



BIBLIOTECA, LEITURA LITERÁRIA E AFETOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Mariana Cortez*
Luisa Fernanda Bustamante Ortíz**
Carolina Mendes Suchoi***

Resumo: Ao longo de 2020 e 2021, a Biblioteca para a Infância e Juventude Iguaçuense (Biji) buscou alternativas para a promoção do livro e da leitura no período de isolamento social. Durante dois meses, no período mais crítico da pandemia, a proposta foi enviar "caixas de histórias" com livros literários e práticas de mediação de leitura para a casa de oito crianças de um bairro periférico da cidade fronteira de Foz do Iguaçu. Este artigo tem como objetivos apresentar as "caixas de histórias", seguindo as concepções de ambientação, ato de leitura e simbolização do que compreendemos como mediação literária, e descrever as respostas de três participantes da experiência literária e artística por meio dos relatos elaborados por eles, analisando-os a partir de três categorias: a contribuição para a vida de cada leitor, a importância do sentido comunitário e o fortalecimento do vínculo entre a biblioteca e seus usuários. A fundamentação teórica que alicerça as reflexões apresentadas está em diálogo com as contribuições de Vygotsky (1996, 2009, 2018) em relação à imaginação criadora, e, em nossa investigação, procuramos discutir os aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento oferecidos em espaços não formais de aprendizagem como é uma biblioteca comunitária. As "caixas de história" se mostraram como possibilidade significativa nos processos de aproximação com a leitura literária e de formação de uma comunidade de leitores.

Palavras-chave: Mediação de leitura. Afetividade. Biblioteca comunitária. Leitura literária. Objetos mediadores.

INTRODUÇÃO

O projeto para implementação da Biblioteca para a Infância e Juventude Iguaçuense (Biji) nasce do encontro entre uma universidade e a Fundação Cultural do município. O objetivo é

* Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). *E-mail:* @mariana.cortez@unila.edu.br

** Graduanda em Letras, Artes e Mediação Cultural pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). *E-mail:* luisafbortiz09@yahoo.com

*** Graduanda em Letras, Artes e Mediação Cultural pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). *E-mail:* cmsuchoi10@gmail.com

atuar respeitosamente e com a comunidade para minimizar as desigualdades de um bairro de classe média baixa (com renda média familiar de dois a cinco salários mínimos) na região de fronteira trinacional (Argentina, Brasil e Paraguai). Desde 2018, o propósito é promover uma educação de qualidade e equitativa, com vistas a uma sociedade justa e pacífica (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4). As ações visam diversificar e expandir as experiências educativas e artísticas de crianças e jovens, ampliar as formas de aproximação do livro, da literatura e das artes, e favorecer aprendizagens.

Sabemos que, em contextos periféricos (distantes do centro da cidade), como é o caso do bairro Vila C em Foz do Iguaçu, os mediadores de leitura/cultura são agentes na democratização dos objetos culturais como o livro, a literatura, as artes etc. e podem promover relações afetivas na e com a comunidade, conforme apontam Elisa Machado e Waldomiro Vergueiro (2010). Tendo como ponto de partida o trabalho com a cultura, a leitura e a perspectiva humanista de Paulo Freire (1998), entendemos, ao longo do processo, que a educação de qualidade é assegurada graças à educação inclusiva, equitativa e plural que gera desenvolvimento, vínculos e afetos fundamentais na construção do espaço comunitário.

Com o agravamento da pandemia de Covid-19, fechou-se, em 2020 e 2021, a biblioteca ao público, e o trabalho foi continuado por meio de duas estratégias: 1. dinamização das redes sociais (vídeos de leituras contínuas e promoção de leituras e livros) e 2. elaboração de caixas de histórias levadas às casas dos participantes ativos da biblioteca.

As caixas de história são o foco de análise deste artigo, e, principalmente, o que está em questão é a proposição de formas de mediação de leitura literária, no contexto de isolamento social, que propiciem os vínculos afetivos que outrora estavam presentes nas leituras compartilhadas presencialmente na recém-inaugurada biblioteca comunitária. Para isso, apresentamos o referencial teórico utilizado para a elaboração das caixas de história com o propósito de estimular os aspectos cognitivos e afetivos das crianças conforme Lev Semionovich Vygotsky (2018); em seguida, descrevemos os livros de literatura infantil propostos para a leitura; e, finalmente, analisamos as respostas de três crianças de 10 a 13 anos com o intuito de entender como elas criaram vínculos com os livros, a leitura e os participantes da experiência, tanto entre as outras crianças envolvidas na rede como com os integrantes da equipe da biblioteca.

ALICERCES PARA A CRIAÇÃO

A fundamentação teórica de base para elaboração das caixas de histórias está em diálogo com dois artigos – “O conceito de mediação na teoria histórico-cultural e as práticas pedagógicas”, de Maria Aparecida Mello (2020), e “Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar”, de Aline Vilarinho Montezi e Vera Lúcia Trevisan de

Souza (2013) – que analisam experiências educativas baseadas nas contribuições de Vygotsky (1996, 2009, 2018) em relação à imaginação criadora e aos aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento. Em nossa investigação, procuramos discutir, ademais, a prevalência do afeto que emerge nos relatos produzidos pelas crianças a partir das categorias formuladas para a análise, pois nossa proposta parte da ideia de Vygotsky (2018, p. 120–121) que "concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza".

Imagem 1 - Caixas de histórias



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em *Imaginação e criação na infância*, Vygotsky (2018) formula categorias de imaginação criadora, as quais se fundamentam tanto na perspectiva daquele que cria como nos estímulos oferecidos pelo objeto mediador. A primeira categoria compreende que "toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação" (VYGOTSKY, 2018, p. 22). A segunda elabora a primeira, pois "produtos da imaginação consistem em elementos da realidade modificados e reelaborados" (VYGOTSKY, 2018, p. 26). É preciso uma grande reserva de experiência anterior para que esses elementos seja possível construir imagens. Quanto à terceira categoria, Vygotsky (2018) divide suas formulações em duas perspectivas, entendidas como a expressão dupla de sentimentos e aquela que implica a relação inversa artística e emocional. A primeira refere-se ao fato de que as emoções tendem a refletir-se nas imagens conhecidas e a segunda, parte da criação advinda da própria imaginação e sentimentos experimentados pela criação alheia ao sujeito.

Entendemos em nossa proposta que o alicerce da mediação de leitura literária é a coparticipação do leitor na produção de sentidos durante a fruição leitora. Ou seja, o leitor estimulado sensivelmente cria e elabora suas subjetividades e partilha a experiência com outros, simbolizando-as. A leitura literária, na perspectiva que adotamos, implica a produção, construção e negociação de sentidos, de "espaço de liberdade", assim como expõe Michèle Petit (2001, p. 109), visando à elaboração das subjetividades e à negociação de sentidos que será socializada no grupo (coletivo).

Conforme propõe Aidan Chambers (2007), o ato de leitura se desenvolve à medida que se fala sobre o que foi lido, isto é, o compartilhamento da experiência experimentada pelos objetos mediadores (os livros, a literatura). Nesse processo, o sujeito se forma leitor em interação com o livro, com outras experiências de leitura e de vida, com as pessoas que participam da cena coletiva de mediação de leitura.

Esta investigação se centra na análise da experiência do ato de leitura conforme Wolfgang Iser (1999) e das respostas leitoras propostas por Martina Fittipaldi (2012) que são tramadas a partir de experiências de vida, de outras histórias lidas e compartilhadas, de falas das outras pessoas e que estão envolvidas na construção coletiva de sentidos e abertas à negociação das experiências, expressando os aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento. Assim sendo, o encontro para a leitura literária pode ser um espaço fecundo às possibilidades de fala e escuta, e, portanto, da centralidade da subjetividade e do afeto do leitor, e ao mesmo tempo um espaço para colocar em discussão pública os "achados" interpretativos construídos do ato de leitura coletivo.

Enlaçando as proposições de Vygotsky e as orientações para as mediações de leitura literária, assim como defende Teresa Colomer (2007) em *Andar entre livros*, o papel mais importante da formação literária é contribuir para a edificação de subjetividades por meio dos

afetos estimulados pelos objetos mediadores e abrir possibilidades para experienciar a vivência coletiva por meio dos vínculos construídos no compartilhamento da leitura em voz alta.

Além da metáfora literária que provoca os sentidos e afetos dos leitores, sabemos que a literatura, por não ser neutra, convoca à reflexão e desestabilização das ideias preestabelecidas, e os conflitos inconscientes aparecem quando ela instaura sensivelmente uma situação ou cria a identificação com uma personagem ou até mesmo a partir da materialidade poética que se faz sentir. Por isso, pensamos que a literatura na infância pode ser uma chave para múltiplas possibilidades de enxergar o mundo em que se vive e construir novas formas de pensar, viver e sentir as relações humanas, e entendemos que o desenvolvimento se dá na conjunção de aspectos cognitivos e afetivos.

Sendo assim, a tarefa do mediador de leitura é fundamental para que o primeiro contato entre o livro e o leitor ocorra de maneira positiva, envolvida e verdadeira, para que ele possa afetivamente convidar a criança à leitura dialogada e compartilhada. A pergunta que elaboramos então é:

- Como alcançar esse lugar "simbólico" de mediação da leitura literária em tempos pandêmicos?

Uma das inúmeras alternativas encontradas, durante o período de crise sanitária, foi a rede de leitores mediados pelas plataformas digitais, por exemplo, e, nesse contexto, intensificaram-se práticas existentes anteriormente, a saber: contadores de histórias, *booktubers*, livros narrados etc. Outra proposta de aproximar os leitores da experiência compartilhada consistiu na criação de clubes de leitura promovidos por grandes editoras ou por grupos de amigos. Retomando Freire (1998) e sua concepção do compartilhamento para a construção coletiva dos espaços democráticos, Colomer (2007) acrescenta que a leitura compartilhada é um processo de aprendizagem social e afetivo, tornando-se a base para a formação de leitores. Segundo a autora, "compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido" (COLOMER, 2007, p. 143). Ainda, "porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referência e cumplicidades mútuas" (COLOMER, 2007, p. 143).

A partir desse entendimento, sabemos que, durante o isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, o compartilhamento da leitura no espaço público tornou-se um desafio. A Biji, por estar em um bairro de classe média baixa, propõe-se a uma experiência diferente que teve em sua concepção: a acolhida, a tentativa de romper as telas e chegar aos leitores. É verdade que outras bibliotecas lançaram mão de estratégias como o *delivery* de livros ou mesmo a leitura de histórias em carros de som. A biblioteca em foco, no entanto, por ainda estar em fase de implantação e ter um número reduzido de usuários, buscou como possibilidade elaborar caixas que, além do livro, embalassem a própria prática de mediação anteriormente desenvolvida no recente espaço bibliotecário.

Nossas práticas de mediação de leitura literária compreendem três etapas que podem ser separadas ou concomitantes: a ambientação, o ato de leitura e a simbolização. Esclarecemos que as práticas propostas não têm o intuito *stricto sensu* de promover práticas de ensino e aprendizagens formais de educação, mas sensibilizar e fazer pensar sobre o material literário de forma a constituir-se, reconstituir-se, compartilhar e agir no mundo.

Verificamos ainda como prática de leitura aquela individual e introspectiva, que foi uma experiência bastante possível no contexto do isolamento. A leitura dialogada, porém, estava interrompida ou mediada pelas telas. Havia que se pensar então em como propiciar outras formas de experiência literária coletiva. A equipe da biblioteca, em sua potência criadora, propôs dez caixas de histórias para uma rede de oito crianças de 4 a 13 anos que seguiram uma rotação entre elas. Buscamos criar uma comunidade de leitores segundo Stanley Fish (1980), na qual as negociações de saberes e interpretações no ato de leitura fossem o objetivo. A dinâmica de rotação das caixas de histórias era organizada da seguinte maneira: a equipe levava-as à casa das crianças às quintas-feiras e buscava nas terças-feiras seguintes.

Nossa análise, neste artigo, restringe-se à discussão sobre a interação de três crianças, e essa opção metodológica deu-se em razão da faixa etária. As participantes são três meninas de 10 a 13 anos que atuaram de maneira significativa tanto no engajamento da comunicação entre os pares como com os integrantes da equipe proponente e, especialmente, com os livros e a leitura.

Enfatizamos, finalmente, que o acesso às artes é fundamental para o processo de (re)conhecer as subjetividades, ao mesmo tempo que é essencial realizar um tipo de trabalho com a leitura (e as artes) que possibilite refletir sobre as relações, os sentidos apreendidos no texto e os sentidos construídos e reconstruídos pelos sujeitos sempre inseridos e pertencentes à comunidade de leitores, com vistas ao compartilhamento das experiências literárias mesmo em momentos adversos, e a biblioteca é um refúgio para essas vivências.

CRIAÇÃO DE OBJETOS, PRÁTICAS MEDIADORAS E RESPOSTAS LEITORAS

As caixas de histórias tiveram como objetivo dar continuidade às mediações literárias durante o período de isolamento social e, como consequência, sustentar os laços afetivos com os livros, com a equipe da biblioteca e com os participantes da comunidade de leitores. Na sequência, procuramos alinhar a intenção de cada elemento que compõe a caixa e analisar os impactos dessa ação por meio dos registros realizados pelas participantes em um "caderninho verde", que fez parte do material compartilhado.

Em cada caixa, havia um envelope com instruções, as quais foram redigidas com o cuidado de não limitar a imaginação e criação das participantes, mas para oferecer caminhos para a utilização dos materiais. Lembrando Vygotsky (2009 *apud* MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 83),

quando faz menção aos mecanismos de uma imaginação criativa, entendemos a reflexão sobre os processos de "dissociação" e "associação" como a função das simbolizações oferecidas. Além da carta explicativa, havia outro recado no qual buscamos o contato direto com as crianças: "Estamos com saudade e esperamos que esteja bem". Cada caixa foi entregue e retirada nas casas das crianças, pois, de acordo com as determinações dos órgãos de saúde do município, não podíamos nos aproximar fisicamente delas. Partimos da premissa de que, por não serem obrigatórias, as caixas deveriam despertar o querer/interesse e o prazer, já que, segundo Vygotsky (1996 *apud* MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 82), toda conduta humana é sustentada pela tendência afetivo-volitiva, isto é, o afeto contribui para o "querer" e o desejo, e, na experiência descrita, as relações afetivas foram mediadas pelas linguagens literárias e artísticas. Esse contexto permitiu que a imaginação criadora da equipe também fosse colocada em ação, utilizando as vivências passadas, a realidade e a arte como material de criação.

Entendemos que a ambientação das caixas, a linguagem das cartas (explicações e saudação) e o "caderninho verde" utilizado para a comunicação entre os leitores-participantes da experiência tinham por objetivo engajar as crianças em seus afetos e propor o compartilhamento das vivências literárias com a comunidade de leitores criada, simulando a prática utilizada anteriormente na biblioteca ou aproximando-se dela.

Nessa perspectiva, com a rotação do material artístico e literário, pensamos que as mediações de leituras promoveriam o intercâmbio que buscávamos. Mello (2020, p. 77) compreende que os processos que estão em um ambiente e espaço determinado têm um valor simbólico para os indivíduos que o utilizam, e, se esse valor simbólico é carregado de significações que, por meio de signos, regulam e transformam as atitudes desses indivíduos, então esse espaço tem intencionalidade. Assim, as caixas de histórias levadas às casas das crianças pretendiam ser um "espaço" de valor simbólico, no qual os aspectos cognitivos e afetivos fossem acionados.

A recepção das caixas no momento da entrega e devolução, o registro da leitura no caderninho verde e o envolvimento das participantes com as práticas simbólicas ofereceram elementos para a análise dos afetos criados no processo. Percebemos que o vínculo entre as participantes e a equipe da biblioteca, seja pelo contato com o livro (objeto mediador), pela recepção da caixa vista como um presente (objeto físico) ou pelas simbolizações produzidas durante o ato de leitura, foi transformado em "espaço" de valor simbólico para estimular o fortalecimento dos laços comunitários. Como concluem Montezi e Souza (2013, p. 78), quando analisam a atividade escolar de ler em voz alta com um grupo de sexto ano, "é preciso investir no modo de contar, modificando o meio físico, criando um cenário e um clima que desperte o interesse do ouvinte". Em nosso caso, como não estávamos disponíveis fisicamente para e com as participantes, promovendo o clima ou cenário, a caixa deveria embalar esses elementos de forma a provocar o interesse das leitoras para a fruição leitora e criativa.

CAMINHOS PROPOSTOS E AS RESPOSTAS LEITORAS

Na sequência, descrevemos brevemente os livros, a concepção de ambientação e as práticas de mediação (simbolizações) propostas.

Um dos livros trabalhados foi *Prendedor de sonhos*, de João Anzanello Carrascoza (2010), que conta a história de Zelito Traquitana, um grande inventor que criava de tudo. Um dia, ele recebeu o pedido para criar uma máquina de sonhos para a Dona Maria, mas, por algum defeito em seu mecanismo, a máquina começou a prender os sonhos da população, espalhando desencanto pela cidade.

Para a mediação, elaborou-se uma caixa decorada com textura rugosa e relevos táteis com papel crepom roxo e dourado, assim como as cores do fundo das ilustrações. Os elementos plásticos foram produzidos com o fim de recriar as texturas e as formas que o livro tem. A obra *Prendedor de sonhos* tem personagens e letras que remetem às animações com colagens de objetos reais, e, dessa maneira, colocamos na caixa revistas de todo tipo de conteúdo para realizar a colagem no mesmo estilo do livro, além de disponibilizar mais materiais, como tesoura, cola e folhas.

A partir da leitura das respostas das crianças,¹ adotamos as seguintes perspectivas de análise. Na primeira, as crianças deixam para futuros leitores uma mensagem de estímulo: "Vou falar para você que está lendo nunca desistir dos seus sonhos e que a sua hora ainda vai chegar"² (criança 1); outra perspectiva se refere à proposta de mediação: "Adoramos fazer os desenhos, foi bem legal, a próxima pessoa que pegar o livro vai se surpreender" (criança 3); e, a última, uma expressão de desejo, a relação entre a realidade e o sonho, uma mensagem pessoal, na qual a participante se deixa ver em sua intimidade: "Faz a gente perceber que nunca devemos desistir dos nossos sonhos, seja qualquer sonho, como comprar uma casa, ser cantora, ser atriz etc. E o meu sonho é ser uma cantora profissional" (criança 1).

Outra caixa embalava o livro *Pedro Pet Plástico*, de Eduardo Albin (2019), que apresenta a história de Pedro, um menino que andava de patinete pelo parque, quando, de repente, teve uma ideia ao ver algumas garrafas PET jogadas debaixo de uma árvore. Desde então, Pedro não parou de imaginar quantas coisas poderia criar com essas garrafas, e todos os amigos e amigas puderam brincar juntos e com os brinquedos criados por eles.

Para a elaboração dessa mediação, pintamos uma caixa de vários tons de verde para dar a ideia de desgastado e material reciclável. Dentro dela, colocamos rolos de papel higiênico, papéis plásticos, garrafas, tampinhas, cordas e cola. A proposta de simbolização foi para que as crianças realizassem qualquer tipo de objeto ou animal a fim de que se tornassem brin-

1 - Cada criança será identificada com um número para assim guardar a identidade delas.

2 - Os depoimentos sofreram pequenos ajustes de ordem gramatical para torná-los mais claros.

quedados, assim como fazia Pedro, o protagonista do livro. Novamente a caixa provocou interesse, e a criança 3 expressou o seguinte desejo: "Foi muito legal, não vemos³ a hora da próxima caixa". Já a criança 1 faz menção à equipe da biblioteca: "Oi, galerinha da Biji, tive várias ideias e por isso estou mandando uma bolsa de PET". Ambas as reações revelam a tentativa de aproximação com a equipe da biblioteca, buscando estabelecer vínculos ("galerinha da Biji") e expressando os sentimentos ("muito legal", "não vemos a hora").

A terceira caixa continha o livro *O monstro das cores*, de Anna Llenas (2015), que descreve a história de um monstrinho que está confuso e não sabe o que está acontecendo. Suas emoções são uma verdadeira bagunça. Com a ajuda de uma menininha esperta, ele consegue desembolar seus sentimentos. Para cada emoção, eles indicam cores diferentes. Por exemplo, o amarelo representa a alegria; o azul, a tristeza; o preto, o medo; e assim elaboram e organizam as próprias emoções.

Como proposta de mediação, fizemos uma caixa de baixa altura com papel paraná, com o tamanho do livro. A tampa foi pintada com várias cores para remeter à história do livro, e dentro da caixa havia vários papéis coloridos, de acordo com cada sentimento retratado no livro, e cortados em retângulo para que as crianças pudessem escrever o que sentiram durante cada dia da semana e colocá-los dentro de uma outra caixa menor, que poderia ser decorada ao gosto delas.

Sobre essa caixa, a criança 3 relatou ver e sentir as emoções de outra forma, afirmou que suas emoções estavam mais claras depois da leitura da história. Conforme Petrovsky (1980 *apud* MELLO, 2020, p. 86), "o fato de poder agir de uma maneira e não de outra estabelecida por alguém, com esse processo, a pessoa desenvolve uma sensação de liberdade e de responsabilidade pelos seus atos, tornando-a sujeito da própria ação". Quando a criança revela sua autonomia a partir da identificação com a personagem, podemos inferir que a narrativa provocou o fortalecimento da subjetividade da leitora, já que houve a troca de papéis entre o leitor e a personagem. Ainda com relação a essa mediação, as crianças fizeram as seguintes considerações: "Espero que quem pegar [esta caixa] possa sentir a mesma emoção que senti" (criança 1) e "Estamos muito felizes, parece mágica quando abrimos as caixas, que sensação de alegria da surpresa que nos mandaram" (criança 3). Os registros indicam que o vínculo vai sendo estabelecido com a criança 1 em relação ao desejo de que as outras participantes tenham as mesmas sensações que ela; e a criança 3 exalta o vínculo com a própria surpresa na recepção das histórias.

Já na caixa que oferecia o livro *Minha amiga Terra*, de Patricia McLachlan (2020), as leitoras acompanham o despertar de uma menina depois de um longo inverno. Ela acorda durante a primavera e sai para escutar os barulhos da natureza, sentir o perfume das flores e

3 - A criança utiliza a primeira pessoa do plural porque a irmã participava da mediação.

acompanhar os animais grandes e pequenos de dia e de noite. Às vezes, a Terra controla ventos e folhas durante o outono, mas, aos poucos, o inverno vai chegando novamente, e ela adormece.

A ideia da equipe era que cada leitora pudesse plantar e sentir a sensação de cultivar, já que o livro trazia a mensagem do cuidado com a natureza. No "espaço" simbólico da caixa, a criança recebeu mudas de plantas pequenas que poderiam ser plantadas nos vasilhinhos que também foram enviados. Para que a planta pudesse respirar, em vez de caixa, o material foi colocado em uma cesta. Além da muda e do vasinho, encaminhamos vários saquinhos com argila, musgo, terra e o livro. Num saquinho feito de TNT marrom com o desenho de um cacto, estavam as instruções para ajudar as crianças a plantar e cultivar a planta.

No caderninho verde, a criança 1 expressou: "Você que está lendo este caderninho, vou falar uma mensagem para você. Se você tem uma casa, uma mãe, um pai, um irmão, cachorro e gato, cuide deles". A criança 3 pontuou: "Oi, você que pegou a caixinha, aproveite bastante e cuide da sua plantinha até sempre". As crianças 1 e 3 mandaram um recado e sugeriram uma determinada conduta às colegas. Retomamos Mello (2020, p. 86), quando propõe que, para desenvolver as funções psíquicas superiores especiais e para que a leitura e a escrita possam ser atividades mediadoras potentes de desenvolvimento, é necessário produzir e elaborar, criativamente, atividades mediadoras que possam melhorar a vivência da criança em sociedade, porém não somente a dela, mas também a dos que se relacionam com ela. Ambas as crianças estimularam uma ação no mundo, indicaram formas de viver em sociedade e expressaram o cuidado que se deve ter com a natureza. Além disso, a criança 3, novamente, reforça o vínculo com a proposta de mediação de leitura: "Adoramos plantar e cuidar do cacto foi muito legal". Por meio dessa menção, é possível refletir sobre a importância de atividades mediadoras criativas que envolvam a criança a partir de vivências em sociedade.

Outra caixa, na qual o livro sugerido era *Obax*, de André Neves (2010), a história acompanha uma menina sensível e de poucos amigos. Um dia, ela vê uma chuva de flores e resolve contar para sua comunidade sobre o acontecimento, porém ninguém acredita que sua história seja verdadeira. A pequena aventureira decide, então, provar que essa chuva existe.

Para que as participantes fossem convidadas a pensar e sentir o livro, uma caixa de sapato foi envolvida em feltro vermelho e com várias bolinhas (EVA) coloridas. Dentro da caixa, colocamos uma tela de desenho em branco, guache e pincéis para pintar um sonho. A ideia era que, assim como *Obax* que gostava de contar várias histórias, por meio da pintura as participantes contassem um sonho, um desejo.

A criança 1 teve uma participação diferente, fugindo da orientação: contou uma história no caderninho verde. Narrou o texto em terceira pessoa e com um nome diferente do seu. Narrou o desejo de ter a oportunidade de cantar na escola e realizar seu sonho, pois tudo o que mais queria era ser cantora. Porém, seus pais não deixavam porque ela era muito peque-

na. Até que a professora conversou com os pais da criança, e ela pôde cantar para todos. Os pais choraram de felicidade por acharem linda a voz da filha.

Conforme Vygotsky (2018, p. 49) propõe, diferentemente da infância, em que o desenho é a expressão preponderante, na adolescência (a criança 1 tem 13 anos) essa linguagem desaparece, dando lugar à criação literária, que, para o psicólogo, é estimulada pela "ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira que nessa época, constitui-se nele um mundo específico". No mesmo sentido, Vygotsky (2009 *apud* MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 81) afirma que as expressões dos jovens se baseiam e se organizam em torno de suas experiências; a realidade concreta é a base para seus processos de produção simbólica; e a agilização de sua imaginação requer o investimento em experiências simbólicas. No caso da criança 1, ela parte de uma experiência pessoal e concreta, mas narra em terceira pessoa, distanciando-se para simbolizar a vivência em outra linguagem.

Ainda em relação a esse livro, a criança 3 reflete sobre se colocar no lugar da personagem e não ser ouvida pelos pais, nem acreditada por eles. Ela entende que essa situação deve ser muito difícil. Tanto Mello (2020) quanto Montezi e Souza (2013) analisam a importância do protagonismo juvenil e sugerem que as práticas mediadoras favorecem as simbolizações e a consequente estruturação da subjetividade. Petit (2001) reforça essa ideia quando analisa a potência da leitura literária para os momentos de "crises", nos quais a linguagem torna-se essencial para o indivíduo colocar-se no lugar do outro e transformar-se.

Para que esse processo de identificação e afetos em relação ao livro se dê, compreendemos, assim como apontam os artigos trazidos à baila, que a mobilização do jovem depende de ele "poder experimentar o medo com a segurança de não estar ameaçado, com a certeza de que não será julgado de modo depreciativo" (MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 83). Para isso acontecer, é necessário propiciar um ambiente acolhedor, significativo e participativo. Como mencionado, as mediações de leitura literária presenciais já eram conhecidas e experimentadas, contudo, nos "encontros" durante o período de isolamento social, o compartilhamento das histórias e a conversa literária foram substituídos pela expressão escrita e por outras linguagens, como a colagem. Por conta desses aspectos, a equipe discutiu sobre outras formas de obter aproximação e vínculo com as participantes, mesmo que a proposta estimulasse a expressão escrita ou plástica, e a criança, ainda assim, fosse acolhida em seus pensamentos e sentimentos.

Apesar de ser uma maneira nova de estabelecer encontros, buscamos estratégias para que as crianças se sentissem confortáveis para compartilhar. Entendemos como estratégia para atingir esse acolhimento: a entrega e devolução feitas nas casas, o cuidado com a ambientação das caixas e a interação acolhedora nos recados do caderninho.

A última caixa em análise apresenta a narrativa de *O homem que roubava horas*, de Daniel Munduruku e Janaina Tokitaka (2007). Esse livro conta a história de um homem sem nome,

sem casa, cuja família era conformada por cachorros. Ele tinha uma personalidade tão peculiar que mudou a forma de as pessoas se relacionarem com o tempo e consigo mesmas.

Para acompanhar a leitura, fizemos uma caixa de papel paraná da altura do livro, com tampa, na qual se colaram vários retalhos de tecidos que foram pintados com tinta branca – a ideia era que isso representasse a marca costurada com a linha –, para lembrar a manta da personagem principal. Dentro da caixa, havia linha, l, agulha, tesoura e vários retalhos coloridos e estampados. Cada criança foi convidada a fazer um manto em conjunto. As crianças, no entanto, não compreenderam a proposta de simbolizao e a transformaram: produziram uma capa para o protagonista da história. A equipe inferiu que não houve o entendimento das instruoes ou que o trabalho individual e criativo se mostrou mais convidativo.

Como em mediaoes anteriores, a criança 1 recorreu  mensagem e indicao de conduta, de alguma maneira demonstrando preocupao em orientar as outras participantes, mas também de compreender-se: "Tem uma frase que eu gostei muito que  'Roubei sua hora e ganhei um sorriso' e isso vou levar para a vida toda". Já a criança 2 registrou que não entendeu o livro e algumas palavras, porém foi ao Google pesquisar o que elas significavam para compreendê-las melhor. Podemos constatar que a atitude da criança demonstra o interesse e envolvimento pela apreciao literária, pois não era uma atividade da escola ou obrigatória. A criança também revela um amadurecimento com relao às práticas de autorregulao da conduta que, segundo Petrovsky (1980 *apud* MELLO 2020), está intrinsecamente relacionada  intencionalidade, uma vez que, ao dirigir a atividade para um objetivo específico, a criança dispensou energia e tempo para a descoberta.

Depois de coletarmos as respostas, descrevê-las e organizá-las, pensamos que a metodologia de análise deveria seguir o proposto por Wanda Aguiar e Sergio Ozella (2006 *apud* MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 80) quando afirmam que, "Em consonância com o aporte teórico adotado, utilizamos como procedimento de análise a elaborao de núcleos de significao, de modo a apreender os sentidos atribuídos às vivências com as histórias". Nossa proposta, na mesma perspectiva, busca organizar as respostas por meio do que compreendemos como categorias (núcleos de significao), sempre obedecendo aos objetivos e interesses focalizados neste estudo.

Ainda segundo Aguiar e Ozella (2008 *apud* MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 80),  nesse momento que o refletir passa do empírico para o interpretativo, e assim se fazem necessárias a relao, a comparao, a reelaborao e a discussão da base teórica com as informaçoes elaboradas durante o processo da pesquisa.

Ao longo da descrio das caixas, fomos tramando as propostas de mediao com a fundamentao teórica que alicerça a reflexão sobre as respostas das crianças. No Quadro 1, descrevemos os encaminhamentos da análise (núcleos de significao) e sistematizamos os exemplos dos registros das crianças.

Quadro 1 Encaminhamento da análise e exemplos dos registros das crianças

Categories	Exemplos
1) A contribuição para a vida de cada leitor	"Adoramos plantar e cuidar do cacto foi muito legal" (criança 3). "Tem uma frase que eu gostei muito que é 'Roubei sua hora e ganhei um sorriso' e isso vou levar para a vida TODA" (criança 3). "Faz a gente perceber que nunca devemos desistir dos nossos sonhos, seja qualquer sonho, como comprar uma casa, ser cantora, ser atriz etc. E o meu sonho é ser uma cantora profissional" (criança 3).
2) A importância do sentido comunitário	"Você que está lendo este caderninho, vou falar uma mensagem para você. Se você tem uma casa, uma mãe, um pai, um irmão, cachorro e gato, cuide deles" (criança 1). "Oi, você que pegou a caixinha, aproveite bastante e cuide da sua plantinha até sempre" (criança 2). "Espero que quem pegar [esta caixa] possa sentir a mesma emoção que sentimos" (criança 3). "Adoramos fazer os desenhos, foi bem legal, a próxima pessoa que pegar o livro vai se surpreender" (criança 3). "Vou falar para você que está lendo nunca desistir dos seus sonhos e que a sua hora ainda vai chegar" (criança 1).
3) O fortalecimento de vínculo das ações da biblioteca e de seus usuários	"Oi, galerinha da Biji, tive várias ideias e por isso estou mandando uma bolsa de PET" (criança 1). "Foi muito legal, não vemos a hora da próxima caixa" (criança 3). "Quem pegar a caixa vai se surpreender, assim como nós" (criança 3). "Estamos muito felizes, parece mágica quando abrimos as caixas, que sensação de alegria da surpresa que nos mandaram" (criança 3)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por meio da sistematização das respostas das crianças, foi possível observar principalmente a importância da leitura literária na (re)construção das subjetividades (espaço com "valor simbólico") e da partilha (espaço coletivo) das experiências pessoais e o caráter comunitário. Por conseguinte, apesar do período de isolamento social, as caixas de histórias se mostraram significativas para os vínculos e afetos, alcançando o fortalecimento dessa

biblioteca comunitária para a infância e juventude de um bairro de classe média baixa na cidade de Foz do Iguaçu.

CONCLUSÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi a análise de caixas de histórias distribuídas, no período de isolamento social em razão da pandemia de Covid-19, a três crianças de um bairro periférico em Foz do Iguaçu. Das dez caixas existentes, escolhemos seis para aprofundar a análise, as quais continham os seguintes livros: *Prendedor de sonhos*, de João Anzanello Carrascoza (2010), *Pedro Pet Plástico*, de Eduardo Albin (2019), *O monstro das cores*, de Anna Llenas (2015), *Minha amiga Terra*, de Patricia McLachlan (2020), *Obax*, de André Neves (2010) e *O homem que roubava horas*, de Daniel Munduruku e Janaina Tokitaka (2007). A fundamentação teórica utilizada nas análises ofereceu possibilidades de reflexão sobre o desenvolvimento a partir dos aspectos cognitivo e volitivo-afetivo formulados por Vygotsky (2018). Além dessas orientações, revisamos as contribuições de Mello (2020), que propõe o objeto mediado em seu valor simbólico de linguagem, e a prática e análise que Montezi e Souza (2013) elaboram quando discutem a relação com um grupo de sexto ano mediada pela literatura.

Com respeito às respostas das crianças, pudemos formular três categorias de análise (núcleos de significação), tendo como eixo a continuidade do vínculo afetivo criado pela biblioteca comunitária voltada ao público infantil e juvenil: 1. a contribuição para a vida de cada leitor, 2. a importância do sentido comunitário e 3. o fortalecimento do vínculo das ações da biblioteca e de seus usuários.

Entendemos, finalmente, que as caixas de história possibilitaram refletir sobre propostas de aproximação com a leitura literária e a formação de uma comunidade de leitores a partir de novos (ou velhos) olhares, rompendo as telas dos computadores e retomando práticas simples e talvez já em desuso, mas que se mostraram significativas para espaços comunitários estabelecidos por meio dos "quereres", interesses e afetos, em tempos tão instáveis e angustiantes.

Library, literary reading and affection in times of pandemic

Abstract: Throughout 2020 and 2021, the Library for Childhood and Youth of Iguaçu (Biji) sought alternatives to promote books and reading in the period of social isolation. For 2 months, during the most critical period of the pandemic, the proposal was to send "story boxes" with literary books and reading mediation practices to the homes of 8 children from neighborhood in the border city of Foz do Iguaçu. The purpose of this article is to present the "story boxes", following in the concepts of setting, act of reading and symbolization of what we

understand as literary mediation and to describe the responses of three participants in the literary and artistic experience through the reports they elaborated, analyse them from three categories: the contribution to the life of each reader, the importance of a community sense and the strengthening of the bond between the library and its users. The theoretical foundation that supports the reflections presented is in dialogue with the contributions of Vygotsky (1996, 2009, 2018) in relation to the creative imagination and, in our investigation, we seek to discuss the cognitive and affective aspects of development offered in non-formal learning spaces how is a community library. The "story boxes" proved to be a significant possibility in the processes of approximation with literary reading and in the formation of a community of readers.

Keywords: Reading mediation. Affection. Community library. Literary reading. Mediating objects.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, mar. 2006.

ALBINI, E. *Pedro Pet Plástico*. São Paulo: Formato, 2019.

CARRASCOZA, J. A. *Prendedor de sonhos*. Ilustração Juliana Bollini. São Paulo: Scipione, 2010.

CHAMBERS, A. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Traducción Ana Tamarit Amieva. Madrid: Editora Fondo de Cultura Económica de España, 2007.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FISH, S. *Is there a text in this class?: the authority of interpretive-communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FITTIPALDI, M. La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios: análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. In: COLOMER, T.; FITTIPALDI, M. *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Caracas: Banco del Libro; Barcelona, Gretel, 2012. v. 5. p. 69-86.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Kretschmer. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LLENAS, A. *O monstro das cores*. Campinas: Flamboyant, 2015.

MACHADO, E.; VERGUEIRO, W. A prática da gestão participativa em espaços de acesso à informação: o caso das bibliotecas públicas e das bibliotecas comunitárias. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, v. 33, n. 1, p. 241-255, 2010.

MCLACHLAN, P. *Minha amiga Terra*. Tradução Fabrício Valério e ilustração Francesca Sanna. São Paulo: Editora VR, 2020.

MELLO, M. A. O conceito de mediação na teoria histórico-cultural e as práticas pedagógicas. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, v. 14, n. 23, p. 72-89, jan./jun. 2020.

MONTEZI, A. V.; SOUZA, V. L. T. de. Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 77-85, jan./jun. 2013.

MUNDURUKU, D.; TOKITAKA, J. *O homem que roubava horas*. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

NEVES, A. *Obax*. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

PETIT, M. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Desarrollo de los intereses en la edad de transición*. Moscú: Editorial Pedagógica, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico, livro para professores*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Recebido em novembro de 2021.

Aprovado em janeiro de 2022.