

O CHEFÃO LÁ DO MORRO: LITERATURA, REPRESENTATIVIDADE E MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

“O CHEFÃO LÁ DO MORRO”: LITERATURE, REPRESENTATIVENESS
AND LITERARY READING MEDIATION

Franciele Vanzella da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
francielevanzelladasilva@gmail.com

Gisele Link Federizzi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
gisele.artes@gmail.com

Gleice Aline Miranda da Paixão

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
gampaixao@gmail.com

RESUMO

Este texto relata a mediação de leitura do livro “O chefão lá do morro”, de Otávio Júnior e Angelo Abu, realizada com crianças de quatro turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, oriundas de camadas populares. O objetivo foi analisar o uso de livros que representam infâncias semelhantes às dos leitores, aproximando-os da leitura literária de forma prazerosa. A mediação, entendida como o fomento do diálogo entre leitores e texto (Soares, 1988; Bajour, 2012), incluiu etapas como votação para seleção do livro, desenho do protagonista e conversas literárias. Os resultados indicam que obras com elementos identitários despertam curiosidade e engajamento, ampliando o repertório de leitura e tornando a representatividade um canal importante para a formação de leitores.

Palavras-chave: Literatura infantil; Mediação de Leitura; Representatividade literária; Formação do Leitor Literário; Democratização da leitura

ABSTRACT

This text reports on the mediation of the reading of the book “O chefão lá do morro” (The boss over at the hillside community), by Otávio Júnior and Angelo Abu, carried out with children from four third-grade classes in a public school. The aim was to analyze the use of books that represent childhoods similar to those of the readers, bringing them closer to literary reading in a pleasurable way. Mediation, understood as fostering dialog between readers and text (Soares, 1988; Bajour, 2012), included stages such as voting to select the book, drawing the protagonist and literary conversations. The results indicate that works with identity elements arouse curiosity and engagement, broadening the reading repertoire and making representativeness an important channel for reader education.

Keywords: Children’s literature; Reading mediation; Literary representativeness; Literary reader training; Democratization of reading

LITERATURA, INFÂNCIAS E REPRESENTATIVIDADE

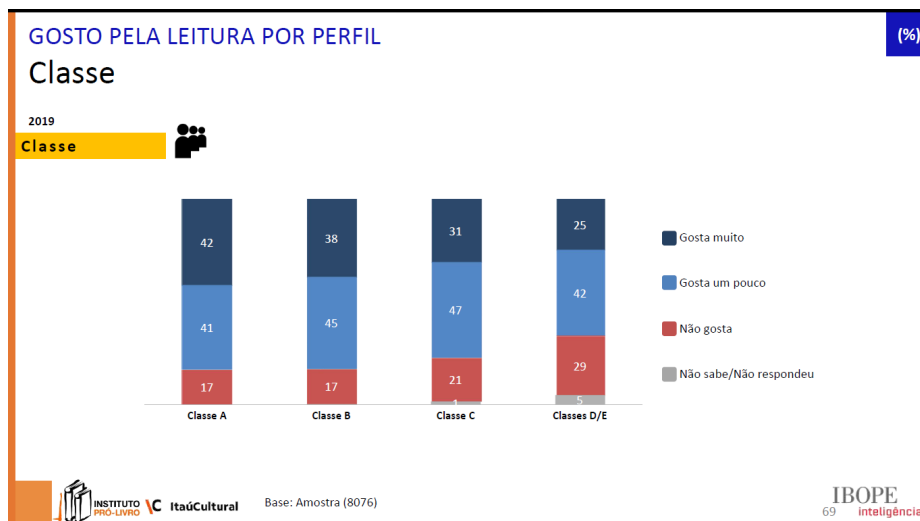
No contexto social brasileiro a literatura infantil permanece à margem, seja pelo elevado preço dos livros, pelo crescente espaço que as mídias e redes sociais vêm ocupando na vida da população ou pela precária utilização de livros literários nas escolas. Cândido (2004) defende que a literatura é um direito inalienável do ser humano.

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. (Candido, 2004, p. 186)

Apesar disso, uma grande parcela da sociedade, especialmente a população oriunda de classes populares, não tem esse direito garantido. Soares (1988) afirma que as classes dominantes vêem a leitura como uma experiência estética e de fruição associada ao lazer e à ampliação de horizontes e conhecimentos. Em contrapartida, as classes dominadas enxergam a leitura de forma utilitária, como um “[...] instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida” (1988, p.21).

Os dados da 5ª pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (Instituto Pró-livro, 2020) reiteram o posicionamento da autora, pois o percentual de entrevistados que gostam muito de ler diminui de acordo com a classe social. Na classe A 42% dos entrevistados afirmaram gostar muito de ler. Na classe B 38%, na classe C 31% e nas classes D/E apenas 25% dos participantes afirmaram gostar muito de ler. Por outro lado, o número de participantes que afirmaram não gostar de ler teve um aumento progressivo de acordo com o aumento do nível socioeconômico, sendo mais expressivo na classe D/E onde 29% dos entrevistados afirmaram não gostar de ler. Na classe A apenas 17% dos participantes responderam que não gostam de ler.

Figura 1 - Pesquisa retratos da leitura no Brasil



Fonte: Instituto Pró-Livro (2020)

Quais livros estão sendo acessados pela classe D/E para muitas pessoas não gostar de ler? Será que eles realmente têm algum poder de escolha? No Brasil a relação entre classe e raça está bastante atrelada, por isso torna-se tão importante pensarmos na literatura enquanto uma expressão artística que contemple a diversidade de infâncias que habitam nosso país. Castrillón endossa o pensamento de Candido, ao afirmar que:

A leitura [...] é um direito, não é um luxo, nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício pleno da democracia. (Castrillón, 2011, p. 19)

Nunes (2022, p. 65) argumenta que a “Literatura infantil é espaço de exercício e valorização da infância, oportunizando o atendimento das suas necessidades diante do imenso desafio que é conhecer o mundo e seus modos de produzir sentido.” Porém, garantir que os livros estejam dentro do ambiente escolar não é o suficiente, pois nem todo livro destinado ao público infantil pode ser considerado um livro literário. Entendemos que o livro literário é uma obra escrita e ilustrada com foco na expressão artística e estética das linguagens, muitas vezes com ênfase em uma experiência emocional, explorando temas de forma criativa e provocando reflexões. Além disso, do acesso ao livro, precisamos repensar as práticas escolares de leitura, pois sem uma mediação adequada, pode ser que o livro não seja compreendido e não faça parte do seu repertório de memórias literárias. Dito isso, propomos algumas inquietações que nos acompanham a partir do encontro (ou não) entre literatura e escola: Quais infâncias estão sendo contempladas e valorizadas nas narrativas que adentram ao ambiente escolar e como essas leituras são mediadas?

Esta mediação de leitura¹ foi realizada realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da pública localizada na periferia de um município brasileiro e tem como objetivo analisar o uso, na mediação literária, de livros que representam infâncias semelhantes à dos leitores como meio para aproximar as crianças da leitura literária de forma prazerosa a partir da representatividade que a obra evoca, especificamente quando se trata de crianças de camadas populares. Para tanto, relata-se a experiência de mediação de leitura realizada por uma professora com quatro turmas de 3º ano a partir da narrativa “O chefão lá do morro” (Júnior; Abu, 2014). Descreve-se e analisa-se o diálogo mediado entre texto-leitores observando se a escolha de livros que representam infâncias semelhantes à dos leitores torna-se meio para aproximar crianças oriundas de camadas populares da leitura literária como forma de prazer e reconhecimento.

Acreditamos que a literatura pode ser um portal para conhecer realidades diferentes, mas também precisa ser um espelho que reflete infâncias semelhantes à dos leitores, especialmente crianças que vivem em comunidades localizadas na periferia. Dornelles e Marques (2015) ressaltam que na cultura brasileira ainda é preciso ocorrer uma mudança na forma como as relações étnico-raciais acontecem na escola. De acordo com o censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 92,1 milhões de pessoas (45,3%) se declararam pardas e 20,6 milhões de pessoas (10,2%) se declararam pretas, representando mais da metade da população brasileira (55,5%). Portanto, é preciso garantir que crianças negras tenham garantidos os direitos de se identificar com o protagonista do livro infantil e ler histórias com personagens que se assemelham com a sua família. Sobre o aspecto da representatividade, Tavares e Licá (2021, p. 48) argumentam que:

1 Este relato de experiência faz parte de uma pesquisa mais ampla, registrada na plataforma Brasil sob o título: “EDUCAÇÃO LITERÁRIA, CURRÍCULO LITERÁRIO: EXPERIÊNCIAS, INTERAÇÕES E SENTIDOS”, coordenada pela Profa. Dra. Marília Forgearini Nunes (UFRGS/PPGEDU).

Historicamente a literatura voltada para crianças e jovens no Brasil pouco contribuiu para fortalecer as identidades de grande parte da população brasileira de maioria negra. Não colaborou para a valorização das crianças negras, privando-as das muitas possibilidades de ler o mundo também a partir de si e dos seus. [...] Faltaram histórias com infâncias postas em diferentes paisagens, com a presença de suas comunidades, que lhes permitissem acessar na escrita e nas imagens o sentimento de pertencimento a infâncias múltiplas. (Tavares; Licá, 2021, p.48)

A criança historicamente representada nos livros de literatura infantil é apenas uma forma de retratar a infância. Concordamos com Hunt (2010, p. 94) quando afirma que “[...] a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja estável”. Não existe um único modelo de ver e viver a infância e as escolhas literárias, especialmente dos livros lidos nas escolas, precisam contemplar tal diversidade. De acordo com Gouvêa (2005), os negros começaram a ser retratados na literatura infantil brasileira apenas em 1900 e através de personagens estereotipados e marginalizados. Somente após a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial das redes públicas e privadas por meio da Lei 10.639 (Brasil, 2003), os personagens negros começaram a ser representados como protagonistas de suas histórias, com uma representatividade positiva.

Andruetto (2012, p. 36) dialoga com esse pensamento, refletindo sobre o cânone escolar, levantando o questionamento: “A tentativa de canonizar (selecionar, fixar, deter e preservar) se soma à docência. Trata-se da discussão acerca do que ensinar: que livros são mais representativos e valem a pena ser lidos pelas novas gerações?”. Trazer livros infantis que abordam questões sociais e históricas incentivam o pensamento crítico e a reflexão, promovendo o debate e a conscientização sobre desigualdades e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e engajados.

Acreditamos que além de observar com atenção as narrativas que iremos selecionar para ler com as crianças, precisamos refletir sobre quem as escreve. Soares (1988) defende que:

A posse e uso da escrita são privilégios que reservam para si as classes dominantes; por isso, a escrita traz a marca dessas classes, não só pela utilização da norma linguística socialmente prestigiada, como também pela ideologia que veicula [...] a leitura torna-se um dos instrumentos de que lança mão a sociedade (e, para isso, a escola seria instância privilegiada) para a imposição, a inculcação da ideologia hegemônica. (Soares, 1988, p. 25-26)

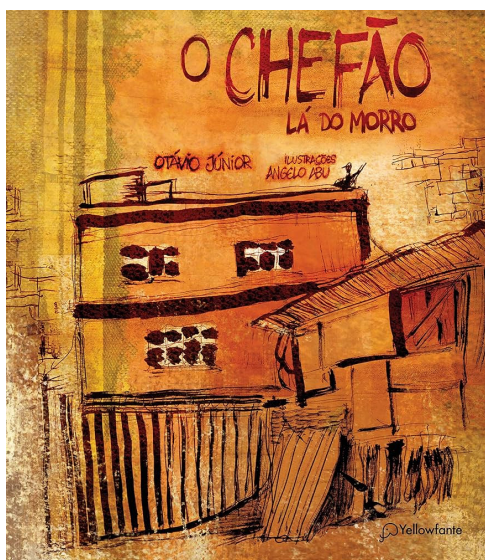
O escritor Otávio Júnior rompe a ideologia hegemônica sendo um autor oriundo de camadas populares que escreve livros cujo cenário é a favela. Tavares e Licá (2021, p. 68) defendem a ideia de que “O escritor assume-se, muitas vezes, como porta-voz de um coletivo”. Na obra de Otávio Júnior isto é perceptível. O escritor traz a vida, as cores e os sonhos da favela para dentro dos seus livros. Em 2020 o autor foi agraciado pela primeira vez com a maior premiação literária brasileira. O livro “Da minha janela” (Júnior; Starkoff, 2020) recebeu o prêmio Jabuti de melhor livro infantil do ano. Contudo, o questionamento sobre o acesso aos livros segue reverberando: será que esses livros, com infâncias plurais, estão chegando nas escolas?

Em 2023 outro livro do escritor conseguiu se destacar em nível nacional. O livro “De passinho em passinho: um livro para dançar e sonhar” (Júnior; Lubambo, 2021) foi selecionado para fazer parte do programa “Leia com uma criança” e distribuído pela fundação Itaú social para diversas escolas. Porém, outro ponto importante a refletir é: o livro chegou nas escolas, mas será que as crianças tiveram seu direito à literatura assegurado? Um encontro entre leitores e o texto foi proporcionado através de experiências significativas?

Na escola onde esta pesquisa aconteceu, a mediação de leitura do livro “De passinho em passinho: um livro para dançar e sonhar” foi o disparador para um projeto que teve como foco aproximar as crianças dos livros de Otávio Júnior. Esse projeto foi desenvolvido em razão da escuta atenta da professora, percebendo o encantamento dos estudantes pelo livro e pela história de vida do autor. Os estudantes leram os seguintes livros: *O chefão lá do morro* (2014), *Da minha janela* (2020), *De passinho em passinho: um livro para dançar e sonhar* (2022), *O garoto da camisa vermelha* (2019) e *Procura-se Carolina* (2022). Neste artigo nos deteremos a refletir sobre a mediação da leitura do livro “O chefão lá do morro” (Júnior; Abu, 2014) realizada por uma professora com crianças do 3º ano do ensino fundamental.

LIVRO “O CHEFÃO LÁ DO MORRO”

Figura 2. Capa do livro “O Chefão lá do morro”



Fonte: Júnior e Abu (2014)

“O chefão lá do morro” é um livro ilustrado com uma narrativa verbo-visual, em que tanto o texto quanto as imagens são fundamentais para a construção de sentidos. A primeira chave de leitura é a própria capa. O título nos faz questionar “quem é o chefão?” e dessa forma as crianças já começam a inferir, de uma forma inteligível e sensível, levantando hipóteses que podem sofrer ajustamentos, confirmando-se ou não, ao longo da narrativa. Junto ao título, temos uma imagem em tons terrosos e toda manchada de uma casa (será a do Chefão?) que nos remete a um lugar sem asfalto e sem muita estrutura, já que as linhas não são perfeitamente retas, mas sim manchadas, tortas, displicentes, frágeis e incompletas. Quanto dessa imagem remete às casas onde esses alunos de periferia moram? Quantos reconhecem suas próprias casas na capa?

À medida que o leitor vira as páginas, vai entrando cada vez mais nessa favela e por diferentes ângulos. Ora o leitor observa a cena de cima, ora está no mesmo plano das pessoas presentes na cena, ora observa de baixo para cima. E assim vai tomando conhecimento da vida na favela, seus altos e baixos, sempre guiado pelo texto que, de forma muitas vezes rimada e não direta, vai fazendo o leitor suspeitar do que ouve e vê. Às vezes o texto verbal entrega mais pistas, outras vezes é a imagem que faz o leitor arriscar dizer quem é o Chefão.

No final da narrativa temos a imagem da figura do Chefão (figura 3) com a favela ao fundo. Figura e fundo são muito parecidos: traços e manchas fazem com que o cachorro caramelo, que traz na coleira a palavra “Chefão”, esteja mimetizado na favela. Será que só na aparência física ou no comportamento também?

Figura 3. Quando o Chefão é revelado.



Fonte: Júnior e Abu (2014)

No final do livro, na contracapa, temos a uma sinopse da narrativa escrita pelo também escritor brasileiro Luiz Ruffato:

Quem não conhece Otávio Jr.? Ele mora no Morro do Alemão, no Rio de Janeiro, e passa a vida salvando livros, salvando vidas. A arma de Otávio Jr. é o amor à palavra escrita, amor ao ser humano. Ele anda pelo Brasil inteiro, pelo mundo inteiro, lembrando às pessoas que as comunidades têm, sim, uma rica cultura, que deve ser respeitada, conhecida, compartilhada. E mostrando que a realidade do mundo dos desprivilegiados deste país é muito mais complexa que a velha fórmula mocinho-bandido. Somos todos mocinhos e bandidos o tempo todo. E este O Chefão vem nos alertar para isso. Que por trás de cada um de nós mora uma criança, que por trás de cada um de nós vive alguém cheio de esperanças por um mundo melhor, mais justo, mais livre. Com suas rimas cheias de lirismo, Otávio Jr. nos faz sonhar, apesar da brutalidade das imagens que nos expõe. (Ruffato, 2014, s/nº)

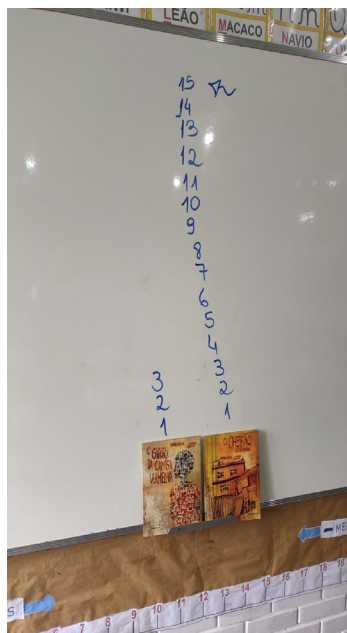
Ruffato vai além de resumir a história. Ele já convida o leitor a pensar sobre como aquela favela do Morro do Alemão é tão parecida com as favelas de todos os cantos do Brasil e como a realidade é tão brutal, que só a arte e seu lirismo podem nos ajudar a ter esperança e acreditar nos nossos próprios sonhos. Além disso, ele convida qualquer leitor a conhecer aquela realidade, tão diferente de uma grande parcela da população e dessa forma “a literatura põe o leitor num lugar incômodo porque desnaturaliza o que a sociedade naturalizou, e é precisamente isso que o pensamento globalizado pretende apagar para impor normas e formas comuns” (Andruetto, 2012, p. 191). Quantos de nós só entramos em uma favela pelo livro de Otávio Júnior? Quantas professoras só irão conhecer realmente onde seus alunos estudam e moram ao mediar livros literários que possam proporcionar conversas e abrir debates a respeito do que se passa na periferia? Por isso é tão importante pensarmos em como o mediador escolhe e porque escolhe os livros que leva para suas turmas, pois essa é uma etapa fundamental na mediação, como veremos a seguir.

ANTES DA LEITURA: A SELEÇÃO

Bajour (2012) afirma que a mediação de leitura começa na escolha do que será lido. Ao optar por um livro em detrimento de outro, a mediadora expressa seu conceito de infância, leitura e literatura. Nunes (2022, p.56) corrobora com este argumento ao afirmar que “Saber escolher o que ler com a criança ou para a criança ler sozinha passa por compreender o que é literatura infantil”. Quais infâncias estão contempladas nos livros escolhidos pela professora? Uma infância branca e eurocêntrica ou infâncias plurais que retratam as características do Brasil? Ao selecionar um livro como o *Chefão lá do morro*, a diversidade, a representatividade negra, a infância de crianças que moram em bairros periféricos estão sendo valorizadas.

Sobre a seleção, Bajour (2012, p.56) também defende a importância de democratizar as escolhas literárias e convidar os estudantes a protagonizarem esse momento ao lado da professora, pois segundo a autora “Aqueles que escolhem estão exercendo poder”. Nesse sentido, os estudantes participantes desta pesquisa envolveram-se na curadoria junto com a professora-mediadora de leitura, que havia selecionado dois livros escritos e ilustrados pelos mesmos autores e convidou a turma a realizar uma votação. O livro “O chefão lá do morro” venceu todas as batalhas que disputou com uma diferença expressiva de votos, evidenciando o quanto os estudantes sentiram-se seduzidos pelo convite dos autores para se saber mais sobre essa figura tão misteriosa da favela.

Figura 4. Foto da votação para escolha da próxima leitura.



Fonte: Acervo pessoal da professora

Após a votação (figura 4), a professora realizou uma atividade de motivação, juntamente com a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o contexto social do livro. A professora solicitou que os estudantes respondessem ao seguinte questionamento: Como você imagina que é o chefão lá do morro? As crianças receberam uma folha e desenharam a representação de chefão que imaginavam corresponder à narrativa, tendo como pista os elementos presentes na ilustração da capa do livro (na seção seguinte falaremos mais detalhadamente sobre esta proposta). Depois que todas as crianças desenharam, a professora recolheu as ilustrações e reuniu os estudantes em roda. Em seguida, mostrou o desenho de cada estudante para a turma e começou a leitura.

ANÁLISE DOS DESENHOS

Como mencionado anteriormente, a mediação começou com a provocação da professora: “Como vocês imaginam o Chefão?” Ao analisar toda a produção da turma, encontramos os seguintes dados:

Quadro 1. Tabela dos elementos encontrados nos desenhos dos alunos

Desenhos	Quantidade	
Total	81	
Lápis de cor marrom ou preto foi usado como a cor de pele	37	
Lápis de cor salmão foi usado como a cor da pele	19	
Não usaram nenhuma cor no desenho (desenhos feitos à lápis 2b)	25	
presença de elementos que remetem à ostentação	8	
Há alguma representação de violência ou agressividade	32	
Apareceu alguma arma de fogo	8	
Apareceu alguma armas brancas	5	= 4 facas e 1 arco e flecha
Apareceu sangue ou morte	4	
Chefão está com familiares ou amigos	5	
Chefão está sozinho	76	
Chefão foi representado como uma mulher	12	só meninas desenharam o chefão da versão mulher
Representação mais perto da realidade da escola e seu entorno	67	mais de 80%
Representação mais fantasiosa	14	

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras

Essa mediação aconteceu no início do segundo semestre letivo. A professora acompanhava a turma desde o início do ano e já sabia como seus estudantes desenhavam e pintavam seus trabalhos. Os materiais de arte que os estudantes mais tiveram acesso foram lápis de cor, lápis 2b e alguns também usaram canetinhas. Ao longo do ano a professora percebeu que a maioria das pessoas desenhadas pelos estudantes era colorida com o lápis salmão para representar a pele. Os cabelos eram pintados de loiro, e por vezes com cores diferentes como rosa, verde ou azul. E os olhos, na maioria dos desenhos, eram coloridos com verde ou azul. A professora já havia observado que a maioria das crianças produzia seus desenhos enquadrados em um “padrão de beleza”, mesmo que a aparência delas fosse divergente desse estereótipo.

Todavia, quando a professora propôs que as crianças desenhassem o chefão do morro, como vemos na tabela acima (Quadro 1), uma grande parcela das crianças procurou por lápis de cor nos tons marrom e preto para representar a pele do personagem misterioso, mesmo não evidenciando essa necessidade de pintar o tom de pele de suas criações em outros desenhos. O que isso pode nos dizer?

Quando foram estimulados a pensar no meio onde vivem (a arte fazendo um gancho com a vida real), buscaram características que permeiam o imaginário sobre o chefão, sobre estereótipos vistos na TV, redes sociais e características que também fazem parte do contexto social em que estão inseridas. Moram em um bairro periférico, com grande vulnerabilidade social, onde as facções têm líderes que brigam entre si e que podem ser considerados “chefões”.

Esses estereótipos podem ter sido incorporados nos desenhos como uma representação direta do que a criança vê ao seu redor. Identificar e discutir ativamente esses padrões pode ser importante para promover um olhar mais crítico sobre a realidade vivenciada. Além disso, ao criar mundos imaginários que se aproximam da realidade, as crianças estão exercitando suas habilidades cognitivas, como pensamento simbólico e abstrato. Segundo Vigotsky:

[...] a combinação desses elementos constitui algo de novo, resulta da atividade criativa que pertence à criança e não é mera reprodução daquilo que ela teve oportunidade de observar ou de ver. A capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo. (Vigotsky, 2014, p.7)

Essa atividade é benéfica para o desenvolvimento das linguagens, pensamento lógico e resolução de problemas do dia a dia. Alguns desenhos, mesmo sendo uma elaboração criativa, tendem para um lado mais da realidade. Realidade que as crianças vivenciam na escola, periferia ou do que veem na TV. Como o próprio Vigotski (2014) nos alerta, a imaginação tem sua base na realidade. É por meio dos elementos da realidade, recombinações, que são construídos os processos imaginativos e, por conseguinte, se observam os processos criativos. A criação das crianças representando os prováveis chefões a partir dos elementos que elas têm conhecimento, ou seja, a que elas são submetidas no cotidiano, povoam seu imaginário e são evidenciados nos desenhos.

Figura 5. Algumas hipóteses de quem seria o chefão. Desenhos mais realistas



Fonte: Acervo da professora

Esses desenhos mais realistas apresentam muitos estereótipos do chefão-bandido (figura 5 - A, C, D, G). É de se pensar que esse estereótipo pode indicar uma falta de exposição a uma diversidade de experiências, culturas e outras perspectivas de vida. Como ampliar a forma de olhar o mundo das crianças?

O chefão ilustrado por elas é alguém forte, musculoso, poderoso, com parte do rosto encoberto ou mostrando os dentes de forma agressiva (com a barriga definida ou com a expressão brava, como mostra a figura 5-B), ostentando bens materiais (carros, dinheiro, castelo, coroa, relógio, corrente no pescoço, gravata, como a figura 5-A), com armas de fogo (figura 5-C). Um chefão que faz coisas erradas, mata, onde aparecem sangue e outro personagem assassinado ao lado do chefão e que a polícia vem prender (figura 5-D). E se formos pensar na questão sócio emocional, na maior parte dos desenhos, o chefão aparece sozinho (em 76 desenhos) e em apenas 5 ele tem familiares, parceiros ou amigos. Isso também diz muito sobre como as crianças veem o chefão: alguém de poucos ou nenhum amigo, perigoso e que não confia nos outros, como vemos em todos os desenhos da figura 5.

Apenas algumas crianças fugiram dessa representação do chefão como um bandido, um marginal. Algumas meninas representaram o chefão como uma mulher (figura 5-G) com características de “bandido”. Algumas crianças buscaram responder à pergunta inicial da professora de uma forma mais fantasiosa, explorando novas ideias, conceitos e criando algo que vai além das experiências do cotidiano, mesclando conhecimentos de outras histórias mediadas durante o ano e dos desenhos animados que eles veem em casa. Um estudante desenhou um chefe de cozinha grande (brincando com a palavra chefão, figura 5-H), outro fez um monstro verde agressivo (figura 6-A) e apareceu até um príncipe de conto de fadas estereotipado (figura 6-B).

Figura 6. hipótese mais fantasiosa de quem seria o chefão.



Fonte: Acervo da professora

Um estudante desenhou tanto a realidade, quanto a fantasia (figura 7): De um lado mostrou um guerreiro com armadura e um boneco de neve (algo que remete aos Viking de “Como Treinar Seu Dragão” e ao desenho animado Frozen, com o boneco de neve Olaf), uma visão de infância eurocentrada diferente da sua e muito presente nos filmes, desenhos e livros. Ao mesmo tempo, dividiu a folha em duas partes e do outro lado criou um personagem mais próximo do contexto social em que está inserido, “O chefão do passinho”, unindo duas histórias de Otávio Júnior. É possível inferir que um seja o chefão da imaginação e outro chefão do mundo real.

Figura 7. hipótese meio fantasiosa e meio realista.



Fonte: Acervo da professora

O desafio de desenhar o chefão no papel proporciona um terreno fértil e seguro para o desenvolvimento da criatividade. Os alunos têm a oportunidade de explorar ideias originais, experimentar novas abordagens e expandir suas habilidades criativas. E com isso permite que os alunos pratiquem o pensamento crítico ao tomar decisões sobre o que escrever ou desenhar, como organizar suas ideias e como transmitir uma mensagem de maneira eficaz para que o outro entenda. É importante oferecer uma literatura de qualidade para que esse tipo de dinâmica contemple a diversidade cultural, étnica, de gênero e de experiências que podem ajudar a criança a ampliar suas representações e compreender melhor a riqueza de si mesma e do mundo ao seu redor.

Precisamos expandir o conceito de infância para que não ocorra o que alerta Silva (2022) sobre o livro *O chefão lá do morro*: “[este livro] pode espantar/assustar o leitor, ou melhor, os pais e professoras que vão ler para as crianças. (Silva, 2022, p.112). As crianças demonstraram muita curiosidade durante a mediação deste livro e foram ouvidas pela professora, que já havia avançado uma etapa anterior pelo fato de ter esse livro no seu acervo pessoal. Mas será que outros adultos não se sentiriam tentados a censurar este livro?

DURANTE A LEITURA: CONVERSA LITERÁRIA

Durante a leitura aconteceram pausas em algumas páginas para que a turma pudesse realizar inferências a partir das pistas do narrador. Em alguns momentos a professora fazia perguntas provocando as pausas e em outros as crianças rompiam o silêncio entre uma página e outra para expressar sua opinião sobre quem seria o chefão lá do morro. A seguir analisaremos alguns trechos de diálogos que aconteceram durante a leitura, de modo a compreender como as crianças construíram sentido a partir dos textos verbal e visual.

É importante salientar que a mediação foi realizada com quatro turmas de 3º ano, mas em nenhuma delas a experiência aconteceu da mesma forma. Em cada turma a leitura foi única, embora partindo do mesmo texto, pois as crianças construíam hipóteses diferentes durante a leitura. Todas chegaram ao mesmo “resultado”: a descoberta de quem era o protagonista da história, mas por caminhos diferentes. Sobre esse aspecto, Nunes (2022) ressalta a importância da mediadora viver a experiência literária valorizando a participação dos leitores, sem elaborar uma “receita prévia” engessada, estando aberta à escuta:

A experiência da leitura literária não vem prescrita, precisa ser vivida para que os sentidos decorram da interação com o texto, uma experiência que é individual e, por isso, sensível, não previsível. Essa distinção também torna a leitura um fazer interativo que busca no leitor a sua realização e a existência do texto: não há leitura sem texto tampouco sem leitor. (Nunes, 2022, p.57)

A primeira pausa para que as crianças dialogassem sobre suas opiniões em relação às pistas do texto foi na cena que remete a uma prisão (figura 8), permitindo a elaboração de diversas inferências dos leitores.

Figura 8. Chefão no xadrez.



Fonte: Júnior e Abu (2014)

Profe - Por que ele não ficou lá nem um mês?

Criança 1 - Ele fugiu

Criança 2 - Ele passou pela grade

Criança 3 - Eu que falei isso

Criança 4 - Pulou a grade

Criança 5 - Cavou um buraco

Criança 6 - Sabia que as celas são chamadas de vários apelidos?

Criança 3 - Porque tem umas casas ali?

Criança 4 - É a prisão de alguém que não é da polícia

Criança 7 - É a prisão de alguém aleatório

Criança 5 - Quem fez o livro?

Profe - O Otávio Júnior

Criança 3 - Então ele se inspirou onde que ele mora, igual a Carolina [Maria de Jesus]. Será que a caixa vai estar aí, sora?

Criança 2 - No livro da Carolina também tem essa casa

No final do trecho descrito acima, além de criar inferências a partir do texto verbal buscando pistas sobre os motivos que fizeram o chefe não ter ficado no xadrez, as crianças procuram por pistas nas imagens e fazem relação intertextual com outro livro do autor, "Procura-se Carolina", lido anteriormente. Na mediação com outro grupo de crianças as hipóteses foram diferentes para a forma como o chefe saiu do xadrez, corroborando com o pensamento de Nunes (2022) sobre cada mediação de leitura ser uma experiência única. Os dois grupos inferiram que o chefe estava em uma prisão, mas criaram hipóteses diferentes para que ele não tivesse ficado lá por muito tempo.

- Profe - Uma vez que o chefe foi parar no xadrez não ficou lá nem um mês
 Criança 8 - Ele foi parar na prisão
 Criança 9 - Como que ele saiu de lá?
 Criança 10 - Um buraco pra fugir
 Criança 11 - Pagaram pra ele sair
 Criança 12 - Pagaram fiança pra ele sair
 Criança 13 - Levaram uma pólvora e ele explodiu tudo

No diálogo a seguir fica evidenciada novamente a relação intertextual feita pelas crianças na busca da construção de sentidos, pois o sentido não é construído apenas entre texto-leitor, mas o contexto também importa (Cosson, 2006). Os estudantes buscaram relacionar a história atual com outras que já fazem parte do seu repertório literário, neste caso buscando semelhanças com o livro “O monstro monstruoso da caverna cavernosa” (Rios; Neves, 2004).

Figura 9. Carteiro



Fonte: Acervo pessoal da professora.

- Profe - O carteiro (figura 9) sobe o morro bem devagar pra ir do chefe não despertar
 Criança 13 - O que é ira?
 Criança 10 - Na favela quando alguém sobe eles ficam cuidando
 Profe - O que que é ira? (Devolvendo a pergunta para o grupo)
 Criança 21 - Raiva
 Criança 13 - Se ele morasse na minha casa ele ia ter ira todo tempo, tem cachorro pra todo lado.
 Profe - Mas o cachorro tem a ver com o que?
 Criança 13 - Ele late! Passa um vulto o cachorro late. Ele ia despertar ira aos 45 segundos.
 Profe - E como é que o carteiro ia despertar a ira?
 Criança 11- Gritando “ó o correio” que nem ele passa lá na minha rua
 Criança 10 - Ou buzina
 Criança 9 - Se os cachorro late eles pode acordar ‘o coisa’ será que ele vai matar os cachorros?
 Criança 10 - O chefe não gosta de animais
 Criança 11- Geralmente as favelas são nos altos né? Em cima das montanhas Será que o monstro monstruoso mora lá?
 Criança 8 - Será que esse carteiro é o mesmo do monstro monstruoso?
 Criança 14 - Eu acho que é o mesmo porque tem a mesma roupa
 Criança 9 - Ninguém pode acordar o chefe. E se o carro tiver com música daí vai acordar o chefe, o que vai acontecer?
 Criança 8 - Vai dar tiroteio. Pum pum pum [simulando som de uma arma]

Neste diálogo observamos as crianças relatando o contexto social no qual estão inseridos, bem como a paisagem sonora da comunidade onde vivem. A figura do cachorro, muito presente nas favelas, faz parte dos conhecimentos prévios trazidos pelas crianças, mas a turma ainda não descobriu que o animal é protagonista da história.

Na cena em que o narrador afirma que o chefe não é invencível, pois tem medo do bicho quase invisível (figura 10), as crianças imediatamente após a leitura começaram a elaborar suas hipóteses.

Figura 10. Bicho invisível



Fonte: Acervo da professora.

Criança 11 - Formiga

Criança 18 - Coronavírus

Criança 19 - Barata

Criança 20 - Se ele é cachorro o bicho invisível pode ser carrapato

Criança 21 - Pulga pulga pulga quase invisível

É possível observar que a criança 18 sugeriu que fosse o coronavírus, visto que os estudantes foram ensinados durante a pandemia de Covid 19 que era necessário higienizar as mãos para se proteger do vírus, um pequeno “bichinho”. A criança 20, que pelas pistas anteriores acreditava que o chefe era um cachorro, inferiu que o bicho quase invisível poderia ser um carrapato. Porém, a partir da opinião verbalizada pelo colega, a criança 21 se atentou para o fato de que a pulga era menor que o carrapato, evidenciando a importância do diálogo em uma mediação de leitura para a construção de sentidos. Portanto, acreditamos que as crianças constroem sentidos a partir da interação com o texto e com seus pares.

Na dupla de páginas a seguir (Figura 11), o narrador revela diversas pistas de uma só vez: furar a bola, banho de mangueira, correr atrás de pipa. Além disso, a ilustração também revela pistas ao leitor e pela primeira vez o cachorro aparece na imagem, mesmo que um pouco escondido pela criança. Os alunos tiveram o seguinte diálogo:

Figura 11. Página com várias pistas no texto e na imagem



Fonte: Acervo pessoal da professora

Criança 3 - Todas as pipas que os pais comprem ele corre atrás, é por isso que os pais não deixam brincar com o chefão nem por um segundo

Criança 16 - Mas o chefão é grande ele é um adulto

Criança 1 - Ele é um Leão

Criança 2 - É um pássaro e voa atrás das pipas

Criança 3 - Não mas Pitbull tem que ser super homem pra pegar a pipa lá no alto

Criança 16 - A pipa cai e ele pega

Criança 2 - Vai ter na biblioteca esse livro?

Nesse momento, a criança 3 cria a hipótese de que os pais não gostam que brinquem com o chefão nem por um segundo porque ele estraga as pipas, relacionando duas pistas que o narrador dá aos leitores na busca de construir sentidos. É possível observar que as crianças criam hipóteses muito distintas entre si e esse exercício de escutar a opinião dos colegas amplia o olhar e permite a construção de sentidos tendo como limite o texto. Outro diálogo se deu a partir da mesma cena:

Profe - Ele gosta de tomar banho de mangueira no quintal e correr atrás de pipa com o menino Juvenal

Criança 16 - Pitbull

Criança 5 - Mas como é que um pitbull vai aparecer numa capa de jornal?

Criança 4 - Comendo uma pessoa

Criança 1 - Pode ser mordendo

Criança 7 - Atacando

Neste diálogo, após o narrador fornecer uma nova pista na página 17 do livro, a criança 5 verbaliza um questionamento que ficou reverberando dentro de si desde a página 6. No início do livro o narrador fornece a seguinte informação aos leitores: "Dizem que ele é muito mau. Com sua fama, já foi até capa de jornal". (Júnior, 2014, p.6). Naquele momento a criança 5 não havia questionado, mas guardou a informação e ficou refletindo. Na página 17, quando surgiu uma nova informação, a criança 5 confrontou a hipótese dos colegas com a informação dada pelo texto e a partir do diálogo entre os leitores conseguiu compreender como um cachorro poderia sair na capa de um jornal. No diálogo a seguir, destacamos as diferentes leituras de mundo dos estudantes:

Profe - Gosta de cavar buracos fundos e furar a bola da pelada dos garotos

Criança 6 – É um cachorro

Criança 11 - Cachorro

Criança 14 - Como é que a gente não percebeu isso? Que era um cachorro?

Profe - Pra que ele cavou buraco fundo?

Criança 15 - Pra esconder a droga

Criança 7 - A criança 5 tava certa. Ele cavou um buraco na prisão. Gosta de cavar buracos fundos

Criança 16 - Pitbull cava buraco fundo e pega a bola. Eu tenho um pitbull

Sperrhake (2022, p. 72) afirma que para atingir a compreensão do texto é preciso “o estabelecimento de relações entre informações veiculadas em um texto e conhecimento de mundo do leitor.” Neste diálogo, isto se evidenciou quando a criança 16 relaciona o comportamento do seu cão às pistas informadas pelo narrador, na busca de construir sentidos. O mesmo acontece quando as crianças 7 e 15 divergem de opinião. Uma afirma que o buraco é para esconder a droga e a outra para o chefe sair da prisão. As duas situações já apareceram nos telejornais, em histórias e possivelmente, em alguma medida, este diálogo faz parte do contexto social da comunidade onde a escola está inserida.

Antes de revelar o final (figura 3), a professora fez uma pausa para que os estudantes refletissem se continuavam com a hipótese inicial, apresentada no desenho ou teriam novas hipóteses sobre a aparência do protagonista. Alguns permaneceram com a hipótese inicial, mas a maioria mudou de ideia e boa parte achava que era um cachorro. Porém, alguns estudantes continuavam discordando e buscando argumentos no texto para justificar sua opinião.

Criança 13 – Eu vou discordar da criança 20 porque se fosse um cachorro o cachorro só arranha, não teria como furar a bola.

Criança 19 – Ele morde

Criança 14 – O dente pode ser afiado

Criança 19 – O chefe pode ser o garoto de camisa vermelha [personagem de outro livro dos mesmos autores do chefe lá do morro]

Criança 13 – Concordo com a criança 19

Depois de descobrir o final:

Profe – É um chefe cheio que não tem raça, mas é um tipo cheio de graça

Criança 6 – Palhaço

Criança 5 – Não, não tem raça, é vira lata

Criança 4 – Que que é isso sora? [olhando para a imagem do cachorro]

Criança 7 – É um cachorro. Tá escrito na coleira chefe. Ele é um cusco. Cusco não tem raça

Criança 3 – Falando em cusco deu vontade de comer cuscuz

Criança 22 – ô sora, ele não é um lobo?

Profe – Parece um lobo né? Parece que ele tá uivando

Criança 1 – Eu achava que era um leão

Profe - Por que tu achava que era um leão?

Criança 1 – (pega o livro e mostra) Esse desenho aqui [imagem com tons de amarelo no fundo]

Profe – Por que será que com esse desenho ele pensou que era um leão?

Crianças – Por causa da cor

Um dos estudantes se atentou à palavra “graça”, relacionando o chefe a um palhaço e mostrando uma reação que acontecia com algumas crianças. Alguns estudantes refletiam somente sobre a pista que estava sendo dada pelo narrador naquele momento ao invés de “acumular informações” e

ir armazenando as pistas anteriores. É interessante observar que este mesmo aluno (criança 20) em outro momento da narrativa disse que o chefão era um cachorro, mas mudou de ideia quando surgiu uma nova pista. Outro diálogo, após a turma desvendar o mistério, aconteceu da seguinte forma:

Criança 8 – O meu cachorro fica correndo atrás da água quando toma banho de mangueira

Criança 20 – Por isso que eu pensei que era um cachorro

Profe – Qual será que era o bicho invisível?

Crianças – Pulga

Criança 18 – Como que tu sabe, sora?

Profe – Eu não sei, eu tô imaginando. Porque se ele é um cachorro, que bicho será que ele tem medo que é quase invisível? Pulga ou carrapato

Criança 19 – Mas carrapato dá pra ver

Profe – Por isso eu também acho que é pulga. O que o Otávio Júnior fez com a gente nesse livro?

Criança 13 – Nos enganou

Durante e após a leitura houve uma conversa literária de modo a possibilitar a construção de sentidos de forma coletiva. Após as crianças expressarem suas opiniões sobre a narrativa, a professora fez a leitura do livro novamente, solicitando que as crianças observassem ainda mais atentamente as pistas que o narrador havia deixado durante todo o livro, pois agora toda a turma já sabia o final da história e consequentemente quem era o chefão lá do morro.

A mediação de livros literários na escola proporciona às crianças a oportunidade de construir uma identidade literária e um percurso leitor que contemplem e reflitam - de refletir como um espelho - suas próprias experiências e a diversidade de sua comunidade escolar e do mundo. Acreditamos na mediação de livros literários que apresentam narrativas e ilustrações que celebrem a construção da autoimagem, promovam a valorização da cultura negra e incentivem a apreciação da diversidade étnico-racial, contribuindo assim para uma formação mais completa dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo analisar o uso, na mediação literária, de livros que representam infâncias semelhantes à dos leitores como meio para aproximar as crianças da leitura literária de forma prazerosa a partir da representatividade que a obra evoca, especificamente quando se trata de crianças de camadas populares. O processo de mediação relatado demonstra que sim, que o engajamento com a atividade de leitura se tornou mais efetivo devido à representatividade observada e sentida pelas crianças.

Pelo resultado das votações escolhendo o livro e pelo interesse e participação nos diálogos durante a mediação de leitura, percebemos que o fato de terem se identificado com o autor, personagens e contexto social onde a narrativa acontece permitiu com que os leitores pudessem usar na leitura e nos desenhos os seus conhecimentos prévios e leitura de mundo.

Conforme observamos em alguns diálogos transcritos e em alguns desenhos, a conversa literária ajuda as crianças a estabelecerem conexões entre o que leram e suas próprias experiências, conhecimentos prévios, inferências e outras histórias lidas pela professora, que já conheciam, pois como afirma Hunt (2010, p. 147) “A referência é central para a percepção. Ela controla a produção do significado de maneiras sofisticadas.” A representatividade esteve como fio condutor da leitura.

A literatura infantil, que aborda temas sociais, culturais e emocionais, pode estimular a imaginação e a criatividade e através da mediação de livros literários com ilustrações e textos poéticos contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, aumentando o vocabulário

e o senso estético dos estudantes. Além disso, ler em conjunto desenvolve atitudes de interação, colaboração e de troca de experiências entre o grupo. Contudo, para que isso ocorra precisamos assegurar o direito à literatura das crianças nas escolas. Assim sendo, concordamos com Nunes; Melo; Silva (2023) quando afirmam a importância da democratização da literatura:

[...] associar democracia, igualdade e cultura a partir da literatura é importante porque fortalece o papel dessa produção cultural cujo acesso, democratizado, pode colocar a todos em situação de igualdade por meio da interação com um bem cultural que sensibiliza para um exercício ao mesmo tempo cognitivo e estético de leitura do texto e do mundo. (Nunes; Melo; Silva, 2023, p.2)

Dessa forma, o acesso a livros de qualidade pode contribuir para o desenvolvimento intelectual das crianças, independentemente da classe social, exercitando a empatia, a compreensão de sua comunidade e do mundo, além de estimular uma consciência social e pensamento crítico desde a infância. O trabalho com a representatividade é essencial para a formação do leitor, mas deve ser compreendido dentro da perspectiva da bibliodiversidade, permitindo que a mediação de leitura, a partir da identificação com o livro, se expanda para outras obras e identidades. A leitura é uma ferramenta poderosa na ampliação imaginativa e nos processos de desenvolvimento humano, especialmente na infância.

A análise dos desenhos e das conversas literárias revela como a criatividade infantil se relaciona com o contexto social e como as representações da infância refletem as realidades vividas pelas crianças. A mediação literária, portanto, vai além da simples interação com o texto, oferecendo um espaço para as crianças explorarem suas próprias visões de mundo e refletirem sobre a sociedade e a cultura ao seu redor.

Referências

- ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo, Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação, Lei 10.639/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm (último acesso: 30 de janeiro de 2024)
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. *Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil*. Propuesta educativa (Online) no.43 Ciudad Autonoma de Buenos Aires jun. 2015. vol 1 – Págs. 113 a 122. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100011 (último acesso: 30 de janeiro de 2024)
- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.1, pp.79-91. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000100006>. (último acesso: 30 de janeiro de 2024)
- JÚNIOR, Otávio & STARKOFF, Vanina. *Da minha janela*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.
- JÚNIOR, Otávio & LUBAMBO, Bruna. *De passinho em passinho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- JÚNIOR, Otávio & SANTOS, Isabela. *Procura-se Carolina*. Belo Horizonte: Yellowfante, 2022.
- JÚNIOR, Otávio & ABU, Angelo. *O chefão lá do morro*. Belo Horizonte: Yellowfante, 2020

NUNES, Marília Forgeirini. Ler literatura infantil é ler o quê?. In: *LER para mediar: a literatura infantil na roda*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

NUNES, M.F; MELO, C.A; SILVA, C.M.F. *Análise comparativa do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD literário) a partir da relação entre leitura e democracia cultural. Revista Brasileira de Alfabetização*. São Paulo: Número 20 (Edição Especial) - 2023

RIOS, Rosana; NEVES, André. *O monstro monstruoso da caverna cavernosa*. São Paulo: DCL, 2004.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: porque a interdisciplinaridade. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p.18-29.

TAVARES, C; Licá, M. O olhar das mediadoras de leitura em comunidades quilombolas do Maranhão sobre a presença negra nas obras literárias para crianças e jovens. In: TAVARES, Cristiane & WEISZ, Telma (org). *Literatura e Educação*. Porto Alegre: editora Zouk, 2021.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2014.

Recebido em: 04/03/2024

Aceito em: 05/08/2024