

PROJETO DE EXTENSÃO LIVROS ABERTOS: RELATOS DE UMA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Extension project Livros Abertos: transformative learning

Ana Paula Moraes
Raphaella Caldas
Eileen Pfeiffer

RESUMO Este relato de experiência tem como contexto o Projeto de Extensão Livros Abertos: Aqui todos contam, da Universidade de Brasília. Destaca-se a promoção do direito à leitura e à literatura, por meio da prática de rodas de Leitura Dialógica. Em seguida, a partir do referencial teórico de aprendizagem transformadora de Jack Mezirow, discute-se como a participação no projeto tem levado mudanças nas concepções e práticas de estudantes universitários, principalmente naquelas relacionadas aos conceitos de infância e de literatura infanto-juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação de leitura, Leitura Dialógica, literatura infanto-juvenil, extensão universitária, aprendizagem transformadora.

ABSTRACT This experience report has as context the University Extension Program Livros Abertos: Aqui Todos Contam! (Open your books: Everyone Can Tell a Story!), from the University of Brasilia. We highlight the program's use of dialogic reading to promote the right to reading and to literature. Using Jack Mezirow's theory of Transformative Learning as a framework, we then discuss how participation in the project has led to changes in the conceptions and practices of university students, especially those related to the concepts of childhood and children's literature.

KEYWORDS: Shared reading, dialogic reading, children's literature, university extension projects, transformative learning.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar e relatar as experiências em um projeto de extensão da Universidade de Brasília ("Livros Abertos: Aqui todos Contam!"). Evidencia-se os principais aspectos e formas de atuação do programa em prol da promoção de práticas mais efetivas de mediação de leitura. Além disso, serão apresentadas experiências de aprendizagem transformadora por parte dos participantes. Para o presente relato, a aprendizagem transformadora será compreendida a partir da proposta teórica de Mezirow (1996), que prioriza a aprendizagem de adultos e as mudanças de paradigmas que ocorre ao longo desse processo.

Índices de leitura e campanhas de incentivo

A despeito da quantidade de livros publicados anualmente, pouco mais da metade da população brasileira desenvolve o hábito da leitura. Dados do Ibope Inteligência, de 2015, apontam que o Brasil tem um percentual de população leitora de 56%. Os dados consideram como sendo leitores os indivíduos que leram pelo menos um livro (totalmente ou parcialmente) nos últimos três meses (FAILLA, 2016).

Geralmente, buscam-se justificativas para os baixos índices de leitura em preferências e dificuldades individuais ou estratégias tecnológicas que tornem a leitura uma atividade prazerosa (MARQUES; SIMÃO; SOUZA, 2014; MIRANDA; CORSINO, 2018; SCHOLL; LIMA, 2018). Pesquisas sobre a importância da leitura povoam o meio acadêmico (LIMA, 2018; MACHADO, 2018; SOUZA, 2018), muitas sem considerar que a leitura é mais que uma atividade, é um ato político (FREIRE, 2011; FREIRE, 2017).

O conhecimento (embora sem reconhecimento explícito) de que se trata de um ato político fica claro na repetição história de negação dessa atividade para determinados segmentos da população. Por exemplo, segundo Petit (2013), na França, antes da Segunda Guerra Mundial, as personalidades locais, a Igreja e as elites operárias concentraram seus esforços em impedir a classe social menos privilegiada de entrar em contato com a leitura. Percebia-se o ato de ler como um perigo a ser controlado. Essa percepção de periculosidade da leitura foi aceita nos meios populares como uma verdade absoluta, uma vez que acreditavam que as classes sociais mais elevadas eram detentoras de um conhecimento inquestionável.

Contudo, a leitura só se torna um ato político quando há uma real apropriação daquilo que se lê. A apropriação é impossível quando os leitores não percebem sentido nem se reconhecem na narrativa, seja ela pautada no cotidiano, nas fantasias, nos desejos, anseios ou sonhos. No entanto, campanhas costumam passar longe dessa discussão quando abordam a leitura como um “hábito” (uma espécie de “jogging para o cérebro”, como fazer palavras cruzadas), como uma espécie de “viagem mágica” (um cinema, só que sem imagens e muito trabalhoso) ou, finalmente, como algo necessário (embora muito enfadonho) para alcançar bons resultados acadêmicos, um bom emprego, etc.

Petit (2013) ressalta a existência de variações no interesse pela leitura decorrentes das mudanças sociais que ocorrem ao longo dos séculos. Em épocas mais longínquas as pessoas eram proibidas de ler ou tinham o acesso à leitura restrito e, em decorrência disso, entregavam-se mais ao desejo de ter acesso aos livros. O contrário vem ocorrendo atualmente. O governo, a família e os professores insistem em incutir nas crianças e jovens o interesse pela leitura, enquanto apontam o quanto estes são desinteressados e criticam a ausência de motivação para leitura.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o governo, a família e os professores incentivam as crianças e jovens a ler, limitam os livros que “devem” ser lidos a obras que lhes parecem “úteis”, geralmente de natureza didática ou paradidática. Há pouco lugar para a literatura e, quando há, ela é lida, não como literatura, mas como material a

ser resumido e reproduzido em exames. Em outras palavras, trata-se o texto literário como se ele contivesse informação, assim como os manuais didáticos. A experiência literária não é sequer concebida como existente, muito menos como necessária.

Leitura para todos?

Para Petit (2013), a vontade de ler hoje disputa seu espaço entre o proibido e o obrigatório. Isto porque, atualmente, os jovens podem perceber a leitura como uma forma de controle que o governo, pais e professores impõem e ao qual devem se submeter. Falta espaço para que essas crianças e jovens possam desenvolver uma apropriação da leitura. A autora destaca ainda que, muitas vezes, o incentivo à leitura vem em contextos escolares nos quais os estudantes podem estar sendo cobrados, avaliados e punidos, de forma que a leitura passa a estar associada a experiências de fracasso.

É comum também a percepção de que a educação, a leitura e a reflexão só são possíveis de serem ampliadas e promovidas em ambientes nos quais os estudantes sejam de classes econômicas mais elevadas. Beers (2009) destaca que as instituições que recebem estudantes das classes menos privilegiadas tendem a priorizar a produção de cópias, ao invés da realização do pensar. Leituras, estudos e conteúdos voltados para esses alunos tendem a ser super estruturados, com sequências e exercícios rígidos a serem seguidos. A reflexão, a criatividade e o espaço para idiossincrasias são reservados aos estudantes de famílias com maior capital cultural.

A crítica de Beers (2009) à rigidez e super estruturação do ensino voltado às classes menos favorecidas coincide com o posicionamento de Petit (2013). A autora, baseada em experiências bem sucedidas de rodas literárias nos mais diversos contextos, afirma que não há diferença na experiência da leitura no que concerne às classes sociais. O que difere são os obstáculos ao acesso dessa experiência. Isso se torna visível em discursos que criticam jovens de classe média que trabalham quando deveriam estar estudando, mas que naturalizam o trabalho em jovens de classe baixa. Ou, ainda, discursos que criticam os jovens de classes menos privilegiadas por passarem seu tempo lendo literatura ao invés de ler livros didáticos que irão prepará-los para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, muitas vezes, a leitura passa a ser experienciada em ambientes particulares, evitando-se a leitura em público de livros que saiam dos limites planejados pela educação formal. De alguma forma, a leitura de livros de literatura infanto-juvenil volta a ser experienciada às escondidas, pois, atualmente, o que são valorizadas são as experiências compartilhadas e o isolamento que ocorre em atividades individualizadas é visto como perigoso. Todos esses obstáculos fazem com que a leitura seja vista como difícil, como algo a ser evitada. Dessa forma, aponta Petit (2013), apenas quem ama ler pode realmente apresentar o prazer da leitura para uma pessoa que ainda não o descobriu, sendo uma espécie de mediador que irá promover espaços livres para que a leitura encontre seu lugar.

A importância dos mediadores de leitura também é ressaltada por Failla (2016).

Os dados do Ibope Inteligência, de 2015, apontam que 83% dos não leitores não foram influenciados por nenhum mediador (seja este um amigo, professor ou membro da família). Por outro lado, entre os leitores identificados, 55% foram incentivados e influenciados a ler (principalmente pela mãe e professor).

A HISTÓRIA DE QUEM CONTA HISTÓRIAS

O Projeto Livros Abertos, idealizado em 2011, objetiva a divulgação de livros de literatura infanto-juvenil e o desenvolvimento da prática de mediação de leitura que favoreça engajamento, olhar crítico e autonomia dos leitores. O interesse em produzir espaços de diálogos verdadeiros com crianças ao redor do livro, contudo, surgiu em 2010 com a iniciativa de duas mediadoras de leitura pioneiras que se propuseram a contar histórias para crianças de uma creche comunitária do Distrito Federal.

Dois aspectos foram imprescindíveis na elaboração da proposta: o amor pela leitura e a constatação da inexistência de ações contínuas de fomento à prática da leitura em contextos educacionais. Evidenciou-se a necessidade de projetos que produzissem conhecimento aplicado acerca de formas eficazes de mediação de leitura, uma vez que apenas proporcionar o acesso às obras não é garantia de autonomia literária. Após a experiência inicial, o projeto foi ampliado e passou a atender uma escola classe no Plano Piloto, compartilhando leitura com cerca de 150 crianças.

Desde sua criação, o Livros Abertos é um Programa de Extensão de Ação Contínua (PEAC) da Universidade de Brasília - UnB. As principais atividades realizadas pelo projeto são: práticas de mediação de Leitura Dialógica nas escolas; reuniões semanais com os mediadores para aprimoramento, formação e reflexão sobre as mediações; atuação em espaços comunitários como palestras/workshops em Semanas Universitárias, leituras compartilhadas em eventos diversos com o intuito de incentivo às práticas de leitura literária; oficinas de capacitação de pais/professores e articulação com a pesquisa aplicada.

O objetivo principal do projeto é formar mediadores de leitura que promovam o direito à leitura e à literatura formem novos leitores autônomos e críticos. Aliada a esse objetivo está o estímulo para despertar a conscientização de educadores, familiares e cuidadores acerca da importância da leitura compartilhada na infância e do papel da literatura no desenvolvimento integral de pessoas de todas as idades.

A cada semestre, participam do projeto em média 50 mediadores, incluindo estudantes universitários de graduação e pós-graduação, educadores da rede pública de ensino e outros profissionais de diversas áreas. A cada ano são formados, em média, 50 novos mediadores, assim, desde o início, passaram pelo Projeto aproximadamente 350 extensionistas. Das rodas dialógicas de leitura, participam aproximadamente 650 crianças e adolescentes e 50 alunos de Educação de Jovens, Adultos (EJA), de diferentes regiões administrativas do DF, matriculadas na rede pública de ensino do DF. A maior parte dos estudantes são, além do Plano Piloto, das RAs Taguatinga, Paranoá, Itapoã, São Sebastião, Vila Planalto e Gama, dentre outras.

O projeto produz, ainda, conteúdo para um blog (www.livrosabertosaquitodos-contam.blogspot) e para uma revista eletrônica (www.revistalivrosabertos.org). O Blog é escrito pelos extensionistas, formado por relatos de experiências de mediação de leitura, tanto bem-sucedidas quanto desafiadoras, atua como um canal mútuo de troca entre os mediadores do Projeto e leitores. A Revista tem como foco a promoção da disseminação do conhecimento sobre a Leitura Dialógica. Nela são oferecidas dicas e sugestões de como realizar uma mediação de histórias, tendo como público-alvo pessoas que se interessam por obras de literatura infanto-juvenil e mediação de leitura.

LUDICA: LEITURA DIALÓGICA PARA COMPREENSÃO

O projeto conta com um acervo próprio com 1.171 obras de literatura, incluindo uma grande proporção de obras de literatura infanto-juvenil de qualidade. A mediação dos livros é feita por meio de estratégias específicas que caracterizam a Leitura Dialógica (LD), um tipo de leitura compartilhada. Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho e Souza (2015) apontam que a LD era originalmente feita apenas com livros de literatura infantil ilustrados. As experiências do Livros Abertos, entretanto, demonstram que não é necessário que a leitura seja realizada apenas por adultos para crianças. Crianças que participaram das rodas de leituras promovidas pelo projeto hoje realizam a LD com outras crianças menores, das séries iniciais. Também são feitas leituras nas quais os mediadores contam histórias para outros adultos. Entende-se, dessa forma, as múltiplas possibilidades através do ato de ler e da mediação de leitura.

Segundo Towson et al. (2017), a LD foi conceitualizada por Whitehurst e colaboradores para incentivar a aquisição de linguagem por crianças pequenas, sendo explicada a partir de acrônimos que ensinam os preceitos e ações básicas para sua realização: o PEER e o CROWD. O PEER diz respeito ao que, nas pesquisas do Projeto Livros Abertos, vimos a denominar o ciclo dialógico da leitura (FLORES et al., em preparação): a) Prompts: Encorajar as crianças na roda a conversarem sobre a história, por meio de perguntas ou comentários; b) Evaluate: Ouvir e pensar nas falas das crianças, para poder expandi-las; c) Expand: expandir as falas dos participantes, comentando-as, por exemplo, ou, com crianças pequenas, transformar uma resposta simples em uma resposta um pouco mais complexa; d) Repeat: (apenas para crianças em fase de aquisição de fala) - dar oportunidade para a criança repetir a fala expandida.

O acrônimo CROWD clarifica o tipo de perguntas ou convites a falar que podem ser oferecidas às crianças: a) Complete: deixar a resposta incompleta para que o participante a conclua (e.g., Isto é um cava__); b) Recall: retomar os principais eventos da narrativa até o momento em que é utilizado este prompt; c) Open-ended: fazer perguntas abertas; d) Wh-questions: perguntas sobre as ilustrações - quem será este aqui escondido? Você sabe como se chama este instrumento? O que ele está fazendo?; e) Distancing: oportunizar espaços de fala para que a criança relacione a história as suas experiências de vida (TOWSON et al., 2017).

Pesquisas realizadas no âmbito do Projeto Livros Abertos apontam que esse tipo

de leitura pode estar associado a melhora na compreensão de narrativas (FLORES; PIRES; SOUZA, 2014), no aumento de frequência de comportamentos de atenção conjunta e no engajamento na atividade de leitura (ROGOSKI et al., 2015; SOUZA; QUEIROZ; FLORES, 2017). A LD permite que a criança interaja não só com os mediadores de leitura, como também com o texto, posicionando-se e refletindo sobre a narrativa. Também permite que o seu interesse seja seguido, de forma a tornar a atividade da leitura mais prazerosa.

A Leitura Dialógica que se faz no Livros Abertos é, contudo, uma adaptação do modelo originalmente proposto, sendo chamada de LUDICA (Leitura Dialógica para Compreensão) (FLORES et al., em preparação; FLORES; PIRES; SOUZA, 2014; MEDEIROS; FLORES, 2016). Nessa adaptação, a leitura é feita com foco em funções e eventos da narrativa. Os eventos são acontecimentos da narrativa relacionados ao cenário e personagens em que ela ocorre, em outras palavras, trata-se do plano de ação da narrativa (FLORES; PIRES; SOUZA, 2014). No entanto, a compreensão não se limita à apreensão dessa estrutura, sendo importante promover o diálogo ao redor das funções narrativas, que expressam o que vai além dos eventos e dá sentido a eles, como a atmosfera psicológica, características e intenções dos personagens, etc. (ROGOSKI; FLORES, submetido).

A LUDICA também enfatiza a conversa ao redor do livro, a leitura do mundo (FREIRE, 2011). As rodas de leitura devem ser um lugar em que os participantes pensem e falem sobre suas experiências. Isso inclui a experiência literária, ou seja, o que eles vivem no momento presente, enquanto está ocorrendo a leitura e a discussão. Suas impressões, lembranças, metáforas, seus devaneios, suas dúvidas, seus jogos com as palavras e com o humor, suas dúvidas, rejeições e aproximações não são “ou da vida, ou da literatura”. A experiência literária é uma das experiências da vida, não está fora dela.

REDESCOBRINDO A LEITURA

Os resultados que vêm sendo obtidos no Projeto Livros Abertos serão apresentados e discutidos a partir de dois eixos inter-relacionados: de experiências de aprendizagem transformadora relatadas pelos mediadores no contexto da vivência de extensão no Livros Abertos: (1) as mudanças radicais na forma em que concebem e abordam a literatura infanto-juvenil e seu papel e (2) as transformações nas concepções de infância, que ocorrem entre os participantes do Projeto, em função da prática de extensão universitária, sob o enfoque da aprendizagem transformadora, de Mezirow (2003).

Extensão no Livros Abertos: experiências de aprendizagem transformadora

A aprendizagem transformadora, conceito elaborado por Mezirow (2003), é um tipo de aprendizagem que se propôs compreender a educação de adultos. Inspirado

pelo retorno tardio de sua esposa à escolarização, o autor percebeu que existiam algumas nuances no contexto educacional adulto e se propôs a compreendê-las. Ele define que o processo de educação em adultos pode e deve acontecer de modo que seja transformador, que significa que a educação deverá alterar profundamente os quadros de referência que o sujeito traz consigo, muitas vezes rígidos e originários em pré concepções arraigadas e irrefletidas.

Para isso, é necessário que o adulto reflita criticamente acerca de suas premissas mais básicas, as quais podem ter sido formadas na interação com o grupo ou individualmente (MEZIRROW, 2003). Tal processo reflexivo, contudo, não acontece alheio às vivências e história de vida do adulto. Ele ocorre intrinsecamente associado a experiências de aprendizagem profundas que são vivenciadas pelo sujeito.

O projeto Livros Abertos, em sua proposta, preza que seus participantes vivenciem aprendizagens consoantes com as denominadas por Mezirow, ou seja, transformadoras. Ao viver a literatura e trabalhar e criar práticas da mediação de leitura, os participantes experimentam novas formas de se relacionar com o livro, com as crianças e com a contação de histórias. A seguir, damos dois exemplos disso.

A Literatura Infanto-Juvenil: Do Quase-Desprezo ao Encantamento

Em buscas rápidas pela internet é possível encontrar dezenas de listas dos 100 melhores livros de todos os tempos. Revistas e jornais reconhecidos internacionalmente enumeram títulos que todo leitor supostamente deveria ler antes de morrer. Contudo, tem sempre algo em comum nas listas feitas por esses tipos de revistas e jornais: não há livros de literatura infanto-juvenil. Essa ausência pode ser notada, por exemplo, na lista elaborada por Robert McCrum, em 2017, para o jornal britânico *The Guardian* (<https://goo.gl/2f4Tzh>).

Um dos motivos que podem estar associados à falta de reconhecimento da qualidade dos livros de literatura infanto-juvenil é a concepção de que estes são livros para crianças. Essa ideia está atrelada a concepção de criança como pessoas em desenvolvimento que não tem habilidades necessárias para compreender e refletir sobre assuntos relevantes da sociedade.

Dessa forma, os intitulos livros para crianças são, muitas vezes, elaborados e utilizados partindo do princípio rígido que as crianças precisam ser educadas, necessitam aprender sobre as regras sociais, os costumes, hábitos e convenções culturais. Barbosa e Sirota (2016) usam o termo manual de civilidade para se referir ao que chamam de livros para crianças. Destacam o papel desse tipo de literatura enquanto ferramenta pedagógica.

Esse é o quadro de referência que os extensionistas trazem inicialmente, muitas vezes com origem em sua experiência educacional, que se reflete na denominação pejorativa que costumam atribuir à literatura infanto-juvenil: livrinho. Não mostram interesse nos autores e passam pelas ilustrações como se fossem meros adornos ou auxílios:

“Quando eram livros muito fininhos eu nem dava atenção, porque achava que, se o livro é muito pequeno, então a história deve ser bem superficial. Com relação às imagens... Eu nunca dei mais de 2 segundos de atenção. Eu dava uma olhada superficial e mudava de página. Porque eu achava que era mais para tornar atrativo e não que pudesse ter informações realmente relevantes para a história.” (Mediadora Raphaella).

A atuação nas rodas de leitura e as discussões nas reuniões de supervisão desafiam o mediador a adotar outro tipo de relação com a obra literária e, em particular, com a literatura infanto-juvenil. As rodas de Leitura Dialógica, usando obras infanto-juvenis de qualidade, são feitas em primeiro lugar com os mediadores em formação. Isso frequentemente desconstrói ideias preconcebidas como a divisão da literatura por “temas” ou “faixas etárias” (cf. FLORES et al., 2016) ou o foco em número de páginas ou gravuras, mas que busca a compreensão da história de modo revelador e profundo. O diálogo proporciona expressar e ouvir múltiplas interpretações e histórias pessoais dos sujeitos-leitores, que se entrelaçam de formas complexas com o texto. Assim, o investimento no espaço lúdico amplia as possibilidades do diálogo ao redor da obra:

“A minha primeira vivência da Leitura Dialógica aconteceu recentemente. Nessa estreia, eu estava como plateia, junto de outros colegas que também ingressavam no projeto. A experiência veio a somar muito, pois pude me pôr no lugar de espectadora, imaginando como as crianças que futuramente me ouvirão e conversarão comigo irão se comportar. Além disso, pude esclarecer algumas dúvidas do que seria a Leitura Dialógica na prática. Me senti todo o tempo à vontade para opinar e fazer reflexões sobre o que eu via e escutava. Acredito que essa liberdade para a expressão de nossas próprias interpretações seja a maior riqueza do Projeto. Porque, além de alimentar a nossa criatividade e percepção do enredo, ainda somos despertados para perceber outras visões e contextos que são proporcionados pelos colegas” (Mediadora Ana Paula, em relato de experiência no Blog do Projeto).

Muitas vezes, surge então o questionamento sobre as diferenças de qualidade entre livros. As obras apresentadas instigam, desafiam e, inevitavelmente, levam à conclusão de que “não são para crianças”. Neste momento em que ocorrem os primeiros movimentos dos paradigmas rígidos anteriores, os estudantes ainda se apegam a uma concepção em que, se é bom, não pode ser para crianças, e vice-versa.

Com a continuidade das discussões, ocorrem novas transformações. De critérios de idade e tema, passa-se a olhar para a experiência literária proporcionada por uma obra, como expresso por Ana Paula quando iniciou seu segundo semestre no Projeto: “Um bom livro deve abrir espaço para o diálogo ao invés de trancafiá-lo e reduzi-lo à uma lição de moral”.

O papel das ilustrações nos livros ilustrados é um ponto crucial desse processo de aprendizagem transformadora. Historicamente, ilustrações em livros voltados para crianças tinham uma função implícita de tornar os livros mais bonitos, mais interessantes e atraentes (SILVA, 2017). Essa perspectiva de que a ilustração dos livros serve apenas como adorno ou auxílio tem se modificado a partir do movimento de produção de livros ilustrados como forma de arte (muitas vezes chamados de álbuns ilustra-

dos) que se fortaleceu a partir dos anos 70 do Século XX na Europa (cf. LINDEN, 2008; POWERS, 2008) e tem crescido muito no Brasil na última década (cf. MORAES; HANNING; PARAGUASSU, 2012). Nesses livros, textos e ilustrações entram e relações complexas e são inseparáveis na construção da narrativa. Como esclarece Linden (2008, p.8), “a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado”.

O acesso ao Acervo do Projeto e a leitura coletiva de álbuns ilustrados permite que os mediadores vivam experiências de leitura, mediação e discussão que favorecem essa perspectiva mais ampla sobre as ilustrações dos livros de literatura infanto-juvenil. Como ilustrado pelos comentários de uma das mediadoras após sua primeira experiência com Leitura Dialógica de um álbum ilustrado (Aves, de Maria Julia Díaz Garrido e David Daniel Álvarez Hernández):

“Nunca imaginei que um livro com pouquíssimas palavras pudesse dizer tanto sobre mim e sobre o mundo. Estou acostumada com aqueles livros gigantes, cheios de palavras e sem nenhuma imagem. Infelizmente, as pessoas esperam pouco de um livro infantil, me incluo nisso. Mas essa experiência mudou minha perspectiva. Não podemos reduzir os livros infantis a obras simples que só têm a função de divertir. Ah, é muito mais que isso! Não que essas histórias sejam menos importantes, todas têm o seu valor. Mas o livro Aves me mostrou, quase sem palavras nenhuma, que temos que voltar a essência. Voltar a ser quem éramos, a esquecer um pouco nossas bugigangas eletrônicas e olhar nos olhos daqueles que nos cercam. Como diria Vinicius de Moraes: ‘A vida é a arte do encontro’. E que bom que eu encontrei o Livros Abertos. Quero largar meu guarda-chuva que carrego, me impedindo de ver a vida como ela é, cheia de aventuras como os livros infantis que esquecemos de levar no peito” (Mediadora Amanda).

Essa mudança de concepções acerca da qualidade desses livros, sobre o público ao qual se destina e a respeito da relevância das suas ilustrações revelam mudanças profundas de paradigmas sobre leitura, criança e aprendizagem. Essas mudanças de paradigmas são previstas por Mezirow (2003) como consolidação das experiências de aprendizagem transformadoras.

A Criança: de Ser Incompleto a Sujeito

Muito do que se observa na trajetória legal em relação aos direitos da criança também pode ser observado nas concepções sobre a infância e, conseqüentemente, nas práticas educativas destinadas a elas. Em 1989, na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, foi aprovada a Resolução 44/25 (CONANDA, 2004). Esta convenção foi um marco teórico da ONU de proteção às crianças.

Além disso, buscou-se considerar a proteção e os cuidados especiais que devem ser dispensados à criança pela sua condição de sujeito em desenvolvimento. A resolução aprovada também esteve em concordância com o que foi estabelecido na Declaração sobre os Princípios Sociais e Jurídicos relativos à proteção e ao bem-estar das crianças. Visando com isso possibilitar a melhoria nas condições de vida das crianças nos

países, contando com a colaboração dos Estados (CONANDA, 2004).

A condição de sujeito em desenvolvimento, que garante a proteção legal, ao ser interpretada de modo confuso abre margem para a compreensão da criança como um ser incompleto e que por isso precisa receber aprendizado. Acredita-se, contudo, que essa compreensão é equivocada e a despeito de vivenciar processos biológicos de desenvolvimento, a criança é plenamente capaz de se auto expressar e aprender por meio de processo mais ativos de ensino-aprendizagem.

O Brasil, em 1990, promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, mas somente dez anos depois a assina e ratifica. Posteriormente, também assina os dois protocolos facultativos que tinham como objetivo reforçar a convenção. Dentre os direitos universais assegurados pela convenção está o direito à Participação Infantil. Seu enfoque maior encontra-se no Artigo 12 (PROMUNDO, 2008, P. 4): “1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se em consideração essas opiniões, em função da idade e da maturidade da criança.”

Essas potencialidades das crianças, porém, não costumam ser reconhecidas. Caldin (2013), por exemplo, apesar de reconhecer que os livros possibilitam reflexões mais amplas, ainda tem uma concepção de criança que desvaloriza suas habilidades. A autora aponta que os livros são carregados de ideologias dominantes dos escritores e que as crianças são ingênuas e não têm capacidade de avaliar criticamente essas ideologias. Contudo, o que se tem percebido nas experiências de Leitura Dialógica do projeto Livros Abertos é que as crianças vão além do que o autor escreve, questionam, acrescentam informações e fazem associações com suas experiências de vida.

Dessa forma, observa-se que a trajetória legal teve consequências no desenvolvimento das práticas educativas destinadas às crianças. Observa-se, assim, a perpetuação de práticas que infantilizam o sujeito como receptor passivo na educação. A atuação do projeto Livros Abertos trabalha com uma perspectiva contrária a essa. Nas primeiras experiências na roda de leitura, a concepção sobre a infância passiva no receber a história por meio do transmitir saber do mediador é desconstruída. Com o papel ativo na roda de leitura, crianças debatem abertamente sobre as temáticas das obras, trazem suas experiências e dialogam com as experiências dos colegas.

O mediador novato muitas vezes se surpreende com o protagonismo infantil na roda dialógica e pode, nesses momentos, transformar seus pressupostos sobre esta infância rígida de um ser em desenvolvimento que só recebe e reproduz o que assiste do mundo adulto. Percebe-se, nesse sentido, que quando se permite que a criança formule seus próprios juízos e se respeita seu direito de expressar suas opiniões livremente, esta passa a fazê-lo de forma autônoma e livre.

Ao mesmo tempo que exerce sua liberdade em se expressar e desenvolve mais de seus repertórios verbais de fala, compreensão, crítica; o mediador também exercita uma escuta genuína em relação aos conteúdos da criança. Este deixa de percebê-la em sua incompletude e passa a considerá-la por inteiro, dotada de opiniões, razões e

interpretações singulares. Aos poucos, realmente dialogando, ouvindo de verdade, o mediador consegue viver o espaço dialógico lúdico que permeia uma relação horizontal nas rodas de Leitura Dialógica:

“Não posso deixar de falar da mudança de percepção que a Leitura Dialógica me trouxe em relação às crianças. Eu passei a vê-las como seres ativos, imaginativos e reflexivos. Hoje, quando converso com uma criança sei que me atendo muito mais ao que ela me diz, porque não estou pressupondo que ela não sabe de nada, mas ao contrário, sei que nessa conversa também posso aprender.” (Mediadora Sara).

Esse tipo de vivência, segundo Mezirow (1996), também é uma forma de aprendizagem transformadora. Ao se permitir escutar, o mediador se abre também para receber conhecimento por parte das crianças e, com isso, amplia sua compreensão da obra literária. Percebe então que a criança tem vontade de discutir temas considerados “complexos”, como o ciclo da vida (e.g., *A árvore generosa*, de Shel Silverstein; e *O pato, a morte e a tulipa*, de Wolf Erlbruch), as diferentes formas de expressar carinho, amizade e amor pelos filhos (e.g., *O homem que amava caixas*, de Stephen King) e questões sociais como as condições de vida da população de rua (e.g., *Vira-lata*, de Stephen King).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infanto-juvenil tem tido seu valor subestimado pela sociedade devido a uma percepção generalizada de que esse tipo de literatura foi escrito para crianças, com objetivos, muitas vezes, explícitos de ensinar valores, costumes e regras sociais. Dessa forma, busca-se apresentar às crianças e jovens livros que possuem, em sua maioria, lições morais, regras de como se portar em sociedade, como se tornar uma pessoa agradável, dentre outras características que são consideradas boas. O senso crítico e a reflexão sobre temas complexos da vida são temas subvalorizados.

A criança também tem sido vista, nesse contexto, como incapaz de desenvolver habilidades mais complexas de compreensão leitora, de engajamento e reflexão. Por isso, a utilização de livros que não exigem muita análise crítica e funcionam como verdadeiros manuais de civilidade é muito recorrente no contexto educacional brasileiro. Com isso, as crianças e jovens passam a ter contatos desagradáveis com a leitura, evitando-a até que, com sorte, encontrem alguém que atue como mediador não só da leitura como também do amor pela leitura.

A experiência com a Leitura Dialógica abre espaço para que mediadores reflitam sobre seus posicionamentos e crenças acerca do lugar da literatura ao longo da vida. Dessa forma, começam a acreditar e investir nas potencialidades tanto do público ao qual se direciona o projeto quanto em suas próprias. Decidem explorar os vários mundos possíveis da literatura infanto-juvenil e ampliam seus gostos literários. Muitos mediadores passam a tornar a Leitura Dialógica parte da sua realidade cotidiana, fazendo mediações em rodas de amigos, eventos familiares. Assume-se, assim, uma perspectiva de multiplicador do amor pela leitura.

Quanto às limitações e perspectivas futuras, pesquisas em andamento no Projeto se debruçam atualmente sobre fatores que contribuem para a resistência ou o acolhimento da experiência literária nas escolas. A rejeição à experiência literária ainda é um dos obstáculos maiores enfrentados no Projeto, principalmente nas instituições escolares. A roda ao redor do livro exige tempo, um tempo que muitas vezes não encontra lugar nas rotinas estruturadas da escola. Nossa estratégia principal de resistência tem sido de discutir essa rejeição primeiramente em nós mesmos e buscar resgatar, em cada participante, suas experiências com a narrativa, a poesia e a arte. Se permitir, se doar para o “inútil” (a arte) em nossas vidas muitas vezes é o maior desafio que precisamos enfrentar, para continuarmos lutando em prol desse direito em outros contextos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Valéria; SIROTA, Régine. Os livros para crianças, manuais de civildade contemporâneos entre formal e informal? Um exemplo: a criança negra na literatura infanto-juvenil no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 3, p. 369-382, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2kzgzqQ>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BEERS, Kylene. The genteel unteaching of America's poor. *National Council of Teachers of English*, p. 1-4, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/8cJXtP>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 8, n. 15, p. 47-58, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/Cce6wy>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

CONANDA. Presidência da República/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Brasília, 2004.

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FLORES, Eileen Pfeiffer; PIRES, Laís Fernandes; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. Dialogic reading of a novel for children: effects on text comprehension. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 24, n. 58, p. 243-252, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2mD4pOt>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FLORES, Eileen Pfeiffer et al. Mediadores de leitura no hospital pediátrico: relatos de sua prática. *Revista Produção e Desenvolvimento*, v. 3, n. 2, p. 21-37, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2l4SnwP>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura o mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância o ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

GUEVARA, Victor Loyola de Souza; QUEIROZ, Laura Rodrigues; FLORES, Eileen Pfeiffer. Leitura dialógica adaptada para uma criança com Transtorno do Espectro Autista: um estudo preliminar. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 17, n. 1, p. 87-99, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2l6QNuq>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

LIMA, Maria Edna da Silva. O feedback educacional e a aprendizagem da leitura e interpretação de textos. 2018. (Trabalho de Conclusão de Curso). Disponível em: <<https://goo.gl/HofLgi>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

LINDEN, S.Van der. Para ler o livro ilustrado (D. de Bruchard, Trad.). São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LIVROS ABERTOS: AQUI TODOS CONTAM. (2018). [Blog]. Disponível em: <<http://www.livrosabertosaquitoscontam.blogspot>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. Variação linguística e leitura: fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta. A Cor das Letras, v. 19, n. 4, p. 196-218, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2l5cA5y>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MEDEIROS, Fabio Hernandez de; FLORES, Eileen Pfeiffer. Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 32, p. 1-10, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2m9qx-zG>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MEZIRROW, Jack. Contemporary paradigms of learning. Adult Education Quarterly, v. 46, n. 3, p. 158-172, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/2m8Dkm4>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MEZIRROW, Jack. Transformative Learning as discourse. Journal of Transformative Education, v. 1, n. 1, p. 58-63, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2kVvOuF>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MIRANDA, Carlos Roberto; CORSINO, Tatiana Araújo Moura. O uso da literatura como ferramenta pedagógica para o estímulo da leitura dos estudantes. Revista de Pós-graduação Multidisciplinar, v. 1, n. 3, p. 9-21, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/NJkxnx>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. Traço e Prosa: Entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PETIT, Michele. Leituras: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

POWERS, Alan. Era uma vez uma capa (O. Nunes, Trad.). São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PROMUNDO. Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos: um estudo exploratório na América Latina e no Caribe. Brasília: 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/BzZNNZ>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

REVISTA LIVROS ABERTOS. Acessada 12 de julho de 2018 de <https://www.revistalivrosabertos.org>.

ROGOSKI, Bianca da Nóbrega et al. Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. Revista Perspectivas, v. 6. n. 1, p. 048-059, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2mb3uV8>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SCHOLL, Marciele; LIMA, Silvani Lopes. A leitura digital no contexto escolar: desafios e possibilidades. Revista Thema, v. 15, n. 1, p. 269-281, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2mfCpX7>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SILVA, Affonso Jose Guimaraes da. Livro infantil: ilustrando uma história. (Trabalho de Conclusão de Curso), 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/DWRJhH>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SOUZA, Sérgio Augusto G. Pereira de. A declaração dos direitos da criança e a convenção sobre os direitos da criança. Direitos humanos a proteger em um mundo em guerra. Jus Navigandi, Teresina, v. 7, n. 53, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2mfLvNa>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SOUZA, Adriana Nunes de et al. Leitura e prática pedagógica no ensino médio integrado: contribuições da clínica da atividade. (Tese de doutorado em Educação), 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/tMZDvA>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

TOWSON, Jacqueline A. et al. Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. Topics in Early Childhood Special Education, v. 37, n. 3, p. 132-146, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2mbwxb9>>. Acesso em: 10 mai. 2018.