeiras de roda e pula-corda. Isso também é reflexo do contexto em que estão inseridas, uma vez que a escola não apresenta muitos recursos, jogos, quadra de esportes, parquinho e o acesso constante à tecnologia não é tão presente na comunidade e na escola. Com isso, pretende-se ressaltar que essas crianças, usam mais a sua criatividade para a elaboração das brincadeiras do que em contextos que apresentam recursos, isto é, jogos prontos, mas que nem sempre despertam a criatividade.

Em geral, são crianças ativas, animadas, comunicativas, receptivas, curiosas, educadas e carinhosas e apesar de a escola ser multisseriada, o que muitas vezes pode ser encarado como algo difícil para a interação, as crianças se demonstram bastante integradas no ambiente escolar.

Na Escola Indígena, também são crianças com muita energia, gostam de correr ao ar livre, pular, brincar. São crianças muito sorridentes, observadoras, carinhosas e educadas.

Integração é uma palavra que descreve especialmente as crianças que frequentam a escola. Essa é uma característica que merece destaque e que é muito evidente durante as mediações. Em todas as atividades realizadas elas se demonstram integradas sendo que a cooperação é muito presente, principalmente por parte das crianças maiores que buscam sempre ajudar as crianças menores.

Essa característica foi possível perceber durante a observação dos ensaios realizados para a Semana Cultural Indígena, vendo as crianças brincando, conversando, e durante a criação de um desenho que foi uma das propostas da pesquisa e que será explicada no próximo item. Posteriormente, foi possível confirmar essa característica durante a mediação de leitura em que essa integração ficou ainda mais evidente.

As crianças são muito livres no ambiente escolar, o que não significa sinônimo de bagunça, pois na cultura europeia geralmente a liberdade para a criança está relacionada à expressão “sem limite”. A liberdade que se pretende destacar aqui é no sentido de mostrar que ao observar as crianças na escola *Arandu*

*Renda*, elas demonstraram a todo o momento estarem felizes no ambiente escolar em que pude perceber o processo de aprender brincando.

No ambiente escolar, o acesso de todos os moradores da comunidade é livre, portanto, é normal enquanto as crianças estão realizando as atividades, sobretudo ao ar livre as crianças perceberem a presença dos pais ou de algum membro da aldeia. Isso faz parte da cultura indígena, que conforme já mencionado, todos são responsáveis pelo educar e cuidar das crianças.

A música e a dança são muito presentes também, os professores da escola ensinam as músicas traduzindo-as da língua portuguesa para a língua guarani, por exemplo: as músicas das vogais, dos números. As crianças também fazem as “danças dos guerreiros” que praticam da educação física para ter agilidade e atenção.

Outra singularidade dessas crianças que foi possível observar e merece destaque é que demonstram viver plenamente a sua infância, desta forma, não apresentam influência do processo de “adultização”, isto é, não são influenciadas por esse processo que acelerara o desenvolvimento das crianças para que se tornem logo adultas, muito comum no contexto atual.

Por fim, considerando o exposto sobre a realidade desses diferentes grupos, cabe destacar, que o objetivo deste trabalho não é estabelecer comparações entre as crianças da escola do campo e da escola indígena, mas sim valorizar as singularidades delas e propor mediações que tenham em conta suas características. No entanto, apesar das crianças estarem inseridas em culturas diferentes, há algo que os une: a relação com a terra e a luta pelos seus direitos.

Assim, é possível perceber uma totalidade a partir de suas inúmeras diferenças. Em ambos os grupos, elas demonstram ter consciência do seu lugar epistemológico, se reconhecem como parte do lugar em que vivem e que podem ajudá-lo e transformá-lo. É possível que essa postura seja mais um reflexo dos seus contextos, isto é, do contato e cuidado com a terra e da vivência da luta pelo reconhecimento dos seus direitos que é um histórico ancestral por parte das duas culturas.

### **4.3 Procedimentos: Metodologia da Intervenção**

Considerando que a mediação de leitura será realizada em espaços diferenciados, cabe ressaltar que o interesse principal do estudo é, sobretudo social e cultural, pois é o que dará sentido às trocas de saberes e experiências e ao contato com a subjetividade dos leitores. Desta forma, a interação durante a mediação de leitura literária na Escola do Campo e na Escola Indígena será o foco central desta pesquisa.

Para tanto, inicialmente propôs-se a análise das obras literárias, em seguida o processo de confecção dos livros e a adaptação das narrativas com música, como também, a elaboração das etapas de mediação e das perguntas provocadoras de respostas e suas formas de registro (desenho prévio, mediação de leitura coletiva filmada e relatada e desenho final). Apesar de, inicialmente ter como proposta a análise dos desenhos, considerou-se oportuno delimitar o objeto deste estudo apenas à análise do relato etnográfico produzidos pela mediadora ao longo do processo. Tal procedimento<sup>24</sup> se justifica tendo em vista a dimensão do material coletado e o objetivo de evidenciar o papel do mediador em diferentes espaços

Apresenta-se a seguir os procedimentos utilizados para a mediação de leitura do conto clássico da *Chapeuzinho Vermelho* e do reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde*, em que perguntas foram elaboradas, objetivando estimular a interação e troca de saberes para com isso conhecer os contextos e abrir novas possibilidades de mediação de leitura em contexto diversos daquele da mediadora<sup>25</sup>.

Partimos da verificação do conhecimento prévio das crianças, que foram orientadas a desenharem o que já conheciam, sabiam, lembravam, imaginam as personagens *Chapeuzinho Vermelho* e a *Indiazinha Chapeuzinho Verde*. Em seguida, foi realizada a mediação de leitura coletiva das histórias adaptadas com música, em que foi observada a recepção das obras pelos estudantes durante a interação presencial e por meio das gravações em vídeo. Para finalizar, foi realizada a conversa literária e o desenho final sobre o conto e o reconto com o intuito de verificar o impacto da leitura compartilhada nas respostas das crianças.

Em ambas as escolas, as apresentações do conto e do reconto aconteceram em dias diferentes: no primeiro dia foi realizado a mediação de leitura da

---

<sup>24</sup> Nesta etapa serão descritos todos os procedimentos empregados, para posteriormente delimitá-los.

<sup>25</sup> Utiliza-se neste trabalho o termo contextos diversos com a finalidade de destacar a aproximação da mediadora de um grupo social com práticas culturais diferentes das delas. Entende-se que cada grupo tem suas especificidades e que as fronteiras identitárias são fluídas, contudo privilegiou-se este desafio.

*Chapeuzinho Vermelho* e, no segundo dia, *A Indiazinha Chapeuzinho Verde*, seguindo igualmente os três momentos planejados, conforme demonstra o esquema a seguir:

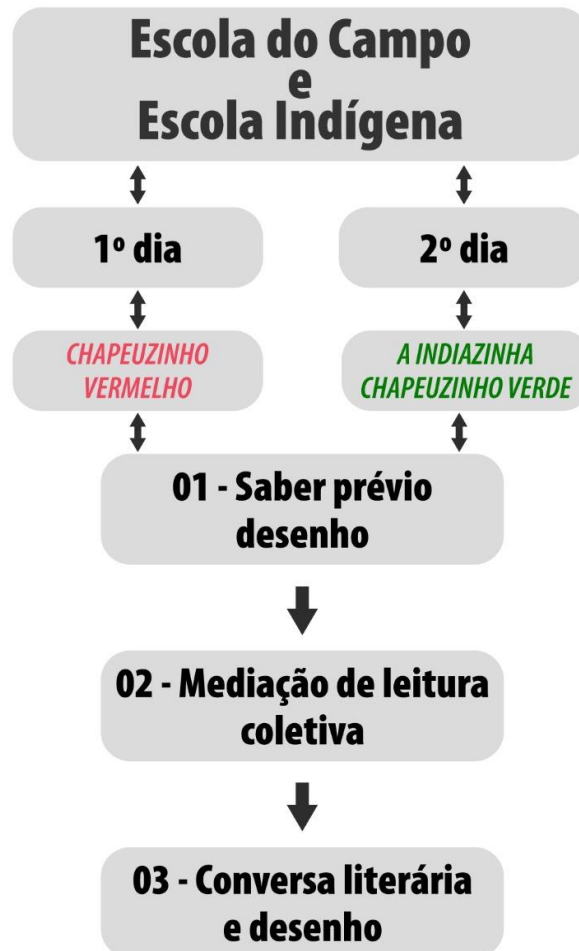


Figura 5 – Etapas da mediação de leitura

#### 4.4 Descrição dos Procedimentos durante a Mediação de Leitura Literária:

Para proceder a mediação de leitura literária, foram organizadas uma série de perguntas para despertar o interesse dos estudantes, envolvê-los na mediação de leitura e verificar as atribuições de sentido realizadas pelas crianças durante a leitura. Destaca-se que a elaboração prévia das perguntas levou em consideração os estudos literários (análise dos contos) e contextualização das escolas (leitura dos documentos). Contudo, tendo em vista o desafio, sabia-se de antemão que haveria adaptações necessárias durante o desenvolvimento da atividade.



As perguntas geradoras foram elaboradas com intuito de despertar respostas que visibilizam uma dimensão mais ampla da realidade dos estudantes, evitando respostas diretas apenas como “sim” e “não” e, com isso, buscou-se também entender os impasses gerados entre as expectativas da mediadora e a relação com as crianças.

As perguntas a seguir foram utilizadas para ambas as histórias e direcionadas para os dois grupos. Ou seja, partiu-se do pressuposto de que as mesmas perguntas tivessem impacto durante o procedimento, porém o desejo era, justamente, testar a validade ou não de uma preparação similar para grupos heterogêneos no que diz respeito ao seu entorno cultural.

<b>Chapeuzinho Vermelho</b>	<b>A indiazinha Chapeuzinho Verde</b>
1-O que vocês sabem sobre a história da Chapeuzinho Vermelho?	1- O que vocês sabem sobre a história da Indiazinha Chapeuzinho Verde?
2) Como é a Chapeuzinho Vermelho?	2) Como é a Indiazinha Chapeuzinho Verde?
3) Será que nessa história vai aparecer algum animal igual os que a gente encontra aqui na aldeia ou comunidade?	3) Será que nessa história vai aparecer algum animal igual os que a gente encontra aqui?
4) O que acontecerá com a Chapeuzinho Vermelho?	4) O que acontecerá com a Indiazinha Chapeuzinho Verde?
5) O que a Chapeuzinho Vermelho vê durante o caminho até a casa da vovó?	5) O que a Indiazinha vê durante o caminho até a casa da vovó?
6) O que vocês acharam da história da Indiazinha Chapeuzinho Vermelho?	6) O que vocês acharam da história da Indiazinha Chapeuzinho Verde?

*Quadro 5 - Perguntas elaboradas para a interação*

Para dar início às práticas, os livros confeccionados foram apresentados somente com o nome das histórias e as perguntas geradoras na sequência da

apresentação foram: 1, 2 e 3. Especificamente quando as personagens saem para irem até a casa da vovozinha, a história é pausada para propor a interação com as perguntas 4 e 5. Após a mediação de leitura coletiva é realizado o terceiro momento na interação que corresponde à conversa literária, a partir da pergunta 6. Esclarece-se que este é um roteiro flexível, mas que se entendeu como um procedimento necessário para a análise que seguiria.

A fim de contribuir com o processo de análise da recepção das obras, a apresentação da mediação de leitura literária coletiva foi filmada e registrada, posteriormente, em relato etnográfico produzido pela mediadora. Como já elucidado, as descrições que seguem levam em conta tanto o relato subjetivo da mediadora como a observação posterior das imagens gravadas em vídeo, com o fim de confrontá-las e reproduzir para a análise um quadro mais preciso das mediações, embora se tenha clareza da natureza subjetiva do estudo.

#### 4.5 Procedimento de Análise da Mediação de Leitura

Para a análise da mediação de leitura literária do conto clássico da *Chapeuzinho Vermelho* e o reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde*, será observada a interação a partir de dois ângulos: mediação (estratégias, elementos provocadores, encenação, performance) e respostas: Para a análise das respostas serão observados: 1) **saberes prévio** dos estudantes: O que eles já conhecem sobre as narrativas ou sobre as personagens; 2) **interferência do contexto de inserção cultural das crianças**: elementos que fazem parte da vivência das crianças presente nas respostas; 3) **cumplicidade entre mediador e interlocutores por meio da potência narrativa**: como as crianças acionam a imaginação provocados pelo o que e como da narrativa.

Em seguida, serão destacados os **pontos facilitadores** da mediação, a fim de apresentar as intervenções que alcançaram os objetivos propostos e as contribuições que a mediação de leitura proporcionou. Também serão discutidos os **pontos inflexíveis**, isto é, aquilo que não obteve resultados significativos ou que desviou dos objetivos da mediação de leitura proposta. Por fim, serão apresentadas possibilidades diferentes para favorecerem outros procedimentos de mediação, nos quais há assimetria entre os atores da interlocução.

Acredita-se que esse modelo para a análise da mediação sob duas perspectivas, isto é, do público e do mediador permite um conhecimento mais preciso das formas que os leitores constroem sentidos coletivos ao ouvirem a narrativa. Ao mesmo tempo, apresenta reflexões sobre a própria prática e possíveis possibilidades de atuação em contextos diversos a partir de uma experiência pessoal, mas que podem contribuir para os demais mediadores de leitura literária.

## 5. RELATO ETNOGRÁFICO: MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

Já dizia Ítalo Calvino na obra *Se um viajante numa noite de inverno* (1999) que “Ler é ir de encontro com algo que está para ser e ninguém sabe ainda o que será” (CALVINO, 1999, p.78). E assim, movida pela curiosidade, pela vontade de levar a literatura e as artes a ambientes com pouco acesso à cultura letrada e ao mesmo tempo envolvida por um estado de inquietude diante desse “há de vir” da leitura literária, coloquei-me a caminho do desafio.

Todo o momento de preparação, que antecedeu a mediação de leitura na Escola do Campo e na Escola Indígena, foi de vacilos entre expectativas positivas e preocupações. Os motivos advinham do medo da recepção e possíveis dificuldades de comunicação, pois não conhecia o grupo.

No caso da Escola Indígena, a preocupação era, sobretudo, linguística, porque, apesar de a escola ser bilíngue, durante a entrevista prévia com seu diretor, ele perguntou “você sabe falar guarani?”. Ao mesmo tempo que questionava minha competência, impunha um desafio ao mediador cultural, ou seja, como o interlocutor deve agir linguisticamente nestes espaços? É necessário saber a língua para comunicar-se? Qual a qualidade da interação nestes casos?

Durante a graduação, os estudos me indicavam que seria muito importante estabelecer uma relação horizontal em contextos desconhecidos. Para propor a mediação como troca de saberes, sabia não ser adequado à imposição a “língua única, dominante”. Então, comecei a estudar mais a língua guarani, aprender os modos de cumprimento da aldeia e, entendi, que seria fundamental traduzir algumas músicas para a língua materna das crianças, para quais contaria histórias.

Já a escola do campo parecia ser um lugar conhecido, sou natural de Medianeira localizada na região Oeste do Paraná e sempre estive habituada à paisagem rural. Essa região é muito marcada por grandes propriedades de monoculturas de soja e milho e as cidades formaram-se principalmente de pessoas que deixavam o campo, mas que mantinham alguns dos costumes.

Um ponto entre as escolas é que, como instituições de pequeno porte, são organizadas em turmas multisseriadas, alunos de idades e níveis educacionais distintos. Esse aspecto coloca o mediador, que, por suas experiências escolares, tem como modelo o ensino seriado, em uma posição de expectativa e demanda uma postura diferenciada diante do grupo. Havia a preocupação de que a história da

*Chapeuzinho Vermelho*, por ser um conto clássico da literatura Infantil, pudesse soar “infantil” para as crianças maiores e havia o temor de que elas rapidamente perdessem o interesse.

A princípio, eram muitas perguntas: Como será a mediação em contextos totalmente diferentes? Como será a recepção das obras pelas crianças? Como será a aceitação de um mediador externo à instituição escolar?

Como *Chapeuzinho Amarelo*<sup>26</sup>, de Chico Buarque que tinha medo de um dia encontrar-se com o lobo, mas que, a partir de uma decisão firme, resolveu enfrentá-lo e ele foi pouco a pouco sumindo, sobrando apenas o trocadilho com a palavra bolo, firmemente optei por desafiar-me e talvez, de antemão, já soubesse que estas são as angústias próprias de um mediador cultural. Assim o processo de preparação para a mediação foi amadurecendo, sobrepondo a preocupação e o medo, pelo entusiasmo em compor cada canção, em confeccionar cada livro e preparar cada detalhe. E começou a contagem regressiva.

Livros gigantes, um violão, um chapéu, muitas reflexões e estudos: isso era tudo que eu tinha como recurso. E a partir do “Era uma vez...” cabia a mim a responsabilidade de fazer acontecer como um momento único e significativo para as crianças.

Durante a interação, procurei fazer o reconhecimento, por meio das respostas oferecidas, da maneira como a história tradicional permaneceu nas lembranças das crianças, identificando, não apenas o repertório no que diz respeito ao conteúdo narrativo (personagens, tempo, espaço e sequência narrativa), mas, particularmente, meu interesse era como as crianças verbalizavam a história tradicional, se, nesta vocalização, haviam marcas do contexto geográfico, social, humano dos interlocutores e, por vezes, mais do que a expressão verbal, a atitude deles davam “pistas” para a sequência da interlocução. Por isso, para detalhar esses encontros, estarei atenta às seguintes formas de interação, quando as crianças:

- a) interação com a mediadora;
- b) interação entre elas;
- c) retornam à atenção para a mediação;
- d) Propõe-se à construção coletiva de sentidos

---

<sup>26</sup> *Chapeuzinho Amarelo* é uma obra de Chico Buarque de 1970. Um clássico da literatura infantil brasileira, com as ilustrações do grande chargista Ziraldo.

## 5.1 1º dia Escola Indígena: Mediação de leitura literária Chapeuzinho Vermelho

A primeira mediação de leitura literária foi realizado no dia 17 de abril na Escola Indígena. A escola estava nos preparativos para a Semana Cultural Indígena e os professores trabalhavam na organização de oficinas, construção de maquetes e na exposição de artesanatos, ao mesmo tempo em que outros integrantes da aldeia pintavam o mural da escola.

As crianças que participaram da mediação de leitura ensaiavam as danças que apresentariam e, ao finalizar, foram fazer um lanche. Tive, assim, a oportunidade de me integrar e conhecê-las um pouco. Em contrapartida, elas também me fizeram perguntas: “Como é seu nome?”, “Onde você estuda?”. Dado o interesse dos alunos, coloquei-me em situação de aprendizagem, pedi para me ensinarem os cumprimentos em guarani, então aprendi a falar “javyri”<sup>27</sup> e “maitei”.

Após o lanche, propus para as crianças um encontro bastante informal, tentando, com isso, diminuir as distancias e desconstruir um pouco o espaço escolar. Orientei para que se sentassem na grama de frente para o livro da Chapeuzinho Vermelho. Elas se mostravam interessadas curiosas quando olhavam para o livro e para o violão e alguns meninos se aproximaram e cuidadosamente até tentaram abri-lo antes do início da história, mas interferi dizendo que era surpresa.

Iniciei cumprimentando-os em sua língua materna, apresentei-me e expliquei o que iria fazer naquele encontro. Antes de abrir o livro, dei início à interação e fiz a seguinte pergunta: “o que vocês já sabem sobre a história da Chapeuzinho Vermelho?”. O silêncio tomou conta..., mas, antes que o nervosismo e a angústia de não obter respostas viessem à tona, percebi que estavam sorrindo e alguns até cochicharam com o colega do lado. Notei que, às vezes, baixinho, eles falavam em guarani, talvez para que eu não entendesse, talvez porque seja a língua que usam correntemente.

Cautelosa, não insisti mais que duas vezes na pergunta, pois percebi que estavam envergonhados, seus olhos buscavam entender um pouco o que seria proposto para eles. Respirei fundo e dei continuidade... Fiz outra pergunta: “como

---

<sup>27</sup> Na aldeia, “Javyri” é o cumprimento mais usado no dia a dia e significa bom dia, boa tarde ou boa noite.

vocês imaginam a Chapeuzinho Vermelho?” Então, o silêncio foi preenchido pela resposta: “Ela usa uma capinha vermelha”.

Aliviada, dei continuidade à interação e disse “para a história ficar mais bonita vamos fazer um combinado? Vocês podem participar da história cantando, fazendo perguntas, fiquem à vontade”. Mais uma vez, a tentativa era de aproximá-los, estabelecer um contato horizontal, privilegiar os espaços vazios da literatura e da oralidade para conhecê-los e juntos buscarmos os sentidos e as lembranças.

Comecei a tocar no violão. A primeira canção tinha sido composta com o objetivo de introduzir a história, por isso, propus um ritmo lento e com certo ar de suspense. A ideia era que pelas notas e embalos do violão as crianças fossem levadas a imaginar a personagem central, o cenário da narrativa e falava, brevemente, sobre o enredo da história, mas sem desvendar todos os seus mistérios.

Ao ouvirem a música, foi possível perceber uma mudança no comportamento dos alunos. Eles começaram a sorrir, um olhou para o outro ainda sorrindo e começaram a mexer os pezinhos no ritmo da música. E apesar de não saberem de memória a letra da música, começaram a interagir tentando cantar. Quando percebi isso, mudei também minha atitude e enfatizei as rimas, sempre solicitando que eles entrassem na brincadeira. Entendi que o envolvimento e participação das crianças foi bastante favorecido pela música, dava a impressão que cantar e tocar era uma prática conhecida e mesmo não conhecendo a letra, eles entravam de maneira muito mais descontraída no jogo.

Iniciei a história com “Era uma vez uma menina encantadora...”, os pequenos acompanharam atentamente a contação e, aos poucos, em português interagiam completando a história, ora “Chapeuzinho Vermelho é o nome dela” e em outras lembravam do lobo. Era evidente que eles conheciam a história inteira e tinham bastante proximidade com os personagens.

Enquanto contava, percebia claramente que os momentos com música faziam com que as crianças se mobilizassem mais. Quando toquei e cantei a canção, que faz parte da oralização da narrativa: “Pela estrada a fora eu vou bem sozinha...” elas vibraram e cantaram juntas.

Acredito que é importante lembrar que a interlocução me ajudou a entender como dar continuidade a minha prática, já que a medida em que a história era

contada, como mediadora, eu ia adaptando as expectativas, os suspenses, o humor e, pouco a pouco, embalava-os no ritmo da voz e do violão.

Notei que, o instrumento rítmico foi essencial no processo e tentei uma nova estratégia, convidei-os a cantar: “de novo, vamos cantar comigo?”. Para envolvê-las ainda mais, já que meu objetivo era criar a atmosfera de magia de jogo proporcionada pela literatura, pois isso favoreceria a resposta deles. Então repeti a música, mas dessa vez, deixei prevalecer apenas a melodia do violão para que eu pudesse ouvir mais a voz das crianças. Eles aceitaram a proposta e começaram a cantar juntos seguindo o ritmo da música.

Após terminar a música, pausei brevemente a narração da história apenas para virar a página do livro e fui surpreendida com aplauso. Entendi com isso que, está muito difundido o comportamento do “show musical”, aquele em que os artistas são aplaudidos a cada música tocada. Como era uma narrativa contínua e não um “show”, não antevi esta reação e não soube como agir no momento, pois fiquei muito surpresa, apenas sorri aliviada e percebi que estavam gostando. Para mim, como mediadora formadora, é um ponto positivo quando percebo o prazer dos futuros leitores, porque entendo que “gostar” é uma via importante para alcançar estas crianças que não têm acesso cotidiano aos livros.

Além disso, já não estava mais preocupada com a questão linguística, pois percebi que me compreendiam muito bem toda a interlocução. Senti que o aspecto que mais me assustava na mediação em contextos bilíngues, pelo menos no meu caso ou desta aldeia, a língua não foi um obstáculo, mas também entendo que talvez a música, o ritmo da fala e uma história conhecida possam ter contribuído para o envolvimento e sucesso da proposta.

No trecho da história que se refere à ida da personagem até a casa da vovó, lhes disse: “A vovozinha morava um pouco distante da casa da Chapeuzinho Vermelho, ela morava em uma casa lá no meio da floresta”. E para promover a interação durante a história, integrei nessa passagem da narrativa a seguinte pergunta anteriormente elaborada e prevista no questionário e dramatizei com certo tom de suspense: “Então a Chapeuzinho foi indo pelo caminho, mas quando ela entrou no caminho para ir até a casa da vovozinha, o que será que aconteceu?”. Esta pergunta tinha novamente o objetivo de verificar se eles conheciam a história tradicional.



O silêncio diante das perguntas do princípio da mediação, já não existia, pois, sem demorar muito responderam: “encontrou o lobo”, “saiu o lobo”. Conclui o que já estava mais que percebido, *Chapeuzinho Vermelho* faz parte do repertório de leitura<sup>28</sup> das crianças. Como fiz referência no segundo capítulo desta dissertação, os contos tradicionais estão bastante presentes no imaginário popular das culturas ocidentais e a aldeia, pela proximidade e fluxo constante com a cidade, também participa desta comunidade. Compreende-se que, como apontamos, os indígenas no caso estudado não são alheios aos contatos culturais e troca de saberes, o que interrogamos é se permanecem as histórias deles, deste local ou se, nos vazios deixados à imaginação do leitor, as entrelinhas são preenchidas por modelos externos ou eles recorrem a sua realidade.

Diante da questão, perguntei: “O que será que Chapeuzinho encontrou pelo caminho, pela floresta? E eles responderam: “Flores”, “Passarinho”, “Cachorro”. A ideia do cachorro me surpreendeu, pois na história não há cachorros, porém continuei “Será que ela encontrou outros animais iguais a esses que encontramos na aldeia?” Enquanto fazia a pergunta, me dei conta de que ela não abria possibilidades, mas fechava. Era daquelas perguntas que provocamos a resposta, temos uma intenção direta aí. Eles responderam, obviamente, o que eu queria escutar: “Tatu”, “cachorro”. Vale notar que o cachorro estava presente na resposta à pergunta mais aberta e retornou na pergunta “fechada”. A referência ao território deles estava presente na pergunta, contudo foi possível perceber que eles riram.

Entretanto, não foram risos de deboche, mas sim porque estavam juntos, divertindo-se, as crianças falaram de animais que fazem parte do seu contexto e esse reconhecimento fazia com que se aproximassem. Nesse momento foi possível perceber uma cumplicidade maior entre eles, que riam e se divertiam com as respostas dos colegas, sendo que essa proximidade pode ser porque se sentiram convidados para contar quem são eles. Observei que há muitos cachorros na comunidade e eles fizeram parte da mediação com seus latidos, que foram acompanhados pelos pássaros do ambiente.

Na passagem em que aparece o lobo mau continuei apostando na performance da voz pois percebi que estava favorecendo a interação. Esse momento foi surpreendente pois em vez de causar um efeito de suspense na

---

<sup>28</sup> Neste trabalho, entende-se também como leitura a prática oral de literatura.

história, as crianças acharam engraçado e começaram a rir muito. Surgiram algumas hipóteses sobre essa vivência:

- 1- A performance da voz falhou, indicando a necessidade de treino para que não tenha o efeito contrário;
- 2- O pavor pelo lobo não é tão presente para essas crianças indígenas;
- 3- Tensão dos mediadores de leitura: expectativa x realidade.

Se for a primeira hipótese se faz necessário relembramos da preparação do mediador de leitura, e se for a segunda, pode ser um reflexo da cosmovisão indígena no que diz respeito à relação dos indígenas com os animais. Acredito que pode ter sido as duas coisas, mas também reflete um rompimento de expectativa da minha parte como mediadora, pois muitas vezes esperamos que a recepção seja de uma maneira e ela se concretiza de outra forma e temos que improvisar, adaptar nossa atuação.

A sequência da contação foi acompanhada por todos com bastante atenção e durante toda a proposta. Conforme planejado, eu interferia com perguntas que apenas reforçaram a ideia de reconhecimento da narrativa. Quando falei: “[...] Chapeuzinho resolveu entrar na casa da vovozinha, o que será que vai acontecer? E a resposta foi: “O lobo vai comer a Chapeuzinho vermelho”.

Foi interessante notar que, como forma de reforçar o que já percebia, as crianças reconheciam também a estrutura do conto tradicional “Era uma vez...” e “Foram felizes para sempre”, pois, depois de contar toda a história, e diante de rostinhos sorrindo, perguntei e vocês sabem como termina essa história? Virei a última página do livro e todos leram juntos “Eles viveram felizes para sempre!” E assim terminamos a mediação de leitura com aplausos calorosos.

Após a prática de mediação de leitura, a professora Maria Lucia interferiu traduzindo o que alguns alunos comentaram para ela em guarani. Este foi um aspecto muito importante, porque, de alguma maneira, a mediação sofreu o impacto linguístico. Pensei em duas hipóteses para entender essa situação: a) as crianças entendiam a história em português, mas preferiam utilizar o guarani para expressar suas dúvidas, interesses, reflexões, convocando um tradutor ou b) as crianças não se sentiram à vontade para interagir comigo. Ambas as hipóteses me fizeram refletir sobre a mediação de leitura em contexto diverso, pensando em como eu poderia melhorar a prática e quais elementos oferecidos por essa experiência me ajudariam em ações posteriores.

## 5.2 1º dia Escola do Campo: Mediação de leitura literária Chapeuzinho Vermelho

No dia 23 de abril, eu, a professora orientadora e mais duas estudantes do projeto de extensão “Vivendo Livros Latino- Americanos”, embarcamos rumos à Escola do Campo. A paisagem no caminho era marcada pela soja, a claridade do sol e a poeira vermelha da estrada de chão.

Quando chegamos, crianças atentas, curiosas e cheias de energia nos esperavam. Começamos a conversa na sala de aula e inicialmente pedimos aos alunos que desenhassem o que lembravam da história da Chapeuzinho Vermelho. Na medida em que iam terminando o desenho, encaminhavam-se para os tatames coloridos dispostos no saguão da escola. Desde onde eu estava era possível avistar plantações, árvores e animais no entorno da escola.

Com o livro gigante, violão, chapéu e diante das crianças, iniciei a apresentação com um animado “Bom dia!” e elas, por sua vez, responderam com um bom dia ainda mais forte . A questão linguística neste contexto não era motivo de apreensão e, talvez porque já tivesse experimentado contar essa história em outra escola, também me sentia mais tranquila.

Na sequência, me apresentei e perguntei: Hoje eu vim aqui para contar história para vocês. Vocês gostam de ouvir histórias? E sem demora, todos responderam juntos e bem alto “Siiiiim!”.

É indescritível como as apresentações para crianças fluem de maneira muito envolvente, tanto que tive que ter o cuidado para não fugir do roteiro de perguntas que havia planejado. Muitas vezes os pequenos leitores envolvem os mediadores e podemos, vez ou outra, perder o contato com a narrativa base e com nosso objetivo.

Logo no princípio, percebi que estavam interagindo bastante, e assim segui a conversa dizendo “Antes de começar a história, eu gostaria de saber o que vocês já sabem sobre a história da Chapeuzinho Vermelho?”. Rapidamente as crianças começaram a falar todas ao mesmo tempo demonstrando o desejo de conversar sobre seus conhecimentos, assim sugeri para que falassem uma de cada vez, para que eu pudesse ouvir a todas. Então, disseram: “O lobo engole a vovó dela”, “A vovozinha dela tá doente”, “A mãezinha falou pra ela levar doces pra vó dela e no caminho pela floresta ela encontra o lobo mau”, “Eu também sei uma coisa. A vovó dela está doente”, “O lobo mau come ela”, “O caçador mata ele”.

Foi possível perceber logo no início da mediação que os pequenos já tinham uma bagagem significativa de conhecimentos prévios sobre a história da *Chapeuzinho Vermelho*. Nas respostas das crianças, estavam presentes todas as personagens da história clássica: a Chapeuzinho Vermelho, a mãe, a vovozinha, o lobo e o caçador. Todas as respostas levaram à constatação que o repertório literário daqueles interlocutores já havia sido acionado e como o conto tradicional está presente na memória dos pequenos leitores, mas ao mesmo tempo continuam querendo escutá-lo.

Interagindo com eles após as respostas iniciais, perguntei “Então tem um caçador na história?”. A maioria concordou, mas houve quem dissesse “Não”. Uma aluna respondeu confiante que não tinha caçador, mas depois ficou um pouco confusa. Por meio desta pergunta, interpretei as respostas da seguinte maneira: a) elas lembravam diferentes versões da história ou b) não se lembravam de todos os detalhes. Conforme discuti no segundo capítulo, existem diferentes versões do conto de tradição oral. Vale apontar também que uma das características da narrativa oral é o acréscimo ou transformações dos elementos narrativos durante a contação.

As divergências de fatos narrativos favoreceram a interação entre os alunos. Foi possível observar que um conversava com o outro sobre o tema da existência ou não do caçador. Esse tipo de recepção é muito significativo se entendemos que os sentidos se constroem coletivamente. Aqui, especificamente, não estavam discutindo sobre as interpretações da história, mas esta postura diante da leitura nos interessa durante a mediação a qual nos propomos.

Entendi que a mediação possibilitou-lhes ativar os conhecimentos prévios sobre a história e favoreceu a troca de informações entre eles. Algumas crianças elencavam determinadas características da personagem ou do enredo da história, outros complementavam a fala do colega.

Quando a interação dos mediadores de leitura desperta essa progressão de diálogo, identifica-se uma intervenção favorável à formação de leitores literários, sobretudo, com pensamento crítico, reflexivo e socialmente compartilhado. Isso significa que por meio das práticas de leitura o mediador pode possibilitar um processo no qual se abrem caminhos para o acesso à literatura, à reflexão, à produção de novos conhecimentos, a análises, à troca de saberes e à socialização.

Ademais, esse movimento das crianças observarem atentamente para a mediadora, interagirem entre eles e retornarem à sua atenção para a leitura pode ser considerado um ato transgressor e coloco em evidência os seguintes motivos:

- 1- Porque houve a progressão do diálogo.
- 2- Porque houve interação e cooperação com o “outro”.

A partir disso, é possível perceber que a mediação além de incentivar à leitura, proporcionar conhecimentos e troca de saberes também promove o respeito e integração por trabalhar a oralidade e a escuta. Esse exercício de ouvir o “outro” é fundamental e destaco a importância de ser trabalhado desde a infância para que as crianças aprendam a lidar com a diversidade, inclusive a diversidade de opiniões, o que não significa ter que aceitá-las integralmente, mas sim ouvir, refletir e defender seu ponto de vista com argumentos. E, nesta perspectiva, para Boaventura (1996), o diálogo intercultural é imprescindível porque favorece o questionamento, estimula processos coletivos e, nesse sentido, colabora para a formação de subjetividades inconformistas, que sejam capazes de questionar e favorecer a construção de dinâmicas socioculturais orientadas ao reconhecimento dos diferentes grupos subalternizados e discriminados, e a construir a justiça social e cognitiva (SANTOS, 1996, p. 17).

E para favorecer a progressão no diálogo, a partir desse encontro significativo, foi possível observar que uma pergunta bem elaborada que desperte a imaginação e a reflexão colabora para promover a interação não só com o mediador de leitura, mas também entre as crianças que estão ouvindo a história, envolvendo-as na narrativa.

Segui a interação perguntando “Como é a Chapeuzinho Vermelho?” e obtive as seguintes respostas: “Tem um capuz vermelho”, “E tem um shorts azul”, “É Vermelho”, “Não! É vermelho! “É um macacão vermelho”. Quando uma das crianças disse que a Chapeuzinho Vermelho “Tem um shorts azul”, causou um susto porque aqueles que conheciam a história não entenderam a menção.

Em relação à caracterização da personagem foi possível identificar os conhecimentos prévios quando colocaram em evidência principalmente o chapeuzinho vermelho usado pela personagem, porém, houve também a influência do contexto, pois observaram como eu estava caracterizada e que relação isso tinha como a história que seria contada. Esta observação foi constatada na fala das crianças, especialmente na resposta: “um macacão vermelho”.

O livro ainda estava fechado e em sua capa, optei apenas por colocar o nome da história, por isso, as crianças não estavam vendo a ilustração da personagem, e, as respostas nesse momento remetiam a referências externas que já tinham ou da sua imaginação.

Nota-se que a pergunta gerou interlocução e divergências e, decorrente disso, novamente houve o espaço para a interação entre eles. Cabe pontuar que, o mediador, em situações como esta, tem que buscar um distanciamento, porque facilmente as crianças se dispersam na discussão. Quando as perguntas são geradoras de interlocução, é necessário escutar significativamente as respostas conforme já mencionado por Bajour (2012), nos estudos apresentados sobre a importância da escuta, mas, ao mesmo tempo, é necessário voltar para história para não perder o fio narrativo.

Entendo que esse foi um dos pontos mais importantes durante a mediação de leitura, porque percebi que os alunos demonstraram que estavam imaginando, acionando os conhecimentos prévios em relação à história da Chapeuzinho Vermelho e, sobretudo, porque ficou evidente que a interação estava acontecendo não somente comigo, mas também entre eles. Assim, foi possível perceber a leitura compartilhada, nos termos propostos por Colomer (2007) realmente acontecendo.

Para interagir com eles e instigar a conversa, eu indagava “então ela tem um capuz azul e shorts vermelho?” E assim, foram surgindo outras possibilidades de respostas. Vale destacar, que apesar da discordância das respostas, não houve conflitos, o que deixou a conversa ainda mais agradável e envolvente, despertando a imaginação de quem conta e de quem ouve.

Para completar o roteiro de perguntas sobre os conhecimentos prévios, perguntei: “será que nessa história aparecerá algum animal igual a esses que encontramos por aqui?” e as crianças responderam que não. Apesar de serem crianças cercadas por animais como cachorro, gato, cavalo, boi, ovelha etc, foi possível inferir que eles, diferentemente da escola indígena, visualizavam o cenário narrativo como distante de sua realidade.

É importante ressaltar que a exceção das construções e disposições das casas nas comunidades, a paisagem das duas escolas é muito similar. Aqui vou abrir um parêntese para contar, mesmo que não seja o foco da análise, que algo bastante significativo nos desenhos das crianças indígenas foi o registro do caminho. Ambas as escolas estão em zonas pouco populosas e são marcadas pela

estrada de chão, mas apenas na escola indígena os desenhos apresentam uma similaridade com o território de sua comunidade, conforme é possível observar nos anexos A e B.

Retomando a narrativa, quando Chapeuzinho Vermelho chega à casa da vovozinha, antes de abrir a ilustração feita de papelão na página do livro pergunto a eles: “O que será que aconteceu?” E as crianças respondem: “o lobo mau ficou espiando ela”, “ele pode engolir ela”, “e morder”, “E pegar a cestinha com os doces da vovó”, “Ele ficou espiando e seguindo ela até a casa da vovó. Ele vai se fingir que era a vovó.

Ademais, o que apareceu de forma bastante significativas na lembrança das crianças foi a figura do lobo, personagem que simboliza o medo em suas memórias. Uma hipótese é que esse medo também advém das canções de ninar que as crianças já ouviram, pois na cultura ocidental há esse paradoxo porque embora sejam acalantos para fazer dormir, as letras geralmente exploram o medo, diferentemente de outras culturas em que as letras das canções falam mais da natureza, do contato com a terra etc.

A parte trágica da história em que o lobo mau engole a vovó e a Chapeuzinho Vermelho também ficou muito acentuada nas respostas das crianças durante a interação para identificar os conhecimentos prévios e ainda durante a contação da história. Isso me despertou uma curiosidade: Porque essa parte trágica chama tanto a atenção das crianças. A partir dos estudos realizados e apresentados no segundo capítulo desta dissertação percebi que esses conflitos no enredo trabalham com o terror interno da criança e conforme o escritor de literatura Infantil Ilan Brenman (2020) só alguém completamente para achar que a criança ela não tem dentro de si os medos e terrores mais variados possíveis, porque são exatamente essas histórias que vão ajudá-la a lidar com esses temores, a fortalecê-la contra os percalços da vida.

Neste momento, me chamou a atenção a maneira como as crianças respondiam, pois demonstraram estar realmente envolvidas com a história, faziam muitos gestos, várias expressões faciais e estavam satisfeitas em ver o seu conhecimento reconhecido e disputavam o espaço para se fazer ouvir. Decorrente da mediação, pensei: a) as crianças sentem prazer do reconhecimento do repertório e b) como afirma Bruno Bettelheim, as crianças têm necessidade de escutar a mesma histórias várias vezes.

De acordo com Bettelheim (1980), os contos transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-inconsciente e à inconsciente, por isso, é possível perceber que algumas crianças costumam solicitar a repetição de uma mesma história para poder compreender todo o seu significado, já que estão diante de uma nova linguagem ou porque se identificam com o enredo ou as personagens.

Tendo como exemplo essa passagem, vale mencionar também que as estratégias utilizadas durante a confecção do livro buscaram despertar a curiosidade, provocar o suspense e estimular a imaginação, integrando com a música, a performance da voz e a gestualidade e entendi que a prática foi bem sucedida, atingindo os objetivos planejados. Destaco que a criatividade desperta criatividade e colabora com a atmosfera de cumplicidade e engajamento durante a contação de história, isto é, a criança é envolvida pela história e o mundo de fantasia proposto pela obra literária e verbalizado pelos contadores de histórias e constroem os cenários, as ações e retomam as emoções emanadas da trama literária.

Isso se confirma na recepção das crianças que nesse momento participaram da mediação fazendo a entonação da voz e, destaco uma das respostas: “Ele engoliu a vovozinha e a chapeuzinho e perguntou assim: vovó como esta boca está tão grande e ele disse: é pra engolir você melhor”.

A partir desse momento, foi possível perceber na prática como a contação de histórias colabora para o desenvolvimento da oralidade e expressividade das crianças, porque ficou evidente que as crianças se espelharam na forma como eu estava contando a história e tentaram fazer o mesmo. Com isso, é possível refletir que não só os contadores de histórias ao utilizar várias técnicas oferecem repertórios expressivos, mas também, fica evidente que os mediadores em geral podem lançar mão de técnica para seduzir seus interlocutores e ao mesmo tempo fornecer elementos para outros mediadores (iniciantes ou não).

Continuei a contação e quando estava narrando a passagem “e o lobo engoliu a Chapeuzinho Vermelho!”, houve a interferência de uma criança que disse “Não!” e eu respondo perguntando “não?” e ela continua falando “Aparece uma bola e daí...”. Inicialmente não entendi, mas ela continuou com o turno de fala. Nesse momento, pareceu que a criança queria contar outra versão da história a partir de uma referência externa, porém, o tempo que disponibilizei não foi o suficiente para ela formular a sua resposta, sendo assim, não foi possível identificar claramente qual era o reconto ela estava se referindo. Outras possibilidades também surgiram: “E



Chapeuzinho Vermelho pegou pedras para colocar na barriga do lobo...”. Outro colega intervém: “Ah, já assisti... Eu já assisti isso no meu tablet”, mostrando que já tinha visto a história por meio de outro suporte além do livro.

Seria significativo nesse momento ter realizado mais perguntas para colaborar com a construção da ideia que as crianças gostariam de compartilhar e buscar envolver as demais crianças na mediação, perguntando-lhes se também conheciam a versão que os colegas estavam falando, mas tinha receio da dispersão do grupo e, não foi possível a progressão do diálogo como no primeiro momento da mediação.

Todavia, essa passagem reflete alguns desafios para os contadores de histórias e para os mediadores de leitura, a saber:

- 1- Promover o respeito para escutar o “outro”;
- 2- Interagir com o público;
- 3- Propiciar a interação entre eles sem perder o foco da história.
- 4- Respeitar o tempo que a criança precisa para formular a sua resposta.

Estes desafios serão retomados mais adiante e seguindo a descrição da narrativa: Após finalizarmos juntos a história com “[...] e viveram felizes para sempre”, realizei a conversa literária, buscando identificar como foi a recepção da história pelas crianças. Esse momento foi importante, porque permitiu que elas falassem as suas impressões e foi um momento de reflexão individual (inicialmente) e coletiva. Perguntei se eles haviam gostado da história e responderam em coro na nota mais aguda possível “Sim!”. Também perguntei: “vocês já tinham escutado a história da Chapeuzinho Vermelho com música?” e responderam que “Não”. Nesse momento, o meu sentimento foi de alívio por perceber que a recepção e interação durante a história alcançou os objetivos propostos e até superou as expectativas, pois a participação dos estudantes foi intensa e significativa para o que entendemos com leitura literária compartilhada.

Também perguntei “e o que vocês acharam da história? “Legal”, “Incrível”, “Muito divertida”, “Eu gostei porque o final é feliz. Só que na vida não é assim”. Após essa última resposta, por um momento as palavras me fugiram. Essa reflexão me despertou para a realidade e só me restava concordar com aquela criança e talvez, foi o melhor para se fazer naquele momento, respeitar a sua opinião, sensibilidade e sinceridade. Em questão de segundos, uma mistura de sentimentos me tomou e pensei. Ela não gostou da história? Ou teria acontecido um processo de transgressão nos termos propostos por Iser (1979), quando o leitor joga com o texto

preenchendo os “espaços vazios”, isso faz com que o mundo contido no texto sofra, inevitavelmente modificações, pois todas as formas trazidas pelo leitor transgridem e alteram o mundo referencial que o texto contém, expandindo seus sentidos.

Voltei o olhar para a aluna e então, respondi com uma pergunta para tentar compreendê-la melhor: “por que, não é assim”? e ela mais uma vez, muito confiante respondeu: “Porque nem tudo termina feliz”. A resposta me tocou profundamente, só me restava concordar. Então, respondi “É verdade, eu concordo com você”. A partir dessa passagem, foi possível perceber como essa aluna conseguiu estabelecer o pacto ficcional durante a história e posteriormente trazer essas questões para refletir sobre o seu mundo. Neste caso, as referências pessoais da pequena leitora fizeram com que ela permitisse aquele final para a narrativa ficcional, mas não percebia a narrativa literária como um relato de vida, demonstrando clareza da distinção entre fantasia e realidade.

A leitura literária possibilita esses momentos de reflexão e o mediador tem de estar preparado para os “desconcertos”. É interessante pensar também que os finais fechados, “padrão” como o dos contos tradicionais proporcionam a estabilidade psíquica como propõe Bettelheim (1980), mas, depois de tantos recontos e desconstruções dos contos de fadas, mesmo com um final fechado a criança vê a possibilidade de interferir, de questionar, de como leitor, ler nas entrelinhas, imprimir a sua realidade, a sua visão de mundo ao texto literário, enfim, de socializar experiências.

Eu poderia ter dado continuidade e perguntado aos colegas se eles concordavam, mas fui tomada por um final que não esperava. Acredito ter optado por um conto estruturado e conhecido, porém ele foi apresentado para crianças de “outros tempos, outros lugares”, isso possibilita outras impressões e observações dos interlocutores e demonstra que o mediador cultural deve vencer as assimetrias seja de idade, formações ou contextos. O mediador deve estar atento para aproveitar as respostas inusitadas na continuidade da conversa e uma possibilidade seria inserir o grupo na discussão. Depois de uma fala tão contundente, percebo que passei para a finalização muito rapidamente, fugindo, de certa maneira, da potência literária, ou seja, aquela característica da literatura que chega ao humano, conforme os estudos de Cândido (1995), já apresentados no primeiro capítulo deste trabalho.

De modo geral, a mediação de leitura da *Chapeuzinho Vermelho* para as crianças da Escola do Campo desde o início até o fim foi marcada pela constante

interação das crianças com a mediadora. As crianças se mostraram envolvidas na história, acionando os conhecimentos prévios, imaginando, cantando, interagindo e colaborando para a construção de sentido. Por já conhecerem a narrativa, fizeram paráfrases, modificaram, acrescentaram, reproduziram vozes etc. Deste modo, a interação não aconteceu somente comigo, mas também entre eles. Assim, foi possível perceber claramente a potência da dimensão socializadora da literatura.

Ademais, destaco que ficou evidente que as crianças conheciam outras versões da história da Chapeuzinho Vermelho, ou seja, os recontos. Deste modo, é também papel dos mediadores acrescentarem no repertório de leitura das crianças esses recontos adaptados para o contexto atual, porém, sem descartar a importância dos contos tradicionais, conforme já mencionado a partir dos estudos de Bettelheim (1980), Machado (2002) e Calvino (2002), porque esses contos realizam concretamente quatro tarefas muito importantes para o desenvolvimento emocional do sujeito em formação, sendo: a fantasia, o escape, a recuperação e o consolo, conforme discutido no segundo capítulo.

Por fim, ficou evidente que apesar de já conhecerem a história da Chapeuzinho Vermelho, a maneira de mediar a leitura, isto é, com o livro e a contação de histórias com música foi algo diferente para eles que mesmo conhecendo a história demonstraram interesse em ouvi-la novamente e isso que ficou explícito na interação, durante o contato com o livro, com a música e nos desenhos realizados após a mediação de leitura, conforme é possível observar nos anexos C e D.

Foi possível perceber que a versão clássica da *Chapeuzinho Vermelho* estava presente em seus imaginários, no entanto, não ficou tão evidente que esse contato com a narrativa tenha sido por meio de livros ou talvez as crianças não tem uma lembrança recente dessa história contada com este objeto, pois destacaram outros suportes, sendo possível perceber nas seguintes respostas: “vi isso no meu tablet”, “eu assisti”.

Considerando as respostas das crianças apresentadas anteriormente, torna-se necessário reconhecer que a literatura está presente em diversos suportes, sendo assim, não cabe aos mediadores de leitura contrariar essa realidade, em vez disso, é preciso valorizá-la, especialmente quando as crianças trazem essas outras referências para a interação, afinal, não deixa de ser a manifestação da literatura. No entanto, por ser um trabalho realizado buscando a formação, sobretudo, de

leitores literários, é o papel dos mediadores permitir o acesso aos livros e incentivar à leitura literária no suporte livro.

### **5.3 2º dia Escola do Campo: Mediação de leitura literária A Indiazinha Chapeuzinho Verde.**

No dia 26 de abril, seguimos novamente a caminho da Escola do Campo para a mediação de leitura da história *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* da escritora indígena Maria Lucia Takua. Desta vez, o cenário era chuvoso e com muito barro vermelho, literalmente foi um trajeto cheio de aventuras.

Neste dia, algumas perguntas me moviam: Como será a recepção e interação da história? Será que as crianças vão participar como na narração de *Chapeuzinho Vermelho*?

Agora eu já conhecia o grupo, as crianças já nos esperavam e a chegada foi bastante afetuosa, nos receberam com abraços e sorrisos. Assim como na prática anterior, inicialmente, em sala, as crianças desenharam as sugestões do título do reconto. Na sequência, elas foram direcionadas para o saguão, onde se sentaram nos tatames. Estavam de olhos atentos como na contação anterior. Especialmente interessados no livro, na capa, na qual constava apenas o nome da história. Repararam também que eu estava com a roupa verde e que isso remetia à nova história que seria contada.

Logo no início da interação as crianças responderam rapidamente e com sinceridade que não sabiam nada sobre a história da *Indiazinha Chapeuzinho verde*. Como a história realmente não estava disponibilizada no acervo da escola, é um escrito não publicado, eu tinha a tarefa de contar pela primeira vez e tinha a dimensão da minha responsabilidade: como manter a atenção durante a narração? Eles compreenderiam o contexto de produção do reconto? Reconheceriam a intertextualidade com o texto base?

Sendo assim, propus que falassem como imaginavam a personagem, assim, e as respostas aos poucos foram verbalizadas. Antes de abrir o livro, a expectativa de que a indígena vivia em uma floresta e que usava chapéu prevaleceu e lhe atribuíram alguns adjetivos como: “linda” e “maravilhosa”.

Notei que o conhecimento sobre a cultura indígena ainda era algo a ser construído, ou melhor desconstruído, pois a presença dessa imagem “congelada” do indígena, isto é, aquele que apenas vive na floresta ficou acentuada, pois não houve comentários no sentido de que a indígena poderia viver na cidade ou em uma aldeia da região, por exemplo. Deste modo, essas respostas podem ser um reflexo do contexto em que as crianças estão inseridas ou de como é trabalhada a questão indígena no ambiente escolar.

Mesmo sem conhecer a história, as crianças interagiam, pois, as perguntas elaboradas com antecedência favoreceram a imaginação e lentamente a imagem da personagem foi sendo construída. Ademais, o meu figurino contribuiu para a visualização e referência e para a interação, pois responderam que “Ela usa vestido” e “Chapéu”.

Outro momento em que foi visível a interferência do contexto, ou ainda, que a pergunta direcionada para as crianças possibilitou que falassem sobre o seu entorno foi quando perguntei se eles achavam que na história apareceria algum animal igual os que eles encontravam ali, no bairro, na região e uma aluna respondeu: “Um macaco”. A colocação gerou risos e inquietude nas crianças, que começaram a discutir se no lugar em que moravam realmente tinha macaco. Nas proximidades da escola há uma reserva, por isso, nesse momento, as crianças começaram a discutir se no lugar em que moravam realmente tinha macaco. Percebi que imediatamente, nas primeiras referências, as crianças já se sentiam a vontade para propor possibilidades de leitura e interagir com seus colegas.

Como na mediação anterior, a dispersão das crianças exigiu a ação do mediador, então para que voltassem à história recuperei a introdução: “Então vamos ver se na história vai aparecer algum animal igual a esse que encontramos por aqui. Para história ficar bem bonita, eu preciso da participação de todos vocês, combinado? Posso começar? Respirem fundo...”.

Este preâmbulo de história, que visa instigar a audiência, foi fundamental no meu processo, pois era o momento em que eu propunha o jogo. Na experiência, foi possível estabelecer uma cumplicidade entre mim (agente externo) e o grupo de crianças que já se conhecia. É importante destacar que as crianças em contexto de campo têm a ideia de comunidade<sup>29</sup>, isto é, as pessoas se conhecem desde que

---

<sup>29</sup> Pessoas que convivem em um mesmo espaço geográfico, que possuem costumes em comum e que compartilham as mesmas memórias.

nascem, as famílias se visitam, elas são moradoras do bairro, na maior parte das vezes, há muito tempo, seus avó já se conheciam.

Esta escola particularmente fez um levantamento de fotos passadas, em que os pais apareciam como estudantes daquela escola, nesta época seu espaço ainda era de madeira. Recuperar essa memória favorece a compreensão de que as crianças têm muita “intimidade”, talvez por isso, o meu exercício como mediadora, fosse inserir-me neste grupo, não apenas com gesto (sorrisos e afetos) mas não própria possibilidade de estabelecer com eles a confiança que demanda a interlocução em um processo de mediação de leitura.

A música, mais uma vez, e nesta mediação em especial, tinha a possibilidade de aproximar os interlocutores (mediadora e interlocutores). Eu sabia que a tarefa nesta contação seria muito diferente, porque, embora o conto de Maria Lucia, estabeleça uma relação intertextual com a narrativa tradicional, o repertório leitor das crianças seria acionado de outras formas e como as músicas compostas utilizam melodias conhecidas, isso favorecia a compreensão.

Enquanto eu fazia o solo da música, percebi que alguns “cutucaram” o colega pelo fato de reconhecerem a melodia daquela canção nomeada “A flor e o beijar flor”, que retomei de uma música sertaneja a fim de valorizar a cultura local em que prevalece esse gênero musical. No entanto quando comecei a cantar, a letra da música que aponta algumas características da personalidade da Indiazinha Chapeuzinho Verde gerou surpresa e, concomitantemente, atenção. Certamente imaginavam como poderia ser a Indiazinha Chapeuzinho Verde e o porquê daquela música ter uma nova letra.

Na sequência, novamente, o reconto retomava o mágico “Era Uma Vez...” e ao abrir a primeira página do livro as crianças demonstraram surpresas em relação à caracterização da personagem indígena que estava segurando um celular e isso despertou curiosidade. Observavam atentamente a ilustração do livro fizeram comentários como: “Nossa ela usa até celular!”, “Tem Facebook no celular dela”, “Tem Instagram”. Por isso, perguntei-lhes se havia algum problema em ela estar usando celular e as respostas oscilaram entre “sim” e “não”. Em seguida, também perguntei se ela deixava de ser indígena por estar usando celular.

A princípio foi possível perceber indecisões nas respostas, mas logo um aluno chamou a atenção de todos ao compartilhar a sua reflexão dizendo que antigamente não existia celular, sendo assim, os indígenas tinham que escrever no papel

(cartas). A partir desse momento, as crianças começaram a interagir entre elas e em resposta ao colega, uma aluna respondeu que não tinha nenhum problema a indiazinha usar celular e outra ainda completou dizendo que os indígenas não existiam só antigamente. Concordei com a fala dela e acrescentei que os indígenas estão até hoje presentes, nas universidades, por exemplo. No entanto, em vez de apenas respondê-la seria significativo envolver a todos perguntando-lhes: como os indígenas são agora?

Esse momento foi muito importante na mediação porque foi possível perceber como o trabalho com salas multisseriadas pode ser enriquecedor tanto para as crianças quanto para os professores ou mediadores de leitura, pois enquanto os alunos menores faziam algum comentário breve, os alunos maiores complementavam com frases mais formuladas ou com reflexões mais detalhadas. Isso se repetiu também em outros momentos em que os menores falavam apenas uma palavra e os maiores complementavam o diálogo. Sendo assim, vê-se como as atividades de mediação de leitura e a conversa literária podem contribuir para a interação das crianças, para o desenvolvimento da oralidade, a construção de saberes de maneira coletiva e conseqüentemente para a formação de leitores.

Esta conversa que, de certa forma interrompeu a contação, me pareceu extremamente significativa, pois, de um “desconcerto”, as crianças refletiram sobre os caminhos para solucionar a situação nova. De forma compartilhada, puderam mobilizar seus conhecimentos prévios. Fiquei pensando que a contação de histórias pode oferecer aos leitores narrativas conhecidas ou não e que diante de conteúdos desconhecidos talvez seja importante o mediador dar algumas pistas, de alguma forma “ancorar” os sentidos. Não estou entendendo este procedimento como forma de fechar os sentidos, pelo contrário, tenho a consciência de que na mediação proposta por mim, utilizo vários elementos que podem enriquecer as experiências, porém podem também distrair a atenção.

Em histórias em que os interlocutores não conhecem o conteúdo, penso que será necessário buscar algumas “ilhas conhecidas” como a melodia das canções, a relação intertextual com a narrativa tradicional, uma menção a algo da realidade do público. Ressalto também que a conversa literária intercalada à mediação pode ser um recurso para que as ambigüidades, as metáforas sejam elaboradas pelo grupo, porém, por outro lado, exige do mediador estratégias para recuperar o fio narrativo.

Vê-se nesse diálogo apresentado que durante a leitura compartilhada é possível chegar a momentos de cumplicidade entre os participantes e que o mediador pode favorecer estes encontros. Já em um procedimento de mediação continuada, isto é, quando, diferentemente de uma contação casual, extraordinária, a proposta de mediação é rotineira, como uma prática permanente seja na escola, na biblioteca ou clube de leitura, conquistar um ambiente de cumplicidade e intimidade é fundamental ao processo.

Voltando na história, narro para eles que: “Antes de sair até a casa da vovó a indiazinha vestiu as roupas mais lindas que estava no guarda-roupas, pegou o celular e colocou no bolso e saiu cantando...” e comecei a cantar a música com a mesma melodia da música clássica da Chapeuzinho Vermelho e as crianças começam a cantar junto, porém já perceberam que a letra estava diferente da que conheciam, por isso, pararam de cantar e ficaram prestando atenção.

Observei que eles gostariam de cantar e, portanto, repeti a música para que pudessem aprender a letra e cantar junto. A tentativa funcionou, as crianças começaram a cantar e até dançar devido a música ter um ritmo animado que, aliás, combinou com a personalidade do grupo que se demonstrava sempre tão ativos.

Após essa música, perguntei para as crianças “Vocês sabem em que língua os indígenas falam?”. Acredito que essa minha intervenção tenha alguns problemas: “o que eu esperava como resposta?”, “qual o meu objetivo com a pergunta?”. Durante todo o processo de revisão bibliográfica, uma das orientações para as práticas do contador de história é que ele pudesse instigar, provocar a imaginação, que o mediador se posicionasse diferentemente do professor, que tem como compromisso discutir conteúdos.

Em minha prática gostaria de fugir deste modelo hierárquico, contudo percebi que este sistema está bastante “colado” na minha forma de ver os espaço escolar e que aos poucos terei de desconstruir esta imagem, mesmo porque meu compromisso não é ensinar um conteúdo no sentido fechado do termo, mas proporcionar uma experiência de leitura, de contato com a música e com as ilustrações. Outra intervenção em que ficou visível como esse sistema de ensino de certa forma me influenciou na mediação foi quando os estudantes propõem algumas respostas, mas como elas não me satisfazem, como professora dou o início da palavra para que eles completem “corretamente” “Guara...” e um aluno completou



“Guarani”. A partir dessa resposta interagi falando “Para vocês conhecerem um pouco da língua guarani, vou cantar um pouquinho dela”.

A ansiedade de apresentar para eles algo que imaginava que eles não conheciam, nesse momento, venceu a proposta de uma mediação aberta à construção coletiva de sentidos. Por isso, acredito que o mediador, como estou propondo, tem que ter muita clareza que se difere do professor em sentido tradicional e que mesmo quando o professor se torna mediador de leitura talvez ele deva “vestir outra roupa”, para criar um ambiente diferente daquele vivido em sala de aula. Sabemos que a prática da leitura literária é íntima e que a leitura compartilhada, por ser em grupo, deve criar um vínculo entre os participantes da relação, portanto, deve ser horizontal para que não intimide nenhum dos participantes. Assim sendo, o mediador pode propor ideias de sentido, mas o fechamento em uma resposta correta não seria desejado.

Como meu objetivo neste momento era muito mais apresentar algo que acreditava não conheciam, comecei a tocar e a cantar a mesma música, porém, com algumas palavras traduzidas para o guarani e as crianças se demonstraram estar atentas enquanto ouviam.

Quando terminei a música perguntei: “O que será que a Indizinha Chapeuzinho Verde viu pelo caminho?”. Percebi que não dei nenhum espaço para as crianças perguntarem sobre aquela língua, não dei espaço para que elas indicassem se conhecem ou não a língua guarani. Elas vivem na faixa de fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai e muitas têm uma relação muito próxima, principalmente, com o Paraguai e talvez por isso possam já ter contato com a língua guarani. Mas, na minha mediação, mesmo consciente das orientações sobre o ensino intercultural, não me permiti escutá-las. E as respostas à pergunta foram: “Passarinhos”; “Casas”; “Escolas”.

Comecei a perceber que os leitores estavam mais interessados pelas músicas do que pela história. O fato de reconhecerem as melodias fez com que haja um engajamento muito grande por parte da audiência, mas fiquei em dúvida sobre o espaço e protagonismo da contação de histórias em si. Não acredito que em minha proposta de trabalho música, narrativa e livrão (ilustração) sejam expressões separadas, contudo seria importante não haver sobreposição de uma sobre as outras.

Sem me dar conta naquele momento da questão apontada, assim que terminei a música e disse com certo tom de suspense “Quando ela chegou na entrada de tekoha/da aldeia, o que será que aconteceu?” e antes de eu terminar de perguntar uma aluna já interferiu dizendo “o lobo”. Respondi a ela: “Ah, vai aparecer um lobo? Como que é esse lobo?”. E as crianças se agitaram com a pergunta e foram respondendo com gestos e voz que imitavam o lobo: “Vermelho”, “Peludo”, “Peludão”.

Mais uma vez, a minha pergunta, se comparada a outra narrativa, já antecipava que este lobo, se aparecer, será diferente. Fui virando lentamente a página do livro, até aparecer a ilustração do vilão e narrei que Indiazinha Chapeuzinho Verde percebeu que ele não era um lobo mau e só estava com muita fome e triste pela destruição do seu habitat, as crianças prestaram atenção e observavam atentamente as ilustrações do livro em que aparece o lobo triste e o restinho floresta sendo destruída. Pela expressão delas, foi possível inferir que aquele lobo não era conforme elas imaginavam, ficaram olhando atentamente com um olhar surpreso e ao mesmo tempo sem reação devido à quebra de expectativa, pois esperavam um lobo mau igual ao conto clássico.

Ficou evidente na mediação do reconto que houve um rompimento de expectativa em relação à história e isso fica mais claro especialmente em relação à dois aspectos: A caracterização da protagonista e do suposto antagonista. Como apresentado no segundo capítulo da dissertação, o inimigo (o ponto de tensão narrativa) não é a ação do personagem lobo, mas a condição a que os habitantes do território foram desalojados de seu ambiente.

Nesse sentido, destaco que quando lhes apresento o lobo e esse lobo não é mau, o rompimento de expectativa pareceu ser tão impactante que as crianças apresentaram indícios de perda do foco que é retomado quando falo que Indiazinha Chapeuzinho Verde e o lobo saíram para passear pela aldeia, em que morava a vovozinha, as crianças olham atentamente para a ilustração do livro observando a representação da aldeia. Talvez aqui a ilustração tenha funcionado como o ponto de ancoragem, como descrito anteriormente. O que pode ter chamado a atenção das crianças foi a ilustração da aldeia composta por diferentes tipos de casas, sendo algumas de sapê e outras de alvenaria, conforme detalhe em anexo E.

Finalizo a história contando que a Indiazinha Chapeuzinho Verde e o lobo tornam-se amigos inseparáveis lutando pelo mesmo objetivo e convido-lhes para

lerem junto comigo a frase da última página do livro “A Terra não é nossa, nós somos da Terra” e chamo a atenção deles para a música final por mim nomeada “rap de resistência” em que coloquei em evidência algumas questões indígenas, por exemplo, a luta pela terra e direito de estarem onde quiser: na aldeia, na cidade, na universidade...

Após cantar a música pela primeira vez e as crianças prestarem atenção na letra, parei e disse: “Agora quero ouvir todos cantando comigo, vamos lá?”. E as crianças cantaram junto e até dançavam no ritmo do rap, demonstrando estarem se divertindo com a música e reconhecendo o ritmo. É nítido nesta estratégia que eu tinha uma mensagem para dar. Eu queria que as crianças entendessem a condição indígena e como é necessário desconstruir uma imagem cristalizada. Fiquei me perguntando por que na narrativa anterior (Chapeuzinho Vermelho) não me interessava a mensagem.

Iniciando a conversa literária, indaguei: “O que acharam da história da Indiazinha Chapeuzinho Verde?” e todos começaram a responder ao mesmo tempo: “Maravilhosa”, “Divertido”. E ainda perguntei: “A indiazinha que vocês imaginaram antes é parecida com essa do livro? e responderam: “Eu imaginava que ela tinha aquelas listrinhas (gesto no rosto) e usava aquelas roupas”, “Eu pensei que ela usava uma roupa mais bonita né”, “Eu pensei que ela usava um vestido rosa e um (capuz) tipo a chapeuzinho vermelho”, Eu pensei que ela usava vestido rosa mas ela usa vestido verde”.

A partir dessas respostas observei que a representação da personagem chamou muita a atenção das crianças, talvez porque nunca tivessem visto uma ilustração semelhante a essa do livro e parece que a única imagem de indígena que as crianças tinham era de uma pessoa que está inserida muito longe da sua realidade.

Por fim, destaco que a mediação de leitura do reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* para as crianças da Escola do Campo apresentou uma diferença em alto grau comparada à mediação do conto clássico da Chapeuzinho Vermelho para o mesmo grupo. Essa interação foi desafiadora, especialmente por conta de dois motivos:

1º Crianças: não tinham conhecimento prévio sobre a nova história,

2º Mediadora: desafio para a mediadora a partir rompimento de expectativas em relação à caracterização dos personagens e alterações do enredo no reconto,

conforme analisado no capítulo 2 desta dissertação. Vale lembrar que a necessária análise literária das narrativas favoreceu reconhecer os elementos e estruturas do conto e reconto e podem oferecer elementos para a preparação da mediação em espaços diversos.

Ressalto, mais uma vez, que as crianças desse grupo são muito interativas, mas por não terem conhecimentos prévios ou por estarem surpresas com as alterações da história, em alguns momentos da interação elas ficaram menos confiantes. Isso se comprova nos curtos momentos de silêncio entre as perguntas da mediadora e as respostas delas. Pondero que estes momentos de silêncio e estranhamento façam parte do processo de reflexão, cabe ao mediador dosar e conduzir os instantes de compreensão individual.

#### **5.4 2º dia Escola Indígena: Mediação de leitura literária A Indiazinha Chapeuzinho Verde**

No dia 18 de abril, embarcamos rumo à escola indígena localizada na aldeia indígena em Itaipulândia. A escola estava promovendo a Semana Cultural Indígena e a mediação de leitura literária com música da história *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* iria fazer a abertura do evento no período da tarde.

Cada momento que antecede a mediação de leitura desperta algum tipo de nervosismo, expectativas e preocupações. Apesar de prazeroso, o trabalho com esse reconto foi o que mais exigiu estudos desde o momento da análise do texto, da confecção do livro até o planejamento de como mediar a história, de como fazer a escolha das músicas e de como compor as canções. Além disso, aquele empenho em defender a causa indígena que foi proposta para a escola do campo, teria de ser diferente neste reconto. Eu estava no espaço de produção do conto, ou seja, Maria Lucia Takua, autora da história, é professora deles, é indígena, as crianças são indígenas: “qual seria a respostas delas a minha intervenção?”. Quando adaptei as músicas e elaborei as ilustrações eu fiz uma interferência no texto de uma autora indígena e pensava: “quais as consequências disso?”. Minha hipótese era que tanto a recepção, mas, especialmente, minha postura como contadora deveria ser outra.

Foi, por todos esses motivos, a prática em que fiquei mais preocupada, pois seria a história de uma personagem indígena sendo representada no livro a partir

da minha interpretação e apresentada aos indígenas. Restava, então, um único caminho para acabar com essa angústia: realizar a mediação de leitura da *Indiazinha Chapeuzinho Verde*.

O cenário era um lindo dia de sol, ao ar livre, no pátio da escola da aldeia e adiante a vista para o lago. O colorido dos desenhos pintados nas paredes e o verde da grama, os artesanatos expostos em mesas organizadas em círculo e no centro dessa grande roda seria a mediação de leitura.

O planejamento realizado não previa a intervenção durante a Semana da Cultural. A ideia inicial da pesquisa era interagir apenas com o grupo de estudantes, porém o estudo de campo tem seus imprevistos e o espaço dado pelo diretor da escola foi este e tive que me adaptar. Sabia de antemão que a interação estava sujeita a participação de outros atores e isso poderia comprometer a hipótese que tinha, por isso, durante a mediação, tentei observar as crianças que participaram da experiência anterior.

Assim, o diretor da escola iniciou o evento me apresentando e explicando o que eu iria fazer. Na sequência, entrei em cena cumprimentando-os na língua materna da maioria e todos responderam em um alto tom de voz “*Javyri*” e continuei a interação, falando: “Hoje eu vim aqui para contar outra história para vocês. Ontem eu já estava aqui, que história eu contei?” e todos responderam “Chapeuzinho Vermelho”. Em seguida apresentei o nome da história e tive a experiência em também poder apresentar a escritora Maria Lucia Takua que estava presente. As crianças da aldeia já conheciam a professora, entretanto, senti a necessidade de apresentá-la aos demais estudantes que estavam visitando o evento, sendo os estudantes do Curso de Formação de Docentes e outros do Ensino Fundamental I e vi a oportunidade de apresentá-la como autora de literatura.

Segui interagindo: “Antes de iniciar a história, gostaria de saber o que vocês já sabem sobre a história da Indiazinha Chapeuzinho Verde?” e uma aluna respondeu: “A indiazinha Chapeuzinho Verde foi visitar a vovozinha”.

Perguntei o nome da aluna e para envolver os demais estudantes perguntei novamente “o que mais vocês sabem sobre a história da Indiazinha Chapeuzinho Verde?” e a aluna respondeu: “Ela morava no sítio, um dia ela encontrou o lobo e dividiu um pedaço de carne com o lobo”. Estas respostas me levaram a entender que, diferentemente da escola no campo, estas crianças já conheciam a história.

Perguntei também: “como vocês imaginam a indiazinha Chapeuzinho Verde?” E a resposta foi: “Ela é uma menina muito alegre, gosta de esporte, ela é feliz”. Essa pergunta me pareceu redundante porque já sabia que eles conheciam a história, no entanto tive dificuldade de adaptar-me ao novo contexto. Observo que tive pouca sensibilidade para perceber que a prática não aconteceria da mesma maneira. Apesar de entender que as músicas e as ilustrações do livrão poderiam gerar outras formas de recepção.

Diante disso, combinei com os leitores que poderiam participar da história cantando, fazendo perguntas ou comentários e iniciei a canção de introdução que fala sobre a personagem. Também pensei que aquele era um momento para aprender muito com eles. As crianças prestaram atenção, naquele momento e os olhares estavam fixados em mim.

Comecei com “Era uma vez...”, quando abri a primeira página do livro e percebi que ficaram observando, por isso, perguntei: “o que vocês estão vendo?” e essa pergunta favoreceu a interação, porque permitiu e incentivou que as crianças verbalizassem o que estavam observando ou pensando, mas não estavam seguros para compartilhar.

Em seguida, foram realizadas duas perguntas que não estavam no roteiro e que, considero que não foram favoráveis para a mediação. Quando lhes perguntei se tinha algum problema a personagem indígena estar usando celular e se ela deixava de ser indígena por estar usando celular, obviamente as crianças responderam que não. A partir dessa passagem é necessário retomar e colocar em evidência a importância de os mediadores de leitura considerar os contextos de mediação, pois neste espaço as perguntas faziam pouco sentido para o momento. Neste caso, qual seria a função da pergunta? Talvez, se eu tivesse aberto a discussão para entender se havia algum comentário dissonante tivesse funcionado melhor.

Entretanto, apesar da minha atenção estar voltada, sobretudo para as crianças indígenas, acredito que mesmo sem querer minha fala tenha sofrido influência por ter a presença de outras pessoas não indígenas que estavam visitando o evento cultural. Como mediadora cultural, tento fazer o exercício constante de me colocar no lugar do “outro” e isso pode ter influenciado na minha postura nesse momento.

Dando sequência a história, narrei que “Enquanto a Indiazinha ia para aldeia ela ia cantando uma música assim...” e iniciei tocando a música clássica da Chapeuzinho vermelho, porém com a letra diferente. Nesse momento as crianças demonstram interesse por essa música e tentavam cantar junto mesmo sem saber toda a letra. Para favorecer a interação falei “E agora vocês vão me ajudar a cantar a música, porque tem algumas palavras em guarani. Vocês me ajudam?” E animados responderam: “sim”. Aqui, de certa maneira, tentei colocar-me em outra posição, pois sentia que falar o guarani me aproximava dos interlocutores e revela o meu desejo de uma postura intercultural.

A música clássica da Chapeuzinho Vermelho adaptada para a cosmovisão indígena despertou interesse nas crianças que mesmo sem saber toda a letra demonstraram o interesse em cantar junto. Quando pedi a ajuda delas para cantarem a mesma música, porém, com algumas palavras em guarani, todos colaboraram e cantamos duas vezes a mesma música. Esse foi um exercício de alteridade que me propus a fazê-lo, para mostrar que poderíamos aprender juntos e isso favoreceu, na minha percepção, a nossa integração.

Abrir-me para o outro pela língua me pareceu bastante acertado, porque pude sentir a aprovação no olhar deles e porque despertou um pouco de graça nas crianças, certamente pela minha tentativa linguística. As risadas, no entanto, não eram em tom depreciativo, mas sim divertindo-se por ser algo diferente. Eles tentaram me ajudar e essa relação foi o ponto alto da interação, já que minha postura propôs uma mediação mais horizontal, em que eu não estava levando uma mensagem, mas estava aberta aos saberes deles.

Continuando a narrativa com “o caminho era tão longo que a indiazinha foi cantando...”, iniciei os primeiros acordes da música “Saber quem Sou”, da personagem Moana. Logo, as crianças começaram a cantar a música lindamente, com uma afinação encantadora, tanto que me surpreendi e demonstrei surpresa pausando a canção e falei “nossa!”. Elas reconhecerem a canção, isso afirma mais uma vez que os indígenas não estão deslocados das produções culturais, como se pode pensar, pelo contrário, assim como na escola do campo, a referência à canção tão conhecida do universo infantil repercutiu com o engajamento da audiência.

Tanto as crianças que estavam sentadas diante do livro quanto os estudantes não indígenas, que se colocaram um pouco mais atrás, começaram a cantar e assim formou-se um coral. Esse também foi um dos momentos marcante da mediação, em

que percebi a identificação dos alunos com a música, algumas crianças menores chegaram perto de mim e se deitaram na grama prestando atenção na música, gerando o acolhimento, relaxamento e encontro prazeroso. Ademais, a identificação dos alunos com a música, ficou clara a importância da representatividade, isto é, de valorizar a diversidade étnica e cultural e apresentar histórias e personagens diversos.

Quando finalizei a música perguntei: “O que será que a Chapeuzinho encontrou pelo caminho?”. A maioria respondeu “o lobo”. E complementei: “será que ela encontrou algum animal igual a esses que encontramos na aldeia?” e as crianças responderam: “galinha”, “cachorro”. Vale notar que, as crianças trouxeram elementos do seu contexto para a história.

Segui narrando: “Quando a Indiazinha desceu na entrada de tekoha (aqui não traduzi, como na escola do campo) perto do restinho da floresta lá estava o...” pausei a história para favorecer a interação e eles me responderam: “o lobo”. Em certo momento da narrativa dramatizo o diálogo entre a vovozinha e a chapeuzinho verde:

-Chega minha netinha! Você está linda, linda. Como se chama essa pessoa que está com você? - Ele é meu amiguinho que encontrei no caminho e viemos te visitar, ele se chama Lobo. - Quem bom! Disse a vovó.  
- Eu senti tanta saudade de você minha vovozinha! Por isso trouxe esta carne para o seu almoço que minha mãe mandou. -Que bom minha netinha!  
(TAKUA, 2016, s/p).

Durante esse diálogo as crianças se demonstram interessadas e acharam divertido, não sei especificar se pelo conteúdo do diálogo ou por minha forma de narrar.

Então, encaminho para a finalização da história, dizendo “Os dois se tornaram amigos inseparáveis lutando pelo mesmo objetivo, e os dois gritaram...” e antes de eu falar a última frase uma aluna completou-a lindamente falando: “A Terra não é nossa, nós somos da terra”. Ou seja, além de conhecer a história, ela tinha “de memória” a frase mais significativa dos posicionamentos pelos direitos indígenas expressos no texto.

Este reconto, conforme analisado no segundo capítulo, é escrito da perspectiva indígena, a autora pelas tramas narrativas apresenta uma nova versão para a história, pontuando sua luta e nossa interlocução deu visibilidade a isso. E quando a crianças recupera a frase final do reconto, expressa sua



representatividade e lutas. Este foi para mim o ponto alto da mediação porque demonstrou a identificação com a narrativa já conhecida.

Após a leitura conjunta, finalizei a história cantando a composição nomeada “Rap da resistência” em que o refrão é “ A terra não é nossa, nós somos da terra”. As crianças e todos presentes na Semana Cultural Indígena estavam em silêncio e prestavam atenção na letra, quando eu tocava o refrão começavam a cantar o juntos: “A terra não é nossa, nós somos da terra”. A composição da letra colocando em evidência essa frase curta, mas com um grande significado para a cultura indígena favoreceu a interação por ser fácil de memorizar e também por se identificarem com ela.

E assim, com todos cantando juntos encerramos mais uma mediação de leitura. A história não terminou com “E viveram felizes para sempre...” mas sim com a celebração da amizade na diversidade (indiazinha e lobo), assim me senti realizada por concluir essa experiência tão singular.

É interessante notar que na aldeia não consegui durante a mediação que eles discutissem provocando uma conversa literária conforme orientam os teóricos lidos, mas talvez a metodologia tenha e deva ser adequada a forma de ser daqueles participantes. A experiência se deu muito mais como uma contação de histórias no sentido tradicional, em que um ator conta a história e não oferece o espaço para a interlocução. Apesar das tentativas de interação e de as crianças responderem algumas perguntas pontuais, não consegui gerar um espaço para a interação entre eles ou com a mediadora como forma de construir sentidos juntos, trocar experiências e saberes a partir da literatura. Entendo que isso seja decorrente da forma de ser e estar indígena. Tenho algumas hipóteses para esta situação: 1) a mediadora não gerou espaços para o debate; 2) as crianças não têm a prática do debate no espaço escolar 3) Por estarem entre um público maior (visitantes de outras escolas na semana cultural indígena) ficaram tímidos para interagir. Ou todas as possibilidades são compatíveis. Ou, nesta acredito mais, a forma de ser das comunidades é muito diversa e o mediador deve estar atento a estas diferenças.

## **5.5 Discussões Sobre Mediação De Leitura Literária Em Contextos Diversos**

Neste subitem será realizado um processo de reflexão e encaminhamentos das reflexões sobre a minha própria experiência como mediadora, buscando identificar práticas que levem a proposições sobre a formação de leitores em contextos diversos. Assim, as observações a seguir não se limitam apenas aos contextos descritos (Escola do Campo e Escola Indígena), podendo ser ampliados na atuação dos mediadores em todo lugar onde há interação social.

Compreende-se que, quando os mediadores de leitura se preparam para a intervenção, isto é, aliam a teoria com a prática escolhendo estratégias para despertar o interesse, a imaginação e sensibilizar os ouvintes, a probabilidade da interação fluir quase de maneira espontânea é maior, pois as crianças são movidas pela curiosidade e se sentem inquietas para participar e falar o que pensam. Pontuamos, ainda, que quanto maior for a participação dos interlocutores, melhor será a construção de sentidos coletiva já que conforme Colomer (2007), a leitura é uma aprendizagem social e afetiva e que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores. Contudo, é importante considerar as formas de ser das comunidades e ter a sensibilidade, que em experiências conforme a descrita nesta dissertação, o mediador é externo ao contexto e tem o compromisso de conhecê-lo e respeitá-lo.

Justamente por ser uma aprendizagem social e afetiva, para cada contexto é necessária uma adaptação na maneira de mediar, e ainda, é essencial a sensibilidade dos mediadores de leitura para reconhecer que dentro de um mesmo grupo há pessoas diversas, portanto, diferentes em seu modo de interagir e reagir. Nesse sentido, sabe-se que cada criança (sujeito) tem a sua singularidade, por isso, é significativo reconhecer aquelas que mesmo sendo curiosas, não se sentem seguras para a interação.

Como mediadores de leitura, é importante respeitar a postura das crianças e o seu espaço. Em momentos que o público não se demonstra interativo, a insistência pode gerar um desconforto, quebrar a confiança e a cumplicidade e a prática de mediação de leitura pode correr o risco de ficar semelhante à didatização da literatura, ou seja, como se para a criança poder ouvir a história ela tivesse que obrigatoriamente falar.

Por isso, durante os momentos silenciosos, a sensibilidade do mediador é indispensável para perceber as diversas formas de expressão e compreender que a

interação não acontece somente por meio do falar, mas também do olhar, do sorrir e movimentar. Assim, os silêncios também comunicam e conforme Bajour (2012), em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra (BAJOUR, 2012, p. 20).

A insistência pode gerar o efeito contrário, isto é, o encantamento virar desencanto, o incentivo seria substituído pelo desinteresse e a espontaneidade pelo desconforto. Portanto, qualquer descuido e falta de preparação pode prejudicar o objetivo que se almeja, a cumplicidade do grupo para a interação. Assim, é fundamental reconhecer a influência e o impacto que nossas ações podem provocar, mesmo que seja uma intervenção pontual e não contínua, porque conforme dito anteriormente, da mesma forma que os mediadores de leitura podem despertar o interesse pela leitura podem interferir negativamente se a intervenção não for realizada coerentemente.

Em contextos como os apresentados, se o mediador planejar suas ações e estiver aberto para o improviso/ a adaptação a fim de conseguir criar laços e estabelecer uma cumplicidade com os interlocutores estará exercendo um papel fundamental e único ao favorecer a oralidade, estimular a criatividade e contribuir para socialização de saberes.

Sendo assim, é importante o reconhecimento da potência da mediação de leitura para o desenvolvimento dos sujeitos porque ela proporciona a construção coletiva de sentidos o que contribui para a formação de leitores reflexivos e abertos ao outro, ao novo, aos desconsertos. Por isso, o planejamento de perguntas de acordo com o contexto do grupo é essencial para que não se limite apenas em respostas como “sim” ou “não” e assim possa contribuir de alguma forma para a socialização e construção coletiva de sentidos.

Nesse caso, como já visto nesse trabalho, uma sugestão é o planejamento de roteiro com perguntas que favoreçam a mediação e sirvam de alicerce para a interação, entretanto, os mediadores de leitura em geral, precisam estar atentos, porque possivelmente o momento vai exigir novas perguntas, pois adaptar sua fala ao contexto é um dos princípios do mediador cultural. Porém, vale destacar que para dirigir uma pergunta para as crianças é importante refletir sobre o impacto que ela pode causar, ou seja, é necessário saber o momento certo e a maneira coerente de

comunicar, além disso, conhecer as histórias por meio da análise literária auxilia no processo de seleção da narrativa, objetivos da leitura, elaboração das perguntas, composição das canções, caracterização do mediador etc.

Nesse sentido, coloco em evidência a importância de propostas de interação que possam identificar como foi a recepção da história e que desenvolvam a capacidade de análise e reflexão. Por isso, realizar perguntas como “Gostaram da história?” ou “O que vocês acharam da história” não são suficientes, mas podem ser um começo de conversa, um “quebra-gelo”. Porém, como visto na experiência de mediação de leitura na Escola do Campo, a história da *Indiazinha Chapeuzinho Verde* provocou um rompimento de expectativa, por isso, talvez uma pergunta favorável para ser feita naquele contexto seria: “Por que essa história é diferente da outra história?”. Por conta dessa ruptura de expectativas, durante essa mediação presenciei dois tipos de interação:

- 1- Interação produtiva: Em que houve progressão no diálogo, seja com a mediador ou entre eles.
- 2- Interação silenciosa: aquela em que seja pela forma de ser, seja pela insegurança no grupo, seja pela necessidade de mais tempo para a reflexão, a criança se calou.
- 3- Interação de dispersão: indício de perda do foco.

A partir dos exemplos apresentados, é possível refletir sobre os desafios do mediador de leitura em contextos diversos, sendo que todo mediador está sujeito a encontrar-se com grupos que por vários motivos podem surpreender e desconsertar a interação. Sendo assim, é fundamental pensar no máximo de estratégias, convocar as crianças para interação e progressão do diálogo, para voltar à atenção delas quando estejam dispersas. Também é necessário estar atentos ao respeito à fala do colega, garantindo seu direito de fala, mas ao mesmo tempo evitando as famosas “brincas” e ar professoral. Nesse sentido, saliento que as pausas para as brincas durante a contação de histórias interrompem a imaginação da criança, a inspiração do mediador e quebram a cumplicidade pretendida pelas práticas de mediação sensível, trazendo as crianças para um espaço escolar diferente daquele que se quer conquistar com a leitura literária compartilhada.

Ademais, muitas vezes a chamada de atenção por meio da linguagem da imaginação tem mais efeito do que falar no campo da razão. Defendo a concepção de que a chamada de atenção que desperta a imaginação consequentemente

despertará o interesse, já a bronca pode ter um efeito apenas temporário e até mesmo contrário, pois a criança pode se mostrar ainda mais resistente e começar agir de outras maneiras para chamar ainda mais atenção.

Em virtude disso, é extremamente necessário pensar em outros caminhos para retomar a atenção das crianças ou evitar que ela se perca. Uma proposta favorável para manter a atenção e favorecer a cumplicidade que não está no campo da imaginação, mas que favorece um encontro horizontal com o público é enaltecer a sua participação para que a história possa continuar, assim, eles irão se reconhecer como sujeitos ativos e importantes para a mediação de leitura, uma vez que não existe mediação sem o “outro”. Por isso, aquele preâmbulo realizado durante a experiência prática deste trabalho em que proponho a interação dizendo: “Para a história ficar bonita preciso a participação de vocês”, pode ser relevante para este fim.

No caso da contação de história que realizo, utilizo o violão para despertar o interesse para ouvirem a história ou para envolvê-los novamente quando perdem o foco, ademais como pretendi demonstrar, diante de novas histórias, as canções e ilustrações auxiliaram a ancorar as ações desconhecidas.

Já para aqueles que não utilizam instrumentos musicais é possível pensar em outras possibilidades. A performance da voz, por exemplo, se apresenta como uma proposta para retomar a atenção, pois a voz é um dos instrumentos de trabalho dos mediadores de leitura e modificá-la fazendo diferentes entonações, assumindo o papel de um dos personagens, emitindo som grave ou agudo já se apresenta como uma estratégia para chamar a atenção de quem ouve.

Outra opção, como visto na experiência de mediação de leitura realizada, antes de iniciar a história e durante a contação é significativo fazer uma perguntas para despertar o interesse, chamar a atenção ou evitar que ela se perca, mantendo todos envolvidos. Além de promover a construção de sentido coletiva elas se apresentam como outros “pontos de ancoragem” na mediação, isto significa que pode facilitar que os interlocutores visualizem com mais clareza todos os personagens da história, sejam eles principais ou secundários e não se dispersem no enredo da narrativa, servindo de “fio condutor”.

A música também é um recurso e pode ser utilizado para introduzir a história ou ser intercalada durante a narrativa servindo como ponto de ancoragem. Como na minha prática retomo melodias conhecidas, de alguma maneira, entendo que elas

acolhem os pequenos leitores diante, como no caso da Escola do Campo, do rompimento da expectativa.

Não é necessário que os mediadores saibam tocar algum instrumento musical, pois há outras possibilidades, como o texto ser recitado, só cantarolado ou lançando mão de objetos cênicos ou sonoros: copo, colher, balde, caixa. Assim, a música além de colaborar para aproximar as crianças do momento de celebração narrativa, também apresenta a literatura de uma maneira diferente, ou seja, a música integrada à literatura na contação de histórias.

Nesse sentido, as reflexões de Florencia Garramuño (2014), que discute sobre a inespecificidade na arte contemporânea são pertinentes para pensar essa mediação de leitura com música em que as diversas linguagens coexistem. A hipótese principal desenvolvida pela autora é que, em algumas das produções artísticas contemporâneas não há fronteiras entre as diversas linguagens que a compõem, assim cria-se uma identidade do inespecífico, ou seja, uma arte que se recusa a ser confinada a um único jogo de regras e enunciados possíveis, passando, assim, a ocupar novos lugares, tanto do ponto de vista estético quanto discursivo. Neste sentido, ao considerar que somos constituídos de múltiplas linguagens, isto é: gestos, brincadeiras, desenho, dança, música e manipulação de objetos artístico, entende-se que esse tipo de mediação pode proporcionar vários estímulos para quem ouve. Vale lembrar que, apesar de Garramuño observar a arte contemporânea, a narração oral com objetos sonoros e cênicos é uma prática ancestral que acompanha toda a história humana.

Dentre todos esses recursos, destaco a importância dos mediadores de leitura se atentar à escolha do elemento principal para a mediação de leitura literária: O livro.

Do mesmo modo que se faz importante valorizar o que as crianças já sabem, é importante apresentar-lhes um novo repertório, pois conforme Colomer (2007), o contato com diversos gêneros textuais amplia as oportunidades infantis de vivência e exploração de textos de sua cultura.

Nesse sentido, destaco que a prática de mediação deste trabalho suscitou reflexões sobre o papel do mediador de leitura literária para a ampliação do repertório de leitura das crianças, isto é, na apresentação de uma história nova para as crianças, ou ainda, um reconto. Contudo, de maneira alguma descarto a importância dos contos tradicionais, conforme apresentadas no segundo capítulo.

O que pretendo destacar é que diferentemente da interação do conto clássico da *Chapeuzinho Vermelho* que fluiu rapidamente, a mediação do reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde*, no campo, foi um processo que foi construído aos poucos. No decorrer da mediação, as ilustrações do livro ampliado chamaram bastante atenção das crianças e interferiram diretamente em suas respostas, pois várias vezes as crianças traziam elementos do livro para as suas falas, comentando sobre a personagem, por exemplo: “Nossa ela usa vestido” e “Chapéu”; “Nossa ela usa até celular!”, “Tem *Facebook* no celular dela”, “Tem *Instagram*”.

Com isso, ficou evidente como as narrativas e as representações de imagens colaboram para a construção do imaginário, por isso, a importância de mediar outras obras, além das que as crianças já conhecem, que também podem ser significativas para a construção do saber coletivo, para solucionar conflitos internos e que podem contribuir para a formação de um leitor crítico e reflexivo, ou como nesse caso, uma obra que se distanciou da representação estereotipada do indígena.

Nesse sentido, cabe destacar a importância de os mediadores de leitura proporcionar o acesso às obras literárias diversas, isto é, que não selecionem apenas histórias que se limitem a uma visão monocultural, pois é importante apresentar narrativas em que os leitores possam reconhecer ou conhecer outras culturas.

Na região de fronteira, por exemplo, marcada pelos trânsitos culturais, é importante a valorização da diversidade étnica e cultural, sendo fundamentais mediações de leitura que propõem um encontro intercultural, fazendo a mediação entre culturas. Portanto, entender a literatura como mediadora da visibilização cultural da fronteira pode ser um exercício bastante significativo e o papel a ser desenvolvido pelo mediador de leitura é aquele de promover práticas interculturais, ou seja, de proporcionar um encontro horizontal, se apresentando aberto para toda possibilidade de conversa e de construção de sentidos. Por isso, a importância de conhecer o contexto e de estudar o texto, pois constatei que é necessário estar preparados para possíveis discussões que a narrativa poderá suscitar e temos que pensar em como faremos para mediar essas “descobertas”, ou ainda, “como faremos para intervir sem fechar sentidos” (BAJOUR, 2012, p.27).

A partir da mediação de leitura literária nesses diferentes contextos, foi possível perceber a necessidade do diálogo intercultural nos termos propostos por Walsh (2005):

No hay fronteras rígidas entre culturas o entre personas que pertenecen a distintos grupos culturales como que tampoco hay culturas puras o estáticas, sino divisiones dinámicas y flexibles en las cuales siempre hay huellas o vestigios de los “otros” en nosotros mismos” (WALSH, 2005, p.5).

Portanto, entende-se que as identidades são fluídas, sobretudo nessa região fronteira em que foi realizada a pesquisa. Nesse sentido, destaco como exemplo a interação durante a mediação de leitura da *Indiazinha Chapeuzinho Verde*, em que foi possível perceber que nos vazios deixados à imaginação do leitor, as entrelinhas foram preenchidas por referências externas e da sua realidade, não sendo identificada a sobreposição de uma sobre a outra, mas sim a coexistência das duas.

Portanto, nesse caso estudado, os indígenas não são alheios aos contatos culturais e troca de saberes, entretanto, o que se identifica é uma tentativa de invisibilização dessa cultura por parte dos moradores do Oeste do Paraná que ainda não reconhecem a cultura indígena como parte da sociedade, ou ainda, como parte da formação do povo brasileiro. Nesse cenário, a mediação de leitura se apresenta como uma linguagem de aproximação e como caminho para a mediação dessas tensões culturais, favorecendo a integração, sensibilização e alteridade.

A partir dessa experiência de mediação, foi possível vivenciar o que os estudos de Colomer (2007) apontavam sobre a importância da literatura em sua dimensão socializadora. De fato, não é à toa que as atividades de compartilhar estão entre as mais favoráveis para despertar o “gosto pela leitura” e a troca de saberes e, posso acrescentar que, ela não só proporciona momentos significativos para quem ouve, mas também para quem faz a mediação.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada etapa desta pesquisa foi marcada por descobertas e construção de conhecimentos, porque, como a contação de histórias com música fazia parte de minha atuação profissional, imaginava que tomá-la como exercício de reflexão seria algo mais próximo e simples considerando a experiência prévia, porém, exercer o papel de mediadora de leitura em espaços diferentes daqueles com os quais estava acostumada se tornou um grande desafio de aprofundamento teórico e reflexão sobre a prática. Sendo assim, essa dissertação reflete um longo estudo teórico para proceder as análises do conto e reconto e para elaborar a minha proposta de mediação literária, que envolveu a confecção dos livros ampliados, a adaptação das narrativas com música, a preparação para a mediação das histórias em contextos diferenciados e, por fim, a reflexão sobre a própria ação.

Nesse sentido, as obras de Petit (2009) relacionadas às possibilidades da literatura na construção subjetiva de leitores abriram caminhos para pensar sobre a importância da literatura e da mediação de leitura, sobretudo, nos contextos vulneráveis, para proporcionar momentos de interação, troca de saberes e de fruição da arte. A partir das reflexões da autora, foi possível entender como os mediadores podem contribuir para diminuir a distância entre os leitores e os livros e a literatura pode ser um “refúgio” e um trunfo nas mãos dos leitores em geral e dos jovens em particular.

Já as discussões apresentadas por Colomer (2007) contribuíram para compreender, o papel do mediador e sua efetiva ação para formar leitores literários. Além disso, seus estudos colaboraram na preparação da minha proposta de mediação, já que a pesquisadora reflete sobre a própria ação com as perguntas como perguntar? Como intervir? Quando calar? Como selecionar as obras literárias?

Por outro lado, Bajour (2012) e Bajard (2014) evidenciaram o valor da “escuta” e da conversação literária para o êxito no trabalho com a literatura, sendo necessária para abrir significados e expandi-los. A partir dessas discussões também foi possível reconhecer outros modos de interagir durante a mediação (o silêncio e o olhar, por exemplo) e que são tão expressivos quanto a fala. Essa sensibilidade para “ouvir nas entrelinhas” fez toda diferença durante a mediação e análise da prática para observar como as crianças interagem, como elas constroem sentido e se essas

“entrelinhas” são preenchidas com referências que fazem parte da sua realidade ou com referências externas que fazem parte de seu contexto.

As intenções descritas partiram da grande pergunta formulada pelas teorias literárias que introduzem o leitor como partícipe da construção dos sentidos das manifestações estéticas. Os estudos da Teoria da Estética da Recepção e do Efeito Estético, formuladas por Jauss (1994) e Iser (1979) foram fundamentais para considerar as possibilidades de leitura e os efeitos de sentidos que uma obra pode gerar em seu momento e em períodos futuros, como é o caso da obra clássica *Chapeuzinho Vermelho*. Compreende-se que os leitores não são passivos, que os leitores atuam sobre o texto no ato da leitura, na medida em que são capazes de preencher “os vazios” propostos por Iser (1979), a partir do exercício de imaginar, interpretar e transgredir.

Além de oferecer elementos para o planejamento das mediações de leitura, esses estudos teóricos realizados também sustentaram a análise da própria prática, porque possibilitaram o aprofundamento dos elementos e estrutura favorecendo a observação de aspectos significativos que deveriam ser destacados ou reforçados e aqueles sobre os quais silenciaria aguardando as respostas das crianças. Desta forma, foi possível apresentar diferentes maneiras de mediar leitura e oferecer elementos para pensar em ações que podem ter resultados significativos na formação de leitores literários.

No caso da prática de mediação de leitura literária realizada, busquei integrar algumas das várias técnicas de contação de histórias que existem. Selecionei a performance do corpo e da voz e, o figurino para envolver as crianças no universo ficcional.

Os “livros gigantes” (ampliado), conforme os estudos de Bajard (2014), funcionam como uma das primeiras competências adquiridas pela mediação que é a tomada de consciência da criança de que o livro é portador de histórias e de que essas histórias convocam a imaginação para serem construídas. Além disso, conforme os estudos apresentados no segundo capítulo, a utilização do livro para a mediação de leitura é significativa para que a criança passe da capacidade de escutar para a capacidade de leitura.

Por isso, ao optar pela utilização do livro para a mediação de leitura, o objetivo era de propiciar não apenas a escuta do texto, mas também favorecer a visualização da sequência narrativa (apresentação, criação da expectativa, clímax,

resolução do conflito e desfecho) apresentadas pelas ilustrações (destaques e silenciamentos).

A música também foi um recurso utilizado para acolher o público e propiciar a interação, a ambientação da história e para despertar a imaginação. Deste modo, a leitura aconteceu por meio da escuta (palavras e músicas) e pela visualização (do texto e das imagens), desta forma, por meio da interação (oral e corporal) foi possível “escutar” os sentidos construídos pelos pequenos leitores, favorecer a cumplicidade e de alguma forma contribuir para a formação de leitores das artes.

Todos esses procedimentos dependeram da abertura do mediador intercultural, ou seja, atento para toda possibilidade de diálogo e troca de saberes, estabelecendo relações horizontais. Buscou-se através dos relatos etnográficos, evidenciar vários momentos em que as crianças preencheram os vazios, os silêncios com suas formas de ser e estar no mundo, corroborando as hipóteses formuladas por nosso projeto de pesquisa.

A mediação de leitura literária nos diferentes grupos proporcionou um encontro intercultural e possibilitou momentos de troca de conhecimentos, de cumplicidade, me permitindo-me conhecer a realidade das crianças, de escutá-las e de viver uma experiência que contribuiu para a minha formação pessoal acadêmica e profissional.

Foi possível, ainda, perceber a necessidade de os mediadores de leitura estar em constante aprendizado e serem flexíveis para adaptar-se aos diversos contextos e, tornar-se um “mediador reinventado”, ou seja, aquele que está reinventando-se constantemente, com novas estratégias, elementos e, buscando novos aprendizados e sempre aberto para as mudanças, adaptações ao longo do processo.

Na mediação do reconto *A Indiazinha Chapeuzinho Verde* ficou em evidência a importância do mediador para oferecer recurso para compreensão de uma narrativa não tão comum ao contexto do campo diferentemente da interação do conto clássico da *Chapeuzinho Vermelho* que fluiu rapidamente.

No decorrer da mediação, as ilustrações do livro ampliado chamaram bastante atenção das crianças e interferiram diretamente em suas respostas, pois várias vezes as crianças elas traziam elementos do livro para as suas falas e demonstraram que houve um rompimento de expectativa em relação à história.

Já na experiência de mediação do conto da *Chapeuzinho Vermelho* foi possível perceber na prática o que os estudos teóricos apontavam em relação a importância dos contos tradicionais e ambos os contextos demonstraram interesse em ouvir a história e muitas vezes o prazer estava em antecipá-la. Já na escola indígena, como mediadora tive que buscar vencer os medos linguísticos preexistentes e também aprender a contar para um grupo que participava mais com os olhos e gestos que com as falas.

A partir da pesquisa teórica e da prática de mediação com música na Escola do Campo e na Escola indígena foi possível compreender, vivenciar e refletir sobre a importância do papel dos mediadores de leitura literária, assim como sobre os desafios lançados para o seu trabalho, pois conforme Petit (2009), para democratizar a leitura, não existem “receitas mágicas” e, ao longo do processo constatei a verdade da afirmação.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa não apresentam estas “receitas mágicas”, mas abrem caminhos para repensar as ações de mediação, mostrando que a teoria aliada à prática, ou ainda, a reflexão sobre a prática, contribui significativamente para pensar como o mediador de leitura pode atuar para alcançar seus objetivos: formar leitores literários.

Para tanto, vimos que é preciso explorar maneiras diversas e estar em constante aprendizagem, ação e reflexão, porque tornar-se mediador é um processo de construção que exige estudos e estratégias e também, como foi objetivo demonstrar, é importante conhecer/compreender e adaptar-se ao contexto no qual a prática será desenvolvida.

Por isso, neste caso, o trabalho contribuiu para mostrar como os encontros, mesmo que pontuais, podem ser transformadores, desde que haja o planejamento da ação e este possa ser alterado conforme as características dos grupos e sem perder o foco do objetivo: formação de leitores literários. Portanto, não podemos descartar a possibilidades que estes encontros também favorecem o incentivo à leitura e às artes.

Esse processo de flexibilidade dos mediadores de leitura sobre seu papel em diversos contextos e também a visibilidade do seu trabalho na sociedade é de certa forma urgente se o que se pretende é contribuir com as mudanças de perspectivas e, sobretudo, para a formação de leitores literários mobilizados pela literatura. Além disso, também podem incentivar novos mediadores, para que

possam interessar-se pela área de atuação e colaborar com transformações, sobretudo, em contextos vulneráveis como foi o caso dessa pesquisa.

Considerando a existência do estado de opressão e a desigualdade de oportunidades em nosso país (e países da América Latina), os mediadores de leitura podem contribuir para democratizar o acesso à literatura e ainda, dar a oportunidade para que a partir da leitura os cidadãos possam transgredir, reconhecer-se como oprimidos e encontrar na literatura formas de resistir. Sendo assim, quanto mais mediadores de leitura consequentemente mais efetiva será a formação de leitores literários, isto é, cidadãos com pensamento crítico e reflexivo, ou ainda, pessoas mais humanizadas, se entendemos conforme a concepção de Cândido (1995) que a literatura humaniza, confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate e assim fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente nossos espaços e conflitos sociais.

Por isso, é necessária uma mudança de perspectiva para que a literatura e as artes sejam reconhecidas como linguagens que além de trabalharem com a emoção, o que já é muito significativo, elas também promovam a reflexão favorecendo uma formação integral do ser humano. Além disso, é importante percebê-las como algo que nos une, isto é: são linguagens que promovem a integração e tive a oportunidade de vivenciar isso durante a prática.

Todavia, entende-se que essa mudança de perspectiva e reconhecimento da importância da literatura e das artes em geral ainda é um caminho a ser construído e que a formação de leitores não depende apenas dos mediadores de leitura. No entanto, é preciso acreditar na potencialidade de nosso trabalho e não permitir que os sujeitos, crianças principalmente, sejam privados do direito de acesso à literatura e às atividades culturais. É necessário que desde a infância elas tenham um espaço para viver o imaginário, seus desejos ou resolver seus conflitos internos, que tenham um espaço para falar, compartilhar suas ideias, seus sonhos, sua cultura e que tenha alguém para ouvi-las.

Nesse sentido, essa experiência de mediar leitura de um conto tradicional e um conto de autoria indígena em contextos diversos mostrou que para sermos bons contadores de histórias precisamos primeiramente ser bons ouvintes. Foi a partir da escuta e da cumplicidade conquistada durante a mediação de leitura que foi possível conhecer as crianças da Escola do Campo e da Escola Indígena, as quais

compartilham dos mesmos sonhos com muitas outras crianças de contextos diversos do mundo.

São crianças que desde cedo já sabem o valor do trabalho e a importância do cuidado com a terra. São crianças inseridas em uma realidade que não oferece muitas oportunidades, mas com criatividade reinventam seu caminho e, criam brincadeiras para viverem a sua infância. São crianças que expressam no olhar e no falar pensamentos sonhadores e a mediação de leitura literária vai ao encontro de conhecer a realidade delas, valorizar a sua cultura, incentivar a leitura e por meio da Literatura Infantil mostrar-lhes que apesar de todas as adversidades ainda há espaço para sonhar e que nunca devemos deixar de lutar pelo nosso conto de fadas.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, GIORGIO. **O que é o Contemporâneo?** Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAJARD Élie. **Da escuta de textos à leitura.** 2ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 2007.

BAJOUR Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura.** 1ª edição. São Paulo: Pulo do Cato, 2012.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 16ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BLEICHMAR, SILVIA. **El Desmantelamiento de la Subjetividad - Estallido del Yo,** Editorial Topía, Buenos Aires, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso 20 fev. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.** Disponível em: [file:///D:/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/diretrizes\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](file:///D:/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/diretrizes_educacao_basica_2013.pdf). Acesso em: **Acesso em:** 09. Jan. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) >. Acesso em: 29 Jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf) Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Governo do Estado do Paraná Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf) df. Acesso em: 09. Jan. 2020.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica**

**literária**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDIDO Antonio. **O direito à literatura. In: Vários escritos**. 3ª edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9ª edição. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro, 2006.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. 1ª edição. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1ª edição. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. La constitución de acervos. In: Rius, E, Halfon, D & Lizarazu, R (coord.). Bibliotecas y Escuelas. Retos y posibilidades em la sociedade del conocimiento. México, Editorial Océano, 2008.

COLOMER, Teresa **El papel de la mediacion en la formacion de lectores**.

Disponível em:

<file:///D:/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/El\_papel\_de\_la\_mediacion\_en\_la\_formacion.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

COUTINHO, Eduardo. **Literatura comparada. Reflexões**. São Paulo, Annablume, 2013.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA. **El diálogo intercultural a través del arte**. Disponível em: <<https://antropoart.files.wordpress.com/2014/03/el-dic3a1logo-intercultural-a-travc3a9s-del-arte.pdf>> Acesso em: 31 mar. 2020.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa: Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso; Tradução: Sonia Coutinho**. 1ª Edição. São Paulo: Graal, 2011.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. 1ª edição. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

FITTIPALDI Martina. **La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación**.

Disponível em:

<file:///D:/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/OB\_capito\_Fittipaldi\_2012-1(1).pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

FLEURI, Reinaldo M. **Intercultura e Educação**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Disponível em:



<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>>. Acesso em: 25 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, J.R. Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. Disponível em: <[file:///D:/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/cinco\\_ideias\\_equivocadas\\_jose\\_ribamar.pdf](file:///D:/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2020.

GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GOLDIN Daniel. **La invención del niño. digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infância**. Disponível em: <[file:///D:/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/TEXTOS%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/Daniel-Goldin-La-invinci%C3%B3n-del-ni%C3%B1o%20\(1\).pdf](file:///D:/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/TEXTOS%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/Daniel-Goldin-La-invinci%C3%B3n-del-ni%C3%B1o%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2020.

GRIMM, Jacob. **Contos Grimm – Chapeuzinho Vermelho**. Tradução: Maria Heloísa penteado. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2008.

ISER, Wolfgang. **Interação do texto com o leitor**. In: JAUSS, Hans Robert et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução: Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEIBRANDT, Isabela. **El aprendizaje intercultural a través de la literatura**. Disponível em: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>. Acesso em: 26 dez. 2019.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. (1961). Tradução José Pinto Ribeiro, Lisboa - Portugal. Edições 70, 1988.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MEC. Ministério da Educação Conselho Nacional De Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <[file:///D:/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/pceb014\\_99.pdf](file:///D:/Desktop/AREA%20DE%20TRABALHO/pceb014_99.pdf)>.

**Acesso em:** 09. Jan. 2020.

MORAES, Maria Cândida e TORRE, Saturnino de La. **Os fundamentos do Sentipensar**. In: MORAES, Maria Cândida e TORRE, Saturnino de La. Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

**MUNDURUKU, Daniel.** Índio é invenção total, folclore puro. **Disponível em:** <<https://www.geledes.org.br/daniel-munduruku-indio-e-invencao-total-folclore-puro/>> **Acesso em:** 30 mar. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. Gelédes Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/daniel-munduruku-indio-e-invencao-total-folclore-puro/>> Acesso em: 05/01/2019.

O' GORMAN, Edmundo. **A Invenção da América**. Trad. de Ana Maria M. Correa e Manoel Lelo Bellotto. SP: UNESP, 1992.

PERRAULT, Charles. **Contos de Mamãe Gansa**. Tradução e introdução: Ivone C. Benedetti. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

PETIT, Michele. **El arte de la lectura en tiempos de crisis**. 1ª Edição. Barcelona-España. Oceano Travesia, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª São Paulo: Editora 34, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. in Edgardo Lander (Org.), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005 (p.227-278).

RAMA, Ángel. **A Cidade das Letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985. Literatura e Cultura na América Latina. São Paulo, EDUSP, 2001.

RAMA, Angel. **Transculturación narrativa en América Latina**. Siglo XXI Editores: México, 1982.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito; In: SILVA, Luis Heron da (Org.) Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais Porto Alegre: Sulina, 1996.

SHAVIT, Zohar. **Poética da literatura para crianças**. Lisboa: Caminho, 2003.

Silviano Santiago. **O entre-lugar Do Discurso Latino-Americano**. 1971. in Uma

Literatura Nos Tropicós. Ensaíos Sobre Dependência Cultural. 2ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 2000

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infante juvenil**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOMMER, Doris. **Ficções de fundação. Os romances nacionais da América Latina**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

TAKUA Maria L. **A Indiazinha Chapeuzinho Verde**. Foz do Iguaçu: Guatá - Cultura em Movimento. Disponível em <<http://www.guata.com.br/2018/04/19/a-indiazinha-de-chapeuzinho-verde>> Acesso em: 05 jan. 2019.

TIETZMANN, Vera M. **Sobre os contos e recontos**. In: AGUIAR, Vera Teixeira. MARTHA, Alice Áurea Penteadó. (Orgs.) Conto e Reconto: das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos Coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TODOROV, Tzetan. **A literatura em perigo**. 2. ed. Trad. De Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. (2000). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

WALSH, C. **La interculturalidad en la Educación**". Ministerio de Educación de Peru, Unicef, 2005. Disponível em: <[https://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf)> Acesso em: 30 mar. 2020.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Trad. de Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

## ANEXOS

**ANEXO A – Desenho prévio da história Chapeuzinho Vermelho realizado na Escola Indígena**



**ANEXO B – O Caminho: Desenho da história da Chapeuzinho Vermelho realizado na Escola Indígena**



**ANEXO C – Desenho realizado após a mediação de leitura da Chapeuzinho Vermelho na Escola do Campo**



## ANEXO D – Desenho da mediação de leitura com música na Escola do Campo





**ANEXO E: Ilustração da Aldeia no Livro Confeccionado - *A Indiazinha Chapeuzinho Verde***



**ANEXO F: Escritora Indígena Maria Lucia Takua**