



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LITERATURA E INTERCULTURALIDADE**

LEANDRO DE SOUSA ALMEIDA

**LOURDES RAMALHO E O MÉTODO LERATOS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS LEIAUTORAS UTÓPICAS EM
BIBLIOTECAS DE PORTUGAL E DO BRASIL**

**CAMPINA GRANDE - PB
2024**

LEANDRO DE SOUSA ALMEIDA

**LOURDES RAMALHO E O MÉTODO LERATOS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS LEIAUTORAS UTÓPICAS EM
BIBLIOTECAS DE PORTUGAL E DO BRASIL**

Tese apresentada ao Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na Linha de Pesquisa em Literatura Comparada e Intermidialidade, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Literatura e Interculturalidade.

Área de concentração: Literatura e Estudos Interculturais

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Andrade

**CAMPINA GRANDE - PB
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

- A447l Almeida, Leandro de Sousa.
Lourdes Ramalho e o método LerAto na formação de professoras Leiautoras Utópicas em bibliotecas de Portugal e do Brasil [manuscrito] / Leandro de Sousa Almeida. - 2024.
383 p. : il. colorido.
- Digitado.
Tese (Doutorado em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de Linguística, Letras e Artes, 2024.
"Orientação : Profa. Dra. Valéria Andrade, Departamento de Letras e Artes - CEDUC. "
1. Lourdes Ramalho. 2. Maria Roup de Palha. 3. Método LerAto. 4. Bibliotecas plurifuncionais. I. Título
21. ed. CDD 371.12

LEANDRO DE SOUSA ALMEIDA

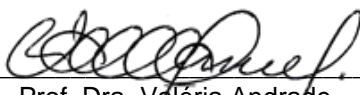
LOURDES RAMALHO E O MÉTODO LERATOS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS LEIAUTORAS UTÓPICAS EM
BIBLIOTECAS DE PORTUGAL E DO BRASIL

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na Linha de Pesquisa em Literatura Comparada e Intermidialidade, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Literatura e Interculturalidade.

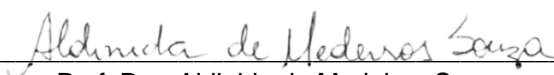
Área de concentração: Literatura e Estudos Interculturais

Aprovada em: 16 / 07 / 2024

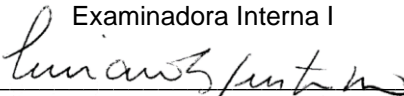
BANCA EXAMINADORA



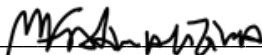
Prof. Dra. Valéria Andrade
Universidade Estadual da Paraíba
Orientadora



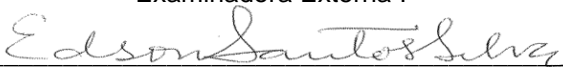
Prof. Dra. Aldinida de Medeiros Souza
Universidade Estadual da Paraíba
Examinadora Interna I



Prof. Dr. Luciano Barbosa Justino
Universidade Estadual da Paraíba
Examinador Interno II



Prof. Dra. Maria de Fátima de Sousa Basto Vieira
Universidade do Porto
Examinadora Externa I



Prof. Dr. Edson Santos Silva
Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
Examinador Externo II

Santo-Homem – Duas coisas precisam ter os que saem em peregrinação: coragem e uma vida pura. Se não têm coragem, jamais poderão perseverar no caminho. E se as suas vidas são impuras, acabam por fazer desacreditar o próprio nome dos peregrinos.

A Peregrina
John Bunyan, 2006

Dedico esta Tese primeiramente a **Deus**, “porque d’Ele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas. Glória, pois, a Ele eternamente. Amém” (Romanos 11:36).

Às(aos) **Professoras(es)** que atuam na educação básica, para as(os) quais esta tese se destina como obra-semente a ser tomada como apoio para a prática de mediação de leiautoria, da qual se espera que renda bons frutos.

Às(aos) **Bibliotecárias(os)** das esferas municipais, estaduais, federais e privadas, pela imprescindibilidade dessa classe trabalhadora para o desenvolvimento da sociedade.

À Dona **Lourdes Ramalho** (*i.m*), cuja vida e obra me inspiram a ser um professor leiautor utópico.

À **Eliane Tejera Lisboa** (*i.m*), minha professora de Artes Cênicas no CDSA/UFCG.

À **Terezinha Rodrigues de Sousa** (*i.m*), minha querida avó, professora leiga, alfabetizadora e mediadora de leitura em sua própria casa.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelos benefícios que me tem feito até aqui, em especial pela realização do sonho de ingressar na pós-graduação, a fim de me qualificar para ser um profissional de excelência e que atribui toda a glória ao Senhor. Estou certo de que as promessas que me fez anos atrás estão se cumprindo de maneira surpreendente.

A toda **família Almeida**, por estar ao meu lado nos momentos bons e ruins, me inspirando e apoiando durante a trajetória acadêmica. Se hoje posso gozar dos títulos de Licenciado, Bacharel, Especialista, Mestre e Doutor, devo principalmente ao incentivo da minha mãe **Maria de Lourdes de Sousa Almeida**, que sempre dedicou a sua vida à educação dos filhos.

À professora utopista **Dra. Valéria Andrade** (PPGLI/UEPB), pela oportunidade a mim concedida de ser seu pupilo desde a graduação na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Linguagens e Códigos, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (LECAMPO/CDSA/UFCG), durante 2013-2017, me orientando no Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, na pesquisa monográfica do Trabalho de Conclusão de Curso. Posteriormente, no mestrado entre 2019-2021 e no doutorado entre 2021-2024, respectivamente no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PGLI/UEPB). Ainda faço menção à orientação da monografia do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, cursado em sincronia com o doutorado entre 2020 e 2024, na Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). Serei sempre grato por ser minha benfeitora, me ajudando a realizar o sonho de atuar futuramente como professor do magistério superior. Sempre se afirmou como “desorientadora” para mim, mas não na acepção negativa do termo, senão, no entendimento de que não se detém em caminhos prontos. Pelo contrário, a jornada de pesquisador utópico passa por vales íngremes, em que é preciso fazer desvios e enfrentar obstáculos, o que nos leva a crer que estamos desorientados. Mas, numa perspectiva até mesmo romântica, tenho aprendido que a própria pesquisa é quem nos conduz. Encerro um ciclo acadêmico que começou em 2013 na UFCG e termina em 2024 na UEPB, pois agora alcanço o grau mais elevado a ser conferido por uma instituição de nível superior, o título de Doutor. Sou grato a esta Fada Madrinha por

me ajudar a traçar os meus destinos durante a jornada acadêmica.

Ao professor utopista **Dr. Marcelo Alves de Barros** (CEEI/UFCEG), com quem tenho aprendido muito em minha jornada de pesquisador desde a graduação na LECAMPO/CDSA/UFCEG (2013-2017) e o mestrado no PPGLI/UEPB (2019-2021) com pesquisas sob sua orientação, por compartilhar a sua sabedoria e por ser um exemplo de profissional brilhante e um ser humano generoso para mim. A pesquisa de mestrado, veio a ganhar o *1º Prêmio UEPB de Dissertações e Teses Rosilda Alves Bezerra 2022*, conferido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UEPB. Sinto que, depois que o conheci, as minhas pesquisas são conduzidas pelos seus ensinamentos, razão pela qual consigo ser bem-sucedido nelas todas. Sempre me surpreendi sobre como alguém consegue fazer prosperar e ampliar tudo aquilo que toca, pois sempre que levo minhas ideias para ele, me surpreendo ao ver como consegue ampliar de uma maneira que só alguém com poderes mágicos consegue fazer com que algo singelo cresça instantaneamente. Porém, acredito que sua experiência de anos de pesquisa é a melhor resposta para a minha curiosidade em descobrir a fonte dessa magia. Sou grato a Deus por ter colocado nos meus caminhos um mentor que foi, e continuará sendo uma benção na minha vida. Seus valiosos ensinamentos me ajudam a continuar olhando o caminho para frente. Sigo, pois, entusiasmado com o sonho de ser um pesquisador excelente e, sobretudo, assim como tem me ensinado, a ser humilde e a saber valer o título de Doutor como uma inspiração para outros jovens pesquisadores na minha cidade e no mundo, sendo ainda um “instrumento de Deus”.

À professora **Dra. Aldinida de Medeiros Souza**, que desde a ocasião de participação nas bancas de qualificação e defesa de dissertação durante o curso de Mestrado no PPGLI/UEPB tem contribuído para o refinamento das minhas pesquisas no programa, pelo seu olhar minucioso na examinação.

À professora **Dra. Maria de Fátima de Sousa Basto Vieira**, que na condição de examinadora externa, vinculada ao *Advanced Research in Utopian Studies* (ARUS) do Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies (CETAPS) da Universidade do Porto, é uma inspiração como pesquisadora dos estudos críticos sobre a utopia, sendo uma grande honra contar com sua colaboração na examinação deste trabalho.

Ao professor **Dr. Luciano Barbosa Justino**, que na ocasião atua como

examinador interno do PPGLI/UEPB, embora suas contribuições durante minha jornada acadêmica no mestrado e no doutorado ultrapassem os momentos de Exame de Qualificação e Defesa de Tese. Sua leveza e humildade durante as aulas me inspiram como professor pesquisador. Foi o primeiro professor, entre poucos no programa, que me deu uma palavra de entusiasmo acerca da ousadia de realizar um estudo em Literatura e Interculturalidade aplicado com seres humanos no PPGLI/UEPB. Se como pioneiro no curso com pesquisa dessa natureza e, por isso mesmo, tendo sofrido as dores de quem abre caminhos para outros, considero que realizei uma jornada heroica das cinzas do borralho para o raio de sol dourado. Assim como a dissertação de mestrado brilhou diante do reconhecimento da UEPB frente ao primor da pesquisa para a área de <Linguística, Letras e Artes>, esta tese de doutorado, por sua vez, poderá iluminar outros pesquisadores dessa área que são aliciados por dramaturgia ramalhiana, utopia e leiautoria.

Ao amado Professor **Dr. Edson Santos Silva**, que na condição de examinador externo, vinculado à Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), contribui com o refinamento do estudo no Exame de Qualificação e na Defesa de Tese. Seu jeito amoroso de ensinar me inspira a ser um professor amável, leve e, ao mesmo tempo, intenso, comprometido com a beleza do meu ofício de docente generoso e bem feitor na vida dos meus alunos.

Ao professor **Dr. Hugo Morais de Alcântara**, diretor do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG), pela parceria imprescindível no tocante ao planejamento e execução da reativação da Biblioteca Pública Municipal de Sumé, prestando total apoio pessoal e institucional.

À diretora **Me. Isabel Iva Maria Matos Cogumbreiro Garcia**, representante da Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada (BPARPD-Portugal), que atuou como supervisora do meu estágio de pesquisa nessa biblioteca plurifuncional. Mesmo diante das circunstâncias que me impossibilitaram de atuar presencialmente na biblioteca, aprouve contar com seu apoio por meio da comunicação via internet. Certamente Deus terá reservado um momento oportuno para que eu a possa conhecer pessoalmente e visitar a BPARPD nos Açores.

Ao exmo. **Pref. Éden Duarte Pinto de Sousa**, pela acolhida da proposta de realização da FC-PLUs/Formação Continuada de Professoras Leiautoras Utópicas,

também representando as equipes da Biblioteca Pública Municipal de Sumé (BPMS) – Prof. Adalgisa Jacinto de Oliveira, da Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo (SECULT/Sumé), do Centro de Formação de Professores (CFP) – Prof^a Onésima Maria de Araújo Gonçalves, da Secretaria de Educação (SEDUC/Sumé), da Prefeitura Municipal de Sumé-PB.

A toda equipe de professoras(es) que compõem o colegiado do **Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade** (PPGLI/UEPB), pelo que não poderia deixar de mencionar o nome do professor **Dr. Antonio Carlos Melo Magalhães**, coordenador do programa, a quem sou grato por ter acreditado na minha ousadia de realizar estudos literários aplicados com seres humanos no mestrado e doutorado, embora o programa ainda não disponha dessa perspectiva de pesquisa.

À secretária **Telma Cardoso**, quem sempre se mostrou uma profissional excelente, sendo sempre atenciosa e prestativa em relação às minhas solicitações na condição de pós-graduando do PPGLI, cuja ajuda foi essencial.

À **Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba** (FAPESQ), pelo apoio financeiro no investimento desta pesquisa, que me possibilitou cursar o doutorado com mais segurança durante o período de usufruto da bolsa.

Aos colegas da **turma 2021.1** do Doutorado no PPGLI/UEPB, pela amizade e apoio mútuo que, com certeza, tornaram mais leve e prazerosa a rotina de aulas.

À amiga interlocutora com quem dialoguei durante a pesquisa, **Dra. Giovana Leite**, professora da Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns (AESGA), com quem pude aprender sobre utopia. Nossas conversas sobre livros, autoras(es), ideias e caminhos de pesquisa foram preponderantes para o meu amadurecimento na área dos estudos críticos sobre a utopia.

Ao amigo **Me. Rafael Barros de Sousa**, utopista que colaborou na condição de Tutor da FC-PLUs, além ser interlocutor em atividades de ensino, pesquisa e extensão desde 2013, por ocasião do início de nossas jornadas acadêmicas como colegas na LECAMPO/UFCG/CDSA, sendo, sobretudo, amigo e companheiro pessoal em jornadas de leiautorias.

Finalmente, de maneira especial, à **dramaturga Lourdes Ramalho** (*in memoriam*), cuja obra me inspirou a ser um professor leiautor utópico; me lembrou da qualidade estética da escrita dramaturgicamente autorial de mulheres; me instigou a buscar novas leituras de textos de teatro infanto-juvenil para ampliar meu repertório;

me aguçou a curiosidade para realizar pesquisas sobre os impactos da leitura do texto de teatro na formação leitora de alunas(os) e professoras(es); me moveu a levar o gênero dramatúrgico para as salas de aula da educação básica ao ensino superior; me conscientizou a contribuir na luta contra os distopismos do universo feminino para ser um *homem com coração*.

RESUMO

A pesquisa surge de um questionamento: como incentivar as(os) professoras(es) a se tornarem Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os) (PLUs) e formadoras(es) de Leiautoras(es) pela mediação do texto teatral *Maria Roupa de Palha* (2008), de Lourdes Ramalho, no contexto de bibliotecas? O objetivo foi investigar os impactos do Método LerAto de formação de Comunidades Leiautoras Ativas Ubíquas, na aplicação da *Formação Continuada de Professoras Leiautoras Utópicas* (FC-PLUs) na Biblioteca Pública de Sumé-PB, apontando para a implementação do conceito e uso das bibliotecas como Espaços Plurifuncionais, a par do vigente em bibliotecas de Portugal, de que a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada é um exemplo dos mais expressivos no país. No tocante ao estágio de pesquisa na biblioteca portuguesa, foi realizado uma entrevista estruturada com a representante institucional e bibliotecária para fins de apropriação de conceitos e práticas de uma biblioteca plurifuncional. O estudo na biblioteca brasileira deu-se pela aplicação do método LerAto mediante a realização de quatro oficinas de leiautoria distribuídas em dez encontros. Na (1) *Oficina de Sonhação*, as professoras foram estimuladas a pensar sobre o tema geral da oficina, que se tratou do “Protagonismo de Mulheres em Jornada de Heroína Utópica contra problemas do mundo distópico”, entre eles violências contra mulheres, preconceito de gênero, feminicídio etc. Na (2) *Oficina de Fruição*, as PLUs realizaram a leitura performativa do texto teatral *Maria Roupa de Palha*, de Lourdes Ramalho, utilizando-se de recursos vocais e gestuais para o engajamento entre texto e corpo. Na (3) *Oficina de Criação* realizou-se o exercício de produção de vinte novas obras na linguagem poética. Na (4) *Oficina de Doação* realizou-se a experiência de entregar a nova obra enquanto empreendimento social, mediante publicação no ciberespaço e campanha gamificada de conquista de espectoitoras(es) que comentam sobre as obras e as performances. Finalmente, esta pesquisa apresenta como resultado os impactos da FC-PLUs por meio do Método LerAto em contexto de biblioteca, mediante análise dos indicadores de influência antes e depois da experiência, visto que as vinte PLUs se autoavaliaram no tocante ao processo formativo.

Palavras-chave: Lourdes Ramalho; *Maria Roupa de Palha*; Método LerAto; Formação de Professoras Leiautoras Utópicas; Bibliotecas Plurifuncionais

ABSTRACT

The research arises from a question: how to encourage teachers to become Utopian Lecturer Teachers (PLUs) and Lecturer trainers through the mediation of the theatrical text *Maria Roupa de Palha* (2008), by Lourdes Ramalho, in the context of libraries? The objective was to investigate the impacts of the LerAtos Method of forming Ubiquitous Active Lecturer Communities (ANDRADE, 2021), in the application of the *Formação Continuada de Professoras Leiautoras Utópicas* (FC-PLUs) in the Public Library of Sumé-PB, pointing to the implementation of the concept and use of libraries as Multifunctional Spaces, along with that in force in libraries in Portugal, of which the Public Library and Regional Archive of Ponta Delgada is one of the most expressive examples in the country. Regarding the research internship at the Portuguese library, a structured interview was conducted with the institutional representative and librarian for the purpose of appropriating concepts and practices of a multifunctional library. The study at the Brazilian library was carried out by applying the LerAtos method through the holding of four reading-authorship workshops distributed over ten meetings. In the (1) Dreaming Workshop, the teachers were encouraged to think about the general theme of the workshop, which was “Women’s Protagonism in a Utopian Heroine’s Journey against the Problems of the Dystopian World”, including violence against women, gender prejudice, femicide, etc. In the (2) *Enjoyment Workshop*, the PLUs performed a performative reading of the play *Maria Roupa de Palha*, by Lourdes Ramalho, using vocal and gestural resources to engage the text and the body. In the (3) *Creation Workshop*, the exercise of producing twenty new works in poetic language was carried out. In the (4) *Donation Workshop*, the experiment of delivering the new work as a social enterprise was carried out, through publication in cyberspace and a gamified campaign to attract spectators who comment on the works and performances. Finally, this research presents as a result the impacts of FC-PLUs through the LerAtos Method in a library context, through analysis of the influence indicators before and after the experience, since the twenty PLUs self-evaluated themselves regarding the training process.

Keywords: Lourdes Ramalho; *Maria Roupa de Palha*; LerAtos Method; Training of Utopian Reading Teachers; Multifunctional Libraries.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Símbolos do curso de Bacharelado em Biblioteconia (Lâmpada e Livro)	22
Figura 2 –	Fotografia de Lourdes Ramalho na folha capitular	47
Figura 3 –	Registro da proposta de leitura performativa da obra <i>Maria Roupa de Palha</i> como partitura	126
Figura 4 –	Registro da aula (15/09/21) realizada com as(os) alunas(os) da LECAMPO/CDSA/UFCG	127
Figura 5 –	Organograma dos <i>Doze Estágios</i> da jornada de heroína utópica de Maria	180
Figura 6 –	Símbolo do Método LerAtos na folha capitular	186
Figura 7 –	Página do CompCult na Google PlayStore	190
Figura 8 –	Modelo de negócio que caracteriza a jornada heroica trilhada durante um jogo criado com LerAtos nos 3 palcos de leitura inovadora	204
Figura 9 –	Primeira Jornada de aplicação do Jogo Inês&Nós do Método LerAtos	211
Figura 10 –	Segunda Jornada de aplicação do Jogo Inês&Nós do Método LerAtos	213
Figura 11 –	Fotografias de alguns espaços das dependências da Biblioteca de Alcântara, no Município de Lisboa (Portugal)	246
Figura 12	Logomarca da SECULT-Sumé	248
Figura 13 –	Fotografias de alguns espaços das dependências da Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, na Ilha de São Miguel (Açores-Portugal)	251
Figura 14 –	Fotografia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Paulo Roberto de Oliveira	161
Figura 15 –	Mapa que ilustra a posição geográfica do Município de Sumé no Cariri paraibano	261
Figura 16 –	Reunião sobre a reativação da Biblioteca Municipal de Sumé-PB	264
Figura 17 –	Infraestrutura do Centro de Formação de Professores	265
Figura 18 –	Visita ao prédio do Centro de Formação de Professores de Sumé-PB	266
Figura 19 –	Fotos da inauguração do Centro de Formação de Professores	267

Figura 20 –	Tranposição da doação de livros da Biblioteca da Escola Padre Paulo para a BPMS no Centro de Formação de Professores	268
Figura 21 –	Imagem ilustrativa da organização do acervo nas estantes .	270
Figura 22 –	Acolhimento do acervo oriundo da UEPB	272
Figura 23 –	Área externa da BPMS/CFP	372
Figura 24 –	Convite destinado às(aos) professoras(es) envolvidas(os) à SEDUC-Sumé	275
Figura 25 –	Formulário de inscrição na FC-PLUs	276
Figura 26 –	Agenda de encontros da FC-PLUs	283
Figura 27 –	Poema-canção <i>Caneta e Papel</i> , dos irmãos Arrais e registro da performance musical de Leandro Almeida	284
Figura 28 –	Registro da dinâmica <i>Quem sou eu?</i>	286
Figura 29 –	Exposição e discussão do diagrama de jornada da heroína elaborado por Maureen Murdock	288
Figura 30 –	Apresentação dos quatro modos de pensar utópicos de Fátima Vieira	289
Figura 31 –	Sonhação das possibilidades de intervenção utópica no mundo distópico para as mulheres	290
Figura 32 –	Registro da prática de leitura em cena do texto teatral <i>Maria Roupa de Palha</i> , de Lourdes Ramalho	293
Figura 33 –	Registro do 2º Encontro da <i>Oficina de Fruição</i>	295
Figura 34 –	Caixa de ferramentas de criação <i>LerAtos Tools</i>	297
Figura 35 –	Ideias para a escrita de novas histórias de Maria	298
Figura 36 –	PLUs dando início à escrita criativa na <i>Oficina de Criação</i> .	299
Figura 37 –	Registro da experiência de gravação das performances de leitura das novas histórias utópicas de Maria	317
Figura 38 –	Ilustração do perfil da comunidade da FC-PLUs no Instagram	318
Figura 39 –	Convite para a confraternização de encerramento da FC-PLUs	320
Figura 40 –	Organização do espaço para realização da solenidade de encerramento e confraternização da FC-PLUs	324
Figura 41 –	Coletivo de PLUs no auditório do CFP	325
Figura 42 –	Organograma de aplicação LerAtos na jornada FC-PLUs	326
Figura 43 –	Apresentação do organograma de aplicação LerAtos na jornada FC-PLUs	326

Figura 44 – Registro das falas proferidas pelos membros da mesa	326
Figura 45 – Pódio das vencedoras da campanha gamificada de Conquista de espectoleitoras(es) no ciberespaço	328
Figura 50 – Coletivo FC-PLUs reunido junto à equipe SEDUC-Sumé ...	328
Figura 51 – Figura de Lourdes Ramalho da 6ª Edição da Caravana Agosto das Letras, incluída na capa do último capítulo	349

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mostra do repertório de obras dramatúrgicas de Lourdes Ramalho	52
Quadro 2 – Lista de distopias femininas elencadas pelas PLUs	291
Quadro 3 – Ranking de engajamento da campanha gamificada de conquista de espectoleitoras(es) no ciberespaço	321
Quadro 4 – Mostra de comentários das(os) espectoleitoras(es) acerca das obras e performances das Professoras Leiautoras Utópicas	322

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	1. Você gosta de ler textos teatrais?	329
Gráfico 2 –	2. Você vive buscando novas leituras regularmente?	330
Gráfico 3 –	3. Você acha que pode ser uma professora leiautora formadora de leiautoras(es)?	331
Gráfico 4 –	4. Você acha que sua prática ou não de leitura influencia na sua prática docente enquanto formadora de leitoras(es)?	332
Gráfico 5 –	5. Você acha que a criação de textos multimodais performativos pode colaborar na formação de leiautoras(es)?	333
Gráfico 6 –	6. Você acha que pode ser membro de uma comunidade ativa de Professoras Leiautoras?	334
Gráfico 7 –	7. Você acha que pode ser autora de uma obra artística utópica?	335
Gráfico 8 –	8. Você acha que pode ser uma empreendedora sociocultural por meio de uma obra artística utópica de sua autoria?	336
Gráfico 9 –	9. Você acha que uma biblioteca pública pode ser um espaço plurifuncional alternativo para a formação continuada de professoras?	337
Gráfico 10 –	Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a gostar de ler?	338
Gráfico 11 –	Quanto a experiência na FC-PLUs a ajudou a querer buscar novas leituras de textos teatrais?	339
Gráfico 12 –	Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a se desenvolver como Professora Leiautora e formadora de leiautoras(es)?	340
Gráfico 13 –	Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a desenvolver práticas criativas e gamificadas de ensino e aprendizagem para formar leiautoras(es)?	341
Gráfico 14 –	Quando esta experiência na FC-PLUs a ajudou a se desenvolver como leiautora performativa?	342
Gráfico 15 –	Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a ser membro de uma CLAU (Comunidade Leiautora Ativa Ubíqua)?	343
Gráfico 16 –	Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a compreender a cosmovisão utópica empreendida no texto	

	teatral "Maria Roupã de Palha" para a engajar no enfrentamento à sociedade distópica para as mulheres? .	344
Gráfico 17 –	Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a compreender a cosmovisão utópica empreendida no texto teatral "Maria Roupã de Palha" para a engajar no enfrentamento à sociedade distópica para as mulheres? .	345
Gráfico 18 –	Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a ser um empreendedor sociocultural por meio de uma obra artística de sua autoria no ciberespaço?	346
Gráfico 19 –	Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a ter capacidade para formar comunidades leiautoras?	347
Gráfico 20 –	Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a conceber bibliotecas como espaços alternativos plurifuncionais para a formação leiautora de professoras(es)?	348

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS SOBRE LEITURA PÚBLICA EM PORTUGAL E NO BRASIL	24
2 DAS CINZAS DO BORRALHO PARA O RAIOS DE SOL DOURADO: LOURDES RAMALHO E A REINVENÇÃO DO MITO DE CINDERELA EM <i>MARIA ROUPA DE PALHA</i>	49
2.1 “Gro gro gro gro”: considerações sobre dramaturgia para crianças no Brasil e sua transformação na obra de Lourdes Ramalho	55
2.1.1 <i>O (des)caso do ensino-aprendizagem do gênero dramático</i>	55
2.1.2 <i>Dramaturgia infantil: do pedagógico ao frutivo</i>	63
2.2 “Este é o Reino Ti-Rim-Tim-Tim”: a estratégia estética da utopia empreendida na dramaturgia infantil de Lourdes Ramalho	67
2.2.1 <i>Horizonte utópico conceitual: o Ser-Utópico e a estratégia estética da utopia</i>	69
2.2.2 <i>Pensamento utópico</i>	70
2.2.3 <i>Origem literária do conceito de utopia</i>	74
2.2.4 <i>Concepções e temas da utopia</i>	76
2.2.5 <i>Sobre os gêneros utopia e distopia</i>	81
2.2.6 <i>Utopismos ramalhianos</i>	85
2.2.6.1 <i>Anjos de Caramelada: feminino e masculino no jogo de espelhos</i>	89
2.2.6.2 <i>Novas Aventuras de João Grilo: o esperançar salvar o mundo</i>	95
2.2.6.3 <i>Malasartes Buenas Artes: o pedido de socorro da Natureza</i>	100
2.2.6.4 <i>Corrupio e Tangará: atitudes do Ser-Utópico no cenário distópico</i>	104
2.2.6.5 <i>O Príncipe Valente: justiça e bondade nos intertícios do apocalipse</i>	107
2.2.6.6 <i>O Diabo Religioso: a resistência contra o(s) mundo(s) em estado de caos</i>	113

2.3	“Maria! Afinal chegaste no raio de sol dourado”: uma nova Cinderela em jornada mítica de heroína utópica em <i>Maria Roupa de Palha</i>	117
2.3.1	<i>Sobrevidas cinderellescas além da meia-noite: a donzela perraultiana e a heroína ramalhiana</i>	121
2.3.2	<i>Do Cenário Distópico à Utopia Concreta: jornadas comparadas de Cinderela e Maria Roupa de Palha</i>	128
2.3.3	<i>Maria Roupa de Palha e os Doze Estágios da Heroína: uma Utopia Realizável</i>	175
3	MÉTODO LERATOS: INTERFACES, ESTRATÉGIAS DE LEIAUTORIA CRIATIVA EM BIBLIOTECAS E DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO DOCENTE ...	188
3.1	Caracterização teórico-metodológica do LerAto	188
3.1.1	<i>Jogo Sérico de Realidade Alternada</i>	191
3.1.2	<i>Programa de Leitura Gamifica Personalizável</i>	196
3.1.3	<i>Comunidade Leiautora Ativa Ubíqua</i>	197
3.1.4	<i>Jornada Heroica de Empreendedorismo Sociocultural</i>	203
3.1.5	<i>Refiguração de mitos mediante leiautoria utópica</i>	207
3.2	Aos mestres, com carinho: alvitre da tríplice aliança entre Formação Continuada de Professoras(es), Leiautoria e Utopia	214
3.2.1	<i>Notas sobre Formação Continuada de Professoras(es): marcos normativos</i>	214
3.2.2	<i>Professoras(es) Leautoras(es) Utópicas(os): por uma Pedagogia da Utopia</i>	217
3.3	De aeroportos, aviões e nuvens: levando a alma a passear através da leitura pública em bibliotecas	328
3.3.1	<i>Para reanimar o espírito: biblioteca e suas razões de ser ...</i>	328
3.3.2	<i>No gargalo da ampulheta: biblioteca e seus diálogos interculturais</i>	237
3.3.3	<i>Velhos caminhos, novos modos de caminhar: biblioteca e suas plurifuncionalidades</i>	241
4	ESTÁGIOS DE PESQUISA APLICADA EM LITERATURA E INTERCULTURALIDADE EM BIBLIOTECAS PLURIFUNCIONAIS DE PORTUGAL E DO BRASIL	250

4.1	Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada (BPARPD/Portugal)	250
4.1.1	<i>Análise dos indicadores do Perfil de Biblioteca Plurifuncional</i>	255
4.1.2	<i>Análise dos indicadores do Perfil de Bibliotecário</i>	261
4.2	Biblioteca Pública Municipal de Sumé – Adalgisa Jacinto de Oliveira (BPMS/Brasil)	260
4.2.1	<i>Reativação da Biblioteca Pública Municipal de Sumé</i>	262
4.2.2	<i>Aplicação LerAtos na Formação Continuada de Professoras Leiautoras Utópicas</i>	273
4.2.2.1	<i>Oficina de Sonhação</i>	283
4.2.2.2	<i>Oficina de Fruição</i>	291
4.2.2.3	<i>Oficina de Criação</i>	296
4.2.2.3.1	<i>Maria do Campo</i>	300
4.2.2.3.2	<i>Maria da Felicidade</i>	301
4.2.2.3.3	<i>Maria do Lecionar</i>	301
4.2.2.3.4	<i>Maria de Fé.....</i>	302
4.2.2.3.5	<i>Maria do Lar</i>	303
4.2.2.3.6	<i>Maria do Amanhã.....</i>	303
4.2.2.3.7	<i>Maria da pele negra</i>	304
4.2.2.3.8	<i>Maria da Frustração</i>	305
4.2.2.3.9	<i>Maria Depressiva</i>	305
4.2.2.3.10	<i>Maria Colcha de Retalhos</i>	306
4.2.2.3.11	<i>Maria Multipotencial</i>	307
4.2.2.3.12	<i>Maria da Solitude</i>	308
4.2.2.3.13	<i>Maria Vestido de Fogo</i>	309
4.2.2.3.14	<i>Maria entre as mulheres</i>	310
4.2.2.3.15	<i>Maria Uniforme de Aço</i>	311
4.2.2.3.16	<i>Maria Mãe-Solteira</i>	311
4.2.2.3.17	<i>Maria Mãe Trabalhadora</i>	312
4.2.2.3.18	<i>Maria dos Sonhos Utópicos</i>	313
4.2.2.3.19	<i>Maria Ansiosa.....</i>	313
4.2.2.3.20	<i>Maria da NASA</i>	314
4.2.2.4	<i>Oficina de Doação</i>	314
4.3	Análise da autoavaliação do perfil das professoras antes da FC-PLUs na Biblioteca Pública	329
4.4	Análise de impactos da aplicação do Método LerAtos na FC-PLUs em Biblioteca Pública	337

5 CONCLUSÃO	351
REFERÊNCIAS	355
APÊNDICE A - PESQUISA SOBRE O PERFIL DAS PROFESSORAS ANTES DA FC-PLUs	374
APÊNDICE B - PESQUISA DE IMPACTOS DEPOIS DA APLICAÇÃO DO MÉTODO LERATOS	375
APÊNDICE C - PESQUISA SOBRE O PERFIL DA(O) BIBLIOTECÁRIA(O) E DA BIBLIOTECA	376
APÊNDICE D - PLANO DE JORNADA DA <i>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LEIAUTORES UTÓPICOS</i> (FC-PLUs) NA BIBLIOTECA	378
ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INTITUCIONAL: BIBLIOTECA PÚBLICA E ARQUIVO REGIONAL DE PONTA DELGADA - AÇORES/PORTUGAL	387
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL: BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL DE SUMÉ - PARAÍBA/BRASIL	388



CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO

A mulher, uma certa Bibbi Bokken, vagava diante das estantes numa espécie de transe, olhando-as com água na boca, como se os livros fossem de chocolate ou de marzipã.

A biblioteca Mágica de Bibbi Bokken
Jostein Gaarder & Klaus Hagerup, 2010

– Não tem nenhuma janela – observou Andrew Peckleman. – Provavelmente para impedir que ladrões de banco entrem. Mas vocês não deveriam ter colocado janelas quando transformaram o prédio em uma biblioteca?

– Uma biblioteca não precisa de janelas, Andrew. Temos livros, que são janelas para mundos que nunca sonhamos serem possíveis. – Um livro aberto é uma mente aberta – acrescentou.

Fuga da Biblioteca do Sr. Lemoncello
Chris Grabenstein, 2018

Quando se fecha uma biblioteca, coisas ruins começam acontecer no bairro onde ela ficava. A biblioteca é o que dá liga à comunidade, e só se sente falta dela quando não está mais lá.

John Pateman in
A Biblioteca Secreta de Londres
Kate Thompson, 2023

1 INTRODUÇÃO

Junto-me a bibliófilas(os) e pesquisadoras(es) contemporâneas(os) de várias nacionalidades e com interesse comum em investigação sobre leitura pública mediada por bibliotecas, como o brasileiro Cristian Brayner, autor de *A Biblioteca de Foucault: reflexões sobre ética, poder e informação* (Brayner, 2018); a espanhola Irene Vallejo, autora de *O infinito em um junco: a invenção dos livros no mundo antigo* (Vallejo, 2022); o argentino Alberto Manguel, autor de *Uma história da leitura* (Manguel, 1997); o britânico Martyn Lyons, autor de *Livro: uma história viva* (Lyons, 2011); o francês Frédéric Bardier, autor de *História das bibliotecas: de Alexandria às Bibliotecas Virtuais* (Bardier, 2018), entres outros, para comungar do entendimento de que as bibliotecas são instituições milenares de guarda, preservação e acesso ao conhecimento cultural dos povos. Sua missão social é promover o acesso ao acervo cultural e científico produzido pela humanidade e ao mesmo tempo estimular o desenvolvimento da inovação dos saberes.

Tendo em vista que a biblioteca pode ser considerada como o templo da leitura e do acesso ao conhecimento a partir de um viés democrático, parto do princípio que a leitura é o principal instrumento que pode tornar a pessoa usuária criativa, desenvolve o pensamento crítico e consciente do exercício de sua cidadania, visto que sai de sua condição marginalizada de distanciamento do conhecimento científico e sociocultural e se emancipa nas diversas áreas da sua vida. Por esta razão, chamo de formação holística, porquanto designa um processo formativo que abrange um todo da condição humana, isto é, a esfera cultural, emocional, psicológica, espiritual, afetiva etc.

As bibliotecas, portanto, são espaços voltados primordialmente para a recepção estética por meio da leitura, pelo que uma biblioteca bem estruturada, gerida e articulada por profissionais especializadas(os) – bibliotecárias(os), professoras(es) e outras(os) mediadoras(es) de leitura – pode se tornar uma ferramenta poderosa na formação de leitoras(es), principalmente quando são realizados projetos que visem desenvolver o hábito de frequentá-las. Assim, ter acesso a um espaço pensado como lugar de transformações de vidas por meio da leitura constitui-se enquanto política pública de potencialização e dinamização do desenvolvimento sociocultural das pessoas usuárias.

Já nos ensinou o sociólogo e crítico literário brasileiro Antonio Candido, em *Direitos Humanos e Literatura* (Candido, 1989), que a literatura é um direito humano, dado que é indispensável à nossa humanização por ser um bem incrompressível, justamente porque realiza funções fundamentais para o nosso desenvolvimento holístico enquanto seres humanos, principalmente nos aspectos fabulativos, como também éticos, políticos, sociais, culturais, psicológicos etc. Estando a leitura, o livro e a biblioteca no campo dos direitos elementares, logo se observam seus bons frutos nas vidas de mulheres e homens, jovens, crianças e idosos(as).

É, pois, nessa direção que a luta pela efetivação dos Direitos Humanos abrange um estado em que todas(os) possam ter acesso às diferentes formas das manifestações de saberes culturais. Uma sociedade comprometida com a efetivação dos direitos de suas(seus) cidadã(o)s precisa levar em conta a necessidade de fruição da literatura e das artes nas suas multiplicidades estéticas como direito inalienável.

Não há como se contestar o fato de que todos nós, seres humanos, temos o direito fundamental à vida, nas suas mais variadas formas de exercício da liberdade, livre pensamento, expressão de ideias, voto político, trabalho valorizado, lazer e descanso, bem como educação de qualidade. Não por acaso, no dia 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*¹, a qual integra 30 artigos com o intuito de definir compromissos com os direitos e as liberdades fundamentais para a convivência entre as pessoas.

É tão fundamental quanto todos esses direitos à vida e à liberdade, o acesso à informação e ao saber por meio, também, do livro. Baseado nessa relevância, no Brasil, foi necessário um itinerário de mobilizações da sociedade civil organizada por meio de movimentos sociais por anos, a fim de defender a democratização do acesso ao livro, à leitura, à literatura e às bibliotecas.

Como fruto desses movimentos, em 12 de julho de 2018, a Lei 13.696, publicada originalmente no portal da Câmara dos Deputados, instituiu a *Política Nacional de Leitura Escrita* (PNLE)², explicitando, em seu art. 2º, a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas. O artigo 3º desta publicação apresenta alguns objetivos:

¹ Cf. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://abrir.link/gFXGB>. Acesso em 17/07/2022.

² Cf. *Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)*. *Lei 13.696, de 12 de Julho de 2018*. Disponível em: <https://abrir.link/EKfOk>. Acesso em: 17/07/2022.

- I. Democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;
- II. Fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;
- III. Valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas (em todo território nacional);

Sabemos que, para que o direito à biblioteca seja garantido, é indispensável que as políticas de estímulo à leitura se efetivem, sendo, pois, imprescindível a ação do Estado. Quanto às(aos) leitoras(es), professoras(es), bibliotecárias(os), mães, pais e outras(os) mediadoras(es) de leitura que compõem a sociedade civil organizada, é importante que acompanhem as estratégias de efetivação da Lei 13.696, que institucionalizou a *Política Nacional de Leitura e Escrita* (PNLE). É imprescindível que todas(os) as(os) agentes envolvidas(os) se responsabilizem com esta causa e busquem ampla colaboração de movimentos sociais, de ações individuais de cidadã(o)s, de instituições de ensino, de instituições privadas e do Estado para fomentar essas conquistas.

Em *Contos de cães e maus lobos* (Mãe, 2015), do português Valter Hugo Mãe, o autor empreende uma alegoria criativa para se pensar o poder das bibliotecas, a saber:

As bibliotecas deviam ser declaradas da família dos aeroportos, porque são lugares de partir e de chegar. Os livros são parentes directos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros. Os livros são da família das nuvens e, como elas, sabem tornar-se invisíveis enquanto pairam, como se entrassem dentro do próprio ar, a ver que existe para depois do que não se vê. O leitor entra com o livro para depois do que não se vê. O leitor muda para o outro lado do mundo ou para outro mundo, do avesso da realidade até ao avesso do tempo. Fora de tudo, fora da biblioteca. As bibliotecas não se importam que os leitores se sintam fora das bibliotecas (Mãe, 2015, p.149).

Frente a esta perspectiva sugerida por Valter Hugo, a leitura do livro parece ser uma oportunidade para as(os) leitoras(es) embarcarem numa viagem inusitada, durante e após a qual poderão alimentar as suas almas e inclinar as suas atitudes em direção ao respeito, à alteridade e à equidade nas relações consigo mesmas(os), com as pessoas, com a natureza e animais.

Sabemos que a leitura é uma atividade de grande eficácia para conhecer histórias, povos distintos, culturas e costumes diferentes. Através da leitura experimentamos novos universos, estes, inclusive, simbólicos e alegóricos, por assim dizer, mágicos, que vão muito além deste que se faz material e real referente às experiências humanas. Dessa maneira, estes mundos simbólicos produzem-se através do filtro da imaginação criadora das(os) leitoras(es). Nessa experiência podemos nos transportar, experimentar e compartilhar até mesmo de sentimentos, que inclusive não poderíamos sentir tão profundamente se não estivéssemos veiculados pelas letras de um livro ou poesia. Quando se lê, se viaja, descobre a si mesma(o) e a tantas maravilhas infundáveis e inefáveis.

Sendo assim, a leitura é um recurso que nos auxilia na ampliação do nosso conhecimento e nos conduz a experiências diferentes, como a interação com contextos diversos e diálogo com novas formas de ver e refletir o mundo. A experiência da leitura na vida das(os) leitoras(es) é uma constante reflexão acerca de si e das outras pessoas, pois, no ato de ler, as descobertas realizadas contribuem para o desenvolvimento da percepção e visão de mundo, fazendo com que as(os) leitoras(es) interajam com os inúmeros textos dentro do texto (intertextualidade), dialogando com a realidade do seu contexto na experiência de interação social. Dessa maneira, torna-se possível ter uma visão mais analítica dos inúmeros discursos textuais e orais não aceitando passivamente por impulso o que outras pessoas dizem ou que está escrito. Em outras palavras, a leitura torna-as(os) leitoras(es) mais reflexivas(os) e críticas(os) sobre tudo o que lê e escuta, porquanto, como nos ensina Marcelo Medeiros da Silva, em *Da prática escolar da leitura literária: esboços de uma cartografia*, “ler é realizar a experiência de se pensar pensando o mundo” (Silva, 2009, p. 119). Compreende-se a leitura como uma maneira de autorreflexão sobre si e o mundo através da experiência de leitura.

Quanto à obra literária, existem diferentes níveis de sua leitura da mesma, a saber: a *leitura superficial*, que não permite às(ao) leitoras(es) aprofundarem-se em

elementos implícitos no texto, pois se detêm aos elementos concretos do texto, baseadas(os), portanto, em significados literais dos elementos ditos de forma clara e explícita. Em contrapartida, existe a *leitura aprofundada*, aquela que busca elementos intrínsecos do texto, pois anseia por significações ocultas a partir das quais constroem-se diferentes possibilidades, desde interpretação e exposição de significados.

Ter prazer numa leitura equivale a ter satisfação, pois no momento da leitura as(os) leitoras(es) também se expõem internamente e, portanto, nessa troca há um conjunto de expectativas que precisam ser superadas pelas(os) leitoras(es). Na leitura, as(os) leitoras(es) mostram sua inteligência, seu domínio da língua, sua sensibilidade e valores. No entanto, as(os) leitoras(es) querem vivenciar e relacionar-se com o texto para que ele amplie, inclusive, suas personalidades enquanto seres humanos. Sendo assim, toda leitura deve gerar reflexão e não moralidade, como se o texto influenciasse no padrão de comportamento das(os) leitoras(es), a exemplo das fábulas que trazem explicitamente interpretações prontas da história, buscando através delas influenciar as(os) leitoras(es) na sua vida. Entretanto, a leitura deve suscitar e deixar as(os) leitoras(es) intrigadas(os) a ponto de comoverem-se internamente, para gerar mudança de ideias a partir de um caos interno (reflexão subjetiva) e não por moralismo, pois a leitura estimula a criação de novas perspectivas sociais, culturais, afetivos, espirituais, entre outros (Iser, 1996).

Como nos ensina Candido (1989), leitura é uma experiência criativa e subjetiva, mas também é direito e dever da cidadã e do cidadão. Ler também é exercer a cidadania, pois leitura é uma atitude cidadã de direito. Ler, portanto, é posicionar-se eticamente e transformar socialmente. Dessa maneira, a prática da leitura é um princípio de cidadania, pois as(os) leitoras(es), mediadas(os) por diferentes práticas de leitura, podem conscientizar-se sobre suas obrigações e defender os seus direitos, como também prosseguir na busca da conquista de novos direitos para se construir democraticamente uma sociedade mais justa e igualitária, pautada nos ideais da harmonia social e felicidade. É nosso dever de educadoras(es) buscar conscientizar às(aos) alunas(os) sobre as possibilidades de fruição estética de uma obra literária e suas propriedades que podem nos conduzir para infinitos horizontes de possibilidades, assim como o auxílio para uma maior desenvoltura, do ponto de vista da mentalidade crítica e reflexiva sobre a vida, pois a leitura contribui para que as(o)

leitoras(es) consigam construir suas identidades sociais, históricas e culturais.

Percebemos que o texto literário, frente às suas infindas possibilidades, também pode ser útil como uma ferramenta pedagógica para a formação humana, tendo em vista que o principal objetivo das(os) professoras(es) é viabilizar o conhecimento da arte literária. Em termos mais práticos, as(os) professoras(es) precisam instruir as(os) alunas(os) leitoras(es) a respeito de questões problematizadas no exercício da leitura literária. As(os) leitoras(es) de uma obra de arte literária precisam discernir e ter cuidado em evitar: primeiramente, buscar uma única interpretação legítima, verdadeira e inerente de um texto literário, seja ele lírico (poesias, cordel, músicas, etc.), narrativo (contos, romances, crônicas, etc.) ou dramático (comédia, tragédia etc.). Esse tipo de interpretação é negativo, uma vez que limita a abundância de possibilidades interpretativas da obra, neutralizando as conotações possíveis geradas pelas(os) leitoras(es) de literatura. Assim, com base nas proposições de Ingedore Koch (2003), fica evidente que o texto tanto representa a mulher ou homem como também ajuda nas suas formações individuais e sociais. Em segundo lugar, ter cautela para considerar qualquer interpretação como válida. Neste sentido, é importante aceitar o fato de que existem interpretações profundas ou superficiais nas leituras de um mesmo texto literário. Sendo assim, é possível haver equívocos ou entendimentos superficiais de uma ideia, sendo um fato no processo interpretativo das(os) leitoras(es) que deve ser evitado. Uma interpretação só será válida se for sustentada por elementos do texto, pelas possibilidades de leitura que ele mesmo oferece em conjunto com a capacidade interpretativa das(os) leitoras(es). Não se pode esquecer que no momento da leitura as(os) leitoras(es) tornam-se donas(os) da obra. A obra literária é constituída de significações, embora estas só se concretizem no momento da leitura e que se relaciona com o ambiente das(os) leitoras(es) através das suas experiências e relação com os respectivos conhecimentos de mundo. A obra por si só não tem vida, mas quando ocorre a troca de ideias e o diálogo interno autoras(es)-obra-leitoras(es), aí sim, dá-se vida e vivencia-se, compondo subjetivamente um fato único que é a experiência estética.

Além disso, as ideias de autoras(es) como Marina Philbert Lajolo, em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (Lajolo, 2008), são pertinentes, em especial por considerar que ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, ou seja, uma conversa em situação real de comunicação. Diversas(os) autoras(es) e, principalmente as(os)

próprias(os) leitoras(es), concordam que nada se compara com a experiência de adquirir, através da leitura, novos conhecimentos e ter a sensação de desenvolvimento holístico e autoconhecimento. Por isso, são vários os benefícios adquiridos por meio dela, entre eles: estimula o cérebro, porquanto requer concentração, exigindo que as(o) leitoras(es) usem sua imaginação e, conseqüentemente, aumenta a criatividade.

Outrossim, a leitura também se constitui um capital cultural, como postulou o sociólogo Pierre Bourdieu, em *Os três estados do capital cultural* (BOURDIEU, 2003), a partir da investigação do fenômeno do sucesso e fracasso escolar de estudantes de diferentes classes sociais que cultivavam ou não o *habitus* da leitura e de outras práticas artístico-culturais. Não há como negar que a leitura literária é acumulativa no sentido de ser uma herança que só cresce na vida das(os) leitoras(es). Como leitoras(es), sabemos que as leituras realizadas ao longo da vida refletem nos nossos modos de ser, pensar e agir, que em algum momento as frases, situações, títulos ou personagens encontradas(os) nas obras nos influenciam. Acumulamos informações e saberes que, em tempo oportuno, poderemos aplicar na vida.

Como já me expressei durante a pesquisa *Inês&Nós: uma aplicação do Método LerAto na formação de Professores Leitores pela mediação do mito de Inês de Castro* (Almeida, 2021), em consonância com estudos fundadores sobre o ato de ler e seus impactos na vida de quem o pratica – em que posso citar nomes como Roger Chartier (1999), Marisa Lajolo (2008) e Alberto Manguel (1997) –, tenho defendido que a relevância da atividade leitora ativa também se justifica pelo fato de contribuir para a expansão das fronteiras interculturais de compreensão do mundo, pois provavelmente não temos a possibilidade de conhecer todos os povos, nações, territórios e vivenciar todas as culturas que o mundo pode oferecer. Frente a esta impossibilidade, pela leitura temos acesso a incontáveis experiências vividas por outros grupos sociais, étnicos e culturais. Tal prática também colabora no desenvolvimento do caráter humano e no fortalecimento da identidade cultural, pois é possível se desenvolver enquanto sujeito crítico, tornando-se humanitário e mais sensível e tolerante às diferenças, bem como pessoas mais empáticas, por meio do exercício da alteridade, isto é, de viver e aprender com a experiência de outras pessoas.

As autoras Edilma de Lucena Catanduba e Maria de Fátima de Souza Aquino, em *Práticas sociais de leitura, escrita e letramento: o papel da escola na perspectiva*

do PNAIC (Catanduba; Aquino, 2014), nos ensinam que a leitura é uma prática social, interativa, de produção de sentidos, fundamentada na concepção interacional e dialógica da linguagem, na qual estão inseridos sujeitos que interagem entre si e com o mundo, dado que constituem a linguagem ao mesmo tempo em que são constituídos por ela. Nessa concepção, as(os) autoras(es) e leitoras(es) são vistas(os) como sujeitos sociais. A interação dessas(es), na leitura, advém da articulação entre os aspectos linguísticos e os aspectos sócio-históricos e culturais implícitos no texto. Dessa forma, as(os) leitoras(es) não apenas decodificam e internalizam o conteúdo lido, elas(es) interagem e dialogam com o texto (Catanduba; Aquino, 2014).

É preciso, portanto, reforçar que os melhores lugares possíveis de acontecer esses diálogos interculturais e dialógicos são, de fato, em espaços como bibliotecas e escolas, pensadas num viés verdadeiramente democrático de formação, porquanto se concebe que nestes espaços devem acontecer o ensino-aprendizagem de diversos saberes fundamentais no processo de formação holístico dos sujeitos, pois são espaços pensados para a finalidade da cidadania. Certamente, a biblioteca deve ser um espaço alternativo de democratização do acesso aos diversos conhecimentos básicos e, sendo assim, a leitura é um elemento fundamental nesse processo de desenvolvimento das pessoas.

No entanto, como nos relatou a jornalista Thais Carrança, em matéria publicada pela *BBC News Brasil*, entre 2015 e 2020 (Carrança, 2022), o Brasil perdeu ao menos 764 bibliotecas públicas, segundo dados do *Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas* (SNBP), mantido pela Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo. Em 2015, a base de dados contava 6.057 bibliotecas públicas no Brasil, número que caiu para 5.293 em 2020, dado mais recente disponível no site do SNBP. Bibliotecas públicas são aquelas mantidas pelos municípios, estados, Distrito Federal ou governo federal, que atendem a todos os públicos. São consideradas como equipamentos culturais e, em vista disso, estão no âmbito das políticas públicas do governo federal, antes sob o Ministério da Cultura e atualmente sob a Secretaria Especial da Cultura (Carrança, 2022).

A formação em Biblioteconomia no Brasil, implantada em 1911, na Biblioteca Nacional, localizada no Rio de Janeiro, foi motivada pela necessidade de sanar as dificuldades existentes da própria biblioteca quanto à qualificação das(os) profissionais. Nos anos 1960, ocorre o reconhecimento da profissão de

bibliotecária(o), pelo que em 1962 se estabelece o currículo mínimo para o curso no país decorrente da Lei nº 4.084 de 30 de junho de 1962³. Ainda nesse período, se inicia o primeiro curso de pós-graduação a nível de mestrado, oferecido pelo Instituto Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (IBBD), sob o título de Mestrado em Ciência da Informação. O intuito desse curso foi qualificar bibliotecárias(os) para atuar como formadoras(es) de bibliotecárias(os) nos cursos de bacharelado. Anos mais tarde, em 2001, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de bacharelado em Biblioteconomia, a fim de ampliar o currículo mínimo e apresentar estratégias para proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades para o domínio de conteúdos da área e lidar com os desafios da prática em bibliotecas. Ainda é possível notar que no Brasil perdura uma conjuntura precária no tocante à falta de bibliotecas, mesmo que a Lei nº 12.224 de 24 de maio de 2010⁴ assegure a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Ademais, há a desvalorização das bibliotecas existentes e suas bibliotecárias e bibliotecários, mesmo que saibamos que a Lei nº 4.084 de 30 de junho de 1962 assegura essa carreira profissional.

Diante desse contexto de desvalorização, a própria carreira profissional na área da biblioteconomia fica comprometida. Por essa razão, o bibliófilo Edson Nery da Fonseca, em *A biblioteconomia brasileira no contexto mundial* (Fonseca, 1979), afirma que o Brasil necessita, com igual intensidade, tanto de Doutoradas(es) e Mestras(es) em Biblioteconomia e Ciência da Informação, como de Bacharelas e Bacharéis em Biblioteconomia e até simples Técnicas(os) em Biblioteconomia de nível médio. Tanto as bibliotecas nacionais, universitárias e especializadas como as públicas, escolares e infantis podem necessitar destas(es) profissionais devidamente preparadas(os).

Como no Brasil esse campo de atuação, ao longo dos anos, vem se desenvolvendo de maneira lenta, muito pelo fato de que estamos a presenciar um movimento contemporâneo de escolarização das bibliotecas públicas, o que se vê são professoras(es) atuando como bibliotecárias(os). Por estarem sucateadas por falta de

³ No Brasil, este profissional está amparado pela *Lei nº 4.084 de 30 de junho de 1962*, a qual dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula o seu exercício. Disponível em: <https://abrir.link/JPzWp>. Acesso em 12/10/2020.

⁴ Cf. BRASIL. *Lei n.º 12.244 de 24 de maio de 2010*. Dispõe a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 24 mai. 2010. Publicado no DOU de 25.5.2010. Disponível em: <https://abrir.link/rLI9v>. Acessado em 13/10/2020.

investimento das próprias autoridades políticas, as bibliotecas públicas são fechadas, pelo que o edifício vem a servir para uma outra atividade, seja na área da educação, saúde, assistência social etc. Quanto ao acervo livresco e demais equipamentos, geralmente são transferidos para as escolas da rede educacional a fim de ampliar a oferta de uma variedade de livros nas bibliotecas escolares (Carranço, 2022). Porém, a biblioteca escolar é de responsabilidade da comunidade escolar, diferente da biblioteca pública, que assiste à população em geral e mesmo às comunidades escolares das esferas municipais, estaduais, federais e privadas.

Por isso, além de ser importante que sejam edificadas bibliotecas públicas e comunitárias, também é imprescindível que haja acesso e valorização da formação inicial e continuada das(os) bibliotecárias(os). Ainda, é importante que sejam criados e implementados projetos de incentivo à leitura que tenham ligação com as bibliotecas⁵, porquanto enfrentamos o problema da falta do hábito e prazer pela leitura em proporções pandêmicas no Brasil, dado que essa desvalorização reflete na não atuação da sociedade em frequentar bibliotecas.

A priori, destaco que os dados a seguir, por mais verídicos que sejam, precisam ser apreciados criticamente, pelo que algumas afirmações podem engessar o discurso equivocado relativamente à ineficiência da atuação das(os) profissionais da educação básica e a falta de formação de professoras(es) no Brasil. Como pode ser observado, há uma grave deficiência nas práticas leitoras no âmbito educacional brasileiro no tocante às escolas e universidade, além de uma conjuntura deficiente no que concerne à leitura em outras esferas, especialmente familiar. Os dados a seguir ilustram essa discussão:

- (1) A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) destacou que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro⁶. Com publicação em 2020, esta mesma pesquisa, com dados atuais de 2019⁷, afirmou que entre 2015 e 2019, o Brasil perdeu cerca de 4,6 milhões de leitoras(es), visto que houve menos tempo dedicado aos livros e mais às redes sociais, tendo estas(es) leitoras(es) grau de ensino superior.

⁵ Cf. Projeto de *Lei do Senado Federal Nº 28, de 2015*, em que se Institui a Política Nacional de Bibliotecas. Disponível em: <https://abrir.link/8d8Vq>. Acessado em 13/10/2020.

⁶ Cf. *Jornal G1* em: <https://abrir.link/uwutH>. Acessado em 19/08/2020.

⁷ Cf. *Paraná Portal* em: <https://abrir.link/JP5fn>. Acessado em 29/09/2020.

- (2) O *Ministério da Cultura do Brasil*⁸ constatou que há um baixo índice de leitoras(es) brasileiras(os), visto que a quantidade de aquisição de livros per capita é de 1,7 livros adquiridos por ano, o que indica que o país está abaixo de outros com índice de pobreza maior.
- (3) Os resultados do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*, de 2015, mostrou que o desempenho médio das(os) estudantes brasileiras(os) na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à pesquisa realizada com estudantes dos países membros da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), com 493 pontos, colocando o Brasil na 55ª posição do ranking de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia⁹.
- (4) O *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)* e o *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)*, ambos com dados de 2012¹⁰, indicaram um baixo desempenho de leitura por parte das(os) estudantes brasileiras(os). Em pesquisa mais atual, com dados de 2018¹¹, o PISA declarou que estudantes brasileiras(os) com 15 anos de idade têm baixa proficiência em leitura, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação.
- (5) O *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)* de 2012, mostrou que 38% das(os) universitárias(os) brasileiras(os) não dominam habilidades básicas de leitura e escrita apropriadas ao seu nível de escolaridade¹². Com dados de 2018, o INAF¹³ afirmou que 4% das(os) estudantes que ingressaram no ensino superior eram considerados analfabetos funcionais.

Além desse negativo contexto no que concerne à prática de leitura, em especial no âmbito escolar, por muito tempo a atividade leitora esteve presa a uma abordagem coercitivamente moralista que pretendia influenciar no padrão de comportamento

⁸ Cf. *O Globo* em: <https://abrir.link/BmwLh>. Acessado em 29/09/2020.

⁹ Cf. *Portal do MEC* em: <https://abrir.link/65OaE>. Acessado em 19/07/2020.

¹⁰ Cf. *Revista Veja* em: <https://abrir.link/imqn9>. Acessado em 12/03/2021.

¹¹ Cf. *Portal do INEP* em: <https://abrir.link/WybNL>. Acessado em 12/03/2021.

¹² Cf. *Jornal Estadão* em: <https://corta.link/nEGFY>. Acessado em 19/08/2020.

¹³ Cf. notícia sobre o *INAF/2018* em: <https://corta.link/ctXSv>. Acessado em 12/03/2021.

das(os) leitoras(es) em formação, cuja regência se dava à luz dos valores socioculturais hegemônicos. Desse modo, as práticas de leitura se davam apenas como estratégias de complementação de conteúdos e/ou recurso com objetivos de analisar competências e exigências, bem como destrezas da língua através de um estudo mecânico em seus aspectos normativos e gramaticais com objetivos de aquisição do código (Ramos; Alves; Oliveira, 2014).

Assim sendo, a partir de diversas(os) autoras(es), a exemplo de um dos maiores militantes da prática leitura, o francês Jean Foucambert, autor de *A criança, o professor e a leitura* (Foucambert, 1997), pode-se refletir e perceber que esse contexto só contribuiu para com o desinteresse pela leitura, principalmente a literária, por parte das(os) leitoras(es) em processo de formação escolar, implicando no desinteresse e cansaço, que, portanto, exige, por parte delas(es), esforços, pois não há disposição para a prática de leitura por fruição.

Em observação a esses dados, considera-se inquietante o fato de que muitas(os) destas(es) leitoras(es) em formação tornaram-se professoras(es), o que naturalmente fez repetir todo esse processo deficiente na prática de leitura em sala de aula, principalmente no ensino de literatura. Esse círculo vicioso e contínuo cheio de falhas, por consequência, acabou formando leitoras(es) frustradas(os), no sentido de lerem sem nenhum prazer estético ou deleite, apenas por obrigação (Barros; Andrade, 2017).

Sabendo disso e pondo em questionamento a deficiência leitora por partes das(os) professoras(es) da educação básica brasileira, Ninfa Parreiras, autora da obra *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê* (Parreiras, 2009), que veio a ser difundida pelo *Programa Nacional Biblioteca na Escola* (PNBE) destinada às(aos) docentes da rede pública, afirma que muitas(os) professoras(es) passam a transmitir as mesmas deficiências vivenciadas para as(os) alunas(os).

Tal legado caracteriza a flagrante carência de professoras(es)-leitoras(es) em nossas escolas, como apontam o pesquisador Marcelo Alves de Barros e a pesquisadora Valéria Andrade, em *LerAtos: Jogos Sérios de Leitura Performática em Realidade Alternada para engajar Populações e Escolas em Desafios Sociais* (Barros; Andrade, 2017). Como militantes para a promoção da leitura, afirmam que sendo estas(es) personagens pouco presentes no cenário escolar, dificilmente as políticas e estratégias voltadas para a leitura darão bons frutos por si só, visto que as(os)

mediadoras(es) de leitura exercem um papel fundamental no processo formativo das(os) leitoras(es). Também consideram que esses problemas compreendem um percurso histórico deficitário em relação à formação inicial escolar no Brasil, particularmente no âmbito das licenciaturas em Letras e em Pedagogia, as quais não dispõem de métodos e ferramentas para conquistar o interesse pela leitura, além de não explorar experiências individuais e coletivas com as novas tecnologias (Barros; Andrade, 2017).

Em Portugal, por sua vez, o autor Daniel Melo, em sua pesquisa *A Leitura Pública no Portugal Contemporâneo (1926-1987)* (Melo, 2004), traz um panorama histórico representativo para o entendimento das complexidades da prática pública da leitura, em especial por meio de bibliotecas públicas em Portugal, pelo que retrata o contexto político-institucional das bibliotecas criadas por iniciativas estatais, definindo os pressupostos que estão na base das decisões legislativas e as características das instituições assim criadas. Em especial, aponta para a importância das bibliotecas no combate ao analfabetismo à luz das estatísticas, por meio das quais traça o perfil das(os) leitoras(es) portuguesas(es) contemporâneas(os) e das(os) utilizadoras(es) das bibliotecas – em especial na Biblioteca Municipal de Cascais e nas bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian.

Por seu turno, a pesquisa sociológica *A Leitura em Portugal* (PNL, 2007), do *Plano Nacional de Leitura* (PNL) de Portugal, aponta para o fato de que hoje se torna mais difícil conquistar as(os) cidadã(o)s para os incomparáveis benefícios da prática da leitura devido à concorrência de múltiplas solicitações para a ocupação do tempo. O estudo ainda aponta que apesar da presença de fatores negativos, a experiência demonstra ser possível transformar alguns deles como, por exemplo, as novas tecnologias, em potenciais aliadas.

Por sua vez, segundo as autoras Ângela Balça e Renata Junqueira de Souza, em *Políticas públicas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas* (Balça; Souza, 2012), em Portugal, desde a metade dos anos 2000, têm surgido algumas iniciativas públicas voltadas para a promoção da leitura em face dos desafios que cercam essa área no país. O *Programa de Itinerâncias*, do antigo *Instituto Português do Livro e das Bibliotecas* (IPLB), desde 2007, sob a *Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas* (DGLB), é uma dessas ações de promoção da leitura. Constituiu-se, até há pouco tempo, como o principal instrumento de promoção da leitura da DGLB.

Os objetivos eram promover e incentivar a criação de leitoras(es) de modo a combater o analfabetismo e os baixos níveis de leitura das(os) portuguesas(es).

Por seu turno, a *Rede de Conhecimento das Bibliotecas Públicas* (RCBP) também é um projeto da iniciativa do então *Instituto Português do Livro e das Bibliotecas* (IPLB), co-financiado (47,5%) pelo *Programa Operacional para a Sociedade do Conhecimento* (POS-Conhecimento) e pretendeu desenvolver-se em parceria com as Câmaras Municipais visando a estruturação da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas. O projeto continuou o seu trabalho com inúmeras ações em face da promoção da leitura, sempre com as parcerias entre os municípios, as bibliotecas que estão sob sua responsabilidade e o PNL (Balça; Souza, 2012).

Um outro projeto desenvolvido em Portugal é o *Serviço de Apoio à Leitura* (SAL). O SAL apresentou-se como um Guia de Orientação à Leitura. Nesse guia, podemos encontrar 150 títulos divididos por áreas temáticas e por três faixas etárias. O SAL é um instrumento de orientação à leitura e às práticas de indução ao prazer de ler, dirigido às(aos) mediadoras(es) de leitura que trabalham junto ao público infanto-juvenil, nomeadamente professoras(es), bibliotecárias(os), mães e pais (Balça; Souza, 2012).

Em face desse contexto, apresento a questão norteadora para a construção da problematização da presente pesquisa: *Por que e como usar as bibliotecas como Espaços Alternativos Plurifuncionais para a Formação Continuada de Professores Leiautores Utópicos?* Em face desse questionamento, inspirado pelas reflexões de autoras(es) como Marisa Lajolo (2008), acredito que, através de práticas de leitura entre várias(os) leitoras(es), pode-se ampliar a percepção e interpretação de mundo, contribuindo com a habilidade crítica, a reflexão e interação dialógica que concerne à convivência social, tendo em vista as possibilidades do texto literário como caminho para múltiplos horizontes semânticos.

De acordo com Roger Chartier em *Comunidades de Leitores* (Chartier, 1999), na comunidade de leitoras(es) se produzem e se partilham sentidos sobre si e o mundo, razão pela qual seu conceito vem sendo utilizado, por muitas(os) mediadoras(es) de leitura e estudiosas(os) da área, como estratégia para a formação de leitoras(es). Além disso, seu conceito de comunidade leitora inspirou Rildo Cosson em sua proposta de círculos de leitura, descrita em *Círculos de leitura e letramento literário* (Cosson, 2018), o qual dispõe de variadas formas de organização e

funcionamento, com atividades realizadas no círculo que colaboram para a aquisição de competências leitoras.

Em ampliação da concepção e configuração dos círculos de leitura tradicionais, a autora Valéria Andrade, em sua pesquisa *Inês&Nós: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil* (Andrade, 2021), propôs a formação de *Comunidades Leiautoras Ativas Ubíquas* (CLAUs), visto que uma de suas especificidades é a interconectividade mediada pelas mídias digitais entre grupos de leitoras(es) ligadas(os) a uma comunidade maior. Nesta comunidade, as(os) leitoras(es) são conscientes de sua participação, cuja atuação promove por meio da alteridade a transcrição de novas narrativas de vida a partir de pontes de interlocução cultural, tornando-as(os), para além de leitoras(es), autoras(es) – por isso, leiautoras(es)¹⁴. Em seu estudo, a autora promoveu um diálogo fronteiriço entre educadoras(es) e aprendizes de Portugal e do Brasil, a partir da leitura da história da rainha D. Inês de Castro, de Portugal no século XIV, na comunidade intercultural *Inês&Nós*.

A fim de se realizar a formação continuada de docentes como Professoras Leiautoras Utópicas, a presente pesquisa consiste em uma aplicação do Método LerAtos (Barros; Andrade, 2017), que designa uma abordagem inovadora e transformadora de ensino-aprendizagem que pode ser desenvolvido em escolas, universidades e demais espaços educativos. Sua configuração pedagógica agrega a mecânica dos jogos sérios de realidade alternada, apoiados pelas práticas de leitura e produção de textos multimodais performativos, a fim de desenvolver habilidades de leitura transformadora, melhorar o desempenho em conteúdos curriculares interdisciplinares e aumentar o nível de engajamento das(os) estudantes, professoras(es), bibliotecárias(os) e populações em ações sociais em suas respectivas escolas, bibliotecas e comunidades. Sendo assim, nossa pesquisa utiliza o Método LerAtos no âmbito da formação continuada de Professoras Leiautoras Utópicas da educação básica em Portugal e no Brasil.

¹⁴ Criado por Valéria Andrade (UFCG/CDSA – UEPB/PPGLI), o termo *Leiautoras(es)* corresponde à junção de “leitoras(es)” com “autoras(es)”, neologismo cujo significado designa que as/os participantes, no contexto da experiência formativa no âmbito do método LerAtos, desenvolvem as duas habilidades – leitura e escrita autoral – de maneira articulada e processual (BARROS; ANDRADE, 2017).

A formação de leitoras(es) tem sido uma área de investigação de interesse para mim, visto que na graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Linguagens e Códigos (LECAMPO/CDSA/UFCG), desenvolvi uma experiência voltada para a formação melopoética de musicistas e músicos leitoras(es) a partir da leitura de letras de músicas religiosas com um grupo de flautistas de uma orquestra infanto-juvenil em uma igreja. A pesquisa monográfica teve como título *O ensino-aprendizagem de música no contexto não formal: a experiência da Orquestra infanto-juvenil de Flauta Doce da Igreja Evangélica Congregacional da Cidade de Sumé-PB* (Almeida, 2017).

Também tive a oportunidade de estimular meu interesse por esse campo de investigação quando cursei a Formação Continuada em *Formação de Mediadores de Leitura*, em 2019, realizada pela Universidade Aberta do Nordeste da Fundação Demócrito Rocha, com apoio da Universidade Federal do Ceará (UFC)¹⁵. O curso buscou capacitar professoras(es) das redes municipais e estaduais de educação de vários estados do território nacional e foi composto de ações destinadas ao fomento da prática adequada da leitura em ambiente das escolas públicas, nas bibliotecas de acesso público (escolares, oficiais e comunitárias) e em espaços públicos e equipamentos culturais. Teve como objetivos fomentar a formação de mediadoras(es) de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura pelo fomento ao seu gosto, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professoras(es), bibliotecários(os), educadoras(es) sociais, contadoras(es) de histórias, agentes de leitura, entre outras(os) agentes educativos, culturais e sociais; e democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes do estímulo à leitura também em bibliotecas de acesso público.

Depois disso, na pesquisa no âmbito do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB), intitulada *Inês&Nós: uma aplicação do Método LerAtos na formação de Professores Leitores pela mediação do mito de Inês de Castro* (Almeida, 2021)¹⁶, foi desenvolvida uma

¹⁵ Cf. plataforma virtual da *Fundação Demócrito Rocha (FDR)* em: <https://cursos.fdr.org.br/>. Acessado em 12/10/2022.

¹⁶ A pesquisa realizada no Mestrado em Literatura e Interculturalidade venceu o *1º Prêmio UEPB de Dissertações e Teses Rosilda Alves Bezerra* na área de <Linguística, Letras e Artes>, conferido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com direito a certificados para mim, bem como para a orientadora Valéria Andrade e para o PPGLI/UEPB, entregues no encerramento do 2º Congresso Universitário da UEPB/2022, o qual se realizou entre os

experiência direcionada para a formação de professoras(es) leitoras(es) com professorandas do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do campo (LECAMPO), no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito da disciplina de *Práticas de Leituras Performativas*. O *corpus* literário da obra-semente utilizada na experiência foi inspirada na narrativa mito-histórica de Inês de Castro, inscrita no poema ilustrado *Inês* (2015), de Roger Mello e Mariana Massarani, a partir do qual foram criadas, por meio da aplicação do Método LerAtos, novas narrativas míticas na forma de textos multimodais performativos, pelo que a pesquisa se inscreveu na linha de pesquisa em *Literatura Comparada e Intermidialidade*.

Parte das obras adaptadas por inspiração do mito de Inês de Castro, vieram a integrar a coletânea literária intercultural *Inês&Nós: Trinta e Uma Novas Histórias de Inês de Castro* (2022), publicada pela Editora da UEPB (EDUEPB) com a minha coorganização junto a professoras(es) pesquisadoras(es) do Brasil – Valéria Andrade (PPGLI/UEPB; CDSA/UFCG), Marcelo Barros (CEEI/UFCG), Rafael Barros (PPGLI/UEPB; SEDUC/Sumé-PB) – e de Portugal – Lurdes Ferreira (FLUP/U.PORTO; Agrupamento de Escolas de Valongo), Manuel Neves (Escola de Educação Superior de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa; Agrupamento de Escolas de Pinhel) –. A obra ainda conta com apresentação escrita pelo historiador português Drº Jorge Pereira de Sampaio, membro da *Academia Portuguesa da História*.

Assim, dando continuidade nessa área de interesse, bem como na mesma linha de pesquisa, para esta pesquisa de Doutorado do PPGLI/UEPB, busquei realizar uma investigação apoiada pela aplicação do Método LerAtos na formação leiautora continuada de professoras(es) em bibliotecas de Portugal e do Brasil, apontando para o fortalecimento do modelo de bibliotecas como espaços alternativos plurifuncionais, tais como pode ser visto em Portugal, contribuindo para a implementação desse modelo no contexto das bibliotecas do Brasil a partir da experiência de formação leiautora baseada em concepções e temas da utopia para docentes do ensino básico.

O *corpus* literário utilizado é o texto teatral *Maria Roupa de Palha*, que figura como ressignificação do mito arquetípico de Cinderela empreendido por Lourdes Ramalho (2008). Destaco que promover possibilidades de leitura de uma obra do

repertório da dramaturga se constitui como estratégia de continuidade de um dos objetivos do projeto de pesquisa-ensino *Lourdes Ramalho e o teatro na Paraíba: representações e possibilidades de leitura*, desenvolvido por Valéria Andrade entre os anos de 2003-2006 (UFPB/DCR/CNPq), destinado a ampliar a circulação de obras de Lourdes Ramalho, inclusive no universo acadêmico das Letras, e encontrar, na sala de aula, um novo público para esta produção, isto é, um público leitor formado por estudantes com interesse na dramaturgia brasileira e, em particular, a que se produz no Nordeste do país (Andrade, 2006).

Sendo aluno e orientando da professora Valéria Andrade desde a graduação cursada entre 2013-2017 na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Linguagens e Códigos (LECAMPO/CDSA/UFCG), onde me encontrei com a dramaturgia ramalhiana em suas aulas de Literatura, estou a dar prosseguimento a este projeto de visibilidade da sua vida e obra, particularmente nas salas de aula, palcos e bibliotecas. Os resultados desse projeto são, portanto, tomados como inspiração pessoal para que eu possa fazer com que este texto teatral venha, para além de ser conhecido por estudantes, a ser lido performaticamente, apropriado e reinventado por professoras(es) em um processo de formação continuada como *Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os)* (PLUs) e mediadoras(es) de leitura no contexto de bibliotecas.

O intuito foi que a jornada de heroína utópica de Maria viesse a estimular estas(es) profissionais da área de <Linguística, Letras e Artes> a empreender novas histórias adaptadas em que a protagonista é instigada, entre outros desafios contemporâneos, a quebrar o mito da inferioridade da mulher, a lutar contra o preconceito de gênero e o feminicídio, bem como romper com barreiras paradigmáticas no tocante à liberdade de amar.

Com base nisso e tendo em vista o *corpus* de fundamentação teórica da pesquisa, construído a partir da perspectiva em torno da formação das(os) leitoras(es), desenvolvida pelo bibliófilo Alberto Manguel, autor de *Uma História da Leitura* (Manguel, 1997), justifico a importância de um estudo em que se possa investigar a possibilidade de uso das bibliotecas como espaços alternativos plurifuncionais para a formação continuada de *Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os)*, Alberto Manguel aponta para esta possibilidade no âmbito do projeto de formação de professores leitores *Apaixonados pela leitura* (Caitano, 2020; Marinho, 2020),

pensado para ser desenvolvido na Biblioteca Nacional da Argentina (BNA). Essa iniciativa me inspira a considerar que as bibliotecas precisam ser (re)conhecidas como recursos alternativos nos processos de ensino-aprendizagem e mediação da leitura particularmente para docentes.

Assim, esta pesquisa contribui para a resignificação da concepção de bibliotecas que ainda permanece no senso comum, ou seja, depósitos de livros. Aproprio-me da concepção apontada por Alberto Manguel¹⁷, isto é, de uma biblioteca viva, em que leitoras(es) ativas(os) encontram, por meio do acesso ao livro e demais serviços disponibilizados, possibilidades de inclusão social, sociabilidade, qualificação profissional, aumento do nível de escolaridade, prazer estético etc.

Além disso, é preciso conceber as bibliotecas como templos interculturais da leitura e, sendo assim, se aponta para uma possibilidade de conjugação dos estudos interculturais em face do desenvolvimento de pessoas leitoras em espaços de trocas e construção de saberes que potencializam as experiências culturais e identitárias destes em seus relacionamentos interculturais.

Com base nestas ideias, justifica-se a necessidade do uso das bibliotecas como espaços alternativos plurifuncionais, onde se potencializam habilidades artísticas e culturais diversas, especialmente a prática leitora de docentes. Sendo assim, as bibliotecas podem ser utilizadas como espaços de formação continuada de professoras(es)-leiautoras(es) de obras literárias que expressem suas utopias no tocante a perspectivas de mudança do cenário social.

Diante dito, levanto a hipótese de que, sendo as bibliotecas – principalmente as públicas e as comunitárias – instituições onde se promove o acesso democrático aos diversos conhecimentos veiculados pela leitura principalmente do livro, elas tornam-se um ambiente pedagógico vivo e transformador de realidades, pelo que se pode concebê-las como espaços alternativos plurifuncionais, especialmente para atividades relativas à formação continuada de professoras(es) como Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os).

Isto posto, defendo a tese de que as bibliotecas públicas e municipais em Portugal e no Brasil, concebidas presentemente como espaços plurifuncionais, são

¹⁷ No dia 30 de agosto de 2016, Alberto Manguel e Robert Darnton inauguraram as comemorações dos *30 anos da Companhia das Letras*, no Sesc Vila Mariana, em São Paulo, falando sobre Bibliotecas, Livros e Leitura. Cf. palestra no Canal Companhia das Letras (YouTube). Disponível em: <https://abrir.link/ZSK8Q>. Acessado em 13/10/2020.

espaços alternativos proficientes para a formação continuada de professoras(es) como Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os), isto é, para além das universidades e escolas, notadamente pela implementação dessa perspectiva a partir da aplicação do Método LerAtos.

Esta pesquisa – aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UEPB, conforme Parecer Consubstanciado N° 5.758.093 – surge, portanto, como referido antes, de um questionamento: como incentivar as(os) professoras(es) a se tornarem Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os) e formadoras(es) de Leiautoras(es) pela mediação da peça *Maria Roupa de Palha* (2008), de Lourdes Ramalhos no contexto de bibliotecas? Essa pergunta pode ser respondida mediante a hipótese de aplicação do Método LerAtos personalizado para o contexto/problema da pesquisa.

O objetivo geral, portanto, foi o seguinte:

- Investigar os impactos da aplicação do Método LerAtos para proceder à formação de comunidade leiautora ativa ubíqua inspirada na dramaturgia de Lourdes Ramalho, personalizada para a formação continuada de professoras(es) mediadoras(es) de leitura-escrita em Bibliotecas de Portugal – Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada (BPARPD)/Ilha de São Miguel/Arquipélago dos Açores – e do Brasil – Biblioteca Pública Municipal de Sumé-PB-Prof. Adalgisa Jacinto de Oliveira, no Centro de Formação de Professores-Profª Onésima Maria de Araújo Gonçalves –, apontando para a implementação do conceito e uso das bibliotecas como espaços plurifuncionais alternativos para a formação de Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os).

Os objetivos específicos cumprem com o propósito de abarcar as metas da pesquisa, que foram:

- (1) Investigar a estratégia estética de utopia empreendida em obras dramatúrgicas de Lourdes Ramalho destinadas ao público infanto-juvenil, com ênfase no cordel dramatúrgico *Maria Roupa de Palha*.
- (2) Discutir os impactos das bibliotecas públicas na promoção de cruzamentos de culturas.

- (3) Abordar as potencialidades do Método LerAtos na formação de Comunidades Leiautoras Ativas Ubíquas integradas por docentes com apoio de bibliotecas.
- (4) Realizar estágio de pesquisa aplicada em bibliotecas de Portugal e do Brasil, a fim de estudar e aplicar concepções e práticas de plurifuncionalidade.
- (5) Promover a formação continuada de *Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os)* por meio da aplicação do Método LerAtos em biblioteca brasileira como estratégia de implementação da concepção de bibliotecas como espaços plurifuncionais alternativos.

O estudo realizado aponta para a tese de que as bibliotecas públicas em Portugal e no Brasil do século XXI, concebidas como espaços plurifuncionais, podem ser espaços alternativos proficientes para a formação leiautora de docentes, tal como ocorreu mediante aplicação do Método LerAtos na *Formação Continuada de Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os) (FC-PLUs)*, curso ofertado para 20 professoras¹⁸ na rede municipal de educação da Prefeitura de Sumé-PB. Essa aplicação do Método LerAtos resultou numa jornada leiautora gamificada mediante a realização de quatro oficinas de leiautoria distribuídas em dez encontros. Em síntese, as oficinas se sucederam da seguinte maneira:

1. Na *Oficina de Sonhação*, as professoras foram estimuladas a pensarem sobre o tema geral da oficina, que se tratou do “Protagonismo de Mulheres em Jornada de Heroína Utópica contra problemas do mundo distópico”, a exemplo da violência contra a mulher, preconceito de gênero, feminicídio etc., tendo como inspiração a cosmovisão utópica (Vieira, 2021) e heroica (Murdock, 2022).
2. Na *Oficina de Fruição*, as(os) PLUs realizaram a leitura performativa do texto teatral *Maria Roupas de Palha*, de Lourdes Ramalho, se utilizando de recursos vocais e gestuais para o engajamento entre texto e corpo (Zumthor, 2018).

¹⁸ Sendo 18 professoras e 2 professores participantes do estudo, a partir daqui farei menção a *Professoras Leiautoras Utópicas*.

3. Na *Oficina de Criação* se realizou o exercício do uso da presença, do corpo em todas as suas dimensões sensoriais, criativas e psicomotoras, para reinventar, mimetizar uma nova expressão, uma representação pessoal da obra-semente, que é uma nova obra, o que resultou na elaboração de um repertório de 20 novas histórias inspiradas no cordel dramaturgico *Maria Roupa de Palha* (Ramalho, 2008).
4. Na *Oficina de Doação* realizou-se a experiência de entregar a nova obra única e viva a outras pessoas, de se entregar por meio da obra, enquanto performance e enquanto empreendimento social baseado na obra adaptada da obra-semente lida, mediante publicação no ciberespaço e campanha gamificada de conquista de espectoleitoras(es) que comentem sobre a obras e as performances.

A tese compõe-se de cinco capítulos, iniciando com o presente capítulo introdutório, intitulado **(1) Introdução: desafios e perspectivas sobre leitura pública em Portugal e no Brasil**, em que se realiza uma contextualização acerca de indicadores de desempenho de leitura no Brasil e em Portugal, apontando para a alternativa de implementação de estratégias de valorização da formação docente especializada nas destrezas de leiautoria criativa para a melhoria na formação de leitoras(es) em bibliotecas e escolas.

No capítulo **(2) Das cinzas do borralho para o raio de sol dourado: Lourdes ramalho e a reinvenção do mito de Cinderela em *Maria Roupa de Palha***, é tratado sobre a imprescindibilidade da obra dramaturgica de Lourdes Ramalho na atualização da dramaturgia voltada para crianças no Brasil, cujo repertório de sua obra incoorpora a estratégia estética da utopia, a exemplo do texto teatral *Maria Roupa de Palha* (Ramalho, 2008), em que a reinvenção da jornada da heroína no mito arquetípico de Cinderela pode inspirar esse público a refletir sobre as relações entre mulheres e homens na contemporaneidade.

O capítulo **(3) Método Leratos: interfaces, estratégias de leiautoria criativa em bibliotecas e diálogos com a formação docente**, apresenta um estudo voltado para as principais abordagens teóricas e metodológicas que são incorporadas pelo Método LerAto, além de promover uma reflexão sobre a necessidade da formação

continuada de professoras(es) voltada para a leiautoria criativa potencializada em bibliotecas.

No capítulo **(4) Estágios de pesquisa aplicada em literatura e interculturalidade em bibliotecas plurifuncionais de Portugal e do Brasil**, é desenvolvido o relato analítico da experiência de pesquisa aplicada na Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada (BPARPD/Portugal) e na Biblioteca Pública Municipal de Sumé (BPMS/Brasil). Na biblioteca portuguesa, foi desenvolvido um estudo em diálogo com a diretora, a fim de tratar sobre o perfil da instituição e da representante com base em indicadores de plurifuncionalidade. Esse estudo alimentou a ação de implementação da concepção de bibliotecas como espaços plurifuncionais na biblioteca brasileira, notadamente pela aplicação do Método LerAtos personalizado para a jornada de *Formação Continuada de Professoras Leiautoras Utópicas (FC-PLUs)*, envolvendo 20 mediadoras de leitura da rede municipal de ensino.

No capítulo **(5) Considerações finais: além de Ti-Rim-Tim-Tim ou olhando pra um novo horizonte ramalhiano utópico**, são apresentadas possibilidades de continuidade nos estudos desenvolvidos durante a pesquisa de doutorado, seja no tocante à perspectiva de ensino-pesquisa-extensão explorando outras obras da dramaturgia utópica de Lourdes Ramalho, seja na perspectiva utópica de expansão da FC-PLUs pela Paraíba e/ou Nordeste em programas de formação continuada de professoras(es) das redes públicas de ensino. Além disso, tem-se como perspectiva futura a publicação das obras literárias criadas durante a FC-PLUs em coletânea em homenagem a Lourdes Ramalho, edição especial a ser organizada com apoio do PPGLI/UEPB e suscetível a integrar o acervo da BPMS, a fim de que as produções possam circular em atividades de leiautoria na biblioteca e nas escolas.



CAPÍTULO 2

**DAS CINZAS DO BORRALHO PARA O RAIO DE SOL DOURADO:
LOUDES RAMALHO E A REINVENÇÃO DO MITO DE CINDERELA
EM *MARIA ROUPA DE PALHA***

Depois que terminava o seu trabalho, ela se recolhia a um canto da chaminé, no meio das cinzas do borralho, o que fez com que passasse a ser chamada na casa de Borralheira.

Cinderela ou O Sapatinho de Cristal
Charles Perrault, 1999

*Maria! Afinal chegaste
no raio de sol dourado!
Cumprindo tua palavra,
o juramento prestado!
Teremos coroação
– e a festa de noivado!*

Maria Roupas de Palha
Lourdes Ramalho, 2008

Tudo é possível para as mulheres quando encontramos nossa voz, honramos nossa identidade, batalhamos juntas por um objetivo comum e permanecemos de braços abertos aos céus, como a antiga Deusa Mãe, numa postura de orgulho e reconhecimento da sacralidade do feminino.

A Jornada da Heroína
Maureen Murdock, 2022

2 DAS CINZAS DO BORRALHO PARA O RAIOS DE SOL DOURADO: LOUDES RAMALHO E A REINVENÇÃO DO MITO DE CINDERELA EM *MARIA ROUPA DE PALHA*

A fotografia de Maria de Lourdes Nunes Ramalho (1920-2019) posta na abertura deste capítulo pode contribuir para a memória das(os) leitoras(es) do trabalho, haja vista a imprescindibilidade de darmos visibilidade às letras e também às imagens que eternizam figuras emblemáticas da dramaturgia no cenário brasileiro, principalmente mulheres, que atravessaram os limiares do tempo-espaço e deixaram para a posteridade obras cuja recepção nos assegura com possibilidades de futuros melhores.

Bem anterior ao nascimento de Lourdes Ramalho e de sua dramaturgia, o movimento de escrita dramática protagonizado por mulheres começara a germinar na cena teatral brasileira, já em meados do século XIX. Nas histórias oficiais do teatro brasileiro, nomes como Josephina Álvares de Azevedo (1851-1913), Maria Angélica Ribeiro (1829-1880), Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) e Maria Jacintha (1906-1994) foram praticamente apagados, tendo sido assim pouco estudados ou sequer conhecidos. Herdeira dessa tradição e inspirada pelas suas audaciosas ancestrais, entre elas sua mãe, Anna Brito, entre o século XX-XXI Lourdes Ramalho faz da sua escrita dramática, assim como suas antecessoras, um modo de (re)escrever o Brasil.

A dramaturga Lourdes Ramalho é considerada autora paraibana, embora tenha nascido em Jardim do Seridó - Ouro Branco, no Rio Grande do Norte. Tendo fixado residência em Campina Grande desde meados dos anos 1950, por meio da sua atuação emblemática nesta cidade, imprimiu seu nome na agenda artístico-cultural da Paraíba, tornando referenciada também como “grande dama da dramaturgia nordestina”.

Tendo vivido uma longa vida de quase um século, vindo a falecer aos 99 anos, “Dona Lourdes”, como era conhecida entre amigos e familiares, escreveu, em seus mais de oitenta anos de carreira, algo em torno de uma centena de peças, algumas das quais ganharam destaque nacional, a exemplo de *As Velhas*, *Fogo-Fátuo* e *Maria Roupas de Palha*, que levaram seu nome a ser aclamado em palcos do Brasil, e do exterior, em países como Portugal e Espanha.

A autora se destacara em seu tempo não só porque se posicionava diante de injustiças sociais, históricas e políticas, mas também porque seu empreendimento de ressignificação das raízes populares ibéricas do universo cultural do Nordeste brasileiro a consagrou como empreendedora sociocultural, resultando na façanha de contribuir para a formação de uma identidade singular em meio ao processo social e estético da discussão artística e cultural na Paraíba dos séculos XX-XXI.

Conforme sistematizou Valéria Andrade, considerada uma das pesquisadoras mais aprofundadas na dramaturgia ramalhiana, Dona Lourdes empreendeu uma obra dividida em *Dois Ciclos*. Essa sistematização, incorporada posteriormente às pesquisas de outros estudiosos da dramaturgia ramalhiana, pode ser encontrada em textos como: *Lourdes Ramalho e o teatro na Paraíba na segunda metade do século XX: representações e possibilidades de leitura* (Relatório Técnico DCR/CNPq/UFPB, 2006); *Lourdes Ramalho na cena teatral nordestina: sob o signo da tradição reinventada* (Editora Ideia, 2007); *Lourdes Ramalho: viver e fazer viver a vida e o teatro* (EDUEPB, 2011) e *Lourdes Ramalho e o ofício de escrever-pensar teatro* (Editora Horizonte, 2012).

Ora bem, de maneira enumerada e parafraseando as ideias da pesquisadora sobre cada uma das fases do repertório dramaturgicamente ramalhiano, descrevo os dois ciclos:

- (1) Nas décadas de 1970 e 1980 a dramaturga desenvolveu um projeto destinado a (re)inventar criticamente a cultura do Nordeste brasileiro. A dramaturga catalogara distintos modos de viver e de dizer o mundo de mulheres e homens nordestinos, registrando hábitos, inclusive linguísticos e alimentares, costumes e comportamentos relacionados à vida familiar e em comunidade, crenças e práticas religiosas.
- (2) A partir de 1990, a dramaturga trabalha na promoção de uma ressignificação das raízes ibero-judaicas do universo popular nordestino do século XVI. Debruça-se a autora em restaurar traços ancestrais da cultura da sua região, dado que a proposta estética de desvendamento e de ressignificação das raízes étnicas e culturais do universo popular nordestino remete à cultura ibérica.

Além desses dois ciclos, acrescenta-se um conjunto também numeroso de textos visceralmente comprometidos com a infância e suas peripécias, que se inserem na obra ramalhiana já desde os inícios de sua escrita dramaturgica, quando a autora, ainda criança, tinha como diversão favorita *brincar de teatro*. Intensificada por volta dos anos 2000, esta outra produção da dramaturga destinada a crianças e jovens, que consideramos instituir-se com um terceiro ciclo, tem como objetivo:

- (3) Revisitar personagens mitológicos, das fábulas, do folclore e da literatura popular em verso e de contos de fadas, além de provérbios e danças dramáticas. Sua crítica social se funde à brincadeira e ao humor, na recorrência a temas e personagens que povoam o imaginário popular. Em seu ofício de dramaturga adaptadora, se apropria das narrativas tradicionais para transmutá-las à luz das dinâmicas socioculturais do seu tempo, em diálogo com a crítica social emergente nos seus dias de mulher dramaturga e nordestina dos séculos XX-XXI.

O Quadro 1, a seguir apresenta em ordem cronológica as principais peças que compõem os três referidos ciclos da obra dramaturgica de Lourdes Ramalho, visto que durante a pesquisa não foi encontrada qualquer organização sistemática dessa natureza. Poderia buscar esses dados em diversos textos de pesquisadores especializados na obra ramalhiana, sendo que optei por me deter nas já mencionadas pesquisas de Valéria Andrade (2006, 2007, 2011 e 2012). O repertório de Lourdes Ramalho, que não refere-se apenas aos três ciclos citados devido à extensão de sua dramaturgia, inclui títulos que podem ser exemplificados na mostra abaixo.

Quadro 1 – Mostra do repertório de obras dramáticas de Lourdes Ramalho.

MOSTRA DO REPERTÓRIO DE OBRAS DRAMÁTICAS DE LOURDES RAMALHO QUE INTEGRAM OS TRÊS CICLOS CITADOS		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<ul style="list-style-type: none"> • A Feira (1976) • Chã dos esquecidos (1977 e 1978) • Os Mal-amados (1988) • O Arco-íris ou Muito Além do Arco-íris (1978) • A Eleição (1978) • Uma Mulher Dama (1979) • O Psicanalista (1980) • Guiomar Sem Ri Sem chorar (1981) • Fiel Espelho Meu (1982) • A Mulher da Viração (1983) • Frei Molambo Ora Pro Nobis (1983) • Censor Federal (1983) • Festa do Rosário (1985) 	<ul style="list-style-type: none"> • O Romance do Conquistador (1990) • O Reino de Preste João (1993) • Charivari (1997) • O Trovador Encantado • Guiomar Filha da Mãe • Presépio Mambembe • Joana Guabiraba • Viagem no Pau-de-arara • O novo Prometeu • Judite Fiapo em Serra Pelada • Guiomar, a filha da mãe • Charivari • Cerimônias • Por que a noiva botou o noivo na justiça • Viagem no pau-de-arara • Cerimônias 	<ul style="list-style-type: none"> • Novas Aventuras de João Grilo (2008) • Malasartes Buenos Artes • Dom Ratinho e Dom Gatão • Folguedos Natalinos • O Diabo Religioso (2008) • Maria Roupa de Palha (2008) • Anjos de Caramelada (2008) • Corrupio e Tangará ou O pássaro Real (2008) • A Cabra Cabriola • A velha sem gogó • O príncipe valente • História de Zabelê

Fonte: Dados da pesquisa

Não é novidade o fato de que no Brasil a produção literária de autoria de mulheres esteve às margens dos “cânones” de autoria de homens das metrópoles, principalmente que atua(ra)m no circuito entre Rio de Janeiro e São Paulo. Nomes como José de Alencar (1829-1877), Monteiro Lobato (1882-1948), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Machado de Assis (1839-1908), Graciliano Ramos (1892-1953), Mario Quintana (1906-1994), Guimarães Rosa (1908-1967), podem ser mencionados como emblemas da literatura brasileira.

Sabemos que o surgimento de mulheres escritoras fora muito mais evidente a partir de meados do século XIX, dado que até à altura enfrentavam desafios para exercer atividades intelectuais e culturais com liberdade de expressão. Consideradas transgressoras do sistema normativo do patriarcado que condicionava a atuação feminina inclusive no universo das letras, as mulheres resistiam enquanto liam e escreviam.

Resistindo a este apagamento da escrita de mulheres no sistema literário majoritariamente masculino até o início do século XIX, as escritoras da sua segunda

metade abrem portas para que outras mulheres venham a encontrar espaço na cena literária. Escritoras como Cora Coralina (1889-1985), Cecília Meireles (1901-1964), Adalgisa Nery (1905-1980), Rachel de Queirós (1910-2003), Clarice Lispector (1920-1977), Lygia Fagundes Telles (1923-2022), Hilda Hilst (1930-2004), entre outras, são emblema de pelo menos três séculos de resistência no universo das letras.

Em se tratando de uma escrita dramaturgica de autoria de mulheres, a qual desde o final do século XIX vem se descortinando na cena literária nacional – a passos lentos e tardiamente –, a problemática relativa ao desconhecimento e/ou silenciamento é ainda maior, inclusive porque a dramaturgia ocupava uma posição marginal em relação às outras manifestações dos gêneros lírico e épico no campo dos estudos literários cunhados no âmbito da área de Letras. Nomes como as já citadas Josephina Álvares de Azevedo (1851-1913), Maria Angélica Ribeiro (1829-1880), Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) e Maria Jacintha (1906-1994) marcam a história da dramaturgia brasileira.

Por essa razão, é preciso somar esforços e nos integrar – na condição de leitoras(es), professoras(es) e pesquisadoras(es) – à militância dramaturgica (e teatral), voltada em particular à de autoria de mulheres, como nos incita a fazer, entre outros pesquisadores da obra ramalhiana, particularmente Valéria Andrade, explicitamente em *Autoria feminina e o texto escrito para o palco: editar é preciso, ler também* (Andrade, 2010). Essa militância há de começar pelas nossas salas de aula, bibliotecas, clubes de leitura, lugares onde alunas(os) e/ou professoras(es) leitoras(es) podem protagonizar processos de ensino-aprendizagem, fruição estética, apropriação, interpretação, criação, edição, leitura e encenação de obras na forma dramática.

É, portanto, de uma posição adjacente que Lourdes Ramalho ousa sair do anonimato e fazer da sua dramaturgia a catalização das forças de resistências das(os) oprimidas(os), um espaço de reinvenção do mundo, pela potência da experimentação do *Arco-íris do Desejo*¹⁹, pondo no papel e às luzes da ribalta não só a *vida real*, mas

¹⁹ Desdobramento do *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, de Augusto Boal (1991), o *Arco-íris do Desejo* (BOAL, 2006) alude à cosmovisão, concepção e prática teatral que promove contrapontos e diálogos entre o *real* e o *ideal* como estratégia interventiva no universo individual e coletivo para promover uma reflexão crítica voltada para os dejesos e expectativas da sociedade à revelia das alternativas reais, cujo desenvolvimento tende a ser terapêutico, no sentido de ampliar as possibilidades de compreensão das variáveis e dos possíveis resultados no cotidiano.

também uma *vida ideal*, um sonho utópico de um *Mundo ao Avesso* – como explicita a autora Maria Ignez Novais Ayala, em *Riqueza de pobre* (Ayala, 1997) –, a fim de instaurá-lo nos palcos e, sobretudo, fora dele, impulsionada pelo seu comprometimento com a propagação de uma reflexão crítica sobre os papéis de mulheres e de homens na sociedade, cujas jornadas são marcadas por históricos confrontos de gênero.

Como nos ensinou Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 1992), a ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa determinada época. A literatura é uma criação humana e, por isso, reflete não somente no momento histórico em que as(os) autoras(es) vivem, como na sua própria cultura. As(os) autoras(es) e suas(seus) contemporâneas(os) veem, compreendem e julgam, acima de tudo, o que está mais perto de sua atualidade. As(os) autoras(es) são prisioneiras(os) de sua época, de sua contemporaneidade. Esse entendimento põe em xeque a afirmativa que muitas(os) pesquisadoras(es) costumam fazer quando dizem que existem autoras(es) à frente de seu tempo. Particularmente não costumo usar essa expressão e, por isso, me abstenho de reforçá-la concernente a Lourdes Ramalho, por mais que até considere positiva. O que posso asseverar é que a dramaturga esteve comprometida com a melhoria do cenário sociocultural e político do Nordeste de sua época com as ferramentas criativas do seu tempo. Os impactos que sua obra causou vem reverberando entre os anos, razão que nos faz esperar um futuro melhor a cada oportunidade que temos de volver a sua obra.

Tornando-se um emblema da dinâmica cultural nordestina que veio a ultrapassar fronteiras e continentes, Lourdes Ramalho foi laureada, em homenagem *post mortem*, com o título de *Doutora Honoris Causa*, conferido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em 2020. Presidida pelo excelentíssimo reitor, que naquele ano estava neste encargo o professor Dr^o Antonio Guedes Rangel Júnior, a solenidade foi realizada em reunião extraordinária no Museu de Arte Popular da Paraíba (MAPP), na sexta-feira do dia 27 de novembro de 2020²⁰. Na ocasião da

²⁰ Cf. a matéria *UEPB concede título de doutora honoris causa a Lourdes Ramalho*, publicana no Portal Correio, João Pessoa: 30/11/2020. Disponível em: <https://shre.ink/1tfR>. Acessado em 07/01/2023. Cf. a transmissão do evento *Reunião extraordinária Consuni/Consepe - Doutora Honoris*

cerimônia, a dramaturga foi representada pelo filho, George Suetônio Ramalho, que recebeu a honraria das mãos do reitor. Além disso, foi entregue um troféu da UEPB à neta de Lourdes, Luana Ramalho, como mais uma reverência ao brilhantismo da autora.

Considera-se, pois, que é por meio de sua dramaturgia que a então Doutora Lourdes Ramalho intervém, a ponto de demarcar sua exímia contribuição para a história do teatro no Brasil, razão que o seu nome está escrito nos anais da história do teatro brasileiro, motivos que na discussão a seguir apresento considerações sobre a produção dramatúrgica destinada às crianças²¹, sendo este repertório de particular interesse no âmbito desta pesquisa.

2.1 “Gro gro gro gro”: considerações sobre dramaturgia para crianças no Brasil e sua transformação na obra de Lourdes Ramalho

A subseção propõe-se a problematizar o (des)caso do gênero dramático na formação básica das escolas brasileiras até aos cursos de formação docente e mesmo pós-graduação nas áreas de Letras e Artes. Posteriormente, irei tratar de questões voltadas para a dramaturgia endereçada às crianças, adolescentes e jovens no Brasil, partindo de reflexões sobre o uso da arte dramática mais como recurso pedagógico para potencializar o trabalho de um outro componente curricular e menos como experiência estética que produz deleite e amplia o horizonte de expectativas, o repertório cultural e promove estímulos para o desenvolvimento da consciência crítica. Esses tópicos de discussão, portanto, são pensados frente ao projeto de ressignificação da dramaturgia para crianças nos anos 2000 por meio, não apenas de uma nova roupagem, mais de uma nova concepção do fazer dramatúrgico e da experiência de fruição da arte dramática por obra de Lourdes Ramalho.

2.1.1 O (des)caso do ensino-aprendizagem do gênero dramático

Antes fosse dispensável discutir sobre as características do texto dramatúrgico neste capítulo, caso estivesse tratando de um gênero literário mais trivial como nos

Causa à Lourdes Ramalho. TV Rede UEPB – YouTube, 27 de novembro de 2020 (1:49m45s). Disponível em <https://abre.ai/goc1>. Acessado em 07/01/2023.

²¹ Estou a chamar de *Dramaturgia Infantil* ciente de que seu repertório é destinado particularmente às crianças, adolescentes e jovens.

casos do narrativo e do lírico. No entanto, face ao problema contextual brasileiro relativamente à ausência desse gênero na sala de aula da educação básica – e, bem como na grade curricular e ementários de disciplinas dos cursos de Letras no Brasil, conforme explicita o autor João Roberto Faria, em *O estudo da dramaturgia brasileira no curso de Letras* (Faria, 2016) –, detenho-me na argumentação que se segue.

A contenda sobre o (des)caso do gênero dramático que venho a tratar apoiado pela sapiência de autoras(es) representativas(os), parte, antes de tudo, da minha própria realidade enquanto discente, uma vez que durante a educação básica não tive qualquer estímulo ao gênero dramático em sala de aula por parte das minhas professoras e professores. Para falar a verdade, estão obliteradas as memórias de ter lido nas aulas de língua portuguesa e literatura algum texto teatral. Por outro prisma, posso lembrar das minhas visitas à biblioteca da Escola Municipal Padre Paulo Roberto de Oliveira, onde cursei Ensino Fundamental II e parte do Ensino Médio, entre os anos de 2001-2011, em Sumé-PB. Mesmo que pouco impelido pelas(os) professoras(es), coordenadoras(es) e diretoras(es) a frequentar a biblioteca livremente, sempre fui aliciado por aquele acervo maravilhoso que até hodiernamente conta com inúmeras obras na forma dramática designada ao público infanto-juvenil.

Não poderia deixar de mencionar que dei meus primeiros passos na leitura de textos de teatro através da coleção *Literatura em Minha Casa*, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC), destinada às(aos) estudantes para lerem com a família. Foram muitas as leituras, mas poucas(os) as(os) colegas que comungavam dos mesmos interesses que eu, isto é, por literatura e livros, seja para ler na biblioteca ou tomar livros emprestados. Na época eu não concebia o desinteresse alheio como problema, uma vez que estando sozinho na biblioteca poderia contar com o silêncio e nenhuma distração desnecessária. Naquela época, não sabia exatamente sobre as especificidades de um texto teatral, mas gostava de ler, talvez porque era um texto composto de diálogos, já que com tenra idade tinha morosidade em ler os relatos do narrador, que nos textos dramaturgicos habitualmente aparecem transmutados em rubricas.

Lembro de algumas obras lidas na biblioteca durante o Ensino Fundamental, onde pude conhecer títulos como: *Sonhos de uma noite de verão* (2003), de William Shakespeare; *O Macaco Malandro* (2001), de Tatiana Belinky; *O fingidor* (2003), de Samir Yasbek; *A fada que tinha idéias* (2003), de Fernanda Lopes de Almeida; *Dois*

corações e quatro segredos: uma farsa poética (2003), de Liliana Lacocca; *O Fantástico Mistério de Feiurinha* (2001), de Pedro Bandeira; *Hoje Tem Espetáculo: no País do Prequetés* (2001), *Pluft, o fantasminha* (2002) e *O diamante do Grão-Mogol* (2003), de Maria Clara Machado. Poderia citar outras obras evocando da memória, contudo, prevejo que não foram muitas, se comparado às inúmeras obras na forma lírica e épica que li durante o Ensino Fundamental e Médio na biblioteca, ou do seu acervo em casa.

É problemático não ter memória das(os) professoras(es) de Língua Portuguesa que fizeram parte da minha jornada formativa me apresentando o gênero dramático e/ou mesmo me incentivando a ler textos teatrais. Hoje, dez anos depois e com uma visão transformada pela academia, levanto a hipótese de que durante suas formações na educação básica ou na área de Letras e Pedagogia no ensino superior também lhes foi negada a oportunidade de ler ou estudar obras dramatúrgicas.

A este respeito, a autora Tânia Rosing, em texto de apresentação ao livro *Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade* (Rosing, 2005), de autoria de Marli S. Carrard Sitta e Cilene Maria Potrich, afirma que particularmente no Brasil, o texto dramatúrgico, também chamado de texto teatral, não faz parte do universo do leitor brasileiro efetivamente, visto que no âmbito escolar o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais e literários têm deixado de lado, nesse processo, o texto dramatúrgico (Rosing, 2005). É curioso observar o descaso relativo ao gênero dramático quando, em outros tempos, autores como Georg Wilhelm Friedrich Hegel, em *Estética. Poesia* (Hegel, 1964), defendeu que o drama era superior à lírica e à épica, pois ele mesmo contém elementos desses dois gêneros, entre tantos, cito a objetividade do gênero épico e a subjetividade do gênero lírico. Pode-se conceber que o gênero dramático funde a épica e a lírica para ser um gênero híbrido.

Essa problemática talvez possa ser justificada pelo flagrante equívoco por parte de muitas(os) professoras(es) e/ou acadêmicas(os) da área das Letras, Artes e Pedagogia que concebem o texto teatral como objeto estético apenas interessante para as pessoas que fazem parte do universo do teatro, a exemplo de atrizes e atores, diretoras(es), encenadoras(es), dramaturgas(os) etc., a fim de ser parte integrante de um espetáculo teatral. Infelizmente, esse equívoco tem contribuído para com o desinteresse e pré-conceito de muitos sobre o texto dramático e, conseqüentemente, esse mal-entendido influi em perdas para as(os) alunas(os) e para as(os)

professoras(es) no âmbito das práticas de leitura de obras de gêneros diversos e na formação das(os) leitoras(es) literárias(os), quais sejam objetivos fundamentais da aula de língua portuguesa e/ou literatura na escola, conforme explicita a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Sobre isso, Sábato Magaldi, em *Panorama do teatro brasileiro* (Magaldi, 2004), afirma que enquanto, nas escolas, nos transmitem o gosto pela poesia e pelo romance, nenhum estudo é feito da literatura dramática, dado que as histórias literárias relegam a plano inferior, frequentemente desprezível, a produção teatral (Magaldi, 2004). Essa produção teatral referida por Magaldi diz respeito, antes de tudo, ao texto literário na forma dramática, que é dado como morto na sala de aula, ou pior, como inexistente.

Valéria Andrade e Marcelo Alves de Barros, em *Memórias de um caminho que se faz: ler, dizer, brincar e outras artes* (Andrade; Barros, 2018), nos incitam a:

Garantir que o texto dramático tenha livre trânsito por entre os espaços de leitura, da literatura e do teatro, ou seja, que ele circule para além das salas de teatro como texto para ser lido, vocalizado, dramatizado, performatizado, transformado em voz e em gesto, na sala de aula, no pátio da escola, na praça do bairro, na praia, em casa etc., ingressando, de fato, no circuito vivo dos diálogos interculturais, como material de mediação do nosso conhecimento do mundo, inclusive aquele existente dentro de nós (Andrade; Barros, 2018, p. 324-325).

Levanto em consideração a hipótese de que a não leitura e/ou não compreensão do texto dramático causa o afastamento das(os) leitoras(es) do texto dramático impresso – peças para serem lidas e/ou encenadas –, e da arte dramática – espetáculo teatral ou outras experiências de uso do texto na cena, a exemplo da leitura dramatizada, encenada, performativa etc. –, para as quais o texto é elemento fundamental. Esse gênero, portanto, passa a ser um material irrelevante, porquanto as(os) alunas(os) não tem qualquer afinidade, uma vez que não inclui obras desse gênero na sua rotina de leitura, pois, tampouco as(os) professoras(es) de língua e/ou literatura o conhece.

Não raramente, em bibliotecas escolares se observa que os acervos de volumes desse gênero somam um pequeno quantitativo, para não dizer que são inexistentes em comparação a outros gêneros, porquanto se sabe que coleções como *Literatura em minha casa* e *Literatura para Todos*, entre outras iniciativas provenientes

do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) do MEC (Ministério da Educação), possam ser encontradas no cantinho escuro das suas estantes de livros. Provavelmente esse montante seja o remanescente das remessas de kits de coleções literárias que desde 2001, sob a promessa de incentivar o hábito da leitura nas crianças e, especialmente, a leitura compartilhada com pais, parentes, amigos, escola e demais membros da comunidade sociofamiliar, ainda podem ser encontradas em desuso em muitas bibliotecas de escolas brasileiras.

No entanto, a problematização ainda persiste no tocante ao fato de que nestas coleções ainda há o predomínio de obras na forma épica e lírica. Mesmo assim, essas iniciativas foram e são de extrema relevância para que as escolas possam ser contempladas com acervos de obras literárias de qualidade, a exemplo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos) e na forma dramática (peças de teatro).

Tendo como ponto de partida o gênero dramático para essa distinção entre os gêneros literários, começo por elencar que diferentemente do texto narrativo, que *conta* a história, o texto teatral *mostra* a história, pois essa diferença se configura, dentre outros modos, por meio da ausência de uma narradora ou narrador no texto dramático, enquanto que na narrativa em prosa – gênero narrativo/épico –, quem narra possui uma voz explícita e evidente. Bebendo da fonte dos gregos, Anatol Rosenfeld, em *O Teatro Épico* (Rosenfeld, 1985), traz com mais clareza essa classificação, notadamente quando, ao se referir ao gênero dramático, destaca:

Vemos, pois, na Dramática uma ação estendendo-se diante de nós, com sua luta e seu desfecho (como na Épica); mas ao mesmo tempo vemo-la *defluir atualmente* de dentro da vontade particular, da moralidade dos caracteres individuais, os quais por isso se tornam centro conforme o princípio lírico. Na Dramática, portanto, não ouvimos apenas a narração sobre uma ação (como na épica), mas presenciamos a ação enquanto se vem originando atualmente, como *expressão* imediata de sujeitos (como na Lírica) (Rosenfeld, 1985, p. 29).

Não seria conveniente, por isso mesmo, afirmar que as(os) leitoras(es) do texto épico em prosa têm o privilégio da explicação plena dos fatos pela intervenção da narradora(narrador), mesmo que se dê a entender de diversas formas – personagem,

observadora(observador), onisciente etc. –, porquanto, mesmo no gênero narrativo, como no dramático, as(os) leitoras(es) ainda precisam e atuam como (co)autoras(es) da obra que leem. Tal como aprendemos com os clássicos autores da teoria da *Estética da Recepção*, a exemplo de Wolfgang Iser (1996), sobre a autoridade das(os) leitoras(es)-receptoras(es) sobre a obra, são elas ou eles quem têm o poder de preenchê-la e reescrevê-la nas suas leituras, cumprindo seu ofício de correalizadoras(es) da obra literária.

Particularmente sobre o gênero dramático, poderíamos dizer que as(o) leitoras(es) são estimuladas(os) um pouco mais a participar ativamente da construção da obra que leem a partir do seu horizonte de expectativas e de experiências, uma vez que neste gênero a ausência da narradora ou narrador abre “lacunas” que só podem ser preenchidas por quem lê, porquanto a voz narrativa poderá ocupar outro lugar no texto, isto é, nas rubricas/didascálias – marcas de descrições cênicas sugeridas pelas(os) dramaturgas(os) para as atrizes e atores.

Quanto a esta “ausência” da narradora ou narrador no texto escrito para a cena, Anatol Rosenfeld, já em texto intitulado *Literatura e personagem*, publicado na coletânea *A personagem de ficção, série debates* (Rosenfeld, 2002), afirma que este fenômeno é uma característica particular do texto dramático, fazendo com que sua estrutura também se altere, visto que na ausência da voz narrativa evidencia que o texto dramático se reproduz em discurso direto a partir das falas das(os) personagens, exigindo do drama o desenvolvimento autônomo dos acontecimentos, sem intervenção de qualquer mediadora ou mediador, uma vez que o autor confiou o desenrolar da ação a personagens colocadas(os) em determinadas situações. Esse entendimento do discurso nos leva a inferir que as falas das(os) personagens têm função dramática e, grosso modo, quer dizer que as falas criam uma ação dramática – “ação de quem, no drama, vai à busca dos seus objetivos, consciente do que quer. É a ação de quem *quer e faz*” (Rosenfeld, 2002, p. 28) – dado que, por meio dos diálogos, as(os) personagens se revelam, nas suas características, maneiras de agir e de ser.

Por isso mesmo, para analisarmos qualquer personagem dramática com mais completude, somos orientados por Décio de Almeida Prado, em *A personagem no teatro* (Prado, 1970), a fazer uma observação tríplice, a saber: (1) o que a(o) personagem diz; (2) como age e (3) o que dizem sobre ela(ele). Essas pistas são

preponderantes para se realizar uma análise de uma obra dramatúrgica, já que no caso do gênero dramático a(o) narradora(narrador) figura como dona(o) do assunto que revela às(aos) leitoras(es), com direito de intervir, expandindo a narrativa em espaço e tempo, voltando a épocas anteriores ou antecipando-se aos acontecimentos, visto conhecer o futuro (Rosenfeld, 1985).

Em outros termos, a partir das concepções de diversas(os) autoras(es) como Rosenfeld (1985) e Prado (1970), se compreende que no gênero dramático não ouvimos a narração sobre uma ação – gênero épico –, mas presenciamos a ação enquanto se vem originando atualmente, como expressão mediata de sujeitos – gênero lírico. Portanto, Rosenfeld frisa que a ação se apresenta como tal, não sendo aparentemente filtrada por nenhuma mediadora ou mediador, tal que se manifesta no texto pelo fato das(os) próprias(os) personagens se apresentarem dialogando, sem interferência da voz de quem narra. Para esta, então, reserva-se outro espaço, em que se manifesta através das rubricas que, no palco, são absorvidas e transubstanciadas em linguagem cênica, seja por meio das atrizes e atores, cenários, sonoplastia, iluminação, figurinos etc.

Na relação que a dramaturgia tem com o teatro, observa-se que os cenários, por sua vez, desaparecem no palco, tornando-se ambiente, e da mesma forma desaparecem as atrizes e atores, metamorfoseadas(os) em personagens, visto que não as(os) focalizamos especialmente, mas apenas as(os) personagens, na plenitude da sua subjetividade fictícia e não menos verossímil. Rosenfeld aborda esta perspectiva para instituir que é necessário o texto dramático no palco para completar-se plenamente na cena, porquanto é no palco que o teatro se concretiza, razão pela qual Rosenfeld (1985) observa um paradoxo na literatura dramática, isto é, sendo ela “incompleta”, necessitaria da complementação cênica. No entanto, analisando esse pensamento, defendo a ideia de que a leitura do texto dramatúrgico é, de algum modo, estar em cena, logo, dizer que o texto é incompleto e subordinado à cena não seria plenamente verdade, pois a leitura se encarrega de completá-lo e mesmo ampliá-lo.

Diante dessas características básicas do texto dramatúrgico, é indispensável perceber que a compreensão desses elementos pode ser necessária à leitura do texto com alunas(os) e mesmo professoras(es) que não são proficientes no gênero. Não por acaso, o dramaturgo e crítico de teatro Carlos Augusto Nazareth, em *Trama: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje* (Nazareth, 2012), infere que se as(os)

leitoras(es) iniciantes desse gênero entenderem como estão postos esses elementos e como usá-los, poderão compreender a história e fazer a transcodificação, vendo a cena em seu imaginário. Portanto, estarão atentos à movimentação, aos cenários, às luzes e figurinos para que se forme um quadro, pois o texto fornece elementos que lhe possibilitam visualizar a história, isto é, vê-la em ação, razão pela qual podemos afirmar que o texto dramático *mostra* (Nazareth, 2012).

Ainda na perspectiva do *mostrar*, que a partir deste momento se amplia para a noção de *imaginar*, de maneira particular a autora Catarina Sant'Anna, em *Teatro na escola: viver o paradigma holonômico na educação* (Sant'anna, 1995), aponta para uma peculiar maneira de conceber a leitura do texto de teatro, ou seja, como “um texto grávido de um espetáculo teatral” (Sant'anna, 1995, p.38), período de gestação este que, em Patrice Pavis, em *O teatro no cruzamento de culturas* (Pavis, 2015), se alude que *do Texto para a Cena* se realiza “um parto difícil”. Para ilustrar a metáfora com mais intrepidez, não seria ímprobo imaginar que a figura paterna, isto é, a de quem responde pela encenação – encenadora ou encenador –, se depara com o desafio de “colocar à vista, sincronicamente, todos os sistemas significantes cuja interação é produtora de sentido para o espectador” (Pavis, 2015, p. 21), dado que a encenação se torna a enunciação do “dar à luz” à representação do texto dramático.

Partindo do pressuposto de que o texto dramático pode ser uma maneira de aproximar as(os) leitoras(es) do teatro, a partir da leitura que este realiza, acontece uma transcodificação intermediária de caráter imaginativa que “transubstancia” – trazendo o termo empregado por Haqira Osakabe, em *A pátria de Inês de Castro* (1998), para designar o processo de transformação itinerante de diferentes elementos signícos –, uma obra de arte em outra, ou seja, *obra literária em obra teatral*. Quando se refere à *gravidez*, usa tal metáfora para mostrar que este relacionamento amoroso começa na leitura do texto e tem como fruto dessa relação o *nascimento* de um espetáculo imaginário das(os) leitoras(es), onde se manifestam as belezas estéticas da arte dramática.

Oportunamente colocando essas postulações teóricas em diálogo com as concepções epistemológicas que definem a dramaturgia de Lourdes Ramalho, não posso deixar de mencionar que a dramaturga teria escrito suas peças com o olhar para a cena, tal que *concebe* – como mãe de uma obra – a textos dramáticos que, mesmo em seus diferentes períodos de *gestação* tinham como finalidade a

representação. Não por acaso, a autora também pode ser caracterizada como uma dramaturga-encenadora, razão pela qual para além da escrita, dirigia o processo de encenação e a montagem de seus textos para o palco – fazendo valer para si mesma a figura *paterna*.

2.1.2 Dramaturgia infantil: do pedagógico ao frutivo

Levando essa discussão sobre o gênero dramático para o campo do fazer teatral, no tocante às peças para o público infantil ou mesmo para a concepção de uma dramaturgia para este destino, sabe-se que desde o final do século XX a consagrada Lúcia Benedetti é referida em diversos estudos acadêmicos ligados às artes cênicas como a precursora do Teatro Infantil²² no Brasil, visto que em 1948 estreou a peça *O Casaco Encantado*²³, encenada pela Companhia *Artistas Unidos*. Esta peça teria lançado as bases do que hoje é considerado dramaturgia infantil brasileira, buscando, a partir de então, em todos os seus espetáculos para essa faixa etária de público, que eles alcançassem a mesma qualidade cênica e literária dos espetáculos voltados para adultos(os).

Da leitura de *Teatro infantil na sala de aula: diálogos com a cultura popular* (Lúcio, 2005), depreende-se que a *dramaturgia para crianças* tem seu marco inicial na encenação da peça de Benedetti, dado que até antes desse momento o que tínhamos no Brasil seriam textos voltados para um teatro feito exclusivamente por crianças, cujos espetáculos eram montados e apresentados em escolas, igrejas, associações de bairros e demais espaços educativos, onde as famílias se reuniam para assistir teatro.

Tomemos nota de que este era um *teatro de caráter pedagógico*, isto é, tinha finalidades meramente didáticas, dado que os espetáculos tinham um cunho moral e de perspectiva religiosa doutrinária. Em sua maioria, os textos eram encenados pelas

²² Estou chamando de *dramaturgia infantil e teatro infantil* o repertório de obras dos respectivos gêneros que se destinam às crianças, adolescentes e jovens.

²³ A peça *O Casaco Encantado* tem uma história narrada por uma vovó que se intromete o tempo todo na trama e conta as peripécias de um reino muito distante, onde os alfaiates João e José, para não correrem o risco de perderem suas cabeças, são obrigados a costurarem um casaco para o Rei. O problema estaria facilmente resolvido se não fosse a visita inesperada do Mágico, que faz a história mudar de rumo e envolve personagens hilários como uma princesa, ex-aprendiz de feiticeira, um relógio que faz seu próprio tempo, a mulher que apanha do marido e um ministro bajulador.

crianças sob a supervisão de uma pessoa adulta, geralmente professoras(es) da escola, ou uma figura religiosa, a exemplo do padre (Lúcio, 2005).

Por sua vez, segundo a autora Ana Cristina Marinho Lúcio, se desvencilhando da versão moralista para que o chamado teatro infantil feito por crianças servia, o então considerado *Novo Teatro*, acompanhado de textos dramaturgicos escritos com o objetivo de serem encenados para as crianças, surgiu a partir da encenação da já mencionada peça *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti. Nesta versão as estratégias moralistas são deixadas para que elementos da própria linguagem do *teatro para adultas(os)* possam ser adicionados, tais como textos adequados ao universo do público infantil, diretoras(es) especializadas(os), encenadoras(es), atrizes e atores, crítica, público pagante etc. Portanto, com este sistema funcionando a todo vapor, “tinha sido lançado o teatro para crianças fora dos moldes habituais. Nem escolar, nem amadorístico, mas o teatro como espetáculo de arte” (Benedetti, 1969, p. 1003).

Diante das mudanças que o teatro e, conjuntamente, a dramaturgia para crianças sofria até a altura, passa-se a instituir-se uma concepção mais “valorativa” – inclusive no tocante ao valor monetário do capitalismo – para a montagem de espetáculos para as crianças, visto que se começa a profissionalizar o teatro infantil, razão do surgimento de companhias especializadas, público com interesse, atrizes e atores especializadas(os), entre outros agenciamentos que, de certo modo, colocam a figura da criança como uma *consumidora ativa* e, sendo assim, o problema já não se concentrava na moralidade das peças, mas nas intenções capitalistas de consumo dessa arte teatral como produto de mercado por um público pagante.

Se observamos o contexto atual, as antigas problemáticas que cercam o teatro infantil na primeira metade do século XX ainda podem ser notadas na contemporaneidade. Não por acaso, Nazareth (2012) afirma que ainda existe a necessidade de um teatro infantil criativo, de qualidade, não dogmático, não didatizante ou pedagógico, em que sua relevância não esteja condicionada à função de comemorar datas festivas ou contemplar conteúdos programáticos.

Mesmo hoje, esse teatro apenas como recurso didático não é suficiente para contribuir para o desenvolvimento das capacidades criativas, críticas e inventivas das crianças, motivo pelo qual Nazareth reforça que a arte está sendo colocada em segundo plano, ou seja, em detrimento das doutrinações, negando às crianças o

prazer estético e o deleite da linguagem artística, indispensáveis para a sua formação holística enquanto ser humano, que tem necessidades estéticas. Ademais, como acentua o autor, na sua problematização sobre o modo como a linguagem teatral é concebida e usada, afirma que passa a ser um “espelho de costumes” para servir à escola e não como uma forma de ver o mundo, da criança se ver no mundo e aprender, em seu sentido mais amplo, sobre si mesmo e sobre os outros – e sobre o mundo (Nazareth, 2012).

Diante desse contexto, por mais que a dramaturga Lourdes Ramalho viesse a dar nome ao seu teatro para crianças ainda circunscrevendo-o como “teatro pedagógico”, por estar fundido, na gênese de sua carreira de autora, à prática pedagógica da sala de aula, isso quando pensava-escrevia entre os anos de 1940 e 1970, à revelia de sua própria acepção, sua produção teatral vai se transformando e ganhando forças suficientes para em um futuro próximo ultrapassar os muros da escola – lugar onde começara a apresentar suas habilidades de escritora de textos dramáticos com a finalidade de contribuir como entusiasta-animadora em festejos e datas comemorativas do calendário escolar.

Nas palavras do seu interlocutor, o encenador espanhol Mancho Rodriguez, por ocasião de seu relato de *Histórias com Lourdes Ramalho* (Rodriguez, 2020), publicado na edição especial *Lourdes Ramalho 100 anos*, do jornal *Correio das Artes*:

Lourdes Ramalho podia apenas ter ficado no teatro didático da professora da Escola Normal de Campina Grande, ou nos seus cadernos de poesia, ou nas suas peças sertanejas, com seus dramas regionais... mas pelo seu sonho e sensibilidade, pelo seu grande amor à nordestinidade oprimida e a sua gente subjugada, atuou como o seu *poeta de água doce*, elevou-se nomeado *terreiro desertode péé pá*, avançou por cima das sombras mortas de uma *pátria de barrigas vazias* e deu voz e cantar às gentes humildes da sua terra. Transformou as fantasmagorias em protagonistas de um teatro novo, fez do seu teatro uma arte viva (Rodrigues, 2020, p. 19)

Assinalo, ainda, que muitos desses textos foram destruídos após serem encenados, costume cultivado pela autora durante anos – mesmo que nessa época não se afirmasse como *autora* –, privando as gerações futuras o prazer de conhecer esses textos. No entanto, os relatos memorialísticos da dramaturga instigaram a criatividade e a curiosidade de apreciadoras(es) de sua obra que interessadas(os) nessas histórias, a exemplo de pesquisadoras(es), tentaram voltar a pôr em palavras

o que até então existia na memória privilegiada de quem assistiu aos seus espetáculos, alguns anunciados em jornais que circularam na cidade de Campina Grande. Sendo esse levantamento outrora protagonizado por Valéria Andrade, conforme se observa em *Lourdes Ramalho e o ofício de escrever-pensar teatro* (2012), a autora registra nomes de espetáculos como “*Na Lua é assim, Uma vida diferente, O herói, O príncipe valente e Ingrato é o céu*” (Andrade, 2012, p. 224).

Comprovar se estas peças tinham um caráter pedagógico não corresponde aos objetivos dessa discussão, já que esta é uma afirmativa da própria autora, senão que olhando para as peças que compõem o referido terceiro ciclo de sua obra, isto é, o conjunto de textos dramatúrgicos destinados ao público infantil, caberia reafirmar que os anos de amadurecimento do início de sua carreira de autora de teatro até os anos de 1990 em diante contribuíram para que o teatro infantil brasileiro ganhasse nova roupagem, não só pelos novos elementos que compõem o repertório ramalhiano infantil, mas porque este seria um compromisso assumido por Lourdes Ramalho com base na carência desse teatro.

Sendo uma empreendedora sociocultural engajada num projeto de ressignificação de mitos e lendas do folclore, da cultura popular de tradição oral, a dramaturga *dá à luz*, portanto, a uma obra que continua a iluminar o caminho de uma nova geração inspirada e comprometida com a dramaturgia e o teatro infantil, seja no âmbito escolar ou em outros espaços.

Acredito que no contexto escolar, por exemplo, as salas de aula, bibliotecas e auditórios podem funcionar como espaço criativo para a fruição estética de peças de Lourdes Ramalho no âmbito das disciplinas da área de Linguagens e Códigos, particularmente Literatura, Artes e Teatro. Suas peças, ao serem lidas das mais variadas maneiras e até encenadas com a finalidade primeira da fruição estética, também podem vir a colaborar na formação leitora das(os) alunas(os) e professoras(es), além de ajudar no processo de conscientização sobre diversas agendas políticas, sociais e culturais da atualidade que podem vir a surgir em decorrência de uma experiência frutiva e crítica dessas obras.

Nessa direção, em *O teatro pós-dramático na escola* (2011), de Carminda Mendes André, somos incitadas(os) a tornar as artes independentes dos discursos pedagógicos na sala de aula. O pensamento da autora nos ajuda a ver a diferença entre processo criativo e o processo educativo, numa dialética da multiplicidade, na

propiciação de um espaço de realização de ações inventivas. Trabalhar a atitude inventiva no ensino da linguagem dramática e teatral, a fim de que a escola se torne espaço de experimentação, laboratório de vivências no romper de metodologias que levem a teorias totalizadoras. Como professoras(es) dessa área, portanto, nos cabe pôr em questão o papel das artes contra os dispositivos de poder instalados na infraestrutura didática e ideológica da escola. Trata-se de golpear aquilo que fixa os discursos do seu próprio saber como verdades do poder, motivo pelo qual poderíamos pensar o ensino da arte dramática enquanto ação confrontiva e libertadora para estudantes.

Diante disso, o “Gro gro gro gro” dos papagaios que recebem Maria em sua chegada a Ti-Rim-Tim-Tim, nos leva a pensar de um modo alegórico acerca da linguagem do sonho e da fantasia como parte constitutiva da produção artística de uma dramaturgia para as crianças com uma estética contextualizada, o que me leva a caminhar em direção à discussão sobre o que compreendo com uma *estratégia estética da utopia*, empreendida por Lourdes Ramalho no terceiro ciclo de sua obra dramática destinada ao público infantil, sendo este o tema na próxima subseção.

2.2 “Este é o Reino Ti-Rim-Tim-Tim”: a estratégia estética da utopia empreendida na dramaturgia infantil de Lourdes Ramalho

Ser *espectoleitor*²⁴ das peças de Lourdes Ramalho desde que fui estudante do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (UFCG), entre os anos de 2013-2017, por inspiração da professora Valéria Andrade em suas aulas de Literatura, me fazem acreditar que essa incursão como pesquisador de sua obra dramática não tem como não ser influenciada pela minha admiração construída há pelo menos 10 anos.

As leituras em sala de aula de peças como *Anjos de Caramelada*, *Romance do Conquistador* e *Maria Roupa de Palha*, foram suficientes para estimular-me o fascínio e sentir-me instigado a caminhar pela alameda encantada de textos do seu repertório dramático. Também não posso esquecer da ocasião em que a professora Valéria

²⁴ *Espectoleitor* é um termo cunhado pelo professor André Luis Gomes para designar a fusão de “leitor” e “espectador” de peças teatrais. Cf. GOMES; André Luis; REIS, Maria da Glória Magalhães. “Quartas Dramáticas”: uma experiência com Encenação da Leitura. In: ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de (Org.). Teatro e Ensino (I) – Estratégias de Leitura do Texto Dramático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 41-55.

organizou uma caravana de estudantes do CDSA/UFCEG/Campus Sumé-PB para assistir ao espetáculo *Mambem-bê-a-bá: sem rir, sem chorar*. O espetáculo fora uma adaptação do texto *O mambembe*, de autoria de Artur Azevedo e de José Piza em 1904, dirigido pelo meu professor da disciplina de *Fundamentos das Linguagens Artísticas* (2013.2), o diretor Duílio Cunha, no Teatro Municipal Severino Cabral, em Campina Grande-PB²⁵. Aquela visita, no ano de 2015, foi minha primeira experiência como espectador em uma sala de teatro profissional, sendo nada menos que assistindo a uma peça que incluía textos de Lourdes Ramalho, isto é, de peças como *Guiomar Sem Rir, Sem chorar*, de 1981.

Durante a pesquisa de Mestrado em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB), desenvolvida entre 2019-2021 sob orientação de Valéria Andrade, parte das missões de leitura mediadas pela aplicação do Método LerAtos de formação de comunidades leitoras ativas ubíquas, designadas pela minha orientadora inclui a peça *Maria Roupa de Palha* (Ramalho, 2008). Na ocasião desta pesquisa, as professorandas da LECAMPO/CDSA/UFCEG que participaram do estudo experimentaram modos de ler e interpretar a jornada heroica de Maria, a fim de se inspirarem a ser mulheres corajosas e protagonistas das suas vidas, particularmente por estarmos tratando, na ocasião da oficina de *Sonhação*, dos desafios enfrentados pelas mulheres concernente ao preconceito de gênero, o mito da inferioridade e barreiras frente à liberdade de amar (Almeida, 2021).

Particularmente, nos últimos anos venho me fascinando pela área dos estudos críticos contemporâneos sobre a utopia, assumidamente pelo fato de ter atuado como colaborador do projeto *Inês&Nós: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil*, desenvolvido pela professora Valéria Andrade (ANDRADE, 2021), entre os anos de 2018-2019, no âmbito do *Advanced Research in Utopian Studies Postdoc* (ARUS) do Programa de Investigação Avançada em Estudos sobre a Utopia do *Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies* (CETAPS) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP/U.PORTO/Portugal).

Tendo vivido essa experiência na área dos estudos utópicos, sou levado a conceber que essa é a chave de interpretação que posso fazer uso a fim de propor

²⁵ Cf. G1 PB. Peça 'Mambem-bê-a-bá' é encenada no teatro de Campina Grande. 05/03/2015. Disponível em: <https://bityli.com/YyVCT>. Acessado em 22/12/2022.

um modo de ler a dramaturgia de Lourdes Ramalho. É, pois, com esses pressupostos que apresento uma discussão teórico-crítica em torno de um horizonte utópico conceitual, baseado em pesquisas de autoras(es) utopistas cujos estudos iluminam meu modo de ler e interpretar o repertório de textos dramáticos do referido terceiro ciclo da obra de Lourdes Ramalho.

Olhando para este horizonte utópico e tendo em vista o *status* inaugural e/ou original desta abordagem interpretativa em torno da dramaturgia ramalhiana em pesquisas – de iniciação científica, *lato sensu*, *stricto sensu* etc. –, considero que esteja trilhando novos caminhos, motivado a olhar para o universo mito-folclórico popular reinventado por Lourdes Ramalho. Tendo, pois, consciência da expansividade desse campo de pesquisa, me ateno a um recorte melhor detalhado nos tópicos que seguem.

2.2.1 Horizonte utópico conceitual: o Ser-Utópico e a estratégia estética da utopia

Segundo compreendo, estratégia estética da utopia configura-se como modo interventivo de posicionamento contra modelos sociais, políticos e culturais de sociedade contra os quais autoras(es) utopistas – sejam filósofas(os), sociólogas(os), literatas(os), poet(is)as, cidadã(o)s etc. – resistem. Com a finalidade de projetar mundos melhores, autoras(es) utopistas ressignificam as conjunturas sociopolíticas, valores, princípios éticos e afetivos dominantes, insatisfeitas(os) com as condições de existência presentes. A estratégia estética da utopia como base para a criação de obras de temática ideológica, notadamente na ficção, destina-se à conscientização da sociedade frente a problemas no mundo real.

A fim de definir o meu modo de conceber a pessoa que pensa e/ou assume uma atitude utópica com o intuito de obliterar a realidade distópica, busquei criar o termo *Ser-Utópico*, que permeará a discussão à frente. Para fins de caracterização do termo, que permeará os itens posteriores, cabe compartilhar o que compreendo como o seu perfil, imprescindível para a compreensão das discussões promovidas à luz de teorias provenientes dos estudos críticos da utopia e da pedagogia da utopia.

Explicando o termo, “Ser”, elucida possuir identidade, particularidade ou capacidade inerente, também sendo um verbo no infinitivo que aponta para a forma nominal que ainda não foi conjugada por tempo algum, razão que justifica o Ser-

Utópico como aquele que busca direções, ressignificando o passado, problematizando o presente e engendrando um futuro mais seguro. É, pois, aquele que assume uma identidade de utopista ou se descobriu duante sua jornada heroica de resistência ao mundo apocalíptico e está a exercê-la mediante seus agenciamentos e atitudes de buscas miradas para um horizonte. Saiu ou foi estimuado a sair do seu estado ocioso em decorrência do chamado à missão para resolução de problemas do seu mundo, a exemplo de catástrofes ambientais, guerras, discriminação, analfabetismo etc., a fim de integrar uma comunidade esperançosa pela melhoria do mundo. Expande sua energia da esperança para impactar o coletivo social através de um processo de conscientização mediante crítica sociocultural acerca de atitudes de transformação em um território em estado de caos, através de mecanismos estéticos e discursivos oriundos do modo criativo de usar as várias áreas do saber.

2.2.2 Pensamento utópico

O ser humano, em contraste com os seres animais e vegetais, é um ser pensante – *Homo Sapiens* – e, por isso mesmo, é dotado de criatividade. Mulheres e homens são seres livres para fantasiar ao infinito e (re)inventar alternativas para aplacar as suas necessidades. O pensamento utópico está inclinado para uma experiência de insatisfação frente as mazelas da realidade, muitas vezes é marcada por privação, guerras, intolerância etc. Por isso, o Ser-Utópico tem uma trajetória marcada pelo paradigma da busca pela felicidade decorrente da prosperidade e do bem-viver.

O Ser-Utópico é, antes de tudo, naturalmente um ser humano. Lembremo-nos que, nos primórdios da humanidade, segundo nos descreve o livro dos Gênesis, Adão e Eva foram as primeiras pessoas a habitar o Jardim do Éden, considerado como o paradisíaco jardim de Deus. É sabido que este paraíso em que havia prosperidade, harmonia e equilíbrio na relação reino humano-animal-vegetal, notadamente pela abundância e fertilidade, seria o marco de um modelo de felicidade que mulheres e homens, mesmo inconscientemente, estabeleceriam como paradigma utópico. Conjecturo que seria o pensamento utópico uma espécie de atitude arraigada e influenciada pela inclinação natural para o retorno a esta experiência de paraíso. Qualquer ideal de felicidade, principalmente no ocidente, passaria pelo crivo

paradigmático do jardim utópico de Deus. Se somos sabedoras(es) do desfecho dessa história no tocante à degradação da felicidade por obra da própria insatisfação humana frente ao desejo de querer mais, isto é, de querer gerir o conhecimento do bem e do mal proveniente de um fruto proibido oferecido pela Serpente, podemos considerar que o ser humano ainda sonha com esse jardim onde nasceu.

Em termos de pensamento, sabe-se que a prodigiosa evolução do ser humano dependeu, sobretudo, da sua própria criatividade frente aos desafios ambientais, genéticos, sociais, culturais etc. A utopia como atividade criativa/imaginativa, portanto, se caracterizaria como elemento da própria natureza humana.

Por ocasião da escrita do texto *A imaginação na constituição do mito dos amores de D. Pedro e D. Inês de Castro* (2021), juntamente com a utopista Valéria Andrade e o utopista Marcelo Alves de Barros, pude reforçar que as grandes descobertas e invenções do mundo foram protagonizadas por mulheres e homens que, com seu “engenho e arte”, prestaram-se ao trabalho de estimular e aperfeiçoar a capacidade e destreza da imaginação. Por esta razão, figuras emblemáticas como Ada Lovelace, Frida Kahlo, Marie Curie, Vincent van Gogh, Albert Einstein, Steve Jobs etc., são exemplos monumentais de até onde a imaginação criativa pode chegar, sendo suas obras apreciadas e reconhecidas mundialmente pelas gerações posteriores. Pelo que se pode considerar, a prodigiosa evolução holística do ser humano dependeu justamente de sua própria capacidade e destreza imaginativo-criativa, por meio de agenciamentos e influências ambientais, genéticas, culturais, religiosas, estéticas etc., consagrando ao humano a condição elevada de ser criativo, capaz de transcriar e dar sentidos ao seu mundo (Almeida; Andrade; Barros, 2021).

Pode-se dizer que o pensamento utópico não é datável por ser um traço constitutivo do pensamento criativo do ser humano. No entanto, é preciso pontuar que na Grécia Antiga o filósofo Platão (428-347 a. C.) inaugura e/ou formaliza esse paradigma, dado que em sua *A República*, empreende uma crítica à conjuntura sociopolítica da comunidade grega em que viveu. O seu modelo de sociedade ideal – que não veio a se concretizar – portanto, teria que passar pela organização de uma hierarquia segundo o seu esquema de divisão tríplice que se configura na atuação harmoniosa dos “Filósofos, Guerreiros e Artesãos”, à luz de uma ordem social pautada na perfeição.

Por sua vez, frente à modernidade, também é preciso mencionar Karl Marx (1818-1883), uma vez que seu utopismo confronta o modo de produção capitalista do seu tempo, idealizando uma socialização que decorre da abolição da propriedade privada e das lutas de classe, em razão de uma propriedade coletiva como estratégia para uso dos meios de produção de maneira igualitária. A partir dessa perspectiva utópica, o socialismo/comunismo teria sido a proposta de uma sociedade justa e igualitária, sem qualquer tipo de contradição e conflito social.

Cabe destacar que em seus estudos críticos sobre a utopia, a utopista portuguesa Fátima Vieira²⁶ sistematizou quatro modos para se empreender o pensamento utópico ou modos que podem caracterizar o que estou a denominar de Ser-Utópico, isto é, aquele que analisa a realidade, identifica problemas e reage em busca de solução, portanto, recorrendo à imaginação. A descrição dos quatro modos de pensar, melhor elencados pela autora em *A Comunicação de Ciência e o modo de Pensar Utópico: uma Visão para 2030* (Vieira, 2021), são transcritos a seguir a fim de ilustrar essa caracterização:

- (1) *Modo de pensar holístico*: a(o) utopista apercebe-se de que as sociedades funcionam como sistemas, em que todos os aspectos se encontram ligados: a alteração de um dos aspectos implicará a alteração de todos os outros. A imaginação de uma sociedade alternativa, no seu todo, é, por essa razão, uma metodologia eficaz.
- (2) *Modo de pensar crítico*: a(o) utopista sujeita a imaginação de alternativas a um processo de verificação e de validação de hipóteses com base na análise da sua precisão, credibilidade, imparcialidade, relevância e substância, assumindo as conclusões a que chega, no final desse processo, um estatuto de verdade.

²⁶ A utopista Fátima Vieira é atualmente Vice-Reitora para a Cultura da Universidade do Porto. Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Foi Presidente da associação *Utopian Studies Society / Europe* entre 2006 e 2016. É Coordenadora do Pólo do Porto do CETAPS – *Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies*, onde dirige uma linha de investigação sobre o utopismo britânico e norte-americano, e colaboradora do ILC – Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, onde tem coordenado projetos de investigação sobre o utopismo português. Diretora da coleção *Nova Biblioteca das Utopias*, publicada pela Editora Afrontamento, e Book Review Editor do periódico norte-americano *Utopian Studies*. Cf. biografia em: <https://abrir.link/5meBm>. Acessado em 08/07/2022.

- (3) *Modo de pensar prospectivo*: ensina à(ao) utopista a ser ambiciosa(o), a colocar em perspectiva o que pretende para a sociedade em que vive, a imaginar o que poderá vir a acontecer e a perspectivar o futuro como uma rede de possibilidades. Neste enquadramento, o futuro torna-se objeto de desejo, dando ao presente uma orientação e um sentido; a metodologia utópica parte, neste modo de pensar, do futuro para o presente – apresentando o presente à luz do que poderá vir a ser no futuro.
- (4) *Modo de pensar criativo*: faz a(o) utopista pensar em alternativas e testar múltiplas hipóteses (“e se?...”). Escapando à replicação de saberes, a(o) utopista cria verdadeiro conhecimento.

As ideias de Fátima Vieira ainda se assemelham com o que a utopista sua compatriota Maria Luísa Couto Soares²⁷, em *Utopia: realidades possíveis ou possíveis realidades?* (Soares, 2017) afirma, especificamente ao compreender que o pensamento utópico é um modo de vislumbrar as virtualidades ocultas na realidade imediata e de sonhar com outra realidade, ou seja, uma sociedade idealmente mais harmoniosa e equitativa do que aquela em que vivemos. Essa visão utópica contribui para o fortalecimento da esperança e o desejo de superação do imediato, no qual estamos mergulhados. A acepção de Soares, em vista disso, designa sobre a mudança do estado das coisas, de avanço no pensamento e nas atitudes que podem transformar a sociedade.

Com base nas ideias discutidas, é possível dizer que o Ser-Utópico, em outras palavras, utopista, é alguém insatisfazível, pois não se quer parar de buscar algo à frente, porquanto os alvos da busca produzem a energia da motivação que impulsiona mulheres e homens a enfrentarem os mais diversos desafios em suas jornadas heroicas em direção aos tesouros sonhados. Essa mesma lógica também me leva a conceber que as pessoas que não projetam utopias estão atravancadas numa

²⁷ A utopista Maria Luísa Couto Soares foi Professora Associada no Departamento de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa. Foi coordenadora do Departamento de Filosofia — 1997–1999. Directora da revista *Análise* (1998–2003), fundada por Fernando Gil. Principal área de investigação: Epistemologia, Filosofia do Conhecimento. Membro da Comissão Pedagógica do Departamento de Filosofia — 1992–1996. Membro do Gabinete de Filosofia do Conhecimento. Membro fundador do Instituto de Estudos Filosóficos do Conhecimento, Lógica e Linguagem. Sócia da Associação Portuguesa de Filosofia Fenomenológica AFFEN.

realidade caótica e distópica, vivendo de maneira passiva, sem posicionamento crítico e interventivo diante de problemas sociais, perfil que representa o Ser-Distópico. Assim sendo, penso que o Ser-Utópico, pelo contrário, é alguém insubmisso à realidade factual, pois, na verdade, acredito que a vida pode ser mais prazerosa se for melhorada pelo sonho.

Não por acaso, em Almeida (2021) – com base em Barros e Andrade (2017) e Andrade (2021) – destaquei que a perspectiva do *Ambiente de Inovação* perpassa a esfera utópica que move as pessoas a observarem problemas sociais e a acreditarem na transformação de sua realidade – principalmente no tocante à quebra do mito da inferioridade da mulher e da conscientização sobre as relações de gênero numa sociedade machista e distópica –, a ponto de buscarem recursos e meios para promovê-la em um território de inovação por meio da leitura gamificada em realidade alternada de textos multimodais e performativos inspirados no mito dos amores de Pedro e Inês de Castro.

2.2.3 Origem literária o conceito de utopia

Na primeira metade do século XVI, o filósofo inglês Thomas More publica sua *Utopia*, especificamente no ano de 1516. O neologismo cunhado e usado como título da obra deriva do grego *oú-topos*, que quer dizer não-lugar, lugar nenhum ou inexistente. O utopista Thomas More (1478-1535) foi filósofo, diplomata, escritor, advogado e Lord Chancellor de Henrique VIII da Inglaterra, sendo ainda considerado como um dos grandes humanistas do Renascimento.

O autor contemporâneo Henry Morley, em apresentação à obra *Utopia* (More, 2021), traduzida por Beatriz S. S. Cunha, retrata alguns dados contextuais relevantes para a compreensão do cenário de produção da obra de More, destacando:

Utopia foi escrito em latim e dividido em duas partes, das quais a segunda, em que se descreve o lugar em questão, por vezes chamado em suas cartas de Lugar Nenhum, fora provavelmente escrito no final de 1512, enquanto a primeira, introdutória, no início de 1516. O livro foi impresso pela primeira vez em Lovaina, no final de 1516, redigido por Erasmo, Peter Golies e alguns outros amigos de More em Flandres. Depois, o próprio More se encarregou de revisá-lo, enquanto Froben foi responsável pela sua impressão em Basileia, em novembro de 1518. Os escritos foram novamente impressos em Paris e em Viena, mas nenhum exemplar foi impresso na Inglaterra durante toda

a vida de More. A primeira publicação no país foi a tradução para a língua inglesa, feita no reinado de Eduardo VI, em 1551, por Ralph Robinson. Em 1684, Gilbert Burnet traduziu a obra com mais literalidade, logo após haver realizado a defesa de seu amigo, lorde William Russell, presenciado sua execução, honrado sua memória e sido destituído do leitorado na igreja de St. Clement, por Jaime II. Burnet inclinou-se a traduzir *Utopia* devido à mesma percepção de irracionalidade em cargos elevados que fez More escrever o livro (Morley, 2021, p. 9-10).

Utopia, portanto, é uma obra satírica que descreve uma república imaginária governada mediante o paradigma da razão, cujo prisma vislumbra contrastar com a realidade repleta de conflitos da política europeia da época. Ademais, é sabido que a filosofia moderna em ascensão àquela altura tentara se afastar da tradição medieval, rompendo com paradigmas de subjugação de mulheres e homens à autoridade divina, isto é, de Deus (teocentrismo), que seria um marco da era medieval, enveredando para uma perspectiva humanista em que o ser humano tem o livre arbítrio.

Sabe-se que o nobre Thomas More atuou como conselheiro na corte do rei Henrique VIII na Inglaterra, no entanto, devido às duras críticas que impetrara sobre a sociedade de sua época, bem como pelo posicionamento de cristão católico convicto concernente à negação a converter-se ao anglicanismo criado e imposto pelo rei, foi preso na Torre de Londres ao ser considerado traidor e, posteriormente, condenado à morte por decapitação.

A *Utopia* de Thomas More resulta numa revolução que decorre na morte do autor por apresentar em sua narrativa o protagonismo do navegador Rafael Hitlodeu – pseudônimo do escritor – que descobriu uma cidade perfeita, construída numa ilha perdida no oceano. Explorando esse lugar, o protagonista descobre uma sociedade extraordinária, com especial destaque para o fato de que nela não existem guerras políticas, propriedade privada, tampouco intolerância religiosa. O uso da razão de maneira equitativa é o critério para estabelecer condutas sociais, políticas, culturais, econômicas e afetivas de maneira harmoniosa.

Dispensa-se, à vista disso, o autoritarismo das figuras regimentais da política – presidentes –, da monarquia – rainhas e reis – ou da Igreja – sacerdotes –, que marcavam o contexto da sociedade europeia de sua época. Nesta ilha, aliás, a atuação nestas esferas, se dá por prazer e não por prestígios ou regalias, até mesmo porque o dinheiro é irrelevante, uma vez que as(os) cidadã(o)s não sofrem privação

de absolutamente nada, tampouco nutrem a soberba e o individualismo na busca pela acumulação de dinheiro ou bens materiais.

Escrita por um acadêmico humanista, *Utopia* é uma obra romanesca que leva as(os) leitoras(es) a viajarem pela alameda encantada de um país representativo de um comunismo ideal e, por isso, paradisíaco, ao mesmo tempo em que articula, de modo intencional, uma crítica ferrenha contra a realidade britânica da época, marcada por um governo regido por mãos de ferro.

2.2.4 Concepções e temas da utopia

Autoras(es) especializadas(os) nessa área de investigação, a exemplo de Paulo Denisar Fraga, autor de *Utopia: roteiro de um conceito* (Fraga, 2016), nos mostra que as obras literárias que se definiam como utopias, *in status nascendi*, de imediato receberam o rótulo negativo de fantasias irrealizáveis, que as acompanharia durante um período histórico de centenas de anos, razão pela qual as obras desse gênero caracterizam-se nos séculos posteriores por conter como principal tema uma organização política e social ideais, geralmente em contraponto a uma organização política e social vigente. Logo, se uma autora ou autor vive sob um regime totalitário e escreve uma obra sobre uma sociedade imaginária verossímil, representando por meio dela uma forma de governo considerada ideal, é possível que tenha escrito uma utopia (Fraga, 2016).

O utopista Ernest Bloch (1885-1977) é conhecido como filósofo do "princípio da esperança" e da "utopia concreta", sendo um dos principais filósofos marxistas alemães do século XX. Considerado um dos mais consagrados dessa área dos estudos literários, afirma como um dos temas da utopia a esperança – notadamente em sua obra *O Princípio Esperança* (Bloch, 2005) – como horizonte de transformação da realidade fatídica. Elucidando as ideias deste utopista, trata-se da espera que não se resigna e do aprendizado da espera, visto que o ato de esperar é importante porque contém a energia da emoção da esperança que move as pessoas para o que pode ser aliado a elas e as leva a agir contra a angústia e contra o medo, dado que o ato de esperar quer o sucesso contra o fracasso e não é conformado como o ato de temer (Bloch, 2005).

Digo, à visto disso, que o temor, oportunamente pensado como alvo da militância dramaturgicamente ramalhiana, representada nas proverbiais coragem e ousadia de suas personagens femininas (Andrade, 2007), poderia ser o sentimento suscitado mediante o discurso e as atitudes machistas e opressivas da sociedade regida por valores patriarcais contra as mulheres, as quais, enquanto seguem esperançosas, sonham, lutam e criam estratégias de enfrentamento a fim de (re)edificarem uma sociedade pautada no *devir* utópico do equilíbrio dos valores patriarcais e matriarcais, na equidade de gênero e na propagação do sentimento de paz. Esse ideal quimérico que Lourdes Ramalho se dedica a construir e realizar esteticamente caracteriza sua dramaturgia que inspira leitoras(es) e espectadoras(es) com o intuito de contribuir no processo de reflexão sobre problemas socioculturais vigentes, primordial para a (re)construção do sonho de um mundo mais harmonioso.

Provavelmente, o princípio da esperança em que se baseia a perspectiva de utopia cunhada por Bloch teria passado pela concepção de *iluminação*²⁸ baseada nos ensinamentos do apóstolo Paulo, figura de proa responsável pela fundação da teologia cristã, sobretudo quando afirmara que essa esperança se fundamenta numa crença – também chamada de fé – que ultrapassa a lógica paradigmática do mundo físico, a qual seria o firme fundamento das coisas que se esperam e a prova das coisas que se não veem (Hebreus, 11:1).

Além disso, foi ele mesmo, Paulo, quem dissera aos filipenses: “irmãos, não penso que eu mesmo já o tenha alcançado, mas uma coisa faço: esquecendo-me das coisas que ficaram para trás e avançando para as que estão adiante. Prossigo para o alvo, a fim de ganhar o prêmio do chamado celestial de Deus em Cristo Jesus” (Filipenses, 3:13-14). A sua visão utópica nos inspira a olhar para horizonte celestial, esquecendo das mazelas de um mundo apocalíptico que nos deprime, nos incitando a seguir em frente na busca pelo tesouro do reino dos céus.

Sendo Block, por conseguinte, estudioso do misticismo judaico-cristão, não descarto a hipótese de que o seu pensamento utópico atravessara a esfera da fé, que consiste numa certeza que não se baseia necessariamente em fatos, pelo contrário, os fatos estariam a serviço de um determinado sonho utópico de espera pela transformação da realidade fatídica. A esperança enquanto se espera, assim sendo,

²⁸ A *Iluminação* é um termo cristão que justifica o poder e a autoridade de uma interpretação de um texto sagrado por um leitor.

não se resigna em sentimentos como o medo, razão que poderia justificar o fato deste autor acreditar numa “energia” que mobiliza a quem é utópico. Outrossim, o Ser-Utópico, penso eu, frente a este modo de pensar, poderá ser aquele que possui e usa a fé.

Juntamente com outras(os) pensadoras(es) da área de estudos críticos contemporâneos sobre a utopia que conjugam postulações que se distanciam da acepção elementar desse conceito enquanto fuga ilusória da realidade, tomo como inspiração as ideias do autor uruguaio Eduardo Hughes Galeano (1940-2015) de que a utopia é um modo de projetar-se em direção a um horizonte (Galeano, 2012).

O utopista se consagrou como jornalista e escritor de mais de 40 livros que já foram traduzidos em diversos idiomas. As proverbiais palavras proferidas por ocasião de uma pergunta sobre a função da utopia feita por um estudante enquanto o escritor palestrava em uma universidade de Cartagena das Índias/Colômbia, cunharam um conceito que se tornou uma máxima entre as ideias do autor e que posteriormente veio a ser retomada por diversas(os) estudosas(os) nos anos seguintes, a saber:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 2012, s/p).²⁹

A perspectiva de utopia do autor – que nos anos de 1940 publica o seu consagrado poema utópico *El Derecho al Delirio* (Galeano, 2015)³⁰ –, me ajuda a entender que a utopia é um processo contínuo de busca por algo que, mesmo a se aproximar, ou até mesmo sendo alcançado na altura da realização de um sonho anteriormente projetado, o Ser-Utópico torna a prospectar algo ainda mais distante, um novo alvo em direção a um próximo horizonte sonhado à frente, motivo para que o autor compreende que é um modo de não deixar de caminhar. Este conceito, portanto, para o autor designa movimento, direção e alvo que inspiram o Ser-Utópico durante a sua jornada para o horizonte.

²⁹ Cf. EDUARDO GALEANO - El Derecho al Delirio. Felipe Martins-Youtube, 24 de maio de 2012 (07m32s). Disponível em: <https://abrir.link/sW0GH>. Acessado em 04/07/2022. Posteriormente, vem à lume a coletânea: GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Com gravuras de J. Borges. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994.

³⁰ Cf. GALEANO, Eduardo. *El derecho al delirio* (3 septiembre de 1940). Repositório UCA, 13 de abril de 2015. Disponível em: <https://abrir.link/V5K8Y>. Acessado em 04/07/2022.

A pesquisadora Ildney Cavalcante, em coautoria com Arenato Santos, ainda nos lembra, em seu texto *Apresentação: de ilhas, cidades e viajantes* (2019), que o próprio Ernest Bloch em sua já mencionada obra *O princípio esperança* (2005), também incorpora a ideia de processo e de um certo deslocamento, dado que a busca pelo objeto utópico assume maior relevância em comparação à figura deste objeto em si (Cavalcante; Santos, 2019).

As ideias de Ildney Cavalcante são basilares no contexto das postulações teóricas que orbitam as concepções e temas da utopia discutidas neste estudo, pelo fato de ser uma pesquisadora consagrada nessa área de investigação, sendo professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), atuando na área de Estudos Literários. Coordena o grupo de pesquisa Literatura&Utopia, junto ao qual desenvolve e orienta pesquisas relacionadas aos Estudos Críticos da Utopia, Estudos de Gênero e Queer, Crítica Feminista e Tradução.

À guisa de exemplo literário, como nos ensina o valente rei Thorin Escudo de Carvalho II – personagem da saga *O Hobbit* (Tolkien, 2012), baseada na obra do utopista J.R.R Tolkien –, em seu sonho de rei exilado que planeja reconquistar o seu castelo, em Erebor, na Montanha Solitária, usurpado pelo feroz dragão Smaug: “olhar o caminho para frente”. Ir em direção ao sonho de retorno à regência do castelo e de restauração da ordem na relação entre anões, elfos, hobbits, magos e outros seres. Estar, pois, sempre a olhar o caminho em direção ao horizonte que está à frente como Thorin o faz, produz a já mencionada *energia da esperança* circunscrita por Bloch, que impulsiona o Ser-Utópico em direção ao tesouro de sua busca. Para tanto, no caso da perspectiva de utopia representada na obra de J.R.R Tolkien, designa para além de um sonho ideal e de um movimento em direção a um horizonte, porquanto alude sobre uma conquista, a qual rompe com o paradigma popular de concepção da utopia como ideal inalcançável.

Sendo, pois, leitora e crítica da obra de Thomas More, bem como dos estudos protagonizados pelos utopistas Ernest Bloch e Eduardo Galeano, a portuguesa Fátima Vieira, à luz da sua trajetória investigativa sobre *The concept of utopia* (Vieira, 2010), particularmente sobre a trajetória do termo como um neologismo mutante durante o passar dos anos e frente ao pensamento e a atitude utópica, defende, atualmente, que é preciso crer que a utopia está à espera de ser imaginada.

Por ocasião de uma entrevista concedida ao programa *Conversas à Janela*, transmitido no YouTube, Fatima Vieira afirmara que a utopia é considerada como um *não-lugar* porque (ainda) não foi pensado; que é uma página em branco, um conjunto de opções para soluções novas ou diferentes. A Utopia está no campo das possibilidades, é um pensamento flexível, mas que não quer ser plenamente concretizado. Quando isto acontece, deixa de haver o que mais imaginar (Conversas à janela, 2022)³¹.

Sua acepção, portanto, vem a designar que a utopia não se concretiza plenamente, provavelmente pelo fato do Ser-Utópico estar a deslocar o seu ideal quando próximo da realização, tornando a olhar para novas possibilidades ainda mais distantes. Talvez o Ser-Utópico metaforize o ser humano na sua condição de ser insatisfeito, que está sempre na busca por algo.

Para muitos essa eterna busca por satisfação que se esvai e passa a se tornar um novo vazio a ser preenchido possa ser algo negativo. No entanto, ao ler *Por que somos eternos insatisfeitos? Especialistas analisam* (2014), aliei-me a Eugenio Mussak (*apud* D'elboux, 2014)³² – professor da Fundação Instituto de Administração da Universidade São Paulo (FIA/USP) e da Fundação Dom Cabral –, concebendo a ideia de que a insatisfação humana na história da origem da humanidade pode ser considerada positiva, porquanto possibilitou a evolução e fez a mulher e o homem se movimentar para viver melhor.

Para Mussak, a insatisfação na contemporaneidade deve ser algo consciente para que esse sentimento não venha a acarretar, por exemplo, em consumo desenfreado, dado que a nossa sociedade é marcada pelo hedonismo atrelado ao consumismo. Portanto, a lógica da *insatisfação positiva* que venho aderir ao conceito do Ser-Utópico se baseia não pelo desejo de acumulação, mas de se sentir vivo e desafiado a prospectar novos alvos que são tomados como propósitos que dão sentido à vida.

Trata-se de ser alguém que se recusa a viver sem propósitos, pois essa seria uma vida vazia e caótica, cuja existência não tem sentido. É preciso ter algo pelo que

³¹ Cf. CONVERSAS À JANELA: Pensamento utópico com Fátima Vieira. Artística Malvada-YouTube, 29 de junho de 2022 (58m48s). Disponível em: <https://abrir.link/347R3>. Acessado em 03/07/2022.

³² Cf. D'ELBOUX, Yannik. *Por que somos eternos insatisfeitos? Especialistas analisam*. Rio de Janeiro: Conversa UOL, 2014. Disponível em: <https://bityli.com/pjxzNRcej>. Acessado em 31/10/2022.

lutar, mesmo que cercado pelo medo do fracasso, visto que não se trata de impulsividade sem medir o perigo, senão, o uso da coragem para projetar em si mesmo a possibilidade de mudança ou a busca por algo melhor que se almeja alcançar.

2.2.5 Sobre os gêneros utopia e distopia

Quanto às discussões que envolvem o estudo do gênero, a autora Vita Fortunati³³, em *Utopia as a Literary Genre* (Fortunati, 2000), concebe que esta rotura da narrativa utópica com o mundo real é a principal característica arquetípica que define este gênero enquanto utopia. Ainda destaca que o texto utópico se caracteriza por um enredo e uma forma estereotipados, dado que o enredo consiste sempre numa viagem, podendo ser subdividida em (1) viagem de ida, (2) estada e (3) viagem de regresso.

A descrição do lugar utópico é privilegiada em relação ao relato das viagens de ida e de regresso, e a parte central do texto é ocupada pela descrição-exposição dos valores éticos, políticos e religiosos de uma sociedade utópica ideal. Fortunati (2000) também lembra que não é fácil tratar a questão da utopia como gênero literário, uma vez que a literatura utópica não se limita a uma concepção estática e formal do gênero, visto que se constitui de uma variedade fundida de tipos de discursos que nos induziriam a uma concepção meta-histórica e abstrata desse gênero.

Com base nisso, é possível dizer que *tema* e *gênero* literário são elementos (indis)sociáveis, apresentando vínculos de semelhanças e contradições, argumentos que ajudam a compreender que os textos para crianças da dramaturgia de Lourdes Ramalho, agrega temas da utopia. Em sua obra dramática, sendo este um gênero literário com particularidades estéticas e formais diferentes, por exemplo, do romance – o principal meio de difusão de utopias na literatura –, se observa a estratégia de utopia ligada à invenção de personagens que se movem na direção do sonho de transformação de suas realidades. Sem esquecer que a utopia tem afinidades e laços

³³ Vita Fortunati é professora de English Literature at the University of Bologna, com publicações sobre modernismo, literatura utópica, estudos sobre mulheres e estudos interartes. É editora do Dicionário de Utopias Literárias (com R. Trousson, Paris, Champion, 2000) e de *Perfezione e Finitudine: La concezione della morte in utopia in età moderna e contemporanea*.

estreitos com diversos gêneros literários épicos, a exemplo da sátira, a fantasia, conto maravilhoso, literatura fantástica e a ficção científica (Fortunati, 2000).

Em *Notas Sobre a Utopia* (Chauí, 2016) a autora Marilena Chauí traça o que considera as principais características da utopia em sua busca pela alteridade perfeita e absoluta a partir da Renascença, e das críticas às concepções utópicas feitas a partir do século XIX. De maneira sistemática, trago suas ideias que muito nos ajuda a compreender o modo como as(os) autoras(es) utopistas empreendem uma visão esperançosa de melhoria do mundo por meio do solucionamento dos problemas sociais da sociedade vigente postos em detrimento de um projeto de vida em felicidade e justiça social que deve ser o alvo da sociedade. Elucidando seus termos, a autora destaca que a perspectiva utópica:

- (1) É normativa, isto é, propõe um mundo tal como deve ser, em oposição ao mundo de fato existente.
- (2) É sempre totalizante e crítica do existente, ou seja, só há utopia quando há a representação de uma outra sociedade que negue ponto por ponto a sociedade existente, isto é, instituições, valores cívicos, éticos, estéticos e cognitivos, forma do poder, forma da propriedade, leis, permissões e proibições, forma da religião, forma da família e das relações pessoais entre adultos, entre estes e as crianças, os idosos etc. A utopia é criação de um mundo completo.
- (3) É a visão do presente sob o modo da angústia, da crise, da injustiça, do mal, da corrupção e da rapina, do pauperismo e da fome, da força dos privilégios e das carências, ou seja, o presente é percebido como violência.
- (4) É radical, buscando a liberdade e a felicidade individual e pública, graças à reconciliação entre ser humano e natureza, indivíduo e sociedade, sociedade e Estado, cultura e humanidade, e à restauração de valores esquecidos ou descurados como a justiça, a fraternidade e a igualdade.
- (5) É uma maneira peculiar da imaginação social, que busca combinar o irrealismo, ou a crença na total transparência do social, e o realismo, por meio da apresentação dos mínimos detalhes da nova sociedade. A transparência é considerada o princípio fundamental da nova sociedade, que não oculta nem

dissimula nenhum de seus mecanismos e nenhuma de suas operações. Os detalhes, por seu turno, servem para dar concreticidade à nova sociedade imaginada e cada detalhe exprime o todo e o simboliza. Dessa maneira, as instituições são signos do novo, do todo e da interiorização coletiva da boa sociedade.

- (6) É um discurso cujas fronteiras são móveis, ou seja, a utopia pode ser literária, arquitetônica, religiosa, política. Eis por que se pode falar em política utópica, arte utópica, ciência utópica, filosofia utópica, religião utópica. O fundamental, porém, é que esse discurso não é um programa de ação, mas um exercício de imaginação. Em outras palavras, a(o) utopista é alguém revolucionária(o), reformadora ou reformador consciente do caráter prematuro e extemporâneo de suas ideias que, por isso, não podem ser postas como um programa. Como escreve Claude Gilbert Dubois, o discurso utópico permanece no plano potencial e hipotético, referido “a um possível que não traz consigo mesmo forçosamente a certeza de sua realização”. No entanto, o discurso utópico pode inspirar ações ou uma utopia praticada, que assume o risco da história, mas com a finalidade de alcançar o fim da história ou do tempo e atingir a perenidade.

Ainda é preciso dizer que mais de quatro séculos seguidos são marcados pela presença de obras utópicas, sendo que só a partir da década de 1950 é que surgem, de maneira mais evidente, obras de natureza crítico-contrárias, isto é, as chamadas Distopias, evidentemente por causa do impacto da obra *1984*, de George Orwell, publicada em 1949. Uma obra baseada na estratégia estética distópica representa o lugar de dificuldades ou de privação em uma realidade apocalíptica.

Segundo a autora Rafaella Baccolini e o autor Tom Moylan, em *Introduction: Dystopia and Histories* (Baccolini; Moylan, 2003), as obras concebidas como distopia apresentam um relato didático no encontro crítico que ocorre quando as(os) leitoras(es) confrontam ou são confrontadas(os) pelas contradições da sociedade que está descrita na obra. Com essa estratégia narrativa, a distopia negocia de maneira controversa suas partes utópicas, pelo que o texto distópico típico constitui-se um exercício de uma forma politicamente carregada de textualidade híbrida. Embora a

maioria dos textos distópicos ofereça uma apresentação detalhada e pessimista das piores alternativas sociais, alguns se afiliam a uma tendência utópica, pois mantêm um horizonte de esperança.

Em outros termos, ao contrário da narrativa típica com a jornada guiada de um visitante por uma sociedade utópica que leva a uma resposta comparativa que denuncia a própria sociedade do visitante, a obra distópica promove uma contra narrativa, que geralmente começa diretamente no terrível novo mundo. Basicamente, obras literárias distópicas retratam sociedades inexistentes descritas em detalhes consideráveis e normalmente localizadas no tempo e no espaço que as(os) autoras(es) pretendiam que as(os) leitoras(es) contemporâneas(os) vissem como pior do que a sociedade que vivem, mas que normalmente inclui pelo menos um enclave utópico ou mantêm a esperança de que a distopia possa ser superada. Mesmo nas narrativas distópicas mais apocalípticas, as(os) autoras(es) introduzem um excedente utópico que desperta esperanças reprimidas de um mundo melhor.

A estratégia estética da distopia permite que as(os) leitoras(es) tenham esperança e resistam à ideia de aceitar a opressão, privação, ruínas, autoritarismo etc., de um modelo de sociedade distópica que vive um cenário apocalíptico. Algumas obras que exploram a imaginação distópica podem ser citadas, a exemplo de *Admirável Mundo Novo*, em 1931, de Aldous Huxley; *1984*, no ano de 1949, de George Orwell; *O processo*, em 1925, de Franz Kafka; *Eu, Robô*, em 1950, de Isaac Asimov; entre outros.

Semelhantemente, orbita em torno do horizonte utópico e do distópico, o conceito de Anti-utopia, isto é, a negação da própria utopia. Segundo a autora Rafaella Baccolini e o autor Tom Moylan (2003), a anti-utopia elabora uma representação de uma sociedade futura caracterizada por condições de vida alienantes ou extremas, que tem como objetivo criticar tendências da sociedade atual, ou alertar para os perigos de determinadas utopias. As obras que se debruçam na estratégia anti-utópica constituem-se como uma espécie de oposição às utopias, vindo à lume por ocasião de um processo crítico e reflexivo que possa levar o leitor a desmistificar o ideal que pregam estas obras.

Em *Admirável mundo novo* (2016), de Aldous Huxley, tomamos nota acerca de uma ideia do filósofo Nicolas Berdiaeff em fragmento de texto na abertura da edição da obra, em que adverte que as utopias parecem atualmente mais realizáveis do que

outrora se acreditava que fossem, razão que devemos, com mais prioridade, refletir sobre como evitar a realização definitiva das utopias. Esse argumento está atrelado à ideia de que devemos, como pessoas críticas e conscientes, evitar as utopias e retornar à edificação de uma sociedade não utópica, que seja menos perfeita e mais livre (Huxley, 2016).

Essa estratégia estética anti-utópica empreendida como quebra do ideal de felicidade pregado em obras literárias vem a contribuir para uma experimentação da vida de uma maneira mais realista. Também evita que venhamos a sentir frustração decorrente das utopias que podem dar errado, sendo mais produtivo lidar com o presente no enfrentamento dos problemas reais para evitar sofrimentos.

2.2.6 Utopismos ramalhianos

Como nos ensina Karl Mannheim, em *Ideologia e Utopia* (Mannheim, 1972), um estado de espírito é utópico quando está em incongruência com o estado de realidade dentro do qual ocorre, razão que as utopias contêm elementos transformadores por serem, antes de tudo, ideias e desenhos de possíveis realidades melhores.

À luz deste pensamento, a criação literária, portanto, de uma determinada escritora ou escritor, poetisa ou poeta, dramaturga(o) etc., seria um produto espiritual de alguém que analisando o seu tempo e seu contexto e julgando-o, intervém em relação a este determinado estado da realidade com o qual não se conforma. É, pois, nessa direção que consigo analisar o fazer dramático de Lourdes Ramalho, uma vez que sua obra joga com as semelhanças e dessemelhanças das múltiplas culturas que incorpora e, ao mesmo tempo, as transforma criativamente.

Se esta discussão trata sobre a estratégia estética da utopia – e mesmo da distopia – empreendida na dramaturgia para crianças, é indispensável convidar para esta roda de diálogo considerações atinentes a pesquisas que tangenciam a perspectiva dos estudos sobre a utopia, a exemplo das elaboradas pelas professoras Valéria Andrade, Ana Cristina Marinho Lúcio e Maria Ignez Novais Ayala, dado que as respectivas autoras reúnem estudos sobre o teatro infantil e a cultura popular nordestina.

Conjuntamente, Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio, notadamente em *Teatro para crianças: um reino encantado na dramaturgia de Lourdes Ramalho*

(Andrade; Lúcio, 2008), apontam para a edificação de um *Reino Encantado* constituído de um repertório de obras destinadas ao teatro para crianças, aludindo ao fato de que:

Em suas incursões no universo do teatro para crianças, a dramaturga revisita personagens, fábulas e procedimentos estéticos da literatura popular em verso e de contos de fadas, além de provérbios e danças dramáticas, realizando uma mistura de versos e ritmos, tudo envolto num clima de magia, brincadeira e festa, próprio da cultura popular e, igualmente, do teatro infantil. Não faltam príncipes e princesas, fadas e bruxas, irrupções do maravilhoso. Esse mundo de fantasia, recriado a partir do teatro popular de rua, do circo, das histórias de folheto de cordel, institui-se como eixo estrutural deste ciclo da dramaturgia de Lourdes Ramalho (Andrade; Lúcio, 2008, p. 11-12).

Aproximando-me aqui desta definição e buscando alargá-la, compreendo que este ciclo da obra ramalhiana edifica um *Reino Utópico*, em que à luz do que discute Maria Ignez Novais Ayala, em seu artigo *Riqueza de pobre* (Ayala, 1997), a utopia se concebe não como algo distante ou inalcançável, como na acepção popular do termo, senão como conexão/ponte entre *sonho* e *realidade*, instauradora de uma outra possibilidade de mundo – um *Mundo às Avessas*.

Neste íterim, compreendo que a utopia empreendida na dramaturgia ramalhiana infantil é caracterizada pela combinação fantástica de elementos próprios do universo de experiência das(os) leitoras(es)/espectadoras(es), os quais, por mais que sejam conhecidos por meio de uma experiência empírica, se distanciam do real pela combinação incomum, pelos deslocamentos proporcionados pela linguagem poética. Partindo do pensamento de Ayala (1997), pode-se pensar essa produção como uma dramaturgia que coloca o mundo às avessas e institui um conflito e/ou cruzamento entre o *ideal* e o *real*.

Em pormenores, o modo como a dramaturga promove a utopia em seus textos repousa na inserção de procedimentos estéticos oriundos de uma linguagem tipicamente característica da cultura popular. E ela o faz como estratégia para aproximar as(os) leitoras(es)/espectadoras(es) da obra – em se tratando do contexto nordestino –, ao mesmo tempo que estas(es) fazem uma expedição num universo novo, pouco explorado, pelo maravilhamento de uma viagem utópica, durante e ao final da qual aprende a *transubstanciar* – à la Haquira Osakabe (1998) – matéria *ideal* em matéria *real*. Outrossim, aprende a naturalizar o sonho, a acreditar que este *Mundo*

às *Avessas* pode ser alcançado. Além disso, a se sentir motivado a intervir em sua realidade, como num *Ambiente de Inovação* (Almeida, 2021), a fim de encontrar meios e recursos para se engajar em projetos de resolução de problemas observados em sua sociedade, ou seja, uma jornada utópica do texto/palco para a vida – e da vida para o texto/palco.

Esses seriam, quem sabe, alguns dos modos de operação da estratégia estética da utopia/distopia em uma dramaturgia destinada a um público cuja faixa etária específica ou mesmo diante de sua necessidade de formação educativa, política e cultural sobre questões relevantes para o exercício da cidadania, a exemplo de temas ligados às relações interpessoais equitativas entre mulheres e homens em contextos de (des)igualdade – dado que estes temas ainda encontram pouco espaço na sala de aula. Neste espaço imaginário criado pela dramaturga, as crianças encontram, no lugar de lições de moralismos e regras de boa conduta, senão reflexões necessárias à sua formação holística, cuja façanha é empreendida num conjunto de obras que, de autoria de uma mulher com “personalidade diplomata”³⁴, carregam uma crítica sociocultural sutil e não menos audaciosa.

Consciente das discussões sobre as identidades feminina e masculina, a utopista Lourdes Ramalho imprime, na sua obra como um todo, a tendência cultural do confronto e das relações de poder travadas entre mulheres e homens em diferentes circunstâncias. A dramaturga paraibana desponta no cenário teatral do Nordeste do país trazendo a proposta de colocar no centro da ação dramática falares, hábitos, visões de mundo, experiências e problemas vivenciados cotidianamente por mulheres e homens da sua região (Andrade, 2007, 2012).

Acredito alinhadamente com ideias das utopistas brasileiras Luciana Calado Deplagne e Ildney Cavalcanti, na coletânea *Utopias sonhadas/distopias anunciadas: feminismo, gênero e cultura queer na literatura* (Deplagne; Cavalcanti, 2019), que:

Para as mulheres de todos os tempos e lugares, o mundo tem sido predominantemente distópico, uma vez que tem se configurado (de modo transcultural, hegemônico e histórico) como patriarcal. É dentro dos mais variados contextos de supressão da voz e do desejo das mulheres que emerge o feminismo como força expressiva da

³⁴ Afirmação baseada em conversas com a professora Valéria Andrade que, além de ser pesquisadora da obra de Dona Lourdes, cultivou uma amizade com a autora por longos anos, necessários para perceber na dramaturga um jeito especial de se colocar diante dos desafios de seu tempo, com sutileza, bons modos e cheia de esperança.

insatisfação e catalisadora de mudanças (Deplagne; Cavalcanti, 2019, p. 9).

Tendo em vista que à luz de uma sociedade regida por valores patrilineares que decorrem, quase sempre, em atitudes machistas por homens e mesmo reproduzidas por mulheres que podem ser consideradas cúmplices e/ou reféns do sistema, Lourdes Ramalho, a par de que esse processo de problematização e conscientização precisara ser assumido num projeto desnormalizador e subversivo mais amplo, incorpora estratégias que ajudam as(os) leitora(es)/espectadoras(es) no confronto consigo mesmo, ou seja, com suas suposições, seus paradigmas e suas concepções equivocadas sobre os papéis identitários e sociais construídos socialmente. Notadamente, os utopismos ramalhianos atravessariam modos de pensar e tomaria como base, tal como se veem formalizados em sua estética literário-dramatúrgica, tropos crítico-reflexivos recorrentes no horizonte das utopias feministas.

Essa insatisfação com a realidade social teria motivado a dramaturga a fazer de sua dramaturgia um espaço de reinvenção da sociedade, baseada num processo de reflexão cuja pauta principal perpassa as discussões sobre os problemas do presente e a esperança no futuro, principalmente no tocante aos desafios de ser mulher em meio a uma sociedade regida por valores machistas. Observo que, movidos pelo sonho, tal como a dramaturga, diversas(os) autoras(es) utopistas contemporâneas(os), particularmente romancistas – dos gêneros policial, ficção científica, histórico etc. –, têm apresentado em suas obras temas utópicos, por mais que estas não se definam enquanto gênero literário utopia.

A estratégia estética da utopia, ademais, pode articular-se ao virar da ampulheta como proposta por Patrice Pavis (2015), cujo movimento reestabelece o lugar dos elementos nas extremidades do gargalo do instrumento, o que para essa discussão poderia ser concebida, no campo da representação metafórica, como uma reestruturação sociocultural, um deslizamento de signos e sentidos que passam de um lado para outro, na intersecção e ressignificação de traços identitários e socioculturais. A metáfora do movimento da ampulheta desenvolvida por Pavis nos ajuda a supor que o Ser-Utópico é suscetível à mudança, mesmo que decorrente do cruzamento de extremos que se distinguem significativamente.

A coletânea *Maria Roupa de Palha e outros textos para crianças* (Ramalho, 2008) é acolhida, neste momento, como *corpus* representativo da dramaturgia de Lourdes Ramalho para crianças, em torno do qual se defende o argumento do empreendimento da estratégia estética da utopia. De autoria de Lourdes Ramalho e contando com a organização das professoras Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio, a coletânea compõe-se de quatro textos: *Anjos de Caramelada*, *Novas Aventuras de João Grilo*, *Maria Roupa de Palha* e *Currupeiro e Tangará*. Incluindo outras três peças: *O Príncipe Valente*, *Malasartes Buenas Artes* e *O Diabo Religioso*, proponho um recorte representativo para a discussão que segue, em que analiso brevemente os utopismos e/ou distopismos ramalhianos imbricados no pensamento e nas atitudes das(os) personagens.

2.2.6.1 *Anjos de Caramelada: feminino e masculino no jogo de espelhos*

Observa-se que no texto teatral ramalhiano *Anjos de Caramelada* (Ramalho, 2008), o virar utópico da ampulheta, que configura a reorganização identitária e sociocultural estabelecida de um quadro de cenas para o outro, aponta para o rompimento das estruturas ideológicas patriarcalistas que condicionam os papéis de mulheres à baliza dos papéis de homens.

Sabemos que o tropo das inversões de papéis não seria exatamente um traço das utopias de categoria feministas contemporâneas, embora muito mais acentuadas nos últimos anos. É preciso lembrar que desde Aristóteles se observava que na polis grega as mulheres travestiam a performance masculina como estratégia alternativa para se expressarem (Aristóteles, 1997).

Para ilustrar a ideia, a Cena 2 do Quadro 1 a seguir, destaca:

	Cena 2 (<i>Crianças entram.</i>)
Pinto	Fessora, venha arrumar a gente.
Bela	Está na hora de me maquiarem.
Rico	Venha botar minhas botas e meu chapéu!
Professora	Vão embora – saiam daqui!
Pinto	Lá embaixo está cheio de gente pra festa!
Diretor	Entrem, seus pestinhas, vamos ter uma conversinha!
Professora	Saiam, não falem com ele! Saiam depressa!
Diretor	Voltem!
Pinto	Que vai e vem é esse? É pra sair ou pra voltar?

Diretor Venha cá! Como é seu nome, moleque?
Pinto Meu nome é Pinto.
Diretor Pinto? Será filho de alguma galinha?
Pinto Olhe o respeito!
Diretor Há tanta coisa que se chama “pinto”...
Pinto Qual é a graça?
Diretor Ou a desgraça? E você, como se chama?
Bela Meu nome é Bela.
Diretor Feia desse jeito?
Professora Não maltrate as crianças...
Diretor E elas não me maltrataram? Seu nome, pivete...
Rico Meu nome é Ricardo, mas me chamam de Rico.
Diretor Só se for de pena e bico. Seu pai é industrial?
Rico Não, senhor.
Diretor É latifundiário, empresário, político?
Rico É funcionário do Estado.
Diretor Um lascado que nem eu e ainda diz que é rico?
Sabem que vão ficar todos presos, nesta sala, pra
nunca mais depredarem o patrimônio público?
Professora Eles não fizeram nada!
Diretor Fizeram minha pressão subir a mil e descer a zero!
E por toda essa bagunça, vão ficar trancados! Boa
festa e até amanhã! (*Sai.*)
Bela E agora?
Professora Não se preocupem. Alguém virá nos soltar.
E enquanto esperamos, vou contar uma história de
Nossa Senhora, no Céu, preparando a festa de
aniversário de Jesus!
Todos Oba! Conte, conte, conte.
Professora Era uma vez...
(Ramalho, 2008, p. 30-32).

Nota-se que a atitude da Professora no tocante à organização da sala para a realização de uma peça teatral alusiva ao Dia das Crianças foi repreendida pelo autoritário e agressivo Diretor, o qual ofende a educadora e as crianças Pinto, Bela e Rico, chamando-as de ladrões dos equipamentos que ali estavam. No ápice de sua raiva, o Diretor decide trancá-los todos, porém, a Professora, na esperança de que alguém venha resgatá-los, alternativamente aproveita aquele tempo para realizar uma contação de história, na qual contou a história de uma Nossa Senhora nos preparativos para a festa de aniversário do seu filho Jesus.

Para além de exercer uma atitude utópica, decorrente do seu *modo de pensar criativo* (Vieira, 2021) para diminuir a tensão do momento junto às crianças, a Professora usa o poder da palavra para combater a realidade distópica marcada por depreciação das atividades artísticas não tradicionais na sala de aula, bem como

marcada pelo autoritarismo, agressividade e ignorância representadas nas atitudes do Diretor no âmbito do espaço reservado para a realização da pecinha de teatro.

O ato de contar uma história, como nos lembra John Langshaw Austin, em *Quando dizer é fazer* (1990), aponta para uma ação interventiva na realidade. Grosso modo, o autor defende que *dizer* também é *fazer*, no sentido de que se propõe, pela linguagem, *agir*. Por esta razão, acredito que a Professora, mesmo em condições de cerceamento do seu direito fundamental de liberdade para ir e vir, se põe a agir livremente no universo da imaginação criadora acompanhada de estudantes “espectouvintes” – no exercício do pensamento utópico para combater a realidade distópica.

Em estudo anterior (Andrade; Barros; Almeida, 2022), argumentei que por muito tempo, filósofos e cientistas da linguagem acreditaram que o papel de uma declaração era apenas de “descrever” o estado das coisas, ou “declarar um fato”, o que deveria fazer de modo verdadeiro ou falso. No entanto, em conformidade com as ideias de Austin, podemos inferir que a linguagem não tem apenas uma função “constatativa”, isto é, ela não é utilizada apenas para descrição, pois ela também é uma forma de “ação” intencional e, por assim dizer, performativa/dramática. Os atos de fala das(os) leitoras(es) – “dizedoras(es)”, *diseures*, declamadoras(es) – em experiências performativas de leitura, nos mostram que *dizer é fazer* e, por conseguinte, *agir* (Austin, 1990).

A contação de história realizada pela Professora, ademais, é usada como estratégia contra o medo e o complexo de inferioridade que poderiam ser sentidos depois de terem ouvido palavras abusivas do Diretor. Seu pensamento criativo e resiliente pudera ser tomada como exemplo para as crianças que, mesmo ofendidas, ainda podem ser inspiradas pela educadora a ressignificar aquela experiência traumática e transformá-la em um momento de prazer estético e aprendizado por meio da escuta de uma história.

Assim sendo, o texto dramatúrgico apresenta, no Quadro 2, um novo cenário, ou seja, o majestoso Céu, onde Nossa Senhora é uma mulher revestida de soberania. Um trecho da Cena 1 deste Quadro 2, destaca:

Nossa Sra. São pedro	Eu não peço – MANDO! E o que a senhora MANDA?
-------------------------	--

Nossa Sra. Venha me ajudar a fazer uns caramelos para a festa do natal de meu filho.

São pedro Caramelos? Os anjos já fizeram, os querubins já fizeram e os serafins também. Tem doces demais!

Nossa Sra. Mas eu não fiz. Vá buscar açúcar na despensa.

São Pedro Não tem mais. Os anjos fizeram suspiros para os tristes da Terra.

Nossa Sra. Pois vá buscar chocolate.

São pedro Fizeram ovo de páscoa pras crianças da Terra.

Nossa Sra. Vá buscar alfenim.

São Pedro Não tem mais nada, nada! A despensa está pelada!

Nossa Sra. Pois vá tirar três baldes de leite das vacas celestes!

São Pedro (*Saindo.*) – Tem gente que pensa que Céu é só descanso.
(*Voltando.*) – E haja leite pra encher o caldeirão!
(Ramalho, 2008, p. 36).

Observando a mudança de paradigma estabelecida perante a representação dos papéis identitários de gênero feminino e masculino empreendida por meio do *jogo de espelhos* neste texto teatral de Lourdes Ramalho, Andrade (2020) destaca que:

A professora, que, no Quadro I é humilhada e coagida, até fisicamente, pelo diretor da escola onde ensina – terminando trancada com seus alunos, proibida de apresentar a pecinha de teatro que ensaiara para comemorar o Dia das Crianças –, no Quadro II faz o papel de chefe da cozinha do Céu, ninguém menos que a mãe do Menino Jesus, tendo sob suas ordens o porteiro do lugar, um São Pedro preguiçoso e tão ranzinza quanto seu duplo no primeiro quadro, o diretor autoritário (Andrade, 2020, p. 11).

Se uma Professora oprimida na escola pode ser convertida em uma Nossa Senhora revestida de autoridade nas dependências celestiais e, nesse mesmo virar utópico da ampulheta, o autoritarismo de um Diretor agressivo pode ser convertido em submissão na figura de São Pedro, certamente a dramaturga Lourdes Ramalho usa a estratégia estética da utopia como quem brinca seriamente.

A perspectiva de utopia empreendida nesta obra tem como base uma crítica aos papéis de autoridade distribuídos de maneira desigual entre mulheres e homens, dado que o mundo em que as mulheres são subordinadas é convertido num outro, ideal, em que as mulheres são figuras soberanas sobre os homens. A utopia de um

mundo ideal, portanto, aponta para a soberania das mulheres, representada na figura de Nossa Senhora, mulher de muitas virtudes e poderes exercidos no céu.

Numa intercompreensão tridimensional fundida das acepções de três autoras utopistas, compreendo que essa estratégia estética da utopia figura com um *Jogo de Sonhos* (Andrade, 2020), cujo objetivo é brincar de inventar um *Mundo às Avessas* (Ayala, 1997), em que as mulheres – como discute Maureen Murdock, em *A jornada da heroína: a busca da mulher para se reconectar com o feminino* (Murdock, 2012) – não são objetificadas, humilhadas e agredidas por *Homens sem Coração*.

É, portanto, através do seu *pensamento utópico*, especialmente através do *modo de pensar criativo* (Vieira, 2021) – mesmo em tempos distópicos, de extrema desigualdade, preconceito, opressão, privação, medo etc. – que a autora faz da arte dramatúrgica um espaço de reinvenção de mundos utópicos, em muitos dos quais a figura da mulher encontra direito e liberdade para ser protagonista de sua história como um heroína mítica, o que na vida real vem a ser um grande desafio de ordem sociocultural.

Tendo obtido sucesso na realização de seu sonho utópico, o que se observa é um estratagema para o confronto contra a conjuntura cultural e ideológica desse modelo de sociedade com base em imposição masculina, isto é, confrontando-o e desestabilizando suas estruturas a fim de pôr do lado superior da ampulheta, oportunamente, a voz e a vez das mulheres silenciadas e subjugadas.

Como sabemos, muitas obras utópicas que retratam a condição da mulher podem vir a não usar o paradigma da equidade e do equilíbrio, mas da polarização, isto é, num virar da ampulheta que caracteriza a atuação das mulheres baseada em opressão contra os homens. É o caso de *O país das mulheres* (Belli, 2011), que trata do país fictício de Fáguas, onde a líder do Partido das Eróticas, Viviana, acredita no ideal utópico de uma sociedade plenamente regida pelas mulheres, as quais devem ocupar os cargos de relevância na política, economia, cultura etc., restando para os homens a subordinação e a atuação no âmbito doméstico da família, como cozinheiros, lavadores, diaristas etc.

Observa-se, pois, que esta obra ressignifica o paradigma histórico dos papéis normativos de homens e de mulheres. Para a romancista Gioconda Belli este seria, por assim dizer, um modelo de sociedade ideal, mas precisamos olhar criticamente para uma proposta de conjuntura social em que os papéis sociais de mulheres e de

homens são polarizados em seus extremos normativos. Penso que os extremos precedem à ruína, pois acredito na utopia de que uma sociedade ideal teria que ter como base a equidade e o equilíbrio.

Como foi observado, *Anjos de Caramelada* não apresenta uma proposta de relação equitativa entre mulheres e homens, antes, nos leva, enquanto espectoleitoras(es), a tomar consciência acerca dos perigos das relações polarizadas. Lourdes Ramalho sugere uma inversão de papéis de autoridade pela qual o público se conscientizasse acerca dos males da dominação dos homens contra as mulheres movida, antes de tudo, por um viés de gênero. A personagem Professora, também concebida como provável alterego de Lourdes Ramalho, é quem se utiliza da estratégia de utopia com intuito de que as(os) aprendizes não sejam aliciadas(os) a reproduzir atitudes opressivas e desrespeitosas com as mulheres, tais como vistas por obra do Diretor. Contar uma outra história baseada em princípios invertidos terá sido uma alternativa de propagação de uma mensagem pedagógica para o público escolar, uma vez que a escola e, sobretudo, a educação é a principal ferramenta de transformação social. Como temos aprendido com Paulo Freire, se a educação não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Freire, 2000).

2.2.6.2 *Novas Aventuras de João Grilo: o esperar salvar o mundo*

No exercício do *modo de pensar criativo* (Vieira, 2021) e tendo como base a estratégia estética da utopia, a dramaturga reinventa a figura do emblemático João Grilo, personagem dos contos populares de Portugal e do Brasil. Fazendo parte da tradição popular, esteve presente em diversas coletâneas de contos populares das(os) contadoras(es) de história portuguesas(es), a exemplo de Teófilo Braga, Consiglieri Pedroso e Adolfo Coelho. Na literatura brasileira, por sua vez, foi difundido na literatura de cordel brasileira e, mais precisamente, veio a ganhar reverberação por obra de Ariano Suassuna, na peça *Auto da Compadecida*, em 1957, que alcança maior sucesso após a versão cinematográfica, em 1999.

Em *Novas Aventuras de João Grilo* (Ramalho, 2008), o protagonista é um tipo de cavaleiro andante que, mesmo diferenciado por sua condição humana-masculinacriança, frente a seres como Gênio, Gnomo, Poluição etc., não esconde o fato de ser “fraco, covarde, tolo, / comilão, mole e medroso!” (Ramalho, 2008, p. 57). Em se

tratando de ser andante, sabemos que a figura da(o) *viajante* constitui-se como tendência paradigmática na imagética de compreensão das(os) personagens protagonistas das utopias, marcadas(os) pelo desejo e/ou busca por um ideal.

Tomando a figura masculina associada à coragem e à força, porém ressignificando as histórias de cavalaria, em que homens valentes são considerados heróis, a dramaturga faz com que seu protagonista carregue consigo uma espada enferrujada e uma espingarda sem ação, quais sejam necessárias na jornada utópica de seu herói destrambelhado. O texto dramático destaca:

Gnomo	Acorda, meu Cavaleiro! Há guerra, vamos lutar!
Gênio	Acorda, acorda depressa a briga vai começar!
Água	Encontramos nosso guia! Nossa mãe vai se salvar!
João Grilo	Quem me procura e me chama com tanta insistência assim? Dormia profundo sono e estão gritando por mim? Que coisa – quando se dorme – acordar é muito ruim!
Gênio	Levanta rápido, jovem, que precisamos partir!
Gnomo	A Alma da Natureza está precisando de ti!
João Grilo	Me procuram? Sou João Grilo! E a vocês nunca vi!
Gênio	Você é forte, valente, disposto, audaz, perigoso?
Água	Capaz de enfrentar um monstro que seja mau, horroroso?
João Grilo	Sou fraco, covarde, tolo, comilão, mole e medroso!
Gênio	Buscamos um cavaleiro que brigue, entre em ação!
João Grilo	Pois eu só toco viola! De espingarda e facão nada entendo – e tenho medo de morte e assombração!
Água	Vai assim mesmo! Se arrasta! Puxa, puxa que ele vem!
Gnomo	Eu agarro no traseiro, segura, empurra também!
Gênio	Está de pé! – Vamos, marcha!

Na luta em favor do bem!

Todos	Asa voa, perna corre, bicho rasteja no chão! Vai soldado, vai medroso, espadachim, capitão!
João Grilo	De espada enferrujada, espingarda sem ação!
Água	Alerta, tropa, sentido, a posto, meu capitão!
Gênio	A maldade se aproxima, é o Monstro Poluição!
João Grilo	Asa bate, perna cisca eu tremo – ai, que bichão!
Água	Há fumaça pelos ares, há veneno pelos rios.
Gnomo	Há morte por toda parte, é tremendo o desafio!
João Grilo	Brigo eu e a viola, embora morra de frio! (Ramalho, 2008, p. 56-58).

Atentando para uma compreensão do que ocorre no fragmento, tomamos nota de que se trata de uma pessoa comum e não exatamente de um cavaleiro nos moldes medievais, romanos ou gregos. Senão, um sertanejo cuja vida ociosa estava para mudar em decorrência de um chamado à aventura heroica que alteraria o sentido de sua existência. Ser utopista é sobre encontrar lugar e propósito no mundo, razão que nossa natureza humana nos inclina para o constante devir utópico do *vir a ser*.

Aos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari é atribuída a elaboração do conceito de *devir*, imprescindível para iluminar o nosso entendimento quando, em suas obras, a exemplo de *Mil Platôs* (Deleuze; Guattari, 2012), fazem saber que tal conceito se trata de mudança, isto é, refere-se à experiência de sentir e comportar-se diferente baseado em estímulos múltiplos oriundos da experiência com outros seres humanos, animais, vegetais e sobrenaturais. Não por acaso, Gênio, Gnomo e Água são preponderantes para incutir no preguiçoso João Grilo o desejo de mudança de sua própria identidade de andarilho sem direção e sentido na vida para um herói viajante com propósitos existenciais, a exemplo de ser um cavaleiro cuja empreitada é nada menos que salvaguardar a Alma da Natureza.

Ainda é necessário fazer vir à lume a teoria da (re)figuração de personagens empreendida por Carlos Reis, em seu texto *Para uma teoria da figuração. Sobrevidas*

da *personagem ou um conceito em movimento* (Reis, 2017). Com base nas postulações das autoras Rita Felski – em *Introduction, New Literary History* (Felski, 2012) – e Amélie Rorty – em *The Identities of Persons* (Rorty, 1976) – sobre a condição do conceito de personagem com uma entidade não estática, unificada e imutável, antes como categoria dinâmica, instável e mesmo evanescente, Reis concebe o processo de (re)figuração de personagens a partir da ideia de *sobrevida*. Seu conceito toma como base o argumento de que em diferentes tempos culturais a(o) personagem literária(o) ou não-literária(o) manifesta-se como entidade potencialmente dinâmica.

Tomando essa acepção como chave de interpretação para uma possível alusão à personagem do icônico João Grilo, podemos conceber, portanto, essas *Novas Aventuras de João Grilo* como empreendimento de (re)figuração de uma entidade ficcional que perdura como espectro mítico imorredouro, principalmente no universo lusitano, razão que a dramaturga se apropria e dá nova roupagem, ornamentando a imagética de sua personagem com adereços estéticos da cultura popular nordestina. À luz das ideias de Emanuelle Coccia, em *Metamorfoses* (Coccia, 2020), poderia sugerir que essa nova versão de João Grilo “é a metamorfose de todos aquelas que viveram antes dela. Uma mesma vida que molda para si um novo corpo e uma nova forma para existir de uma maneira diferente (Coccia, 2020, p. 15).

Assim, não é pelas habilidades especiais, senão pelo compromisso com a vida e com o preservar da natureza que João Grilo embarca na missão utópica de encontrar a miraculosa água do Santo Graal, capaz de salvar a alma daquela que é a mãe de todos os seres e de quem dependemos todas(os) para viver, a saber, a Mãe-Natureza. O herói, determinado, diz:

João Grilo Se as pernas não me conduzem
de joelhos vou caminhando,
as armas já destroçadas
na estrada vou deixando,
só o resto da viola
me acompanha soluçando!

Agora só, sigo, em busca
da água medicinal,
voces fiquem aqui de guarda
para evitar outro Mal!
Vou procurar pelo mundo
o cálice do Santo Graal!

Água E lá se vai o João Grilo

que é homem e é criança,
a enfrentar os caminhos,
porém cheio de esperança
de encontrar o Santo Graal
que trará paz e bonança.

Todos Adeus, adeus, bom amigo,
Deus te conserve a nobreza!
Pois é de homem assim
que tem na alma a riqueza
que o mundo necessita
pra salvar a natureza!
(Ramalho, 2008, p. 66-67).

Assim como pode ser observado, a reinvenção ramalhiana não apresenta a conclusão dessa busca, porquanto seria um processo contínuo que representa a atitude humana frente à conservação e cuidados com a natureza que precisam fazer parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos(os).

Além disso, de uma perspectiva voltada para a psicanálise da jornada da heroína, Murdock (2022) ainda sugere que “O Graal é o símbolo do princípio feminino sagrado e criativo acessível a todos nós” (2022, p. 176), capaz de curar as naturezas masculina e feminina feridas, o que pode representar a própria busca constante por superação da rivalidade decorrente dessa dicotomia e de sua repactuação no *eu-interior* dos seres humanos. Essa postulação ajuda a imaginar a possibilidade de uma busca pela equidade, principalmente no tocante à relação de gênero, porquanto o desequilíbrio demonstrado pela natureza por meio das catástrofes e problemas ambientais podem aludir à degradação da aliança entre o que a psicanalista chama de “força arquetípica” (masculino) e “força criativa” (feminino).

Por isso mesmo, é preciso sermos esperançosas(os) como João Grilo, que não mede esforços para encontrar um modo de salvar o mundo. Como nos ensinou Paulo Freire, em sua obra de maior cunho utópico, publicada em 1992, a *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1992), a esperança é mais sobre uma atitude do que uma espera passiva. Nos seus termos, o autor diz:

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p.110-111).

Esse continuismo do esperar salvar o mundo protagonizado por João Grilo, tomado como exemplo para as(os) leitoras(es)/espectadoras(es), ainda dialoga com o que nos ensina Galeano (2012) sobre o fato de aquele que denomino de o Ser-Utópico sempre estar em movimento por uma busca. É preciso, pois, reagir aos infortúnios do cenário apocalíptico, mesmo quando não se vê saídas, razão pela qual esperar não se trata de espera, mas de ação estratégica.

João Grilo espera salvar a alma do mundo, isto é, a Mãe-Natureza, ciente de sua importância para que todos os seres humanos, vegetais e animais tenham vida. Como problematiza Murdock (2022), a humanidade esqueceu de conscientizar-se sobre a sacralidade dos elementos que compõem a vida, isto é, “a sacralidade encarnada em todos os seres vivos, árvores, rochas, oceanos, quadrúpede, pássaros, crianças, homens e mulheres” (Murdock, 2022, p. 132).

Não por acaso e sugerindo demasiada reverberação dos seus ideais no modo de pensar criativo de Lourdes Ramalho e mesmo de Maureen Murdock, em *Utopia*, de Thomas More, tomamos nota de que as(os) cidadã(o)s utopianas(os) “acreditam que a natureza, como uma mãe complacente, deu-nos livremente e em abundância seus melhores produtos, como a água e a terra” (More, 2021, p. 78-79), sendo de total responsabilidade social, comunitária e pessoal usar os elementos de maneira sustentável, atentas(os) à vitalidade da natureza frente às necessidades das cinquenta e quatro cidades que constituem a ilha. O senso de responsabilidade das(os) utopianas(os) com a qualidade de vida na relação entre a humanidade e a natureza promove e mantém em constância o que consideram como o principal objetivo de existirem, a saber, a “felicidade”.

A estratégia estética da utopia empreendida por Lourdes Ramalho, portanto, ressignifica a figura masculina do cavaleiro-herói que antes de ser o salvador da Mãe-Natureza, dela depende e, sendo assim, por ela enfrenta seres malignos como a Poluição, Inflação e a Corrupção a fim de cumprir a missão utópica de restaurar o equilíbrio natural do planeta numa busca contínua pela melhoria da qualidade de vida na Terra. Um mundo harmonioso no tocante à relação entre seres humanos, vegetais e animais constitui-se como um ideal para um Ser-Utópico como João Grilo.

2.2.6.3 *Malasartes Buenas Artes: o pedido de socorro da Natureza*

Figura comum nos contos populares da Península Ibérica, o ancestral Pedro Malasartes – ou Malazartes, Malas Artes etc. – é figura de proa do repertório de histórias de tradição europeia que atravessa o Atlântico rumo à colônia portuguesa para criar raízes em solo brasileiro. As primeiras versões de sua história chegam ao Brasil e circulam mediante folhetos de cordel de autoria portuguesa.

Se as histórias de tal figura heroica são marcadas pela sua personalidade artilosa e astuta, geralmente inclinada para a travessura, Lourdes Ramalho escolhe brincar com a possibilidade de torná-lo, em seu texto teatral, num garoto *bom samaritano*. Assim sendo, a dramaturga brinca com as palavras ao trocar “malas artes” por “buenas artes”, a fim de redefinir seu nome e, conseqüentemente, sua personalidade, no que ainda compreendo como procedimento de (re)figuração de personagens nos moldes da teoria da sobrevida (Reis, 2017).

No texto teatral *Malasartes Buenas Artes* (RAMALHO, s/a)³⁵, também se observa o panorama de um cenário distópico em que a Natureza sofre por obra da maldade humana: por interesses monetários, as pessoas desmatam florestas, usam fogo, veneno e sacrificam animais. Por isso mesmo, a bicharada que habita nas florestas escreve uma abaixo-assinado que é entregue ao Mensageiro a fim de que chegue às mãos de uma criança, o menino Malasartes. Esse pedido de socorro dos animais é feito a este garoto, com alma bondosa e comprometido com o bem comum para os seres humanos, animais, vegetais etc.

Ciente do dever de enfrentar os seus iguais, o garoto segue na luta contra os homens lenhadores que estão a derrubar as árvores. Leia-se o Quadro 2:

Quadro 2

(Lenhadores estão derrubando as árvores.)

Lenhadores *(Cantam.)*

Serra, serra, serraria,
vamos todos a serrar,
vamos derrubar madeira
– o que nos faz enricar!

Lenhador A Centenas de árvores grandes

³⁵ Cf. RAMALHO, Lourdes. *Malasartes Buenas Artes*. SextilhasdeLourdes – Instagram, s/a. Disponível em: <https://shre.ink/1Wcf>. Acessado em 21/01/2023.

	abaixo já se botou!
Lenhador B	Acho que um bom dinheiro com certeza se ganhou!
Lenhador C	Mas inda é pouco, corramos a um lugar que bem sei...
Lenhador D	Lá é que se fica rico, pois tem madeira de lei! (<i>Saem cantando.</i>) (Ramalho, s/a, p. 4).

Observa-se que as intenções dos lenhadores se baseia em destruir as árvores para vender a madeira e enricar. Esse é o cenário apocalíptico que vivem os seres vegetais e animais no enfrentamento da maldade humana com seus interesses egoístas. Por esta razão, o menino Malasarte protagoniza uma luta esperançada juntamente com Sapo, Arara, Peixes e Formiga com o intuito de conscientizar os lenhadores acerca de que eles mesmos dependem da Natureza. Leia-se o Quadro 9:

Quadro 9

(*Entram os homens.*)

Lenhadores	Serra, serra, serraria, pega a tarrafa e o arpão, inseticida, veneno, arma de fogo, facão!
	Estopim, bomba, espoleta, vamos começar a festa, não vai ficar nada vivo nesse raio de floresta!
Malasartes	Meus irmãos, isso é loucura! Vocês também morrerão! Sem água, árvore, ar puro, os seres perecerão!

(*Feçam a roda.*)

Sapo	Por egoísmo atacam pobres bichos sem defesa? Não veem – também somos filhos desta mesma natureza?
Arara	Matar as aves – por quê? Deus nos fez para cantar, pra colorir o infinito a voar... sempre a voar!

Peixes	Pobre de nós... atributos não temos, mas a pensar, bela é água bem clara com peixinhos nadar!
Formiga	Vocês pensam que formiga não serve, não vale nada? Abrimos túneis na terra pra que fique arejada!
Mensageiro	E sempre que é preciso dão-nos boas ferroadas!
Malasartes	Como veem, meus amigos, sua causa está perdida! Lutar contra a natureza é lutar contra a própria vida!
Mensageiro	Depois, não pensem que apenas o dinheiro nos dá paz!
Malasartes	Amigo é mais importante e vale mais – muito mais!
Lenhadores	Bem, perdemos a batalha, confessamo-nos vencidos! E seremos da floresta amigos e conhecidos!

(Todos numa grande roda.)

Todos	Piririm pirim pimpim! Paralá para papá! Cantemos, chegou a hora de brincar e de dançar!
Formigas	A formiga vai subindo mas não é pra ferrear!
Peixes	O peixinho vai ligeiro cair na água pra nadar!
Aves	Vai o pássaro cantando a voar, sempre a voar.
Sapos	Vão os sapos coachando quá-quá – bururum – quá-quá...
Todos	Nosso lema é o bem comum, nossa causa é popular! Pois vida, amor e alegria a natureza nos dá! Adeus, adeus, minha gente, unidos vamos ficar! Piririm pirim pimpim! Paralá para papá! (Ramalho, s/a, p. 14-18).

Todas(os) as(os) personagens cercam os lenhadores por meio de “uma grande roda”, como descreve a rubrica, e passam a mostrar os prejuízos da degradação das florestas e dos mares. O estrategema de combate ao cenário distópico que vivem os seres animais e vegetais, neste caso, é o processo de conscientização dos humanos, porquanto os interesses egoístas cegaram os seus olhos para a verdade de que suas vidas dependem do equilíbrio e do bem-estar na Natureza.

Como mencionado anteriormente, Murdock (2022) problematiza que a humanidade esqueceu de conscientizar-se sobre a sacralidade dos elementos que compõem a vida, isto é, “a sacralidade encarnada em todos os seres vivos, árvores, rochas, oceanos, quadrúpede, pássaros, crianças, homens e mulheres” (Murdock, 2022, p. 132).

Malasartes é uma criança consciente da sacralidade da Natureza, razão pela qual se apropria da missão de somar esforços com os animais para realizar sua Utopia Concreta, isto é, a realização do seu ideal de vida em harmonia com a Natureza, mediante a catalização de forças da coletividade e da relação de respeito à vida dos seres humanos, animais e vegetais. Como declaram Todos, “Nosso lema é o bem comum / nossa causa é popular! / pois vida, amor e alegria / a natureza nos dá! (Ramalho, s/a, p. 18).

Lourdes Ramalho está retomando a agenda de discussão sobre degradação ambiental com um modo de *pensar criativo* (VIEIRA, 2021) em que a estratégia estética da utopia pode despertar nas(os) leitoras(es)-espectadoras(es) o desejo pela participação ativa nessa luta contra a destruição da natureza com finalidades que não favorecem a qualidade de vida do coletivo.

2.2.6.4 Corrupio e Tangará: atitudes do Ser-Utópico no cenário distópico

Na cultura popular, Corrupio tem pelo menos duas acepções: (1) um brinquedo giratório que se move em decorrência do movimento do alongamento de um elástico e/ou (2) modalidade de ciranda, em que brincam duas ou três pessoas que dão as mãos cruzando os braços e começam a girar enquanto cantam uma música ou cantiga de sua preferência. Tangará, por seu turno, é o nome dado às aves coloridas da família dos Piprídeos, comum na América Central e do Sul, espécie conhecida como

tangará-dançarino, devido à típica dança pré-nupcial feita pela fêmea para o macho antes do acasalamento.

Em *Corrupio e Tangará – ou O Pássaro Real* – (Ramalho, 2008), também se observa um movimento utópico de busca, deflagrado por um ato criminoso, em que o ovo do Tangará Real fora roubado do seu ninho. Tal ocorrência faz com que a Tangará venha a contar com a ajuda de Corrupio e do detetive Galo Serapião para iniciar uma investigação.

Logo, aparecem os animais Camaleão, Tamanduá e Tejuassu, os quais, sob suspeitas do roubo, são coagidos a revelar a verdade. Porém, ficamos sabendo que o próprio detetive Galo Serapião fora o ladrão do ovo, motivado pela falta de uma cria para a Galinha. Textualmente, se observa:

Corrupio	Eu vi um pinto passando com penacho cor do sol!
Tejuassu	O bico era dourado, olhos da cor do arrebol!
Corrupio	Ave peregrina e rara, igual, não há uma só!
Tangará	Ave assim – só tem meu filho, que é o Tangará Real! Então nasceu! – Está vivo! Vamos todos procurar!
Galo	Maldição! Fugiu de casa eu o tenho que pegar!
Corrupio	Um procura deste lado.
Tejuassu	O outro do lado de lá!
Tangará	Dou uma busca pelo meio!
Galo	A busca eu vou controlar! Ver se o tanjo para casa pra Galinha o agarrar!
Todos	Roda, roda para a frente, roda pra frente e pra trás. Roda, roda, sobe, desce, vamos ver quem roda mais!
Galo	Ah, se pego aquele pinto ninguém o vê, nunca mais!
Tejuassu	O Galo está resmungando coisas sobre o Tangará!
Corrupio	Resmungou? Vocês ouviram? Então vamos apertar! o detetive de araque que roubou o Tangará!
Todos	Agarra, pega, segura,

Corrupio	o Galo Serapião! Ele banca o detetive, na verdade é o ladrão!
Todos	Agarra! Aperta! Segura! Vamos dar-lhe uma lição!
Galo	Confesso! Sou réu confesso! Eu roubei o Tangará! A Galinha não tem ovo, queria um filho criar! Eu quis lhe dar de presente o mimoso Tangará!
Tangará	O Galo está perdoado, não queria fazer mal! Queria dar à galinha um presente sem igual! Vá buscá-lo, depressinha e vamos todos dançar!
Todos	Trintra-lá, trintra-lá, a dança do Tangará! (<i>Bis</i>) (<i>Todos cantam e dançam.</i>) E assim terminou a estória que teve em si bom final, o criminoso se acusa, arrepende-se do mal. A mãe encontra seu filho que é belo sem igual. Façamos a festa juntos num encontro fraternal. Lictoc, lictoc, um, dois, três e três, dois, um, pula, roda, roda, pula, batendo o pé no bumbum! Um e dois e três e quatro, quatro e três e dois e um! (Ramalho, 2008, p. 107-109).

Nota-se que, assim como acontece em *Novas Aventuras de João Grilo*, existem os elementos de busca, viagem e sonho em *Corrupio e Tangará*. Os textos cuja natureza temática se distinguem pela estratégia estética da utopia, trazem regularmente esses elementos para que suas(seus) personagens embarquem em jornadas em direção aos tesouros de suas buscas (Murdock, 2022).

O interessante é que, a despeito da busca por um ovo, o que as(os) personagens encontram é um filhote da ave protagonista Tangará. Isso nos mostra que, de alguma maneira, qualquer Ser-Utópico está sujeito às surpresas, sejam elas

boas ou ruins, porquanto o horizonte que lhe está proposto pode desafiá-lo a lidar com a frustração. A frustração nada mais é do que o sentimento que resulta da incongruência entre a expectativa e a realidade. Porém, com o pensamento e a atitude utópica, a Tangará não se resigna no sentimento de perda ou na frustração pela sua ausência no momento do nascimento do filhote roubado.

Pelo contrário, sendo um Ser-Utópico, a Tangará projeta um futuro cheio de boas expectativas mesmo diante dos infortúnios de uma sociedade distópica em que a privação e a falta movem as pessoas – neste caso representadas antropomorficamente por animais – a furtar até mesmo os sonhos alheios. Na fala da Tangará, observa-se que a atitude empática de alguém que sabe lidar com os desafios positivamente e com inteligência emocional, projeta o perdão a fim de ressignificar uma realidade pautada na (in)justiça com as próprias mãos e na punição, pelo que a harmonia social pressupõe lidar com essas questões sem confrontos sanguíneos.

Tudo isso me leva a uma pergunta: em qual plano existencial um pai perdoa o sequestrador do seu filho e ainda o convida para dançar? Textualmente, a Tangará diz: “não queria fazer mal! / Queria dar à galinha / um presente sem igual! / Vá buscá-lo, depressinha / e vamos todos dançar!” (Ramalho, 2008, p. 109). Mesmo com todos os motivos para exercer uma justiça severa com o teor de realeza contra o ladrão lançando-o nas masmorras, há uma predisposição pelo entendimento do lado do outro, o que poderíamos chamar de alteridade, porquanto essa compreensão é uma maneira positiva de lidar com as diferenças, culminando com o desejo pelo relacionamento que pode ser travado através da dança, dado tratar-se de uma ave dançarina. Esta dança pode ser o *Corrupio*, em que é preciso dar as mãos para juntos girar enquanto se entoam cantigas.

O Ser-Utópico, portanto, deve ser alguém que não está preso às dores do passado, por isso “Vamos todos dançar”, no infinitivo, projeta um modo de viver coletivamente olhando para frente e esquecendo dos males de uma sociedade cujo sistema de valores degradado move os sujeitos a praticarem más atitudes e fazerem (in)justiça com as próprias mãos. Pelo contrário, essas mãos precisam estar juntas como na ciranda *Corrupio*. Uma sociedade formada por Seres-Utópicos se baseia em relacionamentos interpessoais equitativos e respeitosos para as pessoas serem melhores umas para as outras.

2.2.6.5 O Príncipe Valente: justiça e bondade nos interstícios do apocalipse

À luz da estratégia estética da utopia, em *O Príncipe Valente*³⁶, Lourdes Ramalho nos apresenta um cenário distópico de um reino marcado pelo luto decorrente da morte do seu Rei. Como se não bastasse, sua Rainha adoece, sendo desenganada pelos médicos da corte, de modo a amedrontar os súditos frente ao destino do reinado. Na Cena 1, o Conselheiro real, que está no jardim do palácio a falar consigo mesmo, nos faz saber detalhes do infortúnio. Leia-se:

(Jardim do Palácio.)

Cena 1

Conselheiro *(Em cena, passeia nervosamente consultando o relógio.)*

– Que situação, meu Deus. Mal nos refizemos da irreparável perda do nosso Rei, adoece-nos a Rainha! E se ela vem a morrer também, o que será deste reinado? Quem os sucederá? Bem, há os três filhos, mas... Romero, o mais velho, é um rapaz sem caráter, estroina e jogador inveterado! Um homem com tais vícios não poderá governar um país. Vitória, o segundo, é um pobrezinho sem personalidade, um doente mental, que vive a conquistar mocinhas com namoricos e mexericos... não seria capaz de governar... só nos resta o Príncipe Eduardo, que é apenas uma criança, mas que apesar da idade, mostra ser um homenzinho de fibra. Hum! É teimoso! Tem umas ideiazinhas um tanto esquisitas na pequena cachola! Seja como for, resta-nos apenas pedir proteção a Deus, para que nos ajude a salvar a soberana... (Ramalho, s/a, p. 2).

Através da fala do Conselheiro, tomamos nota sobre as personalidades dos três príncipes: Romero, sem caráter e viciado em jogos; Vitória, doente mental e conquistador de mulheres; Eduardo, uma criança teimosa e dotada de ideias esquisitas. Diante deste cenário, em conversa com a Camareira de sua majestade, o Conselheiro sugere recorrer à magia de cura de um tal Feiticeiro da Caverna como a única chance de salvar a Rainha. Logo, ficamos sabendo dos intuitos da Camareira em deixar que a Rainha morra a fim de casar-se com o príncipe Romero, pelo que

³⁶ O texto teatral *O Príncipe Valente* se encontra disponível através do drive acessado por meio do link na biografia da página @lourdesramalho no instagram. Disponível em: <https://abre.ai/gzWP>. Acessado em 23/08/2022.

sugere ao próprio Conselheiro o estratagema, que o elevaria a ascender ao encargo de Primeiro Ministro.

O plano da Camareira decorre de sua ideia contrária às atitudes da Rainha, que vendeu as joias reais para construir hospitais e asilos, suspendeu os impostos para aplacar a fome do povo e vendeu propriedades a fim de construir escolas para alfabetizar seu país. Cogitando a possibilidade da Rainha ter sido envenenada, o Conselheiro segreda ao padre Confessor o mapa da perigosa e traiçoeira Floresta Negra, onde se pode encontrar a “água da fonte da saúde”, que contém antídotos ao veneno ingerido. Além disso, só alguém que tenha a mesma linhagem da Rainha poderia colher a água medicinal, isto é, um de seus filhos.

O Conselheiro e o Confessor tentam convencer Romero e, posteriormente, Vitório de ir buscar a água que salvaria a sua mãe, porém, a covardia os impede de adentrar à perigosa floresta. Eduardo, por sua vez, declara: “Confesso que tenho medo, mas se for preciso ir, eu irei” (p. 10), não na companhia de Batedores, mas do amigo Trovador. Acredito, pois, alinhadamente com as ideias da autora Mirian Simons – melhor conhecida pelo pseudônimo de Starhawk –, em *Dreaming the dark: magic, sex and politics* (1982), que:

A mudança é assustadora, **mas onde há medo, há poder**. Se aprendermos senti-lo sem deixar que ele nos detenha, o medo pode se tornar um aliado, um sinal de que algo com que nos deparamos pode ser transformado. Muitas vezes nossa verdadeira força não está nas coisas que apresentam o que nos é familiar, confortável ou positivo, mas esse nosso medo e até mesmo em nossa resistência à mudança (Starhawk, 1982, p. 47, grifo meu).

Eduardo é um herói improvável, que reconhece suas fraquezas e não receia em assumi-las. Como reforça StarHawk, estar diante de uma mudança ou de algo que nos tira da zona de conforto pode, por isso mesmo, contribuir para com a liberação dos maiores poderes que temos aprisionados no nosso interior heroico. Não sabemos o quanto podemos ser corajosos nas batalhas até o momento em que precisamos ser corajosos. Romero e Vitório escolheram, baseados em suas próprias emoções, recusar o chamado à jornada heroica, dado que não acreditavam em si mesmos.

O fracasso não é decorrente de não sermos bem sucedidos em determinado propósito, mas, quando aceitamos a derrota antes mesmo de pelajar a batalha. Em se tratando do sentimento de medo que, neste caso, determinou quem atenderia ao

chamado, como argumentei na apresentação à coletânea *Desacelere-se 2: poesias e reflexões para ajudar a enfrentar os medos* (Almeida; Barros, 2022):

Todos nós somos acometidos por este sentimento perturbador em diversos momentos da vida. Há duas escolhas, portanto: enfrentá-lo ou se deixar paralisar. Coragem não significa ausência de medo, pois corajoso é aquele que, mesmo com medo, realiza seus propósitos. Esse sentimento assombra a humanidade e, por isso, é preciso catalisar as forças para enfrentá-lo e superá-lo (Almeida; Sousa, 2022, p.8).

Diante dessas ideias, podemos compreender que Eduardo não apenas se mostra corajoso quando catalisa suas forças para embarcar na sua missão, mas também possui alma de poeta, sendo crédulo de que na floresta existem seres como Duendes, Bruxas e Fadas, possivelmente vistos apenas por crianças e poetas. O príncipezinho herdou de sua mãe generosidade e ousadia, razão pela qual, antes de embarcar na sua viagem, confessa ao padre seus “pecados”. Leia-se um trecho da Cena 9:

Eduardo	Quero me confessar. Estou cheio de pecados cabeludos...
Confessor	Estou às suas ordens. Pode começar.
Eduardo	<i>(Ajoelha-se.)</i> – Padre, eu tenho muitos pecados...
Confessor	Confesse-os então...
Eduardo	Todos os dias fujo de casa para vagabundar com meu amigo.
Confessor	E o que fazem?
Eduardo	Furto comida da despensa e vou com ele levar aos pobres que vivem debaixo da ponte.
Confessor	Adiante...
Eduardo	Escondi várias peças de roupa das aias e levei-as aos moradores do bairro da miséria.
Confessor	E o que mais?
Eduardo	Tirei a capa do Conselheiro e mandei levá-la a um mendigo que tremia de frio...
Confessor	Então foi você? O conselheiro quase ficou doido a procurá-la.
Eduardo	Carreguei a boneca daquela princesinha chata que nos visitou para oferecê-la a uma menina parálitica que vive na beira do rio.

- Confessor Menino, você tem feito artes, hein? Vamos ver que o anel do Bispo...
- Eduardo Ele esqueceu no banheiro. Por que ele tirou o anel no banheiro?
- Confessor Que fez dele?
- Eduardo **Trovador vendeu-o para comprar cobertores para os nossos amigos camponeses que dormem ao relento...**
- Confessor Santo Deus! Que mais?
- Eduardo **Mandei comprar botinas para os meninos de uma escola que visitei; estavam todos descalços...** Depois, como a Camareira estava danada da vida, botei um sapo na cama dela... quase morre de susto!
- Confessor Que menino!
- Eduardo Fiz mal em assustá-la?
- Confessor Fez o que eu gostaria de fazer.
- Eduardo Com tantos pecados acha que vou pretinho para o inferno?
- Confessor Você é um dos meninos mais santo que eu já tive notícias...
- Eduardo Santo de verdade ou santo do pau oco?
- Confessor Santo de carne e osso. Deus o conserve sempre assim, amando os seus semelhantes e apiedando-se deles.

(Ramalho, s/a, p. 12-13, grifos meus).

Observando que os “pecados cabeludos” do príncipe Eduardo – respectivamente grifados – na verdade revelaram as atitudes de um Santo, o padre Confessor o despede com a benção de Deus. Pronto para a viagem, o menino toma para si apenas o violão do seu amigo Trovador, concebendo a música como sua única arma contra os males da Floresta Escura. Segundo o conselho do seu amigo, “[...] Cada vez que você sentir medo, toque e cante. O medo desaparecerá. A música nos dá paz e alegria...” (p. 15). Grato pelos ensinamentos do poeta, na Cena 10, Eduardo declara:

- Eduardo O que eu sou aprendi com você. Foi você quem me ensinou a ser simples e a ver a vida como ela realmente é. Se não fosse eu cresceria em meio ao luxo, a riqueza, sem saber que ao meu redor crianças como eu morrem de fome, e que existe nudez e miséria de toda a sorte. Devo-lhe esta

grande lição, ter me ensinado a amar o próximo, compadecendo-me das suas necessidades e fraquezas.

Trovador Você me deixou com vontade de chorar, Eduardo. Vá cumprir seu dever. Seja sempre o que é e nada de mau lhe acontecerá. A bondade desarma até as feras. Enfrente as suas responsabilidades com a alma em flor e o coração em festa... com uma canção nos lábios mergulhe na floresta... com a fé que tudo exalta, vá e cumpra seu dever... e confie... porque Deus estará com você... (*Entrega o violão.*) (Ramalho, s/a, p.15).

Já no Segundo Ato, especificamente na Cena 1, somos levados à Floresta Escura, onde encontramos os embuçados Alfa e Beta que, comprados por um “saquinho de moedas de ouro”, oferecido pela Camareira, estão a cogitar sobre como matar o príncipe Eduardo. No entanto, conscientes da nobreza do menino simpático e bondoso para as(os) pobres, se recusam a sujar as mãos de sangue e tramam amarrá-lo numa árvore a fim de ser tragado pelas feras.

Posteriormente, na Cena 4, Eduardo encontra uma Formiga que quisera tragá-lo, porém, pela sua educação e gentileza, cativa o ser animal que logo hesita em fazer o mal. Do mesmo modo, o menino se encontra com uma Abelha aborrecida, capaz de o atacar, porém, sabendo que precisava de flores para levar à colmeia, o príncipezinho lhe oferece suas balas, doces e frutas cristalizadas. Em seguida, na Cena 6, vemos que o príncipe Eduardo se encontra faminto e com sono, razão que Bruxinha, D. Loura e D. Morena aparecem para cobri-lo do frio e preparar algo que possa comer ao acordar. Como forma de gratidão, o menino canta e toca uma canção de amor, cuja melodia atrai uma Fada. Leia-se um trecho na Cena 9:

Fada Espere... eis aqui um presente em paga da linda canção. É uma garrafinha com a água milagrosa. Corra logo que sua mãe ao tomá-la ficará curada. É o prêmio que lhe damos pela sua bondade. Seja sempre assim, generoso e justo. E ame sempre o seu próximo, que serás um rei digno de seu reino. Adeus! Seja feliz. E um dia volte para nos visitar...

Eduardo Não tenho palavras para lhes agradecer tanta bondade...

Todas Cante uma canção...

Eduardo Sim, cantarei. (*Começa a cantar.*)
(Ramalho, s/a, p. 25).

Diante de tudo, podemos argumentar que o heroísmo do príncipe Eduardo teve como base a generosidade e a justiça social para com os seres humanos e animais, tal como declara a Fada. Nos interstícios do cenário apocalítico, não só do reinado da rainha-mãe comprometido pela sua doença, mas também cercado pelos perigos da Floresta Escura, o menino exerce as atitudes de um Ser-Utópico num contexto distópico, empenhando-se para com o bem comum.

Podemos sugerir que a jornada heroica de Eduardo culminará no seu retorno com a “garrafinha com a água miraculosa”, capaz de combater o veneno injetado pela Camareira. Diante dos seus feitos heroicos, o príncipezinho se revelara como digno de suceder o seu nobre pai, a fim de reinar com justiça e equidade, comprometido com o bem-estar das(os) pobres, doentes e discriminadas(os). Seu mentor e amigo Trovador, que outrora fora impedido de entrar no palácio, sendo até mesmo enxotado devido a sua personalidade excêntrica, poderá entrar pelo portão da frente e, oxalá, ocupar a posição de Conselheiro do futuro rei. Os livros que um dia comprou com o dinheiro da venda do “anel de anjo da guarda” para que o poeta Trovador estudasse, foram as primeiras iniciativas de incentivo e investimento na educação do amigo que poderá servir com sabedoria. Não por acaso, o sábio poeta foi quem lhe entregou o violão, sabendo que a música possivelmente o ajudaria a vencer os medos e o salvaria dos males da Floresta Escura, culminando por atrair uma Fada encantada por música.

As atitudes de um Ser-Utópico exercidas pelo menino ainda na clandestinidade em razão de ser, quem sabe, impedido de relacionar-se com pessoas marginalizadas pela sociedade devido ao contraste entre classes sociais, foram suficientes para que numa futura posição de regente possa gozar do respeito do povo.

Sendo, também, dotado de uma alma de poeta, que acredita na existência dos seres mágicos, poderia até mesmo relacionar-se amorosamente com a Bruxinha da floresta, que apaixonada pelo príncipe, fora generosa nos cuidados enquanto dormia. Diante da possibilidade de uma união afetiva entre seres de natureza distintas, estaria-se a reconstruir um reinado que possivelmente unificaria os mundos, o que na mitologia arturiana surgida no século XII se conhece por *Albion*, isto é, um reino utópico que une a magia e a espada, em que seres humanos vivem em harmonia com Duendes, Fadas, Bruxas, Dragões etc.

2.2.6.6 O Diabo Religioso: a resistência contra o(s) mundo(s) em estado de caos

Em *O diabo religioso* (RAMALHO, s/a)³⁷, observa-se que o Diabo-rei está indignado pelo fato de que entre as centenas de filhos diabinhos, diabretes e diabões, está Capiroto, um diabo religioso.

Com objetivo de fazê-lo aprender a fazer maldades, o Diabo-rei envia-o à Terra, em companhia de Belzebu. No entanto, Capiroto não consegue exercer a maldade. No final do Quadro 3 e durante o Quadro 4 a cena a seguir destaca:

Capiroto	Eis que ali vem um menino – um pobre cego a puxar! Belzebu vai atacá-lo! E eu os tenho que salvar!
Quadro 3	
Belzebu	Olhe aqui! – Vem cá, menino! – Vamos castanha jogar?
Menino	Não posso porque meu pai cego tenho que guiar.
Belzebu	E dinheiro? – Deixe o velho! – Venha apostar e ganhar!
Capiroto	Não está vendo que o menino tem seu pai para cuidar?
Belzebu	Olha, olha – quantas notas! Você não quer enricar?
Capiroto	Não vá, será obrigado a seu pai abandonar, e ele sem companhia – vai sofrer, morrer, sei lá...
	(<i>O Menino sai puxando o velho.</i>) (Ramalho, 2016, p.5).

Se observa que Capiroto vai contra sua própria natureza diabólica, razão que justifica suas *boas obras* concebidas como religiosas, pois foi ele quem advertiu ao Menino para que cuidasse de seu pai cego, sujeito a sofrer e morrer se não tivesse alguém que o guiasse. Mesmo tentado pela oferta de dinheiro da parte de Belzebu, o menino resolve seguir cuidando do seu pai.

O texto dramático ainda descreve outras situações de natureza semelhante, a exemplo de uma Moça tentada por Belzebu a embriagar-se e ficar drogada, pelo que Capiroto a aconselha a rezar para Nossa Senhora salvá-la da tentação (Cena 4). De mesmo modo, uma Beata comete o pecado de beber o vinho do Padre, tendo jurado falsamente que foi o Frade e, ainda assim, tirou do Frade um tostão e deu para o Sacristão, culminando em calúnia contra a personagem Raimunda. Estando a Beata

³⁷ Cf. RAMALHO, Lourdes. *O diabo religioso*. Portal do Teatro na Escola, 2016. Disponível em: <https://abrir.link/nz914>. Acessado em 23/08/2022.

a ser perseguida por todos estes, é ajudada por Capiroto a esconder-se dependências da capela (Cena 5). Posteriormente, aparece uma Mulher indignada com a situação do governo que aumentara o preço dos alimentos, sendo que Belzebu lhe incita a fazer uma revolução baseada em guerra e morte, mas Capiroto lhe adverte de que a violência só poderá gerar desgraça ainda maior para a sua vida (Cena 6). Como se não bastasse, aparece um Político com poder de tapeação, porte de armas, rico e influente, capaz de amedrontar o inferno inteiro, restando, portanto, para Belzebu, pedir a ajuda de Capiroto para fazer uso das benéncias de suas religiosidades para vencê-lo (Cena 7).

Textualmente, na Cena 7, se observa a situação em que se encontram Belzebu e Capiroto diante do terrível Político:

Belzebu	Este é mais perigoso que todo o inferno junto! Se ele desce pras profundas – deixa nosso pai defunto! Vamos, mano, nos unir – num imbatível conjunto!
Político	Satanás está atrasado – dentro do tempo e do espaço! Coma armas obsoletas – cai depressa em nosso laço! Pode vir quente ou fervendo, mais que depressa o embaraço!
Belzebu	Capiroto, você tem que ficar do nosso lado! Reze o quirieleison, o Padre Nosso cruzado, o credo e a Salve Rainha – que o inferno está lascado!
Capiroto	Vou rezar nove novenas – o rosário encarrilhado, Ave-maria às centenas – dez ofícios ajoelhado, ladainha e, das pequenas orações – rezo um punhado!
Belzebu	Reze mais, meu irmãozinho, que pra esse mandrião, bomba atômica nem césio lhe contém a danação! – Nosso pai diante dele – não passa de um canastrão!
Capiroto	Sobre caroços de milho ficarei ajoelhado! Com o fute de três ticacas – me mantereí perfumado! Em cima de um porco espinho – passarei um mês deitado!
Político	Ah, isto vale nada! – Mas sofre o assalariado! Mais fedorenta é a tapera onde ele vive alojado! Mais espinhos tem sua alma – de sofrimentos guardados!
Belzebu	Capiroto, a coisa é feia! Passe pro espiritismo! Mesa branca ou mesa preta – vê se pratica o exorcismo!
Capiroto	Reze também toda a reza que existe no catecismo! Belzebu – ataco ele com o exu da encruzilhada!

	Dou sete velas vermelhas! Sete galinhas guizadas! Sete garrafas de cana – pra ter sua força cortada!
Político	Os exus são meus amigos! – Vela só me alumia! Galinhas – eu como todas! – A cana só me alivia! Não veem que nada adianta – vocês perdem na porfia?
Belzebu	Reze que a coisa está preta! Abale os santos de Deus! Senão – Satanás, Inferno – vai tudo pro beleléu! Pra dobrar esse encruado – tem que juntar todo o Céu!
Capiroto	Sacrifícios! Penitências! – Jejuns e jaculatórias! Preces às almas benditas que já alcançaram a glória! Ajudem as forças do bem a conquistar a vitória!
Político	Eu enfrento Lúcifer, Cão coxo, Diabo tihoso, dou pitu em Ferrabraz, Capeta, Futrico, Gozo, só quem me passa para trás – é UM DIABO RELIGIOSO!
	<i>(Político cai estatelado no chão. Os dois Diabos passam-lhe por cima e em tom de vitória declamam.)</i>
Ambos	E assim termina a história dum embusteiro e mentiroso! Porém outros surgirão – cada qual mais horroroso! Mas, contra eles está – o Diabo Religioso! (Ramalho, 2016, p.12-14).

No seu *jogo de sonhos* (ANDRADE, 2020), Lourdes Ramalho brinca engenhosamente com os paradigmas do bem e do mal, visto que aquele que deveria exercer as *más obras*, na verdade, é um religioso de *boas obras*. Resignificar a figura representativa do diabo em Capiroto, que popularmente é marcado por uma acepção maligna, constitui-se como mais uma de suas estratégias utópicas de espelhamento, de um *virar da ampulheta* (Pavis, 2015), de uma maneira de apresentar uma reflexão sobre o poder da bondade em meio ao caos.

A respeito de bondade como reação interventiva contra a violência e o caos, ainda lembro da filósofa Judith Butler em sua obra *A força da não violência* (2021), em razão de propor a compreensão da não violência a partir da condição básica da interdependência entre os seres humanos, pelo que concebe como a ética da não violência deve estar conectada a uma luta política mais ampla pela igualdade social, sendo que identifica a não violência como uma prática de resistência à destruição (Butler, 2021). Ao contrário do que Hanna Arendt propõe, por exemplo, em *On violence* (1970), sobre a não violência como passividade e sujeição à mesmice, Butler

propõe uma abordagem reativa contra a violência do Estado sobre as populações vulneráveis na forma de manifestações políticas e afetivas que ajudam nas relações sociais equitativas, sendo a não violência uma estratégia de resistência à destrutividade das relações interpessoais e sociais.

O *diabo religioso* pode inspirar crianças e jovens a serem cada dia melhores e comprometidos com o cuidado com os pais (Cena 3), com a luta contra os vícios (Cena 4), com a empatia por pessoas subjugadas em função de seus erros (Cena 5), com a propagação de um conselho de paz em meio ao caos e aos rumores de guerra (Cena 6), além do combate contra os políticos que não os representam (Cena 7).

Sendo, pois, utopista, Lourdes Ramalho não apenas sonha com um mundo em que a maldade pode ser combatida e vencida por meio da *atitude solidária* (Andrade; Lúcio, 2008), como incita as(os) leitoras(es) de sua dramaturgia a se engajar nesse processo contínuo de melhoria do mundo. Seu Diabo religioso é um Ser-Utópico que transita entre a Terra e o Inferno e, mesmo impelido a fazer o mal, escolheu as atitudes solidárias para diminuir a violência ao seu redor. Esse diabo nos ensina, ou antes, nos lembra, que sermos resistentes ao sistema do(s) mundo(s) em estado de caos é o modo como podemos combater nossas distopias.

Contudo, “Este é o Reino Ti-Rim-Tim-Tim” com que se designa a seção 2.2 acima, apresenta-se como alegoria para fortalecer o argumento de que Lourdes Ramalho esperara que o *status quo* de sua realidade fosse transformada à luz do sonho de uma sociedade melhor para as mulheres e homens, utópicas(os) ou não, bem como seres animais e vegetais. Acreditando, pois, em um *Reino Utópico* em que particularmente as mulheres são heroínas míticas, a dramaturga brinca e promove um processo de reflexão que desestabiliza as estruturas do patriarcalismo em sua obra dramaturgical dedicada ao público infanto-juvenil, razão pela qual na subseção a seguir analiso a jornada mítica da heroína Maria do Lagamar, descrita em *Maria Roupa de Palha* (Ramalho, 2008).

2.3 “Maria! Afinal chegaste no raio de sol dourado”: uma nova Cinderela em jornada mítica de heroína utópica em *Maria Roupa de Palha*

Essa análise se espelha em proposições conceituais promovidas na já citada obra *The Heroine's Journey: Woman's Quest for Wholeness*, que na versão traduzida para o Brasil veio ser denominada de *A jornada da heroína: a busca da mulher para*

se reconectar com o feminino (Murdock, 2022), empreendida originalmente por volta de 1990 pela mitóloga e psicanalista americana Maureen Murdock.

A autora faz saber a todas(os) as(os) leitoras(es) que há mais de 30 anos estivera empenhada em adaptar o *monomito* do herói arquetípico e masculino do seu interlocutor e professor Joseph Campbell, apresentado por ele nos anos de 1949, em *The Hero with a Thousand Faces*, que em português veio a ser traduzido como *O herói de mil faces* (Campbell, 2003).

Em termos gerais, nesta obra o mitólogo centraliza a figura do homem como protagonista de uma jornada na qual as mulheres aparecem apenas como ajudantes ou obstáculos, pois para ele as mulheres não precisam realizá-la, motivação pela qual a autora defende que as mulheres/heroínas precisariam de um relato próprio de suas jornadas.

Acredito que com a ousadia de mulher defensora da vez e da voz das mulheres nesses tempos de cerceamento dos direitos humanos fundamentais, Murdock também esteja pondo em xeque o que um dia dissera o governador ateniense Péricles (495 a.C - 429 a.C), isto é, que “a maior glória da mulher é que os homens falem delas o mínimo, quer para louvá-las, quer para criticá-las” (Teixeira, 2007, p. 75). Não mais dependentes da voz masculina para validar os seus atos heroicos e dar ouvidos às suas vozes retumbantes, como acontecia de modo particular neste contexto de depreciação da figura da mulher na antiga Grécia, até aos dias de hoje elas narram suas batalhas e vitórias contra dragões ideológicos, sendo um deles o machismo.

O objetivo da interlocutora de Campbell foi descrever uma alternativa ao estereótipo egóico da jornada do herói masculino, pois defende que a vida das mulheres tem uma mitologia diferente da vida dos homens, sendo o caso de a mulher negar-se quando mede seu sucesso, realização e satisfação com base na jornada do herói. Não é necessário, tampouco saudável seguir o caminho do herói masculino, pois é espiritualmente árido e não se adequa à mitologia da mulher. Tomando como base mitos, contos de fadas, símbolos ancestrais, antigas deusas e sonhos de suas pacientes, Murdock nos conduz a uma conexão com a natureza feminina e à cura das feridas deixadas pela necessidade de adequação aos valores masculinos (Murdock, 2022).

Murdock baseia-se na abordagem psicológica baseada nas ideias do psiquiatra e teórico suíço Carl Gustav Jung (1875-1961). A vertente junguiana da psicologia

busca compreender a mente humana em suas complexidades e experiências pessoais por meio de uma análise holística do indivíduo, de modo a buscar uma compreensão contemplativa da psique, do inconsciente, dos arquétipos e do processo de individuação dos sujeitos.

No exercício de sua cosmovisão feminina comprometida com o ideal feminista, Maureen Murdock faz uso dessa abordagem para ajudar as mulheres, por meio de terapia, a embarcar numa jornada heroica que perpassa o consciente e o inconsciente em direção ao autoconhecimento, a fim de que se reconheçam como heroínas frente à reconexão com sua essência, isto é, seu eu-interior feminino. Dialogando com a jornada do herói de Campbell, essa perspectiva da autora oferece um percurso cultural e espiritual mais necessário do que nunca num mundo cada vez mais ávido pelo feminino e suas especificidades (Murdock, 2022).

Ainda é preciso frisar que, por mais que o uso do termo *heroína* venha a suscitar críticas em decorrência do imaginário cultural do senso comum de que essa busca heroica seria uma utopia, isto é, na acepção mais popular e elementar, um *Sonho Inalcançável* e frustrante para as mulheres, justamente por serem pessoas comuns, Murdock (2022) tira o foco das figuras femininas excepcionais das mitologias para contemplar a experiência de vida de outras mulheres, ou seja, as do mundo real. Textualmente, a autora disserta:

A palavra *heroína* já teve muitos significados, e a mulher que recebeu esse título usou muitos disfarces. Ela já foi uma donzela em apuros esperando o resgate do cavaleiro de armadura brilhante, uma Valquíria cavalgando pelo céu conduzindo suas tropas para a batalha, uma artista solitária que pinta ossos no deserto, uma freira miúda curando as feridas dos pobres em Calcutá e uma supermãe conciliando o leite em pó e a pasta de trabalho. Ela foi mudando o rosto da mulher a cada nova geração (Murdock, 2022, p. 203).

Em outras palavras, a autora tira o foco de personagens endeusadas – mulheres míticas – para provar que todas as mulheres – a exemplo das mulheres (donas de casa, administradoras, enfermeiras, empresárias, estudantes etc.) a quem acompanha como psicóloga e terapeuta familiar – são heroínas, sendo, portanto, “divinamente ordinário” que suas histórias – algumas relatadas em sua obra – sejam capazes de honrar e contemplar as particularidades da experiência feminina e de esclarecer, desafiar e aprofundar a compreensão de suas vidas num mundo dominado

por valores masculinos, em que o homem é tomado como a medida de todas as coisas.

Concebendo, à vista disso, a condição do ser feminino como algo propriamente mítico, Murdock (2022) afirma que:

Tudo é possível para as mulheres quando encontramos nossa voz, honramos nossa identidade, batalhamos juntas por um objetivo comum e permanecemos de braços abertos aos céus, como a antiga Deusa Mãe, numa postura de orgulho e reconhecimento da sacralidade do feminino (Murdock, 2022, p. 19).

Com base nessas primeiras considerações sobre a concepção de jornada heroica de mulheres, apresento os resultados de uma análise comparada do conto mítico da *Cinderela* – ou *A Gata Borralheira* –, a partir da leitura da versão do escritor Charles Perrault (1999) com a peça *Maria Roupa de Palha*, adaptação do conto de fadas na forma de texto dramático para o teatro infantil, de Lourdes Ramalho (2008).

Ainda é preciso destacar que esta análise buscou valorizar a narrativa cordelístico-dramática de *Maria Roupa de Palha* por meio de vínculos de semelhanças e contradições estabelecidos à luz da narrativa contista de *Cinderela*, dado que a história da donzela figurou como sombra do palimpsesto – *obra-semente* – para a história adaptada da heroína utópica – *obra-fruto*. Em outros termos, embora a peça ramalhiana seja uma obra autônoma, como nos ensina Linda Hutcheon, em *Uma teoria da adaptação* (Hutcheon, 2012), ainda pode apresentar interdependência a ponto de tecer conexões com a narrativa de sua principal obra-fonte, isto é, o mito arquetípico de *Cinderela*.

A escolha pela narrativa mítica de Perrault para esta análise comparada justifica-se pelo fato de ser uma das mais difundidas, seja na literatura de diversas nacionalidades, como respectivamente no cinema, na ópera e, mais oportunamente, no teatro. Além disso, a justificativa é reforçada pelo fato de ser cunhada por um homem europeu, do século XVII, com uma visão sobre a figura feminina e seus papéis sociofamiliares alusivos ao seu tempo e espaço, pelo que a dramaturga brasileira, do/no século XX, retoma a narrativa a partir de perspectivas alusivas à sua contemporaneidade, com um modo especial de imprimir aspectos da cultura popular e do folclore brasileiro.

Como já referi no tocante às ideias de Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 1992), a literatura é parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa determinada época. Sendo, por isso mesmo, a obra literária uma criação humana, reflete não somente no momento histórico em que as(os) autoras(es) vivem, com na sua própria cultura.

Em conformidade com as ideias de Bakhtin de que as(os) escritoras(es) são prisioneiras(os) de sua época, compreendo que a dramaturga Lourdes Ramalho esteve comprometida com a melhoria do cenário sociocultural e político do Nordeste brasileiro de sua contemporaneidade. Diante das mazelas do seu tempo, a dramaturga volta o seu olhar para o século XVII e, vendo na Cinderela de Perrault o potencial necessário para empreender sua crítica no tocante ao paradigma da inferioridade da mulher, dá vida a Maria do Lagamar, um ser feminino que põe em xeque esse paradigma e contribui para com um processo de conscientização sobre a equidade de gênero entre os séculos XX-XXI.

Destarte, se trata de uma dramaturga, isto é, de uma mulher escritora de textos de teatro e que, ao adaptar/(re)inventar uma narrativa clássica, (re)estabelece o lugar feminino na ação da história, a qual fizera parte de um repertório patrilinear de narrativas eurocêntricas em que a figura feminina comumente estivera instituída à ação de coadjuvante – mesmo que sendo a protagonista –, isto é, subordinada ao protagonismo masculino que conduzira e se tornara a voz condutora do enredo.

Pretendeu-se, portanto, desenvolver uma crítica cultural, inclusive relacionada às agendas socioculturais contemporâneas, a exemplo das discussões sobre identidades feminina e masculina, classe social, nacionalidade, conjuntura familiar, patriarcalismo etc., evidenciando de maneira contundente as ações empreendidas pelas personagens, principalmente das protagonistas femininas nas suas jornadas.

2.3.1 Sobrevidas cinderescas além da meia-noite: a donzela perraultiana e a heroína ramalhiana

Como se nota no conto de fadas, Cinderela representa a clássica donzela que espera ser resgatada pelo príncipe-herói através do casamento, estando ela em um contexto de opressão no âmbito familiar. Diferentemente de Maria, que toma a coragem de sair da opressão vivida no cenário distópico no qual estivera sujeita a

viver, a fim de cumprir sua missão de embarcar numa viagem utópica com o intuito de levar as joias reais para a coroação do Príncipe do Reino de Ti-Rim-Tim-Tim, sem as quais ele não se tornaria rei e, conseqüentemente, não teria uma rainha, pois sua ascensão ao trono depende do seu casamento com Maria. Assim sendo, o cumprimento desta jornada heroica lhe conferira mais do que o título de esposa – que fora o ápice da narrativa de Cinderela –, mas também de rainha e heroína do referido reino.

Em poucas palavras, após compor o repertório de histórias da cultura medieval e tradição oral europeia, a famosa e imorredoura história mítica da Cinderela – ou *A Gata Borralheira* –, passa a integrar o arquétipo canônico dos mitos literários, isto é, histórias antigas sobre as quais o tempo nebulou sua origem e que, de mesmo modo, as tornou imortais. Pela sua retomada em diferentes tempos, principalmente nas últimas décadas, por meio de diversas mídias e suportes, de modo especial por meio da estética literária, como é o caso dos chamados *Contos de Fadas*, o mito de Cinderela encontra escopo para sua difusão para além da tradição oral, de onde tivera surgido e sido difundido através dos séculos.

Sabemos que uma obra se consagra como clássica quando apresenta uma mensagem capaz de se comunicar com interlocutoras(es) de todos os tempos, justamente por ter sempre algo a dizer. Tendo uma origem atemporal, surgida em diferentes civilizações, a trajetória da protagonista traduz uma espécie de arquétipo fundamental sobre o anseio natural da psiquê humana em ser reconhecida e se elevar para uma condição de superioridade, isto é, da donzela humilhada para a princesa exaltada, o que também estou a aludir como *das cinzas do borralho para o raio de sol dourado*.

O fundador da psicologia analítica Carl Gustav Jung, mais conhecido por Jung, em *Chegando ao inconsciente* (Jung, 2000), reforça que o conto de fadas liberta os arquétipos que habitam no inconsciente coletivo e, quando lemos um bom conto de fadas, estamos obedecendo ao antigo preceito de “conhece-te a ti mesmo”. Para Jung, voltar-se para dentro e explorar o mundo interior a ponto de alcançar o autoconhecimento é a maior tarefa do ser humano. Por estes e outros motivos, podemos sugerir que no nosso inconsciente temos a ambição utópica pela glória dos raios de sol dourados e repudiamos as cinzas do borralho do cenário distópico.

Entre tantas versões existentes dessa história, desde 860 a. C., o mito de Cinderela viaja por tempos e culturas, sendo possível afirmar que existiram Cinderelas asiáticas, chinesas, napolitanas, servias, entre outras ao redor do mundo. Tendo em vista essa força imponente para atravessar tempos e culturas, a autora Eloá Heise, em *Weltliteratur, um conceito transcultural* (Heise, 2007), retoma a tese de Johann Goethe de que algumas obras alcançam a esfera transcultural, a ponto de serem consagradas como “literatura do mundo”, o que em suas palavras circunscreve como *Weltliteratur* – literatura universal.

Como fruto de suas pesquisas, o autor austríaco Bruno Bettelheim, em *A psicanálise dos contos de fadas* (Bettelheim, 2020), afirma que há três principais versões que se fixaram ao imaginário das(os) leitoras(es), contadoras(es) e adaptadoras(es) de histórias. A primeira, do escritor italiano Giambastista Basile, que data de 1634, integrada à coleção *Il Pentamerone* – que designa a jornada de cinco noites de contação de histórias. A personagem protagonista desta versão chama-se Zezolla. A segunda versão, empreendida pelo escritor francês Charles Perrault, data de 1697, sendo a de interesse desse estudo; e a terceira, dos escritores alemães Wilhelm Karl Grimm e Jacob Ludwig Carl Grimm, também conhecidos como Irmãos Grimm, data de 1812.

Diante da infinidade de versões, busquei evidenciar o enredo narrativo do conto de fadas mítico intitulado *Cinderela ou o sapatinho de cristal*³⁸, que integra a coletânea *Contos de Perrault* (1999), que é o 8º volume da coleção *Grandes Obras da Cultura Universal (Clássicos de Sempre)*, com tradução de Regina Regis Junqueira e com ilustrações de Gustave Doré, criadas em 1862, sendo publicadas em 1881.

Por sua vez, em *Maria Roupa de Palha* temos uma narrativa na forma de texto dramático escrito por Lourdes Ramalho destinado à leitura/cena do teatro para crianças. Foi publicado na coletânea *Maria Roupa de Palha e outros textos para crianças* (Ramalho, 2008), sob a organização das professoras Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio, atendendo ao propósito de fazer chegar seus textos a

³⁸ Não sei precisamente o ano em que li pela primeira vez essa coletânea de contos de fadas, mas sei que foi durante o Ensino Fundamental II (2001-2009), pois integra o acervo da biblioteca da Escola Municipal Padre Paulo Roberto de Oliveira (Município de Sumé-PB). Sinto-me voltando no tempo quando, diante dessa oportunidade de leitura analítica, retorno a esta biblioteca em 2021 para tomar emprestada novamente esta edição que tem muito significado para mim.

professoras(es) e alunas(os) da educação básica³⁹. Distinguindo-se de outros textos da autora, este texto, assim como outros que integram o volume, a exemplo de *Novas aventuras de João Grilo* e *Corrupio e Tangará*, funde verso e prosa no texto de teatro.

A história de *Maria Roupa de Palha* dialoga com outros contos atribuídos ao repertório de narrativas cinderelas da cultura popular, tais como *Maria cara-de-pau*, *Maria Borradeira*, *O reino do vale verde*, *O reino da encantadora maravilha*, *O reino da Pedra Verde*. Estas são algumas das narrativas cujos motivos principais são retomados e adquirem nova roupagem na obra de Lourdes Ramalho. Além destas versões, outros contos se assemelham, como *Maria Borradeira*, versão de Henrique Lisboa, e *Maria tá riquinha*, de Seu Manoel (Andrade; Lúcio, 2008, 18-20).

Sendo um empreendimento sociocultural de adaptação do mito de Cinderela integrado a contos de fadas populares, a história heroica de *Maria Roupa de Palha* alude a um novo e ressignificado perfil de uma personagem protagonista feminina à luz de mudanças socioculturais transcorridas ao longo dos últimos séculos, razão que me faz compreender que a jornada da heroína ramalhiana vai além da meia-noite, ou seja, rompe o mito arquetípico e promove novos modos de representar as mulheres em obras literárias.

O empoderamento feminino, à luz do conceito da autora Joice Berth, em *Empoderamento* (Berth, 2019), torna-se a tônica da obra, cuja protagonista pode não só representar as mulheres empoderadas, como também inspirar as mulheres enfraquecidas pelos valores masculinos em desarranjo equitativo a buscarem forças, mesmo quando estão inseridas num contexto distópico de repressão e degradação dos valores femininos.

O processo de (re)figuração de personagens a partir da *teoria da sobrevivida* empreendida por Carlos Reis (2017) pode reforçar o argumento de que em diferentes tempos culturais a personagem literária ou não-literária manifesta-se como entidade

³⁹ Além disso, a peça *Maria Roupa de Palha* também está disponível no *Portal Teatro na Escola*, que reuni parte do repertório de obras do terceiro ciclo da dramaturgia de Lourdes Ramalho, sendo uma iniciativa da professora Janaína Russeff para difundir conhecimento sobre Teatro e Educação, visando a qualificação do ensino da arte teatral no âmbito das escolas de educação básica brasileiras. Desde 2013 este portal vem promovendo acesso universal e gratuito para qualquer interessado em arte e educação por meio do seu acervo de experiências e informações, seja compartilhando notícias relacionadas a cursos e concurso, seja disponibilizando peças teatrais para download, com também relatos de experiência, dicas de aulas, exercícios, jogos teatrais etc. Essas e outras informações podem ser conferidas no Portal *Teatro Na Escola*, disponível nos links: <https://abrir.link/WBUog> e <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/maria-roupa-de-palha>. Acessado em 08/04/2021.

potencialmente dinâmica, como também iluminar o nosso entendimento sobre como Lourdes Ramalho possivelmente teria ressignificado a jornada da donzela perraultiana numa jornada de heroína floreada pela estética da utopia. Maria, desse modo, seria uma sobrevida da personagem cinderesca que orbita o imaginário universal e popular, uma entidade refigurada e não menos em movimento, em *devir* (Deleuze; Guattari, 2012).

À luz das ideias de Emanuelle Coccia, em *Metamorfoses* (Coccia, 2020), poderia dizer, parafraseando o filósofo italiano, que Maria “é a metamorfose de todas aquelas que viveram antes dela. Uma mesma vida que molda para si um novo corpo e uma nova forma para existir de uma maneira diferente” (Coccia, 2020, p. 15). Um contínuo finito e infindo, que se prolonga nos vínculos de semelhanças e contradições com as outras, modificado e já original, que surge da sombra do palimpsesto, mas que agora tem luz própria. A metamorfose que estabelece o diálogo intertextual, transmidiático e intercultural, cujo virar da ampulheta (Pavis, 2015) reinicia o tempo, a ordem, a forma e se deixa ser fissurada, inacabada e aberta, o novo desmistificado e em degradação.

No prefácio *Lourdes Ramalho: viver e fazer viver a vida e o teatro* (Andrade, 2011) ao volume *A feira; O trovador encantado* (Ramalho, 2011), Valéria Andrade, se referindo à peça *Maria Roupa de Palha*, destaca:

Feminino e masculino surgem aqui, tal como nos seus textos para adultos, distanciados do padrão patriarcal de sociedade, apontando para as tensões entre estas construções e outras mais afinadas com uma compreensão feminina do mundo. A imagem de mulher, dedicada aos afazeres domésticos, recompensada com o casamento, ganha outras nuances neste texto. Do sucesso nas viagens de Maria depende o príncipe para se tornar rei; só ela poderia coroá-lo (Andrade, 2011, p. 50).

Esse paradigma de uma relação equitativa de gêneros no tocante aos pares amorosos defendido por Andrade, dialoga com a máxima de Bell Hooks, em *Tudo sobre o amor. novas perspectivas* (Hooks, 2021), quando esta considera que é preciso repactuar o amor, a fim de que este seja mais do que um sentimento e se torne uma ação capaz de transformar as relações interpessoais, através da construção de uma ética amorosa, capazes de edificar uma sociedade verdadeiramente igualitária, fundamentada na justiça e no compromisso com o bem-estar coletivo.

Devo lembrar que o texto *Maria Roupa de Palha* (Ramalho, 2008) também

marca minha trajetória acadêmica, dado que durante a já mencionada pesquisa de mestrado (Almeida, 2021), foi incluí-lo entre o *corpus* literário das missões de leitura gamificada, realizadas com professorandas da disciplina de *Práticas de Leituras Performativas* (2020.3 extraordinário), em formato remoto em decorrência da Pandemia do COVID-19, sob a orientação-regência da Prof^a Dr^a Valéria Andrade (CDSA/UFCG – PPGLI/UEPB) e do Prof^o Dr^o Marcelo Alves de Barros (CEEI/UFCG), na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Linguagens e Códigos do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (LECEMPO/CDSA/UFCG). Especificamente na oficina online de *Sonhação*, em que desenvolvemos várias experimentações de leitura do texto, a exemplo da leitura performativa da obra como partitura, a partir da peça *sonhamos* com o protagonismo de mulheres corajosas na jornada de quebra do mito da inferioridade feminina e na busca pela liberdade de amar.

Para ilustrar esta experiência, a figura 3 apresenta os nomes das professorandas ao lado dos versos do cordel, sendo que acima dos versos contém as indicações performativas incorporadas à leitura.

Figura 3 – Registro da proposta de leitura performativa da obra *Maria Roupa de Palha* como partitura.

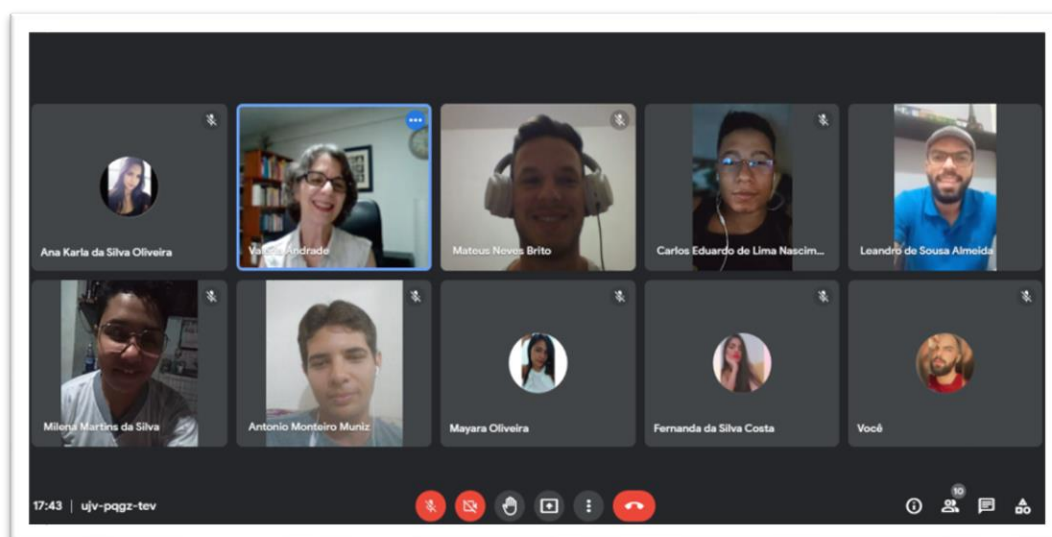
JULIANA	lento	agudo	suave
	<u>Já percorri tantas terras</u>		forte
SIMONE	rápido e gritando		grito
	<u>sem o menor conhecimento,</u>		sussurro
MAYARA	suave e rápido	gritando e devagar	grave
	<u>passo frio, passo chuva,</u>		agudo
TAMIRES	lento e suave		rápido
	<u>nem por isso me lamento.</u>		lento
TIAGO	lento	lento e grave	
	<u>Há sete meses procuro</u>		
FERNANDA	lento e suave	suspirando	
	<u>chegar à casa do Vento!</u>		

Fonte: Almeida (2021)

No ano seguinte, já como Doutorando do PPGLI/UEPB, também pude propor uma experiência de leitura dramática de *Maria Roupa de Palha* no *Estágio Docência*

I (2021.1), realizado na disciplina de *Literatura e Cultura Popular*⁴⁰ (2020.2 extraordinário), no modelo remoto, em decorrência da Pandemia do Covid-19, sob a orientação-regência da professora Valéria Andrade, na LECAMPO/CDSA/UFCG.

Figura 4 – Registro da aula (15/09/21) realizada com as(os) alunas(os) da LECAMPO/CDSA/UFCG.



Fonte: Almeida; Andrade (2022)

As experiências de leitura criativa e reescrita do mito arquetípico de Cinderela adaptado em *Maria Roupas de Palha* nos lembra que, mesmo estando em idade adulta, ainda acreditamos que a criança que existe em cada um de nós necessita ser alimentada de fantasias.

Sendo um dos maiores apologetas e escritor de ficção do século XX, Clives Staples Lewis – mais conhecido como C. S. Lewis, o criador da saga *As Crônicas de Nárnia* –, em seu renomado ensaio, intitulado *Sobre histórias* (Lewis, 2018), nos lembra que os contos de fadas não foram especialmente feitos para crianças, tampouco exclusivamente apreciados por elas. Eles tenderam para o quarto das crianças quando ficaram fora de moda nos círculos literários, assim como os móveis fora de moda foram para o quarto das crianças nas casas vitorianas. C. S. Lewis ainda conta que quando tinha dez anos, lia histórias de fadas em segredo e teria ficado

⁴⁰ O relato dessa experiência fez vir à lume a publicação do capítulo *Literatura, Cultura Popular e Formação de Professores Leitores para as Escolas do Campo* (Almeida; Andrade, 2022), escrito em coautoria com Valéria Andrade para o e-book temático *Formação de Professores* do IX Congresso Nacional de Educação/CONEDU 2022.

envergonhado se fosse pego fazendo isso. No entanto, nos seus cinquenta anos, lia abertamente. Quando se tornou homem, portanto, deixou de lado as coisas infantis, incluindo o medo da infantilidade e o desejo de ser muito adulto (Lewis, 2018).

Em um genuíno conto de fadas, tudo deve ser fantástico e misterioso. O mundo natural deve cruzar o mundo sobrenatural, nos fazendo saber que os dragões e monstros que lemos no reino encantado da imaginação também podem ser enfrentados no mundo real. Se as heroínas e os heróis utópicos são capazes de vencê-los, também poderemos. Percebemos, “a partir dos contos de fadas que ser um ser humano neste nosso mundo significa ter que aceitar desafios difíceis, mas também encontrar aventuras maravilhosas” (Bethelheim, 2020, p. 220).

No texto ou no palco, Lourdes Ramalho nos prepara, como amazonas e cavaleiros, para batalhas épicas contra as forças cerceadoras da liberdade, da justiça social, da equidade de gênero e de outros direitos fundamentais. Seus contos de fadas, escritos na forma dramática, reúnem aspectos de culturas ancestrais, os quais personaliza crítica e criativamente para os novos modos de ser e viver na contemporaneidade, por meio de uma visão plural e inclinada para o ativismo político, social e cultural em dias de degradação e retrocesso na garantia dos direitos humanos.

Por isso mesmo, em seu projeto dramaturgico para a infância, a autora se empenhara em retomar a discussão sobre os direitos das mulheres, notadamente por intermédio da criação de obras teatrais em que as personagens femininas protagonizam e/ou conduzem o enredo dramático, movidas pelo desejo de superação de estigmas impetrados pela sociedade e, sobretudo, de causar mudança em sua realidade.

2.3.2 Do Cenário Distópico à Utopia Concreta: jornadas comparadas de Cinderela e Maria Roupa de Palha

Concebida por Lourdes Ramalho no contexto do Projeto de Incentivo à Dramaturgia de Cordel, desenvolvido pela dramaturga na década de 1990, *Maria Roupa de Palha* estrutura-se em termos formais como um cordel dramaturgico. Em discussão sobre as veredas dramaturgicas que distinguem a escrita de textos teatrais ramalhianos, Andrade e Maciel (2011) abordam o conceito de *teatro em cordel*

remontando aos caminhos que nos levam do “cordel ibérico” ao “folheto nordestino”. Com base no princípio de que ambas as formas possuem vínculos de (des)semelhanças, o cordel dramatúrgico, mais inspirado no segundo modelo, é cunhado como expressão do seu *teatro em cordel*. Andrade e Maciel, neste sentido, nos ajudam a compreender que esse conceito é sustentado pela assimilação dos procedimentos estético-formais do folheto nordestino, em sua linguagem, temas, forma e suporte. O conceito de cordel dramatúrgico, portanto, alinhando-se às características das formas dramáticas, notadamente pela presença da ação autônoma das personagens, constitui-se um gênero híbrido que reúne as tradições escrita e oral do universo nordestino (Andrade; Maciel, 2011).

A protagonista da obra, Maria do Lagamar, pode ser concebida como sobrevida (Reis, 2017), resultado do processo de (re)figuração intercultural, que faz surgir uma nova Cinderela. A esta personagem, interessa embarcar numa jornada de heroína que enfrenta os mais diversos desafios com a finalidade de concluir sua viagem de fuga da prisão na casa da Patroa, em Terra do Confim, e chegar ao reino encantado de Ti-Rim-Tim-Tim, que fica na beira do mundo, lugar onde poderá encontrar o Príncipe – outrora Papagaio louro encantado –, que lhe fez o chamado à missão de levar as joias reais para a sua coroação e casamento com Maria.

Em sua jornada de fuga do cenário distópico da Terra do Confim, cuja demarcação proferida pelo Príncipe-Papagaio na Cena 1 é aludida como “Vejo a maldade crescente / florescer junto de mim” (Ramalho, 2008, p. 70), isto é, um cenário apocalíptico onde se vê que a maldade está a crescer cada vez mais, a heroína inicia sua viagem em direção ao Reino encantado, onde poderá viver e apreciar seus direitos fundamentais livremente.

No entanto, para ser bem-sucedida, a heroína é informada pelo Príncipe que sua viagem deveria começar por procurar a Casa do Vento, sendo que não lhe dá informações sobre onde fica tal lugar. Pode-se dizer que neste momento a viajante está desorientada e compreende que precisa de ajuda. Este não é um desafio incomum na trajetória das heroínas míticas, pois, se observarmos, a mitóloga feminista Murdock nos lembra que:

Como na maioria das jornadas, o caminho da heroína não é fácil, pois ela não dispõe de sinalizações ou guias bem definidos. Não há mapas, cartas náuticas ou a idade cronológica certa para a viagem começar.

Não há uma linha reta a ser seguida. Trata-se de uma viagem que raramente recebe validação do mundo exterior – que, na verdade, muitas vezes a sabota e interfere nela (Murdock, 2022, p. 23).

Tomamos nota que Maria não tem uma orientação concreta sobre todo o caminho até Ti-Rim-Tim-Tim, estando a depender daquilo que os seres naturais encontrados no caminho lhe ofertarão a cada estágio, sujeita a surpresas agradáveis – a exemplo do desenvolvimento de experiências e habilidades – e desagradáveis – como o enfrentamento ao medo.

Mesmo sem saber a direção para onde está indo, a heroína repudia o “machisma”, que na acepção de Murdock (2022) se trata do estereótipo de mulheres autossuficientes que não aceitam ajuda de ninguém, tampouco de outras mulheres, pois acham que podem resolver suas vidas sozinhas. Essa sua postulação surgiu por ocasião de um sonho numa noite em Santa Cruz, na Califórnia, que lhe trouxera uma voz que dizia:

“A viagem de volta para casa, para o feminino, ocorre quando abrimos mão do *machisma*”. Foi nessa mensagem enigmática que ouvi pela primeira vez o termo *machisma*, porém eu sabia que era um código para “eu consigo dar conta; sou forte; não preciso de ajuda; sou autossuficiente; posso fazer tudo sozinha”, que é a voz do estereótipo do herói reverenciado em nossa cultura (Murdock, 2022, p. 179).

Mulheres que assumem o ideal e as atitudes do machisma, portanto, revelam que escolheram consciente ou inconsciente incorporar o arquétipo do guerreiro masculino, razão porque seguem nesse caminho sozinhas, enganadas com a ilusão de empoderamento e de aclamação social de um mundo regido pela valorização do masculino e sujeição do feminino. Por este motivo, Murdock sugere que poderiam, por outro lado, internalizar as habilidades aprendidas na jornada do herói e incorporá-las à sabedoria de sua natureza feminina.

Por isso mesmo, à luz da trajetória de Maria, podemos conceber que um sinal de coragem é quando reconhecemos que precisamos de ajuda. Vivemos em uma sociedade marcada pelo autocentrismo, em que as pessoas mentem para si mesmas quando querem aparentar serem fortes e independentes, quando na verdade em seu interior estão se sentindo sozinhas e dando gritos surdos de socorro.

Assim sendo, a jornada heroica de Maria vislumbra uma mulher como protagonista de uma história que vai além de si mesma, pois não se trata apenas de

uma moça em busca de seu príncipe amado, senão, sobretudo, de um reino que, por muito tempo, esteve des governado em decorrência da ausência de seu regente que esteve amaldiçoado na forma de papagaio em uma terra distante por obra de uma fada má.

Fica explícito que a coroação e o casamento de Maria com o Príncipe correspondem, para além de uma conquista de um sonho utópico realizado com premiação para quem enfrentou desafios imensos e concluiu a sua jornada a fim de encontrar o seu amado, uma restauração na ordem e, conseqüentemente, na vida cotidiana de todos os seres do reino encantado de Ti-Rim-Tim-Tim.

Essa façanha pautada em um bem maior para o Reino, bem como pela motivação de um sonho realizado por meio da força do coletivo e não por obra de motivações egoístas, se configura como *Utopia Concreta* (Bloch, 2005), ou seja, um sonho exequível de ser realizado mediante agenciamentos da coletividade.

Por sua vez, e por vínculos de semelhanças e contradições, a narrativa mítica da *Cinderela*, de Charles Perrault (1999), começa apresentando-nos a um Fidalgo – cujo nome não é dito no conto – que se casou pela segunda vez com a mulher mais orgulhosa e mais arrogante que se possa existir. Ela tinha duas filhas – não nomeadas no conto – com o mesmo temperamento seu e que se pareciam com ela em tudo. O marido, por seu turno, tinha uma filha, a qual a voz narrativa apresenta como “moça”, “filha”, “enteada” etc. – pelo que depois, por obra de um deboche de suas “meias-irmãs”, é chamada de “Cinderela”, denotando a provável associação de “cinzas” mais “Ela” –, que era a doçura em pessoa, e de uma bondade exemplar. Tinha herdado isso de sua mãe, que havia sido a melhor criatura do mundo. Mal foi celebrado o casamento, a madrasta já começou a mostrar o seu mau humor. Ela não tolerava as boas qualidades da enteada porque faziam com que suas filhas parecessem ainda mais detestáveis (Perrault, 1999).

De início, se pode perceber o fenômeno da negação dos nomes das protagonistas em ambas as narrativas, visto que trazem nos títulos seus epítetos, que neste caso são nomes construídos sob estigmas e preconceitos, uma vez que “Maria do Lagamar” se torna “Maria Roupas de Palha”; e “Ela”, associada às cinzas, se torna “Cinderela”. Desse modo, seus nomes carregam as *palhas* e *cinzas* com as quais a donzela e a heroína foram oprimidas na tentativa de serem submetidas a uma vida de humilhação em seus cenários distópicos.

É bem verdade que as histórias, a exemplo dos contos de fadas, geralmente trazem em seus títulos a demarcação de preconceitos externos, os quais as(os) autoras(es) acentuam, ou a personificação de padrões de comportamento característicos das(os) protagonistas, o lugar onde habitam etc. Constituído-se como uma tendência, esses padrões de rotulação ajudam na tomada de consciência sobre questões intrínsecas à obra como modo de enfatizar o que se quer combater ou não.

Além disso, observa-se um contraste entre os papéis de “mãe” e de “madrasta” que se concebem a partir de uma visão crítica da narrativa, isto é, a mãe representa a doçura, mas a madrasta figura na imagística da mulher má. Este tipo de concepção do papel de uma determinada madrasta no contexto familiar, principalmente da perspectiva da afilhada, constitui-se como mais uma tendência nas narrativas ancestrais dos contos de fadas. Murdock (2022) ilustra esse paradigma afirmando que:

A madrasta, como no conto de João e Maria, transforma-se na Bruxa Má e encontra a morte sendo lançada ao forno. A relação mãe/filha e a separação da mãe é tão complexa que, na maior parte da literatura feminina e nos contos de fadas, a mãe está ausente, morta ou é vilã” (Murdock, 2022, p. 38).

Não por acaso, tampouco por justificativa, o dicionário *Oxford Languages*⁴¹ alude que o termo “madrasta”, em sua acepção etimológica, designa sobre aquilo de que provêm vexames e dissabores em vez de proteção e carinho. As sombras que obscurecem o significado do termo foram culturalmente associadas à figura dessa personagem no âmbito da conjuntura familiar europeia de maneira depreciativa, visto que esta figura assumira o papel de “segunda” mulher de um homem. Em outras palavras, a segunda é a má, a ruim, a que não é desejada, pois está ocupando o lugar de “outra” na família, ou seja, a primeira. Como se diz nos provérbios populares: “Madrasta, seu nome lhe basta”, “Madrasta e enteada sempre andam em baralha”, isto é, em conflitos e intrigas.

Como se sabe, muitas(os) filhas(os) assumem atitudes indiferentes em relação às madrastas. Porém, como nos sugere a psicanálise, esta recusa à madrasta por parte das(os) filhas(os) de um determinado pai, apresenta traços de um instinto de

⁴¹ Cf. SIMPSON, J. (ed.). (2017). *Oxford English Dictionary* (3ª ed.). Disponível em: <http://www.oed.com>. Acessado em 18/11/2022.

proteção, ou seja, algo associado ao ciúme, ou talvez ao medo de perder a atenção da figura paterna, principalmente no que se trata de filhas atravessando a fase da infância para a adolescência.

Em casos de ciúme, Bettelheim (2020), ao realizar uma análise do ponto de vista da psicanálise sobre a “rivalidade fraterna” na conjuntura familiar das diversas versões da *Cinderela* difundidas em diversos países da Europa, África e Ásia, aponta para o desejo sexual que se aflora nas protagonistas pelos próprios pais e vice-versa, pelo que o autor conclui que “os desejos edipianos frustrados dão conta da degradação da heroína” (Bettelheim, 2020, p. 343). No entanto, para a versão de Perrault, esta postulação não oferece subsídio para uma análise do ponto de vista do ciúme decorrente do desejo sexual por parte de Cinderela ou do seu pai para justificar o desagrado da protagonista em relação à madrasta que “ocupa” o lugar de mãe na sua vida, assim como acontece em outras versões.

De volta ao espelhamento, a narrativa de *Maria Roupa de Palha* difere ao apresentar-nos um pai chamado Amadeu que, após o luto em decorrência da morte de sua mulher, confia a criação e educação de Maria a uma mulher chamada Patroa, quem se responsabilizaria pela criação da menina. Neste caso, nota-se que o fidalgo em *Cinderela* optou por um segundo casamento a fim de ter uma esposa e madrasta responsável pela “educação” da filha, diferentemente do que acontece em *Maria Roupa de Palha*, visto que Amadeu não apresenta qualquer interesse por um segundo casamento, muito pelo contrário, está certo de que esta é a melhor opção para ela, pois sendo um homem viúvo, pobre e de educação elementar, não conseguiria educar a menina.

Como está descrito no texto ramalhiano, esse relato é feito pelo Papagaio louro mágico, que estivera na casa da Patroa por obra de um possível feitiço conjurado por “um vivente” (Ramalho, 2008, p.70), sobre o qual o texto não dá detalhes no início, porém, bem à frente, especificamente na Cena 9, se descobre que se tratara de uma “Fada Má” (Ramalho, 2008, p.81). Se nos contos de fadas clássicos somos acostumados a conhecer boas fadas, Lourdes Ramalho nos surpreende com uma fada má responsável pela prisão do Príncipe na forma de Papagaio. Na Cena 1, portanto, o Papagaio fala:

Papagaio (Canto.) Papagaio louro! Do bico dourado!
Que de condenado e aprisionado já está cansado!

(Fala.) Eu vim da beira do mundo!
Eu sou do Ti-Rim-Tim-Tim!
A inveja de um vivente
me tornou assim, assim!

(Observa ao longe.)

Vejo a maldade crescente
florescer junto de mim!
Lá vem o velho Amadeu
caminhando tristemente,
vem colocar sua filha
nas garras duma serpente!
Lamento o cruel destino
deste pobre inocente.

(Canto.) Papagaio louro! Do bico dourado!
Coitado daquele, coitado daquele que está enganado!

(Amadeu entra carregando Maria pela mão.)
(Ramalho, 2008, p. 70).

Nota-se que o Papagaio dispõe de poderes que o revelam como um ser que possui onisciência sobre fatos e acontecimentos que estão fora de sua prisão, isto é, da casa da Patroa, razão que neste momento assume o papel de um “personagem comentador” – ou o que para a narrativa se denominaria de “narrador onisciente”.

Essa postulação categórica justifica-se pelo fato de apresentar às(aos) leitoras(es)/espectadoras(es) as(os) personagens que aparecem na cena, movidos por problemas que precisam ser resolvidos, pois, de fato, a ação dramática se dá a partir do enfrentamento ou resolução de problemas e conflitos que surgem na história, a exemplo da “introita” e dramática cena de entrega de Maria aos cuidados da Patroa, visto que a menina tenta convencer o pai com argumentos, como modo de resistência à decisão enfática que lhe impetrara.

Como se nota, sendo da “beira do mundo”, do reino encantado de Ti-Rim-Tim-Tim – revelação sobre si mesmo por parte do personagem –, o então Papagaio conhece a desolação por meio da experiência pessoal que está a viver na prisão do cenário distópico, porquanto está longe dos seus semelhantes e, de modo oportuno, conhece a Patroa – “serpente” –, o que logo de início o faz lamentar o destino da pobre menina sujeita àquilo que o pai acreditava ser uma oportunidade indispensável de educação para Maria.

Esse traço cultural de educação de uma criança do sexo feminino atribuído a uma mulher considerada letrada – ou com habilidades maternais – carrega consigo raízes da cultura europeia, por exemplo, da figura das preceptoras, babás, aias e outras mulheres que assumem, entre outras funções, a de “professoras” no contexto doméstico, ou seja, nas casas de suas senhoras e senhores – hábito corrente nos séculos XVIII e XIX.

Analisando as cenas, somos levados a considerar que Amadeu não possui recursos para contratar uma profissional e, desse modo, Maria é entregue aos “cuidados” da mulher que, pelo que se percebe não possui destrezas nas letras, tampouco bons modos necessários como forma de exemplo para a criança. Fica explícito nos argumentos de Amadeu que a Patroa não tem filha ou filho e, a partir deste pressuposto, o camponês julga ser uma mulher sozinha e adequada para a instrução e educação de uma menina.

Além disso, as falas de Amadeu não deixam reservas para a consideração de que a entrega de Maria aos cuidados da Patroa também se constitui como uma estratégia para que também possa herdar propriedades, pois sendo uma mulher sem herdeira ou herdeiro, logo a menina assumiria o papel de filha herdeira da Patroa. Por sua vez, a mulher assumiria o papel de uma madrasta para Maria, como acontece em *Cinderela*. Amadeu, portanto, declara:

Amadeu	Esta é a casa da dona senhora deste lugar! Ela nunca teve filhos e pediu pra lhe criar. Você será sua herdeira boa educação terá!
Papagaio	(<i>À parte.</i>) Eu sei cá! Eu sei cá!
Maria	Perto do Senhor, meu pai, é que eu pretendo estar, morreu a mãe e, sozinho, o pai não pode ficar, se a dona é boa, crianças não lhe deverão faltar!
Papagaio	Deixa estar! Deixa estar!
Amadeu	Mas, filha, a patroa acha que só você lhe convém! Pois é alegre, bondosa...
Maria	Outras crianças também

Vêm a vida cor de rosa
E bondade – todas têm!

Papagaio Menos alguém! Menos alguém!

Mas, minha santa filhinha,
a dona só quer você!
É senhora dessas terras,
tudo isso você vai ter!
Eu, pobre e velho – quem sabe
o que irá me acontecer?!

Papagaio Vamos ver! Vamos ver!
(Ramalho, 2008, p. 71).

Percebe-se que Amadeu investiu suas esperanças na Patroa, pois dela viria um futuro melhor para Maria, sendo herdeira das terras. O pai de Maria é cúmplice e/ou refém do cenário distópico em que vive e, apostando suas últimas fichas, impetra esta condição à filha. No entanto, a leitura interpretativa que faço destas cenas, me levam a acreditar que a entrega de Maria foi, antes de tudo, decidida por seu pai em razão da sua provável frustração por se tratar de uma *menina*, pois se fosse um *menino*, a história seria outra.

Sabe-se que a figura masculina do menino, no âmbito de uma sociedade regida por valores patriarcais, representaria a força e a manutenção da família, diferentemente da figura de uma menina, que pode ser associada à improdutividade, particularmente no tocante ao trabalho braçal do campo que possivelmente seria a fonte de sustento do velho Amadeu.

Talvez Maria representasse uma frustração para seu pai que desejaria um menino, razão que me faz considerar que a história de vida da heroína é marcada por experiências traumáticas, a exemplo de ser considerada inferior e fraca por ser mulher, culminando em abandono. Será mesmo que Amadeu não foi empático com a própria filha, ou, na verdade, a intenção de ver a filha herdar as terras da Patroa revela sua natureza materialista e inclinada para o uso da própria filha como moeda de troca? Sendo um homem pobre, será mesmo que o interesse por terras poderia chegar ao ponto de entregar a filha como escrava? Amadeu, assim como o Fidalgo, pai de Cinderela, não fazem parte efetivamente das respectivas tramas, mas este não seria o motivo para não serem alvo de críticas, dado que a ausência da figura paterna do “protetor do lar” é substituída pela representação do pai indiferente.

A este respeito, Murdock (2022) compreende que a aprovação e o incentivo do pai ou de uma figura paterna geralmente levam ao desenvolvimento positivo do ego da mulher, porém a ausência acaba ferindo sua noção de identidade. Isso quer dizer que:

Quando um pai é ausente ou indiferente a sua filha, ele demonstra seu desinteresse, sua decepção e sua desaprovação, o que pode ser tão prejudicial para a heroína quanto julgamentos negativos explícitos ou superproteção (Murdock, 2022, p. 58).

Por outro lado, além da indiferença projetada na filha, o que se nota é covardia assumida por Amadeu, na sua falta de coragem para empenhar-se com garra para ter condições de dar uma vida digna a sua filha. Esta situação revela que Maria não tomou o seu exemplo de pai covarde, pois a heroína mostrar-se-á como uma mulher corajosa.

Diante desse ensejo na relação entre pai e filha, a mitóloga e psicanalista Murdock (2022) ainda destaca que a atenção insatisfatória de seu pai no nível pessoal ou de um mentor no nível sociofamiliar e cultural, faz com que a heroína se torne uma *Amazona Blindada*. Este conceito foi cunhado por Linda Schierse Leonard, em *The Wounded Woman* (Leonard, 1982), justamente para designar que ao reagir contra o pai negligente, isto é, “como o pai não lhes deu aquilo que precisavam, elas consideram que elas mesmas devem fazer isso [...] A armadura as protege positivamente na medida em que as ajuda a se desenvolver” (Leonard, 1982 *apud* Murdock, 2022, p. 58-59). Maria, desse modo, teria que considerar que sua melhor chance de desenvolvimento não estava pautada naquilo que seu pai poderia oferecer, por isso lhe ocorreu que deveria protagonizar sua evolução.

No entanto, é com reservas que podemos propor uma alegoria em que Maria veste a armadura da Amazona Blindada, pois a mitóloga Murdock nos adverte de que esta guerreira tem um ego ferido, dado que seu *eu interior* está em guerra, sendo propício a projetar julgamentos aos homens, bem como embarcar numa corrida por superação e competitividade com eles, em virtude de sua experiência traumática com a figura do pai. Não sendo este o caso de Maria, acredito que a heroína ramalhiana terá curado as feridas do seu trauma quando encontrou no Príncipe um exemplo de *Homem com Coração* (Murdock, 2022), honrado e digno do seu amor, pois, já antecipando o final da sua jornada na Cena 15, no encontro com o Príncipe ela mesmo

declara: “Tudo muda de figura, / tudo muda de feição! / Afinal, estou segura, / com a paz no coração!” (Ramalho, 2008, p. 90).

Dando continuidade ao espelhamento, a narrativa de *Cinderela* continua nos apresentando a opressão à qual a donzela estava sujeita, pois o conto clássico revela que a madrasta “obrigou a moça a fazer os trabalhos mais grosseiros da casa e, desse modo, era ela que lavava a louça e as panelas, que varria o quarto dela e das filhas” (Perrault, 1999, p.113).

Sabe-se que mesmo em *Branca de Neve*, na versão dos irmãos Grimm, que fala de uma das piores madrastas, esta estabelece tarefas impossíveis para a filha ou exige dela um trabalho árduo, pelo que o trabalho duro e tarefas aparentemente impossíveis são aquilo que a madrasta de Cinderela exige dela. Diante da vida de escrava que a donzela levava em sua própria casa, o conto retrata que:

A moça dormia num quartinho no alto da casa, que servia de celeiro e a sua cama era um punhado de palha. Suas irmãs, ao contrário, dormiam em quartos assoalhados, com camas das mais modernas, elegantes e grandes. A pobre moça suportava tudo com paciência e não ousava queixar-se ao pai, sabendo que ele a repreenderia, pois era inteiramente dominado por sua mulher. Depois que terminava o seu trabalho, ela se recolhia a um canto da chaminé, no meio das cinzas do borralho, o que fez com que passasse a ser chamada na casa de Borralheira. A irmã caçula, que não era tão maldosa quanto a mais velha, chamava-a de Cinderela (Perrault, 1999, p.113-114).

A narrativa ainda frisa que apesar dos trapos imundos que vestia, Cinderela era cem vezes mais bela do que suas meias-irmãs com seus suntuosos vestidos. Essa beleza causava inveja a elas e, obviamente, à madrasta. Assim, sujeitar a donzela à condição de escrava se tornara um modo de obscurecer a beleza da menina que, pelo fato de fazer os trabalhos domésticos, estava sempre suja e maltrapilha.

A autoritária madrasta, que tem atitudes representativas do *machismo*, ainda reproduz atitudes representativas do que o inglês John Stuart Mill, em *A sujeição das mulheres* (2006), concebe na relação de sujeição do feminino, não só protagonizado por homens, mas também por mulheres reféns e reprodutoras do machismo.

Ademais, a menina ainda é obrigada a dormir em uma espécie de porão, isto é, algum tipo de “quartinho” que seria (in)conveniente (até) para as(os) empregadas(os) domésticas(os). Nesse quartinho, a menina fazia de um punhado de

palhas a sua cama, enquanto que as demais moradoras dormiam em quartos bem aconchegantes.

Sobre esse tal quartinho repleto de *palhas* e *cinzas* e que conta com a instalação de uma lareira ou chaminé, Bruno Bethelheim (2020) destaca que a versão dos irmãos Grimm tem por título *Aschenputtel*, que na língua alemã designava uma auxiliar de cozinha humilde e suja, que tem como uma de suas atribuições domésticas cuidar das cinzas da lareira. Outras hipóteses ainda são levantadas pelo autor quando sugere que geralmente as lareiras ficam no centro da casa e, sendo assim, seriam um símbolo da mãe. Viver tão próximo a ela a ponto de habitar entre as cinzas pode simbolizar um esforço para se agarrar à mãe ou de voltar a ela e ao que ela representa.

Mais oportunamente, haveria uma conexão entre as cinzas e os mortos, uma vez que cobrir-se de cinzas é um símbolo de luto ou viver em trapos sujos é um sintoma de depressão. Diante dessas teorias, habitar entre as cinzas pode tanto significar tempos agradáveis com a mãe na proximidade da lareira, quanto um estado de luto profundo pela perda (Bethelheim, 2020).

A mitóloga Murdock também discute sobre a representação da lareira quando nos lembra que na Grécia Antiga, Héstia era tanto a deusa virginal do lar quanto o fogo da lareira, porquanto a lareira representava o centro do lar, um abrigo, o lugar onde a família e os amigos se reuniam em companheirismo, razão pela qual os valores associados a Héstia são o calor, a segurança e o relacionamento humano (Murdock, 2022).

Diante de interpretações herméticas múltiplas, vimos, portanto, que as *palhas* na vida de Cinderela estão presentes, assim como na vida de Maria, seja na forma de cama para dormir, ou na forma de roupa para vestir. Como se nota na Cena 3, Maria recebe seu vestido feito de palha, o qual fora feito pela própria Patroa a fim de que a menina realizasse os trabalhos domésticos.

Cena 3

Patroa	Pegue o balde e a vassoura e o chão comece a esfregar!
Maria	Com o meu vestido novo? O velho... eu deixei pra lá!
Patroa	Pois vou lhe dar um – de palha – que é feito pra trabalhar!
Papagaio	Agora o charivari

vai-se desencadear!

Papagaio Agora o Charivari
Vai-se desencadear!

(Patroa sai e entra com um vestido de palha.)

Maria Oh, que vestido mais feio!
Nunca tive um desse jeito!

Patroa Por enquanto é o que merece
– e não me bote defeito!

Maria Que coisa horrível! Parece
Um espantalho perfeito!

Papagaio Vista depressa! É o jeito!
Patroa Sabe lavar e passar?
Maria Aprendi com perfeição.
Patroa Também sabe cozinhar?
Maria Minha mãe me deu lição.
Patroa Luta de gado e roçado?
Maria Isso aí nunca fiz, não!

Papagaio Pronto! Armou-se a confusão!

Patroa Pois nesta casa, menina,
tudo, tudo vai fazer!
Não vou criar gente fina
para ter luxo, ao crescer!
Como qualquer peregrina
vai aprender a viver!

Papagaio Não agüento mais! Vou me meter!

Patroa Vai ser a minha criada,
pra dessa casa cuidar,
para limpar o roçado,
para lavar e engomar,
alimentar gado e aves!
E agora – vá trabalhar!

(Sai.)

Maria Varre, varre, vassourinha
a chinica da galinha!

Papagaio Varre, varre, mão canhota
as pisadas da velhota!

Maria Varre, varre, vassourão
o pelo do rabo do cão!

Papagaio Varre sala, varre quarto,
varre varanda e terreiro!

Maria Quem me dera que eu sáísse
a varrer o mundo inteiro!

Papagaio E eu para acompanhá-la
fugia deste poleiro!
(Ramalho, 2008, p.73-75).

Observa-se, até então, que no cenário distópico as protagonistas estão sendo condicionadas à função de domésticas, sendo Cinderela em sua própria casa e Maria na nova casa, da Patroa. Percebe-se também que a ausência do Fidalgo e pai de Cinderela na trama pode ser sugestiva para que se possa levantar a hipótese de que a narrativa de Perrault obscurece a presença de alguém que poderia ajudar a donzela para que fique à mercê de sua esperança por um homem para casar-se e sair de casa.

Cabe lembrar que a espera por um homem para contrair núpcias constitui-se como um traço característico da cultura europeia do século XVII e que se estende para os séculos seguintes (Perrot, 2005). Como exemplo desse traço cultural, podemos notá-lo não só nos contos de fadas de Perrault, mas também na literatura romanesca de autoras como Jane Austin (século XVIII), as irmãs e escritoras britânicas Emily Jane Bronte, Charlotte Bronte e Anne Bronte (século XIX). Nas obras destas e de tantas outras autoras e autores, a figura do casamento se torna o ápice da narrativa, isto é, se tornara algo que as protagonistas almejam como a maior realização de suas vidas. Essas histórias acabam quando suas donzelas protagonistas alcançam o seu “final feliz”, mas talvez esse final só exista porque as(os) escritoras(es) sabem a hora de colocar um ponto final no enredo.

Para tanto, o conto da Cinderela ainda descreve que a própria donzela não se queixava ao pai sobre os maus tratos para evitar mais conflitos, razão que seu silêncio revela que a protagonista não toma uma atitude frente ao problema que vivencia no relacionamento com as demais mulheres da casa. Por sua vez, Maria está desolada, presa em uma casa com uma mulher cujo nome já revela ser uma figura de autoridade, isto é, sendo a Patroa, então é a pessoa que impõe ordens sobre quem lhe é subordinada. Ora bem, é curioso notar que em ambas as histórias os conflitos acontecem entre mulheres. É, no mínimo, curioso como a imagética da mulher usualmente está associada à rivalidade neurótica contra si e projetada numa outra, bem com à histeria.

À luz das ideias de Murdock (2022), posso conceber que a Patroa representa o *Machismo Feminino*, na atitude opressiva contra a condição feminina, com a qual não se reconhece, engessando o discurso paradigmático de que mulheres devem se restringir aos trabalhos domésticos, e para isso se teria a necessidade de uma educação disciplinar das atitudes de uma boa moça. Por trás de sua máscara de retidão e disciplina, se escondem frustrações e dores que são projetadas no combate

entre as duas mulheres, razão porque o seu *eu masculino interior sem coração* a persuade a assumir atitudes rigorosas contra alguém do mesmo gênero.

Analisando o comportamento da mulher cujo coração ferido ocasiona o desequilíbrio da relação *Eu-masculino-Eu-feminino*, Murdock alude:

Seu homem interior e sua mulher interior
têm estado em guerra
ambos estão feridos
cansados
e precisando de cuidados
está na hora
de baixar a espada
que os divide em dois
(Murdock, 2022, p. 175).

Se uma das partes estiver ferida, precisando de cuidados, decorrerá em guerras e caos na relação consigo mesma e com outras mulheres e/ou homens. Do contrário, haveria harmonia, não fosse o caso de muitas mulheres estarem com suas espadas levantadas em sinal de afronta contra os homens, muito provavelmente como reflexo involuntário de uma autodefesa, já que a pandemia do feminicídio e outras violências contra as mulheres atravessa tempos e culturas.

Baixar a espada pode designar a estratégia de sonhação de um possível *devir* utópico da equidade no cerne das relações de gêneros feminino e masculino e da necessidade de equilíbrio. Analisando, porém, o comportamento de Patroa, se observa que a antagonista está vestindo sua armadura de batalha e tem em suas mãos a espada com a qual possivelmente fora ferida durante sua vida por outras mulheres e/ou homens.

Dando continuidade ao espelhamento, sabemos que, em *Cinderela*, aconteceu que o filho do rei resolveu dar um baile, para o qual foram convidadas todas as pessoas importantes do lugar, incluindo a madrasta e suas filhas, pois eram figuras de prestígio na cidade. O conto de Perrault, portanto, mostra a vaidade das mulheres da casa, cuja preocupação com a aparência no dia do baile era tudo que mais lhe importava. O conto descreve:

Muito satisfeitas, ei-las ocupadas em escolher os vestidos e os penteados que lhes assentavam melhor, o que significava mais trabalho para Cinderela, pois era ela que passava e engomava a roupa de baixo das irmãs. A duas não falavam em outra, coisa a não ser na

maneira como iriam vestir-se. Dizia a mais velha: “vou pôr o meu vestido de veludo vermelho enfeitado com renda da Inglaterra”. Por sua vez, a mais nova dizia: “só tenho aquela minha saia simples, mas em compensação vou usar minha capa bordada de flores com fios de ouro e o seu fecho de brilhantes, que não é de se desprezar”. A chapeleira foi convocada para ajeitar-lhe os toucados, tendo sido encomendadas pintas de seda preta a uma boa artesã. Chamaram Cinderela para lhe pedir sua opinião, pois ela tinha muito bom gosto. A moça aconselhou-as o melhor que pôde e até se ofereceu para penteá-las, o que elas aceitaram prazerosamente. Enquanto eram penteadas, elas falaram: “Cinderela, você gostaria de ir também ao baile?”. Ela responde: “ai de mim, vocês estão brincando comigo”, pois “não é isso que me convém”. Com deboche, diziam: “você tem razão”, “todo mundo ia rir se visse uma Borracheira no baile”. Qualquer outra que não fosse Cinderela teria feito nas duas um penteado mal feito, mas ela tinha bom coração e penteou-as com perfeição. As duas passaram dois dias sem comer, tal era a sua hesitação. Às vezes puxar os cordões dos espartilhos, para tornar mais fina a sua cintura, elas arreventaram mais de uma dúzia deles, e o dia inteiro ficavam diante do espelho (Perrault, 1999, p. 114-117).

No fragmento do conto se percebe que Cinderela continua em ação passiva diante das decisões das irmãs sobre ela, pois a donzela só poderia ir ao baile caso elas deixassem, pois, de todo modo, a menina era motivo de piadas a ponto de a protagonista afirmar que não lhe convém ir para o baile, pois, segundo suas irmãs, não passa de uma “Borracheira” e, logo, todos iriam debochar de sua aparência. Assim, para Cinderela só resta servir às irmãs ajudando na arrumação dos penteados, na vestimenta dos vestidos e nas boas opiniões relativamente à aparência.

Obviamente, a donzela gostaria de ir ao baile, pois qualquer moça daria tudo para ir a uma festa organizada pelo príncipe, mas seria impossível para ela, restando-lhe se apropriar do lugar o qual já haviam lhe colocado, isto é, de escrava, que não tem escolhas ou regalias. No entanto, a donzela sai da sua ação passiva durante toda a narrativa do conto a partir do momento em que lhe aparece a Madrinha. Após todas irem para o baile, a garota fica sozinha, chorando, momento em que lhe aparece tal figura. O conto de Perrault descreve:

Finalmente chegou o grande dia. Elas partiram para a festa e Cinderela ficou à porta, acompanhando-as com os olhos até perdê-las de vista. Quando não as viu mais, ela começou a chorar. Sua madrinha, ao vê-la em lágrimas, quis saber o que tinha acontecido. Cinderela disse: “Eu queria muito... eu queria muito...”. Ela chorava tanto que não conseguia falar mais nada. Sua madrinha, que era uma fada, disse: “você queria ir ao baile, não é isso?” – “Ai, ai, queria sim!”, respondeu Cinderela com um soluço. “Pois bem, se você se comportar

bem, eu farei você ir”. Levou Cinderela para o quarto e disse: “Vá até a horta e me traga uma abóbora”. Cinderela foi depressa apanhar a abóbora mais bonita que encontrou e a trouxe para a madrinha, sem conseguir entender como aquela abóbora poderia ajudá-la a ir ao baile. A madrinha retirou toda a polpa da abóbora, deixando-a oca, depois tocou nela com sua varinha de condão e a abóbora se transformou imediatamente numa linda carruagem toda dourada (Perrault, 1999, p. 117).

Como se nota, a donzela fica em casa chorando por não ir com suas irmãs ao baile, mas uma nova chance lhe aparece, pois, sua Madrinha era uma fada, capaz de realizar o seu precioso desejo. Betthelheim (2020) reforça que “alguns heróis de contos de fadas fazem exatamente isso – sentam-se e choram até que chegue um defensor mágico e mostre como proceder e combater a ameaça” (Betthelheim, 2020, p. 207).

Como nos lembra a crítica de literatura infantil Nelly Novais Coelho, em *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (Coelho, 2000), a figura da Fada pertencente à área dos mitos, ocupando um lugar privilegiado, pois encarna a possível realização dos sonhos ou ideais inerentes à condição humana, argumento que nos ajuda a acreditar que este ser mágico tem como missão suscitar a esperança frente às utopias das(os) protegidas(os).

Em seguida, o conto ainda descreve que a madrinha transformou ratos em cavalos e, depois, em um cocheiro para dirigir a carruagem e lagartos em pajens com trajes recamados de galões. Tendo tudo pronto, só lhe restava algo para vestir, motivo pelo qual “a madrinha tocou nela de leve com a sua varinha e no mesmo instante ela se viu metida dentro de um rico vestido bordado a ouro e prata e todo marchetado de pedrinhas. Depois a madrinha lhe deu um par de sapatinhos que eram a coisa mais linda do mundo” (Perrault, 1999, p. 118).

Assim preparada, ela subiu para a carruagem, com a severa recomendação da madrinha de só ficar na festa até a meia-noite, avisando-a de que se demorasse um minuto a mais sua carruagem voltaria a ser uma abóbora, os cavalos voltariam a ser ratos, os pajens voltariam a ser lagartos e, além disso, ela tornaria a ficar vestida de andrajos.

Até então, a narrativa apresenta a madrinha como uma espécie de confidente para a personagem, ou seja, alguém para quem possa contar sobre seus dilemas e conflitos no âmbito não só familiar, mas também no que tange às emoções e

sentimentos. A figura das(os) confidentes no teatro/dramaturgia e no conto/romance assume um papel relevante para que as(os) leitoras(es) ou espectadoras(es) conheçam as emoções, sentimentos, motivações etc., das(os) personagens que são expressos ao falarem com suas(seus) confidentes. Assim sendo, as(os) personagens são conhecidas a partir daquilo que dizem sobre si e pela maneira com que enfrentam os desafios e conflitos que lhes estão postos.

Portanto, observo que a personagem Madrinha, em *Cinderela*, pode estar relacionada ao personagem Papagaio, em *Maria Roupa de Palha*, visto que assumem funções semelhantes de paracleto, ou seja, como confidentes dotados de magia, particularmente atuando como benfeitores, conselheiros e consoladores das protagonistas.

Com base na *Morphologie du Conte* (Propp, 1970), cunhada por Vladimir Propp, figuram como *Auxiliares Mágicos*. Ambos são seres que apresentam poderes mágicos e, além disso, influenciam no comportamento e tomada de decisão na jornada das protagonistas. Cinderela não toma nenhuma decisão para si mesma com autonomia, visto que só a partir da influência da Madrinha a menina consegue vislumbrar a possibilidade de ir ao desejado baile.

Por sua vez, em *Maria Roupa de Palha*, a protagonista se encontra com o Papagaio louro mágico, com quem divide sua desolação no cenário distópico da prisão na casa da Patroa. Ao final de contas, o que teriam em comum se não o fato de estarem amaldiçoados à condição escravizante de serviçais da Patroa? Além disso, conforme a Cena 6, o Papagaio estava jurado de ameaças de ser vendido para o estrangeiro, com o intuito de que o dinheiro viesse a ser utilizado “pra comprar sedas e rendas / e sapatos delicados” (Ramalho, 2008, p. 77). Sendo sempre supervisionados pela “serpente”, os dois tramam a fuga do Papagaio, que já não tinha esperança de ser desencantado.

Não havendo possibilidades de cumprir todos os trabalhos domésticos exaustivos sozinha e, mesmo assim, tendo mostrado eficiência nos serviços, Maria é coagida pela Patroa e acusada de cumplicidade junto ao Papagaio. Da Cena 8 para o início da Cena 9, se observa:

Cena 8

Patroa (Entra.) Maria, onde está a roupa?

Maria Está aqui, sim, senhora!
 Patroa Está pelo menos lavada?
 Maria E engomada – na hora!
 Patroa Está havendo patuscada!
 Maria Não! Ele... eu terminei agora!

 Patroa Você lavou, esfregando?
 Maria Umas... Outras eu fofei!
 Patroa O sabão estava espumando?
 Maria Eu... não me lembro... não sei!
 Patroa Não sabe? Lavou dormindo?
 Maria Acho que sim... Cochilei!

 Patroa Mentirosa! Isto são artes
 deste louro desgraçado!
 Bem diziam que este bicho
 só pode ser encantado!
 Pois vou matá-lo e comer
 seu fígado torrado!

(*Sai.*)

Cena 9

Papagaio (*Entra.*) Escutei toda conversa,
 não dá mais para ficar.
 Mesmo transformado em ave
 ao meu Reino vou voltar.
 Quem sabe um dia encontre
 quem me desencantará
 (Ramalho, 2008, p. 79-80).

Neste caso, em *Maria Roupa de Palha* o Papagaio precisa e espera, há um bom tempo, ser desencantado para poder fugir de volta para o seu reino, diferentemente do que se percebe em *Cinderela*, visto que a donzela precisa dos encantos mágicos da Madrinha para que possa ir ao sonhado baile.

A obra ramalhiana dá a sua protagonista o poder, por meio da expressão dos afetos e carinhos para com o confidente, de quebrar maldições que têm como base a maldade. Assim, textualmente na Cena 9, a obra continua mostrando o momento em que Maria desencanta o Papagaio:

Maria Fuja! Fuja! Vá embora!
 Assim que amanhecer
 dou-lhe um saco de xerém
 para ter o que comer!
 E agora dou cafunés
 para você adormecer!

(*Papagaio deita no colo de Maria, que lhe dá cafunés.*)

Papagaio Está chorando, Maria?
Ah, você chora por mim?
Maria, eu era um príncipe
do Reino Ti-Rim-Tim-Tim.
A fada má me encantou,
desde então fiquei assim...

Maria Pobre príncipe encantado,
eu nada posso fazer,
a não ser dar cafunés
pra você adormecer...
Um caroço na cabeça?
Vou tirar... e se doer?

(Um bleque. Ao voltar à luz, Maria está só, aflita.)

Maria O que foi que aconteceu?
O candeeiro apagado? Papagaio!

Papagaio Eu estou invisível!
Porque fui desencantado!
Mas estou aqui pertinho,
bem pertinho, do seu lado!

Escute bem, o caroço
que você me arrancou,
alfinete envenenado
que a fada má me enterrou,
deixou-me livre e feliz,
pois o encanto acabou!
(Ramalho, 2008, p. 80-82).

Maria, neste momento, é responsável pela quebra de uma imprecisão solene impetrada pela Fada Má, decorrendo em libertação do Papagaio de modo que se não fosse pela sua amorosidade e gestos de afeto, ou seja, pelos seus carinhosos cafunés para que a ave dormisse antes de ser libertada para fugir, teria sido solta na forma de ave. Talvez, na elaboração de uma cena como essa, Lourdes Ramalho estivesse a propor que um dos modos de romper com o paradigma distópico de um cenário marcado por agressividades e maldade seja a promoção dos afetos e amorosidades.

Quem sabe o que lhe teria acontecido se na frágil forma de pássaro viesse a viajar em fuga para seu Reino? Fazendo, portanto, os cafunés, a protagonista descobre o alfinete mágico que estava preso na cabeça da ave, o qual é retirado e, em decorrência, a magia da Fada Má é desfeita. Como nos lembra Murdock, é preciso a figura do feminino afetuoso para curar o masculino ferido (Mudock, 2022).

A narrativa dramática, portanto, dá à menina o poder de destruir maldições e encantos malignos que, em *Cinderela*, ou em outros contos de fadas, se realiza por

obra de seres mágicos ou protagonistas masculinos, pois, de fato, personagens protagonistas, principalmente femininos, esperam por alguém que o faça. À guisa de exemplo, *Branca de Neve* espera pelo beijo de amor verdadeiro do Príncipe para quebrar a maldição do sono impetrada pela Rainha Má através da maçã envenenada. Por seu turno, em *A Bela Adormecida*, se observa que a princesa Aurora também aguarda pelo protagonista masculino a fim de ser liberta da maldição do sono.

Com relação a este padrão de passividade da figura feminina em relação ao protagonismo de um príncipe, Murdock (2022) reforça que:

Na maioria dos contos de fadas **a heroína é retirada de seu estado de espera**, de seu estado de inconsciência, e radical e instantaneamente se transforma para melhor. O catalizador dessa mudança mágica é, geralmente, um homem. Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, Bela Adormecida, Eliza Doolittle e Perséfone: todas compartilham variações do mesmo príncipe! E, no entanto, quando a transformação da heroína realmente ocorre, costuma ser resultado não de um resgate de alguém de fora, mas de um crescimento e desenvolvimento interior extenuante, que se desenrola ao longo de muito tempo (Murdock, 2022, p. 79, grifo nosso).

Usando, portanto, a estratégia do sono não como maldição investida contra a mulher para que fique em estado de espera por um homem que quebre o feitiço, mas no ser-masculino como caminho em direção à sua quebra pela mulher, Lourdes Ramalho faz com que seu protagonista, isto é, o Papagaio-Príncipe, durma para que a heroína o acorde desencantado.

Após aquilo que em termos de montagem teatral poderia ser chamado de *blackout*, ou, para ser mais preciso em relação à didascália do texto ramalhiano, “(Um bleque. Ao voltar à luz, Maria está só, aflita)” (Ramalho, 2008, p. 81), estando desencantado e livre, o Papagaio magicamente desaparece no escuro, tendo apenas a sua voz reverberando ao longe, do seu Reino, e perto, ao lado de Maria, para quem entrega uma missão utópica. Leiamos a narrativa dramática que na Cena 9 destaca:

Não fique triste – eu vou
– mas você também irá.
Procure a casa do Vento
e ele lhe ensinará
o caminho do meu Reino,
onde estou a esperar!

Maria Vou seguir o seu conselho.
O Vento vou procurar!

Papagaio Até um dia, Maria!
 No Reino estarei a aguardar
 sua chegada, e então
 poderemos nos casar.

Preste atenção – a caixinha
 Que junto a você está
 Tem coroa e anel do Reino
 Que você vai me levar
 Pois só a noiva do príncipe
 O poderá coroar!
 Adeus! Adeus! Até lá!
 (Ramalho, 2008, p. 82).

A tristeza de Maria diante do sumiço do Papagaio foi suprimida para que um novo sentimento ocupasse o seu coração, ou seja, a esperança, porquanto à menina lhe fora conferida a missão de embarcar em uma jornada de heroína cujos desafios colocariam à prova sua coragem.

Recordo-me, neste sentido, da jornada protagonizada por Cristiana, em *A Peregrina* (Bunian, 2006), de John Bunian, quando a viajante, que segue sua jornada da Cidade da Destruição até a Cidade Celestial, é advertida por Santo-Homem de que duas coisas precisam ter os que saem em peregrinação: *coragem* para perseverar no caminho e a *pureza* que testifica o seu próprio valor.

Observando o caso de Maria, é possível considerar que o Príncipe viu pureza na sua amada, restando-lhe provar sua coragem. Assim sendo, o Príncipe-Papagaio repousa sua confiança na futura noiva para que possa ser coroado com as joias deixadas. No já mencionado texto *Teatro para crianças: um reino encantado na dramaturgia de Lourdes Ramalho* (2008), as autoras Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio frisaram categoricamente que “do sucesso nas viagens de Maria depende o príncipe para tornar-se rei; só ela poderia coroa-lo” (Andrade; Lúcio, 2008, p. 20-21), estando o Reino de Ti-Rim-Tim-Tim a depender desse governo.

Ainda é preciso aludir às ideias de Murdock (2022) para conceber a proposição de que, mais do que levar joias reais para a coroação, Maria está se desvencilhando do mito da inferioridade feminina, buscando o seu *eu interior* subjetivo e o seu *lugar* de liberdade para além do cenário distópico representado pela casa da Patroa.

Murdock explica esse sentimento de inferioridade construído culturalmente no imaginário das mulheres argumentando que, como a sociedade rebaixa as qualidades

femininas, é improvável que a mulher se valorize como mulher, dado que ela é vista e se vê como carente e age a partir do mito da inferioridade. Por isso mesmo:

Para destruir o mito da inferioridade, a mulher precisa carregar a própria espada da verdade, afiando a lâmina sobre a pedra do discernimento. Como grande parte da verdade das mulheres foi obscurecida por mitos patriarcais, elas devem desenvolver novas formas, novos estilos e uma nova linguagem para expressar o próprio conhecimento. Toda mulher precisa encontrar a própria voz (Murdock, 2022, p. 77).

Por motivos como esse, podemos considerar que Maria ousa sair desse lugar estabelecido pela sociedade para as mulheres, razão porque “a heroína atravessa o limiar, deixa a segurança da casa dos pais e sai em busca de si mesma” (Murdock, 2022, p. 67), dado que “agora, é hora de olhar para si mesma. A tarefa é pegar a espada da verdade *dela*, encontrar o som da voz *dela* e escolher o caminho do destino *dela*. É assim que ela encontrará o tesouro de sua busca” (Murdock, 2022, p.67, grifos da autora).

Ainda, volto a enfatizar as palavras da mitóloga quando considera que:

Parte da busca da heroína é encontrar seu trabalho no mundo, o qual lhe permitirá **encontrar a própria identidade**. É importante para a mulher saber que pode sobreviver sem depender dos pais ou terceiros para poder expressar seu coração, sua mente e sua alma. As habilidades aprendidas durante esta primeira parte da busca heroica estabelecem sua competência no mundo (Murdock, 2022, p. 64, grifo meu).

Esse ideal de busca de si mesma antes da busca pelo outro também pode ser visto na discussão promovida pelo filósofo brasileiro Renato Nogueira, em *Por que amamos: o que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor* (2020), particularmente em torno nas questões sobre o amor à luz da perspectiva dos mitos. Neste sentido, afirma Nogueira ser impossível amar antes de conhecermos a nós mesmos, uma vez que o autoconhecimento é o primeiro e fundamental degrau para que sejamos capazes de buscar o que precisamos e para que, inclusive, saibamos identificar o tipo de amor que melhor nos convém (Nogueira, 2020).

Para tanto, até seria necessário destacar a ideia do Reino do Ti-Rim-Tim-Tim precisa(ria) ser harmonicamente regido por meio da igualdade de poderes de liderança distribuídos entre a potencial Rainha Maria e o Rei encantado, que viriam a ser outorgados como co-regentes, porquanto este seria o modelo utópico de reino

encantado. Nele, a igualdade de gêneros feminino e masculino funcionam como reorganização para o compartilhamento harmonioso dos papéis de governantes na ordem política e social.

Essa postulação é necessária para não cairmos na armadilha interpretativa de que o Príncipe está usando Maria para tornar-se legitimamente o rei governante do Reino, porquanto ele mesmo releva que “só a noiva do príncipe / o poderá coroar!” (Ramalho, 2008, p. 82). Nessa direção, pensando numa regência harmoniosa que quebra o paradigma distópico do mito da inferioridade do ser feminino, é possível dizer que “nenhum dos dois está subordinado ao outro: completando-se um ao outro, seu poder é duplicado” (Murdock, 2022, p. 196).

Desse modo, uma hipótese a ser levantada seria a de que o único modo de se constituir líderes políticos para o Reino seria por meio de uma “noiva”, a qual, tendo sido escolhida a partir dos seus méritos, tem o poder de coroar e legitimar o poder de compartilhar entre si o governo do Reino. Assim, a própria protagonista é movida não só pelo desejo de exercer a “atitude solidária” (Andrade; Lúcio, 2008) para com o desolado Papagaio que precisa voltar ao seu Reino, ser coroado rei e casar-se, senão pela necessidade de testificar o seu anelo de se tornar uma heroína. De fato, ela era uma heroína, isto é, já havia desencantado a magia da Fada Má e, em seguida, precisaria salvar a ordem no Reino Encantado de Ti-Rim-Tim-Tim, sendo estes os eventos que a constituiriam como heroína, qual seja o tesouro maior de sua busca.

Diante dos vínculos de semelhanças e contradições entre as jornadas de *Cinderela* e de *Maria Roupa de Palha* até a altura deste espelhamento, observa-se que ambas recebem instruções para realizarem suas missões relativas aos príncipes. O Príncipe-Papagaio instrui Maria para encontrar a Casa do Vento, onde encontraria ajuda em direção ao seu Reino. Cinderela, por sua vez, é instruída pela Madrinha a ir ao baile realizado pelo Príncipe, por meio do qual se tinha a pretensão de escolher uma noiva.

Obviamente, a Fada Madrinha havia preparado a donzela de um modo que o nobre rapaz se encantaria com sua beleza. As instruções, porém, foram claras em relação à menina deixar o baile antes da meia-noite, caso contrário voltaria a ser uma garota borrada de cinzas. Assim, leiamos o seguinte trecho do conto de Charles Perrault (1999) que destaca:

Ela prometeu à madrinha que deixaria o baile antes de soar a meia-noite. Não cabendo em si de contente, ela parte. O filho do rei, avisado de que tinha chegado uma ilustre princesa que ninguém conhecia, correu para recebê-la. Ofereceu sua mão para ajudá-la a descer da carruagem e a conduziu até o salão onde estavam os convidados. Fez-se então um grande silêncio, todos pararam de dançar e até os violões se calaram, de tal forma ficaram todos maravilhados com a grande beleza da desconhecida. Ouviam-se apenas murmúrios confusos: “Oh, como é linda!”. O próprio rei, velho como era, não se cansava de contemplá-la e de dizer baixinho para a rainha que havia muito tempo ele não via uma criatura tão bela e amável. Todas as damas puderam-se a examinar com toda a atenção o seu penteado e os seus trajes, para no dia seguinte copiá-los, contanto que pudessem encontrar tecidos tão belos quanto aqueles e artesãos suficientemente habilidosos (Perrault, 1999, p.121).

A beleza de Cinderela chama a atenção de todas(os) no baile e, como se esperava de um príncipe cujo critério pessoal para casar-se com uma moça seria sua beleza, logo o rapaz se encantou pela donzela.

A narrativa coloca de modo explícito que uma mulher para se tornar membro da nobreza precisaria ter boas condições financeiras e ter uma beleza dentro dos padrões europeus, pois se concebe que as moças mais bonitas e de famílias abastadas da região estavam presentes no baile. Tal como concebe o psicanalista Bethelheim, “seja lá como Cinderela possa ter se sentido por viver entre as cinzas, ela sabia que uma pessoa que vive assim parece aos outros suja e vulgar” (Bettelheim, 2020, p. 371).

Lourdes Ramalho, observando esse paradigma capitalista e machista, rompe com a tradição cultural de constituição das famílias nobres representada nos contos de fadas, pois, ao olhar para Cinderela, o príncipe se detém à sua beleza. Na adaptação de Lourdes, por sua vez, vemos que o Príncipe-Papagaio vê em Maria sua beleza interior, pois independente do que a menina estivera vestindo ou de sua origem humilde, tinha um coração nobre, digno de uma Rainha.

Novamente trazendo as ideias de Nogueira (2020) para a discussão, o filósofo concebe, à luz das mitologias, que amor não é busca egoísta por prazer e beleza exterior e, além disso, o ser amado não existe para satisfazer fantasias. Isso não significa que não podemos nos encantar com a aparência e as diversas sensações que alguém pode provocar, mas que o ego e o desejo de controle não venham a ser mais importantes do que o elemento fundamental para o florescimento do amor, isto é, o *propósito de espírito*. Para a intimidade ser conquistada, é necessário ultrapassar

o véu superficial da aparência e enxergar a natureza elementar da pessoa amada (Nogueira, 2020).

Diante do objetivo de aparentar ser uma nobre princesa graças à magia de sua Fada Madrinha, a donzela conseguiu chamar a atenção no palácio. Com aquele vestido bordado a ouro e prata e todo marchetado de pedrinhas, só lhe restava performar as atitudes de uma princesa. Estando a donzela-Cinderela pronta para um baile a fim de debutar para a sociedade e ser vista por um príncipe que a “resgate” pelo e para o matrimônio, estava, por outro lado, a heroína-Maria pronta para uma jornada épica em que se poderia salvar um reino encantado, pelo que o matrimônio representa a chave para a restauração da ordem juntamente com o príncipe amado.

Diante disso, o conto de Perrault destaca o modo como o Príncipe fica encantado pela donzela, o qual investe todos os seus bons modos de nobre cortês e polidez com as palavras a fim de ganhar o coração da sua *amada-à-primeira-vista*. Textualmente, o conto enfatiza:

O filho do rei instalou-a no lugar de honra e logo a seguir convidou-a para dançar. Ela dançava com tanta graça que ainda causou mais admiração. Foram servidos doces muito finos, dos quais o jovem príncipe nem provou, de tal maneira estava ocupado em admirar a moça. Ela foi sentar-se ao lado das irmãs e lhes fez mil e uma gentilezas, dividindo com elas as frutas que o príncipe lhe oferecera, o que as deixou muito espantadas, já que não a conheciam (Perrault, 1999, p. 121).

É curioso o fato de que Cinderela não fora reconhecida pelas suas meias-irmãs no baile, justamente porque a magia da beleza realizada pela Fada Madrinha a tornou diferente exteriormente.

Em uma sociedade condicionada pela aparência, isto é, onde se é preciso mostrar vestidos luxuosos e penteados elegantes à frente de atitudes e valores éticos, se observa que a donzela se insere no contexto de *hypokrisía* de um modo alienado. O termo no grego nos ajuda a entender que a donzela está *imitando* uma princesa, usando um figurino e agindo de maneira semelhante a uma. Assim, a menina leva para o baile uma beleza falsa e melhorada pela magia, a qual funciona perfeitamente – dado que todos as(os) suas(seus) “espectadoras(es)” acreditam ser uma forte candidata a Rainha –, pois o mais provável é que todas(os) no baile valorizem umas(uns) às(aos) outras(os) tendo como prisma a aparência, que decorre em poder aquisitivo e posição social.

Como se nota, nem mesmo a magia de uma fada é tão poderosa para tornar a *hypokrisía* em *alétheia*, ou seja, tornar a mentira em verdade por muito tempo. Observa-se que o feitiço da beleza é limitado e, portanto, não pode durar para além da meia-noite. Desse modo, “quando faltavam quinze minutos para a meia-noite, Cinderela fez imediatamente uma grande reverência a todas(os) as(o)s presentes e se retirou o mais depressa que pôde. Chegando à casa, foi procurar a madrinha e, depois de agradecer a ela, disse-lhe que gostaria de ir de novo ao baile, no dia seguinte, porque o filho do rei tinha pedido isso a ela” (Perrault, 1999, p. 122).

Estando em casa antes da chegada da Madrasta e de suas meias-irmãs, a donzela abre a porta, dizendo:

“Como vocês custaram a voltar!”, falou ela, bocejando, esfregando os olhos e se espreguiçando, como se tivesse cordado naquele momento. Entretanto, não sentia nenhuma vontade de dormir depois que deixara a festa. “Se você tivesse ido ao baile”, falou uma de suas irmãs, “iria gostar muito. Esteve lá uma princesa linda, a mais linda princesa que já existiu. Ela nos fez mil gentilezas e nos ofereceu frutas e doces” (Perrault, 1999, p. 122).

Cinderela fica contente com as informações trazidas, de modo que pergunta o nome da princesa, mas as meias-irmãs responderam que não a conheciam e que o filho do rei estava disposto a dar qualquer coisa no mundo para saber quem ela era. Restava, então, irem ao baile do dia seguinte para tentarem descobrir quem seria a bela princesa que chamou a atenção de todas(os) no baile. A narrativa de Perrault frisa que no segundo baile Cinderela foi com um vestido ainda mais lindo do que o da primeira vez.

Não por acaso, “o filho do rei ficou o tempo todo ao seu lado, sempre a lhe dizer palavras doces. A moça não se aborreceu em nenhum momento, e até se esqueceu da recomendação da madrinha, de sorte que só quando ouviu a primeira balada da meia-noite é que se levantou e fugiu, com tanta rapidez quanto a de uma corça assustada” (Perrault, 1999, p.122). Diante do inconveniente causado pela princesa misteriosa ao fugir desavisadamente do baile, o príncipe investe em sua procura, pelo que durante a correria a garota deixa cair um de seus sapatinhos, ocasião em que o príncipe o apanha com toda a presteza. Sabe-se, portanto, que:

Cinderela chegou em casa esbaforida, sem carruagem, sem pajens e vestida com os seus velhos trapos. Nada havia restado de toda a sua

magnificência a não ser um dos sapatinhos, já que o outro ela perdera. Os guardas do palácio foram interrogados se não tinham visto passar por eles uma princesa. Eles responderam que não passaram por ali ninguém a não ser uma moça muito mal vestida, que parecia mais uma camponesa do que uma moça fina (Perrault, 1999, p.125).

Voltando do baile, suas meias-irmãs deixam-na informada sobre os últimos acontecimentos relacionados à princesa que fugira mais uma vez da festa de maneira repentina, apartando-se de um de seus sapatos. Desolado, o filho do rei passa a noite admirando o sapatinho, evidentemente deixando saber a todas(os) a sua paixão pela dona do calçado.

É preciso lembrar que o fetiche masculino em relação aos pés pequenos está relacionado ao “instinto masculino”, no tocante ao desejo sexual, razão pela qual alguns psicanalistas justificam esse interesse como algum tipo de impulso do subconsciente, ou seja, evidenciando o desejo de dominação por uma mulher que tem o pé pequeno. Outrossim, em determinadas culturas, o tamanho do pé figura como um sinal de virtude, distinção e beleza extraordinárias, assim como o sapatinho feito de material precioso, associando-se, portanto, a atração sexual e a beleza à pequenez extrema do pé, como faziam os chineses, de acordo com seu costume de enfaixar os pés das mulheres (Bettelheim, 2020).

Assim sendo, decidido e movido por desejos tais, o príncipe começa uma busca pela moça cujo pé calçaria o sapatinho. Neste momento da narrativa, se observa que o protagonismo masculino é evidenciado por meio da figura do príncipe que, assim como se prega nas narrativas de contos de fadas tradicionais, vai em busca de sua donzela montado a cavalo, a qual espera ansiosamente pelo seu “resgate”. Murdock (2022) problematiza, portanto, que “o senso de individualidade de um homem é reforçado quando ele resgata uma mulher” (2022, p. 78), mostrando que ela é alguém que precisa ser salva por um herói. A este respeito, a mitóloga destaca que:

Na maioria dos contos de fadas, a heroína é retirada de seu estado de espera, de seu estado de inconsciência, e radical e instantaneamente se transforma para melhor. O catalisador dessa mudança mágica é, geralmente, um homem. Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, Bela Adormecida, Eliza Doolittle e Perséfone: todas compartilham variações do mesmo príncipe! E, no entanto, quando a transformação da heroína realmente ocorre, costuma ser o resultado não de um resgate de alguém de fora, mas de um crescimento e desenvolvimento interior, que se desenrola ao longo de muito tempo (Murdock, 2002, p. 79).

Essa tradição é reinventada na adaptação ramalhiana, porquanto Maria toma para si as joias reais deixadas pelo príncipe a fim de levá-las ao seu encontro no Reino de Ti-Rim-Tim-Tim. Assim, o príncipe da narrativa dramática espera pela princesa com suas joias reais, enquanto que no conto de fadas tradicional a princesa espera pelo príncipe com seu sapatinho de cristal.

O estruturalista russo Vladimir Propp, em sua *Morphologie du Conte* (1970), compreende que a heroína ou herói geralmente se encontra *em estado de transferência*, porquanto o objetivo da busca encontra-se habitualmente em outro reino, que pode estar situado muito distante em linha horizontal ou a grande altura ou profundidade em linha vertical. Por isso mesmo, a heroína ou herói poderá voar através do espaço, no dorso de um cavalo ou de um pássaro, numa nave volante, num tapete voador, nas costas de um gigante ou de um gênio, no coche do diabo etc. (Propp, 1970).

A jornada de *Maria Roupa de Palha* é marcada pela busca pelo amado, semelhante à narrativa mítica de *Cupido e Psiquê*, como podemos ler na coletânea *Cupido e Psiquê e outras narrativas da literatura mundial* (VAsconcelos, 2014), organizada por Paulo Sérgio Vasconcelos. Maria lembra a heroína Psiquê, à procura do amante Cupido, tendo que cumprir desafios sugeridos por Afrodite a fim de que a deusa a ajudasse em sua busca. A narrativa revela que os desafios eram impossíveis de serem cumpridos por ela, a exemplo de separar, em uma única noite, os grãos de cevada, papoula, ervilha, lentilha e feijão de toda a colheita; trazer lã dourada de carneiros ferozes; trazer água nascente do rio Estige, que só poderia ser encontrada em uma altíssima montanha; ir até Hades, deus do mundo dos mortos para pedir a Perséfone flores e perfumes. Esses desafios não seriam cumpridos, não fosse pela ajuda respectivamente de deuses como Deméter, Aqueloo e Zeus. Observando os esforços de sua amada, Cupido se casa com Psiquê e o casal gera uma filha, chamada Volúpia. Com ares de Psiquê, Maria sai à procura do seu amado, sendo surpreendida com a ajuda de seres da natureza.

Maria, portanto, precisa ir à casa do Vento, onde, seguindo instruções dadas pelo Príncipe de Ti-Rim-Tim-Tim, achará a direção certa para encontrá-lo. O elemento-chave para o sucesso da missão de Maria, segundo Andrade (2008), é a *atitude solidária* prestada pelos seres encontrados pela menina em sua jornada. Destinada

na realização de sua missão, a heroína percorre várias terras, enfrentando frio e chuva durante sete meses, perdida sem direção.

Diante dessa situação em que se encontra a heroína, acredito, alinhadamente com as ideias de Bettelhem (2020), que:

Nos contos de fadas, os processos interiores são traduzidos em imagens visuais. Quando o herói é confrontado por problemas interiores difíceis que parecem desafiar uma solução, sendo estado psicológico não descrito; a história de fadas o mostra perdido numa floresta impenetrável e densa, sem saber que caminho tomar, desesperado para encontrar uma saída. Para todos que ouvirem contos de fadas, a imagem e o sentimento de estar perdido numa floresta profunda e escura são inesquecíveis (Bettelhem, 2020, p. 221).

A postulação do psicanalista ajuda a inferir que as(os) leitoras(es)/espectadoras(es) podem observar que o fato de Maria se sentir perdida e sem direção revela seu estado psicológico de desespero diante de um problema desafiador, que é encontrar uma direção para seguir na sua viagem. Contudo, a heroína cuja vida é marcada por abandono, não contava com a ajuda de seres mágicos inclinados à solidariedade, até que se encontra com as **Nuvens**. Na Cena 10 apresenta-se o encontro de Maria com estes seres celestiais.

	Cena 10
Maria	Já percorri tantas terras sem o menor conhecimento, passo frio, passo chuva, nem por isso me lamento. Há sete meses procuro chegar à casa do Vento!
Nuvem A	Quem será esta mocinha, pobre, pobre de marré?
Nuvem B	Tem uma roupa esquisita, mas bonita ela é!
Nuvem C	Tem um porte de princesa e ar de quem está perdida!
Nuvem A	Deve ser uma peregrina e está pensando na vida!
Nuvem B	Vamos chamá-la, ajudá-la este é o nosso dever! Afiml todos nós somos pedaços do mesmo SER!
Nuvem C	Menina, o que procura perdida no firmamento?

Maria	Há sete meses viajo – preciso falar com o Vento!
Nuvem A	Venha, nós a levaremos em cirandas pelo ar! Está escutando a música? Pois é só dançar, dançar! (<i>Danças. As nuvens desaparecem.</i>) (Ramalho, 1999, p. 83).

De uma perspectiva alegórica sobre as Nuvens, sabe-se que no senso comum as nuvens cinzas estão associadas à tristeza e à melancolia, porém, as nuvens brancas sugerem felicidade e harmonia, sendo este segundo padrão o caso das nuvens encontradas pela heroína, já que estes mesmos elementos da natureza sugerem, na cena, que todos os seres são partes de um SER maior e mais completo, justificativa necessária para se ajudar umas(uns) às(aos) outras(os).

Em outros termos, as nuvens *dançarinas*⁴², no firmamento, estão dispostas a ajudar a menina que vem de tão longe, porquanto especialmente a “Nuvem B” evidencia uma característica do elemento chave na dramaturgia de Lourdes Ramalho, ou seja, a “atitude solidária”. O fragmento do texto dramático destaca: “Vamos chamá-la, ajudá-la / este é o nosso dever! / Afinal todos nós somos / pedaços do mesmo SER!” (Ramalho, 1999, p. 83).

Sabemos que Maria começa sua caminhada sozinha, mas aqueles que seguem em peregrinação podem ser surpreendidos durante o caminho. Como nos ensina o monge alemão Anselm Grün, em *A caminho: por uma teologia da peregrinação* (2009), é no caminho que pessoas dos mais diferentes tipos se juntam, tornam-se solidárias, companheiras de jornada. Caminhar modela a quem peregrina de corpo e alma. Todos os sentidos são abordados, pelo que a pessoa está envolvida por inteira. No caminho percebe a si mesma, vivaz, pronta para mais uma transformação. A pessoa é experienciada como inteira, como inteira é transformada. Viaja-se para chegar a uma meta e, por isso mesmo, caminha-se para *estar-a-caminho*. Muitas pessoas são notoriamente fascinadas pela experiência do *estar-no-caminho*, que o caminhar lhe

⁴² A inclusão da Dança, do ponto de vista da montagem teatral, teria a finalidade promover o fechamento de uma cena por meio de uma performance acompanhada de música e dança populares. Porém, particularmente em relação à narrativa dramática, proponho a alegoria de que a dança seria um modo de trazer alegria à jornada de Maria, que na altura se encontrava desamparada em sua procura pelo Vento. No entanto, é surpreendida pela generosidade das Nuvens que a convidam para dançar uma ciranda enquanto obtêm ajuda para chegar mais perto do seu objetivo.

proporciona e distinguem nisso um símbolo para sua vida (Grün, 2009).

A atitude solidária cunhada por Lourdes Ramalho se destacara em sua seara de textos dramaturgicos utópicos destinados ao teatro infantil. No caso do último fragmento destacado, a empatia que a nuvem sente pela menina faz com que as outras nuvens se formem num só dever de ajuda-la, tal como se indica textualmente que somos “pedaços do mesmo ser” (Ramalho, 1999, p. 83). Essa declaração ou atitude empática de fortalecimento de vínculos afetivos entre todos os seres demarca com valores éticos o modo como a dramaturgia de Lourdes Ramalho imprime verdades culturais, sociais e éticas essenciais, promovidas em seus textos dramaturgicos.

Neste sentido, Valéria Andrade, em *Os outros em nós: um varal para o burlador de Sevilha* (Andrade, 2014), em suas considerações em torno da obra de Lourdes Ramalho à luz da teoria do cruzamento de culturas cunhada por Patrice Pavis, parte do princípio de que: “passageiros em trânsito, vindos de muitos lugares, somos e fazemos do mundo uma imensa zona de fronteira onde tudo se mistura e muito se troca, na ânsia de se “traduzir uma parte na outra parte”, os outros em nós” (Andrade, 2014, p. 112). A compreensão da autora, portanto, nos leva ao entendimento de que os “sujeitos em pedaços” do mesmo ser vivem ligados interculturalmente a ponto de serem sensíveis às necessidades uns dos outros, razão pela qual assumem uma atitude empática e solidária em textos ramalhianos.

Ainda assim, também é preciso considerar a ideia de Murdock (2022) de que “eu não sou tudo... e sou suficiente”, não para contradizer a proposição de Andrade supracitada, mas para dizer que esses pedaços têm vida própria, autonomia, pois “quando consegue encontrar a coragem para ser limitada e para perceber que é suficiente exatamente como é, a mulher descobre um dos verdadeiros tesouros da jornada da heroína” (Murdock, 2022, p. 91).

Porém, a mesma autora destaca que quando estamos interconectadas(os), nós *inter-somos* e, sendo assim, para *inter-ser* com algo ou para ser *um* com alguma coisa, precisamos entendê-la, devemos entrar nela, e não apenas observá-la (Murdock, 2022). Para que haja essa conexão amorosa, é preciso ter intimidade no relacionamento, diante do pressuposto de que é preciso, antes de tudo, mergulhar em si mesmo e depois ter a disposição para caminhar com outro alguém que nunca o completará plenamente, mas que o acompanhará, fazendo companhia mesmo diante dos seus defeitos, medos e esperanças (Nogueira, 2020).

Se em Cinderela e outros contos de fadas o baile é um elemento crucial para uma donzela debutar, isto é, se apresentar socialmente a fim de ser vista pelos cavalheiros e outras damas como ela, é dançando cirandas pelo ar, juntamente com as nuvens, que Maria vai viajar ao encontro do seu amado, visto que na “Cena 11” observamos o sucesso da divertida atitude solidária das nuvens, pois conduziram a garota ao Mar. Leiamos a cena 11:

Cena 11

Maria	As nuvens me carregaram, no rio fui desaguar, suas águas me levaram, cheguei às ondas do mar! Os peixes me enlaçaram, começaram a me enfeitar!
Peixe A	Uma coroa de algas, de mariscos um colar!
Peixe B	De pedrinhas as pulseiras, broche de estrela-do-mar!
Peixe C	Da prata de mil peixinhos os sapatos pratear!
Peixe A	Do salmão de ovas de ouro faremos bom caviar!
Peixe B	Nas orelhas duas pérolas nós iremos colocar.
Peixe C	Das cores da caravela, um xale pra agasalhar!
Maria	E os peixes me enfeitaram com as belezas do mar, meu cabelo pentearam para o Vento eu encontrar...

(*Os peixes saem dançando. Maria fica só.*)
(Ramalho, 2008, p. 84).

Após ter dançado cirandas pelos ares na companhia das nuvens, Maria foi deixada ao mar. De uma perspectiva alegórica sobre o Mar, este elemento natural simboliza a dinâmica da vida, os nascimentos, as transformações, a morte e os renascimentos. O movimento das ondas do mar simboliza o estado transitório da vida, as emoções, representa a incerteza, a dúvida, a indecisão, podendo levar tanto ao bem como ao mal.

Além disso, é um desafio que está à frente da heroína, diante do qual precisa tomar uma atitude, ou mesmo existe a possibilidade de ficar presa a uma melancolia

diante da beleza do horizonte. O mar é um lugar repleto de surpresas, razão pela qual Maria é arrastada pelas águas até chegar às ondas onde se encontra com os **Peixes**. Nesta etapa de sua jornada, a heroína precisa se sujeitar à transitoriedade, ao movimento da vida e dos desafios que lhe são apresentados.

Por sua vez, se observarmos a simbologia da figura do peixe, veremos que, entre tantas, sugere como alimento dos humildes numa perspectiva de abundância, prosperidade e fertilidade. Ao mesmo tempo em que há abundância, há o desejo de compartilhar, de dividir e alimentar.

Os peixes na jornada da heroína são movidos pelo desejo de ajudar Maria compartilhando dos mais preciosos tesouros do fundo do mar, os quais são necessários para uma menina que veste palha. Assim, é no mar que os peixes a presenteiam com belos ornamentos, a exemplo de uma coroa de algas – prenúncio de sua coroação como Rainha de Ti-Rim-Tim-Tim –, colar de marisco, pulseiras de pedrinhas, broche de estrela-do-mar, sapato de prata, pérolas nas orelhas e cabelo penteado. Os peixes não perguntam se a heroína precisa de algo, pois, como se diz popularmente, *quem quer dar não oferece*.

Maria não precisaria ficar sentada aguardando que um sapatinho de cristal trazido por um príncipe viesse a caber em seu pé, pois está calçando seus “sapatos de prata” presenteados pelos generosos peixes. Na narrativa de Cinderela, por sua vez, textualmente se observa que:

Começou-se, pois, a experimentar o sapato primeiro nas princesas, depois nas duquesas e, por fim, nas mulheres de corte, mas em vão. O sapatinho foi levado então à casa das duas irmãs, que fizeram o possível para calçá-lo. Nada conseguiram, porém, Cinderela, que as observava e tinha reconhecido o seu sapato, disse, em tom de brincadeira: “deixe ver se ele me serve!”. As irmãs começaram a rir e a zombar dela, mas o cavalheiro que tinha trazido o sapatinho olhou bem para Cinderela e a achou muito bonita e, de toda sorte, disse então que era muito justo o que ela pedia e que ele tinha ordem de fazer a experiência com todas as moças. Fez Cinderela sentar-se e calçou nela com toda a facilidade o sapatinho, que se ajustou ao seu pé com perfeição. O espanto das duas irmãs foi grande, e maior ainda quando Cinderela tirou do bolso o outro sapatinho e o calçou. Nesse momento apareceu a madrinha, que, com um toque de sua varinha de condão nas roupas de Cinderela, fez com que se transformassem em trajes ainda mais esplendorosos do que os outros (Perrault, 1999, p.125).

Tendo calçado o sapatinho de cristal, suas irmãs a reconheceram como sendo a linda princesa que tinham visto no baile. Elas se atiram aos seus pés para pedir perdão por todos os maus tratos que tinham feito. Cinderela fez as duas se levantarem e disse, abraçando-as, que as perdoava de bom coração e lhes pediu que a amassem sempre. Ela foi levada ao palácio do jovem príncipe, com seu lindo vestido, e ele a achou mais bela do que nunca. Poucos dias depois eles se casaram. Cinderela, que tanto tinha de bela quanto de bondosa, levou as irmãs para o palácio e casou as duas, naquele mesmo dia, com dois ricos fidalgos da corte.

Essa versão parece abrilhantar a generosidade da donzela e até suavizar a narrativa mítica que historicamente esteve marcada por cenas tétricas em que as meias-irmãs mutilam os próprios pés para caberem no sapatinho, pelo que o príncipe cai no golpe. Mas, é ouvindo o canto dos pássaros de que havia sangue no sapato pela amputação dos dedos e do calcanhar no caminho para a igreja que o príncipe se dá conta da farsa.

Além disso, diferentemente da versão de Perrault, a versão dos irmãos Grimm conta que as meias-irmãs são atacadas por pombos que arrancam seus olhos quando elas partem para o casamento de Cinderela. Desse modo, fica explícito que a adaptação de Perrault dá um final feliz para Cinderela e ainda promove o perdão entre as irmãs, de modo que, assim como a donzela, suas meias-irmãs também se casam. Assim, todas as mulheres do conto de fadas são “resgatadas” de suas vidas miseráveis por meio do sonhado matrimônio.

Dado que Lourdes Ramalho é mulher engenhosa do século XX-XXI, não poderia encerrar a jornada de sua heroína Maria de modo semelhante à de Cinderela, ou seja, vestir um sapatinho e colocar sobre ela um belo vestido reafirma o discurso de que beleza exterior é critério primordial para o casamento com o Príncipe, caso contrário a menina maltrapilha continuaria a ser motivo de risos.

Assim, em *Maria Roupa de Palha*, vemos que a partir da Cena 11 a menina está vestida com o traje de palha e acessórios que a deixam elegante, mas, sobretudo, ilustre mesmo é a coragem com que vem desempenhando sua missão épica de heroína, a qual ainda não havia acabado. A heroína ramalhiana, portanto, aprendeu a não se preocupar com a aparência mais do que com a essência, pois foi vestindo uma roupa de palha que decidiu cumprir sua missão, porquanto deixara a lição de que não

seria um artigo de moda a definir, de fato, a sua verdadeira beleza, diferentemente de Cinderela, que sem vestido ou sapatos não iria ao baile.

Após ter sido enfeitada pelos Peixes, que logo se foram *dançando*⁴³, a heroína é arrastada por um **Vento Redemoinho** que gira tão fortemente a ponto de gerar furacões e ciclones. Logo se percebe que um novo ser estava surgindo diante de si, porquanto era o Vento, disposto a ouvi-la e ajudá-la.

Cena 12

Vento	O vento redemoinho gira, gira sem parar! Moderado, fraco, forte, rodopiando a girar. Vêm Furacão e Ciclone, sacodem as águas do mar!
Maria	Bom dia, Roupa-de-Palha – o que você quer de mim? Procuro o Príncipe encantado do Reino de Ti-Rim-Tim-Tim!
Vento	E posso saber de onde você vem chegando assim?
Maria	A terra de onde eu venho é a Terra do Confim! Trago anel, trago coroa, cofre confiado a mim pra um dia ser entregue ao Rei do Ti-Rim-Tim-Tim!
Vento	Fica tão longe este Reino, demoro tanto a ir lá! Mas vou confiá-la à Lua que sempre vive a rodar! Dê-me as mãos, não tenha medo – e vamos girar, girar! (Ramalho, 2008, p. 85).

De uma perspectiva simbólica, o vento como elemento da natureza e, de mesmo modo, os ciclones e vendavais, são decorrentes de uma movimentação do ar em zona de baixa pressão atmosférica. No caso de Maria, estes fenômenos estão

⁴³ Novamente a inclusão da Dança nas descrições cênicas, o que nos motiva a afirmar, do ponto de vista teatral, que uma nova dança popular poderia ser incluída a fim de tornar o espetáculo mais interativo para as crianças. Do ponto de vista da narrativa dramática, vemos que os Peixes dançarinos vão embora dançando com a sensação de contentamento por terem deixado a menina com uma nova aparência para o tão esperado encontro com o Vento, conforme as orientações do seu amado Príncipe.

associados à turbulência das suas emoções, porém, mesmo com os sentimentos à flor da pele, a heroína busca estabilidade nas palavras do Príncipe. Sabemos que quando o Vento aparece, sacode as águas do mar, o que provavelmente vem a causar tormenta ao coração da heroína. Certamente assustada diante de um fenômeno natural, isto é, o ciclone, Maria precisa estar segura de que a palavra do Príncipe não poderia falhar, no tocante a buscar a casa do Vento a fim de ser orientada sobre o caminho até o Reino. Assim, a heroína decide lidar com a decisão de permanecer segura no seu objetivo utópico.

Terá sido difícil para a heroína gerir tantas emoções que formam uma gigantesca onda que arrasta o seu eu interior de um lado para outro. A turbulência que enfrenta do lado de dentro está sendo figurada nos ventos agitados, no tsunami de sensações que produzem um barulho ensurdecedor e que pode abafar a voz interior, ou mesmo a voz do Príncipe que um dia lhe dissera: “Procure a casa do Vento / e ele lhe ensinará / o caminho do meu Reino, onde estou a esperar!” (Ramalho, 2008, p. 83). Porém, a heroína pudera provar que o conselho do seu amado lhe fora indispensável, pois o Vento está realmente disposto a ajudá-la.

A atitude solidária do Vento ao ajudar Maria em sua jornada mostra que este ser não só impulsionou a heroína aconselhando que encontrasse a **Lua**, mas a ensinando o caminho até ela, pois foi numa brincadeira de “girar, girar”⁴⁴, ou melhor, de mãos dadas com o Vento que a menina viajou levando consigo a instrução de que não tivesse medo.

Chegando ao mundo da Lua ainda mais confiante, Maria recebe a notícia de que não poderia continuar sua missão ao lado do Vento. No entanto, as boas-vindas dos **Asteroides** rompem sua desolação, os quais continuam a ajudar a heroína que agora conta com o desafio de enfrentar um intenso frio. Enquanto elementos da natureza, os asteroides são corpos rochosos de estrutura metálica que orbitam em torno do sol como os planetas, mas que possuem uma massa muito pequena em comparação a eles. Sendo corpos celestes, ao entrar na atmosfera da Terra,

⁴⁴ A inclusão de Brincadeiras Populares em peças de Lourdes Ramalho é um recurso que torna os espetáculos divertidos, além de trazer para a cena algo que faz parte do cotidiano das crianças. Do ponto de vista da narrativa dramática, essa brincadeira exigiu bastante confiança de Maria em relação ao Vento, pois os giros seriam perigosos, capazes de criar ciclones e maremotos, mas foi preciso acreditar no conselho do Príncipe, pois ele mesmo foi quem a orientou a procurar o Vento e, desse modo, a menina estava exercitando a confiança na palavra do seu amado, pelo que não teria nada a temer.

começam a super aquecer. Os Asteroides ramalhianos que estão em movimento no mundo da Lua se compadecem do sofrimento da heroína.

Assim como todos os outros seres naturais mágicos fizeram, os Asteroides também ajudaram a menina, visto que o Asteroide A observa que Maria precisava se agasalhar. Assim, o Asteroide B a cobre com uma capa quentinha para ela não se resfriar e o Asteroide C a aquece com o seu calor. Textualmente, a narrativa dramática, na Cena 13, destaca:

Cena 13	
Vento	Aqui é o mundo da Lua e Vento não pode entrar! Eis que aqui chegam os asteróides, com eles pode passar!
Asteróide A	Seja bem-vinda, menina, precisa se agasalhar, pois a Lua é tão gelada, poderá se resfriar!
Asteróide B	Na minha capa dourada poderá se envolver e quando a Lua chegar não se porá a tremer!
Asteróide C	Maria, que tão valente até hoje se mostrou, eu também quero ajudá-la com um pouco do meu calor!
Asteróide A	Para aumentar a quentura as mãos todos vamos dar e na roda dos espaços voltaremos a girar! (Ramalho, 2008, p. 86).

Certamente, diante da ajuda dos Asteroides que aplacaram o frio no mundo da Lua que atingia a menina *dando todos as mãos*⁴⁵, o sentimento de gratidão enche o coração da heroína. Maria deveria ter consciência de que o sucesso de sua viagem utópica dependia da solidariedade de cada ser mágico da natureza, fato que revela seu total reconhecimento em relação a ser alguém carente de ajuda, afastando-se,

⁴⁵ As Brincadeiras de Cirandas e de Rodas novamente aparecem na descrição para uma montagem cênica, porém, do ponto de vista da narrativa dramática, essas brincadeiras de movimento com o corpo estimulam o calor que aplaca o frio sentido por Maria. Os asteroides deram, pois, o melhor que tinham para ajudá-la, isto é, sua força, seu calor, seu poder de movimento para esquentar, pois não poderia encontrar-se com a Lua tremendo de frio.

portanto, do pensamento e atitude egoísta que poderia preceder à ruína, tal como nos adverte o sábio Salomão, em Provérbios 16:18 (SBA, 2008).

O célebre autor Robert A. Emmons, americano e pesquisador da University of California, na sua obra *Agradeça e seja feliz: como a ciência da gratidão pode mudar sua vida para melhor* (Emmons, 2009), trata da gratidão como uma neurociência. Em seus trabalhos investigar o efeito da gratidão na vida das pessoas, no que em um determinado estudo desenvolvido com um quantitativo representativo de 1000 pessoas com faixa etária entre 8 e 80 anos, apontou para benefícios em três diferentes aspectos, a saber: (1) físicos – sistemas imunológicos mais fortes, menor incomodação com dores, menor pressão sanguínea, mais exercício e maior cuidado com a saúde –, (2) psicológicos – maior nível de emoções positivas, mais proatividade, mais sensação de prazer e alegria, bem como otimismo e felicidade – e (3) social – mais prestatividade, generosidade e compaixão, mais sociabilidade e menos sensação de solidão.

Assim, exercitar o poder da gratidão, segundo a perspectiva de Emmons, estimula o cérebro, liberando o neurotransmissor da dopamina, gerando uma sensação de bem-estar e elevação da autoestima para produzir energias positivas e bloquear sentimentos negativos como medo, ansiedade e insatisfação. Em seus estudos, Emmons (2009) ainda defende que a era moderna confere à autossuficiência e ao conceito de *self-made man* um *status* que é problemático, representando um grave desafio para o bem-estar individual e de toda a sociedade.

Observando, portanto, essas ideias, posso compreender que na fala de Maria, em que diz “Estou muito agradecida” (Ramalho, 2008, p. 87), há o registro de um aprendizado que a empoderou a ponto de sentir-se energizada positivamente para seguir em sua viagem que, a certo ponto, tornou-se, também, responsabilidade dos seres solidários.

Encontrando-se com a **Lua**, logo este ser mágico revelara que conhece a história de Maria contada pelo Vento, o qual saíra a rodopiar levando consigo relatos de uma garota em busca de seu príncipe. A Lua fica surpresa com as qualidades da menina, entre as quais se encontra a coragem. Além disso, fica explícita a sua admiração pela “palavra” e o “dever” da menina que estavam sendo cumpridos de maneira ilustre, no enfrentamento de seus “sacrifícios”. Observando a narrativa dramática, portanto, o diálogo continua na Cena 13:

Maria Estou muito agradecida,
 agora vamos parar!
 Eis a Lua! Um momento,
 precisamos conversar!
 Lua Eu não posso perder tempo,
 comigo vamos viajar!

(*Vão rodando.*)

Lua O vento contou sua estória,
 eu admiro você!
 É uma jovem sincera
 – de coragem – pode crer!
 Enfrentando sacrifícios,
 cumpre a palavra, o dever!

Não sei onde é este Reino,
 mas o Sol deve saber,
 vou levá-la à casa dele
 que o deve conhecer.
 Quem sabe um de seus raios
 logo levará você?

(*Sai.*)

(RAMALHO, 2008, p. 87).

A admiração e exercício da alteridade que a Lua teve por Maria depois da história contada pelo Vento foi suficiente para que se sentisse motivada a orientá-la em direção ao Sol. Só um ser empático, que realmente compreende as limitações do outro teria a capacidade de compreender a difícil jornada de Maria, além de que não se mostrou indiferente frente a sua missão, tampouco a julgou, pois se trata de se colocar no lugar do outro, pois mais feliz é aquele que tem prazer no sucesso do outro. Empatia é a capacidade ou tentativa de sentir o que o outro sente como se estivesse experimentando a sua experiência de vida, atitude esta que precisara ser exercida pela Lua, caso contrário, a heroína estaria a perder muito tempo em sua busca, podendo até mesmo vir a se perder.

De volta ao fio da narrativa dramática, com a certeza de que seu amigo **Sol** pudesse conhecer o caminho em direção a Ti-Rim-Tim-Tim, a Lua ajuda a garota. A Cena 14, destaca:

Cena 14

Maria Voei nas asas do Vento,
 a Lua me fez gelar!
 E agora o Sol – que tormento

- decerto vai me queimar!
Mas estou firme no intento
deste cofre entregar!
- Sol Eu sinto cheiro de gente!
 Quem está cheirando assim?
- Maria Sou eu, Maria! Você pode
 fazer um favor a mim,
 dizendo-me onde fica
 o Reino Ti-Rim-Tim-Tim?
- Sol Ah, Maria? Eu já conheço
 e estou pronto a ajudar
 a mocinha carinhosa
 que o noivo vai encontrar!
 Este Reino é tão distante!
 Hoje não chego mais lá!
 Mas tenho um raio comprido
 que a poderá levar!
- Maria Será o raio tão quente
 que meu rosto vai tostar?
 A palha do meu vestido
 fogo não irá pegar?
- Sol Tem confiança, menina,
 que tudo vou arrumar!
 Respire bem, feche os olhos...
 e logo vai deslizar!
 (Ramalho, 2008, p. 87-88).

A empática Lua não errou ao afirmar que o Sol conhecia o caminho para o Reino, porquanto até mesmo a história da viagem épica da “mocinha carinhosa / que o noivo vai encontrar!” (Ramalho, 2008, p. 88) chegou a ser conhecida por este ser astral. Diante disso, o Sol deixa claro para a menina a sua limitação para chegar nesse destino, mas ainda poderia impulsioná-la através dos seus raios compridos. A preocupação de Maria quanto à intensidade do calor dos raios do Sol não poderiam ser para menos, dado que vestia uma roupa de palha – material inflamável –, mas, assim como os outros seres mágicos, o Sol, com toda a sua generosidade, diz: “tem confiança, menina / que tudo vou arrumar!” (Ramalho, 2008, p. 88).

Aconteceu de ser preciso que a heroína exercesse a confiança para respirar, fechar os olhos e sair deslizando pelos compridos raios do Sol. Tendo chegado a este estágio de sua viagem, não restava melhor opção, senão dar o seu voto de confiança, o qual colocara em jogo a sua sobrevivência, dado que a sua desconfiança inicial se justifica pela possibilidade de ser queimada. Conceber os seus temores como anátema – algo execrável a ser posto de lado – fora sua escolha bendita diante da

quebra da maldição do medo. Fazendo valer cada passo desafiador em direção à sua utopia, foi, portanto, no exercício de sua confiança que Maria, corajosamente montada em carruagem de fogo, chega ao reino encantado.

Pode-se dizer que a atitude da heroína revela que o medo é um sentimento dominável. Assim como outrora dissera na apresentação da coletânea *Desacelere-se: poesias e reflexões para ajudar a enfrentar os medos* (Almeida; Sousa, 2022), é preciso reforçar que todos nós somos acometidos por este sentimento perturbador em diversos momentos da vida. Há duas escolhas, portanto: enfrentá-lo ou se deixar paralisar. Coragem não significa ausência de medo, pois corajoso é aquele que, mesmo com medo, realiza seus propósitos. Esse sentimento assombra a humanidade e, por isso, é preciso catalisar as forças para enfrentá-lo e superá-lo. É preciso exercitar a coragem para viver além dos medos a fim de sermos verdadeiramente livres. É preciso tomar a decisão de sermos corajosos todos os dias de nossas vidas, independente dos vários enfrentamentos. Tendo tomado essa decisão, é necessário nos empenhar em cumprir com esse propósito. Quando, então, o medo vier, teremos consciência de que ele é um produto da nossa imaginação, um alerta de segurança, um pensamento ou sentimento que pode ser controlado. Acreditamos, de maneira espirituosa, que não habita dentro de nós um espírito de medo, senão um espírito constituído de amor, poder e autocontrole necessário à jornada de vida de alguém que se recusa a viver regido pelos temores, razão pela qual é necessário olhar o caminho para frente e seguir com a paz no coração (Almeida; Sousa, 2022).

Na Cena 15 se observa que a sua entrada triunfal em Ti-Rim-Tim-Tim foi tão depressa que quase não sentiu o ardor dos raios quentes do Sol ou mesmo a noção de distância pelo trajeto que percorrera. Quando se põe em prática a confiança, não há investimento de energias em questionamentos e curiosidades que não contribuem com um determinado desígnio em que é preciso se lançar sem reservas. A narrativa dramática destaca:

Cena 15

Maria

Voei? Caí? O que foi?
Vim parar tão de repente
numa terra tão bonita,
tão verde, tão diferente...

Quem são vocês? O que querem?
Por que estão ao meu redor?

Papagaios São papagaios? Respondam!
Gro gro gro gro gro gro!

Maria Ah, então cheguei à terra
tão longe e tão esquisita!
Pois preciso me arrumar
para ficar bonita!
Dar um jeito no cabelo,
nesta fita dar um nó,
para então ir ver o príncipe
– que acham?

Papagaios Gro gro gro gro!

Maria Com esta roupa de palha
o povo vai rir de mim!
Dizer: “Que menina feia
– essa desse tal Confim,
como o príncipe quis noiva
tão desajeitada assim?”
Mas, que fazer? Já cheguei,
o cofre vou entregar!
Depois... saio de fininho...
Volto tristonha e só!
Vocês concordam comigo?

Papagaios Gro gro gro gro gro gro!

Maria Este é o Reino Ti-Rim-Tim-Tim
do meu Príncipe Encantado?
Vim trazer coroa e anel
– comigo estavam guardados
neste cofre. Agora ele
poderá ser coroado!
(Ramalho, 2008, p. 89-90).

Na Cena 15 se observa que Maria está extasiada com a vista do reino encantado e não menos pelo modo com que se sentiu observada por vários papagaios que a rodeavam. Diante dos olhares, a heroína passa a se preocupar com o traje que estava vestida, pois tudo indicava que estava prestes a encontrar o elegante Príncipe. Se no conto da *Cinderela* o vestido era aquilo que mais preocupava a donzela, justamente por ser um elemento indispensável a uma princesa, em *Maria Roupa de Palha* foi a última preocupação.

Por mais que estivesse usando os acessórios que ganhou dos peixes, a futura rainha observa que precisava se arrumar, porquanto imaginara que com aquela roupa de palha provavelmente seria alvo de risos na aguardada festa de noivado. De algum modo a menina diminui sua autoestima em relação à sua aparência diante do contraste de realidades, pois não estava acostumada a ver tanta beleza, o que a fez

se sentir maltrapilha, chegando a cogitar a possibilidade de voltar de fininho, tristonha e só para a sua Terra do Confim.

No entanto, revelando para todas(os) as(os) papagaias(os) os objetivos de sua chegada ao reino, isto é, mostrando a caixa com as joias reais, logo o Príncipe surge ainda mais surpreso e esfuziante ao ver sua amada Maria, a qual cumpriu sua missão.

Estudiosa da obra ramalhiana com especial interesse pelo seu repertório infantil, Andrade (2020) percebe que diante do dilema em que Maria se encontrara com sua preocupação com a aparência na chegada àquele novo país não vem a diminuir a felicidade do Príncipe, visto que:

Ali ela se apresenta à realeza usando seu simples vestido de palha – e, os presentes que ganhou, alguns sem qualquer valor material (uma coroa de algas, um colar de mariscos), não são usados para torná-la atraente para o futuro marido. Este, por seu lado, além de estar condicionado ao bom desempenho de Maria para alcançar sua própria ascensão, **prioriza a essência e não a aparência da futura rainha**. Ignorando a pobreza do traje usado pela noiva ao final de sua aventura, o príncipe demonstra antes alegria e orgulho ao vê-la chegar vitoriosa em seu reino: “Maria! Afinal chegaste no raio de sol dourado!” (Andrade, 2020, p. 11, grifo meu).

O Príncipe ramalhiano põe em xeque o provérbio do Príncipezinho de Saint-Exupéry, quando testifica “o essencial é invisível aos olhos” (Saint-exupéry, 2006, 70) como de alguém cujo olhar é superficial e direcionado para a aparência. Por outro lado, aquele que verdadeiramente tem um olhar para o interior, buscará e encontrará o essencial.

Sobre o grande momento de sua chegada, a narrativa dramática, portanto, continua a destacar na Cena 15:

Príncipe	Maria! Afinal chegaste no raio de sol dourado! Cumprindo tua palavra, o juramento prestado! Teremos coroação – e a festa de noivado!
Maria	Tudo muda de figura, tudo muda de feição! Afinal, estou segura, com a paz no coração! Mas me diga – quem são eles?
Príncipe	Meus amigos, meus irmãos!

(Ramalho, 2008, p. 90).

Das cinzas do borralho para o raio de sol dourado representa o percurso em que na jornada épica de heroína, Maria conseguiu adquirir experiências transformadoras de autoconhecimento para a sua vida por meio da atitude solidária que prestara ao Príncipe amado, bem como dos seres naturais mágicos encontrados no caminho.

Essa disposição por parte de Maria e do Príncipe para se ajudarem ilustra a ideia de Murdock (2022) de que “só quando é liberada ou se liberta da crença de sua realização estar nas mãos de um amante é que a mulher poderá encontrar um parceiro em posição de igualdade e desfrutar o verdadeiro amor” (Murdock, 2022, p. 81), alguém que é descrito em sua acepção como *Homem com Coração*. Esse homem, é claro, pode ser um outro *eu interior* na/da mulher, ou um homem, de fato, com quem ela pode se relacionar. Ainda, a autora destaca:

É por isso que hoje é tão necessário redefinir o *herói* e a *heroína* em nossa vida. A busca heroica não se trata de poder sobre, de conquista e dominação; é uma busca para trazer equilíbrio à nossa vida atrás do casamento entre os aspectos femininos e masculinos de nossa natureza. A heroína de hoje tem que confrontar o próprio medo de recuperar sua natureza feminina, seu poder pessoal, sua capacidade de sentir, curar, criar, mudar as estruturas sociais e moldar seu futuro (Murdock, 2022, p. 149-150).

À luz da ideia da autora referente ao enfrentamento das mulheres no tocante ao medo de viver e construir seu próprio futuro, em conexão com a história de Maria, nota-se que o sentimento de medo com que Maria iniciou a viagem foi suprimido pela “[...] paz no coração” (Ramalho, 2008, p. 90), porquanto o sentimento de paz é o marco para quem se encontrou, se ouviu, fez escolhas, enfrentou e superou seus medos e se descobriu como heroína, a ponto de merecer o desfrute de um amor verdadeiro ao lado de um *Homem com Coração*. Neste ínterim, Bettelheim (2020) frisa que:

[...] o fato de o príncipe e a princesa se casarem e herdarem o reino, governando em paz e felicidade, simboliza para a criança a forma mais elevada possível de existência, porque isso é tudo o que ela deseja para si própria: governar seu reino – sua própria vida – com sucesso e paz, e se unir em bem-aventurança no parceiro mais desejável, que jamais o deixará (Bettelheim, 2020, p. 209).

A criança que lê – e que somos ao acreditar nisso – toma consciência de que pode construir sua felicidade. O consolo é o maior serviço que o conto de fadas pode prestar à criança, ou seja, a confiança de que, apesar de todas as tribulações que tem de sofrer, não só elas terão sucesso, como as forças do mal serão extintas e nunca mais ameaçarão sua paz de espírito (Bettelhem, 2020).

Lembremos, ademais, que “a missão da heroína é iluminar o mundo amando-o – começando por amar a si própria” (Murdock, 2022, p. 179), pois, quem não se ama, não consegue amar a mais ninguém. Maria, com o objetivo de compartilhar do seu amor, embarca numa viagem movida por este sentimento que agora resulta em casamento que a eleva como realeza. Tendo, sobretudo, alcançado o tesouro de sua busca, ou seja, a prova do seu *eu interior* heroico, a história de Maria alude para a proposição do movimento de deslocamento de uma protagonista que quebra as barreiras do cenário distópico marcado pela inferioridade da mulher e necessidade de um resgate de um homem, passando a representar um modo de acreditar na realização dos sonhos.

Novamente me reporto a Ernest Bloch, em *O Princípio Esperança* (2005), a fim de enfatizar que a conclusão da jornada de Maria aponta para o seu conceito de *Utopia Concreta*, dado que corresponde aos sonhos exequíveis porque transcendem o herói ou a heroína, porquanto são sonhos baseados e realizados por meio da experiência da coletividade, bem como visa o bem coletivo, levando em consideração as possibilidades alternativas reais. A heroína de *Ti-Rim-Tim-Tim*, portanto, é uma utopista que concretiza o seu sonho porque nunca se tratou de ego e de ganhos pessoais, mas de benefícios que impactaram todo o reino encantado.

No final da Cena 15, o Príncipe apresenta para a sua futura rainha as belezas do reino:

No Reino do Ti-Rim-Tim-Tim
 existe grande união!
 Seja bicho, árvore, gente
 – é tudo igual, tudo irmão!
 Mas a festa está rolando
 – e lhe garanto, a maior
 que já se fez nesta terra!
 Vamos lá?

Papagaios Gro gro gro gro!

Todos Na festa do casamento

aquele povo engraçado
 comeu bolo, comeu torta,
 até ficar enjoado!
 E os noivos lhes mandaram
 um potinho de Melado,
 Papagaio escorregou
 na Ladeira do Molhado,
 caiu, o pote quebrou...
 Ficou tudo lambuzado!
 (Ramalho, 2008, p. 90-91).

Segundo a descrição do Príncipe, Ti-Rim-Tim-Tim é um reino harmonioso, cheio de fartura, alegria e união entre bichos, árvores e seres humanos, de modo que todos são iguais e irmãos – numa única palavra, um reino utópico. Diante das relações sociais *ideais* deste reino, pode-se dizer, conforme Andrade e Lúcio (2008), que a adaptação de Lourdes Ramalho ainda dialoga com outras narrativas populares utópicas, a exemplo do cordel viagem *São Saruê*, do contador de histórias Manoel Camilo dos Santos (2005), o qual retrata sobre um poeta que decide viajar a um país maravilhoso – São Saruê – e enquanto conta sobre a viagem, leva consigo suas(seus) ouvintes.

A imaginação construída por meio da linguagem poética – cordel é a forma –, conduz as(os) leitoras(es)-viajantes à São Saruê. A utopia é caracterizada pela combinação fantástica de elementos próprios do universo de experiência das(os) leitoras(es), os quais, por mais que sejam conhecidos, se distanciam do real pela combinação incomum, pelos deslocamentos proporcionados pela linguagem poética. No folheto, o lugar cheio de delícias, apresentado com atributos que indicam fartura, configura-se para as(os) leitoras(es) pobres nordestinas(os) como um *Mundo às Avessas*, pois ali tudo sobra, enquanto que no Nordeste tudo falta (Ayala, 1997).

O contraste de realidades é característico do utopismo literário, pois, “uns choram enquanto outros levam a vida na flauta”, usando a expressão do utopista britânico John Bunyan, em *A Peregrina* (2006, p.120). No folheto de Manoel Camilo dos Santos, portanto, até a utopia (o não-lugar) é intensamente naturalizada, “o que estabelece a diferença é a fartura, a natureza dadivosa e a aquisição dos bens sem a necessidade de trabalho e de dinheiro. Aqui, na realidade do leitor pobre, nem trabalhando muito se consegue um pouco de tudo que há lá no país São Saruê” (Ayala, 1997, p.164).

Destarte, as jornadas de Cinderela e de Maria puderam apresentar semelhanças e contradições e, mesmo formalizadas em gêneros literários distintos, na verdade as histórias apresentam vínculos históricos e culturais que representam hábitos e valores sociais e individuais que são universais, a exemplo da experiência de viver uma relação amorosa.

Como argumentei juntamente com Valéria Andrade, por ocasião de uma análise do conto de fadas d'*A Bela e a Fera* (Almeida; Andrade, 2021), é preciso ter em mente que “maldições” construídas histórica e culturalmente como o machismo, os conflitos de gênero, a possessividade, os papéis de dominação e submissão, a objetificação da mulher ou do homem etc., podem ser quebradas mediante a construção de novos sentidos para as relações de gênero, em particular as afetivas, pautadas na equidade e no respeito por si e pelo outro, através do amor.

2.3.3 Maria Roupa de Palha e os Doze Estágios da Heroína: uma Utopia Realizável

Como pode ser observado, a leitura comparada desenvolvida no item anterior procurou valorizar a adaptação intermediária e intercultural do mito arquetípico da *Cinderela* empreendida em *Maria Roupa de Palha*. A partir das ideias de Campbell (2003), é possível inferir que a jornada simbólica do herói mítico representa uma estrutura definida e invariável que há séculos serve como base para se escrever os contos de fadas e outras narrativas épicas. Tal como postula o autor, o herói é o ser humano – ou outro ser animal, natural, divino etc. – que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas e humanas. Fica, portanto, evidente que o herói ou, neste caso, a heroína, na acepção de Murdock (2022), passou por desafios e transformações, prendendo a atenção das(os) leitoras(es)/espectadoras(es) no processo e gerando sentimentos como identificação e empatia.

Essa análise, no entanto, não buscou comparar as jornadas de Cinderela e de Maria de maneira presa aos estágios da jornada do *Herói* de Campbell ou mesmo da *Heroína* de Murdock, senão, com base nos seus conceitos, apontar para caminhos de aproximação e distâncias entre a narrativa cordelístico-dramática e a narrativa contista que levem a afirmar que se trata de mulheres divinamente comuns, passíveis de se ferir, cair e se levantar, realidade que não as torna menos heroicas.

Também é preciso dizer que a escolha e análise desse *corpus* literário não foi motivada pela finalidade de ascender a imagística de Maria e subjugar Cinderela, pois esse tipo de posição crítica frente às múltiplas faces do feminino representadas em personagens literárias reforçaria estigmas e preconceitos que aqui, inclusive, são confrontados. Essas considerações são necessárias para se afirmar que os dois textos não foram utilizados como pretexto para defender as ideias desenvolvidas, mas, de maneira contrária, as jornadas de Cinderela e de Maria, sendo já lidas antes mesmo de virem a ser objeto de estudo, já me suscitavam ideias, a ponto de na altura dessa oportunidade de comparação conduzirem essa análise de modo a produzir discussões que possam fortalecer o argumento de que, tanto quanto os homens, as mulheres têm o direito de viver as suas vidas com total liberdade, inclusive para errar e refazer as suas jornadas. Durante esta análise comparada, me apropriei de ensinamentos por meio da apreciação das obras, porém, sem a suposição de ter problematizado tudo o que as obras têm a nos dizer, pois significaria reduzir drasticamente suas múltiplas e infindas interpretações.

Curiosamente, o argentino Jorge Luis Borges, em sua coletânea *El oro de los Tigres*, publicada em 1972 – pelo que venho a tomar nota da versão traduzida como *O Ouro dos Tigres* (2000) –, declarou que todas as histórias do mundo que foram e são narradas pela humanidade podem ser reduzidas ao que denomina de *Os Quatro Ciclos*. Leia-se nos tópicos a seguir:

- (1) *A história da cidade sitiada*: a mais antiga, de uma forte cidade cercada e defendida por homens valentes. Os defensores sabem que a cidade será entregue ao ferro e ao fogo e que sua batalha é inútil; o mais famoso dos agressores, Aquiles, sabe que seu destino é morrer antes da vitória. Os séculos foram acrescentando elementos de magia. Já se disse que Helena de Tróia, pela qual os exércitos morreram, era uma bela nuvem, uma sombra; já se disse que o grande cavalo oco no qual se ocultaram os gregos era também uma aparência. Homero não deve ter sido o primeiro poeta a referir a fábula; alguém, no século XIV, deixou esta linha que anda em minha memória: "*The borgh brittened and brent to brontes and askes*". Dante Gabriel Rossetti iria imaginar que a sorte de Tróia foi selada naquele instante em que Páris arde de amor por Helena; Yeats elegerá o instante em que se confundem Leda e o cisne que era

um deus.

- (2) *A história de uma viagem*: é a história de um regresso. O de Ulisses, que, ao fim de dez anos errando por mares perigosos e demorando-se em ilhas de encantamento, volta a sua Ítaca; o das divindades do Norte que, uma vez destruída a terra, veem-na surgir do mar, verde e lúcida, e encontram perdidas no gramado as peças de xadrez com que antes jogaram.
- (3) *A história de uma busca*: Podemos ver nela uma variante da forma anterior. Jasão e o Velocino; os trinta pássaros do persa, que cruzam montanhas e mares e veem o rosto de seu Deus, o Simurgh, que é cada um deles e todos. No passado, todo cometimento era venturoso. Alguém roubava, no fim, as proibidas maçãs de ouro; alguém, no fim, merecia a conquista do Graal. Agora, a busca está condenada ao fracasso. O capitão Ahab dá com a baleia e a baleia o desfaz; os heróis de James ou de Kafka só podem esperar a derrota. Somos tão pobres de coragem e de fé que agora o *happy-ending* não passa de um mimo industrial. Não podemos acreditar no céu, mas sim no inferno.
- (4) *A história do sacrifício de um deus*. Atis, na Frígia, se mutila e se mata; Odin, sacrificado a Odin, Ele mesmo a Si Mesmo, pende da árvore nove noites a fio, ferido com uma lança; Cristo é crucificado pelos romanos.

Conforme este entendimento, estas são as histórias que narramos desde sempre e que para sempre narraremos. Frente à narrativa arquetípica de *Cinderela* adaptada em *Maria Roupa de Palha*, trata-se, portanto, de uma variante fundida do segundo e terceiro modelo de história, isto, de uma viagem e de uma busca.

Por sua vez, o utopista J. R. R. Tolkien, em seu exímio ensaio, intitulado *On Fairy-Stories*, que na primeira edição traduzida veio a ser denominado *Sobre histórias de fadas* (Tolkien, 2006), adverte que “se escritas com arte, o valor primário das estórias de fadas será aquele valor que, como literatura, elas partilham com outras formas literárias” (Tolkien, 2006, p. 99). Mas elas também oferecem outras coisas: fantasia, recuperação, escape e consolação, que são as quatro facetas necessárias a uma boa história de fadas. A estudiosa de sua obra, Cristina Casagrande, em ‘*Sobre Estórias de Fadas*’, de *J.R.R. Tolkien: uma apresentação* (Casagrande, 2020),

sistematiza e sintetiza as quatro facetas, as quais retomo a seguir:

- (1) *Fantasia*: Com a fantasia, Tolkien aprofunda a questão da linguagem, da imaginação e da subcriação. A imaginação, somada à arte pela linguagem, propicia a subcriação de universos imaginários. Já a fantasia é o resultado dessa arte subcriativa com o aditivo da estranheza e assombro. Para que a fantasia esteja presente da melhor forma nas estórias de fadas, ela precisa ser bem colocada sem abusos e de forma coerente. É necessário conferir a consistência interna de realidade nas estórias de fadas, elas precisam ser críveis e verdadeiras naquele universo imaginado. Ela não é incoerente com o mundo em que vivemos. Ao contrário, ela faz bom uso desse mundo para a sua subcriação.
- (2) *Recuperação*: As estórias de fadas também oferecem recuperação, e essa serve justamente como um remédio para esse apego ao poder corruptível do homem. Preso ao mundo material, ao racionalismo e ao tecnicismo, o homem precisaria recuperar o seu olhar para a realidade, para além das amarras do materialismo. A recuperação propõe enxergar o mundo como novidade outra vez, e as estórias de fadas, assim como a humildade, serviriam como um bom remédio para retomar nossa visão mais completa e coerente sobre o mundo e sobre nós mesmos.
- (3) *Escape*: Ao contrário das acusações de parte da crítica literária e dos racionalistas em geral, o escape não significa uma evasão da realidade. Ao contrário, as estórias de fadas propõem que existe muito mais a respeito da realidade do que o materialismo costuma enxergar. Nesse sentido, esse gênero literário oferece uma libertação em relação ao racionalismo.
- (4) *Consolação*: Há ainda o grande escape, o Escape da Morte, chamado por Tolkien de consolação. Por serem fiel à realidade, as estórias de fadas não negam a existência da fé no sobrenatural e, especialmente, a esperança de um final feliz. Para isso, Tolkien cria o neologismo *eucatástrofe* (do grego, boa catástrofe) para definir o final feliz das estórias de fadas em contraposição às tragédias. A eucatástrofe corresponderia a uma virada repentina, que ocorre de

forma rara e surpreendente. Ela não nega o fracasso e o pesar, mas propõe uma superação da perda, da dor e do sofrimento; dá voz à esperança neste mundo ecoando a Esperança da Vida Eterna.

Essas quatro facetas empreendidas por Tolkien nos ajudam, como críticas(os) literárias(os) e mesmo como leitoras(es), a apreciar os contos de fadas com um olhar mais aprofundado. Contribui para o rompimento com o ideal do senso comum de que as histórias de fadas são infantis. Pelo contrário, essas histórias nos ajudam a mergulhar no universo do *Eu Interior* (Murdock, 2022), cuja viagem proporciona autoconhecimento.

Frente às ideias de Wladimir Propp, no estudo *Morphologie du Conte* (1970), à luz do arquétipo que estrutura boa parte das narrativas míticas – isto é, o *desígnio*, que leva a(o) heroína(herói) à ação; a *viagem*, que é a jornada física ou simbólica em que a(o) heroína(herói) muda de realidade; o *desafio*, que são os obstáculos que podem ser representados por um antagonista, barreira física ou qualquer outro empecilho; a(o) *mediadora(mediador)*, que é a figura de proa de uma pessoa ou criatura que auxilia a(o) heroína(herói); e a *conquista*, que é o cumprimento do propósito inicial (Propp, 1970) – se pode afirmar que as narrativas de Cinderela e de Maria seguem cursos semelhantes, porém, com vínculos de semelhanças e contradições.

Essa estrutura que certamente ainda inclui outros (sub)elementos, configura o modo como as narrativas épicas e míticas são criadas e estruturadas a fim de que as(os) leitoras(es)/espectadoras(es) se apropriem e associem aos seus arquétipos de modo inconsciente e involuntário. Não seria estranho citar as histórias de heróis como Prometeu, Cadmo, Orfeu, Hércules, Jasão, Perseu, Ulisses, Aquiles, entre outros, como exemplos de narrativas míticas que seguem este paradigma quase exatamente.

De modo semelhante, temos personagens míticas femininas, dentre outros nomes, as heroínas Helena, Atena e Medusa. Ainda, para citar um personagem literário com significativa reverberação na literatura universal, Cristão – protagonista d' *O Peregrino*⁴⁶, romance épico do escritor inglês John Bunyan, considerado o livro

⁴⁶ A jornada de Cristão pode ser lida em: BUNYAN, John. *O peregrino*. Traduzido por Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Mundo Cristão, 2006. No Brasil o segundo volume recebeu o título de *A peregrina*, que trata da jornada de Cristiana, esposa de Cristão, que se arrependeu de ter ficado na Cidade da Destruição e, portanto, segue a caminho da Cidade Celestial. Sua jornada pode ser lida em: BUNYAN, John. *A peregrina*. Traduzido por Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Mundo Cristão, 2006.

mais lido depois da Bíblia, traduzido para mais de duzentos idiomas desde 1678, o qual segue numa jornada que tem seu início na Cidade da Destruição – cenário apocalíptico e distópico – e culmina na Cidade Celestial – cenário de realização da utopia concreta.

Com a inspiração relacionada à sistematização dos estágios do *Herói* de Campbell (2003) e da *Heroína* de Murdock (2022), o organograma a seguir, que não se prende às etapas das jornadas míticas cunhadas pela mitóloga e o mitólogo, apresenta uma síntese personalizada dos *Doze Estágios* da jornada de heroína utópica de Maria do Lagamar.

Assim como nos ensina Murdock, as mulheres têm suas próprias histórias, com desafios individuais, batalhas específicas e estágios que compõem uma jornada que é só delas, razão pela qual não se pretendeu forçar o texto ramalhiano a se encaixar nas etapas descritas por Murdock ou Campbell. Pelo contrário, mesmo que baseada no mito arquetípico de Cinderela, a jornada mítica da rainha Maria do Lagamar tem seus próprios estágios, ilustrados na figura a seguir:

Figura 5 – Organograma dos *Doze Estágios* da jornada de heroína utópica de Maria.



Fonte: Dados da pesquisa

Os *Doze Estágios* da jornada heroica da rainha Maria do Lagamar, elencados a partir da análise do texto dramaturgico, ilustram o percurso heroico das cinzas do borralho para o raio de sol dourado. De maneira enumerada, os estágios podem ser listados e descritos a seguir:

(1) A menina é deixada na **CASA DA PATROA**:

Estágio do cenário distópico em que Maria é abandonada pelo seu pai, Amadeu, na casa da Patroa, ficando à mercê dos cuidados da mulher. Subserviente à Patroa, Maria é obrigada a usar um vestido feito de palha para trabalhar e viver humilhada.

(2) A menina conhece **O PAPAGAIO LOURO MÁGICO**:

Estágio em que Maria encontra-se com o Papagaio e desenvolve uma amizade

amorosa por seu único confidente e/ou auxiliar mágico. Este ser animal ajuda a menina em seus afazeres, a fim de amenizar o sofrimento de Maria decorrente dos trabalhos incessantes atribuídos pela Patroa.

- (3) A menina recebe **A MISSÃO** de levar as joias do reino:

Estágio em que Maria recebe o chamado para fugir do cenário apocalíptico da casa da Patroa, dado que é convidada pelo Príncipe a realizar a viagem e levar consigo as joias reais para coroação e festa de casamento. Neste estágio, Maria vislumbra a esperança de triunfo e toma a decisão de enfrentar o desafio de embarcar em uma jornada de heroína em direção ao reino utópico de Ti-Rim-Tim-Tim.

- (4) A menina procura **A CASA DO VENTO**:

Estágio em que Maria passa sete meses caminhando sozinha e sem direção em busca de orientação para encontrar a Casa do Vento, onde poderá encontrar pistas sobre caminho que leva ao Reino.

- (5) A menina se encontra com **AS NUVENS** que a levam ao mar:

Estágio em que Maria recebe ajuda das Nuvens, que são os primeiros seres mágicos que lhe ensinam a lição sobre o poder da *unidade*.

- (6) No mar, a menina se encontra com **OS PEIXES**:

Estágio em que Maria é agraciada com presentes recebidos pelos peixes a fim de torná-la ornada de belos assessórios que elevem seu poder de *autoestima*.

- (7) À beira-mar, **O VENTO REDEMOINHO** encontra a menina:

Estágio em que Maria estava a aguardar sozinha que algo acontecesse próximo ao mar onde foi deixada, tendo que exercitar o poder da *paciência*.

- (8) O vento ajuda a menina chegar ao **MUNDO DA LUA**:

Estágio em que Maria de encontra com o Vento, sendo que esse ser mágico reconhece a distância que a menina ainda teria que andar e se prontifica a ajudá-la a ir na direção certa, ensinando sobre o poder da *empatia*.

- (9) No mundo da lua a menina encontra **OS ASTEROIDES**:

Estágio em que Maria encontra os Asteroides, sendo que estes seres mágicos agasalham a menina com capa dourada, calor e roda dos espaços a fim de que quando viesse a estar na presença da Lua, não sentisse frio, ensinando sobre o poder da *prevenção*.

(10) A lua manda a menina para **O SOL**:

Estágio em que Maria se encontra com a Lua, sendo que esse ser mágico se surpreende com a fidelidade de Maria frente à sua missão, lembrando-a de que é digna do poder da *honra*.

(11) O sol ajuda a menina chegar em **TI-RIM-TIM-TIM**:

Estágio em que Maria se encontra com o Sol, sendo que este ser mágico a motiva a viajar sem medo nos compridos raios de fogo, ensinando sobre o poder da *confiança*.

(12) No Reino, a menina coroa e casa-se com **O PRÍNCIPE**:

Estágio de realização da utopia concreta, em que Maria cumpre sua missão, alcançando o tesouro de sua busca, isto é, o encontro com o seu eu feminino heroico, o seu lugar de liberdade, o casamento com o Príncipe e a restauração da ordem social e política do reino utópico de Ti-Rim-Tim-Tim.

Maria recebeu sete lições poderosas dos seres mágicos durante a viagem – (1) *unidade*, (2) *autoestima*, (3) *paciência*, (4) *empatia*, (5) *prevenção*, (6) *honra* e (7) *confiança* –, o que me impulsiona a levantar a hipótese de que, vinda da Terra do Confim – que seria um país cuja sociedade é marcada por um histórico de humilhação, privação, agressividade, machismo(a), egoísmo, preconceito, abandono, exploração do trabalho infantil e outras mazelas de um cenário social distópico –, para gozar de um reino harmonioso como Ti-Rim-Tim-Tim, a heroína precisaria ter passado por cada estágio, sentindo na pele os desafios para tornar-se pronta a viver neste reino utópico, habitado por seres que, semelhante aos que encontrou ao longo da jornada, exercem naturalmente essas sete lições poderosas.

Maria, desse modo, carrega consigo as sete lições poderosas e, tal como lembra Murdock (2022), sobre os aprendizados adquiridos durante a jornada da heroína:

Ela não deve descartar nem abrir mão do que aprendeu durante sua busca heroica, mas deve aprender a enxergar suas habilidades e seus êxitos conquistados com tanto esforço não como o objetivo, e sim como parte da jornada. Ela então começará a usar essas habilidades em sua missão maior em busca de aproximar as pessoas, e não de ganhos individuais (Murdock, 2022, p. 31).

Ainda compreendo que a jornada de *Maria Roupa de Palha*, constituída à luz de um projeto de edificação de um *Reino Utópico* na dramaturgia de Lourdes Ramalho, aponta para a acepção da *Utopia Realizável*⁴⁷, a qual se distancia da acepção elementar, ou seja, sobre fantasias irrealizáveis e dialoga com o conceito de Utopia Concreta de Block.

A Utopia Realizável dialoga com diversos temas empreendidos pelas(os) utopistas com quem dialogo neste estudo, razão que me permite dizer que ela pode ser:

- (1) Mais do que acreditar na mudança de um modelo de sociedade vigente (Thomas More);
- (2) Mais do que energia da esperança (Ernest Block);
- (3) Mais do que passos em direção ao horizonte (Eduardo Galeano);
- (4) Mais do que modos de pensar criativo (Fátima Vieira);
- (5) Mais do que vislumbrar as virtualidades ocultas na realidade imediata e de sonhar com outra realidade (Luísa Couto Soares);
- (6) Mais do que um jogo de sonhos cujo objetivo é edificar um reino encantado (Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio);
- (7) Mais do que idealizar um mundo ao avesso ou ponte de cruzamento entre o ideal e o real (Maria Ignez Novais Ayala);
- (8) Mais do que consagrar as histórias heroicas de mulheres míticas ou comuns (Maureen Murdock);

A Utopia Realizável nos leva não somente a acreditar e nos deter ao campo das ideias, mas viver e testemunhar experiências utópicas que poderão se tornar histórias inspiradoras para outras pessoas. Por mais que a realização de uma utopia

⁴⁷ A expressão Utopia Realizável chega até a mim através dos diálogos de orientação com a professora Valéria Andrade, que incorporou em suas discussões por ocasião de sua pesquisa de pós-doutorado em *Estudos Avançados sobre a Utopia*, sob a supervisão de Fátima Vieira na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

venha a contradizer a sua própria acepção do senso comum, ou mesmo que venhamos a considerar que a realização denota o fim de um projeto, o Ser-Utópico, mesmo realizado, continua a projetar novos caminhos a serem percorridos. A realização não encerra o sonho, senão, instiga-nos a acreditar que é possível avançar um pouco mais (Galeano, 1994). A comodidade e a zona de conforto não caracterizam a pessoa utópica (Vieira, 2021), porque a energia da esperança permanece dando vitalidade (Bloch, 2005), pois onde há vida, há esperança.

Como se observou nesta jornada e análise comparada, os vínculos de semelhanças e contradições que condicionam o contraste entre a donzela Cinderela e a heroína Maria reafirmam a restauração dos papéis de protagonistas do gênero feminino em textos dramáticos de Lourdes Ramalho, a qual estivera engajada na transformação de sua sociedade por meio do encontro de pessoas com os textos/espetáculos, a fim de levá-las a refletir sobre suas escolhas, atitudes, valores, crenças etc.

Lourdes Ramalho denunciara com mais evidência o lugar das mulheres na sociedade patriarcal. Por meio de textos teatrais para crianças, a dramaturga tomou estratégias múltiplas de reinvenção de mitos e lendas populares para agregar questões relacionadas às ordens sociais e políticas decorrentes da igualdade nas identidades de gêneros feminino e masculino na perspectiva da utopia.

Aprende-se ainda com Murdock (2022) que quanto mais apreciamos a arte feminina, poesia e peças de teatro femininas, trabalhos de dança coreografados por mulheres e ambientes de trabalho projetados por mulheres, mais valorizamos a voz da mulher, porquanto toda mulher que dissipa o mito da inferioridade feminina, se torna um exemplo para outras. Nos seus termos, “embora eu saiba que temos um longo caminho a percorrer para alcançar a igualdade de gênero e de raça, as jovens que hoje crescem em famílias das quais os valores femininos são respeitados terão um foco em relações familiares e sócias mais saudáveis amanhã” (Murdock, 2022, p. 65).

Antes que uma possível revolução aconteça, é preciso projetá-la, seja ela por meio de procedimentos estéticos e ficcionais, seja por meio do modo de pensar lógico e científico. Por este motivo, podemos conceber a arte literária como vanguarda das mais significativas transformações sociais, porquanto cria mundos alternativos quando o nosso muitas vezes retrocede ou estagna.

Enfim, não se pode esperar que a realidade mude antes da decisão de idealizá-la de outra maneira e, de fato, transformá-la com a nossa ação, pois de atitudes nossas depende para que haja uma verdadeira mudança, missão que nos é dada para sonhar a cada dia com um mundo mais harmonioso, habitado por *Mulheres e Homens com Coração*.



CAPÍTULO 3

MÉTODO LERATOS: INTERFACES, ESTRATÉGIAS DE LEIAUTORIA CRIATIVA EM BIBLIOTECAS E DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO DOCENTE

As pessoas que continuarem a desprezar os jogos estarão em uma grande desvantagem nos próximos anos. Aquelas que consideram que eles não merecem seu tempo ou sua atenção não saberão alavancar o poder dos jogos em suas comunidades, em seus negócios ou em suas próprias vidas. Estarão menos preparadas para moldar o futuro. E, portanto, perderão algumas das oportunidades mais promissoras que temos para resolver problemas, criar novas experiências e consertar o que há de errado na realidade.

A realidade em jogo
Jane McGonigal, 2012

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

El Derecho al Delirio
Eduardo Galeano, 2012

Trata-se disto: nem todos os professores são leitores, nem todos os professores gostam de ler. Então, começar com uma oficina de leitura para professores, ver como se pode levar esses professores a serem leitores, a serem leitores apaixonados, falar do gosto da leitura. Criar professores apaixonados que vão fazer cursos com outros professores, estender esse programa para criar professores para quem a leitura é verdadeiramente importante.

Alberto Manguel muda-se para Lisboa e traz consigo a sua biblioteca
Alberto Manguel apud Maria João Caitano, 2020

3 MÉTODO LERATOS: INTERFACES, ESTRATÉGIAS DE LEIAUTORIA CRIATIVA EM BIBLIOTECAS E DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Apresento, neste capítulo, uma discussão sobre as principais abordagens teóricas e metodológicas que são incorporadas pelo Método LerAtos de formação de Comunidades Leiautoras Ativas Ubíquas (CLAUs). Na primeira subseção, no tocante à caracterização do Método LerAtos, abordo os principais conceitos-chave que orbitam o método, a fim de investigar a eficiência das postulações teóricas nos resultados da aplicação de uma jornada de leiautoria gamificada baseada no Método LerAtos. Em seguida, a discussão se encaminha para a problematização do fazer pedagógico das(os) docentes da área de Linguagens e Códigos que atuam com a mediação de leitura e a formação leitora de crianças e jovens. Evidencio argumentos à luz da crítica sobre o fato de que muitas(os) professoras(es) dessa área não são leitoras(es), razão que justifica a importância da realização de formações continuadas direcionadas para a qualificação das(os) docentes, particularmente as que ministram os componentes curriculares de língua portuguesa e de literatura, como Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os) (PLUs).

Posteriormente, segue uma abordagem conceitual sobre as bibliotecas e suas especificidades como equipamento pedagógico de democratização da leitura pública, com ênfase no tratamento do conceito de Plurifuncionalidade, notadamente desenvolvido como estratégia de ressignificação da razão social e a prática de leitura pública em bibliotecas contemporâneas baseadas em modelos do século XIX, visto que a biblioteca dos dias atuais (deve) atender a novas demandas socioculturais e educativas nestes tempos de conectividade e multimídia.

3.1 Caracterização teórico-metodológica do LerAtos

O Método LerAtos foi desenvolvido conjuntamente pela Prof^a Dr^a Valéria Andrade⁴⁸ e pelo Prof. Dr. Marcelo Alves de Barros⁴⁹.

⁴⁸ Valéria Andrade é coordenadora do Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação do Campo – Linguagens e Códigos (LAPPECLing), da Unidade Acadêmica de Educação do Campo (UAEDUC), do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pesquisadora e Professora de Teoria Literária e Literatura Brasileira da Universidade Federal de Campina Grande e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). Pós-Doutora pelo Advanced Research in Utopian Studies da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (ARUS/FLUP/U.PORTO) e pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL/UFMG).

⁴⁹ Marcelo Alves de Barros é Professor, Pesquisador e Extensionista em Empreendedorismo, Jogos Digitais e Educação Ubíqua, no Departamento de Sistemas e Computação da Universidade Federal

A partir da apreciação crítica dos estudos sobre o Método LerAtoS, cunhados pelos desenvolvedores, a exemplo de *LerAtoS: Jogos Sérios em Realidade Alternada para engajar População e Escolas em Desafios Sociais* (Barros; Andrade, 2017), compreendo que LerAtoS consiste em uma abordagem inovadora e transformadora de ensino-aprendizagem apoiada por tecnologias que pode ser desenvolvida em escolas, universidades e espaços de educação não formal. Sua configuração metodológica reúne múltiplos conhecimentos, que para a desenvolvedora e o desenvolvedor vem a ser denominada de “catalização de poderes”. Entre vários destes poderes, alguns com a estratégia e mecânica dos jogos sérios (*serious game*) de realidade alternada e as práticas de leitura criativa e produção de textos multimodais performativos, com o intuito de desenvolver habilidades de leitura transformadora, melhorar o desempenho em conteúdos curriculares interdisciplinares e aumentar o nível de engajamento de estudantes, professoras(es), bibliotecárias(os) e populações em ações sociais heroicas em suas respectivas escolas e comunidades. Nessa abordagem as(os) jogadoras(es) atuam como indivíduos e coletivos políticos, os quais identificam problemas de pessoas, comunidades e instituições do mundo real que podem ser resolvidos com o uso de conhecimentos e ideias contidas em uma determinada “obra-semente” que lhes é apresentada pelas(os) professoras e/ou tutoras(res) e propõem soluções para os desafios sociais envolvidos (Barros; Andrade, 2027).

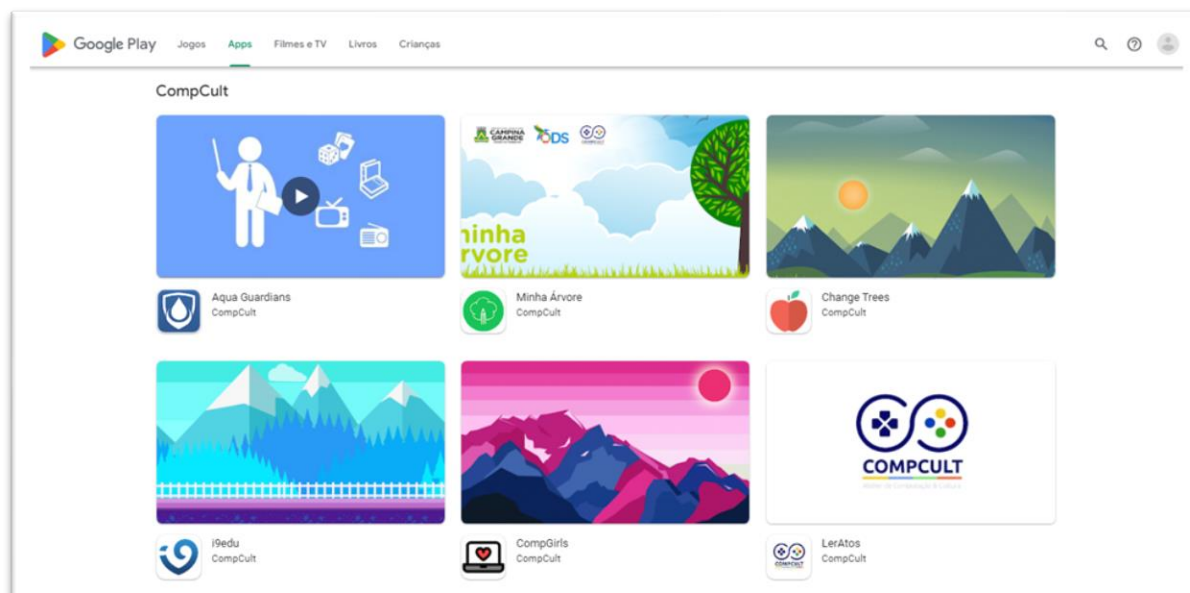
É, pois, com base na imprescindibilidade de trabalhar com esses princípios que o método LerAtoS é uma meta-estrutura de jogo cujo modelo de jornada gamificada já foi base para dezenas de jogos digitais de empreendedorismo social, disponíveis na plataforma *Google PlayStore*. Jogos como *AquaGuardians*, *CompGirls*, *Change Trees*, *PickGrren*, *Parasite*, *Minha Árvore*, *i9edu*, *Jose&José* e *Meu Vivo Museu* são protótipos de jogos sérios de realidade alternada elaborados particularmente no Atelier de Computação e Cultura (CompCult/UFCG)⁵⁰, que visam contribuir para a

de Campina Grande (UASC/UFCG), onde coordena o Programa de Educação Tutorial em Computação, o Atelier de Computação e Cultura, o Pontão de Cultura Rede Viva e o Programa de Intercâmbio UFCG Koblenz University. Presidente da Associação Brasileira de Artes Midiáticas. Executa projetos interculturais de leitura criativa e de (re)escrita empreendedora do mundo integrando professores, crianças e jovens no Brasil, Alemanha, França, Portugal, Síria e Líbano. Doutor em Informática na Université Paris Sud, com pós-doutorado em Gestão do Conhecimento pela Ecole Doctorale d'Informatique, Télécommunications et Électronique.

⁵⁰ Cf. Catálogo de jogos e aplicativos elaborados por pesquisadores do CompCult/UFCG em: <https://abrir.link/x83cr>. Acessado em 05/11/2022.

resolução de problemas do mundo para melhoria da qualidade de vida. A Figura 7, a seguir, apresenta o *layout* da página endereçada ao CompCult na plataforma virtual da *Google PlayStore*.

Figura 7 – Página do CompCult na PlayStore



Fonte: Google PlayStore

O Método LerAtoS congrega estratégias teórico-metodológicas propostas por autoras(es) cujos estudos elevam a condição de leitoras(es) – de si e do mundo – que, a partir de suas culturas, transformam e são transformados pelo fenômeno da evolução das tecnologias para uma atuação no âmbito educacional – a exemplo de professoras(es) –, como poetas criativas(os) que adaptam obras reconhecidas ou não, a fim de experimentar cruzamentos intermediáticos e interculturais que, empreendidos por esta abordagem inovadora, poderão empoderar outras(os) leitoras(es) (Barros; Andrade, 2017).

Essas postulações teórico-metodológicas podem ser consideradas como poderes catalisados pelo Método LerAtoS, pelo que na ocasião da pesquisa de Mestrado intitulada *Inês&Nós: uma aplicação do Método LerAtoS na formação de Professores Leitores pela mediação do mito de Inês de Castro* (Almeida, 2021), desenvolvi uma análise crítica sobre elas, sendo, oportunamente, retomadas e ampliadas na presente pesquisa.

3.1.1 Jogo Sérió de Realidade Alternada

Durante a pesquisa descrita em Almeida (2021), pude argumentar, com base em várias(os) autoras(es), que *aprender e jogar* são atividades tão essenciais quanto possíveis para se promover uma educação que realmente tenha significado e impacto da formação holística das(os) aprendizes. Por esta razão, considera-se que uma prática educativa gamificada que possa dar protagonismo à(ao) aprendiz como se estivesse em um jogo, vem a ser um instrumento de mediação pedagógica eficiente para ser utilizado regularmente na educação pelas(os) professoras(os) (Almeida, 2021).

Tal como postula a designer de jogos Jane McGonigal, em *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo* (Mcgonigal, 2012), no uso significativo dos jogos, portanto, as(os) aprendizes estarão mais preparadas(os) para o futuro, tendo a oportunidade de resolver problemas, conhecer novas experiências e consertar o que há de errado na realidade. Tal como considera a autora, a realidade está em jogo, não só no sentido de estar imbricada na dinâmica dos jogos eletrônicos, mas porque a realidade precisa ser salva, recuperada e reconstruída por meio de uma nova perspectiva e de um novo comportamento social na vida real.

A gamificação (*gamification*), constitui-se enquanto prática de aplicação de estratégia e mecânica de jogos eletrônicos à vida pessoal e social, seja nos negócios, na saúde, no lazer etc. Como se tem observado nas últimas décadas, escolas, aeroportos, estações de metrô, terminais de ônibus, hospitais, shoppings etc., vem utilizando a gamificação a fim de dar praticidade, dinamismo e entusiasmo às(aos) usuárias(os), trabalhadoras(es) e consumidoras(es) por meio de ludicidade e estímulos interativos.

A estratégia de gamificação, portanto, tem a finalidade de aumentar o engajamento das(os) usuárias(os) por meio de desafios que despertam a curiosidade e o desejo de sucesso, por meio dos quais as(os) jogadoras(res) se desenvolvem e realizam suas conquistas no mundo virtual. Essa finalidade repousa no ideal defendido por Jane McGonigal sobre a possibilidade de fazer com que seja tão fácil salvar o mundo na vida real como salvar o mundo em jogos online, porquanto acredita que problemas como a pobreza, fome, conflitos globais, obesidade, mudanças climáticas etc., podem ser solucionados por intermédio dos jogos (Mcgonigal, 2005,

2011 e 2012).

Analisando a obra de Jane McGonigal, ficamos sabendo que as(os) jogadoras(es) buscam na vida real sentir o que sentem quando estão jogando, dado que os jogos fazem com que fiquem focadas(os), ativas(os) e estimuladas(os) para realizar tarefas. Também se sentem heroicas(os) e poderosas(os) e, portanto, buscam experimentar a vida real como se fosse um jogo, onde encontram desafios que devem ser superados para se alcançar o prêmio, como em uma jornada de heroína ou herói.

Ora bem, sabemos que não se trata apenas de ganhar nos jogos, mas de fazer parte de algo épico que (as)os faça viver a vida com mais satisfação e deleite, porquanto a autora acredita que os jogos estão fazendo um trabalho melhor em atender aos verdadeiros desejos da humanidade do que a própria realidade. Na verdade, “a realidade, em comparação aos jogos, se esgotou” (Mcgonigal, 2012, p. 13), dado que não motiva com tanta eficiência quanto os games podem fazer, pois, de fato, espera-se sentir-se feliz na vida real como se pode ser nos jogos.

O método LerAtos, assim sendo, agrega múltiplos recursos da gamificação, pelo que em sua aplicação há um conjunto de procedimentos estratégicos presentes nos jogos eletrônicos, em relação aos quais Jane McGonigal indica suas características, a saber: (1) *meta*, (2) *regras*, (3) *sistema de feedback* e (4) *participação voluntária*. Outras(os) pesquisadoras(es) da área de investigação da gamificação elencam outros elementos adicionais que caracterizam um *game*, no entanto, diante das reverberações dos estudos de McGonigal, me atenho às suas ideias ao considerar que, basicamente, esses quatro mecanismos são indispensáveis. De maneira conceitual e sistemática, destaco suas postulações:

- (1) A *meta* é o resultado específico que as(os) jogadoras(es) vão trabalhar para conseguir. Ela foca a atenção e orienta continuamente a participação delas(es) ao longo do jogo. A meta propicia um senso de objetivo.
- (2) As *regras* impõem limitações em como as(os) jogadoras(es) podem atingir a meta. Removendo ou limitando as maneiras óbvias, as regras estimulam as(os) jogadoras(es) a explorar possibilidades anteriormente desconhecidas para atingir o objetivo final. Elas liberam a criatividade e estimulam o pensamento estratégico.
- (3) O *sistema de feedback* diz às(aos) jogadoras(es) o quão perto elas(es) estão

de atingir a meta. O sistema pode assumir a forma de pontos, níveis, placar ou barra de progresso. Ou, em sua forma mais básica, pode ser tão simples quanto tomar conhecimento de um resultado objetivo: “O jogo estará concluído quando...” O *feedback* em tempo real serve como uma *promessa* para as(os) jogadoras(es) de que a meta é definitivamente alcançável, além de fornecer *motivação* para continuar jogando.

- (4) A *participação voluntária* exige que as(os) jogadoras(es) aceitem, consciente e voluntariamente, a meta, as regras e o *feedback*. Isso *estabelece uma base comum* para inúmeras pessoas jogarem ao mesmo tempo. E a liberdade para entrar ou sair de um jogo por vontade própria assegura que um trabalho intencionalmente estressante e desafiador é vivenciado como uma atividade *segura e prazerosa*.

Barros e Andrade (2017) aderem às estratégias de gamificação que, conforme Brian Burke, em *Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias* (Burke, 2015), significa o uso de design de experiências digitais e estratégias de games para motivar e engajar as pessoas para que elas atinjam seus objetivos por meio de jogos sérios de realidade alternada e de promoção do empreendedorismo sociocultural.

Na transcendência das experiências vividas nos mundos virtuais construídos na imaginação e no ciberespaço, também vividas no mundo real das participantes de um jogo, a realidade se alterna, sucessivamente, gerando novas possibilidades de atuação social, política, humana (Mcgonigal, 2012). Valores, ideais, sonhos e utopias que transitam nas duas direções tornam-se elementos efetivos de mudança e melhoria do mundo pela atuação das(os) leitoras(res) (Andrade; Barros; Almeida, 2022).

Brincar, experimentar e conhecer o mundo por meio dos jogos é uma das atividades mais intensas e significativas na vida do ser humano desde os primórdios do mundo. Sendo assim, já que a brincadeira, os jogos e a diversão são tão significativos, por que não utilizar como recursos didáticos e metodológicos potencializadores em situações reais de ensino-aprendizagem? Um processo educativo que agrega a dinâmica de um jogo pode ser, portanto, um jogo sério, isto é, que tem finalidades de instruir, mas também de dar prazer durante a aquisição de um

aprendizado (Castelani et al., 2013).

Portanto, como nos inspira o game designer Castellani (et al., 2013), em *Game Mechanics in Support of Production Environments* (Castellani et al., 2013), um jogo pode afetar a vida real, e esta, pode ser mais feliz e divertida se for vivida de maneira gamificada, porquanto, os jogos têm sido usados para promover engajamento e treinamento para incentivar a realização de tarefas por meio de diversão.

Certamente, com base nas minhas vivências como jogador e na análise das teorias da gamificação de autoras(es) como Jane McGonigal e Brian Burke, na experiência de um jogo sério de realidade alternada, ultrapassam-se fronteiras entre os dois mundos, e este ato de transpassá-los permite transferir valores e atitudes de um lado para o outro, durante a experiência de jogo, com o objetivo de levar as(os) jogadoras(es) a atuar de forma útil no mundo real. Os jogos têm significados e dão significados ao mundo real, visto que os jogos de engajamentos cooperativos em realidade alternada podem criar contextos onde se possa usar a colaboração com a finalidade de produzir impacto positivo no mundo real (Barros; Andrade, 2017).

As recompensas e prêmios conquistados nos jogos podem levar as(os) jogadoras(es) a sentirem-se presenteadas(os) emocionalmente na vida real, influenciando na elevação da autoestima para viverem suas vidas de maneira heroica e épica, assim como se pode viver na realidade promovida pelo game.

O crítico holandês Johan Huizinga, em *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* (Huizinga, 2014), nos ajuda a considerar que se os jogos promovem uma educação empreendedora, ligada às práticas de obras socioculturais significativas por meio do uso de esforços na resolução de problemas no mundo virtual, certamente poderá contribuir para a catalização de esforços dirigidos à atuação na melhoria do mundo real em relação à qualidade de vida por meio das experiências adquiridas nos games. O filósofo holandês nos ajuda a considerar, desse modo, que o ato de jogar significa algo mais do que geralmente consideramos, visto que os jogos inspiram o esforço coletivo e o agenciamento heroico de iniciativas para a melhoria do mundo.

Tendo em vista essa experiência de imersão em um jogo, pode-se experimentar, assim como postulou Johan Huizinga (2014), o fenômeno do *Círculo Mágico*, que conceitualmente designa sobre a imersão da pessoa no universo paralelo do jogo, o qual tem suas próprias leis e estatutos. As atitudes e práticas realizadas no mundo real, quando realizadas no âmbito do círculo mágico, ganham (outros)

significados. A experimentação dele acontece quando se cruza a passagem entre o mundo real e o universo ficcional. À guisa de exemplo, quando se entra em um palco, sala de cinema, templo religioso, campo de futebol etc., isto é, são lugares do mundo real dedicados à prática de uma determinada atividade especial, a qual leva a pessoa a entrar no universo simbólico, onde realiza atividades para as quais se atribuem sentidos.

Em outros termos, assistir a um filme, imergir na leitura de um livro, ouvir música em um show etc., são exemplos de experimentação da atmosfera criada pelo fenômeno do Círculo Mágico em um determinado ambiente. Por conseguinte, as experiências vividas nele podem impactar a vida real, visto que a pessoa carrega consigo os aprendizados e habilidades adquiridas no universo simbólico da atividade correspondente.

Desse modo, especialmente nos jogos, as(os) participantes, também denominadas(os) de *players*, se transformam em super-heroínas ou super-heróis, empreendedoras(es), lutadoras(es), caçadoras(es) de dragões, corredoras(es) de automóveis etc. O jogo tem seus limites de tempo e espaço, regras, finalidades e significados.

Huizinga acredita que a experiência do jogo está presente nas facetas da cultura do ser humano, porquanto mais que um *Homo Sapiens* – homem que sabe –, defende a ideia de um *Homo Ludens* – homem que joga. Para o autor, portanto, o jogo é um fenômeno cultural, isto é, algo inato à condição humana e mesmo aos animais, não sendo possível negá-lo em hipótese alguma. Os jogos, brincadeiras e demais atividades lúdicas e recreativas acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde seus primórdios, pois, de fato, o jogo é o princípio vital de toda a civilização, isto é, uma função da vida. Em outras palavras: se jogo, logo existo.

E sua teoria da criatividade, especialmente em *Criatividade e Grupos Criativos* (Masi, 2003), o autor catedrático Domenico De Masi concebe o jogo como uma atividade que demanda responsabilidades como a de uma atividade laboral. Por mais que o jogo tenha uma finalidade em si mesmo, remete ao conceito de atividade, de tenacidade e de empenho máximo do corpo e da mente. Porém, o jogo só faz sentido quando é jogado livremente, por nossa escolha e gosto, consistindo na alegria e na coragem de desafiar voluntariamente a nós mesmos e à nossa sorte com inteligência, fantasia, destreza e obstinação.

Seja nas atividades laborais como no jogo, existem regras a respeitar, mas as regras do trabalho nos impõem limites repressivos, diferentemente das do jogo, que nos oferecem oportunidades exuberantes. O jogo remete a conceitos de tensão, distensão, competição, mistério, incerteza, evasão, liberdade, diversidade, exibição, representação, festa, alegria, desafio, sorte, aposta, risco, brincadeira, prêmio. Serve para descarregar as energias, para imitar e fingir ser aquilo que não se é, para relaxar, alienar-se, testar as próprias capacidades, aprender a se autocontrolar, concorrer e participar, dar vazão a instintos negativos, refinar o gosto, a elegância, o gestual, assim como romper a monotomia tornando a existência bela e livre. Sendo o jogo uma atividade árdua, há dispersões de energia que são depois recuperadas por meio do repouso.

3.1.2 Programa de Leitura Gamificada Personalizável

Para Barros e Andrade (2017), em LerAtos, os jogos caracterizam-se por dispor de missões vividas parte em mundos virtuais – operados por computador e/ou dispositivos móveis –, e parte no mundo real – em espaços compreendidos como palcos, nos quais se aplicam conhecimentos de conteúdos curriculares e saberes das várias ciências para resolver problemas sociais.

Por isso mesmo, LerAtos tem a possibilidade de ser gerido como um programa de leitura gamificada personalizável, seja por professoras(res), bibliotecárias(os) ou outras(os) mediadoras(es) de leitura a fim de se desenvolver em escolas, bibliotecas e outros espaços educativos. Sabemos que o ensino-aprendizagem de literatura e a mediação de leitura literária na educação básica é marcada por estratégias retrógradas que resultam em desinteresse por parte das(os) alunas(os). Este cenário, portanto, pode ser transformado por meio de iniciativas de implementação de programas de potencialização da atividade leitora e do ensino de literatura que tenham uma sistemática capaz de engajar professoras(res) e alunas(os) numa jornada entusiasmada pela leitura gamificada.

Cada partida de um jogo LerAtos pode ser elaborada criativamente, com temáticas, missões e objetivos diversos, razão pela qual constitui-se como um metagame personalizado pelas(os) *game designers*, que podem ser as(os) professoras(es), bibliotecárias(os) ou outras(os) mediadoras(es) de leitura, para que as(os) jogadoras(es) vivenciem experiências de leitura inovadora nos mundos virtual

e real. Além disso, um jogo de LerAtos pode ser dividido em diversas temporadas para considerar as prioridades dos programas curriculares e agendas operacionais das escolas e dos programas de formação de professoras(es) das universidades, assim como as agendas culturais dos ambientes urbanos e rurais das(os) jogadoras(es) (Barros; Andrade, 2017).

As missões compreendem atividades específicas de leitura que envolvem práticas de liderança, pesquisa, ensino e extensão oriundas de uma educação tutorial, destinadas a criar obras multimodais de impactos sobre o tema do problema complexo escolhido, com valor reconhecido para a comunidade envolvida no jogo. Além disso, Andrade e Barros criaram o LerAtos para ser uma tecnologia social composta por duas plataformas tecnológicas que podem ser adaptadas pelas(os) próprias(os) usuárias(os) – a exemplo de professoras(es) e bibliotecárias(os) –, por meio do processo de *game design* de jogos sérios para um tema social complexo escolhido e para um projeto pedagógico específico: a) um aplicativo *mobile* que funciona no celular para ser utilizado pelas(os) jogadoras(es) e b) um sistema interativo na web, os quais dão apoio às(aos) professoras(es), pesquisadoras(es) e formadoras(es) de professoras(es) em seus processos criativos de gerar jogos de leitura performativa gamificada (Barros; Andrade, 2017).

3.1.3 Comunidade Leiautora Ativa Ubíqua

Barros e Andrade (2017) ainda consideram que o ato de ler pode ser entendido como processo criativo ou exercício de alteridade, em que cada si-mesmo torna-se ponte para chegar ao outro, mediado por um todo significativo simbolicamente tecido que deve ser compreendido e interpretado, resultando em uma nova realidade simbólica também significativa, ou seja, um novo texto, que será, por sua vez, igualmente decodificado, compreendido e ressignificado, dando existência a um novo texto e assim continuamente.

Para tanto, a experiência de ler e escrever criativamente e dar vida a novas obras artísticas de maneira coletiva e colaborativa, por exemplo, em tempos pandêmicos devido à COVID-19, pode se constituir com um desafio insuperável para professoras(es) e alunas(os). Este caso da pandemia ilustra a impossibilidade de interação por meio de contato físico e de aglomeração de pessoas em um mesmo ambiente em conformidade com as medidas de contingência para a prevenção contra

um determinado vírus. De mesmo modo, outras circunstâncias também podem atravancar o trabalho de leiautoria coletiva, como por exemplo a distância física das(os) participantes, estando em cidades, estados, países e continentes diferentes. Pensando em situações como essa, Barros e Andrade desenvolvem o Método LerAtoS como base para a edificação de comunidades leiautoras ativas ubíquas.

A estratégia de formação de Comunidades Leitoras Ativas Ubíquas⁵¹ foi cunhada por Valéria Andrade, razão pela qual entre os anos de 2018-2019, no âmbito *Advanced Research in Utopian Studies Postdoc* (ARUS) do Programa de Investigação Avançada em Estudos sobre a Utopia do *Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies* (CETAPS) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP/U.PORTO/Portugal), desenvolve a pesquisa *Inês&Nós: ler e dizer o amor de Pedro e Inês de Castro no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil* (Andrade, 2021). Em seu estudo, a autora defende que:

Nesta espécie de **comunidade leitora ubíqua**, seus membros podem estar não exercendo seus papéis de leitores-(re)contadores de histórias ao mesmo tempo e ainda assim estarem comunitariamente ligados à volta das narrativas lidas e produzidas, o que significa viver efetivamente em comunidade através da leitura e da escrita de si e do mundo em modo assíncrono. **Neste outro formato temos, pois, uma comunidade leitora viva, independentemente de seus membros estarem lendo e ou escrevendo ao mesmo tempo presencialmente reunida num mesmo lugar físico**, tendo em vista a acessibilidade comunicativa disponibilizada por diferentes suportes midiáticos para além do papel impresso, veiculado de modo material ou digital (Andrade, 2021, p. 3-4, grifos meus).

A concepção de *Comunidade Leitora Ativa Ubíqua* de Andrade (2021) desenvolvida ainda é justificada pela insuficiência da comunidade leitora tradicional à luz das demandas da contemporaneidade, em relação à necessidade cada vez mais presente de interação entre as pessoas, em especial mediada pelas mídias digitais. Não por acaso, cada vez mais presenciamos o distanciamento físico e, tendo em vista esse fenômeno futurístico, há uma evidente migração das pessoas para as redes de interação social de cunho virtual.

⁵¹ Andrade (2021) nomeia *Comunidade Leitora Ubíqua*, depois *Comunidade Leitora Ativa Ubíqua* (CLAU), conforme a autora posteriormente sistematiza juntamente com o professor Marcelo Alves de Barros durante a orientação da pesquisa *Inês&Nós em perspectiva: um jogo sério para a formação leitora e o diálogo intercultural pela mediação do mito de Inês de Castro*, realizada por Rafael Barros de Sousa (2021) no mestrado do PPGLI/UEPB. No presente estudo, venho a denominar, juntamente com Valéria Andrade, de *Comunidade Leitora Ativa Ubíqua* (CLAU), com objetivo de tornar mais explícita a designação dos conceitos conjugados, especialmente de *Leiautor*, cunhado por Valéria e descrito em Barros e Andrade (2017).

Perante essa realidade, Andrade (2021) compreende que esse distanciamento físico-geográfico não se torna um problema e, sendo assim, não atravança a construção de vínculos comunitários, assim como acontece em relação às outras comunidades leitoras. Muito menos é preciso que estejam sincronizados temporalmente. Outrossim, esses vínculos existem e são fortalecidos por outros procedimentos midiáticos de natureza ubíqua e assíncrona promovidos por meio do Método LerAtos, que incorpora a Teoria da Comunicação Ubíqua de Santaella (2013).

O conceito de *Comunidade Leitora Ativa Ubíqua* proposto por Andrade (2021) parte implicitamente da discussão promovida a partir dos estudos de Lúcia Santaella (2013), concernente à existência de quatro tipos de leitoras(es): (1) *contemplativa(o)*, (2) *movente*, (3) *imersiva(o)* e (4) *ubíqua(o)*, os quais se integram sem que haja necessariamente uma substituição de um tipo por outro. Com base em Santaella (2013), cabe descrevê-los *ipsis litteris* a seguir:

- (1) As(os) *Leitoras(es) Contemplativas(os)* são as(o) leitoras(es) meditativas(os) da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva e fixa. Essas(es) leitoras(es) nasceu no Renascimento e perderam até meados do século XIX. O perfil cognitivo das(os) leitoras(es) do livro pressupõe a prática, que se tornou dominante a partir do século XVI, da leitura individual, solitária, silenciosa. Ela implica a relação íntima entre as(os) leitoras(es) e o livro, leitura do manuseio, da intimidade, em retiro voluntário, num espaço retirado e privado, que tem na biblioteca seu lugar de recolhimento, pois o espaço de leitura deve ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano. É uma leitura essencialmente contemplativa, concentrada, que pode ser suspensa imaginativamente para a meditação e que privilegia processos de pensamento caracterizados pela abstração e a conceitualização. Esses tipos de leitoras(es) têm diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras etc. É o mundo do papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. Uma vez que estão localizados no espaço e duram no tempo, esses signos podem ser contínua e repetidamente revisitados. Um mesmo livro pode ser consultado repetidas vezes, um mesmo quadro pode ser visto tanto quanto possível. Sendo objetos imóveis, são as(os) leitoras(es) que os procuram, escolhe-os e delibera sobre o tempo que devem dispensar a eles.

Embora a leitura da escrita de um livro seja sequencial, a solidez do objeto-livro permite idas e vindas, retornos, ressignificações. Um livro, um desenho e uma pintura exigem das(os) leitoras(es) a lentidão de uma entrega perceptiva, imaginativa e interpretativa em que o tempo não conta.

(2) As(os) *Leitoras(es) Moventes* são filhas(os) da revolução industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: as mulheres ou os homens na multidão, do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas. Essas(es) leitoras(es) nasceram também com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia, cinema, e manteve suas características básicas quando se deu o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão. A modernidade, impulsionada pela explosão demográfica, pela aceleração capitalista e pelo surgimento das metrópoles, corresponde a um novo estágio da história humana em que as coisas se fragmentam sob efeito da velocidade, do transitório, do excessivo e da instabilidade que marcam o psiquismo humano com a exacerbação dos estímulos e a tensão nervosa. Nesse ambiente, surgiu o segundo tipo de leitoras(res) que foi se ajustando a novos ritmos da atenção que passa com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. São as(os) leitoras(es) treinadas(os) nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais, leitoras(es) apressadas(os) de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. A impressão mecânica, aliada ao telégrafo e à fotografia, gerou a linguagem híbrida do jornal, testemunha do cotidiano, fadada a durar o tempo exato daquilo que noticia. Com ela nascem as(os) leitoras(es) fugazes, novidadeiras(os), de memórias curtas, mas ágeis.

(3) As(os) *Leitoras(es) Imersivas(os)* são aquelas(es) que brotam nos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação. Assim, são leitoras(es) imersivas(os) porque navegam em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, conectando-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que elas(es) próprias(os) ajudam a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação,

músicas, vídeo etc. As(os) leitoras(es) imersivas(os) inauguram um modo inteiramente novo de ler que implica habilidades muito distintas daquelas que são empregadas pelas(os) leitoras(es) de um texto impresso que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes. Por outro lado, são habilidades também distintas daquelas empregadas pelas(os) receptoras(es) de imagens ou espectadoras(es) de cinema, televisão.

- (4) As(os) *Leitoras(es) Ubíquas(os)* são as(os) leitoras(es) que têm uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle das suas presenças e do seu entorno no espaço físico em que estão situadas(os). As ações reflexas do sistema nervoso central, por sua vez, ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto ciber em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual. A ubiquidade se refere a sistemas computacionais de pequeno porte, e até mesmo invisíveis, que se fazem presentes nos ambientes e que podem ser transportados de um lugar a outro. É essa ideia de estar sempre presente em qualquer tempo e lugar que interessa levar para a caracterização das(os) leitoras(es) ubíquas(os), uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação, desafios que estamos apenas começando a vislumbrar. Das(os) leitoras(es) moventes, as(os) leitoras(es) ubíquas(os) herdaram a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé. Ao mesmo tempo em que está corporalmente presente, perambulando e circulando pelos ambientes físicos – casa, trabalho, ruas, parques, avenidas, estradas – lendo os sinais e signos que esses ambientes emitem sem interrupção, essas(es) leitoras(es) moventes, sem necessidade de mudar de marcha ou de lugar, são também leitoras(es) imersivas(os). Ao leve toque dos seus dedos nos celulares, em quaisquer circunstâncias, elas(es) podem penetrar no ciberespaço informacional, assim como podem conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva

ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle das suas presenças e do seu entorno no espaço físico em que estão situadas(os).

Prover a formação de comunidades leiautoras à luz da teoria da comunicação ubíqua de Santaella (2013) se constitui enquanto estratégia na formação não só dos quatro tipos de leitoras(es) descritos, mas, de modo mais oportuno, a de *Leitoras(es) Ativas(os)*, que podem ser múltiplas(os). Por isso, as(os) leiautoras(es) ativas(es) ubíquas(os) devem ter acesso a um procedimento de ensino-aprendizagem da leiautoria que compreenda suas necessidades e características, razão pela qual Andrade (2021) propõe a metodologia LerAtos de formação de Comunidades Leiautoras Ativas Ubíquas no âmbito do jogo sério em realidade alternada Inês&Nós.

No contexto do jogo intercultural luso-brasileiro Inês&Nós formou-se uma comunidade ubíqua de leiautoras(es) ativas(os) de obras literárias que tematizam a história do amor de D. Pedro e D. Inês de Castro. O estudo compreendeu, por meio de articulações interculturais e intermediáticas, os procedimentos formativos a partir do multiletramento, que pressupõem cooperação e interatividade mediante mecanismos de interlocução promovidos pela metodologia LerAtos.

A este tipo de obras dá-se o nome de Texto Multimodal, cujos significados se concebem por mais de um código semiótico. Ademais, G. Kress e T. Van Leeuwen, em *Reading images: the grammar of visual design* (1996), referem-se a um conjunto de múltiplas formas de representação ou códigos semióticos que, através de meios próprios e independentes, realizam sistemas de significados (Kress; Van Leeuwen, 1996), ou seja, realizam formas múltiplas de intercompreensão. Em outras palavras, os Textos Multimodais são capazes de agregar múltiplas semioses, mídias e linguagens de maneira interativa, ampliando e redefinindo a própria experiência de leitura. Como exemplo, podemos citar o infográfico, jornal, quadrinhos, vídeo, áudio etc.

A autora Roxane Helena R. Rojo e o autor Eduardo Moura, em *Letramento, mídias, linguagens* (2019), me ajudam a conceber que esse conceito se torna ainda mais amplo quando associado às concepções da performance artística, portanto, passando a ser identificados como Textos Multimodais Performativos que, em alargamento da forma anterior, designam a possibilidade de criação, circulação e leitura de textos que agregam múltiplas experimentações sensoriais, além de expressões e recursos de outras mídias e artes, tais como corporeidade, movimento,

plasticidade, dramatização, sonoridades, visualidades etc. (Rojo; Moura, 2019).

Estas obras multimodais performativas nascem de uma experiência de leitura fruitiva de um texto multimodal – texto, áudio, vídeo, performances corporal e cênica etc. –, que trata do tema escolhido e transforma as(os) leitoras(es) em leitoras(es)-autoras(es) de uma determinada imagem do real que elas(es) (re)constroem – a partir da leitura que fizeram deste texto –, como também os movem num exercício de alteridade (*otherness*). Nestas missões a leitura torna-se teatral, performatizada no teatro da vida, nos espaços de sua vivência – escola, lar etc. –, criando novos suportes – novas obras em texto, áudio, vídeo, fotos, HQs etc. – a partir de um texto inicial. O conjunto de missões definidas pelas(os) professoras(es) e agentes formadoras(es) de professoras(es) corresponde a um jogo específico de leitura inovadora: um jogo LerAtoS.

Assim, a metodologia LerAtoS aponta para a possibilidade de transcrição imaginativa de realidades simbólicas e afetivas inspiradas em histórias reconhecidas, apoiada por uma estratégia constituída de recursos tecnológicos, cuja inovação empreende a possibilidade de inventar pelo poder envolvente e atrativo das novas tecnologias digitais, nas suas diversas modalidades, a exemplo do uso de aplicativos/jogos para dispositivos móveis e de plataformas digitais e redes sociais, tomadas como espaço (hiper)midiático de interação entre as(os) poetas/usuárias(os) imaginosas(os) em seus ambientes e espaços de interlocução cultural e vivência cotidiana, a fim de promover transformação coletiva e individual.

3.1.4 Jornada Heroica de Empreendedorismo Sociocultural

Como temos discutido até aqui sobre os recursos somados às potencialidades do Método LerAtoS, vemos a perfeita viabilidade de, nas escolas, bibliotecas, universidades e comunidades, produzir e aplicar jogos sérios de realidade alternada que, conforme Castellani (2013), exploram e potencializam as habilidades humanas através de cooperação, na realização de tarefas com objetivos de tornar as(os) jogadoras(es) capacitadas(os) em suas Jornadas de Heroína (Murdock, 2022) ou de Heroi (Campbell, 1949) nos mundos real e virtual.

A teórica da gamificação Jane McGonogal (2012), frisa que as(os) criadoras(es) de jogos sabem melhor do que ninguém como despertar esforços extremos e recompensar o trabalho árduo. Eles sabem como promover a cooperação e

colaboração em escalas anteriormente inimagináveis. E estão continuamente inventando novas formas de motivar jogadoras(es) a se comprometer com desafios mais difíceis, por mais tempo e em grupos cada vez maiores. Essas habilidades cruciais no século XXI poderão ajudar todos nós a encontrar novas formas de causar um impacto profundo e duradouro no mundo à nossa volta (Mcgonigal, 2012).

No âmbito de um jogo LerAtos, as(os) jogadoras(es) tornam-se heroínas ou heróis leiautoras(es), que em suas jornadas identificam problemas de pessoas e instituições do mundo real que podem ser resolvidos com o uso de um conhecimento contido em uma determinada obra artística e propõem soluções que os levam a construir o Vórtice do conhecimento em um ambiente auto-organizado de aprendizagem que inclui 3 palcos construídos em uma partida de um jogo LerAtos: (a) um espaço virtual na web (palco 1), (b) a comunidade onde vivem as(o) estudantes que jogam o jogo LerAtos (palco 2) e (c) a sala de aula da escola das(os) estudantes jogadoras(es) (palco 3), respectivamente (Barros; Andrade, 2017).

Figura 8 – Modelo de empreendimento que caracteriza a jornada heroica trilhada durante um jogo criado com LerAtos nos 3 palcos de leitura inovadora.



Fonte: Andrade; Barros; Almeida (2022, p. 328)

Em uma experiência de jogo criada com o Método LerAtos (Barros; AndradE, 2017), são realizadas quatro oficinas – *Sonhação*, *Fruição*, *Criação* e *Doação* – descritas a seguir:

- (1) Na (1) *Sonhação*, as(os) participantes são estimuladas(os) pelas(os) professoras(es) tutoras(es) a pensarem sobre o tema da oficina a partir de uma motivação prática, com o objetivo de levantar possibilidades criativas de geração de uma narrativa multimodal a partir da adaptação de um ou mais textos sementes. Essa motivação poderá ser realizada a partir de diferentes estímulos, como uma música sobre o tema escolhido. Em seguida as(os) professoras(es) fazem uma breve apresentação desta obra-semente, contextualizando os seus elementos essenciais (narrativa, personagens, cenários, referências culturais), dados sobre a autoria, a época em que a obra foi criada, entre outros elementos. Como um dos princípios do LerAtos, nesta oficina, como o próprio nome sugere, a apresentação do tema, das utopias e da obra-semente devem ter, sobretudo, uma performance que evidencie a transformação prévia vivida pelas(os) professoras(es) como leitoras(es), sem a qual a barreira da superficialidade da experiência das(os) alunas(os) leitoras(es) ubíquas(os) não será quebrada para levá-las(os) a uma leitura contemplativa na próxima oficina.
- (2) Na (2) *Fruição* as(os) participantes são as(os) protagonistas e vivem uma imersão pessoal na obra-semente mediante leituras individuais e silenciosas, partilhadas em voz alta, contemplativas, performativas, dramatizadas etc., inspiradas na emoção e no exemplo das suas professoras ou seus professores. Em face de estudos de Hans Robert Jauss (1979), relativos à Estética da Recepção, o objetivo desta oficina corresponde à finalidade de proporcionar prazer estético e deleite a partir da leitura/recepção de uma obra literária na íntegra. As(os) participantes experimentaram a fruição estética, que diz respeito ao ato de aprazer-se naquilo que possui um formato artístico, seja pela sua beleza e/ou feiura, ou pelos sentimentos que despertam nas(os) suas apreciadoras ou seus apreciadores, como tristeza, alegria, revolta etc. Sabe-se que as leitoras(es) experimentam esteticamente a obra de maneira singular a partir do seu horizonte de expectativa, experiência de vida e leitura de mundo,

pelo que neste momento da oficina também se realiza uma roda de conversa sobre as impressões dos participantes a partir da leitura frutiva da obra.

- (3) Na (3) *Criação* se realiza o exercício do uso da presença, do corpo em todas as suas dimensões sensoriais, criativas e psicomotoras, para reinventar, mimetizar uma nova expressão, uma representação pessoal da obra-semente, que é uma nova obra. Esses novos textos podem se apresentar na forma de leitura performativa, cena dramática, livro pop-up, livro canção (letra e música), desenho, poema, cordel, etc. Nessa oficina são disponibilizadas as técnicas e ferramentas de adaptação e criação de novas histórias, a fim de reinventarem novas narrativas baseadas na obra-semente lida na oficina anterior. A caixa de ferramentas *LerAtos Tools* é disponibilizada online, que correspondem às possibilidades de reinvenção do propósito, da narrativa, da(o) narradora ou narrador, das personagens, do tempo cronos, do tempo kairos, do fluxo narrativo, do espaço, da cultura, da etnia e da idade. Esses elementos podem ser selecionados para o experimento de criação de novas histórias utópicas, sendo que as(os) leiautoras(es) têm liberdade para escolher quais utilizarem e ainda acrescentarem mais elementos, visto que a criação artística, no contexto de *LerAtos*, pressupõe o uso de técnicas e instrumentos de adaptação, tutoria-acompanhamento no processo de criação e liberdade poética para inventar.
- (4) Na (4) *Doação* se realiza uma experiência cujo objetivo é entregar a nova obra única e viva a outras pessoas, de se entregar por meio da obra, enquanto performance e enquanto empreendimento social baseado na obra adaptada da obra-semente lida. Durante essa entrega, incorporam-se outras fruições, outras percepções à própria percepção e à própria representação das(os) jogadoras(es) leiautoras(es). Nessa etapa, o empreendimento torna-se efetivamente social, cultural, ambiental, podendo também tornar-se econômico, se oportunidades de geração de renda forem desejadas e aproveitadas. Por meio das obras de impacto positivo em uma realidade a ser melhorada, as(os) leiautoras(es) empreendedoras(es), como seres políticos em sua essência, buscam solucionar ou reduzir problemas identificados e ressignificados nas demais oficinas. Como um dos legados de uma partida de um jogo baseado no Método *LerAtos*, cria-se uma Comunidade de Leiautoria Ativa Ubíqua (CLAU),

na qual as(os) participantes alimentam o vórtice de gestão do conhecimento nos 3 palcos, apoiando-se nas tecnologias de comunicação ubíqua que estiverem disponíveis para sua atuação. Caracteriza-se, além disso, como uma exposição, em que todos se apresentam, tal como descritos na sábia lição do poeta moçambicano Mia Couto, em *Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro* (2014), como produtos e produtoras(es) que são de pequenas histórias que devolvem o encantamento da infância, afastam o medo e reiniciam o mundo. Enfim, é o momento de empreendimento social, cultural, ambiental, econômico etc., por meio das obras de impacto positivo em uma realidade a ser melhorada, a fim de solucionar problemas de ordem socioculturais.

Essa jornada heroica de leiautoria gamificada promovida por meio das oficinas do Método LerAtos, portanto, dialoga com as proposições de Jane McGonigal (2012), quando defende que um jogo deve ter *meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária*. Como se observa, durante a aplicação das oficinas, esses quatro recursos devem estar presentes, tornando o jogo sério em realidade alternada numa jornada heroica que culmina em impacto sociocultural em um território de inovação.

3.1.5 Refiguração de mitos mediante leiautoria utópica

Com base em temas utópicos, a exemplo do princípio da esperança, as(os) leitoras(es) são motivados a tornarem-se empreendedoras(es) de novas histórias que a autora utopista Valéria Andrade e o autor utopista Marcelo Alves de Barros, idealizaram o Método LerAtos, por meio do qual se dinamizou a formação de Comunidades Leiautoras Ativas Ubíquas.

Particularmente, durante a pesquisa de pós-doutoramento em *Advanced Research in Utopian Studies* na Universidade do Porto (U.PORTO) entre os anos de 2018-2019, Valéria Andrade desenvolveu atividade relacionadas à refiguração de Mitos Utópicos pela aplicação do jogo *Inês&Nós* de leitura gamificada em realidade alternada (Andrade, 2021). Tratou-se de uma experiência do encontro de estudantes e professoras(es) com o mito de Inês de Castro através da leitura inovadora das obras

que o criaram e o valorizaram, lidas como obras-sementes de uma transformação sociocultural em salas de aula de Portugal e do Brasil.

Esta transformação, levada a cabo por meio de uma vivência lúdica e gamificada de capacitação e de estímulo à criatividade para a (re)contação de diferentes histórias que refazem e personalizam o mito de Inês de Castro no século XXI, é baseada em uma *journey of gamified reading in alternate reality and the reconstruction of utopian worlds* (Andrade et al., 2019).

Em Inês&Nós os personagens transcendem a *jornada do herói* supostamente masculino (CAMPBELL, 2003) para uma *jornada de heroína* (Murdock, 2022), humana, passível de sofrer violência e até de ser acometida por morte mediante feminicídio, mas poderosa ao ponto de ressurgir como no mito da fênix, a cada dia, nos dias atuais, como um mito imorredouro, como mulher leitora ou como mulher lida, com o poder concedido pelas(os) leitoras(es), mulher ou homem, de transformar o “agora é tarde” – que constitui o provérbio popular inesiano – em “agora é o tempo”, de ampliar o mito e quebrar o paradigma da inferioridade feminina (Andrade, 2007).

O Método LerAto vem sendo tomado como base para aplicação personalizada de diversas jornadas formativas gamificadas em diferentes áreas de conhecimento e em diferentes espaços educativos. Nesta ocasião, apresento uma breve apreciação de resultados da aplicação do LerAto por meio do Jogo Inês&Nós no âmbito de pesquisas de pós-graduação (pós-doutorado e mestrado). O jogo foi realizado em duas temporadas, respectivamente descritas em Andrade (ARUS/FLUP/U.PORTO/2021) e Almeida (PPGLI/UEPB/2021), as quais tomo como modelos para ilustrar as potencialidades do método.

O projeto *Inês&Nós: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil* foi desenvolvido por Valéria Andrade entre os anos de 2018-2019 no âmbito do *Advanced Research in Utopian Studies Postdoc* (ARUS) do Programa de Investigação Avançada em Estudos sobre a Utopia do *Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies* (CETAPS) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP/U.PORTO/Portugal).

O jogo Inês&Nós aplicou-se por meio do Método LerAto, mediante o qual vem se formando o que a pesquisadora designa como uma Comunidade Leiautora Ativa Ubíqua de obras multimodais que tematizam a história do amor de Pedro e Inês de Castro. Esses experimentos foram realizados de maneira articulada juntamente a

discentes e docentes da educação básica em Portugal e no Brasil, e promovendo interações criativas de leitoras(es) do público infanto-juvenil com o mito inesiano nos dois países.

Em meio às vivências e experimentos leiautorais no âmbito do jogo, leiautoras(es) portuguesas(es) e brasileiras(os), integrantes da Escola Secundária do Agrupamento de Escolas de Valongo (Valongo-Porto, Portugal) e da Unidade Acadêmica de Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande-Campus Sumé (Sumé-PB, Brasil), protagonizaram uma interlocução cultural efetiva e proficiente nestes dois espaços da lusofonia e entre eles, contribuindo para a prevenção precoce da violência de gênero, mediante a sensibilização e a conscientização desde a idade escolar em relação à equidade de gênero e os direitos humanos, em particular os direitos das mulheres, violados seja na história de Pedro e Inês, seja nas vivências sociais da contemporaneidade, em outros formatos, porém igualmente nocivos e passíveis de resultar em consequências letais, como acontece nos feminicídios.

Rompendo com a conjugação do mito de Inês de Castro centrada no hábito reducionista do provérbio popular, Andrade et al. (2019) trazem um novo diálogo intercultural luso-brasileiro, paradigmático e contemporâneo, no qual, mesmo que Inês ou qualquer outra mulher seja morta, ou violentada, no Brasil, em Portugal ou qualquer outra localidade do planeta, “agora, não é tarde”. Tal pesquisa realizada no Brasil, por jovens leitoras(es) e jovens autoras(es), na cidade de Sumé, e em Portugal, nas cidades de Valongo e Pinhel, promoveu um processo ativo de transformação intercultural do mito de Inês, promovido pelo jogo Inês&Nós.

Nele, tanto o heroísmo feminino quanto a morte e outras violências explícitas e veladas na história de Inês e também presentes nas histórias de Inês recontadas pelas(os) leitoras(es) com recursos tecnológicos gamificados de produção de textos multimodais, são elementos catalizadores de novas conjugações do mito, tão poderosas que os movem, literalmente, no Brasil e em Portugal, para novos dizeres e novos atos relacionados com outros desafios sociais que transcendem aqueles da história de Inês e Pedro, tais como a fome, a pobreza, o preconceito de gênero, a degradação ambiental etc., os quais representam mortes, não somente de pessoas, mas também do planeta, das instituições e de valores sociais.

Como já referido, com a mediação do jogo sério em realidade alternada

Inês&Nós formou-se uma comunidade leitora ativa ubíqua intercultural de obras literárias que tematizam a história do amor de Pedro e Inês de Castro, integrada por discentes e docentes da educação básica e superior em Portugal e no Brasil, e promovendo interações criativas de leitoras(es) do público infanto-juvenil com o mito inesiano nos dois países. Além disso, em médio prazo, a interlocução cultural efetiva e proficiente nestes dois espaços da lusofonia e entre eles contribuiu para a prevenção precoce da violência de gênero, mediante a sensibilização e a conscientização de crianças e adolescentes desde a idade escolar em relação à equidade de gênero e os direitos humanos, em particular os direitos das mulheres.

O diálogo intercultural entre Portugal e Brasil por meio da história de Inês de Castro confirma que há muitas formas de amar, e nelas é possível ver a essência do amor de Pedro por Inês, que o leva da tumba à retumbância, isto é, sua capacidade remanescente e resiliente de transformar o amor, numa perspectiva ao mesmo tempo épica e contemporânea do mito, no passado, no presente e no futuro, ao ponto em que ele transcende a dimensão da paixão romântica, entre duas pessoas, para as múltiplas dimensões em que este cria oportunidades de melhoria e de eternização de relacionamento com as(os) outras(os), com as instituições, e com a natureza.

A ilustração da Figura 9, a seguir, foi elaborada a partir de recursos visuais apresentados no estudo descrito em Andrade (2021):

Figura 9 – Primeira Jornada de aplicação do Jogo Inês&Nós do Método LerAtos.



Fonte: Andrade (2021)

Por sua vez, a segunda aplicação do jogo se deu na pesquisa *Inês&Nós: uma aplicação do Método LerAtos na formação de Professores Leitores* (Almeida, 2021), que protagonizei no âmbito do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). A pesquisa surgiu de um questionamento: como incentivar as(os) professoras(es) de língua e literatura a se tornarem leitoras(es) formadoras(es) de leitoras(es) pela mediação do mito de Inês de Castro? O objetivo geral foi investigar os impactos da aplicação Inês&Nós do Método LerAtos de formação de leitoras(es) na construção de uma Comunidade Ativa de Professoras(es) Leitoras(es) de literaturas inspiradas na figura histórico-mítica de Inês de Castro, por meio de plataforma tecnológica com recursos de ubiquidade, multimídia e interculturalidade.

A pesquisa se realizou mediante a aplicação do ciclo de quatro oficinas que compõem o Método LerAtos, realizadas em modo online, envolvendo professoras(es) em formação em uma turma da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LECAMPO/CDSA/UFMG). As oficinas compreendem as etapas de (1) *Sonhação*, (2) *Fruição*, (3) *Criação* e (4) *Doação* presentes no método:

(1) *Sonhação*: as participantes foram estimuladas a sonhar a partir do tema

referente ao protagonismo feminino em uma jornada de heroína que enfrenta desafios quanto à quebra do mito da inferioridade da mulher, o enfrentamento ao preconceito de gênero e barreiras na liberdade de amar, tendo como inspiração as obras: *Maria Roupa de Palha* (Ramalho, 2008); *Canción sin miedo* (Quintana, 2020); *Murmúrios de Pedro e Inês* (Duarte; Melo, 2019).

- (2) *Fruição*: as participantes fizeram diversas experimentações fruitivas do texto literário, entre elas a leitura performativa da obra-semente, isto é, o poema na forma de livro ilustrado *Inês* (Mello; Massarani, 2015).
- (3) *Criação*: as participantes foram instruídas a usarem a caixa de ferramentas *LerAtos Tools* a fim de realizarem a reinvenção da obra-semente, resultando em obras escritas, posteriormente transformadas em textos multimodais performativos denominados de *vídeo-cartas inesianas*.
- (4) *Doação*: as participantes realizaram o empreendedorismo sociocultural por meio de uma campanha gamificada de conquista de leitores para as vídeo-cartas publicadas no canal do YouTube⁵² da comunidade leiautora *Inês&Nós*.

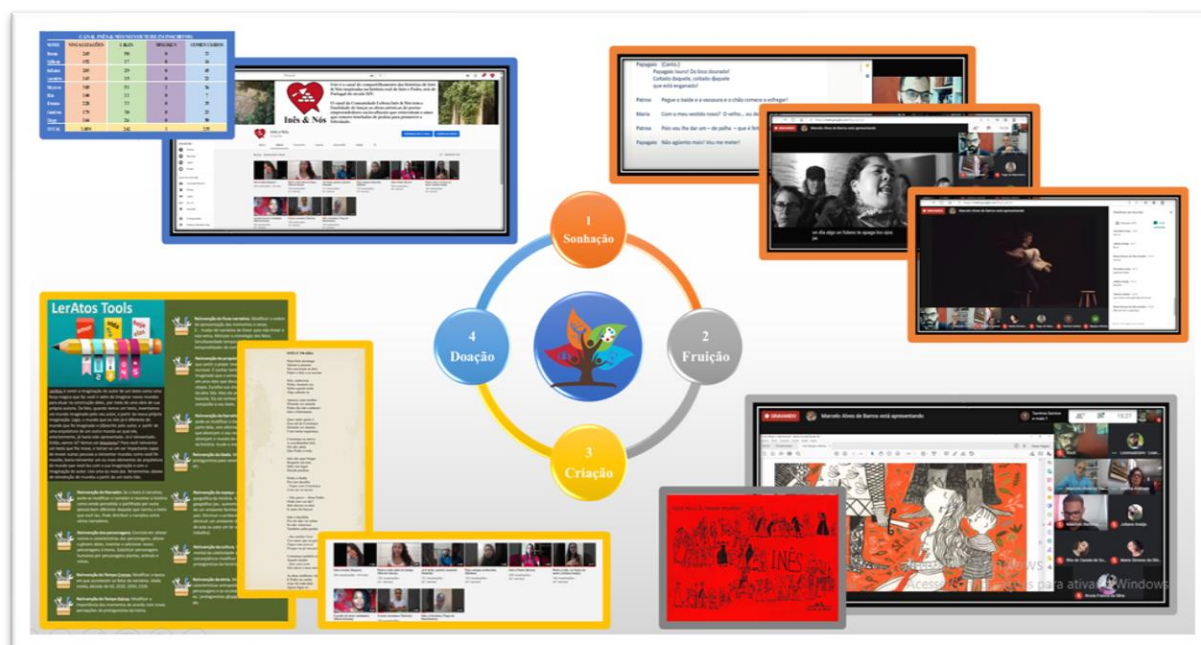
Tendo realizado as oficinas à luz da jornada de heroína leiautora que atua nos três palcos de leituração, isto é, na plataforma digital, no ambiente educacional e na comunidade social, as participantes alcançaram seu objetivo como leiautoras. Assim, o estudo indica que o Método LerAtos promoveu a formação de comunidades leitoras ativas ubíquas, multimidiáticas e interculturais da literatura inesiana, partindo, inicialmente, da interlocução luso-brasileira mediante uma experiência gamificada de leitura performática e de transcrição do mito inesiano, apoiando uma perspectiva inovadora do ensino de literatura, fundamentada no multiletramento e na escrita criativo-performativa.

Finalmente, esta pesquisa também apresenta como resultado os impactos da aplicação *Inês&Nós* do Método LerAtos na formação de Professoras(es) Leitoras(es) formadoras(es) de leitoras(es) mediante análise de indicadores da influência do método, observados pelas participantes durante a experiência.

⁵² Cf. *Canal da Comunidade Inês&Nós* do YouTube. Disponível em: <https://abrir.link/6imOm>. Acessado em 08/09/2022.

A ilustração da Figura 10 a seguir, foi elaborada a partir de recursos visuais apresentados no estudo descrito em Almeida (2021):

Figura 10 – Segunda Jornada de aplicação do Jogo Inês&Nós do Método LerAtos.



Fonte: Almeida (2021)

Para tanto, as adaptações produzidas no âmbito da comunidade Inês&Nós, além de terem revelado a eficiência do processo de formação das participantes como leitoras e autoras (leiautoras), também ampliaram o repertório literário inspirado em Inês de Castro na contemporaneidade. Essas obras, portanto, suplementam o mito no século XXI e dialogam com temas atuais relativos a grandes desafios culturais e sociais modernos, os quais foram incorporados às obras.

Às obras-fruto inesianas foram incorporadas questões problemáticas de extrema relevância sobre as quais se refletiu a partir da leitura, a exemplo de: (des)igualdade de gênero, preconceito contra a mulher negra, condição de submissão involuntária e opressiva à figura da mulher, deslegitimação das escolhas amorosas das mulheres, desrespeito e humilhação à mulher na condição de mãe solteira, estigma ao arranjo familiar em que a mulher é a única provedora da família, entre outros temas atuais que podem ser extraídos.

Esses temas, portanto, problematizam a conjuntura sociocultural contemporânea relativa à condição humana da mulher, pelo que novas verdades

culturalmente necessárias – como nos inspira a pensar Haquira Osakabe, em *A Pátria de Inês de Castro* (1998) – puderam ser ditas por meio da linguagem. Desse modo, as obras poderão empreender possibilidades múltiplas de conscientização para professores, alunos e comunidades relativas aos papéis heroicos de mulheres que são protagonistas de jornadas constituídas de luta pela vida e pelo amor, assim como fora a de Inês de Castro.

3.2 Aos mestres, com carinho: alvitre da tríplice aliança entre Formação Continuada de Professores, Leiautoria e Utopia

Nesta subseção, retomo a discussão sobre formação leiautora de professores no Brasil realizada durante a pesquisa referida em Almeida (2021), reforçando e atualizando os dados como fio de continuidade com o objetivo de ampliar a reflexão sobre o tema à luz da inclusão do paradigma da *Estratégia Estética da Utopia* na prática leiautora destes profissionais e do uso da biblioteca como equipamento pedagógico que potencializa a formação continuada das(os) mediadoras(es) de leitura, pelo que venho a denominá-las(os) como *Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os)* (PLUs).

3.2.1 Notas sobre Formação Continuada de Professoras(es): marcos normativos

A resolução do Conselho Nacional de Educação, inscrita em CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Conforme a resolução, a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Entre as possibilidades de cursos, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino: Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme

respectivos projetos; Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE; Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional.

Por sua vez, o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)*⁵³ foi instituído por meio da Portaria nº1.140 de 22 de novembro de 2013, com a finalidade de que o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais e Distritais de Educação, bem como as Instituições de Ensino Superior (IES) assumissem o compromisso com a valorização da formação continuada das(os) professoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os) que atuam no ensino médio público.

Ao PNEM, portanto, foi atribuído o fomento, a partir da formação continuada, de novas discussões, conteúdos e metodologias que redimensionem a prática pedagógica nas escolas. Políticas educacionais devem ser implementadas com efetividade para elevar o padrão de qualidade do ensino-aprendizagem nos espaços educativos, da educação básica ao ensino superior, pois se trata de uma questão de valorização da profissionalidade docente.

Diante dos desafios sobrepostos ao docente concernente à necessidade de adequação às mudanças e evolução da sua área de atuação, infelizmente se nota o despreparo das(os) professoras(es) frente à realidade da sua sala de aula. São novos tempos e a sala de aula também não é a mesma de antes, isto é, a escola passou por

⁵³ Cf. SÁ, Ariane Norma de Menezes. *O pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e os desafios da Educação Básica e Superior*. In: SÁ, Ariane Norma de Menezes; FILHO, Geraldo Dantas Silvestre (Orgs.). *Formação continuada de professores em rede: a experiência do PNEM na Paraíba*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 13-24.

diversas transformações nos últimos anos. Notoriamente fomos pegos de surpresa pela pandemia do COVID-19 que no Brasil durou entre 2020 e 2021, deixando rastros de destruição em todas as áreas da vida, mas que venho a evidenciar, neste caso, na educação. Tivemos evasão escolar, exclusão digital, déficit na formação das(os) professoras(es) para trabalhar com as tecnologias, entre outras questões críticas. Neste sentido, há um árduo trabalho a se fazer para recuperar os prejuízos causados pela pandemia, assumir uma postura de enfrentamento aos desafios desses tempos pós-pandêmicos e esperar e reconstruir novos rumos para a nossa educação.

É preciso conceber a sala de aula como um laboratório experimental de ideias, pois a vida fora da escola requer experiências. A vida na sociedade contemporânea surpreende a todas(os) com seus desafios, razão que nos faz compreender que as(os) docentes precisam estar atentas(os) a estas mudanças e buscar caminhos para preparar o alunado.

O autor José M. Esteve, na discussão empreendida em *Mudanças sociais e função docente* (1999), apresenta a seguinte metáfora:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com trajes de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? (Esteve, 1999, p. 97).

A metáfora é usada para nos mostrar que as(os) docentes não estão preparadas(os) para lidar com as surpresas da mudança de cenário, pois estão usando habilidades, recursos e metodologias ultrapassadas.

É a partir desse entendimento que precisamos cultivar nas(os) professoras(es) o amor pelo conhecimento e sua aplicação em situações do cotidiano, sendo a melhor e mais oportuna maneira por meio da formação continuada. A capacitação continuada de docentes melhora significativamente o ensino-aprendizagem, porquanto aprendem novas metodologias, técnicas de didática e maneiras de lidar com os desafios da prática docente em sala de aula, pelo que irá refletir no desempenho das(os) alunas(os).

Portanto, educar é uma tarefa desafiadora e, sendo assim, exige das(os) profissionais, isto é, das(os) professoras(es), habilidades que as(os) capacitem para

esse fim. Neste sentido, o autor Moacir Gadotti, em *Escola Cidadã* (1992), afirma que “educar significa capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar a autonomia” (Gadotti, 1992, p. 9), pelo que se constitui um dos principais desafios das(os) professoras(es).

O saber que as(os) professoras(es) ensinam é um reflexo do saber que um dia elas(es) construíram em suas jornadas como educandas(os) e, posteriormente, em sua formação docente por meio do curso de licenciatura. Por isso, se os saberes necessários à sua prática docente forem negados, como poderão ser compartilhados com suas(seus) educandas(os)? É a partir desse questionamento que se acredita na importância da formação de educadoras(es) apaixonadas(os) pelo conhecimento, habilidosas(os) e comprometidas(os) com os desafios da sala de aula contemporânea.

Entre tantos desafios, em especial o de formar leitoras(es), visto que muitas(os) professoras(es) não desenvolveram hábitos de leitura, muito menos com o apoio de metodologias ativas, recursos tecnológicos e estratégia de gamificação, sendo estes alguns dos tópicos a serem discutidos no item seguinte.

3.2.2 Professoras(es) Leitoras(es) Utópicas(os): por uma Pedagogia da Utopia

Nas últimas décadas, diversos estudos na área de investigação em formação de leitoras(es) e ensino de literatura tem verticalizado o seu olhar não apenas para as(os) alunas(os), mas também para as(os) professoras(es). O curioso é que ainda existe o imaginário do senso comum de que todas(os) as(os) professoras(es) são, automaticamente, leitoras(es). No entanto, diversas pesquisas vêm mostrando a verdade que, muitas vezes, não temos coragem de dizer ou assumir, isto é, de que as(os) professoras(es) não leem ou se interessam por leitura.

Diversas vezes em que estive a tratar desse objeto de investigação, fui repreendido por professoras(es) da educação básica e mesmo de cursos de licenciatura e pós-graduação, justamente por acreditarem que, na condição de professoras(es), não podemos reforçar esse discurso que, segundo eles, desqualifica a profissionalidade docente. Esse modo de pensar de muitas(os) professoras(es) é representativo da posição de reféns da degradação dos valores da profissionalidade docente que incorporaram em decorrência do sucateamento da educação mal gerida por líderes políticos no nosso país. No entanto, sendo um professor realista, prefiro

pôr à mesa a verdade, mesmo que me sinta incomodado e venha a incomodar, porém, é a partir daqui que posso esperar e agir contra os males que cercam a docência.

É notório que há a problemática relativa à falta de professoras(es) verdadeiramente leitoras(es) e comprometidas(os) com a formação de leitoras(es), razão pela qual a autora Ana Maria Machado (2001), em *Hoje Tem Espetáculo: no País dos Prequetés* (2001), argumenta que “imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo” (Machado, 2001, p. 122). Do mesmo modo que pessoas que não têm experiência com natação não devem atuar como instrutoras(es) devido ao fato de estarem colocando em risco a vida das(os) alunas(os), as(os) professoras(es) que não têm paixão ou hábito de leitura não farão com que suas(seus) alunas(os) venham a se interessar pela leitura também, pelo contrário, poderá distanciá-las(os) e contribuir para uma ideia errônea do que é ler e da sua importância, afogando-as(os) no descrédito da prática leitora.

Além disso, há a evidente constatação de que muitas(os) profissionais da área de Letras não estão habilitados para a finalidade da formação de leitoras(es), pelo que Adriana Stephani e Robson C. Tinoco evidenciam, a partir de seus estudos, a exemplo de *A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais* (Stephani; Tinoco, 2014), que os profissionais desta área não adquirem as competências básicas de leitura durante seu processo formativo inicial em seus cursos de licenciatura, portanto, necessárias para a formação de novas(os) leitoras(es).

Se observamos o fluxograma dos cursos de Letras nas universidades e faculdades brasileiras, veremos que a discussão sobre formação leitora na escola se concentra apenas em disciplinas de metodologia do ensino, a qual vem a ser cursada nos últimos períodos da graduação. Além disso, essa discussão vem a ser um tópico na ementa das disciplinas que provavelmente priorizam a metodologia do ensino de língua e literatura. Particularmente, durante minha formação em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) durante os anos de 2020-2023, observei que a discussão sobre formação de leitoras(es), leitura literária e letramento literários na sala de aula veio a se dar nas disciplinas de *Metodologia III* e *Metodologia IV*, as quais constam nos perfis curriculares do 4º e 5º período. Observa-se, portanto, a falta da abordagem desses temas em disciplinas anteriores

ou mesmo durante o curso inteiro de maneira transversal.

Essa mesma problemática corresponde com as ideias da autora Maria Tereza Fraga Rocco, em *Literatura/ensino: uma problemática* (1981), quando afirma que uma grande parte das(os) nossas(os) docentes “não tiveram uma formação literária e metodológica adequada, em nível superior” (Rocco, 1981, p. 28). Essa realidade só reforça a flagrante carência de novas estratégias para a qualificação dessas(es) educadoras(es) em formação durante seu processo formativo nos cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia, Educação do Campo, entre outros.

Diante do desafio das(os) professoras(es) de mediar a leitura de uma maneira apaixonante, ainda vale ressaltar a necessidade de atos de leitura assertivos no âmbito escolar, porquanto ainda há deficiências no planejamento de ações e estratégias por parte das escolas. Nesse sentido, a autora Regina Zilberman, em *A leitura na escola* (1986), afirma que:

Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob a pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir (Zilberman, 1986, p.20).

Pela data destas publicações, deduz-se a manutenção da problemática, visto que são referências de estudos publicados há mais de 35 anos. Mesmo diante das potencialidades da leitura descritas na citação de Zilberman, há um problema no que tange ao trabalho de leitura de obras literárias em sala de aula. É evidente que muitas(os) professoras(es), que não são leitoras(es) ativas(os), não utilizam obras literárias em suas aulas por não terem familiaridade que a leitura das obras exige e por causa da evidência de interpretações “confusas” por parte das(os) alunas(os). É como se uma obra literária gerasse muitas conotações no imaginário das(os) alunas(os) e, de certa forma, prejudicasse o sentido real do texto. Por causa desse mal entendido por parte das(os) docentes, muitas(os) alunas(os) perdem a oportunidade de conhecer e vivenciar os prazeres proporcionados pela literatura. Infelizmente, as aulas de Língua Portuguesa e Literatura estão fadadas ao estudo analítico de fragmentos de textos, com propósitos meramente avaliativos. Esse tipo de atitude negativa com a arte literária faz com que as(os) alunas(os) desenvolvam pré-conceitos em relação às obras literárias, achando que são textos distantes do seu

entendimento. Sendo assim, o texto tem um só sentido intocável, o qual não pode ser maculado. Dessa maneira, a literatura na escola passa a ser utilizada apenas em eventos estudantis, quando, por exemplo, se vai fazer uma declamação poética, peça teatral ou um recital. Mesmo assim, quando isso acontece, essas atividades ficam a cargo das(os) alunas(os) mais “talentosas(os)”. É como se a literatura fosse colocada em um degrau mais alto, o qual não pode ser alcançado por qualquer pessoa (Ramos; Almeida; Sousa, 2020).

As ideias de Zilberman me ajudam a afirmar que a escola deve ser um ambiente que colabora com a finalidade da leitura do texto literário, mas, além disso, as(os) professoras(es) devem saber, antes de tudo, da sua incompletude, visto que não existe um modelo ideal de docente, muito menos de escola. Logo, é aconselhável tomar nota da importância de sua formação continuada, visto que não está pronta ou conclusa para o seu fazer docente. Isso quer dizer que a prática leitora se torna um exercício necessário na formação inicial e continuada das(os) professoras(es), isto é, as(os) potenciais mediadoras(es) de leitura na escola. No entanto, se esse elemento faltar, certamente haverá perdas para as(os) docentes, bem como para as(os) discentes, uma vez que o alunado tem como principal fonte de inspiração para a prática leitora as(os) professoras(es).

Sobre isso, a já referida pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁵⁴, realizada pelo Instituto Pró-Livro, na tarefa de traçar um mapeamento do comportamento leitor das(os) brasileiras(os), realizou sua 4ª edição (2016), cuja pergunta referente à presença de uma pessoa que influenciou o gosto pela leitura das(os) pesquisadas(os) – entre as crianças até 13 anos –, revelou a presença de mães, pais e professoras(es) como principais influenciadoras(es). Assim, é possível afirmar que é na infância, por meio da prática leitora na escola que se tem a melhor oportunidade de incentivo à leitura.

É importante destacar que o problema da formação de leitoras(es) e de professoras(es) leitoras(es) compreende uma necessidade de criação de novas estratégias e metodologias inovadoras que consigam não só formá-las(os), mas também capacitá-las(os) e direcioná-las(os) para o uso contextualizado das competências de leitura à luz das novas perspectivas de leitura e escrita do século

⁵⁴ Cf. 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* em: <https://abrir.link/dmLuZ>. Acessado em 05 de outubro de 2020.

XXI. Iniciativas, a exemplo do PNBE (Plano Nacional da Biblioteca na Escola), foram criadas com a finalidade de colaborar com a mudança desse cenário, razão pela qual o autor Rildo Cosson e a autora Graça Paulino, em *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola* (2009), afirmam que “os índices de testes nacionais e internacionais mostram que a proficiência de leitura dos estudantes brasileiros encontra-se muito abaixo do esperado em um país que vem exibindo elevação em suas posições econômicas internacionais” (Cosson; Paulino, 2009, p.62).

É com base nestes e tantos outros argumentos baseados em pesquisas sobre prática de leitura no Brasil que sou levado a refletir sobre qual o espaço que a leitura ocupa nas escolas brasileiras, visto que, em particular a leitura de literatura, ainda se apresenta tímida e limitada, isto é, restrita a uma abordagem pautada na descrição de dados históricos, estilos de época, biografias de autoras(es), caracterização de gêneros literários, entre outras práticas reducionistas do ato de ler-escrever no ensino de literatura.

Sendo assim, com o intuito de esclarecer do ponto de vista conceitual a expressão “formação de professoras(es) leitoras(es)”, me refiro aos saberes e habilidades que são produzidos e desenvolvidos como fruto das práticas dialógicas do ato de ler, com destaque para a atuação das(os) professoras(es) leitoras(es) como protagonistas dessa prática pedagógica de mediação da leitura.

Entre outras(os) autoras(es), Lídia Eugenia Cavalcante, em *Mediação da leitura e formação do leitor* (2019) compreende que:

A mediação da leitura caracteriza-se pelas relações dialógicas entre os sujeitos, o texto mediado e o ato mediador. É um diálogo constituído de múltiplas vozes e narrativas, de natureza dinâmica, flexível e crítica. Em forma de diálogo, a mediação pode ocorrer em diferentes formatos para públicos diversos em ambiências como bibliotecas públicas, escolares e comunitárias, centros culturais, livrarias, museus e teatros, apenas alguns dos espaços tradicionais de promoção da leitura. Ou mesmo em locais improvisados ou públicos como varandas, calçadas, condomínios, garagens, praças e parques (Cavalcante, 2019, p.7).

Com base nisso, é possível conceber que as(os) professoras(es) leitoras(es) e mediadoras(es) de leitura na escola se aventuram na leitura com diversas finalidades, tais como buscar conhecimentos para se tornarem ainda mais informadas(os) sobre os avanços de sua área do conhecimento, para se deleitarem na experiência estética da leitura, para tornarem-se ainda mais críticos e reflexivos no seu fazer docente, para serem humanos cada vez mais conscientes dos seus papéis sociais na formação de

cidadã(o)s.

Por isso, a autora Marisa Lajolo, em *O texto não é pretexto* (Lajolo, 2003), problematiza que se a relação das(os) professoras(es) com o texto não tiver um significado, isto é, se elas(es) não forem boas(bons) leitoras(es), que se interessem e tenham gosto pela leitura, todas as chances apontam para o fracasso dessas(es) professoras(es) concernente ao seu papel no incentivo à leitura às(aos) alunas(os), as(os) quais não darão significado algum à prática de leitura. Portanto, a formação leitora das(os) professoras(es) se torna indispensável para a aquisição de competências leitoras a serem construídas com as(os) alunas(os).

Como afirma o autor e bibliófilo argentino Alberto Manguel (Caitano, 2020; Marinho, 2020), notadamente na elaboração do seu projeto de formação de professoras(es) leitoras(es) em bibliotecas chamado *Apaixonados pela leitura*, é importante que as(os) professoras(es) sejam apaixonadas(os) pela leitura, caso contrário, as crianças não se interessarão. Infelizmente, como já mencionado, há a problemática relativa aos cursos de licenciatura no Brasil, em especial os que habilitam professoras(es) para a formação de leitoras(es), a exemplo de Letras e Pedagogia, visto que nestes e outros cursos a prática de leitura ainda é episódica, ou seja, está associada a uma finalidade objetiva e avaliativa, e não subjetiva, de fruição estética e de uso real.

É indispensável lembrar que a leitura dá às(aos) professoras(es) mediadoras(es) mais propriedade no uso de seus conhecimentos; as(os) fazem refletir sobre suas escolhas relativas aos objetivos de ensino-aprendizagem; as(os) fazem pensar criativamente e faz com que sua prática docente produza mais impacto na vida das(os) alunas(os). Por isso, não há como negar que a leitura pressupõe sinais de autonomia, empoderamento, inteligência e (re)descoberta dos papéis sociais e culturais que estes profissionais precisam exercer no mundo contemporâneo.

Neste sentido, a autora Lídia Eugenia Cavalcante (2019) traça algumas características de professoras(es) leitoras(es) e mediadoras(es) de leitura por meio de algumas pistas:

Sobre o que caracteriza o mediador de leitura, temos algumas pistas:
a) Inicialmente, deve tratar-se de um(a) leitor(a), alguém que gosta de ler. É um(a) leitor(a) crítico(a), cujas experiências são compartilhadas no processo de interação com o outro; b) Além da experiência de leitura, é necessário gostar de comunicar-se, de falar do que lê, compartilhar seus repertórios e afetividade; c) Percebe na mediação a possibilidade

de mudança a ser realizada no cotidiano das pessoas, de modo que compreendam o espaço que a leitura ocupa em suas vidas; d) Compreende as diferentes fases pelas quais um leitor se constrói e se torna íntimo da leitura, sem exigências, deixando fluir, sem estabelecer juízos (Cavalcante, 2019, p.9).

Assim, baseado nessas pistas que traçam o perfil das(os) professoras(es) leitoras(es) e suas principais competências de leitura, se concebe que este profissional que atua na educação escolar precisa ter uma atitude de natureza exemplar para com suas(seus) alunas(os) que, quando o percebem encantado com a leitura, também com ela se encantam. Esse encantamento coletivo aponta para a certeza de que o poder mágico da leitura pode torná-las(os) melhores naquilo que podem ser.

Desse modo, o processo de formação leitora das(os) professoras(es) é contínuo – assim como o de outras(os) mediadoras(es) de leitura: bibliotecárias(os), mães, pais, cuidadoras(es) etc. –, pois o que elas(es) leem é fundamental para sua formação e também para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a leitura subsidia a elaboração de um repertório de experiências que só a leitura é capaz de proporcionar, agregando competências às(aos) leitoras(es), na medida em que lendo produzem sentidos e ampliam as condições de acesso à cidadania, à educação, à cultura, ao entretenimento, ao saber etc., a fim de serem protagonistas de sua vida.

Neste sentido, se partimos do princípio de que a escola é o principal espaço de democratização do acesso à prática de leitura enquanto conhecimento e saber necessário, também precisamos compreender que a escola enfrenta o desafio de acompanhar as mudanças dos novos modos de ler da atualidade. Essas mudanças devem levar a escola a promover uma formação leitora de acordo com os parâmetros dos novos multiletramentos. Sabemos que são evidentes no cotidiano contemporâneo as novas práticas da leitura por meio de páginas na web, de escrita por meio de programas digitais, de aula à distância por meio de videoconferência, de comunicação por meio de redes sociais etc.

Em conformidade com as ideias de Roxane Helena Rojo e Eduardo Moura, em *Letramento, mídias, linguagens* (2019), se compreende que os multiletramentos apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade

cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais alunas(os) e professoras(es) se informam e se comunicam.

Tendo em vista as várias linguagens e seus inter cruzamentos, portanto, tomamos nota sobre a importância da multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, o que exige habilidades adquiridas por meio dos multiletramentos. No entanto, de acordo com as ideias Rojo e Moura, não são as características dos novos textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios às(aos) leitoras(es), mas os desafios ficam colocados pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo na “era do impresso” (Rojo; Moura, 2019).

A partir dessas concepções, é possível inferir que as(os) leitoras(es) contemporâneas(os) devem buscar interpretar os contextos sociais e culturais de produção e circulação desses *designs* e enunciados híbridos. Tudo isso visando, como instância última, a realização de uma prática transformadora, seja de recepção ou de produção. Por essas e outras questões que cercam o campo de estudo sobre as(os) leitoras(es) e a leitura, se torna indispensável pensar a figura das(os) professoras(es) como peças-chave no processo de formação das(os) leitoras(es), perante as práticas de mediação como recurso principal para o incentivo à leitura e escrita criativas na escola.

Por fim, a formação das(os) leitoras(es) e das(os) professoras(es) leitoras(es) mediadoras(es) de leitura torna-se um desafio e, com base nisso, a presente pesquisa aponta para a perspectiva de formação de comunidades ubíquas de leitoras(es) como possibilidade de torná-las(os) ativas(os) na condição de leitoras(es), pois as comunidades não só contribuem com o processo formativo como também fortalecem os vínculos entre as(os) leitoras(es), tornando-as(os) ativas(os) e praticantes de atos de leitura em uma rede de colaboração significativa.

Quando as(os) professoras(es) estimulam as(os) alunas(os) a fazerem algo que elas(es) fazem, as(os) alunas(os) passarão a fazer, inclusive por acreditar que valerá a pena, pois suas(seus) professoras(es) se mostram verdadeiramente amantes de tal prática, e isso é o que faz com que as(os) alunas(os) se sintam curiosas(os) para experimentar a leitura. As(os) professoras(es) são guias para esse mundo simbólico que é descoberto através da experiência mágica de leitura; o livro é o portal por onde é possível adentrar nos sentimentos, acontecimentos e problemáticas que

este mundo fantástico compartilha com suas(seus) visitantes. Feito isto, as(os) alunas(os) serão leitoras(es) por prazer e viverão uma experiência mágica de leitura, e essa experiência é o resultado de todo um processo, inclusive, mágico de incentivo e vivência real e simbólica de leitura, por assim dizer, criativa.

Não são poucos os desafios enfrentados pelas(os) professoras(es) em sua militância educacional concernente à realidade da sala de aula no que diz respeito à prática leitora, tal que nos últimos anos se têm visto uma gama de estudos sobre formação docente inicial e continuada que refletem sobre este quesito. A formação inicial de estudantes de um curso de formação de professoras(es) precisa abarcar a competência da literacia docente, visto que aquelas(es) que são responsáveis pela formação de leitoras(es), necessariamente precisam ser leitoras(es).

Infelizmente diversos estudos sobre formação de leitoras(es) têm se detido mais à formação das(os) alunas(os), esquecendo das(os) professoras(es), justamente por haver o pressuposto lógico de que as(os) docentes leem, porém, essa suposição apenas camufla a problemática. Cientes dessa realidade, é preciso elaborar estratégias de melhoria da qualidade da formação continuada das(os) professoras(es), particularmente no que tange à formação leitora das(os) formadoras(es) de leitoras(es). O estudo desenvolvido em Almeida (2021) ainda evidenciou, como caráter de inovação, que a formação de professoras(es) leitoras(es), pode estar sincronizada com a formação de professoras(es) também como autoras(es). O uso do termo “leiautoras(es)” vem, portanto, a propósito também neste caso.

A fim de explicar a ideia geral do conceito elaborado como fruto de vários estudos com base em LerAto, compreendo que PLUs-Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os) são as(os) profissionais conscientes de que participam de uma formação continuada no âmbito das práticas leiautoras de uma CLAU-Comunidade Leiautora Ativa Ubíqua (ANDRADE, 2021), criada por meio de uma jornada de aplicação do Método LerAto, a qual qualifica sua mediação de leitura/escrita, particularmente em contexto de bibliotecas.

Essa formação continuada em leiautoria perpassa a discussão sobre Utopia como paradigma que orienta as(os) docentes a apreciarem e criarem obras cujos temas se relacionam com as proposições e fundamentos conceituais dessa área temática dos estudos literários. De maneira especial, busca-se fazer uso dos temas

da utopia – a exemplo do princípio da esperança (Bloch, 2005), jogo de sonhos (Andrade, 2020) etc. – com a finalidade de intervir contra os problemas socioculturais enfrentados no mundo distópico contemporâneo, de maneira singular no tocante às relações entre mulheres e homens no que diz respeito ao preconceito, violência e feminicídio impetrados contra as mulheres.

Para que a formação leiautora utópica dessas(es) docentes venham a ser significativa, cabe vivenciar plenamente uma experiência em *Pedagogia da Utopia*, isto é, um processo de ensino-aprendizagem continuado que perpassa a teoria e a prática do pensamento e da atitude utópica. Acredito que Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Esperança* (2013), já propunha um modo de *esperançar* um mundo melhor através do pensamento e da atitude utópica. Cabe exercitá-las nas diversas áreas, particularmente na educação, nas tecnologias, nas ciências, na cultura e nas artes, quais sejam os principais laboratórios de atuação das(os) docentes. Se a pedagogia é a ciência que estuda a educação e seus processos de ensino-aprendizagem, uma pedagogia da utopia deve ser um bem educacional inalienável, ou mesmo um aspecto intrínseco à formação holística e, conseqüentemente, a ser experimentada, estudada e ensinada de maneira contextualizada.

O *Ser-Utópico* é alguém que aprendeu a ser assim, que busca ferramentas ideológicas criativas que o ajudam a acreditar na melhoria de sua realidade. Se os currículos de nossas escolas e universidades atravessassem a pedagogia da utopia por meio da interseccionalidade nos múltiplos temas, possivelmente estaríamos formando crianças, jovens e adultas(os) comprometidas(os) com a inovação científica, cultural, tecnológica etc.

Afinal de contas, a utopia crítica problematiza o mundo real no anseio de transformá-lo frente a projetos ideológicos para o *devenir*, isto é, os múltiplos futuros possíveis. Negligenciar o pensamento e a atitude utópica seria, portanto, estar aptas(os) a moldar futuros e ainda perder grandes oportunidades para resolver problemas e consertar o seu mundo. Como ensina a utopista Jane McGonigal, que acredita no ideal de que somos todas(os) participantes de um jogo na vida, em *A realidade em jogo* (2012): “o futuro não é um lugar para onde estamos indo, mas um lugar que estamos criando” (Mcgonigal, 2012, p. 23), porquanto “[...] podemos criar qualquer futuro que sejamos capazes de imaginar (Mcgonigal, 2012, p. 25). Grosso

modo, do *pensar* crítico para o *concretizar* de uma mudança nos *deires* possíveis, existe um processo, no qual perpassa a pedagogia da utopia.

As(os) PLUs, portanto, são agentes que integram uma comunidade composta por docentes, tendo como uma de suas bases de apoio o espaço físico de uma biblioteca, pois este equipamento, isto é, esta fonte inesgotável de leiautoria, impulsiona estas(es) leiautoras(es) a buscarem prazer estético e deleite por meio da apreciação de obras artísticas em diálogo com as(os) suas(seus) pares, bem como qualificação e recursos para a melhoria da sua mediação de leitura nas escolas em que atuam. As(os) PLUs acreditam que a biblioteca e a escola são pontos de partida para intervir contra a realidade distópica do mundo contemporâneo marcado por guerras, analfabetismo, lutas de classe, desigualdade de gênero, crises econômicas, intolerância, preconceito etc.

As(os) PLUs são, para as(os) alunas(os), as pessoas cujo exemplo tem o máximo de impacto nessa sua fase de desenvolvimento do gosto pela leitura. Se não usarem a biblioteca pública (ou escolar) para suas leituras e experiências estéticas múltiplas, e não encorajarem as(os) alunas(os) a imitá-las(os), depois poderá ser tarde para inspirar o hábito da pesquisa e a fome pelo saber. É por isso que as(os) PLUs se engajam diretamente em atividades realizadas na biblioteca, pois a ela levará periodicamente suas turmas, para dar às(aos) alunas(os) oportunidades de explorar-lhe regularmente as riquezas e, com auxílio das(os) bibliotecárias(os), ensinar-lhes a tirar proveito integral dos serviços oferecidos.

Cientes de que as bibliotecas públicas podem ser utilizadas pelos estabelecimentos de ensino para atingir suas finalidades pedagógicas, as(os) PLUs devem estar preparadas(os) para os desafios impostos pelas escolas frente à mobilização de turmas para atividades de extensão. Frente a desafios dessa natureza, as(os) PLUs devem buscar parceria com a comunidade escolar e as bibliotecas públicas, pois trata-se de provocar a adoção de novos métodos pedagógicos, a criação de novos hábitos, a formação de novas atitudes em relação aos livros, ao estudo e à pesquisa para além dos padrões tradicionais.

3.3 De aeroportos, aviões e nuvens: levando a alma a passear através da leitura pública em bibliotecas

Como já mencionado na introdução do presente estudo, em *Contos de cães e maus lobos* (Mãe, 2015), o escritor português Valter Hugo Mãe empreende uma alegoria valiosa para se pensar o poder das bibliotecas, a saber:

As bibliotecas deviam ser declaradas da família dos aeroportos, porque são lugares de partir e de chegar. Os livros são parentes directos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros. Os livros são da família das nuvens e, como elas, sabem tornar-se invisíveis enquanto pairam, como se entrassem dentro do próprio ar, a ver que existe para depois do que não se vê. O leitor entra com o livro para depois do que não se vê. O leitor muda para o outro lado do mundo ou para outro mundo, do avesso da realidade até ao avesso do tempo. Fora de tudo, fora da biblioteca. As bibliotecas não se importam que os leitores se sintam fora das bibliotecas (Mãe, 2015, p.149).

Suas palavras metafóricas nos ajudam a conceber que as(os) leitoras(es) embarcam numa viagem em que levam a sua alma a passear. Por isso mesmo, diante dos desafios atuais relacionados à leitura pública, precisamos trilhar velhos caminhos com novos modos de caminhar. A discussão que se vem fazer a partir de um olhar contemporâneo para a biblioteca aponta para a resignificação do uso desse equipamento educativo ancestral de ascensão social.

Quero dizer que, nestes tempos de cerceamento dos direitos fundamentais em que vivemos, é preciso reinventar o modo de usar as bibliotecas, dado que estamos, na condição de leitoras(es), sendo resistentes contra a onda de fechamento e/ou de escolarização de bibliotecas públicas brasileiras que marca este século XXI. Discutir e propor alternativas exequíveis de resignificação da experiência de leitura pública nestes espaços interculturais pode contribuir na efetivação do direito elementar ao conhecimento e à informação por via pública. Essas e outras questões são discutidas nos tópicos que seguem.

3.3.1 Para reanimar o espírito: biblioteca e suas razões de ser

Pensar sobre uma possível história da biblioteca compreende reconstruir a memória das histórias das experiências da humanidade com a leitura e, conseqüentemente, da sua relação com os livros em diversos espaços e tempos. Cogitar a reconstrução memorial, mesmo que sintética dessa história, pode nos levar a observar maravilhadamente o poder que a leitura tem e como ela conseguiu viajar

em linhas espaciotemporais de maneira dinâmica, atravessando gerações, passando por diversas sociedades, povos, culturas e seus respectivos modos de usá-la, naturalmente a serviço de interesses políticos, religiosos, particulares etc.

Seria quase impossível dizer quando exatamente o ser humano se apercebeu da importância de registrar o conhecimento e, além disso, gerar procedimentos sistemáticos de organização, preservação e partilha – embora saibamos que na pré-história as pessoas desenhavam nas paredes das cavernas, em árvores e em rochas a representação de suas ideias e a manifestação, seus desejos e as suas necessidades por meio de objetos e figuras –, porquanto, no passar dos séculos, observa-se a resistência da leitura, dos livros e da biblioteca, cuja força fora impulsionada por aquelas(es) que, certamente, são as(os) protagonistas da história da leitura, isto é, as(os) leitoras(es) e escritoras(es).

Como se sabe, as civilizações antigas – como a chinesa, egípcia e grega de centenas de anos a.C – atribuíram valores imensuráveis aos escritos, pelo que desde o Renascimento, a Reforma, a Revolução Científica, a era do Iluminismo etc., vem se valorizando por milênios o poder da palavra impressa em seus diversos suportes físico-impressos para a difusão de crenças, estatutos políticos, normas educacionais, entre outras finalidades decorrentes da gestão do conhecimento. Porém, em várias épocas, diversos povos e civilizações também negligenciaram os cuidados com os escritos, razão pela qual a história do livro e, em particular, da biblioteca, é marcada por resistência concernente à sua própria preservação, pelo que já ocorreram vários tipos de situações comprometedoras, a exemplo de incêndios, lutas civis, guerras externas, invasões, mudanças de suportes etc.

Diversas(os) historiadoras(es) de diferentes nacionalidades, principalmente aquelas(es) movidas(os) pela paixão pela leitura pública e pelos livros – a exemplo da espanhola Irene Vallejo, autora de *O infinito em um junco: a invenção dos livros no mundo antigo* (2022), o argentino Alberto Manguel, autor de *Uma história da leitura* (1997), o britânico Martyn Lyons, autor de *Livro: uma história viva* (2011), o francês Frédéric Bardier, autor de *História das bibliotecas: de Alexandria às Bibliotecas Virtuais* (2018), entre outras(os) –, apresentaram notável e prestigioso interesse em contar novamente essas histórias – não só baseadas(os) em documentos escritos e imagens, mas também na *imaginação* – sobre a leitura e os livros. Suas pesquisas, a exemplo de várias outras, não só resgatam historicamente os principais momentos

em que a leitura se manifestou por meio de suportes de escrita e seus modos de ler, como também promovem reflexões sobre a importância dos recursos de comunicação para a difusão do conhecimento com a finalidade de promover transformação sociocultural em espaços-tempos diversos de leitura ao longo da história.

Quero destacar que essas(es) autoras(es) nos lembram que a leitura é um traço constitutivo do hábito cultural de aperfeiçoamento holístico e do autoconhecimento do ser humano para a abertura de novos horizontes ideológicos, dado que a leitura engrandece a alma e a convida a passear. Mas, para isso, é preciso descolonizar a concepção do senso comum acerca do acesso à biblioteca, dado que se observa que a sociedade ainda empreende este espaço como destinado às classes sociais mais elevadas.

É com base nesses princípios que denotam a relevância das bibliotecas que podemos apreender a imprescindibilidade de estudos na área de letras e/ou ciências humanas relacionados à Biblioteconomia, caracterizada como a área que desenvolve técnicas e normativas voltadas para o acesso à informação produzida pela humanidade para as(os) usuárias(os). As ideias do autor Jonathas Luiz Carvalho Silva, em *Biblioteconomia e interdisciplinaridade* (Silva, 2018), nos ajudam a conceber a multiplicidade de conceitos atribuídos à Biblioteconomia, razão porque essa área do conhecimento possui um caráter plural e interdisciplinar que permite compreendê-la na atualidade a partir de três fundamentos:

- (1) Sócio-histórico: referente a práticas de organização de documentos, preservação da memória e produção e disseminação de conhecimentos.
- (2) Técnico, normativo e científico: com vista a promover a organização/tratamento, mediação, acesso, uso e apropriação da informação por meio de serviços e produtos em ambientes de informação, especialmente bibliotecas.
- (3) Humanista-enciclopédico: relacionado ao conhecimento das técnicas e práticas documentárias e informacionais que permitem atuar com variados públicos e áreas do conhecimento.

Mesmo diante desses fundamentos preponderantes para o desenvolvimento da sociedade e da cultura, sabe-se que a história das bibliotecas é marcada pelo seu caráter elitista, porém, é preciso nos engajar com mais intrepidez na militância das

bibliotecas públicas no que concerne a contribuir com a promoção da democratização do acesso ao conhecimento sistemático e de qualidade. Por tal razão, este estudo aponta para a potencialidade das bibliotecas públicas para a transformação social e, em particular, para a formação leitora ativa, a começar por aquelas(es) que são as(os) mais importantes mediadoras(es) de leitura e escrita, isto é, as(os) professoras(es).

Ainda, é preciso dizer que, no âmbito dos estudos literários, as(os) pesquisadoras(es) da área de Letras e áreas afins têm deixado à margem diversas questões relacionadas às obras literárias, as quais poderiam iluminar o modo como elas mesmas são interpretadas, a fim de expandir a compreensão dessas obras de maneira mais abrangente e assertiva, a exemplo de: processo criativo autoral, sistema editorial, democratização do acesso à obra, valores de mercado em livrarias, qualidade do suporte de propagação, oferta de acesso pela biblioteca, impacto social de uma determinada obra em uma comunidade leitora etc. (Jitrik, 2000).

O que se tem observado, portanto, é que para muitas(os) pesquisadoras(es) da área de Letras o conteúdo temático cunhado pelas(os) autoras(es) constitui-se como elemento que realmente importa nas pesquisas, mesmo quando essas obras enfrentem desafios editoriais e de mercado. Esquecer essas questões é como considerá-las como temáticas irrelevantes, sendo que, afinal, em se tratando de obras literárias, naturalmente nos referimos a livros. Diante do ensejo, faço algumas perguntas:

- Por que razão as(os) pesquisadoras(es) da área de Letras não se interessam, por exemplo, por saber o número estimativo de cópias impressas vendidas do romance que estão estudando?
- Qual o motivo para não se interessarem por saber se um determinado romance, coletânea de poesias ou peça teatral chegou às bibliotecas públicas?
- Qual a razão para não considerarem relevante saber quais editoras e livrarias publicam e vendem as obras de terminadas(os) autoras(es) que estudam?

Essas e outras questões me impulsionam a defender que é preciso partir do princípio de que as discussões sobre o livro, leitura pública e, mais precisamente sobre

a biblioteca, constituem uma pauta literária, ou melhor, um tema a ser tratado com mais afinco no âmbito das pesquisas com foco em literatura e interculturalidade.

É de comum acordo entre a maioria das(os) historiadoras(es), bibliófilas(os) e críticas(os) da história da leitura e do livro, a exemplo de Lilia M. Schwarcz, autora de *A longa viagem da biblioteca dos reis* (Schwarcz, 2002), que o termo *biblioteca* é de origem grega e surgiu da união de duas palavras, isto é, *biblio* e *têke*, que teriam o significado conjunto que designa ao que poderíamos chamar de prateleira ou depósito para guardar livros, escritos, rolos de papiro e de pergaminho organizados em estantes.

Na mesma linha de pensamento de Schwarcz, o historiador francês Frédéric Bardier (2018) destaca que a biblioteca significou primeiramente um móvel definido por seu conteúdo, isto é, rolos (*volumina*) e depois livros em cadernos (*codices*). Por extensão, ela vai designar as salas em que esses móveis estão dispostos. Posteriormente, o termo grego é transposto diretamente para o latim (*bibliotheca*) e empregado, por exemplo, para as novas instituições fundadas pelos imperadores e postas à disposição do público, a exemplo das bibliotecas romanas. No entanto, na contemporaneidade a palavra biblioteca também pode designar um conjunto de textos “desmaterializados”, por assim dizer, para as(os) leitoras(es) por intermédio de recursos oriundos do ciberespaço, dado que existem bibliotecas digitais e/ou bibliotecas virtuais, a exemplo do *Google Books*.

Como nos ensina o bibliófilo Christian Jacob, em prefácio à obra *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente* (2000), a biblioteca é, antes de tudo, um *conceito imaterial* que dá sentido e profundidade às práticas da leitura, da escrita e da interpretação. Essa acepção nos ajuda a afirmar que a biblioteca se trata menos de um *lugar físico* e mais uma *razão de ser* – social, cultural e epistemológica – a qual dá-lhe vitalidade, inclusive como objeto estético. Isso não quer dizer que o aporte físico seja dispensável, porém é preciso partir de uma concepção que conduza as práticas e atos de leitura no âmbito do espaço da biblioteca.

Assim, expandindo-se para além de uma acepção etimológica pautada nas raízes linguísticas do termo e, tendo em vista as noções que compõem sua definição frente às suas múltiplas semânticas, a biblioteca também recebeu diversos conceitos epistemológicos e funcionais no decorrer da história em face de sua missão de proporcionar o acesso ao conhecimento por meio dos livros. Por isso, a seguir discuto

conceitos-chave para a compreensão das bibliotecas e alguns dos seus múltiplos modelos.

Inicialmente, é importante destacar que de modo geral a biblioteca, seja ela escolar, comunitária, pública, privada, especializada etc., além de promover o interesse pela leitura em crianças, jovens e adultas(os), fomenta a autonomia de pessoas e grupos sociais mediante acesso à informação, leitura e cultura, gerando inclusão social e transformação de vidas.

A propósito disso, Lilia M. Schwarcz (2002) compreende que esse local labiríntico é, entretanto, e acima de tudo, uma instituição, onde se desenham desígnios intelectuais, realizam-se políticas de conservação, elaboram-se modelos de recolha de textos e de imagens. Desse modo, mais que uma sala com prateleiras, uma biblioteca representa uma coleção e seu projeto. Afinal, qualquer acervo não só traz embutida uma concepção implícita de cultura e saber, como desempenha diferentes funções, dependendo da sociedade em que se insere (Schwarcz, 2002).

Nesta direção, pode-se conceber que as bibliotecas atendem a objetivos específicos de desenvolvimento sociocultural dos ambientes onde estão instaladas, pelo que se pode e deve dialogar com as necessidades contextuais de mudança e inovação correspondentes a estes lugares, a fim de que as pessoas sejam impactadas e produzam inovação pelo poder do acesso ao conhecimento mediante a leitura pública, promovida principalmente por meio dos livros.

Além disso, por sua vez, Luis Milanese, autor de *O que é biblioteca* (Milanesi, 1988), concebe que a biblioteca é, em particular, um instrumento de leitura do cotidiano com os seus conflitos e problemas. À luz dessa aceção, se entende que a biblioteca não pode ser algo distante da população como um posto médico que as pessoas procuram quando têm dor. Ela deve ser um local de encontro e discussão, um espaço onde é possível aproximar-se do conhecimento registrado e onde se discute criticamente esse conhecimento (Milanesi, 1988).

Diante da importância e dos impactos das bibliotecas na transformação sociocultural das(os) usuárias(os), torna-se indispensável apresentar e discutir alguns conceitos que caracterizam diferentes modelos de bibliotecas. À luz destes conceitos, entre outras(os) autoras(es), Ronald E. Barker e Robert Escarpit, em *A fome de ler* (Barker; Escarpit, 1975), apontam para a existência de diversos tipos de bibliotecas, a exemplo de bibliotecas nacionais, públicas, universitárias, comunitárias,

especializadas, industriais, comerciais etc. Por esse motivo, destaco, em especial, alguns conceitos e características relativas às bibliotecas públicas e mesmo comunitárias, as quais são de interesse para o contexto da pesquisa.

O Manifesto da *International Federation of Library Associations* (IFLA) da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) descreve que as *Bibliotecas Públicas* são instituições mantidas pelo governo federal, regional ou municipal com a finalidade de fornecer, de modo equitativo a todos os cidadãos e cidadãs, o acesso ao conhecimento e à informação por meio de diversos recursos e suportes. Para tanto, a biblioteca pública deve fornecer recursos e serviços nos variados suportes informacionais e culturais para atender às necessidades da população no que se refere à educação, informação, desenvolvimento pessoal, cultura e lazer, tendo a importante função de promover a democracia por meio do acesso ao conhecimento (UNESCO, 1944).

A UNESCO, cuja sigla traduzida para o português corresponde a *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura*, em parceria com a IFLA, que no português vem a ser denominada de *Federação Internacional de Associações de Bibliotecários*, em seu manifesto descrito no volume *Normas para Bibliotecas Públicas* (IFLA, 1976), define como objetivo da biblioteca pública, fomentar a paz e o bem-estar espiritual, atuando por intermédio de mulheres e homens. O manifesto proclama a confiança da UNESCO na biblioteca pública como força em prol da educação, da cultura e da informação e como instrumento indispensável para promover a paz e a compreensão entre povos e nações.

Observa-se que o importantíssimo documento do manifesto da UNESCO (IFLA, 1976) faz algumas determinações sobre a biblioteca pública, razão que elenco em paráfrase seis delas, a saber:

- (1) A Biblioteca Pública é uma demonstração prática de fé da democracia na educação universal considerada como um processo contínuo ao longo de toda a vida e no reconhecimento de que a natureza do ser humano se realiza no saber e na cultura.
- (2) A Biblioteca Pública é o principal meio de proporcionar a todos o livre acesso aos registros dos conhecimentos e das ideias do ser humano e às expressões de sua imaginação criadora.

- (3) A Biblioteca Pública tem a preocupação de reanimar o espírito do ser humano, proporcionando-lhe livros que divirtam e sejam gratificantes, de assistir o estudante e de ter à disposição dos interessados, informações técnicas, científicas e sociológicas atualizadas.
- (4) A Biblioteca Pública deve ser estabelecida à base de dispositivos legais inequívocos que regulem a prestação de um serviço de biblioteca pública de alcance nacional. É indispensável que as bibliotecas cooperem entre si de forma organizada, para que haja plena utilização de todos os recursos nacionais e para que os mesmos possam estar à disposição de qualquer leitor.
- (5) Sua manutenção deve ser assegurada totalmente pelos cofres públicos, não se exigindo qualquer remuneração direta pelos serviços que prestar.
- (6) Para alcançar seus objetivos, a Biblioteca Pública deve ser de fácil acesso e suas portas estarão abertas a todos os membros da comunidade, sem distinção de raça, cor, nacionalidade, idade, sexo, religião, língua, situação social ou nível de instrução, para que a utilizem livremente e em igualdade de condições.

Essas determinações dão subsídio para a efetivação dos direitos e deveres das(os) cidadã(o)s relativamente ao acesso às bibliotecas públicas em território nacional. Ainda vale lembrar que, por iniciativa do *Instituto Nacional do Livro*, as organizadoras do *Manual de Treinamento de Pessoal responsável por Biblioteca Pública* (Antunes; Cavalcante, 1989), Walda de Andrade Antunes e Gildete de Albuquerque Cavalcante fazem saber que a biblioteca pública é o centro de informação da comunidade. É função da biblioteca servir de lugar para a comunidade se encontrar, conversar, trocar informações, discutir problemas, saciar as suas curiosidades, ampliar conhecimentos, autoinstruir-se, ler livremente, recrear-se e criar.

A biblioteca pública tem a responsabilidade de atender a todas as pessoas da comunidade: idosas(os), crianças, jovens, donas(os) de casa, estudantes, trabalhadoras(es), pessoas de outras raças ou línguas que a procurem etc. Deve se preocupar em oferecer serviços de informação, leitura de lazer e programações culturais não só aos que vão a sua sede, mas também aos que não têm condição de frequentá-la, a exemplo de doentes em hospitais, instituições de assistência social,

presídios, asilos, orfanatos. Este atendimento é feito através de serviços de extensão, isto é, utilizando-se caixas-estantes, carros-biblioteca ou outra modalidade de serviços móveis, em que os livros são enviados às(aos) leitoras(es) onde estas(es) se encontram (Antunes; Cavalcante, 1989)

Quanto às *Bibliotecas Comunitárias*⁵⁵, com a finalidade de transformar o Brasil em um país leitor por meio da garantia do direito à leitura, em 2015 foi criada a *Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias* (RNBC). A rede opera a partir da articulação entre um conjunto de bibliotecas localizadas em diferentes estados do país, a fim de garantir que os livros, a leitura e a literatura cheguem aos diversos territórios em que esses espaços são implementados.

Entre outras(os) estudiosas(os) do conceito, em *Biblioteca comunitária: conceitos, relevância cultural e políticas* (Alves, 2020), a autora Mariana de Souza Alves compreende que bibliotecas comunitárias se apresentam como uma nova tipologia de biblioteca, visto que por mais que seja um espaço público de acesso ao livro, se diferencia pelo fato de serem sustentadas pelas pessoas das comunidades. Além disso, a maioria dessas bibliotecas são instaladas por obra de reivindicações e movimentos sociais protagonizados por membros das comunidades e, sendo assim, são seus membros que também participam da elaboração de estratégias de gerenciamento das bibliotecas.

Assim, são espaços onde se realizam práticas de leitura, se promove o diálogo intercultural e se dá o acesso à informação aos sujeitos que, na maioria das vezes, não dispõem de outros espaços destinados a essas atividades educativas. Além disso, as bibliotecas comunitárias atendem às comunidades e aos seus membros de maneira que estes se tornam responsáveis e engajados com os atos de leitura que são promovidos na instituição, razão pela qual a autora Elisa Campos Machado defende a tese do protagonismo das *Bibliotecas Comunitárias como prática social no Brasil* (Machado, 2008).

Ainda na perspectiva das ideias de Alves (2020), é possível inferir que uma comunidade pode ser entendida como um grupo de pessoas que convivem em uma mesma área territorial e que compartilham condições de vida semelhantes. Porém, embora a localização seja uma característica necessária para uma comunidade, o que

⁵⁵ Cf. mais informações sobre Bibliotecas Comunitárias na plataforma da *Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias* (RNBC). Disponível em: <https://rnbc.org.br/a-rnbc/>. Acessado em 13 de outubro de 2020.

garante sua existência é a partilha de experiências e os modos de vida que promovam certa coesão social. Essa coesão confere a seus membros um sentimento de responsabilidade e comprometimento que, movidos pelas relações familiares essencialmente orgânicas e intuitivas, saem em busca de seus objetivos.

No âmbito dessa discussão, a cientista da informação e *Chief Executive Officer* (CEO) Todêscia Badke (1984), em *Biblioteca popular: uma experiência no bairro das Laranjeiras* (Badke, 1984), concebe que as bibliotecas comunitárias também podem ser chamadas de *Bibliotecas Populares*, dado que a biblioteca popular se caracteriza por surgir da vontade, necessidade e trabalho de uma comunidade.

Esse modelo de biblioteca emerge do esforço de pessoas que lutam juntas, tendo como principal objetivo realizar um trabalho baseado na proposta de transformar a realidade vigente, a qual no mais das vezes é marcada por desfavorecimento econômico e social, além do combate à criminalidade, exploração do trabalho infantil, abuso sexual e outras problemáticas sociais que orbitam em torno das comunidades. Portanto, estas bibliotecas, normalmente, aparecem em bairros onde vivem pessoas de uma classe social menos favorecida economicamente, com experiências de lutas sociais (Badke, 1984).

3.3.2 No gargalo da ampulheta: biblioteca e seus diálogos interculturais

Como já foi discutido, basicamente a biblioteca se compõe de duas partes: um *corpus* textual ou conjunto de textos compilados em artefatos literários na forma de objetos-suportes que congregam conteúdos (livro) e um *espaço físico* estrutural e institucionalizado como lugar de preservação, sistematização e partilha desses artefatos (biblioteca).

Pensar uma articulação teórico-crítica em que esta instituição pode ser concebida como espaço promotor de cruzamentos dialógicos entre culturas pressupõe, em comum acordo, que *produto* e *espaço* estão fundidos, pelo que em diferentes planos atuam com a finalidade de promover diálogos interculturais por meio de diversos agenciamentos e mecanismos de trocas.

Para tanto, com a finalidade de pensar o cruzamento intercultural, um terceiro elemento é indispensável, isto é, as(os) *usuárias(os)*, sejam elas(es) leitoras(es), escritoras(es), bibliotecárias(os), professoras(es) ou outras(os) que realizem atos de

leitura pública que dão vitalidade à biblioteca, dado que a instituição é composta e resulta da relação tríplice entre (1) *produto*, (2) *espaço* e (3) *usuárias(os)*.

A proposição a qual defendo concernente às relações entre produto, espaço e usuárias(os) que se desenvolvem na biblioteca também alude às ideias do bibliófilo Christian Brayner, autor de *A biblioteca de Foucault: reflexões sobre ética, poder e informação* (2018), quando afirma que nesta instituição se envolvem diversas(os) pessoas em um cenário dinâmico de trocas na busca da construção de identidades. Em outras palavras, o autor afirma que impera na formação de toda biblioteca uma pretensão de se tornar especializada, já que não lida com espectros, mas com pessoas inseridas em realidades singulares (Brayner, 2018).

Seus argumentos nos ajudam a considerar que uma biblioteca tem intenções claras quanto a ser um espaço que visa contribuir para a formação da identidade cultural das(os) suas(seus) usuárias(os) mediante uma formação em comunidade dialógica, nas relações com o livro e com as(os) demais usuárias(os). Qual a melhor maneira de conhecer a si mesmo e trabalhar a própria identidade cultural se não por meio da relação intercultural entre pessoas diversas?

Retomando o conceito teórico de “transferência” empregado pelos historiadores e bibliófilos Michael Espagne (2009) e Matthias Middell (2000), o bibliófilo francês Frédéric Bardier, na já citada obra *História das bibliotecas: de Alexandria às bibliotecas virtuais* (Bardier, 2018), compreende que o processo de cruzamento cultural – ou, nos seus termos, “transferência cultural” – promovido na/pela biblioteca se realiza por uma lógica de trocas, ou seja, por meio de uma relação do livro com as(os) usuárias(os).

Neste sentido, Bardier (2018) destaca que:

O papel das bibliotecas nos procedimentos de transferências é ainda maior porque estamos, até o século XIX, numa lógica em que o principal meio de comunicação da cultural é, no Ocidente, o livro, termo que entendemos aqui no sentido mais amplo (livro manuscrito ou impresso, mas também peça, periódico etc.), mas em que este permanece por muito tempo relativamente raro. A função da biblioteca, esse local em que os livros estão disponíveis, é desde então estratégica em se tratando de transferência e de apropriação (Bardier, 2018, p. 19).

Os argumentos de Bardier são preponderantes para defender-se que o livro deverá ser um instrumento ou canal efetivo para o fortalecimento do vínculo de transferência que se estabelece entre a biblioteca e o usuário, sendo o livro um

importante meio de comunicação, transferência e apropriação de saberes culturais. Além disso, este bibliófilo faz menção a um fenômeno crescente e ininterrupto que é a própria “metamorfose da biblioteca” (2018, p. 22), isto é, sua capacidade dinâmica de se atualizar ou mudar de forma de acordo com o espaço-tempo da cultura onde ela está edificada.

Considera-se que a dinâmica de mudança do espaço da biblioteca está estritamente ligada à mudança dos seus usuários, nas suas diferentes motivações de busca pelo saber, seus modos diferentes de se relacionar com o livro, seus modos de ver o mundo e transformá-lo. É por isso que uma biblioteca deve tornar-se um reflexo da visão de mundo de uma comunidade, a ponto de tornar-se especializada e personalizada para atender às necessidades estéticas, culturais e ideológicas de uma determinada comunidade de usuárias(os).

Em síntese, o bibliófilo Frédéric Bardier (2018) defende que a transferência cultural se dá em três modalidades:

- (1) Primeiramente, “pela leitura no presente de um conteúdo textual” (2018, p. 20) disponível;
- (2) Em segundo, “no tempo, na medida em que a biblioteca é o espaço de conservação de um patrimônio textual ao qual será possível fazer referência” (2018, p. 20);
- (3) Por último, “na geografia cultural” (2018, p. 20) conectada com a diversidade linguística que revela diferentes manifestações culturais representadas nos textos, mesmo que por meio de traduções;

Com base nisso, pensar o cruzamento de culturas pelo caminho do conteúdo imbricado no produto (livro) partilhado pela biblioteca pode ser uma possibilidade deveras interessante para se pensar a formação das(os) usuárias(os) na apropriação destes conteúdos transferidos, bem como aplicação e atualização. Outrossim, para além do conteúdo/produto, Bardier aponta para a própria instituição como objeto de transferência, ou seja, nas suas práticas e representações se estabelecem cruzamentos culturais. Portanto, é com base nisso que sua compreensão se refere aos conteúdos textuais, mas também à própria instituição, seus modos de funcionamento e suas representações (Bardier, 2018).

Para pensar esta prática representativa da instituição, Bardier destaca pelo menos três princípios aqui sintetizados:

- (1) A concepção da biblioteca e as técnicas de organização e de gestão que são postas em prática;
- (2) A representação da biblioteca como legitimação e apropriação de uma imagem de acesso ao saber universal;
- (3) A representação da biblioteca no tocante ao seu modelo decorativo ou arquitetônico que aponta para uma visualidade ou estética que expressa, por exemplo, a ideia de um lugar luxuoso, um cenário elegante ou uma decoração de “bom gosto”.

Diante disto, Bardier (2018) considera que as bibliotecas são instituições de transferências, no entanto, essas transferências se fazem segundo determinados procedimentos e ordenações que impõem também, por si mesmas a transferência de um modelo, pelo que em cada época as tipologias das bibliotecas mudam, porquanto as modalidades dos seus funcionamentos também mudam.

Apresentadas algumas das ideias de Bardier (2018) sobre como a biblioteca, por meio de ideias, produtos/conteúdos e práticas interventivas de leitura, promove transferências culturais, isto é, trocas e cruzamentos culturais, destaca-se como indispensável para esta discussão as proposições e concepções cunhadas pelo francês Patrice Pavis, em *O teatro no cruzamento de culturas* (Pavis, 2015), dado que formaliza uma abordagem teórica de observação e análise do cruzamento de culturas.

Relativamente à teoria do cruzamento de culturas, Pavis se utiliza da “metáfora da ampulheta” como metodologia simbólica e sistemática para identificar no teatro o fenômeno da produção e representação por meio da intersecção entre sistemas de montagem cênicos, transposições intermediáticas e cruzamentos interculturais imbricados na linguagem do teatro. Essa metáfora utilizada para identificação do fenômeno do cruzamento de culturas vem gerando, na contemporaneidade, discussões no âmbito dos estudos interculturais para uma possível compreensão das relações entre uma cultura fonte e uma cultura alvo, postas nos respectivos lados extremos da ampulheta, a partir da qual o autor argumenta que uma cultura afeta a outra mutuamente (Pavis, 2015).

Pensar a biblioteca a partir da teoria do cruzamento de culturas de Pavis aponta para a ideia de que as(os) usuárias(os) estão, neste espaço, estabelecendo vínculos com outras tradições culturais, por meio da transmissão de conhecimentos humanos diversos, a exemplo de saberes das ciências, culturas, espiritualidades, saúde, artes, gastronomia etc., no diálogo com as obras de autoras(es) de diversas nacionalidades do mundo, contribuindo para que as(os) leitoras(es)-usuárias(os) possam ser transformadas(os) pela leitura e pelos outros serviços promovidos pela biblioteca, ampliando seus horizontes de conhecimentos acerca de áreas de seus interesses.

Assim, pensar o movimento da ampulheta de Pavis (2015) como metáfora representativa para a relação das(os) leitoras(es) com os livros pode nos ajudar a conceber que, inicialmente, o livro se constitui como a “cultura fonte”, a qual afeta as(os) leitoras(es), que representam a “cultura alvo”. Sabemos, portanto, que a ampulheta vira, pelo que as(os) leitoras(es), transformadas(os) pelas experiências de leitura, posteriormente poderão ser a fonte, ou seja, conseguirão promover novos agenciamentos a fim de transformar sua realidade, seja por meio da escrita ou qualquer outra linguagem que veicule signos e sentidos para serem concebidos e apropriados por outras pessoas em experiências dialógicas de transferência e/ou trocas.

Em outros termos, a metáfora da ampulheta caracteriza as(os) leitoras(es) que ora são influenciadas(os) pela leitura que realizam mediante seu relacionamento com o livro e a biblioteca: ora essas(es) leitoras(es) são agentes de transformação de sua realidade, uma vez que se tornaram críticas(os) e criativas(os) para buscar os recursos necessários para se engajar na mudança que almejam ver em seu mundo. Oportunamente, é possível inferir que a autoria é a maneira mais eficiente de leitoras(es) efetivarem o circuito do virar da ampulheta para tornarm-se uma fonte a impactar novos alvos.

3.3.3 Velhos caminhos, novos modos de caminhar: biblioteca e suas plurifuncionalidades

Nos últimos anos, vem se desenvolvendo em países europeus, particularmente em Portugal, a concepção de bibliotecas como *Espaços Culturais de Polivalências*, o que designa que a biblioteca pode ser concebida numa perspectiva que vai além de um espaço reservado de modo restrito para a leitura contemplativa, pesquisa científica e o empréstimo de livros para um público específico, incluindo também a promoção

de diversas manifestações educativas, artísticas e culturais, bem como atividades formativas relacionados a diversas áreas do conhecimento como estímulo à cidadania, interculturalidade e democratização do direito à apropriação e construção de saberes.

A fim de empreender essa concepção e adaptá-la do português de Portugal para o do Brasil, concebe-se o conceito de biblioteca como *espaços formativos alternativos plurifuncionais*. Essa concepção parte da ampliação dos conceitos reducionistas e estigmatizados de leitura e de biblioteca tradicionais para atender às demandas contemporâneas relativas à formação de leitoras(es) ativas(os) para a ubiquidade do fenômeno da inovação da cultura e da tecnologia, da transversalidade e interseccionalidade dos conhecimentos, bem como da interculturalidade no processo de globalização, cujas(os) leitoras(es) estão a se engajar em práticas leitoras diversas, mediadas por diferentes linguagens e multimodalidades em realidades física e virtual.

Esse modelo de biblioteca busca promover atividades que ampliem os conhecimentos de suas(seus) usuárias(os), visando integrá-las(os) no processo de desenvolvimento cultural. Essas atividades podem ser ampliadas com projetos internos e de extensão realizados de acordo com o calendário elaborado pela biblioteca em diálogo com a comunidade leitora ativa, além da organização de programas que envolvam instituições como: famílias, igrejas, asilos, abrigos de idosos(os), orfanatos, presídios, hospitais, escolas, universidades, associações de bairros, sindicatos etc.

Os estudos de Marc Halévy, em *A era do conhecimento* (2010), apontam para as mudanças desenfreadas e irreversíveis do mundo contemporâneo, razão que um bem cultural como a leitura pública pode ser uma ponte dialógica entre as inteligências múltiplas e desmistificadoras do ideal de biblioteca como espaço museificado e limitado.

Através das suas ideias, somos levadas(os) a compreender a biblioteca como entidade perseverante que chegou a alcançar o tempo da *gnoosfera*, no qual as inteligências tendem a encontrar outras inteligências em universos hiperconectados. Por isso mesmo, Brayner (2018) afirma que a biblioteca deve atuar não somente como espaço físico reservado à leitura, mas também, e principalmente, como serviço que facilita a criação e a troca de ideias.

Assim, este estudo trata de uma investigação desse modelo de uso da biblioteca em Portugal a fim de contribuir para com a implementação em bibliotecas do Brasil, dado que no contexto brasileiro as bibliotecas ainda são museificadas. A esse respeito, o autor – concebido aqui como *plurifuncionalista* – Cristian Brayner (2018), afirma com todas as letras que a biblioteca brasileira se converteu em entidade dispensável para a grande maioria, pelo que o brasileiro não vincula a biblioteca ao prazer. A leitura, no âmbito da biblioteca brasileira, esteve atrelada ao estudo formal dos já iniciados no mundo acadêmico, o que representa uma negação explícita de um projeto aberto para as comunidades.

As ideias de Brayner são bastante problematizadoras, pois uma biblioteca pensada para todas(os), além de soar como discurso ingênuo, vulnerabiliza as ações internas e fragiliza seu desejo de perpetuidade na esfera pública. Como se observa, o livro está descartado do campo do prazer, cuja justificativa repousa no fato da biblioteca ter se erigido como espaço reflexivo, como lócus caracterizado pela ausência do ruído, pelo desprezo ao intercâmbio discursivo (Brayner, 2018).

Quebrando o paradigma da biblioteca tradicional pautada nos modelos que surgiram no século XVI nos moldes do Renascimento, marcada principalmente pela leitura contemplativa (silenciosa), Brayner (2018), textualmente, destaca que a:

Biblioteca é um espaço otimizador de relação, seja por meio da pesquisa coletiva, seja por meio de uma conversa no jardim de inverno. Quem permanece insistindo na ideia de que a biblioteca gravita em torno do livro? Há tempos, o livro perdeu o seu protagonismo. Embora muitos continuem investindo sua vida e, pior, o dinheiro público nessa percepção tacanha, é consolador que alguns comecem a procurar a biblioteca mais perto de casa para apreciar uma obra de arte, degustar um cappuccino, namorar e dormir no saguão de entrada (Brayner, 2018, p. 146).

As ideias de Brayner sobre a renovação da experiência de leitura pública no espaço da biblioteca passa pela estratégia do prazer, isto é, pelo jogo de sensações que o espaço belo e aconchegante suscita nas(os) usuárias(os), cujo relacionamento precisa comprometer-se com o deleite.

É preponderante que uma biblioteca apresente uma estrutura física que preza pela beleza arquitetônica do edifício, bem como pela harmonização do design de interiores, ou seja, dos móveis, pintura, objetos etc. Certamente uma boa infraestrutura e mobília harmoniosa demanda investimentos altíssimos, no entanto, enquanto empreendedores socioculturais, engajados em projetos relevantes como o

de uma biblioteca pública, tempos que compreender a beleza estética como estratégia de acolhimento. Tomemos como inspiração as seguintes palavras de Cristian Brayner (2018), tratando justamente da beleza de uma biblioteca, quando afirma:

Minha dica é que não tenham medo de pleitear orçamento para aprimorar o espaço físico. Antes disso, acreditem no poder da beleza como estratégia mobilizadora na vida das pessoas e da biblioteca. A biblioteca não evoca simplesmente alocar em um mesmo espaço todos os livros que possam vir a ser úteis aos nossos usuários, mas também combinar, nessa mesma geografia, diversos elementos que, quando combinados, produzam deleite (Brayner, 2018, p. 222).

Trazendo o exemplo da Biblioteca Pública de Kista, eleita como a melhor do mundo na ocasião do *Systematic – Public Library of the Year Award 2015*, o bibliófilo justifica a outorga do prêmio em razão de “três elementos – beleza, funcionalidade e empatia” (Brayner, 2018, p. 193). Nesses três elementos, portanto, deve-se investir para que a biblioteca seja considerada plurifuncional, tenha vitalidade e consiga cumprir com o seu propósito sociocultural. Tornando mais claro essa postulação, compreendo que:

- (1) A *beleza* de uma biblioteca deve estar associada à própria personalidade dos suas(seus) usuárias(os), razão porque este espaço deva ter uma aparência atrativa, seja na organização do ambiente, a exemplo das cores que deixam o lugar harmonioso etc.
- (2) Quanto à *funcionalidade*, entendo que a biblioteca deve se manter sempre ativa e comprometida com uma sistemática de realização de uma programação plurifuncional que atenda aos diferentes públicos, a exemplo de atos de leitura em saraus poéticos, festivais artísticos envolvendo a comunidade, realização de palestras e cursos formativos nas diferentes áreas do saber para a qualificação profissional das(os) usuárias(os) etc.
- (3) No tocante à *empatia*, a biblioteca deve suscitar no usuário um sentimento semelhante ao de alguém que está em um ambiente familiar, pois as(os) usuárias(os) devem se sentir livres e à vontade para estar em comunhão com as(os) demais usuárias(os), numa relação mútua de trocas de experiências de vida e de leituras.

A ideia do autor nos leva a questionamentos sobre o sentido da biblioteca para

brasileiras(os) e, não somente isso, nos leva a propor estratégias que venham a somar esforços para o movimento contemporâneo (inter)nacional de resignificação da concepção de biblioteca no Brasil para que o conceito de leitura e de biblioteca possa ser ampliado numa perspectiva plurifuncional, assim como se observa em bibliotecas estrangeiras, a par do já implementado em Portugal.

Essa implementação da plurifuncionalidade, portanto, se apresenta como estratégia para romper com o paradigma do espaço solene do silêncio nos conformes do modelo de bibliotecas edificadas entre o século XVI ao XIX. Esse modelo tradicional tem a mesma conotação da figura do museu ou do templo religioso, marcado por uma solenidade perturbadora para as(os) leitoras(es) do século XXI.

A fim de relativizar esse modelo nos dias atuais, as bibliotecas podem ser resignificadas e virem a proporcionar, por exemplo, a promoção de encontros para que as relações possam ser travadas entre pessoas, para discutir ideias e construir conhecimentos, particularmente a potencialização da formação continuada de professoras(es) mediadoras(es) de leitura como *Professoras(es) Leiautoras(es) utópicas(os)* (PLUs) por meio da aplicação do Método LerAtos.

À guisa de exemplo, instituições como a *Biblioteca de Alcântara*, situada no antigo Palacete dos Condes de Burnay do século XIX, em Lisboa, ilustra essa postulação conceitual relacionada às polivalências desse espaço cultural (Lusa, 2020). Sendo a 18ª biblioteca a integrar a *Rede de Bibliotecas de Lisboa*, a instituição afirma-se como centro cultural para a comunidade, onde se desenvolvem valências que vão do cinema ao ar livre, apresentação de grupos teatrais e musicais, galeria de artes plásticas e visuais, espaço famílias para socialização e encontro entre amigas(os), sala de jogos para o público infanto-juvenil, laboratório de informática com oferta de cursos de qualificação, livraria para venda de livros e outros materiais de interesse para as(os) leitoras(es), parque infantil para bebês etc. Assim, a instituição constitui-se como um centro cultural de proximidade e assente no livre acesso à cultura, à informação e ao conhecimento para as comunidades locais.

Imagens das dependências da biblioteca podem ser visualizadas na plataforma virtual BLX Bibliotecas de Lisboa⁵⁶, sendo algumas delas apresentadas na Figura 11 a seguir:

⁵⁶ Cf. *Catálogo das bibliotecas de Lisboa*: Biblioteca de Alcântara. Disponível em: <https://abrir.link/vGtPa>. Acessado em 20 de maio de 2022.

Figura 11 – Fotografias de alguns espaços das dependências da Biblioteca de Alcântara, no município de Lisboa (Portugal).



Fonte: Catálogo das bibliotecas de Lisboa, disponível em: <https://blx.cm-lisboa.pt/>.

Uma biblioteca com uma estrutura e equipamentos que atendam à sua razão

de ser, isto é, um espaço plurifuncional para todas(os), como nos incita a pensar Brayner (2018), “deve procurar atender às pautas coletivas sem ignorar as nuances dos sujeitos envolvidos. Projeto utópico? Certamente. Mas não confunda utopia com desesperança ou teoria inaplicada. Trata-se, na verdade, de uma estratégia mobilizadora” (BRAYNER, 2018, p. 246). É munido desse ideal utópico que vejo as bibliotecas como projeto social necessário na luta contra as desigualdades sociais a partir da ênfase nas diferenças que caracterizam as pessoas, marcadas por múltiplas identidades, bem como carentes de assistência aos seus direitos fundamentais de acesso ao saber e ao deleite estético.

Para tanto, pensar a *Plurifuncionalidade LerAtos* das bibliotecas no âmbito da formação leiautora, particularmente a formação continuada de Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os), aponta para a possibilidade de edificação de comunidades formadas por docentes que podem explorar o espaço da biblioteca como uma base para encontros presenciais e virtuais, nos quais podem “Ler(e realizar outros)Atos” que potencializam sua prática de mediação de leiautoria em salas de aula e bibliotecas. Como espaço intermediário na relação entre sujeitos e objetos estéticos, a biblioteca exerce um papel preponderante no estímulo ao deleite estético de múltiplos objetos estéticos materiais e imateriais, concretos e simbólicos, portanto, experimentados no contexto de imersão no círculo mágico preconizado por Huizinga (2014).



CAPÍTULO 4

ESTÁGIOS DE PESQUISA APLICADA EM LITERATURA E INTERCULTURALIDADE EM BIBLIOTECAS PLURIFUNCIONAIS DE PORTUGAL E DO BRASIL

Três elementos – beleza, funcionalidade e empatia –, que, no fundo, se reduzem a um único: compromisso estético.

A Biblioteca de Foucault
Cristian Brayner, 2018

Para a UNESCO, a biblioteca pública representa uma força em prol da educação, da cultura e da informação, sendo um instrumento indispensável para promover a paz e a compreensão entre povos e nações.

Biblioteca Pública Brasileira: desempenho e perspectivas
Emir José Suaiden, 1980

O mundo que se revelava no livro e o próprio livro jamais poderiam ser, de forma alguma, separados. Assim, junto com cada livro, também seu conteúdo, seu mundo, estava ali, à mão, palpável. Mas, igualmente, esse conteúdo e esse mundo transfiguravam cada parte do livro. Queimavam dentro dele, lançavam chamas a partir dele; localizados não somente em sua encadernação ou em suas figuras, estavam entesourados em títulos e capítulos, em parágrafos e colunas. Você não lia livros; habitava neles, morava entre suas linhas e, reabrindo-os depois de um intervalo, surpreendia-se no ponto onde havia parado.

A Berlin Chronicle
Walter Benjamin, 1978

4 ESTÁGIOS DE PESQUISA APLICADA EM LITERATURA E INTERCULTURALIDADE EM BIBLIOTECAS PLURIFUNCIONAIS DE PORTUGAL E DO BRASIL

Foi realizada a primeira reunião com a representante da Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada (BPARPD), a senhora diretora Isabel Iva Matos. Na ocasião da reunião por vídeo conferência, esteve presente a professora Valéria Andrade (PPGLI/UEPB), a fim de firmarmos uma parceria para a realização do estágio de investigação da pesquisa de doutorado no âmbito desta biblioteca portuguesa. A escolha pela instituição se baseia numa investigação prévia em relação a bibliotecas que apresentam o perfil de plurifuncionalidade em conformidade com os objetivos da pesquisa.

4.1 Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada (BPARPD/Portugal)

A Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada (BPARPD), situada na Ilha de São Miguel, no arquipélago dos Açores em Portugal, se baseia no conceito de plurifuncionalidade, notadamente para que práticas dialógicas e formativas se realizem nas suas dependências, como na sala de projeção coletiva, sala de jantar, auditório, sala de leitura de arquivos e reservados etc.

A instituição tem como visão ser uma referência de boas práticas ao nível de promoção da leitura e do acesso à informação e ao conhecimento, da igualdade e da participação ativa na sociedade. Sua missão é reunir, preservar e promover o acesso à informação e ao conhecimento, em múltiplas áreas do saber e em diversos formatos e suportes, com enfoque na temática açoriana.

A BPARPD deve constituir-se como uma porta de acesso ao conhecimento, fornecendo as condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural do indivíduo e dos diversos grupos sociais. Visando implementar e prosseguir uma política de democratização da cultura e de abertura à sociedade, oferece serviços com base na igualdade de acesso para todos e cultiva uma atitude proativa, de corresponsabilidade e eficiência. Pretende, neste enquadramento, prestar um serviço personalizado, dinâmico e criativo, em permanente adaptação às necessidades dos utilizadores/clientes.

A Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada é dependente da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura / Direção Regional da Cultura de Portugal e enquadra-se numa tipologia de organismo multifacetado por ser, em simultâneo, uma biblioteca pública e um arquivo regional.

Na sua área funcional de biblioteca pretende dar cumprimento aos objetivos do Manifesto da Unesco para as bibliotecas públicas, nomeadamente: o empréstimo domiciliário, a disponibilização de novos suportes e o acesso a novas tecnologias de informação. Dispõe de um acervo documental único no que diz respeito às livrarias particulares que deram entrada por aquisição, oferta ou depósito, dispondo igualmente de um vasto fundo local em periódicos e monografias. A sua coleção camoniana é das mais ricas do mundo.

Na sua área funcional de arquivo organiza e disponibiliza um repositório da memória histórica dos Açores, em particular das ilhas de São Miguel e de Santa Maria. Tem à sua guarda documentação que remonta ao século XVI e que vai sendo integrada por via das incorporações legais, mas também por aquisição, depósito ou oferta de arquivos e conjuntos documentais. Como detentora de documentação de notários e conservatórias com mais de 30 anos, presta ainda uma função pública certificativa e de registo de averbamentos.⁵⁷

Figura 13 – Fotografias de alguns espaços das dependências da Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, na Ilha de São Miguel (Açores-Portugal).



⁵⁷ Cf. *Catálogo da Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada* (BPARPD). Disponível em: <https://bparpd.azores.gov.pt>. Acessado em 24 de maio de 2022.



Fonte: Catálogo BPARPD disponível em: <https://bparpd.azores.gov.pt>.

O acervo da BPARPD é constituído por duas grandes áreas que englobam o seguinte tipo de documentação em qualquer suporte: a documentação de biblioteca e a documentação de arquivo. A documentação de biblioteca reúne todos os documentos publicados que tenham sido incorporados por aquisição. Também engloba uma grande quantidade de documentação publicada cuja incorporação foi resultado de testamentos ou contratos de doação ou depósito. Destacam-se as livrarias particulares, o fundo de periódicos (jornais e revistas), o fundo geral e o fundo infantojuvenil, contendo documentação açoriana. É de grande relevo a documentação rara pertencente ao fundo inicial desta Biblioteca Pública concentrada na livraria dos conventos. A documentação de arquivo engloba documentos pertencentes a instituições ou a particulares cuja incorporação, depósito ou doação tenha sido feita de forma obrigatória, testamentária ou contratual ou por via de compra. Destacam-se os fundos paroquiais, judiciais, notariais e igualmente os arquivos familiares e empresariais, relevantes para a memória da Região.

4.1.1 Análise dos indicadores do Perfil da Bibliotecária

Com base na aplicação do instrumento de coleta de dados na forma de entrevista estruturada (Apêndice C), foram apresentadas perguntas representativas

de indicadores de biblioteca plurifuncional à luz de conceitos já discutidos durante o presente estudo, a fim de observar na Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, a partir do que diz a representante institucional, qual o perfil da bibliotecária.

Sobre o indicador **(1) Você se considera um(a) Bibliotecária Leitora(o), que sempre reserva tempo para apreciar obras literárias e/ou livros de sua área profissional?**, a participante considerou que “*Sim*”. Estando essa pergunta associada à segunda sobre **(2) De que maneira sua atuação como Bibliotecária permite-lhe desenvolver o hábito da leitura e progredir como leitora ativa?**, a participante considerou que “*O contato diário com os livros, e com as pessoas interessadas em livros faz com que tenha sempre interesse em ler*”. Suas respostas apontam para a ideia de uma rede de colaboração e estímulo à leitura que se propaga frente ao contato com os livros e as(os) leitoras(es), pois a biblioteca plurifuncional promove cruzamentos/transferências de experiências que ganham um caráter social (Bardier, 2018), mediante o encontro que os livros nos convida a ter no espaço da biblioteca, rompendo com a noção tradicional de “bibliotecário atrincheirado” (Brayner, 2018), ou seja, por trás de um baucão que só reforça o distanciamento das(os) leitoras(es).

No indicador sobre **(3) Qual é sua perspectiva ideológica em relação à biblioteconomia e a trabalhar em bibliotecas públicas? Você tem uma missão pessoal como bibliotecária?**, a participante afirmou que “*As Bibliotecas são um espaço de promoção da leitura pública e gratuita, para todos. É essa uma das missões, para contribuir para uma sociedade mais informada, crítica e por isso livre*”. Sua concepção traz à tona a primícia do direito à leitura pública, noção baseada na dinâmica de trocas na busca pela construção de identidades. Brayner (2018) acenta a esta perspectiva de que a biblioteca pode ser considerada como o templo da leitura e do acesso ao conhecimento a partir de um viés democrático, sendo instrumento que pode tornar a pessoa usuária criativa, desenvolve o pensamento crítico e consciente do exercício de sua cidadania, visto que sai de sua condição marginalizada de distanciamento do conhecimento científico e sociocultural e se emancipa nas diversas áreas da sua vida. Tal como referido pela participante sobre o desenvolvimento da liberdade das(os) usuárias(os), a declaração da UNESCO aponta para a liberdade que a instituição promove, sem distinção de raça, cor, nacionalidade, idade, sexo, religião, língua, situação social ou nível de instrução, para que a utilizem livremente e em igualdade de condições (IFLA, 1976).

Diante de uma concepção emancipatória explicitada pela participante no tocante ao público-alvo da biblioteca pública, o indicador **“(4) Você possui formação em Biblioteconomia para a atuação na área e/ou possui outra formação acadêmica? Comente sobre sua formação e a relação que ela tem com sua atuação na biblioteca”** também pode revelar o seu comprometimento com as(os) leitoras(es). Sua qualificação profissional deve estar sintonizada com o conjunto de concepções e ideais que norteiam a direção de uma biblioteca pública e plurifuncional, razão que a participante destacou suas formações em *“Pós-graduação em Ciências documentais / biblioteca (2 anos) e mestrado em Economia e Políticas Públicas com a vertente em economia da Cultura. Ter estas formações específicas permite-me estar com conhecimento técnico e intelectual sobre biblioteconomia e políticas públicas na área da cultura. É fundamental conhecer a área de negócio para uma performance mais fundamentada e com objetivos bem definidos.”* Em seu registro, observa-se uma motivação voltada para a melhoria de sua própria atuação na área, o que nos leva a refletir sobre a carência de profissionais bibliotecárias(os) com formação específica no contexto brasileiro, tal como problematiza o bibliófilo Edson Nery da Fonseca (1979), quando afirma que o Brasil necessita de Doutoradas(es) e Mestras(es) em Biblioteconomia e Ciência da Informação, como de Bacharelas e Bacharéis em Biblioteconomia e até simples Técnicas(os) em Biblioteconomia de nível médio, dada a carência de profissionais devidamente preparadas(os).

O indicador **(5) Quais os principais desafios que você observa na sua profissão como bibliotecária de uma instituição pública?**, a participante destacou que *“As Instituições Públicas da Cultura em Portugal estão todas com pouco financiamento e com falta de recursos humanos qualificados na área. Pouca valorização e reconhecimento da carreira de bibliotecário por parte da sociedade e da classe dirigente em geral.”* Sua colocação revela que no contexto português há mais busca por qualificação profissional por parte das(os) próprias(os) bibliotecárias(os) do que valorização na formação das(os) profissionais por parte da sociedade e das(os) dirigentes de cultura no país. A desvalorização da área da biblioteconomia e dos espaços de leitura pública apontam para um problema que atravessa culturas, a depender de esforços coletivos de leitoras(es), comunidades, iniciativas políticas, entre outros agenciamentos capazes de agir contra a cultura da desvalorização dos profissionais da cultura e da educação. Por esse motivo, Brayner (2018) insiga que

“não tenham medo de pleitear orçamento para aprimorar o espaço físico” (Brayner, 2018, 222),

No tocante a **(6) Quais outros campos de atuação a(o) profissional bibliotecária(o) pode exercer seu ofício, sem ser exatamente em bibliotecas?**, a participante retrata *“Como documentalista em serviços públicos ou empresas. Um bibliotecário é um profissional da informação com formação que permite fazer um bom trabalho na gestão da informação de um modo geral.”* Em seguida, no indicador **(7) Você gostaria de exercer alguma outra profissão além de bibliotecária? Se sim, por quais motivos você faria isso?**, a participante declarou *“Não”*, apontando para a noção de bibliotecária(o) como gestor da informação, ou seja, aquele que realiza a mediação entre as(os) usuárias(os) e os serviços, em comprometimento com a transformação das pessoas por intermédio do acesso ao saber. Mesmo tendo respondido de uma maneira não específica outras possíveis funções da(o) profissional bibliotecária(o), no indicador **(8) Você se considera uma mediadora de leitura, ou seja, alguém que promove atos de leitura na biblioteca junto às pessoas da comunidade, dos órgãos públicos e privados?**, a participante declarou *“Sim, considero”*. A mediação de leitura é uma prática profissional e, segundo Brayner (2018), a(o) bibliotecário assume um perfil político, frente à compreensão de que a leitura pública é um direito indispensável para o exercício da cidadania, razão de ser a biblioteca um espaço estratégico para a formação de um país mais justo e democrático.

Nos voltando para a noção do perfil de bibliotecário mais como guardião de livros e menos como mediador de leitura, o próximo indicador posto em questão buscou observar a perspectiva da participante no tocante à concepção empreendedora sociocultural. Para a pergunta **(9) De que maneira você se considera, na condição de bibliotecária, uma empreendedora sociocultural, isto é, alguém engajada(o) com a resolução ou contribuição para melhoria dos problemas sociais e culturais identificados no território onde a biblioteca está situada?**, a participante afirmou *“Identifico-me totalmente com afirmado acima pois é o trabalho diário desenvolvido na BPARPD e a criação da Sala Mundo na BPARPD para integrar a comunidade mais desfavorecida e migrante é um exemplo do trabalho em desenvolvimento”*. Brayner (2018) compreende que *“a leitura ajuda a vencer na vida”* (2018, p. 246) e, por isso mesmo, a(o) bibliotecária(o) com seu ideal

“fundamentalmente utópico, tem por pretensão reduzir as desigualdades sociais” (2018, 2460, no engajamento com a melhoria do mundo pelo acesso ao saber. Sendo este o ideal que, segundo a participante, norteia as práticas da BPARPD, dá o exemplo da “Sada Mundo”, que é um espaço para acolher um público multicultural e promover a inclusão e tolerância entre os visitantes. Estes princípios fazem parte da missão da biblioteca, na intenção de acolher e incluir a comunidade na disseminação do conhecimento, da cultura e da leitura.

O último indicador sobre o perfil da bibliotecária, relativamente a **(10) De que maneira você acredita que seu gosto pessoal pela leitura pode influenciar outras pessoas do seu ciclo social a se interessarem pela biblioteca?**, a participante afirmou “*Se não houver gosto e paixão pelo que se faz não há resultados. Portanto só o gosto pela leitura pode fomentar o interesse por ela*”. Expressando conformidade com as ideias. Como já referido, Machado considerou que “imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação” (Machado, 2001, p. 122). O hábito da leitura é estimulado pelo exemplo de pessoa leitoras, capazes de motivador usuárias(os) debibliotecas a lerem usualmente.

4.1.2 Análise dos indicadores do Perfil da Biblioteca

Com base na aplicação do instrumento de coleta de dados na forma de entrevista estruturada (Apêndice C), foram apresentadas perguntas representativas de indicadores de biblioteca plurifuncional à luz de conceitos já discutidos durante o presente estudo, a fim de observar na BPARPD, a partir do que diz a representante institucional, qual o perfil da biblioteca.

No indicador de biblioteca plurifuncional **(11) A biblioteca em que você atua aplica projetos voltados para a leitura que assistam à comunidade local e outros municípios? Quais você poderia citar e comentar?**, a participante destacou “*Projetos de continuidade - Clube de Leitura; oficinas com escolas e associações de todos os municípios da ilha; Estação poesia; histórias requinhas para famílias. Projetos pontuais – lançamentos de livros e comemorações anuais do Dia Mundial do Livro com a vinda de um mediador externo para trabalhar com vários públicos.*” Esta resposta aponta para as potencialidades ação comunitária que envolve famílias e escolas em experiência de trocas de conhecimentos inspiradas pela leitura dos livros,

o que Brayner (2018), no sentido de a biblioteca atuar “não somente como espaço físico reservado à leitura, mas também, e principalmente, como serviço que facilita a criação e a troca de ideias” (Brayner, 2019, p. 18). É nesse sentido que Barbier (2018) frisara sobre sua visão de bibliotecas como “instituições de transferências”, segundo funcionalidades que vão além da leitura silenciosa do livro, dada a possibilidade das(os) leitoras(es) desenvolverem saberes por meio de experiências em rodas de leitura socializada.

No indicador **(12) Que tipo de projeto você gostaria de fazer ou que fosse feito na biblioteca, mas que ainda não encontrou apoio suficiente para realizar?**, a participante destacou “Clubes de leitura com adolescentes; interoperabilidade entre bases de dados de arquivo e de biblioteca e integração das imagens nos registros”. Integrar o público adolescente e juvenil em grupos de leitura é um desafio e, não por acaso, no contexto brasileiro, por exemplo, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, com dados de 2019⁵⁸, afirmou que entre 2015 e 2019, o Brasil perdeu cerca de 4,6 milhões de leitoras(es), em razão do distanciamento dos livros e o uso excessivo do celular em redes sociais. Mesmo diante do advento das tecnologias, a bibliotecária reforça seu desejo de implementar a Interoperabilidade, isto é, a capacidade das aplicações e dos sistemas de trocas de dados de maneira segura e automática, independentemente dos limites geográficos, políticos ou organizacionais. Esse recurso de dados abertos interligados via web aponta para avanços na plurifuncionalidade das bibliotecas, as quais poderiam estar sincronizadas com outras instituições culturais.

No indicador **(13) A biblioteca em que atua dispõe de uma estrutura física diversificada, com salas de leitura, auditório, laboratório de informática, brinquedoteca, sala de reuniões, jardins, estacionamento, cozinha experimental, atelier de costura, estúdio de audiovisual, cinema etc., correspondente ao padrão de biblioteca plurifuncional?**, a participante destacou que “*Tem todas as valências indicadas menos o estacionamento, cozinha experimental, atelier de costura, estúdio de audiovisual, cinema.*” Essa resposta é representativa da noção empregada por Brayner (2018), isto é, de que “cabe a nós pensarmos em ambientes mais acolhedores e atrativos para tornar a biblioteca a

⁵⁸ Cf. *Paraná Portal* em: <https://abrir.link/JP5fn>. Acessado em 29/09/2020.

extensão da nossa casa, favorecendo, assim, socialização em que todos se sintam à vontade em um espaço descontraído e acolhedor” (Brayner, 2018, p. 22).

No indicador **(14) A biblioteca em que você atua adota o modelo contemporâneo de Biblioteca Plurifuncional, que dispõe de outros serviços além do empréstimo de livros, a exemplo de cursos de qualificação profissional, apresentações artísticas (cinema, teatro, música), grupos de estudo, clubes de leitura, orientação educacional, reforço escolar etc.? Comente sobre a realidade da sua biblioteca,** a participante afirmou “*A Biblioteca onde trabalho não oferece reforço escolar ainda nem orientação educacional estruturada. Oferece todas as outras valências com grande interação com a comunidade*”. As ideias de Brayner (2018) nos ajuda a compreender que a plurifuncionalidade é um processo de inclusão de valências aos serviços da biblioteca de maneira progressiva, aderindo às demandas do coletivo de usuários, sendo o caso de alguns serviços não serem necessários, a exemplo do reforço escolar que não é o caso de ser ofertado.

No indicador **(15) De que maneira a biblioteca em que você atua promove a realização de atividades artísticas e culturais voltadas para o entretenimento e a experiência estético-cultural da comunidade?**, a participante destacou “Realizando exposições e mostras documentais com elevada atenção estética.” Sua perspectiva aponta para a noção defendida por Brayner (2018) ao reforçar de que a biblioteca do século XXI deve ser necessariamente um espaço de novidades e descobertas, e o bibliotecário o agente articulador deste lócus de inovação. No caso da BPARPD, há ênfase em mostras documentais por se tratar, inclusive de um espaço de Arquivo Regional que congrega documentos da memória cultural de Ponta Delgada.

No indicador **(16) De que maneira a biblioteca em que você atua se articula com a comunidade onde está inserida de modo que esta participe do planejamento estratégico de oferta de serviços de interesse para as(os) usuárias(os)?**, a participante destacou “*O espaço e a equipa acolhe cerca de 100 eventos por ano promovidos pela comunidade e/ou em parceria connosco. Todavia não se trata de um planeamento estratégico no qual a comunidade colabore na elaboração dos Planos de Atividades Anuais. O Plano de Atividades Anual integra quase todas as sugestões de atividades que a comunidade faz.*” Esta resposta enfatiza a participação ativa da comunidade na programação de eventos promovidos

na biblioteca, pelo que Machado (2008) reforça que as bibliotecas devem atender às comunidades e aos seus membros de maneira que estes se tornam responsáveis e engajados com os atos de leitura e demais práticas culturais que são promovidas na instituição.

No indicador **(17) A biblioteca em que você atua dispõe de plataforma virtual contendo acervos de livros digitais/e-books disponíveis com praticidade para as(os) usuárias(os)? Cite e comente.**, a participante destacou “Ainda não. Apenas o archeevo integra algumas imagens nos seus registos de arquivo. Exemplo: <https://arquivos.azores.gov.pt/details?id=1183333> <https://bparpd.azores.gov.pt/>”. A inclusão da valência de um sistema web de circulação de acervo digital é um processo de adaptação em que as bibliotecas estão, nos últimos anos, a aderir, sendo um serviço que demanda investimento em tecnologias.

No indicador **(18) De que maneira a biblioteca em que você atua busca parceria interinstitucional com outras bibliotecas públicas, órgãos ligados à cultura, universidades e escolas?**, a participante destacou “*Através de protocolos e partilha de recursos (bases de dados comum às 3 bibliotecas e Arquivos Públicos dos Açores)*”. As outras duas bibliotecas a que se refere a participação são a Biblioteca Pública e Arquivo Regional João José da Graça (Faia) e Biblioteca Pública e Arquivo Regional Luís da Silva Ribeiro (Iha Terceira). A primeira funciona no Palácio Bettencourt, com arquitetura moderna de característica civil açoriana, na rua do Morrão, em Angra do Heroísmo. A segunda, se encontra na antiga Casa Grande, que já pertenceu à família Bensaúde, na rua Walter Bensaúde, em Horta.

No indicador **(19) Como você avalia a atuação da gestão municipal no apoio à biblioteca em que você atua? Comente sobre as principais ações protagonizadas pela gestão do município em que está inserida?**, a participante destacou “Não dependemos do Município mas do Governo dos Açores. O Município tem outra biblioteca – A Biblioteca Municipal”. A resposta não descreve qualquer ação protagonizada pelo então Governo do Açores para a BPARPD.

No indicador **(20) De que modo você acredita que a Biblioteca Plurifuncional pode ser um equipamento pedagógico para a formação continuada de professores leiautores utópicos, a fim de que docentes desenvolvam o pensamento utópico e o expressem através da leitura-escrita de obras utópicas?**, a participante destacou “Promovendo mais e maior interligação com

as escolas e os professores. Criando espaço de debate e promovendo a leitura das obras de cariz utópico”. Observa-se que a participante compreende a necessidade de uma rede de colaboração entre instituições escolares e a bibliotecas para a efetivação de programas de formação continuada e que mediação pode ser feita por meio do diálogo em debate com base em obras de perspectiva utópica.

4.2 Biblioteca Pública Municipal de Sumé – Adalgisa Jacinto de Oliveira (BPMS/Brasil)

A Biblioteca Pública Municipal de Sumé – Adalgisa Jacinto de Oliveira, aqui abreviada por meio da sigla BPMS, é um órgão que resulta da efetivação de políticas de acesso à informação no município, sendo mantida pela Prefeitura Municipal de Sumé-PB, com apoio da Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo (SECULT), bem como da Secretaria de Educação (SEDUC).

Em função de não possuir durante anos um prédio independente, até meados de 2023 a BPMS tinha seu acervo depositado nas dependências da Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira, em razão de uma estratégia de nucleação do acervo público para a biblioteca escolar. A escola se encontra na rua Sebastião Pires da Silva, nº45, Bairro Frei Damião. A instituição responde pelo CNPJ: 01.656.621/0001-90 e o INEP: 25049631. Foi criada através do decreto nº. 21.455 de 31/10/2000 conforme DO de 01/11/2000. A escola iniciou suas atividades no dia 06/11/2000.

Figura 14 – Fotografia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Paulo Roberto de Oliveira.



Fonte: Dados da pesquisa

A cidade de Sumé está situada mais precisamente na mesorregião da Borborema e microrregião do Cariri Ocidental. A localidade possui um território de 833.315km², configurando-se como um município de pequeno porte com uma população de 17.096 habitantes, segundo a contagem populacional realizada em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Figura 15 – Mapa que ilustra a posição geográfica do Município de Sumé no Cariri paraibano.



Fonte: IBGE (2009)

4.2.1 Reativação da Biblioteca Pública Municipal de Sumé-PB

Inspirada no instrumento de coleta de dados denominado Caderno de Campo, esta subseção apresenta uma síntese da missão utópica de reativação da *Biblioteca Pública Municipal de Sumé – Prof. Adalgisa Jacinto de Oliveira*. Esse relato em primeira pessoa tem como base os dados da pesquisa-ação, uma vez que esse objetivo esteve atrelado a uma motivação pessoal nutrida a partir do propósito alimentado por anos a fio, pelo menos desde 2015, pela professora Valéria Andrade em relação a dar vida novamente a este espaço de leitura pública no município. Assim, é preciso assinalar que a pesquisa de doutorado não incluía como um de seus objetivos reativar este espaço, porém, é válido trazer essas informações, visto que a Biblioteca Pública Municipal de Sumé-PB (BPMS) veio a ser o laboratório de implementação da concepção de plurifuncionalidade em biblioteca brasileira, em conformidade com os objetivos do projeto de doutorado.

Esta atitude utópica de reativação da biblioteca pública da cidade pode ser concebida como ato representativo e inspirador para que, mesmo em um país que não tem a cultura da preservação, antes da degradação das suas próprias riquezas e memória – como nos lembra o filósofo Claude Lévi-Strauss, em *Tristes Trópicos* (1996) –, possamos exercer atitudes utópicas relacionadas à recuperação das nossas riquezas culturais. Se a biblioteca pública se tornou uma entidade dispensável e fadada ao esquecimento nos municípios brasileiros, principalmente nesses tempos de avanço das novas tecnologias da informação, é imprescindível que nos engajemos na luta pela preservação dos nossos direitos fundamentais ao saber mediado pelas bibliotecas.

Esse registro, portanto, se caracteriza enquanto aplicação da pesquisa que inclui uma relação direta com seres humanos, ficando claro que essa exposição faz um registro de grande valor para contextualizar o atual estado em que se encontra o espaço escolhido para a pesquisa. Assim sendo, apresento os principais momentos que compõem a jornada desse sonho utópico posto em prática até a reativação, contando com fotografias que ilustram cada etapa.

No dia **19/07/2022** foi realizada uma reunião com o prefeito Eden Duarte em seu gabinete, na sede da Prefeitura Municipal de Sumé-PB, que contou com a presença da professora Dra. Valéria Andrade, professora de Literatura e Teoria

Literária da Unidade Acadêmica de Educação do Campo (UAEDUC/UFCG) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB), do professor Hugo Morais, diretor do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA/UFCG), e minha, a fim de apresentar a proposta de ativação e reedificação da BPMS, tendo como horizonte, a implementação da concepção de plurifuncionalidade, discussão anteriormente tratada antes de levarmos a pauta para o gestor municipal.

Na ocasião, foi discutida a relevância da reativação da biblioteca tendo em vista que Sumé, nos últimos anos, vem se consagrando como polo educacional de referência no território do Cariri Paraibano, abarcando entre 14 escolas, bem como instituições de ensino técnico e superior, a exemplo da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), UNICIR (Faculdade do Cariri), IFPB (polo do Instituto Federal da Paraíba), UNIFATECIE (polo do Centro de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná), entre outras. Sendo, pois, uma referência em educação na região, é indispensável que o município tenha uma biblioteca acessível para a comunidade.

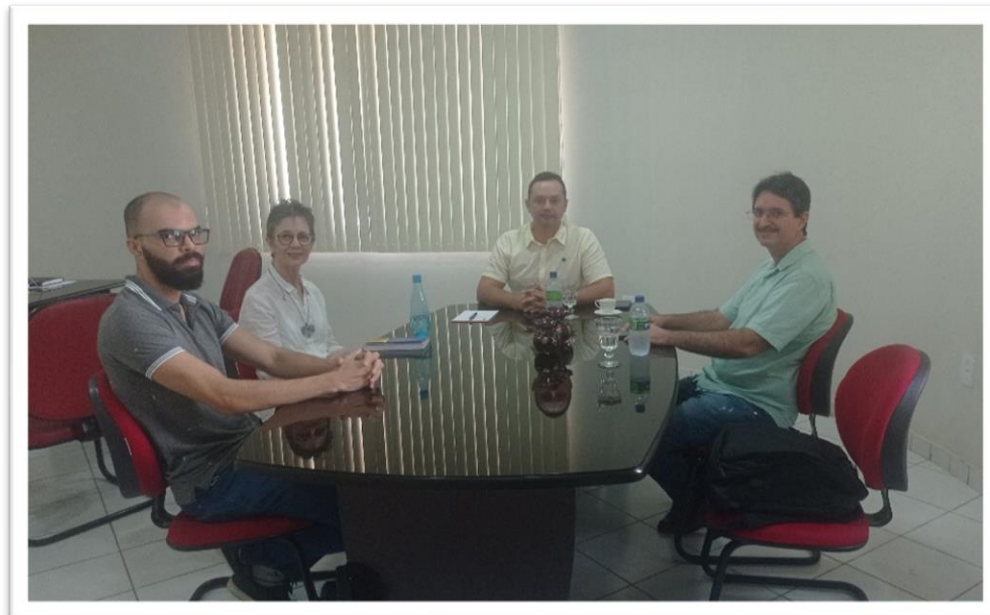
As discussões se desenvolveram em torno das motivações, desafios e perspectivas atuais para ativação da biblioteca, visto que a BPMS, segundo o prefeito, tem uma história marcada pelo distanciamento da comunidade, razão que se justifica seu fechamento. Porém, para que uma biblioteca tenha vida, é preciso que agentes engajadas(os) e cheias(os) de paixão pelos livros e pelo saber, deem vitalidade, funcionalidade, organização e sistematização para que as(os) usuárias(os) se sintam seduzidas(os) pelos livros. Uma biblioteca marcada pelo distanciamento entre bibliotecárias(os), leitoras(es) e comunidade não tem chance alguma de durar.

A partir de desafios como esses postos em discussão, apresentamos para o prefeito a possibilidade de revitalização da BPMS com base na reformulação da concepção tradicional de biblioteca pautada no modelo do século XIX, cujas características são: museificação do espaço, leitura silenciosa, acesso ao acervo por parte da elite de estudiosas(os) e pesquisadoras(es) etc. Essa concepção tradicional não contempla os desafios para a formação das(os) leitoras(es) contemporâneas(os), razão que nos motivou a observar e analisar bibliotecas plurifuncionais para nos inspirar, a exemplo da biblioteca Oodi⁵⁹, em Helsínquia-Finlândia, a Biblioteca de

⁵⁹Cf. *Biblioteca Central Oodi* / ALA Architects. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/909397/biblioteca-central-oodi-ala-architects>. Acessado em 25/11/2023.

Alcântara, em Lisboa-Portugal, e a Biblioteca e Arquivo Regional de Ponta Delgada, na ilha de São Miguel-Portugal.

Figura 16 – Reunião sobre a reativação da Biblioteca Municipal de Sumé-PB.



Fonte: Acervo da pesquisa

A reunião foi bastante produtiva, pois assim que firmamos a parceria com o prefeito em relação a darmos as mãos para reativar a BPMS, em seguida fomos convidadas(os) por ele a conhecer as dependências do novo espaço de acolhimento do acervo da biblioteca. O acervo esteve durante mais de 10 anos nucleado na Biblioteca da Escola Municipal Padre Paulo Roberto de Oliveira, situada no Bairro Frei Damião. Porém, o prefeito indicou a possibilidade de transferência do acervo para o *Centro de Formação de Professores – Profª Onésima Maria de Araújo Gonçalves*, o qual na altura (19/07/2022) estava em fase de finalização da obra para ser inaugurado.

O Centro de Formação de Professores (CFP) está localizado na R. Manoel Sabiá, no Bairro de Várzea Redonda, em Sumé, na Paraíba. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶⁰ coletados em 2022, a cidade fica a 264 km de distância de João Pessoa, Capital do Estado. As Coordenadas geográficas de Sumé apontam latitude -7.670395099999999 e sua longitude corresponde a -36.8790629. Fundada em 1903, Sumé tem uma área territorial de

⁶⁰ Cf. Portal do IBGE de Sumé-PB com dados de 2022 disponível em: <https://shre.ink/kM8b>. Acessado em 02/04/2023.

833,315 km². A população estimada é de 17.096 pessoas e, sendo nascidas em Sumé, são chamadas de "sumeenses". O clima de Sumé/PB é Semiárido.

Fomos ao local sugerido pelo prefeito com prontidão, tendo como condutor João Barros Júnior, atual Chefe de Turismo da Secretário de Cultura, Esporte e Turismo (SECULT-Sumé), que nos apresentou as dependências do CFP, o qual integra:

- 1 sala de estar para recepção;
- 1 anfiteatro/auditório com 290 lugares;
- 2 camarins com banheiro em cada um deles;
- 1 sala destinada à Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo;
- 1 copa;
- 1 almoxarifado;
- 1 banheiro feminino e 1 masculino com vários boxes em cada;
- 2 áreas externas com jardins, mesas e cadeiras;
- 1 estacionamento;
- 1 espaço de convivência com fonte aquática;

Tendo observado que haviam duas salas disponíveis, reservamos uma para acolher o acervo da biblioteca e outra para ser a sala da direção da BPMS.

Figura 17 – Infraestrutura do Centro de Formação de Professores.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 18 – Visita ao prédio do Centro de Formação de Professores de Sumé-PB.



Fonte: Acervo da pesquisa

Tendo visitado o edifício e concordado com a proposta de reativação da BPMS nas dependências do Centro de Formação de Professores, fomos instruídas(os) pelo prefeito a dar continuidade a essa missão de transferência do acervo tendo a colaboração do secretário de educação do município, o administrador Bonilson Timóteo, que no dia **21/07/2022** conversou com a professora Valéria Andrade sobre a ideia.

Na sexta-feira do dia **16/09/2022**, o Centro de Formação de Professores foi inaugurado. O Edifício recebeu o nome da professora “Onésima Maria de Araújo Gonçalves”, pelos seus vários serviços prestados à comunidade sumeense, como educadora, catequista e artesã. Durante a cerimônia, o prefeito entregou a Antônio Roberto (Beto), filho de Dona Onésima, uma placa em memória a sua mãe. A solenidade contou também com apresentações culturais do *Grupo Bravia* de João,

Pessoa; do Coral *Vozes que Encantam*, da Escola Padre Paulo Roberto; e da *Orquestra Prima* – Projeto de Inclusão Social do Governo do Estado da Paraíba por meio da música e das artes. Além disso, foi realizada a palestra intitulada “aprendizagens sustentáveis – saberes e vivências coletivas da infância e juventude”, ministrada por Luciano Piquet da Cruz⁶¹.

Figura 19 – Fotos da inauguração do Centro de Formação de Professores.



Fonte: sume.pb.gov.br

Entre os dias **09/01/2023** a **11/01/2023** foi realizada a escolha da primeira remessa de livros para compor o acervo da biblioteca pública, o qual se encontrava nas dependências da Biblioteca da Escola Municipal Padre Paulo Roberto de Oliveira. Com o apoio da equipe de trabalhadores da Secretaria de Educação de Sumé-PB (SEDUC), convocados por intermédio do secretário de educação Bonilson Timóteo, realizamos o transporte de um quantitativo de 5 mil livros com a ajuda de um carro da frota da prefeitura.

⁶¹ Cf. matéria no site da Prefeitura Municipal de Sume-PB, intitulada *Prefeitura de Sumé inaugura Centro de Formação de Professores*. [Sume.pb.gov.br](http://sume.pb.gov.br), Set 19, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/1vYx>. Acessado em 12/01/2023.

Figura 20 – Transposição da doação de livros da Biblioteca da Escola Padre Paulo para a BPMS no Centro de Formação de Professores.



Fonte: Acervo da pesquisa

Devo dizer que a colaboração da professora Poliana Ferreira, que atua como diretora da escola, foi preponderante para que a Biblioteca Pública Municipal visse a dispor desse significativo quantitativo de livros, visto que praticamente todo o acervo selecionado foi recebido como doação.

Assim como a biblioteca da Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira acolheu o acervo da Biblioteca Pública por ocasião do seu fechamento, oportunamente a escola reconheceu a importância de colaborar com essa reativação. A diretora entendeu a importância desse empreendimento sociocultural e educacional que é a reativação da BPMS, dado que poderá assistir, inclusive, a todas as escolas e creches do município, principalmente aquelas que não dispõem de bibliotecas escolares.

Após cinco meses, observamos que as estantes ainda não chegaram, por razões que, segundo o prefeito, se justificam por problemas burocráticos de licitações. No entanto, a sala da direção da biblioteca já estava totalmente montada em conformidade com minha solicitação de mobília realizada com o fornecedor. A sala contém birô, mesa, armário, cadeiras, ar condicionado e janela para iluminação solar. Estamos, portanto, aguardando a chegada de um computador para esta sala, a fim de

que possamos instalar o sistema de catalogação do acervo e cadastramento de usuárias(os), bem como uma impressora com a função *scanner* para digitalização de acervos. Além disso, esperamos que esta sala também possa funcionar como Editora para editoração de livros que possam somar-se ao acervo da biblioteca.

No dia **21/03/2023** recebemos as primeiras seis estantes de aço na cor laranja, em conformidade com a solicitação junto ao fornecedor. Tão logo as estantes foram montadas pela equipe de servidores da prefeitura, trabalhei na organização do primeiro acervo bibliográfico, no tocante a disposição dos livros seguindo categorias como: Literatura Brasileira (biografias, coletâneas de poesia, crônicas e romances), Literatura Estrangeira (romances, novelas, coletâneas de poesia), Literatura Juvenil brasileira e estrangeira (romances, novelas gráficas, paradidáticos), Literatura Infantil brasileira e estrangeira (HQs, livros ilustrados, livros sensoriais); Literatura Sumeense.

Podemos notar que esta primeira parte do acervo é composta basicamente de obras literárias, porquanto esse foi o primeiro passo, isto é, que dispuséssemos para a comunidade um acervo, antes de tudo, ligado à fruição estética e deleite da literatura.

Também organizamos o acervo de livros acadêmicos, em sua maioria focados em teorias, práticas pedagógicas e metodológicas de ensino-aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento, com o intuito de que a BPMS também possa colaborar com a formação continuada das(os) professoras(es).

Essa parte do acervo foi organizada seguindo as categorias: Direito; Estudos Culturais; Estudos da Natureza; Língua Portuguesa – Linguística e Gramática; Alfabetização e Letramento; Inglês e Espanhol; História; Geografia; Ciências; Educação Física; Linguagens Artísticas (música, teatro, dança, fotografia etc.); Informática; Religiões; Filosofia e Sociologia.

Figura 21 – Imagem ilustrativa da organização do acervo nas estantes.



Fonte: Acervo da pesquisa

Ainda contamos com a colaboração de Heloisa Cristina da Silva Leandro, chefe da Biblioteca do Hospital Universitário da UFCG/Campina Grande, que contribuiu com orientações sobre a organização da biblioteca. Todo esse envolvimento com a reativação da Biblioteca Pública e a interlocução com a querida amiga bibliotecária, me motivou a dar início, em Março de 2023, ao Bacharelado em Biblioteconomia. Acredito que poderei contribuir muito mais para com a BPMS sendo especializado nessa área de atuação.

No dia **20/03/2023** foi publicado no Boletim Oficial do Município de Sumé-PB, a minha convocação no concurso prestado em 2019 para o Magistério Público Municipal, especificamente para o cargo de “Professor do Ensino Fundamental (Anos Finais) – Habilitação em Linguagens e Códigos”.⁶² Essa convocação veio em boa oportunidade, razão que fui convidado pelo Prefeito Éden Duarte para assumir, como Servidor Público Efetivo, o cargo de Diretor da BPMS.

Já na condição de Diretor da BPMS, pude me dedicar com mais afinco às atividades de reativação. Por ocasião de uma visita do Vice-Presidente da Comissão Permanente de Concursos/CPCON da UEPB, Ubiramar Pita, que no dia **18/05/23** esteve no Centro de Formação de Professores em reunião com o Prefeito Éden Duarte, tive a alegria de recebê-lo na biblioteca e apresentar a proposta de reativação que o encantou. Aquela visita foi providencial, porquanto Ubiramar nos fez saber que a Biblioteca Central da UEPB estava com acervo organizado para a doação, razão que ele me pôs em contato imediato com a coordenadora geral das Bibliotecas Universitárias da UEPB/Campina Grande, a Bibliotecária Fernanda Mirelle. Na semana seguinte, no dia **23/05/23**, me reuni com a coordenadora, na Biblioteca Central, a fim analisar o acervo e tratar dos trâmites de posse e transporte do material. Na segunda-feira de manhã do dia **29/05/23** voltei à Biblioteca Central para recolher o acervo que soma um quantitativo entorno de 2 mil exemplares, entre livros, revistas e periódicos.

A bibliotecária Fernanda Mirelle também mediou uma interlocução com a Pró-Reitora da EAD/UEPB, a Prof^a Dr^a Vaneide Lima Silma, com quem me reuni posteriormente na mesma manhã. A professora colaborou com doação de acervo de livros destinados a estudantes dos cursos de Educação à Distância da UEPB. Como

⁶² Cf. Boletim Oficial da Prefeitura Municipal de Sumé-PB (Edição 20 de Março de 2023) disponível em: <https://bitly.com/6TTTaL>. Acessado em 30/03/2023.

a Biblioteca Pública Municipal de Sumé pretende atender à formação inicial e continuada de professoras(es), esse material vem a ser de grande valor. Pude tomar posse de um quantitativo entorno de 2 mil livros. Toda a doação foi recolhida e transportada para as dependências da biblioteca pública, onde também pude contar com a ajuda de alguns funcionários para descarregar o caminhão.

Figura 22 – Acolhimento do acervo oriundo da UEPB.



Fonte: Dados da pesquisa

A BPMS fundiu-se ao CFP de um modo que podemos conceber o espaço como uma Biblioteca Plurifuncional, tal como tomado como base os modelos de bibliotecas de Portugal. As imagens apresentadas mostram as dependências externas do espaço, com enfoque para os jardins e a fonte hídrica como ambientes que foram organizados para o acolhimento das(os) usuárias(os). Passamos a fazer da área externa um ambiente prazeroso, dispondo de mesas e bancos em meio aos jardins para que a comunidade se sinta confortável. Certamente essas mesas poderão atender a grupos de crianças, jovens e adultas(os), com o intuito de realizar círculos de leitura, clubes do livro, praticar jogos de mesa ou mesmo conversar, tomar café ou consumir lanches.

Figura 23 – Área externa da BPMS/CFP.





Fonte: Acervo da pesquisa

4.2.2 Aplicação LerAto na Formação Continuada de Professoras Leiautoras Utópicas (FC-PLUs)

Realiza-se nesta subseção uma descrição analítica dos resultados do curso de *Formação Continuada de Professoras Leiautoras Utópicas (FC-PLUs)* por meio da aplicação do Método LerAto na Biblioteca Pública Municipal de Sumé – Prof. Adalgisa Jacinto de Oliveira.

Esta pesquisa aponta para o uso do conceito teórico-metodológico de Comunidade Leitora Ativa Ubíqua (Andrade, 2019) e do Método LerAto (Barros; Andrade, 2017), sobre os quais há poucos estudos, a exemplo da minha pesquisa no âmbito do Mestrado do PPGLI/UEPB. Além disso, diferentemente do que já se pode perceber em Portugal, no Brasil as bibliotecas ainda não são concebidas como espaços plurifuncionais e, sendo assim, esta proposta de pesquisa traz a contribuição com essa implementação como caráter de inovação por meio da aplicação da metodologia LerAto (Barros; Andrade, 2017) para a formação continuada de professoras leiautoras em atuação na educação básica no contexto de Biblioteca Pública de Sumé-PB.

No dia 18/09/2023 estive em reunião com a equipe de gestão e coordenação pedagógica da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Sumé-PB, na sede da secretaria, na companhia do Secretário Bonilson Timóteo e da Coordenadora Pedagógica Socorro Sarmiento, a fim de apresentar o Plano de Jornada (Apêndice D) da *Formação Continuada de Professoras Leiautoras Utópicas (FC-PLUs)*, a ser realizada no âmbito da Biblioteca Pública Municipal, localizada no Centro de Formação de Professores do município. Ainda pudemos definir que ao final do curso

as participantes obtêm certificado devidamente autenticado pelo apoio do PPGLI/UEPB, CDSA/UFCG, BPARPD/Portugal, SEDUC e SECULT da Prefeitura de Sumé.

Na ocasião, firmamos a parceria e pude contar com a disposição da equipe pedagógica no compartilhamento da proposta de curso entre as escolas, fazendo a divulgação entre as(os) gestoras(es), coordenadoras(es) e professoras(es). Tendo definido que aceitaríamos um quantitativo de 15 a 20 professoras(es), pudemos lançar o Convite do Curso em redes sociais como *facebook* pessoal⁶³ e *instagram* da SEDUC-Sumé⁶⁴. As inscrições puderam ser realizadas através do preenchimento do formulário, disponível por meio do link descrito no convite, no qual ainda constaram as demais informações necessárias.

Na Figura 24, apresento o modelo de convite destinado às(aos) professoras(es) da SEDUC-Sumé:

⁶³ Publicação do Convite do CF-PLUS no Facebook de Leandro Almeida disponível em: <https://abre.ai/gO8X>. Acessado em 25/09/2023.

⁶⁴ Publicação do Convite do CF-PLUS no Instagram da SEDUC-Sumé-PB disponível em: <https://encurtador.com.br/crsC0>. Acessado em 03/10/2023.

Figura 24 – Convite destinado às(aos) professoras(es) vinculadas(os) à SEDUC-Sumé.



Fonte: Dados da pesquisa

Por sua vez, na Figura 25, apresento o modelo de formulário de inscrição no FC-PLUs, que contou com 29 inscrições de professoras(es). Esse recurso buscou tomar nota acerca dos dados: (1) nome completo, (2) e-mail, (3) celular, (4) vínculo institucional, (5) formação acadêmica, (6) disciplina(s) e turma(s) e (7) afirmação de inscrição no FC-PLUs.

Figura 25 – Formulário de inscrição na FC-PLUs.

Inscrições 21 a 30 de setembro no link: <https://abre.ai/gl.br>

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E INTERCULTURALIDADE UEPB Universidade Estadual da Paraíba SUMÉ SEDUC SECULT

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LEIAUTORES UTÓPICOS

PÚBLICO ALVO: Professores da área de Linguagens e Códigos (Português, Língua Estrangeira, Artes, Música, Teatro, Dança, Cultura Corporal), Pedagogos, Auxiliares de Classe, Auxiliares de Desenvolvimento Cognitivo, Cuidadores, Bibliotecários Escolares ou outros mediadores de leitura na escola.

leandro.sousa@aluno.uepb.edu.br [Alternar conta](#)

🔒 Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome completo *

Sua resposta

E-mail

Sua resposta

Celular

Sua resposta

Vínculo institucional

Sua resposta

Formação acadêmica

Sua resposta

Disciplina(s) e turma(s)

Sua resposta

Quero me inscrever no curso *Formação Continuada de Professores Leiautores Utópicos*, a ser realizado na Biblioteca Pública Municipal de Sumé no Centro de Formação de Professores, oferecido pelo Prof. Drm. Leandro Almeida e a Prof. Dra. Valéria Andrade, através do PPGLI/UEPB em parceria com a SEDUC e SECULT de SUMÉ.

Quero me inscrever

Enviar Limpar formulário

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo dados coletados por meio dos formulários, as(os) 29 participantes se afirmam atuantes nas seguintes funções: Professoras(es) de Língua Portuguesa, Pedagogas(os), Auxiliares de Classe, Auxiliares de Desenvolvimento Cognitivo e Cuidadoras(es) Educacionais. Essas(es) profissionais ministram ou auxiliam nos componentes multidisciplinares da polivalência do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental I, bem como Língua Portuguesa e/ou Linguagens e Códigos do Ensino Fundamental II. As escolas da rede municipal onde atuam são: UMEI Creche Anita Garibaldi Mendonça Raphael; Escola Municipal Presidente Vargas; Escola José Bonifácio Barbosa de Andrade; Escola Padre Paulo Roberto de Oliveira. Ainda pudemos contar com a participação de docente da rede estadual, da ECITE José Gonçalves de Queiroz. Para fins de redimensionamento do número de cursistas, foi aplicada uma avaliação à luz dos critérios de prioridade, a saber: profissionais licenciada(n)das(os) e vinculadas(os) à SEDUC-Sumé-PB. Com isto, o número de cursistas culminou em 20 profissionais.

Divulgadas as inscrições deferidas e indeferidas no dia 01/10/2023, foi criado um grupo no Whatsapp, o qual integrou o coletivo de professoras, ferramenta usada para compartilhar avisos e tratar de questões pedagógicas, de logística e tutoria do

coletivo de docentes. Nesse mesmo ambiente virtual foi divulgada a agenda de encontros presenciais da FC-PLUs, a qual contou com 10 encontros noturnos de 4 horas, ainda prevendo a realização 20 horas em atividades de leitura, pesquisa e extensão em bibliotecas escolares ou outros espaços de leitura em momento assíncrono, somando um quantitativo geral de 60 horas de curso, distribuídas durante os meses de Outubro, Novembro e Dezembro de 2023.

Figura 26 – Agenda de encontros da FC-PLUs.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E INTERCULTURALIDADE

UEPB Universidade Estadual de Paraíba

SUMÉ

SEDUC

SECULT

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LEIAUTORES UTÓPICOS

AGENDA DE ENCONTROS
De 18/10/23 a 20/12/23

OUTUBRO 2023						
SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

NOVEMBRO 2023						
SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

DEZEMBRO 2023						
SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Fonte: Dados da pesquisa

4.2.2.1 Oficina de Sonhação

O Método LerAto, tal como já foi descrito no capítulo (3) *Método LerAto: interfaces, estratégias de leiautoria criativa em bibliotecas e diálogos com a formação docente*, sugere que nessa oficina as participantes sejam estimuladas pelo professor

tutor a pensarem sobre o tema da oficina a partir de uma motivação prática, com o objetivo de levantar possibilidades criativas de geração de uma narrativa multimodal a partir da adaptação de um ou mais textos tomados como obra-semente. Essa motivação poderá ser realizada a partir de diferentes estímulos, como uma música sobre o tema escolhido. Em seguida as professoras fazem uma breve apresentação desta obra-semente, contextualizando os seus elementos essenciais (narrativa, personagens, cenários, referências culturais), dados sobre a autoria, a época em que a obra foi criada, entre outros elementos. Como um dos princípios do LerAtos, nesta oficina, como o próprio nome sugere, a apresentação do tema, das utopias e da obra-semente devem ter, sobretudo, uma performance que evidencie a transformação prévia vivida pelas professoras como leitoras, sem a qual a barreira da superficialidade da experiência das alunas leitoras ubíquas não será quebrada para levá-las a uma leitura contemplativa na próxima oficina.

No **1º ENCONTRO** (18/10/2023), iniciou-se a *Oficina de Sonhação*. Os trabalhos partiram da performance do poema-canção *Caneta e Papel*, dos irmãos Tiago Arrais e André Arrais, que foi cantada por Leandro Almeida.

Figura 27 – Poema-canção *Caneta e Papel*, dos irmãos Arrais e registro da performance musical do professor Leandro Almeida.



Fonte: Arrais (2019)

Esse poema-canção retrata o início de jornadas de navegação em que, na condição de viajantes, somos surpreendidas(os) por tempestades severas. No entanto, de mãos dadas, com espírito coletivo e entusiasmadas(os) pelo desejo de chegar do outro lado do mar, somos movidas(os) pela energia da esperança que move Seres-Utópicos em direção ao tesouro de suas buscas (Bloch, 2005; Murdock, 2022).

Seguiu-se para a apresentação do Plano de Jornada (Apêndice D), no tocante aos objetivos, metodologias, resultados a serem alcançados, público alvo, carga horária, corpus teórico e literário, ministração e parcerias institucionais, isto é: (1) Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB), representado pelo coordenador Prof. Dr. Antonio Carlos Melo Magalhães; (2) Prefeitura Municipal de Sumé, representada pelo prefeito Éden Duarte Pinto de Sousa; (3) Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG), representado pelo diretor Prof. Dr. Hugo Morais de Alcântara; (4) Biblioteca Pública Municipal de Sumé - Prof^a Adalgisa Jacinto de Oliveira, representada por mim, na função de diretor; (5) Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo (SECULT-Sumé), representada pelo secretário Rivaldo de Oliveira Ramos; (6) Secretaria de Educação (SEDUC-Sumé) e Centro de Formação de Professores de Sumé - Prof^a Onésima Araújo, representados pelo Secretário Bonilson Timóteo Mendonça de Lima; (7) Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada (BPARPD-Portugal), representada pela diretora Dra. Isabel Iva M.M. Matos Cogunbreiro Garcia.

Tendo realizado essa etapa de apresentação do Plano de Jornada, pudemos realizar a Dinâmica *Quem sou eu*, no tocante à sua atuação profissional, área de interesse em pesquisas e experiências com a mediação de leitura e escrita na educação básica. Essa atividade foi mediada por meio da escolha de um livro disponível na biblioteca pública, visto que as(os) PLUs foram orientadas a escolher, dentre as edições disponíveis, um livro que mais representasse sua atuação profissional, a fim de tomá-lo em mãos e usá-lo como inspiração para potencializar sua apresentação.

Sendo assim, ao som do poema-canção *Aquarela*⁶⁵, de Toquinho e Vinícius de Moraes, foi explorado o acervo da biblioteca pública, tal como podemos observar na figura a seguir as PLUs escolhendo os livros com os quais se identificam. Posteriormente, com os livros em mãos, estão a dizer o que são de maneira espontânea, o que desencadeia numa sequência baseada nas suas próprias falas, que fornecem informações em comum, gerando empatia.

⁶⁵ *AQUARELA*. Toquinho; Vinícius de Moraes. YouTube Sylvio Bazote (4m:20s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZfSKESenw20>. Acessado em 21/10/2023.

Figura 28 – Registro da dinâmica *Quem sou eu?*



Fonte: Dados da pesquisa

A dinâmica *Quem sou eu?* rendeu uma discussão que preencheu quase todo o tempo do 1º encontro, dado que as PLUs se sentiram inspiradas a compartilhar para

a comunidade um pouco de suas trajetórias como docentes mediadoras de leitura. Cada depoimento relacionado aos desafios para formar leitoras(es) enriqueceu a roda de apresentação. Cada livro escolhido pelas PLUs representou sua paixão por áreas de conhecimento ou experiências com leitura em sala de aula, razão que as PLUs escolheram obras nas áreas da alfabetização, letramento e literaturas infanto-juvenis (contos de fadas e livros ilustrados).

Seguiu-se para a etapa de preenchimento dos documentos relativos ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UEPB), a saber: Termo de consentimento livre e esclarecido; Termo de autorização para uso de imagens (foto e vídeos); Termo de autorização para gravação de voz. Esses termos estiveram presente em um único formulário do google, isto é, no questionário de autoavaliação antes da experiência de aplicação do Método LerAto, intitulado PESQUISA - AUTOAVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES ANTES DA FC-PLUs (Apêndice A), disponibilizado por meio de link e QRCode. Esse questionário coletou dados que puderam ser analisados, cujo resultado está descrito no item *4.5 Análise da autoavaliação do perfil dos professores antes da FC-PLUs na Biblioteca Pública* (página 329).

No **2º ENCONTRO** (25/10/2023), seguimos a abordagem temática acerca do protagonismo de mulheres em uma jornada de heroína utópica contra problemas do mundo distópico, marcado por violência contra a mulher, objetificação da mulher, preconceito de gênero e feminicídio.

De início foi apresentado o conceito de Jornada da Heroína à luz dos estudos psicanalíticos e mitológicos de Maureen Murdock em *Jornada da Heroína: a busca da mulher para se reconectar com o feminino* (2022). Para as PLUs esse conceito foi apreendido como algo novo, uma vez que apenas um professor, dentre as(os) vinte, entrevistado relatando uma experiência particular, como acadêmico, de análise de jornada de heroína em *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll. No entanto, provavelmente essa análise foi feita a partir de uma abordagem genérica, sem uma sistematização epistemológica e metodológica, pois sua fala não trouxe um embasamento teórico.

No momento da exposição e discussão sobre os dez estágios da jornada da heroína de Murdock, houve uma significativa participação das PLUs, dado que esses estágios foram apresentados e discutidos à luz dos desafios enfrentados pelas mulheres contemporâneas. Em se tratando de um grupo de PLUs integrado por 18

mulheres e 2 homens, as discussões foram acompanhadas de depoimentos acerca dos desafios da mulher do século XXI. Os estágios foram discutidos e aplicados às situações do cotidiano das PLUs, razão que puderam relatar o caso de estarem situadas em determinados estágios ou mesmo de terem realizado os dez estágios mais de uma vez durante suas vidas.

Os depoimentos puderam revelar que muitos dilemas do *Eu-interior* feminino das(os) PLUs ainda estão em fase de superação, embora outros já tenham sido superados. O modo como a teoria de Murdock consegue gerar empatia com as mulheres, denota a eficiência de uma estudo que há mais de três décadas vem surtindo efeito positivo no processo de busca pelo feminino heroico de mulheres reféns do herói masculino.

Os estágios propostos por Murdock são didaticamente compreensíveis, munidos de exemplo não só com base em heroínas míticas, mas também em mulheres comuns, pois, sua cosmovisão já alude que todas as mulheres são heroicas. Apresenta-se, portanto, um registro, na Figura 29 do 2º Encontro da FC-PLUs na biblioteca.

Figura 29 – Exposição e discussão do diagrama de jornada da heroína elaborado por Maureen Murdock.

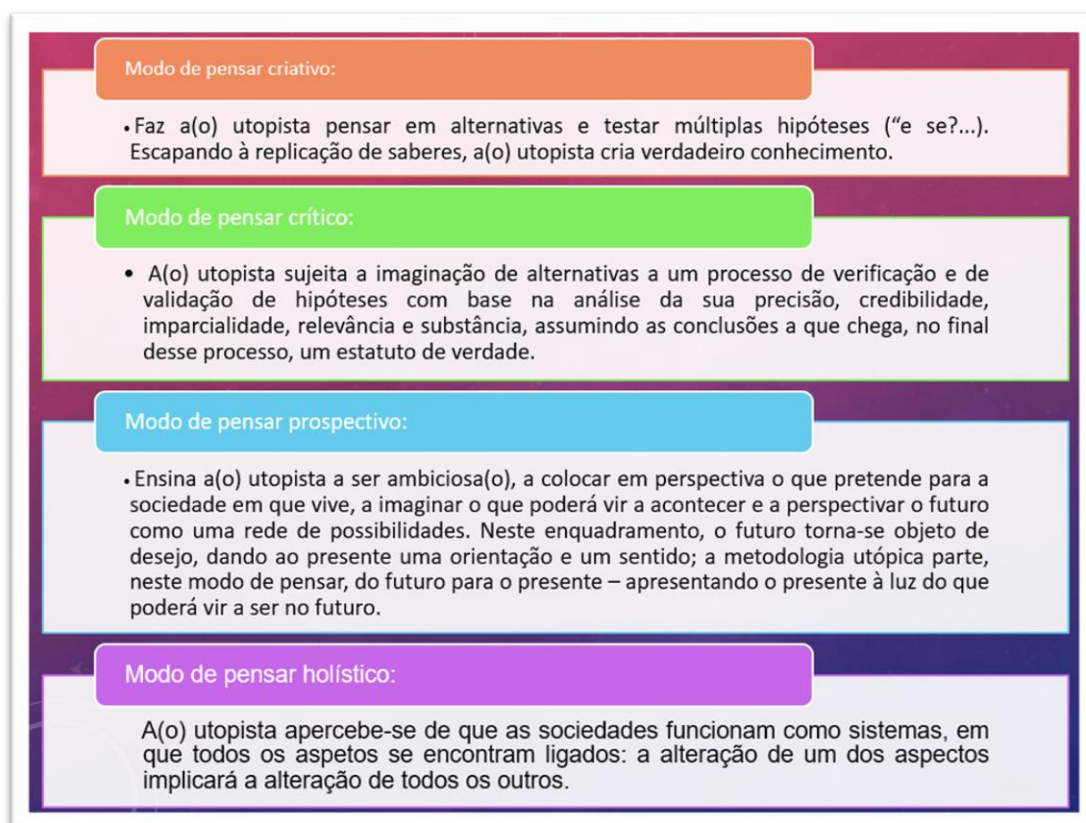


Fonte: Cristina et al. (2019)

Tendo discutido acerca da Jornada da Heroína de Murdock, seguimos para abordagem da cosmovisão utópica e distópica. Essa abordagem se deu mediante a

exposição dos conceitos de utopia e distopia, sociedades utópicas e distópicas, pensamentos e atitudes utópicas e distópicas. Essa discussão tomou como base os estudos de Fátima Vieira (2021), principalmente no tocante à sua sistematização dos 4 modos de pensar utópicos: criativo, crítico, prospectivo e holístico.

Figura 30 – Apresentação dos 4 modos de pensar utópicos de Fátima Vieira.



Fonte: Dados da pesquisa

A discussão acerca dos 4 modos de pensar utópicos com base nos estudos de Fátima Vieira nos levou a tomar consciência acerca de pensamentos e atitudes utópicas que são desempenhadas por nós, embora essa sistematização não fosse conhecida até a altura. Por isso mesmo, tomar conhecimento desses modos de pensar deve ser seguido da sua apropriação, a fim de que sejamos conscientes, enquanto Seres-Utópicos, de que a nossos pensamentos e atitudes podem e devem ser arraigadas na cosmovisão utópica do mundo.

Sonhar a jornada da heroína e a cosmovisão utópica nos levou a exercitar esses ideais a partir da apreciação de obras artísticas do universo popular, razão que exibimos os vidioclipes de canções: *Triste, louca ou má* (Francisco, el Hombre)⁶⁶;

⁶⁶ *TRISTE, LOUCA OU MÁ*. YouTube Francisco, el Hombre (4m:29s). Vídeoclip disponível em:

Esqueça-me se for capaz (Marília Mendonça & Maiara e Maraisa)⁶⁷; *Você não manda em mim* (Marília Mendonça & Maiara e Maraisa)⁶⁸. Tendo apreciado essas obras e inspiradas por elas, seguimos para a realização de uma dinâmica em que as PLUs elencam problemas da sociedade distópica, relativamente às mulheres, que precisam ser solucionados. Esses problemas poderão aparecer nos novos heroísmos de Maria (personagem da obra-semente a ser estudada) que serão o foco das adaptações na Oficina de Criação. Sendo assim apresentamos uma Livro Caixa, onde os problemas foram depositados.

Figura 31 – Sonhação das possibilidades de intervenção utópica no mundo distópico para as mulheres.



Fonte: Dados da pesquisa

A dinâmica de escrita das principais distopias enfrentadas pelas mulheres contemporâneas tornou-se um momento de tomada de consciência, de criticidade e de desejo de mudança. As PLUs escreveram, socializaram para a comunidade suas distopias e guardaram no livro-caixa. Esse ato simbólico de depositar no livro as distopias nos inspira a confiar que através da leitura, da literatura e do acesso ao livro, somos capazes de estar fortalecidos na luta contra os males da sociedade distópica para as mulheres. O Quadro 2 apresenta os nomes das 20 participantes por ordem alfabética e seguidos da descrição das distopias elencadas.

<https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>. Acessado em 21/10/2023.

⁶⁷ *ESQUEÇA-ME SE FOR CAPAZ*. YouTube Marília Mendonça (4m:49s). Vídeoclip disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l8va_ChEIAI. Acessado em 21/10/2023.

⁶⁸ *VOCÊ NÃO MANDA EM MIM*. YouTube Marília Mendonça (2m:34s). Vídeoclip disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nj_VnWf6OPM. Acessado em 21/10/2023.

Quadro 2 – Lista de distopias femininas elencadas pelas PLUs.

LISTA DE DISTOPIAS FEMININAS ELENCADAS PELAS(OS) PLUs		
Nº	PLUs	DISTOPIAS
1	Adilma Francisco de França	<i>Machismo, falta de respeito, irreconhecimento, falta de oportunidades.</i>
2	Aldinéa Alves de Oliveira	<i>Homens que acham que as mulheres tem medo quando eles falam alto.</i>
3	Ana Célia Morais Ramos??	<i>Homens machistas que ditam o que as mulheres podem fazer, os espaços que podem ocupar.</i>
4	Cleuda Rejane Cândido de Melo	<i>violências contra as mulheres, sejam elas verbais, psicológicas ou físicas</i>
5	Edinete Batista de Assis	<i>Falta de respeito, violência, insegurança, autoafirmação</i>
6	Edjane Simeão da Silva	<i>Violência e machismo</i>
7	Eunice Braz de Oliveira Neta	<i>Mulheres fragilizadas pela opressão masculina</i>
6	Fabiana Firmino de Oliveira	<i>Machismo, falta de respeito, irreconhecimento.</i>
9	Jaqueline Monteiro da Silva	<i>Violência, preconceito, feminicídio.</i>
10	Josenilda Dias de Souza	<i>Ausência de afetividade no contexto familiar</i>
11	Jucileide Alves de Araújo Silva	<i>Dedigualdade social, opressão, depressão, falta de empatia, sofrimento.</i>
12	Lindacy Guimarães de Souza	<i>Preconceito, desvalorização, competição que vem das próprias mulheres. Mães machistas criando filhos para serem homens escrotos e as meninas para serem submissas.</i>
13	Maria Aldilânia de Moura	<i>Feminicídio, agressão, ignorância, preconceito, pobreza, doenças físicas e mentais.</i>
14	Michelle Natasha Pereira Barros	<i>Sofrimento e militância das mulheres.</i>
15	Millena Nascimento da Silva	<i>Violência contra as mulheres.</i>
16	Raíssa de Almeida Brito	<i>Violência de gênero contra as mulheres.</i>
17	Renan Pereira da Silva	<i>Inversão de valores.</i>
18	Shirlei Alves Gomes	<i>Sociedade corrompida, falta de beleza, destruição de sonhos, empoderamento enganoso.</i>
19	Siayca Shirley Sarmiento	<i>Dilemas emocionais decorrentes de relações abusivas com homens.</i>
20	Tiago Belinho da Silva	<i>Representação das mulheres em contos de fadas tradicionais.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

4.2.2.2 Oficina de Fruição

Conforme sugestão para essa oficina do Método LerAtos destacada no capítulo metodológico, as participantes são as protagonistas e vivem uma imersão pessoal na obra-semente mediante leituras individuais e silenciosas, partilhadas em voz alta, contemplativas, performativas, dramatizadas etc., inspiradas na emoção e no exemplo das suas professoras ou seus professores.

Em face dos estudos de Hans Robert Jauss (1979), relativos à Estética da Recepção, o objetivo desta oficina corresponde à finalidade de proporcionar prazer

estético e deleite a partir da leitura/recepção de uma obra literária na íntegra. As participantes experimentaram a fruição estética, que diz respeito ao ato de aprazer-se naquilo que possui um formato artístico, seja pela sua beleza e/ou feiura, ou pelos sentimentos que despertam nas suas apreciadoras ou seus apreciadores, como tristeza, alegria, revolta etc. Sabe-se que as leitoras experimentam esteticamente a obra de maneira singular a partir do seu horizonte de expectativa, experiência de vida e leitura de mundo, pelo que neste momento da oficina também se realiza uma roda de conversa sobre as impressões dos participantes a partir da leitura frutiva da obra.

O texto teatral MRP (*Maria Roupa de Palha*) foi entregue às(os) PLUs no 1º Encontro da FC-PLUs, a fim de que pudessem levar para casa e se familiarizar não só com a história, como também com a forma do texto dramático, que neste caso se trata de uma obra em linguagem de cordel e que contém rubricas de descrições cênicas. Assim sendo, a pré-fruição se deu em momentos assíncronos, provavelmente por meio da leitura silenciosa.

No **3º ENCONTRO** (01/11/2023), relativamente à *Oficina de Fruição*, buscamos experimentar o engajamento entre texto, corpo, voz e performance, como nos inspira Paul Zumthor, dado que considera “com efeito, a voz, não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emancipação do corpo e que, sonoramente, o representa de forma plena (ZUMTHOR, 2018, p. 27). Essa proposição corrobora com seu entendimento de que a performance não apenas se liga ao corpo, mas também ao espaço, tendo em vista a noção de teatralidade, pois na situação performática a presença corporal é plena e multissensorial. Nas palavras de minha professora de Artes Cênicas na LECAMPO/CDSA, Eliane Tejera Lisboa (*in memoriam*), “a teatralidade implica na consciência do outro que vê – o público – constrói-se a partir da dramaturgia, que ganha corpo e realidade cênica (Lisboa, 2002, p. 5).

Tendo sido perguntadas(os) acerca de já terem experiência de leitura de texto dramático, apenas um professor (Renam), afirmou já ter lido textos desse gênero, pelo que as(os) demais nunca haviam lido um texto de teatro. Por esse motivo, foi apresentado brevemente os principais elementos que distinguem o texto dramático de outros gêneros literários, a exemplo de: enredo sistematizado em cenas, ausência de voz narrativa e/ou transformada em rubricas com descrições cênicas, texto constituído de diálogos etc. O registro a seguir ilustra essa atividade de leitura em cena.

Figura 32 – Registro da prática de leitura em cena do texto teatral *Maria Roupa de Palha*, de Lourdes Ramalho.



Fonte: Dados da pesquisa

Desde a leitura silenciosa realizada em casa que as PLUs se sentiam entusiasmadas a representar personagens com os quais se identificaram, razão que neste primeiro encontro da *Oficina de Fruição* as próprias participantes escolheram as personagens para assumir os papéis na atividade de leitura performativa em cena.

Começou-se realizando a *leitura branca*, que em termos de teatro se refere à primeira leitura de um texto teatral sem o compromisso de imprimir técnicas performativas, pois o intuito é conhecer o texto. No entanto, pelo fato de já terem lido em casa, naturalmente as PLUs puderam usar a voz alta com liberdade expressiva. A

leitura branca se deu das cenas 1 até a 9, ou seja, até o momento em que Maria recebe o chamado à missão heroica da parte do Papagaio Louro Mágico. A partir da cena 10 até a 15, que retrata a viagem até o reino de Ti-Rim-Tim-Tim, podemos aumentar o nível de performatividade na leitura em cena, pois as participantes já estavam se soltando e sentindo o gosto da experiência performativa.

Durante a fruição por meio da leitura performativa em cena, observou-se, portanto, mudanças de timbre de voz, intensidade, tempo rítmico, emotividade, entre outros recursos que surgiam da própria experiência de performance e contribuía para a verdade cênica. O corpo, por sua vez, também entrou no jogo da performance, uma vez que o uso de cadeiras no palco, no primeiro momento, logo foi se tornando desnecessário, visto que as participantes se levantavam para potencializar a performance de leitura com movimentos, gestos, passos, olhares etc. Além disso, a noção de plateia foi desenvolvida, uma vez que as professoras que não estavam no palco, acompanharam como *espectoleitoras(es)*⁶⁹, isto é, apreciando, se divertindo e mesmo acompanhando com o texto teatral em mãos.

Depois de terem apreciado a fruição estética de um texto dramático pela primeira vez, sinalizaram interesse em levar *Maria Roupa de Palha* para as suas salas de aula. Poder ouvir das participantes que estão interessadas em buscar novos textos teatrais para desenvolver o hábito da leitura em cena, nos leva a refletir os impactos da leitura em comunidade.

O interesse em outras obras de Lourdes Ramalho também foi evidenciado pelas participantes, motivo pelo qual foi apresentado o *Portal Teatro na Escola*⁷⁰, que possui em seu acervo digital alguns textos teatrais ramalhianos voltados para o público infanto-juvenil. Basicamente, é preciso entrar na plataforma virtual, buscar o banco de peças de Lourdes Ramalho e fazer o *download* em pdf.

No **4º ENCONTRO** (08/11/23), ainda na *Oficina de Fruição*, continuamos a apreciar o texto teatral *Maria Roupa de Palha* e na sequência encaminhamos para uma discussão voltada à biografia da dramaturga Lourdes Ramalho, no tocante a sua atuação como escritora de texto de teatro, encenadora e atriz. Priorizar a leitura da

⁶⁹Cf. GOMES; André Luis; REIS, Maria da Glória Magalhães. “*Quartas Dramáticas*”: uma experiência com *Encenação da Leitura*. In: ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de (Org.). *Teatro e Ensino (I)* – Estratégias de Leitura do Texto Dramático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.41- 55.

⁷⁰Cf. *Portal Teatro Na Escola*, disponível nos links: <https://abrir.link/WBUog> e <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/maria-roupa-de-palha>. Acessado em 08/04/2023.

obra antes mesmo de conhecer a autora por meio de uma exposição mais detalhada foi tomado como estratégia para que as participantes pudessem degustar o texto e, tendo se interessado pela obra, tivessem a curiosidade de buscar informações sobre a autoria.

Essa abordagem acerca de Lourdes Ramalho também contou com a leitura prévia do texto *Lourdes Ramalho e Maria Roupa de Palha: uma sobrevida cinderellesca em jornada de heroína na dramaturgia utópica para crianças* (Andrade; Almeida, 2023), compartilhado com a turma a fim de potencializar a discussão sobre a dramaturga e sua obra à luz dos conceitos de sobrevida (REIS, 2017), pensamento utópico (VIEIRA, 2021) e jornada de heroína (Murdock, 2022).

Figura 33 – Registro do 2º Encontro da *Oficina de Fruição*.



Fonte: Dados da pesquisa

A psicanálise da jornada de Maria do Lagamar causou empatia nas(os) PLUs, visto que as participantes puderam compartilhar de suas experiências relacionadas ao universo feminino, sendo que a discussão se voltou para a relação abusiva em relacionamentos amorosos, em que se observa a violência psicológica e física, ou mesmo o feminicídio. Em comum acordo, pudemos considerar que textos do repertório dramatúrgico de Lourdes Ramalho podem contribuir para o estímulo à prevenção a estes males mediante a oportunização do contato de crianças e adolescente com obras ramalhianas.

4.2.2.3 Oficina de Criação

No **5º ENCONTRO** (15/11/2023) foi iniciada a *Oficina de Criação*, ocasião em que foi apresentado para as participantes múltiplas possibilidades de escrita criativa de textos autorais. Esses novos textos podem se apresentar na forma de leitura performativa, cena dramática, livro pop-up, livro canção (letra e música), desenho, poema, cordel, etc. Nessa oficina são disponibilizadas as técnicas e ferramentas de adaptação e criação de novas histórias, a fim de reinventarem novas narrativas baseadas na obra-semente lida na oficina anterior.

A caixa de ferramentas *LerAtos Tools*⁷¹ disponibilizada às participantes, correspondem às possibilidades de reinvenção do propósito, da narrativa, da(o) narradora ou narrador, das personagens, do tempo cronos, do tempo kairos, do fluxo narrativo, do espaço, da cultura, da etnia e da idade. Esses elementos podem ser selecionados para o experimento de criação de novas histórias utópicas, sendo que as leiautoras têm liberdade para escolher quais utilizarem e ainda acrescentarem mais elementos, visto que a criação artística, no contexto de *LerAtos*, pressupõe o uso de técnicas e instrumentos de adaptação, tutoria-acompanhamento no processo de criação e liberdade poética para inventar.

⁷¹ As ferramentas de reinventividade propostas na caixa *LerAtos Tools* foram elaboradas pela professora Valéria Andrade em parceria com o professor Marcelo Alves de Barros durante a aplicação do Método *LerAtos* com professorandas(os)/discentes da Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito da pesquisa de mestrado *Inês&Nós: uma aplicação do Método LerAtos na formação de Professores Leitores pela mediação do mito de Inês de Castro* (ALMEIDA, 2021), razão que a Figura 40 tem como fonte original Almeida (2021).

Figura 34 – Caixa de ferramentas de criação *LerAtos Tools*.

LerAtos Tools

LerAtos é sentir a imaginação do autor de um texto como uma força mágica que faz você ir além de imaginar novos mundos para atuar na construção deles, por meio de uma obra de sua própria autoria. De fato, quando lemos um texto, inventamos um mundo imaginado pelo seu autor, a partir da nossa própria imaginação. Logo, o mundo que eu leio já é diferente do mundo que foi imaginado e (d)escrito pelo autor, a partir de uma arquitetura de um outro mundo ao qual ele, anteriormente, já havia sido apresentado. Já é reinventado. Então, vamos lá? Vamos ser **leiautores**? Para você reinventar um texto que lhe move, e tornar-se um ser impactante capaz de mover outras pessoas a reinventar mundos como você foi movido, basta reinventar um ou mais elementos da arquitetura do mundo que você leu com a sua imaginação e com a imaginação do autor. Use uma ou mais das ferramentas abaixo de reinvenção de mundos a partir de um texto lido.



Reinvenção do fluxo narrativo. Modificar a ordem de apresentação dos momentos e cenas. E.: mudar de narrativa de linear para não-linear e vice-versa. Misturar a cronologia dos fatos. Simultaneidade temporal. Alternar temporalidades do narrador



Reinvenção do propósito. Ser leiautor é mais do que sentir o prazer imensurável de ler e de escrever. É sonhar tanto com um mundo imaginado que a vontade não se contém e explode em uma obra que descreve esse mundo, essa utopia. Escolha sua utopia. Pode até ser a mesma da obra lida. Mas ela precisa ser sua. Ser sua bússola. Ela vai nortear as demais reinvenções que comporão o seu texto.



Reinvenção da Narrativa. Se o texto é narrativo, pode-se modificar a trama completamente ou parte dela, sem eliminar a relação entre os fatos que alicerçam o seu novo mundo e os fatos que alicerçam o mundo da obra lida. Mude o começo da história. mude o meio. mude o final.



Reinvenção da idade. Modificar a idade dos protagonistas para serem crianças, idosos, etc.



Reinvenção do Narrador. Se o texto é narrativo, pode-se modificar o narrador e recontar a história como sendo percebida e partilhada por outra pessoa bem diferente daquela que narrou o texto que você leu. Pode distribuir a narrativa entre vários narradores.



Reinvenção do espaço. Alterar a situação geográfica da história. Aumentar o ambiente geográfico (ex.: aumentar um espaço da história de um ambiente familiar para uma cidade ou um país. Diminuir o ambiente geográfico (ex.: diminuir um ambiente de um país para uma sala de aula ou para um lar ou um ambiente de trabalho).



Reinvenção dos personagens. Consiste em alterar nomes e características dos personagens, alterar o gênero deles, inventar e adicionar novos personagens à trama. Substituir personagens humanos por personagens plantas, animais e coisas.



Reinvenção da cultura. Modificar o modelo mental da coletividade e seus valores, e por consequência modificar o modelo mental dos protagonistas da história. ex.:



Reinvenção do Tempo Cronos. Modificar a época em que acontecem os fatos da narrativa. Idade média, década de 60, 2020, 2050, 2100.



Reinvenção da etnia. Modificar as características antropológicas e genéticas dos personagens e as escalas de valores sociais. ex.: protagonistas afrodescendentes, asiáticos, etc



Reinvenção do Tempo Kairos. Modificar a importância dos momentos de acordo com novas percepções do protagonistas da trama.

Fonte: Almeida (2021)

Inspiradas(os) pela leitura do texto teatral *Maria Roupa de Palha* (Ramalho, 2008), as participantes foram desafiadas a cumprir a seguinte missão:

- **Escreva uma nova história de Maria, em versos e em primeira pessoa do singular, explorando cenários distópicos do universo das mulheres, bem como ressaltando o pensamento e a atitude utópica de enfrentamento. A jornada pode culminar com a conquista ou não de um ideal, pois trata-se de não parar de caminhar.**

Tendo realizado leituras acerca da cosmovisão utópica e distópica da realidade das mulheres e, tendo em vista a jornada da heroína como modelo a ser personalizado para novas possibilidades reinventivas, podemos exercitar a escrita criativa das novas histórias de Maria. Foi apresentada a imagem a seguir, conforme Figura 40, a fim de que as participantes se inspirassem.

Figura 35 – Ideias para a escrita de novas histórias de Maria.



Fonte: Dados da pesquisa

Apreciando as várias possibilidades de escrita criativa de novas jornadas de Maria, as participantes sentiram-se motivadas a começar a escrita criativa, buscando congrega as distopias elencadas no primeiro encontro da *Oficina de Sonhação* (Quadro 2) e fazer do exercício de escrita um caminho de descobertas.

Figura 36 – PLUs dando início à escrita criativa na *Oficina de Criação*.



Fonte: Dados da pesquisa

Cientes de que as obras deveriam dar vida a uma determinada Maria, dentro de um contexto distópico, empreendendo atitudes utópicas de busca por superação, à medida que as participantes construíam os primeiros versos e estrofes, apresentavam aos formadores, contando com orientações. As PLUs puderam fazer uso de papel e caneta, bem de aparelhos de celulares para auxiliar na escrita, dados que as últimas versões deveriam ser entregues em arquivo digital, necessário para que o processo de revisão e correção textual fosse bem mais prático. As PLUs puderam levar suas primeiras produções para casa, cientes de que no encontro seguinte (22/11/2023) dariam continuidade à *Oficina de Criação* para elaborar as últimas versões das obras.

No **6º ENCONTRO** (22/11/2023), realizou-se o acompanhamento do desenvolvimento das histórias, propondo caminhos, revisando o texto etc. Ainda foi possível inspirar as professoras por meio da indicação de leitura de outras obras

literárias que possam instigar a criação. Também podem utilizar elementos já existentes em outras obras já conhecidas com o objetivo de ressignificar no âmbito das novas histórias heroicas de Maria. Como exemplo, Maria pode ser: bruxa, deusa, dona de casa, professora, cientista, rainha, presidente, musicista, artista, policial, juíza, poetisa, motorista, vendedora etc.

O processo de revisão textual contou com a modalidade assíncrona, isto é, para além dos encontros síncronos. A ferramenta Whatsapp foi o canal mais efetivo para auxiliar na comunicação entre o formador e as professoras. Na ocasião, foi definido que a entrega da versão final dos textos seria até o dia anterior à próxima fase, isto é, a *Oficina de Doação*, através de arquivo *word* encaminhado por e-mail.

As participantes se utilizaram do segundo momento dessa oficina para fazer ajustes de redação nos textos poéticos, fazendo correções ortográficas e mesmo metrificando ou organizando as rimas.

Nos itens abaixo apresenta-se o repertório de obras-fruto que resultam da Oficina de Criação. Como sobrevidas de *Maria Roupa de Palha*, de Lourdes Ramalho, as 20 novas jornadas utópicas de Maria retratam novos cenários distópicos e atitudes utópicas protagonizadas por mulheres diversas, todas chamadas Maria. Cada nova Maria congrega elementos autobiográficos e mesmo expressa novas possibilidades funcionais de construção de realidades paralelas, pois as(os) autoras(es) tiveram liberdade para dar vozes e enredos às mulheres que são e que lhes inspiram a ser mulheres e homens em jornadas heroicas em que é preciso serem utópicas(os).

4.2.2.3.1 *Maria do Campo*

MARIA DO CAMPO

Adilma Francisco de França

Condicionadas aos arranjos da casa
Eram as Marias que viviam no campo
Sem sequer ter direito de ir à calçada

Os afazeres do dia eram cansativos
Deitavam na cama pra fazer geração
Nasciam os moleques autoritativos

A luta aumentava a cada novo dia
Deixava a mãe passada de afazeres
Sem nem mesmo ânimo para a folia

Percebendo rotina sem alento
Gerei meus filhos para fazer mudança

Enfrentar gente que não aguento

Mostrei o povo que também sou gente
Perante as dificuldades da vida
Fui capaz de me formar e ser inteligente

Deixando um pouco as obrigações
Que foram impostas por machistas
Que não permitem mulher tomar decisões

Do sono distópico, acordei pra revolução
Enfrentei a aridez de sentimento de homens
Busquei melhorar-me, foi minha ação

Ser mulher no campo é desafio grande
A gente é resistência, ousadia feminina
Com luta, garra e um sorriso irradiante

Sou mulher camponesa, trabalhadora
A batalha é constante, plena inspiração
Sou corpo de alma forte e acolhedora

4.2.2.3.2 *Maria da Felicidade*

MARIA DA FELICIDADE

Aldinéa Alves de Oliveira

Vou dizer minha história
Sou Maria Felicidade
Encanto os dias maus
Onde ano na cidade
Por ilustre inspiração
Brilho na sociedade

Sou mulher que encanta
Com total simplicidade
Liberta do passado
Pra ele não voltarei
Preso a sete chaves
Pro futuro me libertei

Posso ser um presente
Para mim ou para alguém
Além do que todos veem
Amor é oportunidade
Externá-lo é dádiva
Produz felicidade

4.2.2.3.3 *Maria do Lecionar*

MARIA DO LECIONAR

Ana Célia Morais Ramos

Sou Maria professora

Levo a vida lecionando
Sou muito batalhadora
Tudo que tenho é lutando

Minha vida é bem corrida
Também cuido da casa
Os afazeres do meu lar
Não entrego a empregada

Quem nunca foi criticada
Por buscar trabalhar fora
Nessa rotina pesada
Corda arrocha e não tora

Estou a dividir opiniões
Dentro da sociedade
A mulher tem autonomia
De buscar sua vontade

Hoje me sinto feliz
Por tudo que me tornei
Eu já fui uma aprendiz
E muitas já inspirei

Ser forte e buscar respeito
É minha meta principal
Tudo isso é um direito
Qualquer gênero é igual

4.2.2.3.4 *Maria de Fé*

MARIA DE FÉ

Cleuda Rejane Cândido de Melo

Tinha tudo para fraquejar
Para continuar no fracasso
Fui questionada, perseguida
Disseram o que eu não fiz
Chorei, sofri, me ergui
A cada amanhecer

Nunca alguma coisa foi fácil
Minha arma muitas vezes foi o silêncio
Sorria na sala e chorava no quarto
Fui rejeitada, humilhada, ignorada

Continuei lutando e buscando
A esperança sempre iluminou meu rosto
Venci uma etapa que muitos duvidaram
A certeza de dias melhores chegou

Não foi tão fácil assim
Continuei a lutar, persistir

Realizei um grande sonho
Continuo em busca de outros

A extrema dificuldade chegou
Chorei, disse que não iria conseguir
As lágrimas desceram como cascata
Parecia não ter mais forças
Mas, um grande amor me movia
Um amor que não imaginava sentir

Por ele, levantei a cabeça
Estou lutando, vivendo um dia de cada vez
A esperança e fé são minhas aliadas
A cada dia o amor aumenta mais
Luto, reluto a cada amanhecer
A vitória está bem próxima
E outras estarão por vir

4.2.2.3.5 *Maria do Lar*

MARIA DO LAR

Edinete Batista de Assis

Eu sou Maria do Lar, em jornada de fuga
Nasci para ser livre, decidi me libertar
Me fizeram acreditar que era melhor a vassoura
Limpar, lavar, obedecer, baixar a cabeça e me calar

Oprimida, fui obrigada a sorrir para me adequar
Para aquele que buscou os meus desejos ocultos
Me tornei invisível, objetificada, mobília do lar
Arrumar, servir, sem descansar alguns segundos

Através das grades emocionais resolvi olhar
Enxerguei o mundo que estava me esperando
Decidi me rebelar, por direitos fui lutar
Os dragões do julgamento venci em pranto

Por aprovações de outrem cansei de esperar
Lutar, vencer e nunca calar, foi minha reação
Com outras Marias, espaços reivindicar
Para os nossos direitos tornarem-se ação

4.2.2.3.6 *Maria do Amanhã*

MARIA DO AMANHÃ

Edjane Simeão da Silva

Ansiedade é um sentimento
Que ao ser humano angustia
Causa incertezas e medo
Tirando a alegria
Fui uma pessoa ansiosa

Do amanhã sou Maria

Essa doença infernal
 Me atingiu sem ter dó
 Passei momentos difíceis
 Meus sonhos viraram pó
 Podia ter muita gente
 Mas sempre me sentia só

Me isolei do mundo
 Para ninguém perceber
 A cabeça estava a mil
 Pensei que ia morrer
 Consegui buscar ajuda
 Vieram me socorrer

Pessoas me ajudaram
 Controlei minha emoção
 Pedi muita força a Deus
 Através de oração
 Superei essa doença
 E virei inspiração

Hoje me sinto mais forte
 E tento aconselhar
 Outras Marias no mundo
 Tento sempre ajudar
 Ansiedade não é frescura
 Contra ela vamos lutar

4.2.2.3.7 *Maria da pele negra*

MARIA DA PELE NEGRA

Eunice Braz de Oliveira Neta

Visto uma pele negra
 Lutando pelos meus direitos
 Nas rádios, ruas e favelas
 Minha história a escrever
 Uma voz ao longe
 Grito de fome e esperança
 Sonho que faz história
 Lutadora sofrida e guerreira

Enfrento esse mundo
 Sou resistente e não desisto
 Minha luz vai iluminar
 Outras histórias de mulheres
 Vim ao mundo pra ficar
 Sou a negra a transformar
 Não aceito ser objeto
 Sou estrela a brilhar

Num universo escuro
 Maria preta cintilante
 Com dignidade de gente
 Respeito próprio eu tenho
 Não me considero menor
 Que qualquer outra pessoa
 Não serei coadjuvante
 Meu tesouro é meu corpo

4.2.2.3.8 *Maria da Frustração*

MARIA DA FRUSTRAÇÃO

Fabiana Firmino de Oliveira

Enfrentei amargas frustrações
 Resquícios de mágoas de infração
 Com muita perseverança refiz
 A esperança no meu coração

Vivenciei as dores do engano
 Falsos amores e amizades
 Pessoas me enganaram
 Com quem dividia lealdades

Sofri o desamor da mentira
 Rápido, da noite para o dia
 Expectativas destruídas
 A esperança virou agonia

Fui sonhadora e guerreira
 Usei todo o meu arsenal
 No campo de batalha da mente
 Contra a índole de gente mal

Descobri que tenho poderes
 Sou exemplo de superação
 Tirei ensinamentos da dor
 Fui quem venceu a frustração

4.2.2.3.9 *Maria Depressiva*

MARIA DEPRESSIVA

Jaqueline Monteiro da Silva

Fui esposa, dona de casa, professora
 Hoje em dia me sinto aprisionada
 Numa doença devastadora
 Não desisto, sou mulher vencedora

A depressão é uma doença silenciosa
 Que acaba lentamente com a mente
 Maltrata o interior, é muito dolorosa
 E já tirou a vida de muita gente

De tanto lutar, o cansaço me pegou
 Aos poucos, com meu brilho acabou
 Com medo de tudo fiquei
 E uma mulher isolada me tornei

Em meio às crises, não costumo desistir
 Sou uma mulher determinada
 Com toda minha garra vou conseguir
 Vencer essa doença que tanto me maltrata

Me sustento na graça de Deus
 Estou a pedir em minhas orações
 Que Ele abra os caminhos meus
 E esteja junto a mim nas aflições

Faço acompanhamento com o psiquiatra
 Me abro, desabafo, até fico emocionada
 O doutor é empático, não culpa fragilidades
 Não tenho vergonha, por ele não serei julgada

O tempo foi passando, feridas já não doem
 A cada dia, mais forças fui ganhando
 Acredito e espero a tudo isso dar um basta
 Não aceitar crises e memórias me maltratando

Deus me dá forças para essa doença superar
 Sei que desistir não é do meu feitio
 A todo tempo que bater à porta, vou a encarar
 Pois sou mulher guerreira, esse sim é meu perfil

Se estou de pé, sou prova de superação
 Que a mulher tem uma força incomparável
 A mulher é inabalável quando junta forças
 E que desistir nunca seja uma opção

4.2.2.3.10 *Maria Colcha de Retalhos*

MARIA COLCHA DE RETALHOS

Josenilda Dias de Souza

Entre retalhos e sobras
 Ergo-me mulher a afrontar
 Tenho uma história de valor
 Que muito vai impressionar
 A todos aqueles que vier
 A querer se identificar

Sou sinônimo de resiliência
 Dotada de idas e vindas
 Que transmitem sobrevivência
 Num ciclo de resistência
 Que transcende a aparência
 De um mundo tão perfeito.

Nem sempre a vida me pareceu fácil
 Mas juntei os meus retalhos e me refiz
 Peguei todas as frustrações e me reinventei
 Mesmo estraçalhada pelo apocalipse, me quis
 E quando tudo parecia difícil, me encontrei

Desde cedo despertei
 Conheci a maldade, a tristeza e o amor
 Em meio a tudo isso, descreei alguma dor
 daquelas que corroía minha mente
 Todas as vezes que me chamavam de amor
 Eu fui flor, eu fui cravo, destemor

Eu já morei no abraço de quem não me mereceu
 Foi vendo a crueldade nos olhos alheios
 Que eu quis ser eu mesma e fragmentada
 Um eu cheio de cicatrizes hipertróficas
 Que nunca negou as raízes
 De tudo que leu, aprendeu, desleu

Dediquei-me aos sonhos lúcidos ou surreais
 E jamais relutei em dar vida à imaginação
 Vi portas se fecharem de onde não esperei
 E perante tudo isso foi que eu jurei
 Depois da tempestade, sempre vem um dia novo
 E foram nesses dias que eu voei

Sou pedaços emendados como colcha de retalhos
 Fazendo lembrar que sou mulher fragmentada
 Tenha sido boa ou ruim, não me prendi a paradigmas
 Num mundo tão vendado para não ver
 De pessoas vazias, robôs do sistema
 A vida passa e não se valorizam se quer um dia

4.2.2.3.11 *Maria Multipotencial*

MARIA MULTIPOTENCIAL

Jucileide Alves de Araújo Silva

Sou multipotencial
 Tenho profissões diferentes
 A começar por professora
 Precisei ser persistente
 Apesar de tudo que passei
 Sou agora independente

Assustada pela pobreza
 Assolada pela tristeza
 Preocupada com os outros
 Deixei de lado a braveza
 Tudo que tinha à frente
 Deu lugar à incerteza

Sempre vinham me dizer:
 Você não vai ser ninguém
 Filha de pobre coitado
 Pensa que vai ser alguém
 Desça da carruagem
 Se formar é pra quem tem

Menosprezada eu chorei
 Fui muito desacreditada
 Em tudo que eu sonhei
 Me diziam estar errada
 Certa vez me levantei
 Em alto som pude gritar:
 Um dia serei formada

Eu vou ser professora
 Quero aos alunos ensinar
 Uma profissão bacana
 De importância social
 Nem maestro nem doutor
 Serei mestre com amor
 Para o mundo transformar

Eu lutei e consegui
 Afirmo com muito ardor
 Tenho muitas profissões
 Falo isso com vigor
 Radialista, cientista
 Gestora, cerimonialista
 Faço tudo com amor

Agora quando me veem
 Dizem não acreditar
 Quem era aquela menina
 Que vivia a sonhar
 Não é que se formou
 Muitos ofícios a realizar

Esteja eu onde for
 Transbordo a verdade
 Ajudando ao próximo
 Mantendo a amizade
 Sem nunca ferir ninguém
 Nem perder a humildade

4.2.2.3.12 *Maria da Solitude*

MARIA DA SOLITUDE

Lindacy Guimarães de Souza

Precisei me virar sozinha
 Até hoje faço isso por mim

A ausência masculina
Me levou a ser assim

Vou aos lugares sozinha
Sem medo de sair à noite
Nunca temi o escuro
Ou animal bruto e afoite

Já matei cobra perigosa
Em certos ambientes
Diminuída e calada
Desvalida como gente

Enfrentei gente ignorante
Me via frágil e incapaz
Usei força de mulher
E não fiquei para traz

Impediram-me de avançar
Fui judiada pela vida
Me perdi nas dores e choros
Reencontrei-me erguida

Me reinventei pra melhor
Sou mais que a de antes
Não espero reconhecimento
De pessoas farsantes

4.2.2.3.13 *Maria Vestido de Fogo*

MARIA VESTIDO DE FOGO

Maria Aldilânia de Moura

Fui aquela que sofreu
Chorou sangue
Lutou esgotada
Em meio à guerra
Sou força e história
Tenho outras na memória

Sou Maria vestida de sonhos
Tenho o dom da magia
De transbordar
Alegria e para além de mim
Vestida para o combate
Voo além da agonia

Sofri as afrontas
Passei agonia
Noites assombradas
Dias caóticos
Vi um mundo

Em terrível distopia
 Encontrei violência
 Degradação
 Maldade crescente
 Sonhos roubados
 Corações esmagados
 Sobrevivente na explosão

Fui fênix entre o fogo
 Das cinzas ressurgi
 Reagi na batalha
 A guerra urgia
 Fui ser de luz
 A todos conduzi

Carrego a esperança
 Para muitas Marias
 Minhas semelhantes
 Em jornadas de heroína
 Clamavam ajuda
 Um pouco de empatia

Lutas diárias
 Atitudes e ações
 Necessidades básicas
 Fui alma caridosa
 Últimos suspiros e abraços
 Mãos dadas à vitória

4.2.2.3.14 *Maria entre as mulheres*

MARIA ENTRE AS MULHERES

Michelle Natasha Pereira Barros

Maria bonita, brava e guerreira
 Maria sertaneja que trabalha em pé
 Maria da cor do sol
 Maria da cor da terra
 Maria negra da cor de café
 Maria pura com sua inocência e cheia de fé
 Maria gordinha, fofinha com seu charme de mulher
 Maria magricela com seu perfume doce de cravo e canela
 Maria com seu jeitinho simples, tem um grande coração
 Maria mãe, força e garra
 Maria dona de casa que lava e passa
 Maria vaidosa que com seu charme passeia na praça
 Maria vulgar, ambiciosa, ousada e perigosa
 Maria imperfeita, cheia de defeitos
 Maria com os dons que Deus lhe deu
 Maria que chora e sorri, tem sua verdade dentro de si
 Maria iluminada, abençoada, agraciada, desejada
 Maria entre as mulheres, são todas empoderadas

4.2.2.3.15 *Maria Uniforme de Aço*

MARIA UNIFORME DE AÇO

Millena Nascimento da Silva

Sou policial destemida da cidade
Com distintivo na mão, coragem na verdade

No asfalto quente, eu traço meu caminho
Justiça é meu lema, meu destino

Uniforme de aço, olhar determinado
Eu enfrento o crime, lado a lado

Nas ruas escuras, onde o medo persiste
Eu sou a luz que no escuro resiste

Entre becos e vielas, sou a valente Maria
guardiã da ordem, com ousadia

Meu corpo brilha como estrela guia
No coração da cidade, eu sou utopia

4.2.2.3.16 *Maria Mãe-Solteira*

MARIA MÃE-SOLTEIRA

Raíssa de Almeida Brito

Ser mãe já é um enorme dilema
Imagina sendo ainda solteira
Há muito a dizer num breve poema

Sou pai, professora, enfermeira
Coloco meus filhos à frente de mim
Dá trabalho? Bastante! Sou guerreira

Me agrado nos sorrisos ingênuos
Ser mãe-solteira não é nada fácil
Mas viveria assim por milênios

Cuidar de uma criança sozinha
É pras corajosas e destemidas
Livres de homens por modinha

Sem a companhia de um parceiro
Esse esforço se torna redobrado
Complica mais no lado financeiro

Sustento, cuidado, dou educação
Ainda zelo na limpeza da casa
Sou heroína e não abro mão

Cansaços e estresses diários
Vêm por cumprir muitos papéis

Recebo críticas de homens ordinários

Sou vencedora, amada, querida
 Represento outras mães-solteiras
 Livres de homens, amantes da vida

4.2.2.3.17 MARIA MÃE TRABALHADORA

MARIA MÃE TRABALHADORA

Renan Pereira da Silva

Maria mãe batalhadora
 Amável nas amizades
 Entre tantas dificuldades
 Pra meus filhos, protetora

Mãe que usa mil faces
 Se sou dona de casa?
 Doutora nos saberes?
 Sou mulher que arrasa

Mãe que não tem limites
 Vivi guerras e calmarias
 Com tantas cicatrizes
 Há dons pras melhorias

Tanto tempo já lutei
 E ainda pareço vazia
 Mas suportei dores
 Homem não suportaria

Sou mãe batalhadora
 Sozinha nunca estarei
 Sei que existem outras
 Na caminhada encontrei

Tantas vezes na vida
 Minhas dores guardei
 Sofrimento, luta e choro
 Nada disso demonstrei

Por vezes, calada
 Desperto uma geração
 Com apenas um gesto
 Aqueço um coração

As lutas de uma Maria
 Nunca serão em vão
 Mesmo sobrecarregada
 Pro filho nunca diz não

Se sou mãe de verdade
 Abro mão de meus sonhos

Pra meus filhos avançar
Meus maiores ganhos

4.2.2.3.18 *Maria em terras nordestinas*

MARIA EM TERRAS NORDESTINAS

Shirlei Alves Gomes

Sou paulista imigrante há anos
Mãe de família e dona de casa
Mas descobri-me nessa nova terra
Uma mulher nordestina arretada

Movida pelo sonho fraternal
De ficar perto da minha família
De ver meu filho crescendo livre
Sem ter que conviver naquela agonia

Corri em direção ao sonho utópico
De estudar, fazer minha faculdade
Sonhava em ter uma profissão
Queria ensinar aos de menor idade

Combati o cenário distópico
A falta de emprego nessa terra
O retorno do meu esposo a São Paulo
Me deixou a lhe esperar na janela

Sinto-me nordestina inspirada
Nessa terra de mulheres guerreiras
Forjada no calor das batalhas
Fixei residência e fiz companheiras

4.2.2.3.19 *Maria Ansiosa*

MARIA ANSIOSA

Siayaca Shirley Sarmiento

Eu sou Maria
Às vezes ansiosa
Às vezes depressiva

Maria de muitas faces e facetas
Que luta dia a dia
Em busca do seu eu feminino
Que acredita em si mesma
Que encontra na natureza
A pureza e a leveza da vida

Revelo meu lado heroína
De mulher professora, dona de casa
empresária, de mil e uma utilidades
Mas que sofre crises agudas

Cansada de agradar a todos

Sempre me escondi na correria da rotina
 Não percebia a reação natural do meu corpo
 Situações de estresse, perigo ou incertezas
 Causadas por preocupações excessivas
 De apreensão e falta de ar

Vivo muitas personalidades por fator genético
 O ambiente e o desequilíbrio emocional
 Tornaram-se distopias na jornada da vida
 Persisto sendo guerreira
 Que apesar do seu mundo sombrio
 Não desisto nem deixo de sonhar e buscar
 As minhas utopias

4.2.2.3.20 *Maria da NASA*

MARIA DA NASA

Tiago Belinho da Silva

Sou negra, mãe, mulher de visão
 Trabalho na NASA como engenheira
 Luto para levar o homem ao espaço
 Este é meu cenário distópico de repressão
 Além de mim, há outras Marias
 Em jornadas utópicas de ascensão

Na NASA predomina-se a branquitude
 Negros não usam os mesmos banheiros
 Nem devem ter sonhos com longitude
 Aprendi a calcular desde criança
 Quero lançar foguetes, levar o homem à lua
 Sou estrela além do tempo, negra de atitude

Lugar de uma mulher é aonde ela quiser
 Sendo negra, vale a mesma regra e condição
 Não aceito ser escrava, serva para limpar chão
 Sigo explorando o universo do saber
 Dominando números, cálculos e rotas
 Entre planetas e galáxias, história vou fazer

Na NASA, há Marias negras que são mães
 Que estão aprendendo a não se calar
 A trabalhar, produzir, estudar, se destacar
 Prosperas e dignas de serem capitães
 O homem pode ir à lua e por lá passear
 Somos estrelas para as próximas gerações

4.2.2.4 *Oficina de Doação*

Por meio das obras de impacto positivo em uma realidade a ser melhorada, as

leiautoras empreendedoras, como seres políticos em sua essência, buscam solucionar ou reduzir problemas identificados e ressignificados nas demais oficinas. A Oficina de Doação caracteriza-se como uma exposição, em que todas se apresentam, tal como descritos na sábia lição do poeta moçambicano Mia Couto, em *Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro* (2014), como produtos e produtoras(es) que são de pequenas histórias que devolvem o encantamento da infância, afastam o medo e reiniciam o mundo. É, portanto, o momento de empreendimento social, cultural, ambiental, econômico etc., por meio das obras de impacto positivo em uma realidade a ser melhorada, a fim de solucionar problemas de ordem socioculturais.

No **7º ENCONTRO** (29/11/2023), que corresponde ao início da *Oficina de Doação*, foi lançado o desafio de ampliar a comunidade leitora utópica por meio de uma campanha gamificada de conquista de espectoleitoras no ambiente virtual. As participantes foram desafiadas a fazerem uma gravação de vídeo da experiência de leitura performativa dos textos no próprio ambiente da biblioteca. Esses vídeos, portanto, deveriam ser publicados no ambiente virtual, neste caso, a página da FC-PLUs no Instagram⁷².

A campanha gamificada de engajamento na conquista de espectoleitoras(es) foi apresentada tendo como base as ideias de Jane McGonigal (2012) referente à estratégia de gamificação. Retomando-as, quatro características básicas que, segundo a autora, definem um jogo, temos: meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária. A (1) *meta* é o resultado específico que as jogadoras vão trabalhar para conseguir, focando a atenção e orientando continuamente a participação delas ao longo do jogo. As (2) *regras* impõem limitações em como as jogadoras podem atingir a meta e ao mesmo tempo estimulam a explorar possibilidades desconhecidas para atingir o objetivo final, isto é, liberam a criatividade e estimulam o pensamento estratégico. O (3) *feedback* funciona para que as jogadoras possam ter a noção de progresso, podendo assumir a forma de pontos, níveis, placar ou outro recurso, a fim de fornecer motivação para continuar jogando. A (4) participação voluntária trata-se da aceitação consciente de que as jogadoras são convidadas a jogarem e, ao mesmo tempo, possuem liberdade para entrar e sair do jogo por vontade própria, porquanto os jogos são atividades desafiadoras, passíveis

⁷² Cf. página da *FC-PLUs no Instagram*. Disponível em: https://instagram.com/professores_leiautores_utopico?igshid=MTNiYzNiMzkwZA==. Acessado em 05/12/2023.

de desistência (Mcgonigal, 2012).

O objetivo da campanha vai além do aspecto de competitividade, pois se trata de cooperação solidária no tocante ao intuito de expandir a comunidade, alcançando pessoas na rede social (instagram). Assim sendo, os critérios de pontuação foram os seguintes:

- a)** Número de LIKES, sem contar com a reação do próprio autor (1 ponto por pessoa).
- b)** Número de COMENTÁRIOS TEXTUAIS CURTOS (1 a 2 linhas) sobre as obras e as performances dos PLUs na publicação, sem contar a repetição de uma mesma pessoa ou do próprio autor (2 pontos)
- c)** Número de COMENTÁRIOS TEXTUAIS LONGOS (3 ou mais linhas) sobre as obras e as performances dos PLUs na publicação, sem contar a repetição de uma mesma pessoa ou do próprio autor (3 pontos).

As(os) PLUs deveriam fazer uso da seguinte mensagem padrão:

“Olá, me chamo _____. Enquanto Professora Leitora Utópica, escrevi o poema _____. Espero que gostem e façam comentários sobre a obra e a performance.”

No que diz respeito às regras do jogo, foi definido que:

- 1.** Apenas a página oficial da FC-PLUs no instagram seria o ciberespaço de realização da campanha.
- 2.** Apenas interações na publicação oficial contabilizariam pontos, pois os compartilhamentos para outras redes sociais durante a campanha serviriam apenas para fins de divulgação.
- 3.** Apenas comentários textuais seriam considerados, ou seja, emoticons e figurinhas não valeriam pontos.
- 4.** Apenas comentários de espectadoras(es) seriam considerados e não das(os) PLUs.
- 5.** Apenas 1 comentário por pessoa seria contabilizado, pelo que havendo mais de um, seria considerado aquele de maior valor em pontos.

Realizou-se, portanto, a experiência de leitura, voz e performance das 20 obras,

tendo o apoio de equipamento de gravação de vídeo para registro. Uma regra básica estabelecida foi que as PLUs realizassem as gravações nas dependências na biblioteca, explorando os espaços, ambientes, mobília, salas de estar, escritórios, sala de leitura etc.

Na condição de ministrantes, observamos que para a maioria das PLUs a experiência de gravação foi um desafio maior do que o esperado, pois estavam ansiosas, tímidas, envergonhadas, isto é, no tocante a se pôr diante de uma câmera para realizar uma performance a ser apreciada no ciberespaço. Mesmo trêmulas e suando frio, não declinaram no cumprimento do desafio, razão que as gravações revelam olhares para baixo, leitura presa ao papel, performances em que ficavam sentadas. Esses detalhes, no entanto, não diminuem a qualidade da leitura performativa, pois deram voz às mulheres de suas histórias. Ouvir os relatos acerca do prazer de se sentirem fortalecidas através da contação compartilhada das histórias no âmbito da comunidade e de protagonizarem uma leiautoria para alcançar especto leitoras, revela a importância de, na condição de utopistas, saírem da zona de conforto. As imagens a seguir ilustram essa experiência.

Figura 37 – Registro da experiência de gravação das performances de leitura das novas histórias utópicas de Maria.

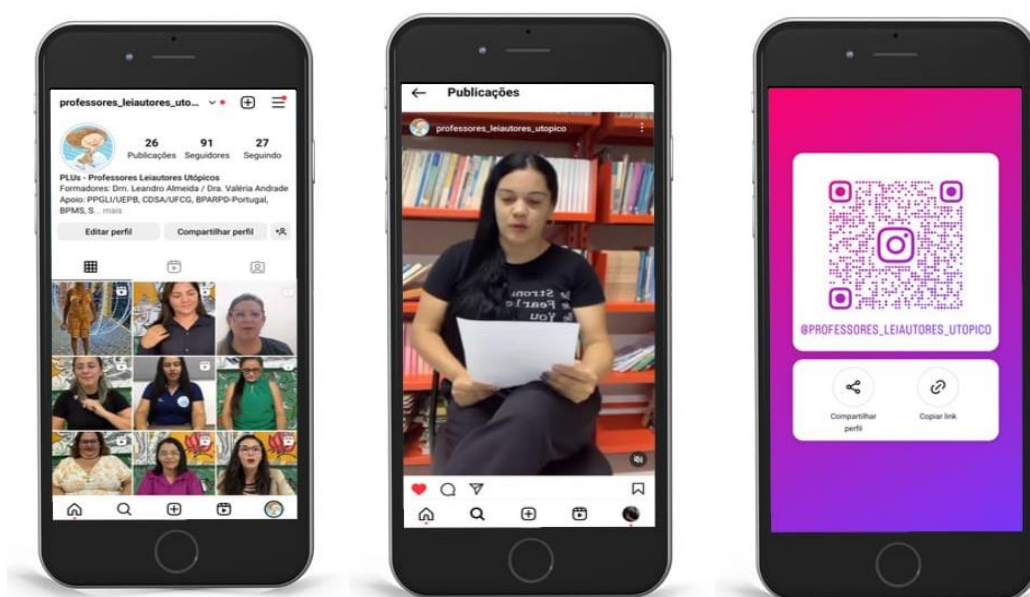


Fonte: Dados da pesquisa

No dia posterior ao encontro, trabalhamos no tratamento dos vídeos, fazendo cortes, ajustando volume do microfone, enquadramento etc., a fim de tornar a espectralitura agradável no ambiente virtual, embora tenhamos nos voltado para uma produção simples e prática, visto que o uso de softwares e aplicativos de edição de vídeo poderiam dificultar o trabalho para as PLUs.

Estando prontos, os vídeos foram publicados no dia 05/12/2023, a partir do qual iniciamos a campanha de conquista de espectoleitoras(es) para ampliação da comunidade leiautora ubíqua, com indicação de encerramento para o dia 13/11/2023, isto é, no penúltimo encontro da FC-PLUs, conforme agenda de encontros, contabilizando 1 semana de campanha.

Figura 38 – Ilustração do perfil da comunidade da FC-PLUs no Instagram.



Fonte: Dados da pesquisa

No **8º ENCONTRO** (06/12/2023), correspondente à *Oficina de Doação*, foi realizado o acompanhamento da Campanha Gamificada de conquista de espectoleitoras a partir do *feedback de engajamento*. As PLUs puderam, após o primeiro dia de vigência, tomar nota acerca dos pontos acumulados mediante engajamento de internautas com interações na forma de curtidas e comentários. Em termos de gamificação, Jane McGonigal (2012) nos ensina que em jogos de alto feedback, o estado de intenso envolvimento pode, em última análise, ser mais

prazeroso do que a satisfação da vitória. Esse recurso, portanto, diz às jogadoras o quão perto elas estão de atingir a meta. Esse sistema pode servir como uma promessa para as jogadoras de que a meta é definitivamente alcançável, além de fornecer motivação para continuar jogando (Mcgonigal, 2012).

O feedback se deu com apresentação da página da FC-PLUs com apoio de projetor de imagens, recurso que contribuiu para a visualização coletiva. As postagens foram exibidas e nos voltamos para a análise dos comentários, não apenas no que diz respeito à quantidade, mas ao conteúdo textual. Foi reforçado que emoticons e figuras não poderiam acumular pontos, visto que essa regra pode estimular as jogadoras a incentivar as(os) espectoleitoras(es) a escreverem. As PLUs puderam tomar nota de que as regras estavam bem definidas e que o engajamento deveria respeitá-las.

Após o feedback, seguimos para o planejamento do Sarau Literário à maneira de confraternização de encerramento do curso, momento em que a participação coletiva foi preponderante na elaboração da programação. Foi utilizado o projetor de imagem para que todas pudessem visualizar a ferramenta virtual de elaboração do roteiro, a qual contou com a descrição do cerimonial (sarau, apresentação dos resultados da FC-PLUs, entrega de certificados e brindes) e Confraternização (jantar nas dependências externas da Biblioteca Pública).

McGonigal nos lembra que “os resultados visíveis são gratificantes porque nos devolvem um senso positivo de nossas próprias potencialidades. Quando conseguimos apreciar o que conquistamos, construímos um sentido de autoestima” (Mcgonigal, 2012, p. 66). Esse entendimento aponta para o entusiasmo que as participantes expressaram durante o período de campanha, razão pela qual, independente do ranking, já estavam realizadas(os) diante do desafio da leiautoria utópica.

O **9º ENCONTRO** (13/12/2023), que se deu no modo assíncrono e online, foi convertido em esforços voltados para os últimos detalhes de organização do evento de encerramento da FC-PLUs. Comissões foram definidas para engajar as professoras, no tocante à organização da ornamentação, cerimonial e jantar.

Os convites foram encaminhados às professoras de maneira virtual e, no caso da equipe gestora e pedagógica da SEDUC-Sumé, do prefeito da cidade e outras(os) convidadas(os) que integram o poder público municipal, foram entregues em mãos.

Figura 39 – Convite para a confraternização de encerramento da FC-PLUs.



Fonte: Dados da pesquisa

Também foram dedicados esforços na campanha gamificada de conquista de espectoleitoras(es), razão que não nos reunimos na biblioteca, pois nos próprios lares as PLUs compartilhavam os vídeos nas redes sociais, sendo que nesta mesma quarta-feira, após as 12:00pm a campanha foi encerrada. Todos os vídeos foram ocultados do instagram para que no dia seguinte fosse realizada a contagem de pontos para a elaboração do Ranking de Engajamento.

Os marcadores **PLUs** (Professores Leiautores Utópicos), **OP** (Obra e Performance), **VW** (Views), **LK** (Likes), **CG** (Comentários em geral para fins numéricos), **CC** (Comentários curtos de até duas linhas com peso 2), **CL** (Comentários

Longos de 3 linhas ou mais com peso 3) e **TP** (Total de Pontos), são descritos no Quadro 3 a seguir com intuito de apresentar os itens que compõem a campanha gamificada de conquista de espectoleitoras(es) no ciberespaço.

Quadro 3 – Ranking de engajamento da campanha gamificada de conquista de espectoleitoras(es) no ciberespaço.

RANKING DE ENGAJAMENTO DA CAMPANHA GAMIFICADA DE CONQUISTA DE ESPECTOLEITORAS(ES) NO CIBERESPAÇO								
Nº	PLUs	OP	VW (0)	LK (1)	C.G (0)	CC (2)	CL (3)	TP
1º	JUCILEIDE	Maria Multipotencial	13.2mil	441	233	134	29	796
2º	FABIANA	Maria da Frustração	2.186	195	209	153	22	567
3º	RAÍSSA	Maria Mãe-Solteira	10,2mil	202	140	94	24	462
4º	LINDACY	Maria da Solidude	1.911	142	168	98	6	344
5º	ADILMA	Maria do Campo	1.133	99	127	86	9	298
6º	MICHELLE	Maria entre as mulheres	2.450	93	159	70	7	254
7º	EDINETE	Maria do Lar	1.312	88	124	35	26	236
8º	TIAGO	Maria da NASA	912	103	115	30	28	201
9º	JAQUELINE	Maria Depressiva	1.408	77	48	31	13	178
10º	CLEUDA	Maria de Fé	1.580	84	44	35	2	160
11º	JOSENILDA	Maria colcha de retalhos	1.583	84	51	29	8	142
12º	RENAN	Maria Mãe Trabalhadora	1.640	92	49	19	3	139
13º	ALDINÉA	Maria da Felicidade	2.851	97	24	13	1	126
14º	SIAYCA	Maria Ansiosa	1.052	65	28	17	7	120
15º	EDJANE	Maria do Amanhã	1.535	51	27	18	0	87
16º	SHIRLEI	Maria em terras nordestinas	674	41	22	18	1	80
17º	MILLENA	Maria Uniforme de Aço	762	41	22	15	1	73
18º	EUNICE	Maria da pele negra	680	44	18	11	2	72
19º	ANA CÉLIA	Maria do Lecionar	680	45	29	12	4	69
20º	ALDILÂNIA	Maria Vestido de Fogo	662	35	30	13	1	64
TOTAL	PLUS	OP	25.011	2.119	1.667	931	194	4.468

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 3 revela que, de uma perspectiva geral, as 20 PLUs conseguiram atingir a marca de 25.011 visualizações, 2.119 likes e 1.667 comentários. De acordo com o ranking, as leiautoras Jucileide, Fabiana e Raíssa, respectivamente autoras dos textos performativos *Maria Multipotencial*, *Maria da Frustração* e *Maria Mãe-Solteira*, foram as primeiras colocadas. O resultado ficou oculto às participantes, porquanto apenas no último encontro de encerramento seriam surpreendidas com a exposição do ranking e, posteriormente, realização da premiação.

Observa-se que essas obras surtiram efeito nas espectoleitoras(es), no tocante à ampliação da comunidade no ciberespaço, fazendo ser conhecida a potência da dramaturgia de Lourdes Ramalho mediante as adaptações, bem como promovendo a empatia mediante a identificação diante dos enfrentamentos das mulheres. A título de exemplo, o Quadro 4 a seguir apresenta alguns comentários mais contemplativos das(os) espectoleitoras(es) acerca das obras e performances. Leia-se o quadro:

Quadro 4 – Mostra de comentários das(os) espectoleitoras(es) acerca das obras e performances das Professoras Leiautoras Utópicas.

MOSTRA DE COMENTÁRIOS DAS(OS) ESPECTOLEITORA(ES) ACERCA DAS OBRAS E PERFORMANCES DAS PROFESSORAS LEIAUTORAS UTÓPICAS	
OBRAS E PERFORMANCES	COMENTÁRIOS
Maria Multipotencial	“Seu poema ficou ótimo, referência muito bem as múltiplas funções que exercemos na sociedade, algumas “impostas”, porém sonhamos e seguimos com coragem para alcançar novos horizontes. Ótima performance.” (@lucinalvamota)
Maria da Frustração	“Parabéns pra essa professora linda e guerreira q nesse poema demonstra uma lição de vida. Acredito q nele muitas pessoas se identificar e principalmente que já amor um dia e quem já teve amizade verdadeira” (@janainasales37)
Maria Mãe-Solteira	“Perfeito e verdade sou mãe solteira e faço papel de pai e mãe tenho muito orgulho não é nada fácil mas tenho orgulho do filho que eu criei Deus é fiel lindo poema Raissa” (@edinetesantos19)
Maria da Solitude	“Parabéns excelente poema, retrata a força e resiliência. Inspiração para todas nós, que nunca nós curvamos Diante das dificuldades. Todo sucesso para vc, lhe retrata muito bem.” (@thaisfernandes_f).
Maria do Campo	“Parabéns! Este poema retrata bem a invisibilidade do trabalho feminino no lar e a imposição posta, porém você também apresenta a resistência feminine em não mais aceitar as imposições e saindo deste lugar que a limita. Sua performance foi ótima!” (@lucinalvamota)
Maria entre as mulheres	“A condição feminine retratada por Maria neste poema. Parabéns pela composição e narração, parabens!” (@laisnegledson)
Maria do Lar	“Edinete Batista, como sua poesia destoa da chamada “vida Maria”, pois ao rebelar-se, enfrenta as questões de Gênero, libertando-se do patriarcado, fomentando uma sociedade que busca justiça e equidade social e de gênero”
Maria da NASA	“Parabéns, belíssimo poema. Tema bem pertinente para a nossa realidade e que, com Certeza, será um incentive para aqueles que se julgam inferiores e um impulso para quem almeja um futuro melhor” (@tanielba)
Maria Depressiva	“Parabéns pelo poema, pela determinação em falar sobre um tema que muito infelizmente ainda é um tabu Nessa sociedade em que vivemos. As mulheres sofrem diariamente todos os dias de violências possíveis e mesmo assim ainda permanecem caladas, orpimidas por diversos motivos. Mas a depressão é uma doença que maltrata demais e é muito admirável essas MARIAS que existem no mundo! Então não se deve ignorar Aquilo que as pessoas tanto tentam nós dizer diariamente, pois muitas vezes elas estão pedindo ajuda, mas nem sempre são compreendidas.” (@antonio_monteiro_46)

Maria de Fé	“Maravilhosa, me emocionei!!! Segure na mão de Deus!!! Vai dar tudo certo.” (@patriciavasc)
Maria colcha de retalhos	Gostei muito da sua performance, você consegue de verdade atingir o objetivo do seu poema que é ajudar mulheres a serem motivadas. Apesar de muitas tristezas na vida é preciso se fortalecer e dar a volta por cima.” (@mauriciodias1001)
Maria Mãe Trabalhadora	“Parabéns, Renan! Feliz em puder ler teu poema e sentir nas linhas textuais um tanto de escrita de si. Parabéns ainda, pela sua trajetória até aqui.” (@rafaell_barros_19)
Maria da Felicidade	“Uma inspiração para as mulheres, se libertarem e ire mem busca do seu amor próprio.” (@simone.leal.21).
Maria Ansiosa	“Eu observo que foi com grande maestria a forma que você elevou um tema que aflige muitas mulheres.” (@helenitaclarindo)
Maria do Amanhã	“Parabéns, poema sobre a doença do século. Vamos a luta!” (@adelinamonica)
Maria em terras nordestinas	“Que este video possa inspirer mais leitores e leitoras, ficou excelente!” (@mariad.lourdes.alves)
Maria Uniforme de Aço	“Ain que lindaaa ficou tudo perfeito, principalmente a performance” (@thaisclarindo_)
Maria da pele negra	“Parabéns minha querida pelo o poema! E por está seguindo esse caminho, ser professor é um grande desafio, mas é gratificante” (@bernadeteibatistadeassis)
Maria do Lecionar	“Parabéns tia! A senhora arrasou, a senhora está de parabens, a senhora é uma pessoa muito dedicada no que você faz! Fico orgulhoso e muito Feliz em ter a senhora como minha tia” (jos_earthur13_)
Maria Vestido de Fogo	“Parabéns ficou lindo seu poema, sua interpretação ficou perfeita!” (@sivoneide_lucas)

Fonte: Dados da pesquisa

Os comentários, em sua maioria escritos por mulheres, apresentam elogios às PLUS pela escrita criativa dos poemas e pelas performances de leitura gravada em vídeo, ressaltando ainda o conteúdo voltado para as jornadas heroicas de mulheres no enfrentamento à sociedade marcada por preconceito contra mulheres mãe-solteiras, submissas aos arranjos do lar, professoras, negras, ansiosas, depressivas, camponesas, policiais, nordestinas, trabalhadoras, cientistas, em crises de frustração etc. Os comentários revelam que as(os) espectoitoras(es) se sentiram representadas(os), sendo esse um dos poderes da obra literária, ou seja, promover o deleite mediante a fruição estética e ao mesmo dialogar com experiências de vida e visão de mundo das(os) leitoras(es).

A última *Oficina de Doação* se realizou no **10º ENCONTRO** (19/12/2023), ou seja, na solenidade de encerramento da FC-PLUs que foi agendada para a terça-feira, no auditório do Centro de Formação de Professores, com a cobertura da imprensa: ASCON (Assessoria de Comunicação) da Prefeitura de Sumé, a Rádio 95 FM, bem

como a coluna *Notícias em Destaque*.

Para que o festival de encerramento do curso se realizasse, foi preciso orientar o coletivo de PLUs no tocante aos detalhes de organização do evento. A Figura 45 ilustra a beleza do ambiente, com auditório climatizado, iluminado, com sofás para a formação da mesa do cerimonial e mesa com certificados e brindes. Além disso, o espaço de confraternização também foi preparado pelo coletivo, que recebeu ornamentos alusivos à obra dramática *Maria Roupas de Palha*, cuja protagonista viaja céus e terras em direção ao Reino de Ti-Rim-Tim-Tim.

Figura 40 – Organização do espaço para realização da solenidade de encerramento e confraternização da FC-PLUS.



Fonte: ASCON-Prefeitura de Sumé (2023)

O coletivo de Professoras Leiautoras Utópicas se fez presente para prestigiar e protagonizar os trabalhos da solenidade e da confraternização. A Figura 46, com imagens capturadas pela imprensa, ilustra a presença das PLUs.

Figura 41 – Coletivo de PLUs no auditório do CFP.



Fonte: ASCON-Prefeitura de Sumé (2023)

Compondo o público, as PLUs puderam ter uma visão geral do processo formativo no âmbito de uma jornada leiautora, ocasião em que foi apresentado o organograma que descreve os principais momentos vivenciados durante as quatro oficinas do Método LerAtos. Essa compreensão da formação em jornada é um elemento imprescindível para que as PLUs se sintam vitoriosas diante do desafio que enfrentaram de embarcar na FC-PLUs, pelo que a Figura 47 ilustra o organograma.

No tocante à solenidade, conforme ilustra a Figura 48, contou-se com a participação do prefeito Édén Duarte, que na ocasião reforçou sua parceria em relação a investimentos na qualificação dos profissionais da educação da rede municipal e na reedificação da Biblioteca Pública de Sumé.

Por sua vez, o secretário de educação, Bonilson Timóteo, expressou sua satisfação diante dos resultados do curso e seu status inaugural no âmbito da SEDUC, motivo pelo qual sinalizou o interesse em ampliar a proposta para os demais profissionais da rede educacional.

Ainda podemos destacar a presença da equipe de Coordenação Pedagógica da SEDUC, representada pela prof. Socorro Sarmiento e a presença da secretária de saúde, Taniere Lêla, que expressaram seus cumprimentos e votos de apoio.

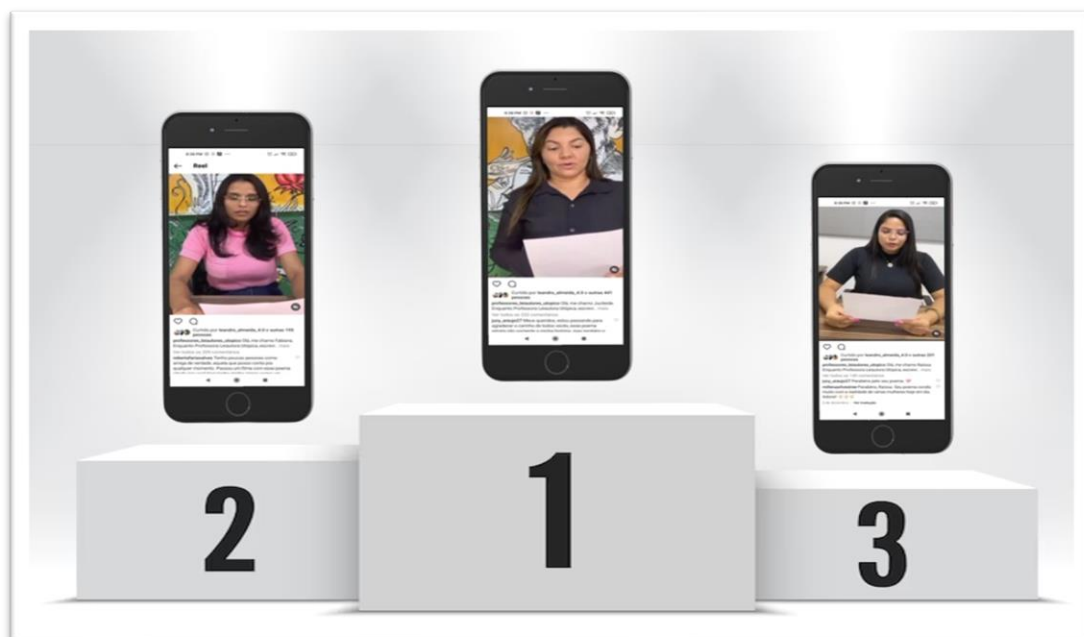
A Figura 44 – Registro das falas proferidas pelos membros da mesa.



Fonte: ASCON-Prefeitura de Sumé (2023)

Tendo sido proferidas as falas de cada membro da mesa, seguimos para a solenidade de entrega dos certificados e dos brindes para as três primeiras colocadas na Campanha Gamificada de Conquista de Espectoleitoras(es) no instagram da comunidade.

Figura 45 – Pódio das vencedoras da campanha gamificada de conquista de espectoitoras(es) no ciberespaço.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 46 – Coletivo FC-PLUs reunido junto à equipe SEDUC-Sumé.



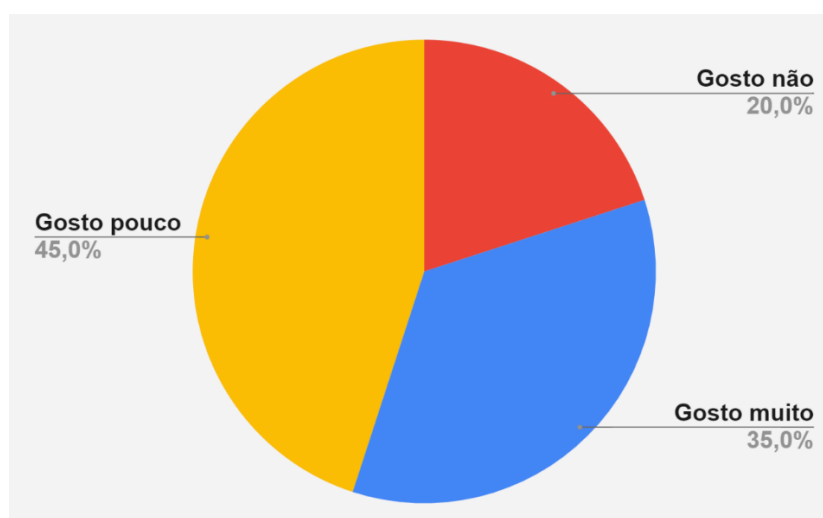
Fonte: ASCON-Prefeitura de Sumé (2023)

4.3 Análise da autoavaliação do perfil das professoras antes da FC-PLUs na Biblioteca Pública

Foi realizada no 1º Encontro (18/10/2023) a coleta de dados referente ao perfil das 20 professoras ingressantes na FC-PLUs por meio de entrevista estruturada em um modelo de questionário baseado em *Escala de Likert* (Apêndice A). As variáveis investigadas foram submetidas a uma análise pelas participantes para serem medidas antes da experiência, a fim de traçar um perfil pré-FC-PLUSs. Os dados coletados evidenciam os indicadores de competências de uma professora leiautora formadora de leiautoras(es). Os dados foram classificados em função das categorias definidas no questionário e, em seguida, foram analisados para se inferir sobre o perfil autoavaliativo das participantes. O instrumento de pesquisa apresentou como possibilidades de resposta 4 níveis de percepção em relação aos indicadores na forma de questões, a saber: (1) NÃO (vermelho); (2) POUCO (amarelo); (3) MUITO (azul); DE MAIS (rosa). Os níveis 1 e 2 são considerados negativos e os níveis 3 e 4 positivos. Abaixo seguem 9 gráficos acompanhados de respectivas análises sobre os dados coletados.

Considerando que vinte 20 professoras equivalem a 100% da comunidade, conforme o Gráfico 1, apenas 20% das participantes declararam *gosto não* da leitura de textos teatrais, contando ainda com mais 45% com *gosto pouco*. Essa parcela do grupo optou pelos níveis negativos de autoavaliação concernente a este indicador, revelando que 65% da comunidade não declara ter um gosto significativo pela leitura literária de textos de teatro. Leia-se o Gráfico 1:

Gráfico 1 – 1. Você gosta de ler textos teatrais?

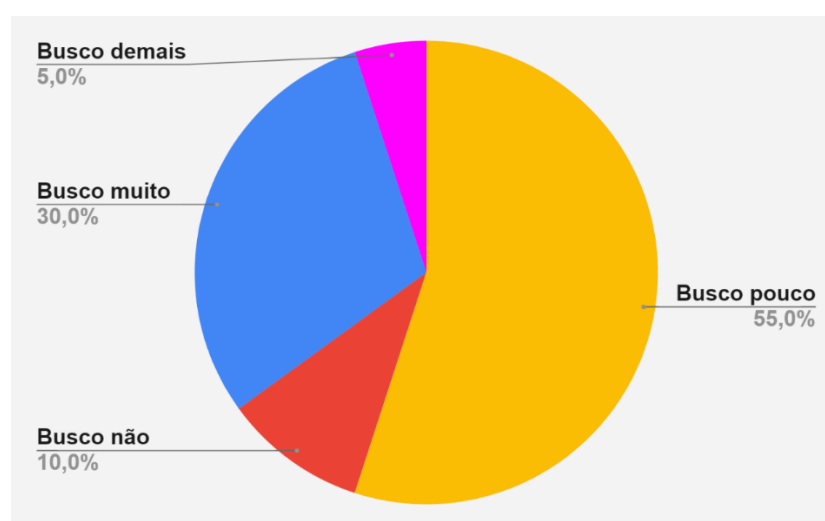


Fonte: Dados da pesquisa

Esses dados podem aludir às ideias de Tânia Rosing (2005) já mencionadas em relação ao flagrante equívoco por parte de muitas(os) professoras(es) e/ou acadêmicas(os) da área das Letras, Artes e Pedagogia, que concebem o texto teatral como objeto estético apenas interessante para as pessoas que fazem parte do universo do teatro, a exemplo de atrizes e atores, diretoras(es), encenadoras(es), dramaturgas(os) etc., a fim de ser parte integrante de um espetáculo teatral. Se o texto teatral não faz parte do universo escolar, é natural que venhamos a considerar que as(os) próprias(os) professoras(es) não têm interesse ou gosto, seja para ler ou mesmo abordar nas aulas dos componentes curriculares da área de Linguagens e Códigos. Por sua vez, ainda temos que destacar que 35% das participantes da comunidade ingressam na FC-PLUs declarando *gosto muito* de ler textos teatrais, o que mostra que estes poderão se identificar de maneira mais natural com a leitura de *Maria Roupas de Palha* (Ramalho, 2008).

Tomemos como considerações básicas que um(a) leitor(a) que busca regularmente novas leituras pode ser definido como *leitor(a) ativa(o)*, isto é, que exerce a leitura como uma prática social, frutiva, de estudo, pesquisa, espiritual, ritualista etc., no seu cotidiano. Como podemos observar no Gráfico 2, o segundo indicador denota que 10% das ingressantes afirmou *busco não* realizar leituras regularmente, sendo que 55% declara *busco pouco*. Leia-se o gráfico:

Gráfico 2 – 2. Você vive buscando novas leituras regularmente?



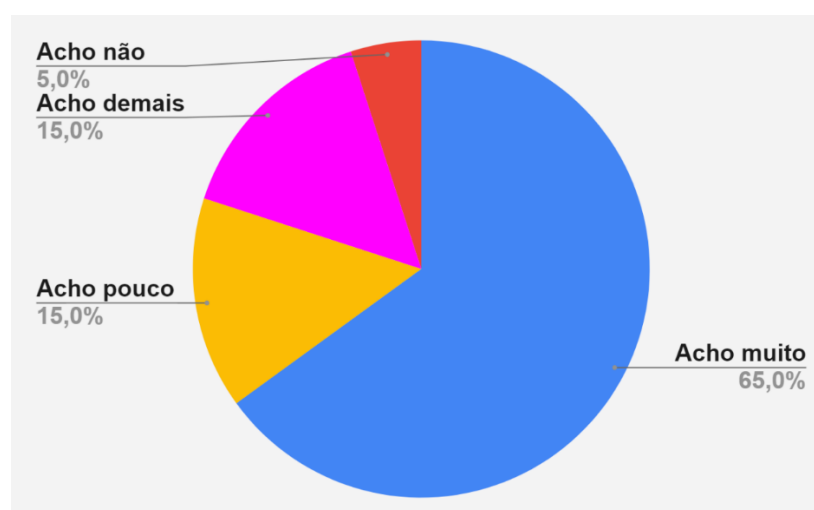
Fonte: Dados da pesquisa

Esses níveis negativos que somados equivalem a 65% do grupo, nos lembram as ideias do bibliófilo Alberto Manguel, de que “nem todos os professores são leitores,

nem todos os professores gostam de ler” (Caitano, 2020, s/p). Provavelmente em decorrência de frustrações no âmbito da leitura durante os anos escolares e mesmo durante a formação docente inicial, professoras(es) têm replicado esse desinteresse para as(os) alunas(os) (Parreiras, 2009). Em contraposição, 30% declarou *busco muito* e 5% *busco demais*, sendo estes níveis positivos e reveladores sobre quem são as participantes. É preciso, portanto, compreender o *dever leitor(a)* (Almeida, 2023) como necessário na percepção de que devemos estar em constante busca pelo aperfeiçoamento da nossa prática leitora, que muitas vezes é marcada pela leitura silenciosa, cansaço, sono e ausência de deleite.

As(os) professoras(es) formadoras(es) de leitoras(es) devem ser, antes de tudo, leitoras(es). Observando o Gráfico 3, vemos que 65% da comunidade declarou acreditar que pode formar leitoras(es) e autoras(es) ao optarem pelo nível *acho muito*, pelo que ainda é possível observar que 15% declarou *acho demais*. A contradição que se observa frente aos dados do Gráfico 2 em relação à não busca pela leitura e, neste Gráfico 3, sobre formar leitoras(es), dado os níveis positivos somarem 80% da comunidade, nos ajuda a levantar a hipótese de que é mais fácil as professoras acreditarem que podem formar leiautoras(es) do que elas mesmas serem leiautoras. Leia-se o gráfico:

Gráfico 3 – 3. Você acha que pode ser uma professora leiautora formadora de leiautoras(es)?



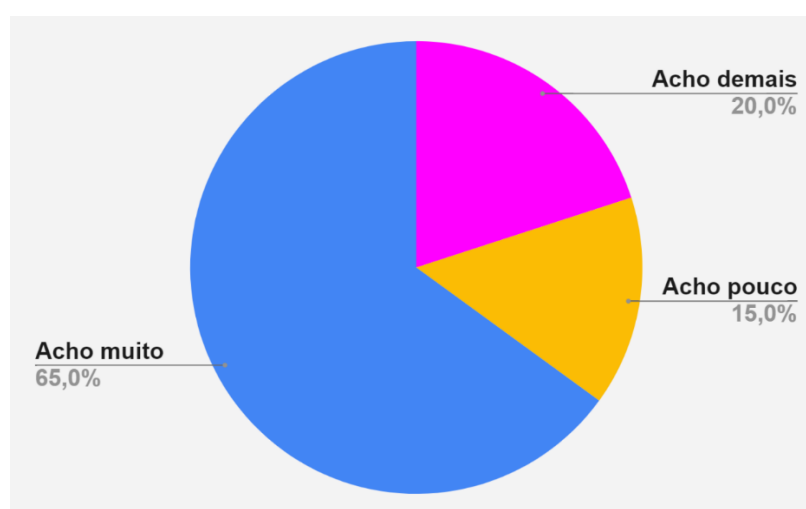
Fonte: Dados da pesquisa

Com base nesses dados, ainda reforço a ideia de Ana Maria Machado (2021) quando considerou que “imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação”

(Machado, 2001, p. 122). Diante deste cenário, precisamos estar conscientes de que nós professoras(es), tal como já comprovou a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), somos a mais efetiva alternativa de aproximação das(os) estudantes da leitura e do livro, uma vez que a escola ainda continua sendo a instituição mais eficiente na formação leitora de crianças e jovens, estando à frente da própria família. Assim sendo, enquanto a escola se encarrega de ensinar, a família se encarrega de educar, sendo este um grande diferencial no que tange aos papéis dessas duas instituições.

O Gráfico 4 apresenta que 15% das professoras não tem certeza se a prática leitora regular realizada por elas mesmas venha a influenciar na formação de leitoras(es) em sala de aula, dado ter declarado *acho pouco*. No entanto, 65% acredita nessa influência com *acho muito* e 20% acredita com base em *acho demais*, somando um quantitativo de 85% do grupo. Leia-se o gráfico:

Gráfico 4 – 4. Você acha que sua prática ou não de leitura influencia na sua prática docente enquanto formadora de leitoras(es)?



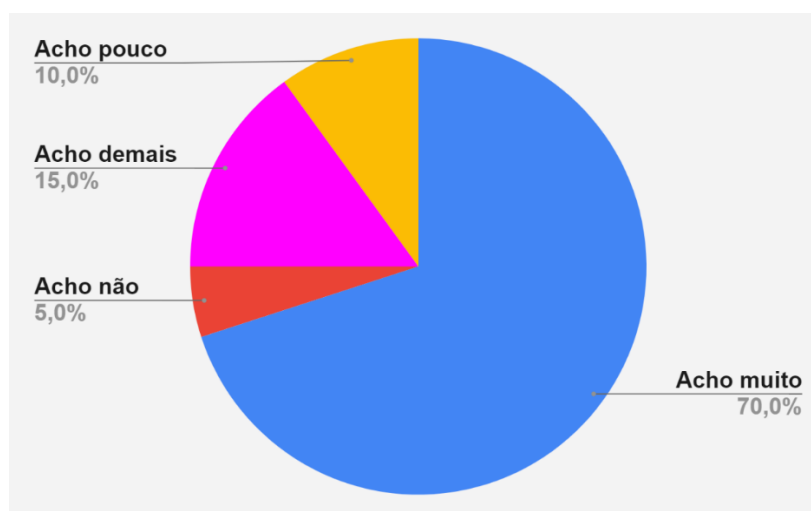
Fonte: Dados da pesquisa

O filósofo chinês Confúcio (552 a.C - 489 a.C) proferiu que “a palavra convence, o exemplo arrasta”. Essa cosmovisão acerca do poder que possuem as palavras e as atitudes nos inspira a pensar a influência que as nossas ações exercem na vida das pessoas com quem nos relacionamos. Pensando o universo escolar, não há como negar que se as(os) alunas(es) notarem que as(os) professoras(es) são exemplos de leitoras(es) que praticam a leitura regularmente como prática social, cultural, cidadã e fruitiva, certamente se sentirão influenciadas(os) pelo poder do exemplo.

Reforçando o que Lídia Eugenia Cavalcante (2019) traça como características de professoras(es) leitoras(es) e mediadoras(es) de leitura, algumas pistas podem ser observadas, a exemplo de tratar-se de um(a) leitor(a) que gosta de ler, gosta de comunicar-se, de falar do que lê, compartilhar seus repertórios e afetividade, pratica com muito entusiasmo a mediação de leitura, compreende as diferentes fases pelas quais as(os) leitoras(es) se constroem e se tornam íntimas(os) da leitura, sem exigências, deixando fluir, sem estabelecer juízos. Essa sua atuação revela atitudes de natureza exemplar para as(os) alunas(os) que, quando percebem as(os) docentes encantadas(o) com a leitura, também por ela se interessam e muito provavelmente por ela se encantarão.

Quanto ao Gráfico 5, sobre a criação de textos multimodais performativos poder colaborar na formação de leiautoras(es), foram feitas afirmativas nos níveis positivos *acho muito*, com 70%, e *acho demais*, com 15%, revelando que essa maioria está ciente de que a oportunização da criação desses textos pode ajudar no processo de formação das(os) leiautora(es). Leia-se o gráfico:

Gráfico 5 – 5. Você acha que a criação de textos multimodais performativos pode colaborar na formação de leiautoras(es)?



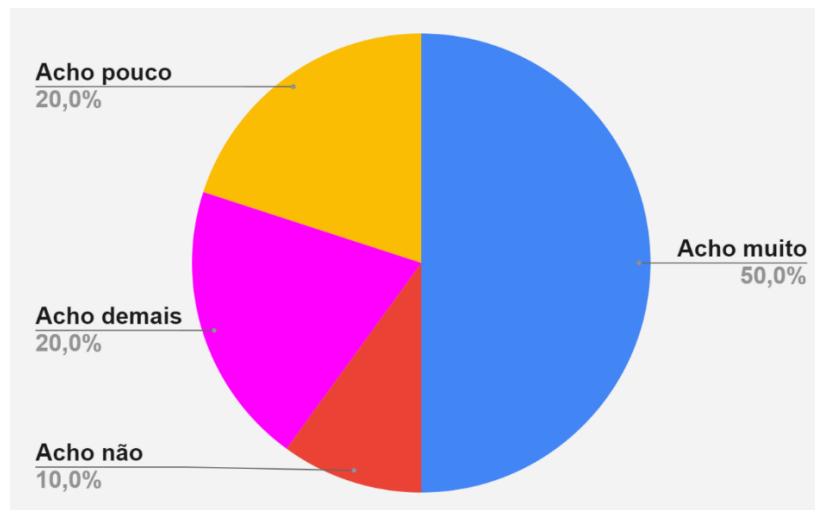
Fonte: Dados da pesquisa

A criação desses textos está estritamente ligada à leiautoria, visto que as leiautoras podem ser protagonistas da criação dessas obras. Os textos multimodais performativos são aqueles cujos significados se concebem por mais de um código semiótico, referindo-se a um conjunto de múltiplas formas de representação ou códigos semióticos que, através de meios próprios e independentes, constroem sistemas de significados em formas múltiplas de intercompreensão. Em outras

palavras, os Textos Multimodais são capazes de agregar múltiplas semioses, mídias e linguagens de maneira interativa, ampliando e redefinindo a própria experiência de leitura. Como exemplos já referidos temos o infográfico, jornal, quadrinhos, vídeo, áudio etc. (Kress; Van Leeuwen, 1996). Além disso, no tocante à performance, designam sobre a possibilidade de criação, circulação e leitura de textos que agregam múltiplas experimentações sensoriais, além de expressões e recursos de outras mídias e artes, tais como corporeidade, movimento, plasticidade, dramatização, sonoridades, visualidades etc. (Rojo; Moura, 2019).

No tocante à possibilidade de serem membros de uma comunidade ativa de Professoras Leiautoras, tal como observa-se no Gráfico 6, os 10% que se autoavaliou em *acho não* e os 20% em *acho pouco* revelam um quantitativo significativo de PLUs que ainda não têm conhecimento sobre o conceito de comunidade ou mesmo não possuem acesso a essa estratégia de fortalecimento de vínculos comunitários mediante a leitura entre docentes. Leia-se o gráfico:

Gráfico 6 – 6. Você acha que pode ser membro de uma comunidade ativa de Professoras Leiautoras?



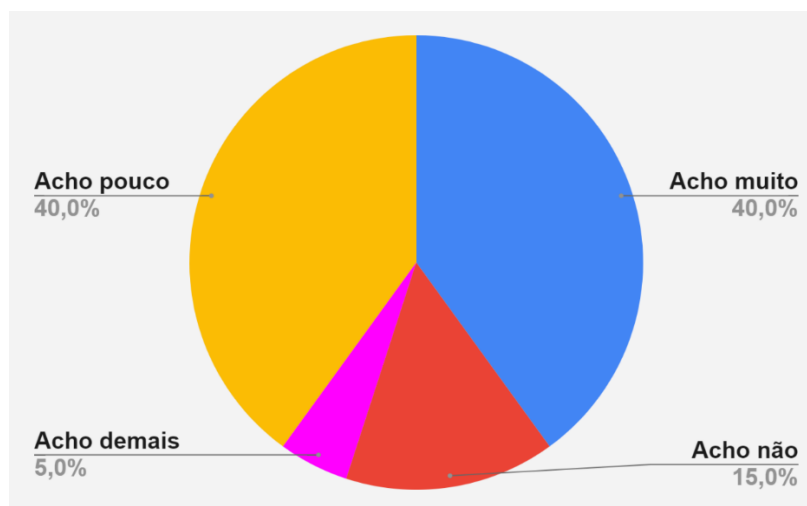
Fonte: Dados da pesquisa

Nas comunidades de leiautoras(es) se produzem e se partilham sentidos sobre si e o mundo, razão pela qual seu conceito vem sendo utilizado por muitas(os) mediadoras(es) de leitura e estudiosas(os) da área, como estratégia para a formação de leiautoras(es) (Chartier, 1999; Andrade, 2021). A indicação no nível *acho muito* com 50% e *acho demais* com 20%, nos ajuda a considerar que 70% deste público acredita que pode fazer parte de uma rede colaborativa, composta por docentes

desejosas(os) pela fruição da leitura literária. Ler e escrever para si mesmo é totalmente diferente de fazê-los no âmbito de redes de diálogos, que conta com infraestrutura e ferramentas de difusão a fim de ampliar a comunidade e, além disso, causar impacto na sociedade por meio dos empreendimentos artístico-culturais.

Concernente à autoria de obra artística baseada em cosmovisão utópica, conforme o Gráfico 7, podemos assinalar que 15% das PLUS declarou *acho não*, no tocante à capacidade de serem autoras de uma obra artística utópica, ainda contando com 40% que afirmou *acho pouco* nessa possibilidade. Esses 55% podem representar as(os) docentes que não estão acostumadas(os) com a ideia de serem autoras(es), pois serem leitoras(es) já seria um desafio a ser enfrentado. No entanto, 45% indicou *acho muito* e 5% em *acho demais*, quantitativo que sinaliza o interesse das(os) PLUS em avançarem como leitoras-autoras, isto é, leiautoras. Leia-se o gráfico:

Gráfico 7 – 7. Você acha que pode ser autora de uma obra artística utópica?

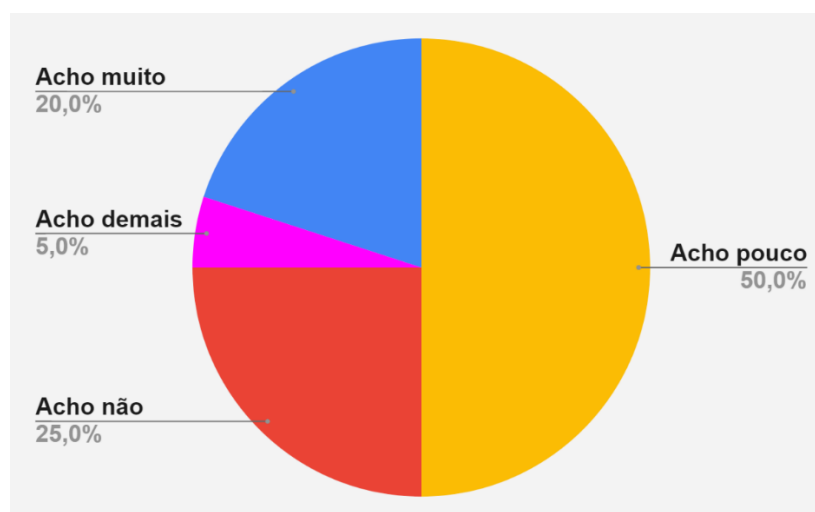


Fonte: Dados da pesquisa

Obras artísticas utópicas podem ser, por exemplo, obras literárias na forma de texto de teatro, soneto, miniconto, canção, haikai, novela, cordel, entre outras expressões que tenham como base a cosmovisão utópica no âmbito da temática, a exemplo do poema *El Derecho al Delirio* (2012), de Eduardo Galeano. Os estudos de Fortunati (2000) nos ajudam a compreender as obras artísticas de temática utópica, notadamente pela observação de relatos de viagens, exaltação de valores éticos, políticos e religiosos de uma sociedade ideal frente à real e mesmo ênfase nos modos de sentir, pensar e agir de personagens protagonistas diante de realidades distópicas.

Para nenhum outro indicador houve tamanha negatividade como para o caso de acreditarem na possibilidade de serem empreendedoras socioculturais, conforme o Gráfico 8. Observa-se que 25% afirmou *acho não*, juntamente com os 50% que afirmou *acho pouco*, sendo a representação não só de profissionais do magistério, mas de outras áreas profissionais que não se apropriaram do ideal do empreendedorismo sociocultural. Leia-se o gráfico:

Gráfico 8 – 8. Você acha que pode ser uma empreendedora sociocultural por meio de uma obra artística utópica de sua autoria?



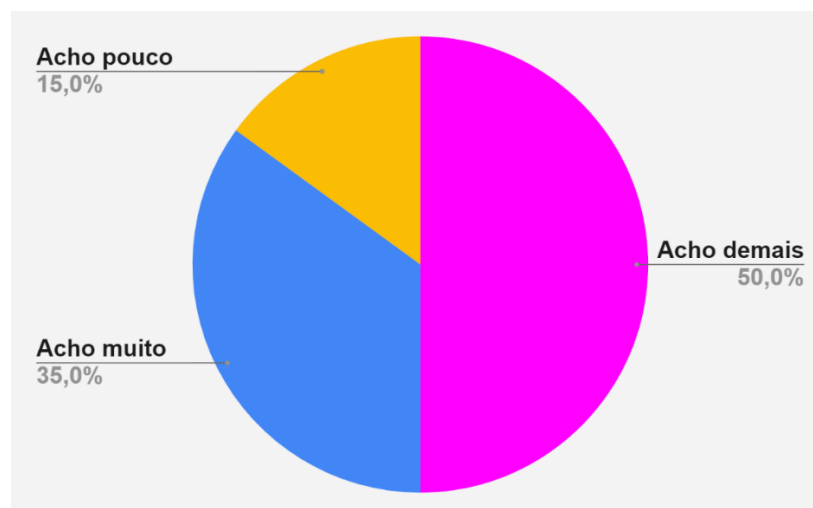
Fonte: Dados da pesquisa

Empreender é tomar consciência da necessidade de mudança de uma realidade-problema, seguido de um processo criativo de elaboração de estratégias alternativas para a sua solução, mediante agenciamentos que geram impacto na vida das pessoas em um território de inovação. Professoras(es) que também são empreendedoras(es) socioculturais, por exemplo, são cientes dos problemas e desafios concernentes ao ensino-aprendizagem, nos seus desafios para formar pessoas para o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, 20% indicou *acho muito* e 5% *acho demais*, concernente à viabilidade de serem empreendedoras socioculturais.

O indicador relacionado à possibilidade de uma biblioteca pública ser concebida como espaço alternativo para a formação continuada de professoras, representado no Gráfico 9, revela que houve apenas 15% de afirmativas no nível negativo *acho pouco*. No entanto, contando os indicadores positivos em *acho muito* com 35% e *acho demais* com 50%, podemos observar que 85% das professoras acreditam no uso da

biblioteca pública como equipamento pedagógico a ser usado na potencialização da formação continuada. Leia-se o gráfico:

Gráfico 9 – 9. Você acha que uma biblioteca pública pode ser um espaço plurifuncional alternativo para a formação continuada de professoras?



Fonte: Dados da pesquisa

Como já foi mencionado, Alberto Manguel aponta para esta possibilidade no âmbito do projeto de formação de professores leitores, denominado *Apaixonados pela leitura* (Caitano, 2020; Marinho, 2020), pensado para ser desenvolvido na Biblioteca Nacional da Argentina (BNA). Essa iniciativa pode nos inspirar a considerar que as bibliotecas públicas precisam ser concebidas e utilizadas como recursos alternativos nos processos de ensino-aprendizagem e mediação da leiautoria, particularmente para docentes.

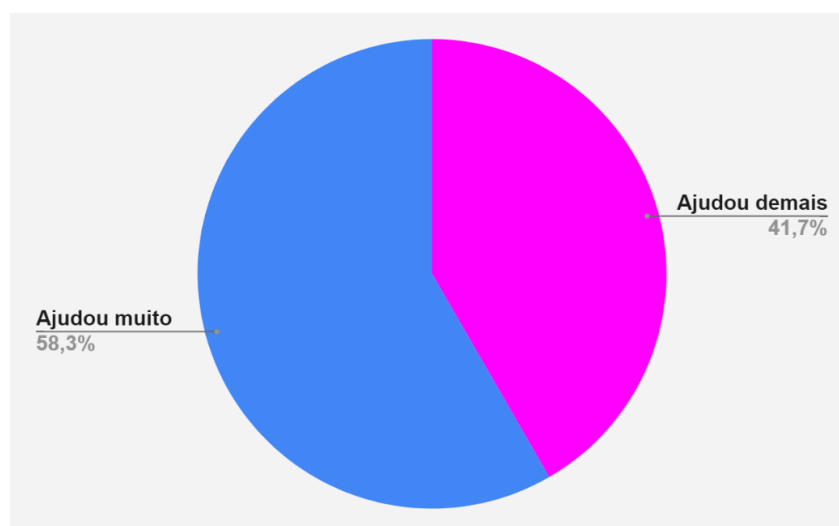
4.4 Análise de impactos da aplicação do Método LerAtos na FC-PLUS em Biblioteca Pública

À luz dos dados anteriores sobre o perfil autoavaliativo das participantes antes da experiência com ênfase em nove (9) indicadores, a seguir podemos refletir sobre os impactos da FC-PLUS mediante aplicação do Método LerAtos frente a onze (11) indicadores. De modo semelhante, foi aplicado o questionário para medição dos níveis de influência com base em Escala de Likert (Apêndice B).

O Gráfico 10 apresenta que quanto ao indicador relativo ao gosto pela leitura, foram escolhidos os níveis positivos, cuja autoavaliação denota que a FC-PLUS contribuiu para o desenvolvimento do gosto pela leitura. O nível *ajudou muito* recebeu 58,3% e o nível *ajudou demais* 41,7%. Essa jornada de leiautoria em comunidade, de

fato, foi uma experiência transformadora para as participantes. A própria experiência de leiautoria em comunidade, como nos ensina Chartier (1999), tem maior eficácia no estímulo à leitura e ao gosto pela prática regular de leitura. Leia-se o gráfico 10:

Gráfico 10 – 1. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a gostar de ler?

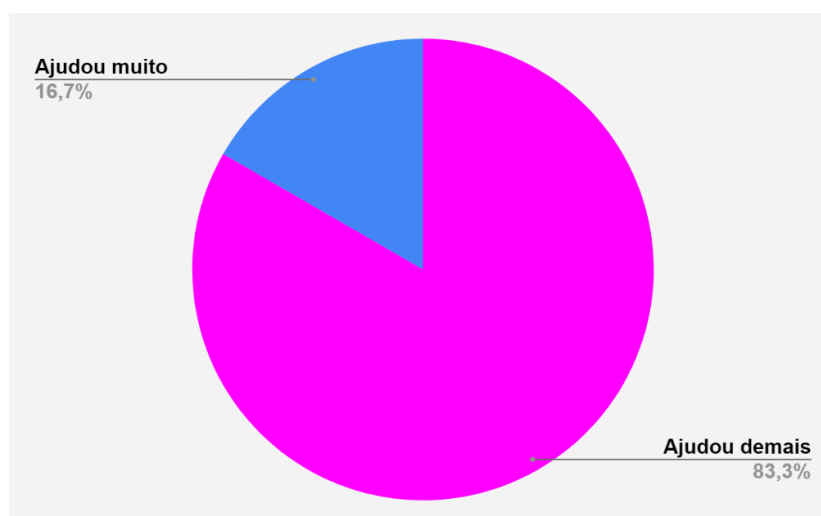


Fonte: Dados da pesquisa

O Método LerAtos foi desenvolvido para que as jornadas formativas pudessem ser personalizadas de acordo com as necessidades do contexto, isto é, um dado território de inovação, a fim de que as próprias participantes estimulem o pensamento criativo para buscar estratégias e realizar intervenções que surtam impacto significativo. A formação em comunidade, tendo como base de apoio a Biblioteca Pública, se alinhou ao desejo que as PLUs tinham de vivenciar uma biblioteca, pois, em suas instituições educacionais, as bibliotecas escolares não dispõem de um espaço *belo, empático e (pluri)funcional* (Brayner, 2018).

Em se tratando da leitura do texto de teatro, como destaca o próximo indicador representado no Gráfico 11, observa-se que 83,3% afirmou *ajudou demais* no tocante a buscar novas leituras do texto dramático, sendo que 16,7% afirmou *ajudou muito*, isto é, denotando que a experiência na FC-PLUs foi preponderante para instigar o desejo pela leitura desse gênero literário. Leia-se o Gráfico 11:

Gráfico 11 – 2. Quanto a experiência na FC-PLUs a ajudou a querer buscar novas leituras de textos teatrais?



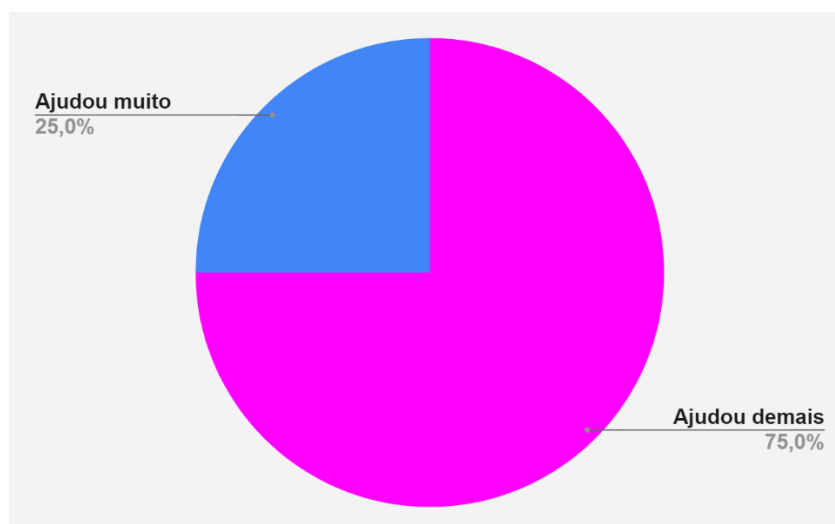
Fonte: Dados da pesquisa

No contexto das oficinas, a exemplo da *Oficina de Fruição*, pudemos não só refletir sobre a ausência e carência desse gênero na sala de aula da educação básica, mas testificar o seu poder estético no deleite da obra literária. Já fomos alertadas(os) por várias(os) autoras(es), a exemplo de Nazareth (2012), acerca de que essa ausência decorre de uma ideia equivocada, ou seja, do entendimento de que o gênero dramático pertence apenas ao universo do teatro. Certamente, a leitura do cordel dramaturgic *Maria Roupas de Palha* (Ramalho, 2008) despertou nas PLUs o desejo pela leitura dramaturgic, razão que elas mesmas buscaram a leitura de outros textos teatrais de Lourdes Ramalho, dado que leram e comentaram, à luz da cosmovisão utópica, sobre os enredos das obras *Novas Aventura de João Grilo* e *O Diabo Religioso*. Essa atitude de busca por outros textos ramalhianos aponta para o início do processo de formação efetiva de leitoras(es) do texto de teatro, capazes de levarem esses textos para a sala de aula, principalmente por serem obras destinadas ao público infanto-juvenil.

Além do desenvolvimento do gosto pela leitura, visto que esse é um dos desafios mais observados no tocante às(os) professoras(es) no Brasil (Stephani; Tinoco, 2014), o Gráfico 12, por sua vez, denota a autoavaliação acerca dos impactos da aplicação LerAto na FC-PLUs correspondente à habilidade das PLUs em formar leiautoras(es). Os níveis positivos destacam que 75% das integrantes da comunidade afirmou que a experiência no curso *ajudou demais* a serem formadoras de

leiautoras(es), além de que 25% também se autoavaliou apontando que a FC-PLUs *ajudou muito*. Leia-se o gráfico:

Gráfico 12 – 3. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a se desenvolver como Professora Leiautora e formadora de leiautoras(es)



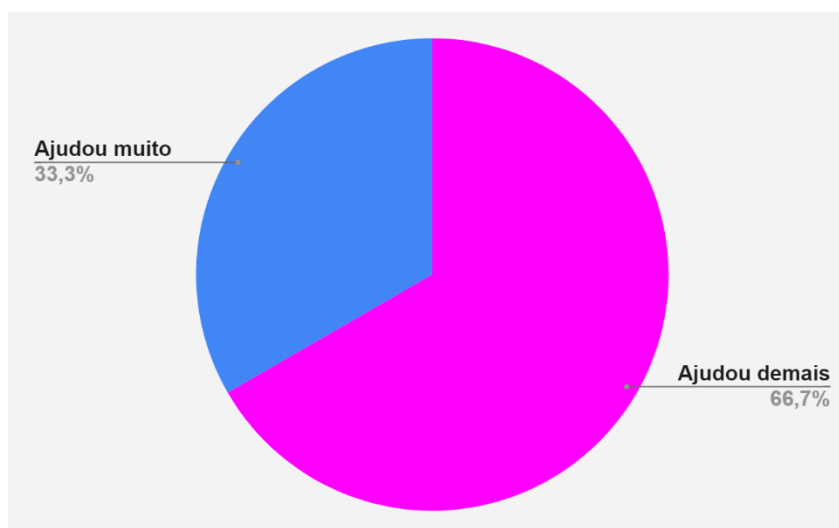
Fonte: Dados da pesquisa

Esse mesmo indicador foi posto em autoavaliação antes da experiência na FC-PLUs, pelo que as participantes afirmaram em níveis negativos sobre acreditarem na possibilidade de serem formadoras de leiautoras(es), indicando respectivamente *acho não* com 5,0% e *acho pouco* com 15%. Esses níveis negativos se transformaram em níveis positivos, provavelmente integrando os 75% que declarou *ajudou demais*.

Temos observado que o fato das(os) professoras(es) serem as(os) principais incentivadoras(es) e mediadoras(es) de leitura para as(os) crianças e jovens no Brasil (Pró-Livro, 2016) não quer dizer que desempenhem de maneira eficiente essa atribuição, no sentido de práticas formativas no contexto escolar. A aplicação do Método LerAtos por meio da FC-PLUs foi preponderante para que as PLUs viessem a desenvolver estratégias e habilidades que possam ser replicadas e personalizadas para o contexto da formação leiautora em sala de aula.

No Gráfico 13, observa-se que as PLUs afirmaram que a aplicação do Método LerAtos mediante a FC-PLUs ajudou no desenvolvimento de práticas criativas e gamificadas de ensino e aprendizagem voltadas para a formação de leiautoras(es). Os níveis positivos destacam que 66,7% da comunidade se autoavaliou com uma experiência que *ajudou demais* e 33,3% como *ajudou muito*. Leia-se o Gráfico 13:

Gráfico 13 – 4. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a desenvolver práticas criativas e gamificadas de ensino e aprendizagem para formar leiautoras(es)?



Fonte: Dados da pesquisa

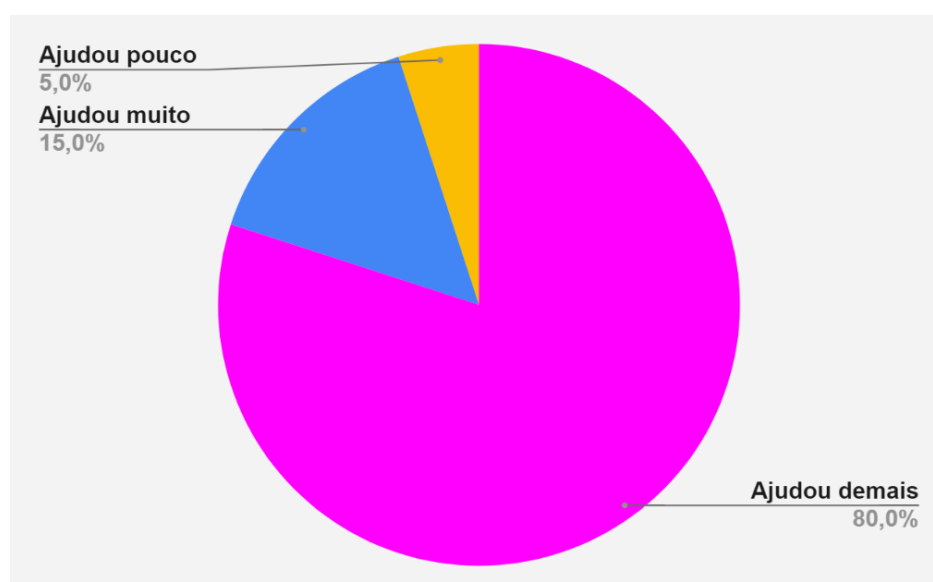
As aplicações do Método LerAto têm como base a estratégia de gamificação voltada para as práticas de leitura e escrita criativas. Jane McGonigal (2012) tem nos ajudado a pensar que podemos usar o poder dos jogos para despertar esforços externos e recompensar o trabalho criativo, pois podem promover a cooperação e a colaboração em escalas anteriormente inimagináveis. A leiautoria gamificada, portanto, é uma forma criativa de promover uma experiência desafiadora e, ao mesmo tempo, capaz de promover felicidade e satisfação diante da realização de tarefas.

Como Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os), precisamos explorar ainda mais a gamificação, porque ela consegue engajar pessoas e construir um ambiente de desafios que potencializa a prática da leiautoria criativa, assim como foi o caso da *Oficina de Criação*, em que as PLUs receberam o desafio de escrever uma nova história heroica para Maria, em versos e em primeira pessoa do singular, explorando cenários distópicos do universo das mulheres, bem como ressaltando o pensamento e a atitude utópica de enfrentamento. Na *Oficina de Doação*, por sua vez, as PLUs embarcaram numa campanha gamificada de conquista de espectoleitoras(es) no ciberespaço (instagram @profs_leiautores_utopicos), a fim de promover engajamento na ampliação da comunidade, razão que as 20 obras literárias alcançaram mais de 25 mil visualizações em uma semana.

O Gráfico 14 apresenta os impactos da experiência no tocante ao desenvolvimento das PLUs acerca da leiautoria performativa. Esse indicador

corresponde às habilidades de oralidade e vocalidade, com ênfase dada à palavra poética em movimento, que reverbera no corpo e, quando apropriada/interpretada, promove uma experiência performativa (Zumthor, 2018). Além disso, a dramatização enquanto prática de leitura requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação da(o) leitor(a), integrando gestos, musicalidade, jogo de luzes, cores, figurinos, cenários levando a palavra escrita a uma experiência multidimensional (Cosson, 2018). Neste sentido, os dados apontam que 80% das PLUs acredita que a experiência *ajudou demais* e 10% que *ajudou muito*, sendo que apenas 5% afirmou no indicador negativo, declarando *ajudou pouco*. Leia-se o Gráfico 14:

Gráfico 14 – 5. Quando esta experiência na FC-PLUs a ajudou a se desenvolver como leiautora performativa?



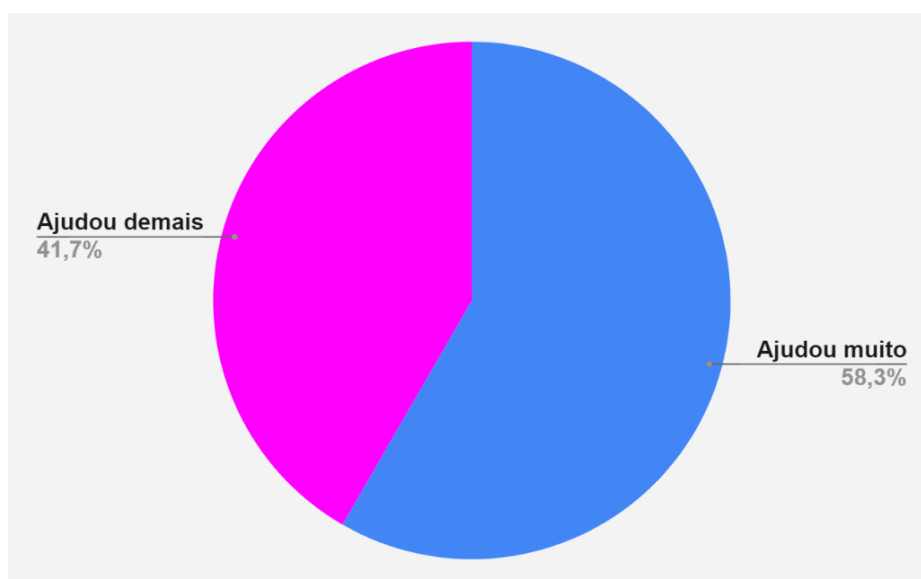
Fonte: Dados da pesquisa

No âmbito da FC-PLUs, as participantes tiveram a oportunidade de experimentar a leitura performativa durante a *Oficina de Doação*. A prática de leitura em voz alta é uma constante nas aulas dos componentes da área de Linguagens e Códigos, porém o tratamento dos níveis de performance na prática de leitura foi preponderante para que as PLUs dessem atenção a recursos tais como: tonalidade de voz, timbre, expressividade, comunicação corporal, gestualidade, pausas, uso do cenário etc. Ainda é preciso destacar que as PLUs tiveram dificuldade para realizar a leitura performativa, pois estava associada à coletividade, numa experiência de espectoleitura, a qual esteve acompanhada de recursos de gravação de vídeo. Estar

em cena a fazer uma performance de leitura na frente de uma câmera de gravação não foi tarefa fácil, sendo, na verdade, uma superação de timidez.

No tocante ao indicador acerca de se integrarem a uma CLAU (Comunidade Leiautora Ativa Ubíqua), conforme o Gráfico 15, as PLUs se autoavaliaram nos níveis positivos, pois 58,3% acredita que *ajudou demais* e 41,7% concebe que *ajudou muito*. Leia-se o gráfico:

Gráfico 15 – 6. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a ser membro de uma CLAU (Comunidade Leiautora Ativa Ubíqua)?

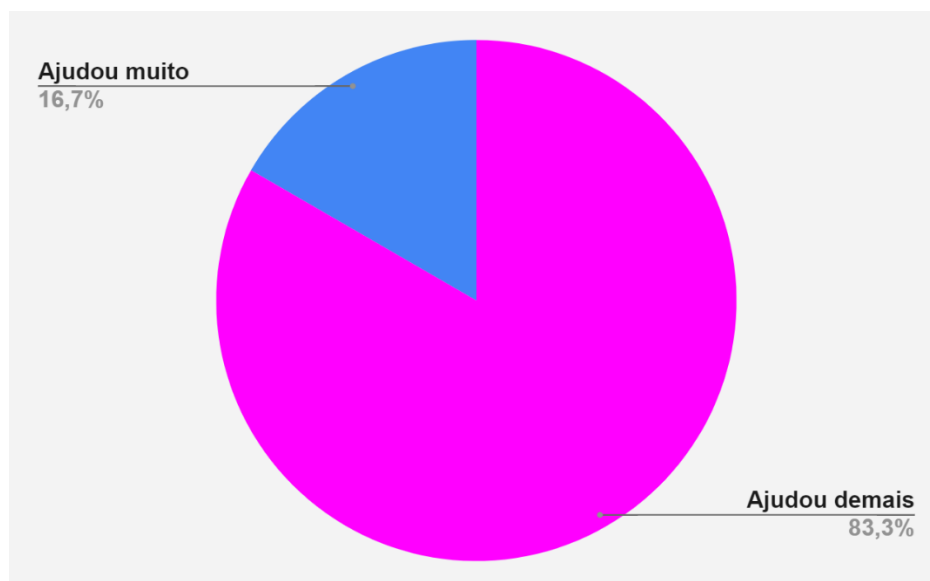


Fonte: Dados da pesquisa

Apenas envolvidas(os) numa comunidade é que podemos ter ciência de seu potencial, motivo pelo qual Chartier concebe que a comunidade é um espaço de atualização, por conseguinte também de definição e transformação das regras e convenções da leitura, sendo uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos (Chartier, 1999). A comunidade formada por Professoras Leiautoras Utópicas, portanto, tem como horizonte a leiautoria criativa de obras dramáticas utópicas.

Nessa mesma direção, o Gráfico 16 aponta para a autoavaliação das PLUs no tocante à compreensão da cosmovisão utópica empreendida no texto teatral *Maria Roupas de Palha*. Assim sendo, 83,3% da comunidade acredita que *ajudou demais* e 16,7% que *ajudou muito*, sendo esses dois níveis positivos representativos dos resultados da aplicação do Método LerAtos numa abordagem do texto dramático de maneira criativa, voltada para a cosmovisão utópica. Leia-se o gráfico:

Gráfico 16 – 7. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a compreender a cosmovisão utópica empreendida no texto teatral "Maria Roupas de Palha" para a engajar no enfrentamento à sociedade distópica para as mulheres?

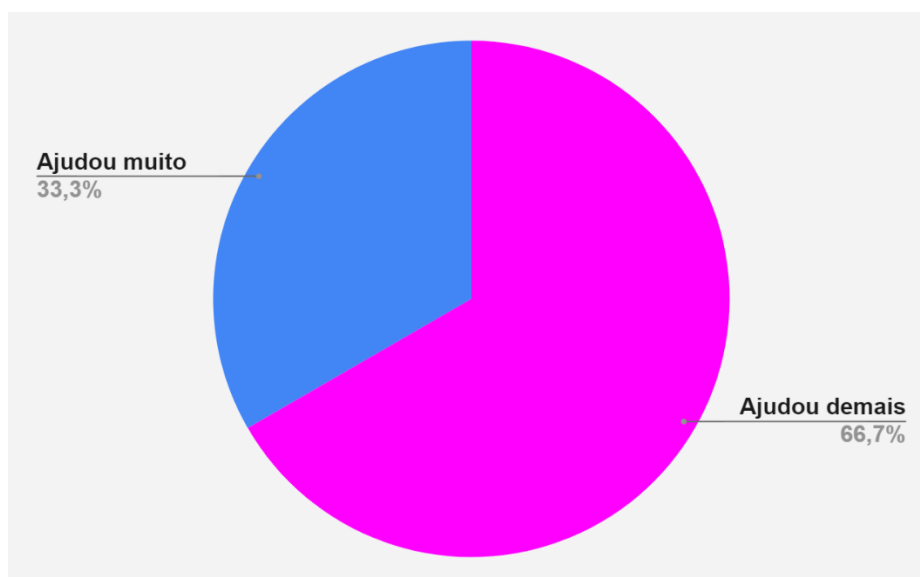


Fonte: Dados da pesquisa

Uma leitura voltada para a cosmovisão utópica de textos dramaturgicos de Lourdes Ramalho foi proposta na FC-PLUs, a fim de que as participantes pudessem apreciar e analisar em *Maria Roupas de Palha* o heroísmo feminino em jornada de conquistas utópicas do universo das mulheres e de enfrentamentos à sociedade distópica, de objetificação do feminino. Observar os utopismos e distopismos na jornada heroica de Maria inspirou as PLUs a pensarem em diferentes realidades, bem como a criar possibilidades interventivas de combate a males que cercam as mulheres, a exemplo da violência doméstica, preconceito associado ao gênero feminino ou mesmo o feminicídio.

Nessa direção, acerca das possibilidades interventivas de promoção de impacto social, o Gráfico 17 representa o indicador relativo à influência da FC-PLUs na compreensão e uso de técnicas de adaptação de um texto teatral para outro gênero literário. A comunidade se autoavaliou apontando para os níveis positivos, sendo que 33,3% concebeu que *ajudou muito* e 66,7% que *ajudou demais*. Leia-se o gráfico:

Gráfico 17 – 8. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a compreender e usar técnicas de adaptação de um texto teatral para outros gêneros literários?

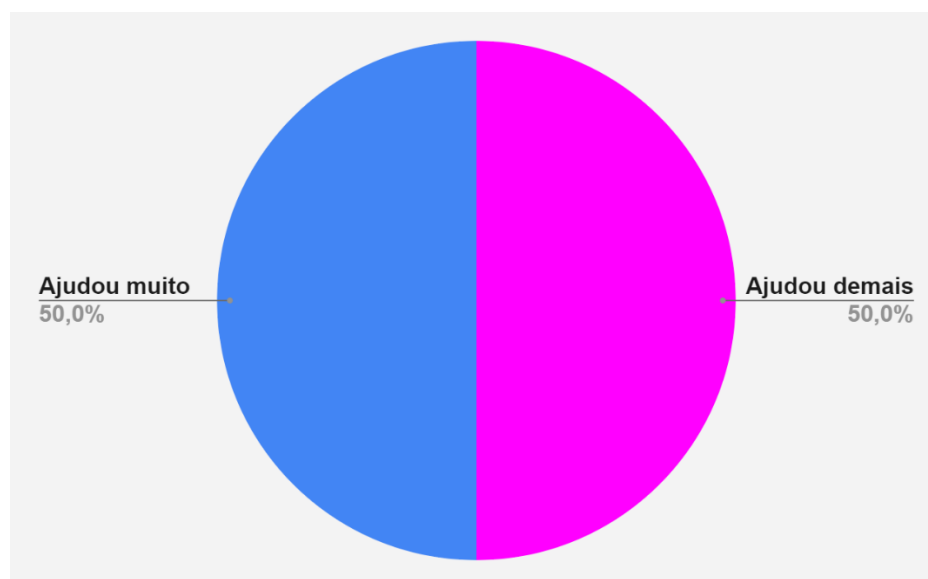


Fonte: Dados da pesquisa

Adaptação é um processo que atravessa a apreciação, apropriação e interpretação de uma obra, pois é o resultado de uma imersão no objeto estético, ao mesmo tempo, é a entrega de algo novo, em ruptura e já autônomo (HUTCHEON, 2013). No contexto da *Oficina de Criação*, foram trabalhadas estratégias de (re)criação da obra-semente com base nas possibilidades (re)inventivas descritas na caixa de ferramentas *LerAtos Tools* (Almeida, 2021, p. 101). Realizar uma adaptação requer um grau elevado de leitura, pois é primordial para que haja a apropriação da obra literária. Por isso, as 20 novas histórias heroicas de Maria, inspiradas na heroína ramalhiana são autônomas e qualificadas para compor uma coletânea literária, porquanto as jornadas formativas de aplicação do LerAtos pressupõem viabilizar que o público alvo leia, escreva e publique. Certamente essa publicação será um dos frutos da FC-PLUs na Biblioteca Pública.

O Gráfico 18 refere-se à formação das PLUs como empreendedoras socioculturais mediante leiautoria de obra artística no ciberespaço, porquanto promoveram impacto voltado para temas que atravessam as esferas sociais e culturais. O gráfico destaca que as PLUs se autoavaliaram nos níveis positivos, visto que 50% indicou que *ajudou muito* e mais 50% indicou que *ajudou demais*. Leia-se o gráfico:

Gráfico 18 – 9. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a ser uma empreendedora sociocultural por meio de uma obra artística de sua autoria no ciberespaço?



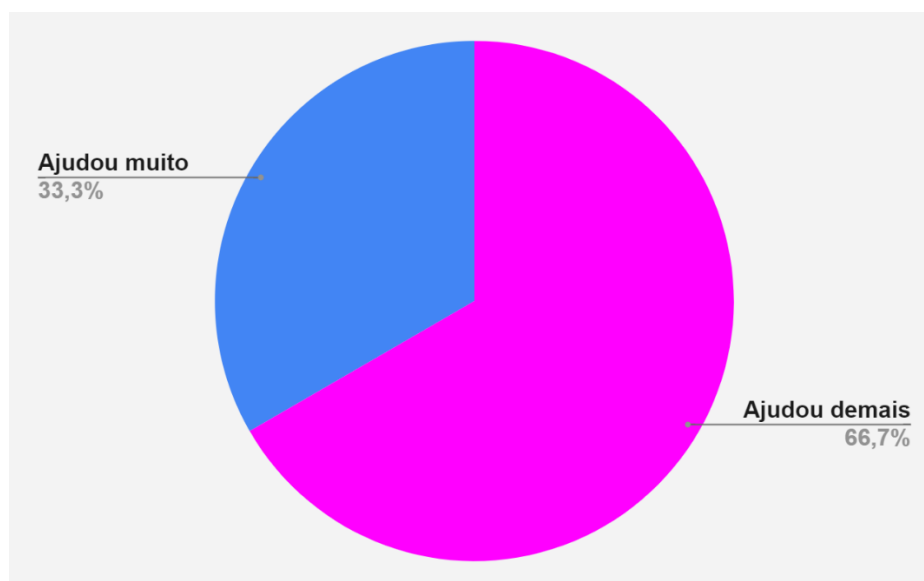
Fonte: Dados da pesquisa

Professoras(es) com habilidades empreendedoras voltadas para a melhoria de seu contexto social e cultural são necessárias(os) para que as práticas de leiautoria sejam voltadas para resolução de problemas, mudança na qualidade de vida e transformação no modo ver e sentir o mundo (Barros; Andrade, 2017).

O empreendedorismo é um modo de olhar para uma realidade e buscar estratégias e recursos que possam surtir um impacto positivo, pelo que as obras artísticas podem ser tomadas como intervenção para a propagação de uma reflexão sobre as jornadas de mulheres no mundo contemporâneo.

O Gráfico 19 aponta para a autoavaliação das PLUs no tocante a serem formadoras de comunidades leiautoras. Os níveis indicados destacam que 33,3% acredita de *ajudou muito* e 66,7% que *ajudou demais*. Leia-se o gráfico:

Gráfico 19 – 10. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a ter capacidade para formar comunidades leiautoras?



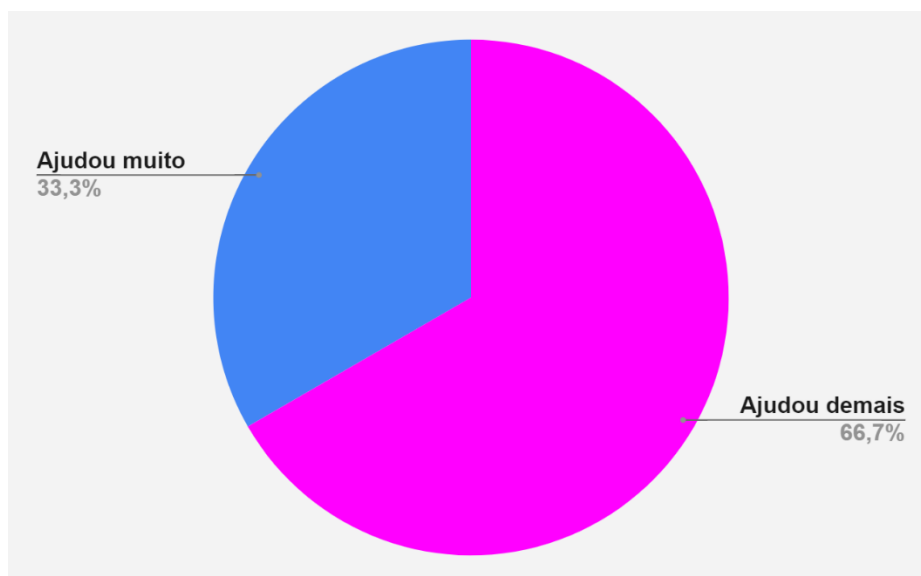
Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que o coletivo de PLUs se autoavalia com potencial necessário para formar comunidades leiautoras nos seus espaços de mediação de leiautoria. A vivência em comunidade leiautora de maneira ativa é preponderante para que se possa edificar e coordenar uma comunidade. Neste caso em especial, tivemos como base de apoio a Biblioteca Pública de Sumé, espaço ressignificado para potencializar a formação continuada de professoras.

Chartier (1999), Brayner (2018), entre outros autores, nos têm inspirado a conceber as bibliotecas como espaços alternativos para formação de comunidades leitoras, motivo pelo qual a FC-PLUs conseguiu alcançar o objetivo de formar uma comunidade integrada por Professoras Leiautoras Utópicas na Biblioteca Pública de Sumé-PB.

Ainda nessa perspectiva, o Gráfico 20 aponta para a autoavaliação das(os) PLUs referente à concepção de bibliotecas como espaços alternativos plurifuncionais para a formação leiautora de professoras. A partir da influência da aplicação do Método LerAto na FC-PLUs, 33,3% da comunidade afirmou que *ajudou muito* e 66,7% que *ajudou demais*. Leia-se o gráfico:

Gráfico 20 – 11. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a conceber bibliotecas como espaços alternativos plurifuncionais para a formação leiautora de professoras(es)?



Fonte: Dados da pesquisa

A autoavaliação com base nos níveis positivos aponta a percepção das PLUs concernente à possibilidade de conceberem as bibliotecas como aliadas na formação continuada de docentes, assim como já sugeriu Alberto Manguel (Caitano, 2020; Marinho, 2020). A concepção de bibliotecas como espaços de plurifuncionalidade constitui-se como perspectiva de ressignificação do modelo de uso das bibliotecas na contemporaneidade, pois esse equipamento cultural pode ser concebido e usado para finalidades formativas voltadas para professoras(es), tal como nos ajuda a conceber o bibliófilo Cristian Brayner (2018).



CAPÍTULO V

CONCLUSÃO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

El Derecho al Delirio
Eduardo Galeano, 2012

Caminhar modela o homem de corpo e alma. Todos os sentidos são abordados. A pessoa inteira está envolvida. No caminho percebe a si mesma, vivaz, pronta para mais uma transformação. A pessoa é experienciada como inteira; como inteira é transformada.

A caminho
Anselm Grün, 2009

Somos um povo peregrino; estamos em uma jornada juntos para aprender a honrar e preservar a dignidade de todas as formas de vida visíveis e invisíveis. É aí que reside nosso poder heroico.

A Jornada da Heroína
Maureen Murdock, 2022

5 CONCLUSÃO

Esse último capítulo tem como porta de entrada uma figura de Lourdes Ramalho, isto é, uma ilustração em que a dramaturga é homenageada na 6ª edição da *Caravana Agosto das Letras*, notadamente em celebração ao seu centenário em 2020, ação promovida pela *Fundação Espaço Cultural José Lins do Rego* (FUNESC). Essa imagem suscita o esperar utópico de uma dramaturga imorredoura na tradição cultural brasileira, a se perpetuar nas letras e na memória coletiva de espectoleitoras(es) de sua obra dramaturgical. A figura nos convida às infintas caravanas que na companhia de Lourdes Ramalhos somos entusiasmados a embarcar em jornadas heroicas de transformação dos nossos modos de ser, pensar e agir como Seres-Utópicos.

Chegando ao final dessa trajetória de pesquisa e, voltando-me para os resultados alcançados durante e após o estudo, observo que a cosmovisão utópica não só foi discutida como postulação teórico-metodológica, mas também como modo de pensar, sentir e agir, inclusive na condição de pesquisador. Esse último item da tese representa a satisfação decorrente da realização de uma utopia e, ao mesmo tempo, faz surgir o devir utópico de novas possibilidades futuras de pesquisas voltadas para a dramaturgia de Lourdes Ramalho, tão vasta quando necessária em tempos distópicos contemporâneos.

Se a vida das mulheres tem uma mitologia diferente da vida dos homens (MURDOCK, 2023), certamente pudemos observar esse entendimento representado em personagens como a rainha Maria do Lagamar do texto teatral *Maria Roupas de Palha* (RAMALHO, 2008). Endereçada ao público infante-juvenil, esta compreensão contribui para uma educação, em sala de aula ou nos palcos, de um público em fase de formação identitária. Esta heroína ramalhiana é uma das potências da resistência da luta pela refiguração de personagens femininas por intermédio da obra dramaturgical, ausente nas escolas e cursos de Letras.

Os resultados da formação leiautora de docentes como PLUs-Professoras Leiautoras Utópicas pela mediação de *Maria Roupas de Palha* pela aplicação do Método LerAto em Biblioteca nos inspira a continuar desenvolvendo experiências formativas com apoio de Secretarias de Educação e de Cultura de prefeituras

municipais do território do Cariri paraibano. Novas jornadas de leiautoria mediante a aplicação LerAtos em bibliotecas deverão surgir, seja no âmbito da pesquisa acadêmica ou na própria experiência profissional, contemplando professoras(es) interessadas em formação continuada voltada para a leiautoria. Esta perspectiva em que olhamos para um horizonte de possibilidades de expansão da FC-PLUs pela Paraíba e/ou Nordeste corresponde à utopia concreta necessária ao confronto com a realidade distópica da formação em mediação de leiautoria nesses territórios.

Testificou-se a tese de que as bibliotecas públicas e municipais em Portugal e no Brasil do século XXI, concebidas como espaços plurifuncionais, são espaços alternativos proficientes para a formação continuada de professoras como Professoras Leiautoras Utópicas, isto é, para além das universidades e escolas, notadamente pela implementação dessa perspectiva a partir da aplicação do Método LerAtos. A ressignificação das razões de ser de uma biblioteca pública pressupõe um processo de conscientização e de experimentação, a fim de que cumpra novos propósitos socioculturais. Que venhamos catalisar forças humana e institucional, bem como apoio político e populacional, para que sejam (re)edificadas bibliotecas públicas, comprometidas com a *beleza*, (pluri)*funcionalidade* e *empatia* (Brayner, 2018).

A análise do perfil da bibliotecária e da biblioteca plurifuncional de Ponta Delgada-Açores realizada mediante entrevista estruturada com a diretora apontou para a imprescindibilidade de nos inspirarmos em modelos de bibliotecas portuguesas para que possamos avançar no modo de conceber os espaços de leitura pública no Brasil, expandindo a própria noção de leitura e de bibliotecas frente aos novos modos de ler e se relacionar com leitoras(es) em bibliotecas no mundo atual. Esse entendimento, portanto, ajuda-nos a promover “várias valências” – como concebe a diretora da BPARPD – como garantia da manutenção do hábito de ler e de ir à biblioteca de maneira espontânea, aproximando cada vez mais a comunidade do seu espaço de direito ao Ler(e outros)Atos.

A reedificação da “Biblioteca Pública Municipal de Sumé-PB – Prof^a. Adalgisa Jacinto de Oliveira” representa uma utopia concreta (Bloch, 2005), realizada mediante a catalização de forças da coletividade, pois sonhar ou pensar de maneira utópica (Vieira, 2021) com a transformação de uma realidade sociocultural é o

primeiro passo de uma jornada, e a atitude utópica é imprescindível. A realidade distópica de desativação da biblioteca municipal, sentida pela população sumeense, só veio a mudar a partir dos impactos dessa pesquisa. A população sumeense tinha o sonho de reativação da BPMS, mas lhe faltava a atitude utópica, o que a fez esperar. Hoje, nomes como Lourdes Ramalho (*i.m*), Valéria Andrade, Leandro Almeida, Hugo Morais (Diretor do CDSA/UFCG), Éden Duarte (Prefeito de Sumé-PB), marcam o protagonismo de reativação dessa instituição que transformará vidas na cidade. A BPMS será palco para atividades de ensino, pesquisa e extensão de uma perspectiva plurifuncional que causarão impactos na educação e na cultura local.

O *Plano de Jornada* da FC-PLUs (Apêndice D) também pode ser concebido como proposta de sequência didática, cujo gênero se trata de um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, tendo um princípio e um fim conhecidos tanto pelas(os) professoras(es) como pelas(os) alunas(os) (Zabala, 1998). Esse recurso pode ser personalizado para se adequar a outros contextos frente à realidade de outras bibliotecas públicas, teatros, escolas, universidades etc., tendo como condutoras(es) professoras(es), teatrólogas(os), bibliotecárias(os) ou outras(os) mediadoras(es) de leiautoria interessadas(os) em dramaturgia e em bibliotecas.

No tocante às vinte obras literárias produzidas na FC-PLUs, tem-se, como perspectiva futura, a publicação em coletânea em homenagem a Lourdes Ramalho, edição especial a ser organizada em parceria com apoio do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade. Um novo horizonte se abre para as PLUs que não acreditavam na possibilidade de terem obras literárias publicadas em livro, sendo que essa experiência terá sido um pontapé inicial para que tomem gosto pela escrita criativa. Essa obra literária ainda poderá integrar o acervo da BPMS, a fim de que as produções possam circular em atividades de leiautoria na biblioteca e nas escolas.

Tendo concluído esta pesquisa, espero avançar para além de Ti-Rim-Tim-Tim, na busca por novos horizontes, novos rumos de leitura e pesquisa sobre dramaturgia ramalhiana. Autora de um repertório vasto, Lourdes Ramalho reinventa mundos, os quais ainda desejo continuar explorando, nas bibliotecas, universidades

e escolas, dando continuidade ao desejo da dramaturga de aproximar o texto de teatro das crianças e jovens.

Certamente posso ver surgindo um novo horizonte de pesquisa em que a cosmovisão utópica e a psicanálise da jornada de heroína podem ser abordadas na interpretação das obras que compõem os dois primeiros ciclos anteriores da dramaturgia ramalhiana, visto ter sido o terceiro de interesse no estudo realizado. Além disso, a tese que resulta desta pesquisa de doutorado pode propor caminhos de pesquisa, a exemplo do que se pode fazer acerca das 20 adaptações de autoria das Professoras Leiautoras Utópicas, uma vez que esse repertório apresenta um conteúdo fecundo para possíveis análises, seja em artigos científicos ou mesmo num possível estágio de pesquisa de Pós-Doutorado.

Enfim, continuo dando passos no caminho para frente, esperançoso que o título de Doutor em Literatura e Interculturalidade possa abrir portas para eu adentrar a universidade pública como professor do magistério superior. Em se tratando da área profissional, enquanto professoras(es), precisamos nos qualificar para a profissionalidade docente nesses tempos de extrema competitividade diante dos poucos concursos universitários. Encerro esse ciclo da minha vida “Com a paz no coração” (RAMALHO, 2008, p. 90) que sentiu a rainha Maria por ter concluído uma importante jornada.

Enfim, a Deus toda a glória!

REFERÊNCIAS

A Bíblia Sagrada. **A natureza da fé**. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 3ª ed. (Nova Almeida Atualizada). Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017, 1400p.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha idéias**. Ilustrações de André Neves. Porto Alegre: L&PM, 2003. 64 p. il; 21cm – (Coleção literatura em minha casa).-

ALMEIDA, Leandro de Sousa Almeida; SOUSA, Rafael Barros de. Apresentação. In: ALMEIDA, Leandro de Sousa. SOUSA, Rafael Barros de (Orgs.). **Desacelere-se 2**: poesias e reflexões para ajudar a enfrentar os medos. Joinville-SC, Clube de Autores, 2022, p. 7-9. Versão E-book disponível em: <https://abrir.link/FHTSA>. Acessado em 27/10/2022.

ALMEIDA, Leandro de Sousa. **Inês&Nós**: uma aplicação do método LerAto na formação de professores leitores pela mediação do mito de Inês de Castro. 2021. 220f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/jg9aM>. Acessado em 08/06/2021.

ALMEIDA, Leandro de Sousa. **Música e seu ensino-aprendizagem no contexto não formal**: a experiência do/no grupo infanto-juvenil de flauta doce da Igreja Evangélica Congregacional de Sumé-PB. 2017. 100f. (Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia), Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/uhRAT>. Acessado em 17/10/2020.

ALMEIDA, Leandro de Sousa; ANDRADE, Valéria. A representação d'*A Bela e a Fera* em *Cinquenta Tons de Cinza*: um estudo comparado das adaptações para o cinema. In: CASTRO, Paula Almeida de; SILVA, Géssica Cecília Carvalho da; CAVALCANTO, Ricardo Jorge de Sousa; SILVA, Alex da Silva; SILVA, Givanildo da. (Orgs.) **Escola em tempos de conexões**. Vol. 1. Campina Grande: Realize Editora, 2022, p. 2218-2243. Disponível em: <https://bitly.com/T6mtE>. Acesso em: 10/02/2023.

ALMEIDA, Leandro de Sousa; ANDRADE, Valéria. *Desfrustração em “Corrupio e Tangará” de Lourdes Ramalho*. In: ALMEIDA, Leandro de Sousa; SOUSA, Rafael Barros de (Orgs.). **Desacelere-se 3**: poesias e reflexões para ajudar a lidar com as frustrações. 1 Ed. Joinville-SC: Clube de Autores, 2023, p. 113-116.

ALMEIDA, Leandro de Sousa; ANDRADE, Valéria. Literatura, Cultura Popular e formação de Professores Leitores para as Escolas do Campo. In: CASTRO, Paula Almeida de Castro; SILVEIRA, Karyne Soares Duarte. **Formação de Professores**.

Campina Grande: Realize Editora, 2022, p. 1407-1433. Disponível em: <https://bitly.com/v7HRd>. Acessado em 03/02/2023.

ALMEIDA, Leandro de Sousa; ANDRADE, Valéria; BARROS, Marcelo Alves de. A imaginação na constituição do mito dos amores de D. Pedro e D. Inês de Castro. In: CASTRO, Paula Almeida de. **Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. XVII CONEDU, vol. 2. Campina Grande: Realize, 2021, p. 250-268. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74244>. Acesso em: 07/02/2023.

ALMEIDA, Leandro de Sousa; SOUSA, Rafael Barros de; ANDRADE, Valéria; BARROS, Marcelo Alves de. **Ensino de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Médio**: relato de uma experiência no Estágio (IV) Interdisciplinar da LECAMPO UFCG/CDSA. In: Anais do I Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo e V Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. Editora da UFPB: João Pessoa, 2019, p. 1811-1824. Disponível em: <https://bitly.com/gnjDlvW>. Acessado em 31/09/2022.

ALMEIDA, Leandro. Remover pedras, desenterrar o futuro. In: ANDRADE, Valéria; FERREIRA, Lurdes. NEVES, Manuel; BARROS, Marcelo; BARROS, Rafael; ALMEIDA, Leandro (Orgs.). Maria de Lourdes Nunes Ramalho (inspiração). **Inês&Nós**: trinta e uma novas histórias de Inês de Castro. Campina Grande-PB, EDUEPB, 2022, p. 37-39. Disponível em: <https://bitly.com/xW0tC>. Acessado em 03/02/2023.

ALVES, Mariana de Souza. **Biblioteca comunitária**: conceitos, relevância cultural e políticas. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 16, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1252>. Acessado em 12/10/2020.

ANDRADE, Valéria. **“Inês é viva!”**: a paixão amorosa na dramaturgia portuguesa contemporânea de autoria feminina. Projeto de Pesquisa apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian como requisito à seleção de Bolsa de Estudos Portugueses. Lisboa-Portugal, 2007.

ANDRADE, Valéria. A professora e o jogo de sonhos. In: **Lourdes Ramalho**: 100 anos. Correio das Artes. – Ano LXXI – Nº 6, Agosto de 2020, p. 9-11.

ANDRADE, Valéria. Autoria feminina e o texto escrito para o palco: editar é preciso, ler também. In: GOMES, André Luís (Org.). **Leio Teatro**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010, p. 229-242.

ANDRADE, Valéria. BARROS, Marcelo Alves de. Memórias de um caminho que se faz: ler, dizer, brincar e outras artes. In: CARVALHO, Aluska Silva; MILREU, Isis; SANTOS, Nyeberth Emanuel Pereira; OLIVEIRA, Paloma do Nascimento (Orgs.). **Literatura e outras artes**: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino. João Pessoa: Editora da UFCG, 2018, p. 323-336.

ANDRADE, Valéria. **Inês&Nós**: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil: relatório final de pesquisa de pós-

doutoramento (2018-2019). Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras/Universidade do Porto, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3ICB4sp>. Acessado em 02/12/2022.

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho e o ofício de escrever-pensar teatro. In GOMES, André Luís; Maciel, Diógenes André Vieira Maciel (Orgs.). **Penso Teatro: dramaturgia, crítica e encenação**. – Vinhedo, Editora Horizonte, 2012, p. 220-238.

ANDRADE, Valéria. **Lourdes Ramalho e o teatro na Paraíba na segunda metade do século XX**: representações e possibilidades de leitura. Relatório Técnico DCR/CNPq (Programa de Pós-Graduação em Letras) - UFPB, João Pessoa, 2006.

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho na cena teatral nordestina: sob o signo da tradição reinventada. MACIEL, Diógenes André Vieira; ANDRADE, Valéria (Orgs.). **Dramaturgia fora da estante**. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 207-222.

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho: viver e fazer viver a vida e o teatro. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **A feira; O trovador encantado**. Organização de Ria Lemaire. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 29-51.

ANDRADE, Valéria. Os outros em nós: um varal para o burlador de Sevilha. In: **Memórias da Borborema 3**: Feminismo, estudos de gênero e homoerotismo. Antônio de Pádua Dias da Silva (Org.). Campina Grande: Abralics, 2014.

ANDRADE, Valéria. Prefácio. In: ALMEIDA, Leandro de Sousa. SOUSA, Rafael Barros de (Orgs.). **Desacelere-se 2**: poesias e reflexões para ajudar a enfrentar os medos. Joinville-SC, Clube de Autores, 2022, p. 10-17. Versão E-book disponível em: <https://abrir.link/FHTSA>. Acessado em 27/10/2022.

ANDRADE, Valéria; BARROS, Marcelo Alves de; ALMEIDA, Leandro de Sousa. Inês&Nós: Leitura Performativa Gamificada, Formação de Professores Leiutores e o mito de Inês de Castro. In: FLORY, Alexandre Villibor; MATSUNAGA, Priscila (Orgs.). **Teatro e política**. GT da ANPOLL Dramaturgia e Teatro 2019 – 2022. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 321-347. Disponível em: <https://bit.ly/3PY9Z6O>. Acessado em 25/08/2022.

ANDRADE, Valéria; BARROS, Marcelo Alves de; VIEIRA, Fátima; SOUSA, Rafael Barros; ALMEIDA, Leandro de Sousa. **Inês&Us**: endless love alternate reality game to build utopic new worlds. In: 11th International Conference on Computer Supported Education. Setúbal, Portugal: Scitepress Digital Library, 2019. v. 1. p. 565-572. Disponível em: <https://abrir.link/xD4xw>. Acessado em: 03/01/2020.

ANDRADE, Valéria; FERREIRA, Lurdes; NEVES, Manuel; BARROS, Marcelo; ALMEIDA, Leandro; BARROS, Rafael (Orgs.). **Inês&Nós**: Trinta e Uma Novas Histórias de Inês de Castro. Campina Grande: EDUEPB, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/47r3Z>. Acessado em 26/12/2022.

ANDRADE, Valéria; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. Teatro para crianças: um reino encantado na dramaturgia de Lourdes Ramalho. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria Roupa de Palha e outros textos para crianças**. Valéria Andrade e

Ana Cristina Marinho Lúcio (Orgs.). Campina Grande: Editora Bagagem, vol. 1, 2008, p. 7-24.

ANDRADE, Valéria; MACIEL, Diógenes. Veredas da dramaturgia de Lourdes Ramalho. In: Valéria Andrade, Diógenes Maciel (Orgs.). **Teatro [quase] completo de Lourdes Ramalho**. Organização, fixação dos textos, estudo introdutório e notas de Valéria Andrade e Diógenes Maciel. Maceió: EDUFAL, 2011, p. 7-35, v. 1, Teatro em cordel.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola**. Inventando ANTUNES, Wanda de Andrade; CAVALCANTE, Gildete de Albuquerque. **Manual de Treinamento de Pessoal Responsável por Bibliotecas Públicas**. Instituto Nacional do Livro, CERLALC, 1989.

ARENDR, H. **On violence**. A Harvest/HBJ Book. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers: San Diego New York London, 1970. Disponível em: <https://abrir.link/7pyt3>. Acessado em 19 de junho de 2021.

ARISTÓTELES (384-322 a.C.). **Poética**. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. – São Paulo: EDIPRO, 2011. (Clássicos Edipro).

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília, UnB, 1997.

ARRAIS, Tiago. **Caneta e papel**. Os Arrais - Álbum Guerra e Paz (ao vivo), 2019. ASCON – Prefeitura de Sumé. 20/12/2023. Disponível em: <https://www.sume.pb.gov.br/2023/12/professores-de-sume-encerram-curso-fc-PLUS-com-certificacoes-e-premiacoes/>. Acessado em 28/12/2023.

Assinatura de protocolo para a instalação da Biblioteca de Alberto Manguel em Lisboa. Canal do YouTube: Câmara Municipal de Lisboa (12 de set. de 2020, 54h40 min.). Disponível em: <https://abrir.link/bNHBy>. Acessado em 29/07/2021.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução e apresentação à edição brasileira Prof. Danilo Marcondes de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AYALA, Maria Ignez Novais. **Riqueza de pobre**. Literatura e Sociedade. 2, 2 (dez. 1997), 160-169. Disponível em: <https://abrir.link/ba8ZM>. Acessado em 05/01/2022.

BACCOLINI, Rafaella; MOYLAN, Tom. Introduction: Dystopia and Histories. In: BACCOLINI, Rafaella; MOYLAN, Tom (Edited). **Dark horizons: Science fiction and the utopian imagination**. New York and London, Routledge, 2003, p. 1-12.

BADKE, Todêsa. **Biblioteca popular: uma experiência no bairro das Laranjeiras**. Palavra-Chave, São Paulo, n 4, p. 18-0, maio 1984.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALÇA, Ângela; SOUZA, Renata Junqueira. **Políticas públicas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 371-379, set./dez. 2012. Disponível em: <https://abrir.link/cya3X>. Acessado em 14/10/2020.

BANDEIRA, Pedro. **O Fantástico Mistério da Feiurinha**. Literatura em minha Casa. São Paulo: Editora FTD, 2001.

BARDIER, Frédéric. **História das bibliotecas**: de Alexandria às Bibliotecas Virtuais. Tradução Regina Salgado Campos. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

BARKER, Ronald E.; ESCARPIT, Robert. **A fome de ler**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1975.

BARROS, Manoel W. L. de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BARROS, Marcelo A; ANDRADE, Valéria; MOURA, J. Antônio B.; BORGMANN, Elmar Laurent; TERTON, Uwe; VIEIRA, Fátima; COSTA, Gabriel Cintra Alves da; ARAÚJO, Rafaela Lacerda; ARRUDA, Aline Oliveira; NAVINER, Sophie; SILVA, Jobson. **ReadAct**: Alternate Reality, Serious Games for Reading-Acting to Engage Population and Schools on Social Challenges. In: 10th Internacional Conferencia on Computer Suported Education. Education – Volume 2: CSEDU, 238-245, Funchal, Madeira – Portugal, 2018. Disponível em: <https://abrir.link/EQLBe>. Acessado em 02/12/2022.

BARROS, Marcelo Alves de; ANDRADE, Valéria. **LerAtos: Jogos Sérios de Leitura Performática em Realidade Alternada para engajar Populações e Escolas em Desafios Sociais**. In: ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de (Org.). **Teatro e Ensino (I)** – Estratégias de Leitura do Texto Dramático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.107- 127.

BELINKY, Tatiana. **O Macaco Malandro**. Literatura em minha casa. coordenação editorial Maristela Petrili de Almeida Leite, Pascoal Soto. São Paulo: Moderna, 2001.

BELLI, Gioconda. **O país das mulheres**. 1ª ed. Verus, 2011.

BENEDETTI, Lúcia. **Aspectos do teatro infantil**. Rio de Janeiro: SNT, 1969.

BENJAMIN, Walter. **A Berlin Chronicle**. Reflexões. Ed. Peter Demetz. Tradução Edmundo Jephcott. Nova York, 1978.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. – 40ª Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

Bibliotecas Municipais de Lisboa (BML). Disponível em: <http://blx.cm-lisboa.pt/>. Acessado em 13 de outubro de 2020.

BLOCH, Ernest. **O princípio da esperança**. Contraponto - 1ª edição, 2005.

BOAL, Augusto. **O Arco-íris do Desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

BORGES, Jorge Luis (1899-1986). **O ouro dos tigres**. Obras completas de Jorge Luis Borges, volume 2. – São Paulo: Globo, 2000. Disponível em: <https://bityli.com/Kp48D>. Acessado em 27/01/2023.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p.71-79.

BRASIL. **Lei n. 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 24 mai. 2010. Publicado no DOU de 25.5.2010.

BRASIL. **Lei n. 4.084 de 30 de junho de 1962**. Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula o seu exercício. Disponível em: <https://abrir.link/JPzWp>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAYNER, Cristian. **A biblioteca de Foucault**: reflexões sobre ética, poder e informação. São Paulo: É Realizações Editora, 2018.

BUNYAN, John. **A peregrina**. Traduzido por Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Mundo Cristão, 2006.

BUNYAN, John. **O peregrino**. Traduzido por Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Mundo Cristão, 2006.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BUSH, Kate. **Running Up That Hill (A Deal With God)**. Tradução: Subindo Aquela Colina (Um Acordo Com Deus): Letras: 1985. Disponível em: <https://bityli.com/ePa6k>. Acessado em 14/02/2023.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. Tradução de Heci Regina Candiani. Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade.

CAITANO, Maria João. **Alberto Manguel muda-se para Lisboa e traz consigo a sua biblioteca**. Diário de Notícias (09 de setembro de 2020). Disponível em: <https://abrir.link/TGQl6>. Acessado em 19 de outubro de 2020.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e Literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp/Ed. Brasiliense, 1989.

CARRANÇA, Thais. **Brasil perdeu quase 800 bibliotecas públicas em 5 anos**. BBC News Brasil: São Paulo, 16 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62142015>. Acessado em 22/07/2022.

CASAGRANDE, Cristina. **'Sobre Estórias de Fadas', de J.R.R. Tolkien: uma apresentação**. Tolkienista: 3 de Abril de 2020. Disponível em: <https://bityli.com/3cdom>. Acessado em 03/02/2023.

CASTELLANI, et al. **Game Mechanics in Support of Production Environments**. CHI'13, ACM Press, 2013.

CATANDUBA, Edilma de Lucena; AQUINO, Maria de Fátima de Souza. **Práticas sociais de leitura, escrita e letramento: o papel da escola na perspectiva do PNAIC**. In: FARIA, Evangelina M. B. de Faria; MELO, Lúcia Giovanna de; CAVALCANTE, Marianne B.; FERNANDES, Terezinha A. F. (Orgs.). *Letramentos em Linguagem - PENAIC Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2014*.

CAVALCANTE, Ildney; SOUSA, Arenato. Apresentação: de ilhas, cidades e viajantes. In: CAVALCANTE, Ildney; SOUSA, Arenato (Orgs.). **Utopismos alagoanos: de ilhas, cidades e viajantes**. Maceió: EDUFAL, 2019, p.07-14.

CHARTIER, Roger. **Comunidades de Leitores**. In: *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1999.

CHAUI, Marilena. **Notas sobre Utopia**. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 60, n. spe1, July 2008. Disponível em: <https://abrir.link/oX3kv>. Acessado em 15/12/2022.

COCCIA, Emanuelle. **Metamorfoses**. Desenhos Luiz Zerbini, tradução Madeleine Deschamps e Victoria Mouawad. Rio de Janeiro: Dantes, 2020.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. – 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

Companhia das Letras 30 anos - Robert Darnton e Alberto Manguel, em São Paulo, 2016. Canal do YouTube; Disponível em: <https://abrir.link/ZSK8Q>. Acessado em 13 de outubro de 2020.

CONVERSAS À JANELA | Pensamento utópico com Fátima Vieira. **Artística Malvada-YouTube**, 29 de junho de 2022 (58m48s). Disponível em: <https://abrir.link/347R3>. Acessado em 03 de Julho de 2022.

CORTSIUS, Jan Brandt. Para o estudo comparativo da literatura. In: COUTINHO, Eduardo F.; CARVALHAL, Tania Franco (Orgs.). **Literatura Comparada: textos fundadores**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.241-254.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: __. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. Org. Regina Zilberman e Tania M. K. Rosing. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

COUTO, Mia. **Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro**. Aula Magna proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 03.09.2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZtc11Bn0M0>. Acesso: 12/05/2018.

CRISTINA, Beatriz; LIE, Camila; BARBUGIAN, Gabriela; IVELLADA, sabella; SILVA, Larissa; ROSA, Marcus De.; COLLANERI, Rafaella. **A jornada da heroína do cinema**. Medium: 24 de junho de 2019. Disponível em: <https://medium.com/@jordaheroína/a-jornada-da-hero%C3%ADna-no-cinema-4289d6413de4> . Acessado em 25/10/2023.

D'ELBOUX, Yannik. **Por que somos eternos insatisfeitos? Especialistas analisam**. Rio de Janeiro: Conversa UOL, 2014. Disponível em: <https://bityli.com/pjxzNRcej>. Acessado em 31/10/2022.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. BRASA. 06 setembro DE 2013. Disponível em: <https://abrir.link/KwChd>. Acesso em 17/07/2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2, Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – São Paulo: Editora 34, 2012.

DEPLAGNE, Luciana Calado; CAVALCANTI, Ildney (Orgs.) **Utopias sonhadas/distopias anunciadas: feminismo, gênero e cultura queer na literatura**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. Disponível em: <https://curt.link/59wDvB>. Acessado em 06/04/2023.

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/os-arrais/caneta-e-papel/> . Acessado em 19/10/2023.

EDUARDO GALEANO - El Derecho al Delirio. **Felipe Martins-Youtube**, 24 de maio de 2012 (07m32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NybyZj8>. Acessado em 04 de julho de 2022.

EMMONS, Robert A. **Agradeça e seja feliz: como a ciência da gratidão pode mudar sua vida para melhor**. Best Seller, 5ª edição, 2009.

espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de Aula. São ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, António (org.) Profissão professor. Porto - PT: Porto Editora, 1999.

FARIA, João Roberto. **O estudo da dramaturgia brasileira no curso de Letras**. Opiniões - Revista Dos Alunos De Literatura Brasileira, 2016, 5(8), 125-133. Disponível em: <https://abrir.link/bScAV>. Acessado em 10/07/2022.

FESLKI, Rita. **Introduction, New Literary History**, v. 42, n. 2, p. V-IX, 2011.

Florianópolis: EdUFSC, 2013.

FLORY, Alexandre Villibor; MATSUNAGA, Priscila (Orgs.) **Teatro e política**. GT da ANPOLL Dramaturgia e Teatro 2019-2022. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/bwRH3>. Acessado em 11/02/2023.

FONSECA, Edson Nery da. **A biblioteconomia brasileira no contexto mundial**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: INL, 1972.

FORTUNATI, Vita. Utopia as a Literary Genre. In: **Dictionary of Literary Utopias, Edited by Vita Fortunati and Raymond Trousson**. Paris: Champion, 2000, p. 634-643.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRAGA, Paulo Denisar. **Utopia**: roteiro de um conceito. Revista Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: <https://abrir.link/39Gtu>. Acessado em 07/01/2022.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questões de Nossa Época; v.13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

G1 PB. **Peça 'Mambem-bê-a-bá' é encenada no teatro de Campina Grande**. 05/03/2015. Disponível em: <https://bityli.com/YyVCT>. Acessado em 22/12/2022.

GAARDER, Jostein; HAGERUP, Klaus. **A biblioteca mágica de Bibbi Bokken**. Tradução: Sonali Bertuol. Belo Horizonte: Boa Viagem, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Com gravuras de J. Borges. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GALEANO, Eduardo. **El derecho al delírio** (3 septiembre de 1940). Repositório UCA, 13 de abril de 2015. Disponível em: <https://abrir.link/V5K8Y>. Acessado em 04/07/2022.

GOMES; André Luis; REIS, Maria da Glória Magalhães. “Quartas Dramáticas”: uma experiência com Encenação da Leitura. In: ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de (Org.). **Teatro e Ensino (I)** – Estratégias de Leitura do Texto Dramático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.41- 55.

GRABENSTEIN, Chris. **Fuga da biblioteca do Sr. Lemoncello**. Tradução de Ananda Alves. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

GRÜN, Anselm. **A caminho**: por uma teologia da peregrinação. Coleção Espiritualidade de Bolso. Tradução: Bianca Wandt. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Brasil, 2009.

HAVÉLY, Marc. **A era do conhecimento**. São Paulo: Unesp, 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética. Poética**. Lisboa: Guimarães Editores, 1964.

HEISE, Eloá. **Weltliteratur, um conceito transcultural**. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada, v. 11, pp. 35-57, 2007. p. 51. (N.d.T.). Disponível em: <https://abrir.link/4lqt2>. Acessado em 16/08/2022.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução André Cechinel. 2.ed. Florianópolis-SC: Editora UFSC, 2012.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Tradutor: Lino Vallandro, Vidal Serrano. – 1 ed. – São Paulo: Mediafashion, 2016.

IACocca, Líliliana. **Dois corações e quatro segredos: uma farsa poética**. Ilustrações Miadaira; apresentação e organização Heloisa Prieto. – 1ª ed. – São Paulo: Salamandra, 2003. – (Coleção literatura em minha casa).

IFLA. **Normas para Bibliotecas Públicas**. Federação Internacional de Associações de Bibliotecas. Seção de Bibliotecas Públicas. Tradução de Antônio Agenor Briquet de Lemos. São Paulo, Quíron; Brasília, INL, 1976.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JACOB, Christian. Prefácio. In: BARATIN, M.; JACOB, C. (Dir). **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. Rio de Janeiro: Ed. Da UFRJ, 2000, p. 10.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: __. LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

JITRIK, Noé. Estudiosculturales/estudiosliterarios. In: PEREIRA, Maria Antonieta, REIS, Eliana Lourenço (Org.). **Literatura e Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000, p.29-41.

JUNG, C. G. Chegando ao inconsciente. In: JUNG, C. G. (Org.). **O homem e seus símbolos**. 18ª. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p. 20-103.

KLEON, Austin. **Roube como um artista**. São Paulo: Rocco, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ed – Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: **Leitura em crise na escola**. As alternativas do professor. 10. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

LEONARD, Linda Schierse. **The Wounded Woman: Healing the Father-Daughter Relationship**. Athens: Swallow Press, 1982.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LEWIS, C. S. (Clives Staples), 1898-1963. **Sobre histórias**. Tradução Francisco Nunes. 1. ed. – Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.

LISBOA, Eliane. **Dramaturgia e Teatro: Tensão Criativa**. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 73–82, 2013. DOI: 10.5965/2358092501012002073. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3036>. Acesso em 18/11/2023.

LÚCIO, Ana Cristina Marinho. Teatro infantil na sala de aula: diálogos com a cultura popular. In: _____. **Teatro Infantil e Cultura Popular**. Campina Grande: Bagagem, 2005, p. 15-43.

LUSA. **Biblioteca de Alcântara abre como espaço cultural comunitário em Lisboa**. Público, 03 de Outubro de 2020. Disponível em: <https://abrir.link/Tvse8>. Acessado em 20 de maio de 2022.

LYONS, Martyn. **Livro: uma história viva**. Tradução Luís Carlos Borges. – Editora Senac: São Paulo, 2011.

MACHADO, Elisa Campo. **Bibliotecas Comunitárias como prática social no Brasil**. 2008. 184f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-07012009-172507/publico/Tese.pdf>. Acessado em 10/12/2022.

MACHADO, Maria Clara. **Hoje Tem Espetáculo: no País dos Prequetés**. Literatura em minha Casa. São Paulo: Nova fronteira, 2001.

MACHADO, Maria Clara. **O diamante do Grão-Mogol**. Ilustrações de Ccília Esteves. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2003. (Coleção literatura em

minha casa; v.4, peça teatral).

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasma**. Literatura em minha Casa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MÃE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. – 6. Ed. – São Paulo: Global, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2ª ed. Companhia das Letras, 1997.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

Mapa de localização de Sumé-PB – IBGE, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-da-area-de-estudo-Fonte-Adaptado-de-IBGE-2010_fig1_303920899. Acessado em 10/10/2019.
MARCONDES, C. H; KURAMOTO, Hélio; TOUTAIN, Lídia Brandão; SAYÃO, Luís. (orgs.). **Bibliotecas Digitais: Saberes e Práticas**. 2a ed. Salvador/Brasília, EDUFBA/IBICT, 2006.

MARINHO, Raquel. **Alberto Manguel**: “eu tenho mais confiança na literatura do que na realidade. muitas vezes a realidade desilude-me”. Casa da América Latina (02 de outubro de 2020), Lisboa. Disponível em: <https://abrir.link/uySsl>. Acessado em 26 de novembro de 2020.

McGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Tradução: Eduardo Rieche. – Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

McGONIGAL, Jane. **Reality Is Broken**. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. Penguin Press HC, 2011.

McGONIGAL, Jane. **SuperGame**: Ubiquitous Play and Performance for Massively – Scaled Community. Modern Drama Journal, Special issue: Technology. 48:3 Fall, 2005.

MEC - Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> . Acessado em 16/01/2023.

MELLO, Roger. **Inês**. Ilustração de Mariana Massarani. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2015.

MELO, Daniel. **A Leitura Pública no Portugal Contemporâneo (1926-1987)**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.

MENEGHELLI, Guilherme. **Jornada do Herói**: O conceito de Monomito de Joseph

Campbell. Disponível em: <https://abrir.link/Z1mrK>. Acessado em 27 de dezembro de 2021.

MIELIETINSKY, Eleazar. M. **A poética do mito**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MILANESI, Luis. **O que é biblioteca**. São Paulo: Editora Brasiliense. 5ª edição, 1988.

MILL, John Stuart. **A sujeição das mulheres**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal - 39. Tradução: Débora Ginza. São Paulo: Escala, 2006.

MORE, Thomas. **Utopia**. Traduzido por Beatriz S. S. Cunha. – Jandira, São Paulo: Principis, 2021.

MORLEY, Henry. Introdução. In: MORE, Thomas. **Utopia**. Traduzido por Beatriz S. S. Cunha. – Jandira, São Paulo: Principis, 2021, p.7-11.

MURDOCK, MAUREEN. **A jornada da heroína**: a busca da mulher para se reconectar com o feminino, Prefácio de Sandra Trabucco Valenzuela. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

MURMÚRIOS de Pedro e Inês. **Dança em Diálogos - YouTube**, 13 de outubro de 2019 (01m22s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uOMbh6w_hx8. Acessado em 19 de agosto de 2020.

NAZARETH, Carlos Augusto. **Trama**: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

NOGUEIRA, Renato. **Por que amamos**: o que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor. Rio de Janeiro: HarperCollins, Brasil, 2020.

O HOBBIT. Direção: Peter Jackson. Produção Warner Bros. Pictures, New Line Cinema, Metro-Goldwyn-Mayer, WingNut Films. Nova Zelândia/Estados Unidos: Warner Bros, 2012. 1 DVD (462m).

OSAKABE, Haqira. A pátria de Inês de Castro. In: IANNONE, Carlos A; GOBI, Márcia V. Z; JUNQUEIRA, Renata S (Orgs). **Sobre as Naus da Iniciação**: estudos portugueses de Literatura e História. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.105-117.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê – Belo Horizonte: RHJ, 2009.

Paulo: UNESP, 2011

Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/publico/TeseCarmindamMendesAndre.pdf>. Acessado em 28/11/2023.

PAVIS, Patrice. **O teatro no cruzamento de culturas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PERRAULT, Charles. **Contos de Perrault**. Tradução Regina Regis Junqueira; ilustrações Gustave Doré. – Belo Horizonte: Villa Rica, Ed., 1999.

PERROT, Michele. **As Mulheres ou os Silêncios da História**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru-SP: EDUSC, 2005.

Plano Nacional de Leitura (PNL). A Leitura em Portugal. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE); Lisboa, 2007. Disponível em: <https://abrir.link/GIcT7>. Acessado em 13/10/2020.

Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Lei 13.696, de 12 de Julho de 2018. Disponível em: <https://abrir.link/EKfOk>. Acesso em: 17/07/2022.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

Prefeitura de Sumé inaugura Centro de Formação de Professores.

Sume.pb.gov.br, Set 19, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/1vYx>. Acessado em 12/01/2023.

Projeto de Lei do Senado Federal Nº 28, de 2015, em que se Institui a Política Nacional de Bibliotecas. Disponível em:

file:///C:/Users/BRUNO/Downloads/MATE_TI_160644.pdf. Acessado em 13 de outubro de 2020.

PROPP, Vladimir. **Morphologie du Conte**. Paris, Gallimard, 1970.

RAMALHO, Lourdes. **Malasartes Buenas Artes**. SextilhasdeLourdes - Instagram. Disponível em: <https://shre.ink/1Wcf>. Acessado em 21/01/2023.

RAMALHO, Lourdes. **O diabo religioso**. Portal do Teatro na Escola, 2016.

Disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/o-diabo-religioso>. Acessado em 23/08/2022.

RAMALHO, Lourdes. **O príncipe valente**. @lourdesnramalho. Disponível em:

<https://abre.ai/gzWP>. Acessado em 23/08/2022.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **A feira; O trovador encantado**.

Organização de Ria Lemaire. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. Anjos de Caramelada. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria roupa de palha e outros textos para crianças**. Vol. 1.

Organização e introdução: Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio. Campina Grande: Editora Bagagem, 2008, p. 25-50.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. Corrupio e Tangará. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria roupa de palha e outros textos para crianças**. Vol. 1.

Organização e introdução: Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio. Campina Grande: Editora Bagagem, 2008, p. 93-109.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria roupa de palha e outros textos para crianças**. Vol. 1. Organização e introdução: Valéria Andrade e Ana Cristina

Marinho Lúcio. Campina Grande: Editora Bagagem, 2008.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. Maria Roupas de Palha. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria roupa de palha e outros textos para crianças**. Vol. 1. Organização e introdução: Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio. Campina Grande: Editora Bagagem, 2008, p. 69-91.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria Roupas de Palha**. Portal Teatro na escola, 2016. Disponível: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/maria-roupa-de-palha>. Acessado em 23/03/2021.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. Novas Aventuras de João Grilo. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria roupa de palha e outros textos para crianças**. Vol. 1. Organização e introdução: Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio. Campina Grande: Editora Bagagem, 2008, p. 51-76.

RAMOS, Fabiana. ALVES, Maria de Fátima. OLIVEIRA, Patrícia F.N de. Letramento Literário e Alfabetização: refletindo sobre os caminhos possíveis. In: **Letramentos em Linguagem – PNAIC Paraíba** / Evangelina Maria Brito de Faria, Lúcia Giovanna Duarte de Melo, Marianne Bezerra Cavalcante, Terezinha Alves Fernandes (organizadoras). – João Pessoa: EdUFPB, 2014.

RAMOS, Larícia Pinheiro Silva; ALMEIDA, Leandro de Sousa; SOUSA, Rafael Barros de. **Leitura e Literatura**: uma reflexão sobre poesia e formação de leitores. Brasil: Novas Edições Acadêmicas, 2020. Disponível em: <https://bitly.com/qB1PI>. Acessado em 19/02/2023.

Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC). Disponível em: <https://rnbc.org.br/a-rnbc/>. Acessado em 13/10/2020.

REIS, Carlos. 2017. **Para uma teoria da figuração**. Sobrevidas da personagem ou um conceito em movimento. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 52, n. 2, pp. 129-136. Disponível em: <https://bit.ly/3BNYSIW>. Acessado em 19/05/2023.

Reunião extraordinária Consuni/Consepe - Doutora Honoris Causa à Lourdes Ramalho. **TV Rede UEPB – YouTube**, 27 de novembro de 2020 (1:49m45s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RfCaEjwQ8o4>. Acessado em 07/01/2023.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

RODRIGUES, Mancho. Histórias com Lourdes Ramalho. In: **Lourdes Ramalho 100 anos**. Correio das Artes, Editora A União, João Pessoa, 2020, p. 18-19.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramento, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

RORTY, Amélie O. (Ed.). **The Identities of Persons**. Berkeley and Los Angeles: The Univ. of California Press, 1976.

ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.

ROSENFELD, Anatold. Literatura e personagem. In: **A personagem de ficção, série debates**: Literatura. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ROSING, Tânia. Apresentação. In: Marli S. Carrard Sitta e Cilene Maria Potrich. **Teatro**: espaço de educação, tempo para a sensibilidade: Passo fundo, 2005.

SÁ, Ariane Norma de Menezes. O pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e os desafios da Educação Básica e Superior. In: SÁ, Ariane Norma de Menezes; FILHO, Geraldo Dantas Silvestre (Orgs.). **Formação continuada de professores em rede**: a experiência do PNEM na Paraíba. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 13-24.

SÁ, Nelson de. **Tragédia para crianças?** Folha de São Paulo: Folhinha. 26/04/2014. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/folhinha/2014/04/1445534-tragedia-para-crianca-confira-versoes-infantis-de-shakespeare.shtml>. Acessado em 09/01/2021.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, 1900-1944. **O Pequeno Príncipe**. Com aquarelas do autor; tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANT'ANNA, Catarina. **Teatro na escola**: viver o paradigma holimônico na educação. Revista de Educação Pública, v.4, n.5, jan./jun., Cuiabá: EDUFMT, 1995, p. 33-45.

SANTAELLA, Lúcia. **O Leitor Ubíquo e suas consequências para a educação**. Coleção Agrinho, 2013. Disponível em: <https://shre.ink/1ZID>. Acessado em: 13/07/2020.

SANTOS, Manoel Camilo dos. **Viagem ao País de São Saruê**. E-topia: Revista Electrónica de Estudos sobre a Utopia, n.º 4, 2005. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/931.pdf>. Acessado em 06/07/2022.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. **Contos de fadas**: de sua origem à clínica contemporânea. Psicologia em revista, Belo Horizonte, 2009.

SCHWARCZ, Lilia M. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: companhia das letras, 2002.

SHAKESPEARE, William. **Sonhos de uma noite de verão**. Tradução e adaptação Walcyr Carrasco; ilustrações Odilon Moraes. 1ª ed. – São Paulo: Global, 2003. – (Coleção literatura em minha casa).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. **Biblioteconomia e interdisciplinaridade**. Brasília, Capes: UAB, 2018.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. **Biblioteconomia e interdisciplinaridade / Jonathas Luiz Carvalho Silva; [leitor] Gustavo Silva Saldanha**. – Brasília-DF:

CAPES: UAB; Rio de Janeiro-RJ: Departamento de Biblioteconomia, FACC/UFRJ, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/abwV4>. Acessado em 12/07/2023.

SILVA, Marcelo Medeiros da. Da prática escolar da leitura literária: esboços de uma cartografia. In.: MEDEIROS, Aldinida (Org.) **Literatura e linguagens: estudos críticos**. João Pessoa: Idéia, 2009, p. 117-138.

SIMPSON, J. (ed.). (2017). **Oxford English Dictionary** (3ª ed.). Disponível em: <http://www.oed.com>. Acessado em 18/11/2022.

SOARES, Maria Luísa Couto. **Utopia: realidades possíveis ou possíveis realidades?** Cultura [Online], vol. 36 | 2017, posto online no dia 11 dezembro 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cultura/3778> Acessado em 03 de Julho de 2022.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. **Bíblia Sagrada**. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2ª ed. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008, 1664p.

SOUSA, Rafael Barros de. **Inês&Nós em perspectiva: um jogo sério para a formação leitora e o diálogo intercultural pela mediação do mito de Inês de Castro**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3788>. Acessado em 27/10/2022.

STARHAWK. **Dreaming the dark: magic, sex and politics**. Boston: Beacon Press, 1982.

STEPHANI, Adriana D; TINOCO, Robson C. **A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais**. Anais. Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa-SIELP. V. 3, N1. Uberlândia, EDUFU, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/11/1045.pdf>. Acessado em 16/04/2020.

SUAIDEN, Emir José. **Biblioteca pública brasileira: desempenho e perspectivas**. São Paulo: LISA; [Brasília]: INL, 1980.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno 1880-1950**. Tradução Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

TEIXEIRA, Duda. **O calcanhar do Aquiles e outras histórias curiosas da Grécia Antiga**. Ilustrado por Gilmar Fraga. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2007.

THOMPSON, Kate. **A biblioteca secreta de Londres**. Tradução Juliana Romeiro. 1. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

TOLKIEN, J.R.R. **Sobre histórias de fadas**. Tradução Ronald Kyrmse. 1ª ed. São Paulo: Conrad, 2006.

Trad. Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

UEPB concede título de doutora honoris causa a Lourdes Ramalho. Portal Correio, João Pessoa: 30/11/2020. Disponível em: <https://shre.ink/1tfR>. Acessado em 07/01/2023.

UNESCO. **Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas de 1994.** Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf> . Acessado em 12/10/2020.

VALLEJO, Irene. **O infinito em um junco: a invenção dos livros no mundo antigo.** Tradução Ari Roitman, Paulina Wacht. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.

VASCONCELOS, Paulo Sérgio. **Cupido e Psiquê e outras narrativas da literatura mundial.** São Paulo: Objetivo Sol, 2014.

VIEIRA, Fátima. A Comunicação de Ciência e o modo de pensar Utópico: uma Visão para 2030. In: FIGUEIREDO, Carla; PINTO, Daniela; MANARTE, Joana; DOTTA, Leanete Thomas; LIMA, Louise; PEREIRA, Maria João; SAMPAIO, Marta; RODRIGUES, Raquel; PINHEIRO, Sara; FREIRE, Thiago. **II Seminário Internacional EXPRESSA: Re-imaginar a Comunicação Científica em Educação.** EDIÇÃO CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), 2021, p. 15-22. Disponível em: file:///C:/Users/Leandro/Downloads/RE-IMAGINAR%20A%20COMUNICA%C3%87%C3%83O_F%C3%81TIMA%20VIEIRA.pdf. Acessado em 18/08/2022.

Vieira, Fátima. The concept of utopia. In: **The Cambridge Companion to Utopian Literature.** CLAEYS, Gregory (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 3-27. doi:10.1017/CCOL9780521886659.001. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-companion-to-utopian-literature/concept-of-utopia/040609115EA2808445B0AA6E479C611D>. Acessado em 29/08/2022.

VINCENZO, Elza Cunha de. **Um teatro da mulher: dramaturgia feminina no palco brasileiro contemporâneo.** Vol. 127 de Coleção Estudos. - São Paulo, Edusp, 1992.

VIVIR QUINTANA – Canción sin miedo ft. El Palomar. **Vivir Quintana - YouTube**, 07 de março de 2020 (03m48s). Disponível em: <https://youtu.be/VLLyzaqkH6cs>. Acessado em 19 de agosto de 2020.

WISNIEWSKI, Ivone A. P. **Biblioteca: contribuições para a formação do leitor.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Econtro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3102_1701.pdf . Acessado em 12/10/2020.

YAZBEK, Samir. **O fingidor.** Ilustrações Robson Araújo. Literatura em minha Casa. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar;** tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZUMTHOR, Paul (1915-95). **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

APÊNDICE A – PESQUISA SOBRE O PERFIL DAS PROFESSORAS ANTES DA FC-PLUs NA BIBLIOTECA PÚBLICA

Instrumento de Pesquisa de influência da abordagem LerAtoS sobre a autoimagem da professora em formação quanto às suas potencialidades como leitora e como formadora de leitoras(es).

Nome: _____ E-mail: _____

Celular: _____ Vínculo Institucional: _____

Formação Acadêmica: _____ Disciplina(s) e turma(s): _____

1. Você gosta de ler textos teatrais?	1 Gosto não	2 Gosto pouco	3 Gosto muito	4 Gosto demais
2. Você vive buscando novas leituras regularmente?	1 Busco não	2 Busco pouco	3 Busco muito	4 Busco demais
3. Você acha que pode ser uma professora leitora formadora de leitoras(es)?	1 Acho não	2 Acho pouco	3 Acho muito	4 Acho demais
4. Você acha que sua prática ou não de leitura influenciará na sua prática docente enquanto formadora de leitoras(es)?	1 Acho não	2 Acho pouco	3 Acho muito	4 Acho demais
5. Você acha que a criação de textos multimodais performativos poderá colaborar na formação de leitoras(es)?	1 Acho não	2 Acho pouco	3 Acho muito	4 Acho demais
6. Você acha que pode ser membro de uma comunidade ativa de professoras leiautoras (leitoras e autoras)?	1 Acho não	2 Acho pouco	3 Acho muito	4 Acho demais
7. Você acha que pode ser autora de uma obra artística utópica?	1 Acho não	2 Acho pouco	3 Acho muito	4 Acho demais
8. Você acha que pode ser um empreendedora sociocultural por meio de uma obra artística utópica de sua autoria?	1 Acho não	2 Acho pouco	3 Acho muito	4 Acho demais
9. Você acha que uma biblioteca pública pode ser um espaço plurifuncional alternativo para a formação continuada de professoras(es)?	1 Acho não	2 Acho pouco	3 Acho muito	4 Acho demais

APÊNDICE B – PESQUISA DE IMPACTOS APLICAÇÃO DO MÉTODO LERATOS NA FC-PLUs NA BIBLIOTECA PÚBLICA

Instrumento de Pesquisa de influência da abordagem LerAtos sobre as habilidades desenvolvidas pela professora na FC-PLUs, necessárias para exercer os papéis de leiautora e de professora formadora de leiautoras(es).

Nome: _____ E-mail: _____

Celular: _____ Vínculo Institucional: _____

Formação Acadêmica: _____ Disciplina(s) e turma(s): _____

1. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a gostar de ler?

1 Atrapalhou	2 Não ajudou	3 Ajudou pouco	4 Ajudou muito	5 Ajudou demais
--------------	--------------	----------------	----------------	-----------------

2. Quanto a experiência na FC-PLUs a ajudou a querer buscar novas leituras de textos teatrais?

1 Atrapalhou	2 Não ajudou	3 Ajudou pouco	4 Ajudou muito	5 Ajudou demais
--------------	--------------	----------------	----------------	-----------------

3. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a se desenvolver como Professora Leiautora e formadora de leiautoras(es)?

1 Atrapalhou	2 Não ajudou	3 Ajudou pouco	4 Ajudou muito	5 Ajudou demais
--------------	--------------	----------------	----------------	-----------------

4. Quanto esta experiência na FC-PLUS a ajudou a desenvolver práticas criativas e gamificadas de ensino e aprendizagem para formar leiautoras(es)?

1 Atrapalhou	2 Não ajudou	3 Ajudou pouco	4 Ajudou muito	5 Ajudou demais
--------------	--------------	----------------	----------------	-----------------

5. Quando esta experiência na FC-PLUs a ajudou a se desenvolver como leiautora performativa?

1 Atrapalhou	2 Não ajudou	3 Ajudou pouco	4 Ajudou muito	5 Ajudou demais
--------------	--------------	----------------	----------------	-----------------

6. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a ser membro de uma CLAU (Comunidade Leiautora Ativa Ubíqua)?

1 Atrapalhou	2 Não ajudou	3 Ajudou pouco	4 Ajudou muito	5 Ajudou demais
--------------	--------------	----------------	----------------	-----------------

7. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a compreender a cosmovisão utópica empreendida no texto teatral "Maria Roupas de Palha" para a engajar no enfrentamento à sociedade distópica para as mulheres?

1 Atrapalhou	2 Não ajudou	3 Ajudou pouco	4 Ajudou muito	5 Ajudou demais
--------------	--------------	----------------	----------------	-----------------

8. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a compreender e usar técnicas de adaptação de um texto teatral para outros gêneros literários?

1 Atrapalhou	2 Não ajudou	3 Ajudou pouco	4 Ajudou muito	5 Ajudou demais
--------------	--------------	----------------	----------------	-----------------

9. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a ser um empreendedora sociocultural por meio de uma obra artística de sua autoria no ciberespaço?

1 Atrapalhou	2 Não ajudou	3 Ajudou pouco	4 Ajudou muito	5 Ajudou demais
--------------	--------------	----------------	----------------	-----------------

10. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a ter capacidade para formar comunidades leiautoras?

1 Atrapalhou	2 Não ajudou	3 Ajudou pouco	4 Ajudou muito	5 Ajudou demais
--------------	--------------	----------------	----------------	-----------------

11. Quanto esta experiência na FC-PLUs a ajudou a conceber as bibliotecas como espaços alternativos plurifuncionais para a formação leiautora de professoras?

1 Atrapalhou	2 Não ajudou	3 Ajudou pouco	4 Ajudou muito	5 Ajudou demais
--------------	--------------	----------------	----------------	-----------------

APÊNDICE C – PESQUISA SOBRE O PERFIL DA BIBLIOTECÁRIA E DA BIBLIOTECA

PESQUISA SOBRE O PERFIL DA(O) BIBLIOTECÁRIA(O) E DA BIBLIOTECA PLURIFUNCIONAL

Nome: Isabel Iva M. Matos Cogumbreiro Garcia

Instituição: Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada

Idade: 58 anos Gênero: feminino Tempo de serviço na área: 28 anos

PERFIL DA(O) BIBLIOTECÁRIA(O)	
1	Você se considera um(a) Bibliotecária(o) Leitora(o), que sempre reserva tempo para apreciar obras literárias e/ou livros de sua área profissional? Sim
2	De que maneira sua atuação como Bibliotecária(o) permite-lhe desenvolver o hábito da leitura e progredir como leitor(a) ativa(o)? O contacto diário com os livros, e com as pessoas interessadas em livros faz com que tenha sempre interesse em ler
3	Qual é sua perspectiva ideológica em relação à biblioteconomia e a trabalhar em bibliotecas públicas? Você tem uma missão pessoal como bibliotecária(o)? As Bibliotecas são um espaço de promoção da leitura pública e gratuita, para todos. É essa uma das missões, para contribuir para uma sociedade mais informada, crítica e por isso livre
4	Você possui formação em Biblioteconomia para a atuação na área e/ou possui outra formação académica? Comente sobre sua formação e a relação que ela tem com sua atuação na biblioteca. Pós-graduação em Ciências documentais / biblioteca (2 anos) e mestrado em Economia e Políticas Públicas com a vertente em economia da Cultura. Ter estas formações específicas permite-me estar com conhecimento técnico e intelectual sobre biblioteconomia e políticas públicas na área da cultura. É fundamental conhecer a área de negócio para uma performance mais fundamentada e com objetivos bem definidos.
5	Quais os principais desafios que você observa na sua profissão como bibliotecária(o) de uma instituição pública? As Instituições Públicas da Cultura em Portugal estão todas com pouco financiamento e com falta de recursos humanos qualificados na área. Pouca valorização e reconhecimento da carreira de bibliotecário por parte da sociedade e da classe dirigente em geral.
6	Quais outros campos de atuação o profissional bibliotecário pode exercer seu ofício, sem ser exatamente em bibliotecas? Como documentalista em serviços públicos ou empresas. Um bibliotecário é um profissional da informação com formação que permite fazer um bom trabalho na gestão da informação de um modo geral.
7	Você gostaria de exercer alguma outra profissão além de bibliotecária(o)? Se sim, por quais motivos você faria isso? Nao
8	Você se considera um(a) mediador(a) de leitura, ou seja, alguém que promove atos de leitura na biblioteca junto às pessoas da comunidade, dos órgãos públicos e privados? Sim, considero
9	De que maneira você se considera, na condição de bibliotecária(o), um(a) empreendedor(a) sociocultural, isto é, alguém engajada(o) com a resolução ou contribuição para melhoria dos problemas sociais e culturais identificados no território onde a biblioteca está situada? Identifico-me totalmente com afirmado acima pois é o trabalho diário desenvolvido na BPARPD e a criação da Sala Mundo na BPARPD para integrar a comunidade mais desfavorecida e migrante é um exemplo do trabalho em desenvolvimento.
10	De que maneira você acredita que seu gosto pessoal pela leitura pode influenciar outras pessoas do seu ciclo social a se interessarem pela biblioteca? Se não houver gosto e paixão pelo que se faz não há resultados. Portanto só o gosto pela leitura pode fomentar o interesse por ela.

PERFIL DA BIBLIOTECA PLURIFUNCIONAL	
11	<p>A biblioteca em que você atua aplica projetos voltados para a leitura que assistam à comunidade local e outros municípios? Quais você poderia citar e comentar?</p> <p>Projetos de continuidade - Clube de Leitura; oficinas com escolas e associações de todos os municípios da ilha; Estação poesia; histórias requinhas para famílias. Projetos pontuais – lançamentos de livros e comemorações anuais do Dia Mundial do Livro com a vinda de um mediador externo para trabalhar com vários públicos.</p>
12	<p>Que tipo de projeto você gostaria de fazer ou que fosse feito na biblioteca, mas que ainda não encontrou apoio suficiente para realizar?</p> <p>Clubes de leitura com adolescentes; interoperabilidade entre bases de dados de arquivo e de biblioteca e integração das imagens nos registos.</p>
13	<p>A biblioteca em que atua dispõe de uma estrutura física diversificada, com salas de leitura, auditório, laboratório de informática, brinquedoteca, sala de reuniões, jardins, estacionamento, cozinha experimental, atelier de costura, estúdio de audiovisual, cinema etc., correspondente ao padrão de biblioteca plurifuncional?</p> <p>Tem todas as valências indicadas menos o estacionamento, cozinha experimental, atelier de costura, estúdio de audiovisual, cinema.</p>
14	<p>A biblioteca em que você atua adota o modelo contemporâneo de Biblioteca Plurifuncional, que dispõe de outros serviços além do empréstimo de livros, a exemplo de cursos de qualificação profissional, apresentações artísticas (cinema, teatro, música), grupos de estudo, clubes de leitura, orientação educacional, reforço escolar etc.? Comente sobre a realidade da sua biblioteca.</p> <p>A Biblioteca onde trabalho não oferece reforço escolar ainda nem orientação educacional estruturada. Oferece todas as outras valências com grande interação com a comunidade.</p>
15	<p>De que maneira a biblioteca em que você atua promove a realização de atividades artísticas e culturais voltadas para o entretenimento e a experiência estético-cultural da comunidade?</p> <p>Realizando exposições e mostras documentais com elevada atenção estética.</p>
16	<p>De que maneira a biblioteca em que você atua se articula com a comunidade onde está inserida de modo que esta participe do planeamento estratégico de oferta de serviços de interesse para as(os) usuárias(os)?</p> <p>O espaço e a equipa acolhe cerca de 100 eventos por ano promovidos pela comunidade e/ou em parceria conosco. Todavia não se trata de um planeamento estratégico no qual a comunidade colabore na elaboração dos Planos de Atividades Anuais. O Plano de Atividades Anual integra quase todas as sugestões de atividades que a comunidade faz.</p>
17	<p>A biblioteca em que você atua dispõe de plataforma virtual contendo acervos de livros digitais/e-books disponíveis com praticidade para as(os) usuárias(os)? Cite e comente.</p> <p>Ainda não. Apenas o arhiveo integra algumas imagens nos seus registos de arquivo. Exemplo : https://arquivos.azores.gov.pt/details?id=1183333 https://bparpd.azores.gov.pt/</p>
18	<p>De que maneira a biblioteca em que você atua busca parceria interinstitucional com outras bibliotecas públicas, órgãos ligados à cultura, universidades e escolas?</p> <p>Através de protocolos e partilha de recursos (bases de dados comum às 3 bibliotecas e Arquivos Públicos dos Açores)</p>
19	<p>Como você avalia a atuação da gestão municipal no apoio à biblioteca em que você atua? Comente sobre as principais ações protagonizadas pela gestão do município em que está inserida.</p> <p>Não dependemos do Município mas do Governo dos Açores. O Município tem outra biblioteca – A Biblioteca Municipal.</p>
20	<p>De que modo você acredita que a Biblioteca Plurifuncional pode ser um equipamento pedagógico para a formação continuada de professores leiautores utópicos, a fim de que docentes desenvolvam o pensamento utópico e o expressem através da leitura-escrita de obras utópicas?</p> <p>Promovendo mais e maior interligação com as escolas e os professores. Criando espaço de debate e promovendo a leitura das obras de cariz utópico.</p>

APÊNDICE D – PLANO DE JORNADA DA *FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS LEIAUTORAS UTÓPICAS* (FC-PLUs) NA BIBLIOTECA

PLANO DE JORNADA

CURSO: FC-PLUs FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS LEIAUTORAS UTÓPICAS

MINISTRAÇÃO:

Leandro de Sousa Almeida (Doutorando no PPGLI/UEPB e Professor na SEDUC/Sumé-PB)

Valéria Andrade (Pós-Doutora pela U.PORTO-Portugal e Professora na UFCG/CDSA)

TUTOR-COLABORADOR:

Rafael Barros de Sousa (Mestre pelo PPGLI/UEPB e Professor na SEDUC-Sumé-PB)

OBJETIVO: Edificar uma comunidade leiautora ativa ubíqua na Biblioteca Pública Municipal de Sumé (BPMS), composta por docentes da Secretaria de Educação (SEDUC-Sumé), mediante a aplicação o Método LerAtos potencializado pela dramaturgia de Lourdes Ramalho no curso *Formação Continuada de Professoras Leiautoras Utópicas*.

<p>PÚBLICO: 10 a 20 Professoras(es) da área de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Literatura, Música, Teatro, Dança, Cultura Corporal) e/ou Pedagogas(os), Professores Auxiliares, Cuidadoras(es), Bibliotecárias(os) escolares ou outras(os) mediadoras(es) de leitura na escola.</p>	<p>LOCAL: Biblioteca Pública Municipal de Sumé – Adalgisa Jacinto de Oliveira, localizada no Centro de Formação de Professores – Onésima Araújo. Endereço: Rua Manoel Sabiá - Sumé, PB, 58540-000.</p>	<p>CARGA HORÁRIA: 60 horas distribuídas em 3 meses (Outubro a Dezembro).</p> <p>HORÁRIO: 19:00 às 21:00 horas</p>
--	---	---

APOIO INSTITUCIONAL:

- Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB), representado pelo coordenador Prof. Dr. Antonio Carlos Melo Magalhães.
- Prefeitura Municipal de Sumé, representada pelo prefeito Éden Duarte Pinto de Sousa.
- Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG), representado pelo diretor Prof. Dr. Hugo Morais de Alcântara.
- Biblioteca Pública Municipal de Sumé - Profª Adalgisa Jacinto de Oliveira, representada pelo bibliotecário-chefe Prof. Me. Leandro de Sousa Almeida.
- Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo (SECULT-Sumé), representada pelo secretário Rivaldo de Oliveira Ramos.
- Secretaria de Educação (SEDUC-Sumé) e Centro de Formação de Professores de Sumé - Profª Onésima Araújo, representados pelo Secretário Bonilson Timóteo Mendonça de Lima.

- Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada (BPARPD-Portugal), representada pela diretora Isabel Iva M.M. Matos Cogunbreiro Garcia.

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS		NÚMERO DE ENCONTROS
SONHAÇÃO	<p>1º ENCONTRO (18/10/2023)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do PLANO DE JORNADA do FC-PLUs, concernente à temática, objetivos, metodologia, cronograma, ministração, apoio e resultados esperados. • DINÂMICA DE APRESENTAÇÃO DAS(OS) PARTICIPANTES, no tocante à sua atuação profissional, área de interesse em pesquisas e experiências com a mediação de leitura e escrita na educação básica. Essa atividade será mediada por meio de um livro disponível na biblioteca, visto que as(os) participantes deverão encontrar um livro que mais representa sua atuação profissional, a fim de tomá-lo em mãos e usá-lo como inspiração para potencializar sua apresentação. • Aplicar o questionário de autoavaliação antes da experiência de realização do Método LerAtos. O formulário do google intitulado PESQUISA - AUTOAVALIAÇÃO DAS(OS) PARTICIPANTES ANTES DA FC-PLUs fica disponível em: https://abrir.link/Ft00C. 	2
	<p>2º ENCONTRO (25/10/2023)</p> <p>No 2º Encontro da Oficina de Sonhação, as(os) professoras(es) são estimuladas(os) a pensarem sobre o tema geral da oficina, que se trata do “Protagonismo de Mulheres em uma Jornada de Heroína Utópica contra problemas do mundo distópico”, a exemplo de violência contra a mulher, preconceito de gênero, feminicídio etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão sistemática acerca do conceito de JORNADA DE HEROINA à luz dos estudos de Maureen Murdock em <i>Jornada de Heroína: a busca da</i> 	

	<p><i>mulher para se reconectar com o feminino</i> (2022).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão sistemática acerca dos conceitos de UTOPIA E DISTOPIA; sociedade utópica e distópica; pensamentos e atitudes utópicas e distópicas. Essa discussão pode ter como base os estudos da Dra. Fátima Vieira em <i>A Comunicação de Ciência e o modo de pensar Utópico: uma Visão para 2030</i> (2021). Disponível em: https://abre.ai/g1nS . Acessado em 17/10/2023. • A abordagem do tema se dá mediante diferentes estímulos, a exemplo da exibição de clips musicais ou leitura de obras que abordem sobre a jornada de luta frente à quebra do mito da inferioridade das mulheres, do preconceito de gênero e do feminicídio. Sugestão de obras artísticas: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Triste, louca ou má</i> (Francisco, el Hombre) https://www.youtube.com/watch?v=lKmYTHgBNoE 2. <i>Esqueça-me se for capaz</i> (Marília Mendonça & Maiara e Maraisa) https://www.youtube.com/watch?v=l8va_ChEIAI 3. <i>Você não manda em mim</i> (Marília Mendonça & Maiara e Maraisa) https://www.youtube.com/watch?v=Nj_VnWf6OPM 4. <i>Cancion sin miedo</i> (Vivir Quintana) https://www.youtube.com/watch?v=VLLyzqkH6cs • Realização de uma DINÂMICA em que as(os) professoras(es) elencam problemas da sociedade distópica, relativamente às mulheres, que precisam ser solucionados. Fazer uso de materiais como lápis e papel para escrever os principais problemas e socializar, visto que esses problemas poderão aparecer nos novos heroísmos de Maria (personagem da obra-semente a ser estudada) que serão o foco das adaptações. 	
FRUIÇÃO	<p>3° ENCONTRO (01/10/2023)</p> <p>A (2) Fruição é a etapa de imersão pessoal das(os)</p>	2

professoras(es) na obra-semente mediante a leitura do texto *Maria Roupa de Palha*, cordel dramaturgicamente de Lourdes Ramalho (2008) que reinventa o mito arquetípico de Cinderela.

- Realização de diferentes possibilidades de EXPERIMENTAÇÃO DE LEITURA: contemplativa (silenciosa e individual); leitura dramatizada/performativa em voz alta pelas(os) professoras(es), leitura encenada e/ou experimentação cênica no auditório da biblioteca ou outro espaço. As(os) professoras(es) e as(os) tutoras(es) participam ativamente da experiência de leitura. Serão disponibilizadas cópias do texto teatral *Maria Roupa de Palha* para as(os) participantes.

A versão digital também poderá ser usada, a qual se encontra publicada no *Portal Teatro Na Escola*, disponível no link e QRCode a seguir:

<https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/maria-roupa-de-palha>.



4° ENCONTRO (08/11/2023)

- Apresentação expositiva e dialógica com apoio de slide para discutir os diálogos interculturais entre o enredo de *Cinderela* e o de *Maria Roupa de Palha*, fazendo uma análise comparada com base nos conceitos de *Adaptação* (Hutcheon, 2012), *Jornada de Heroína* (Murdoch, 2022) e *Pensamento Utópico* (Vieira, 2021). Será feita a exposição de uma análise mais direcionada para a obra-semente *Maria Roupa de Palha* (Ramalho, 2008), contextualizando-o com a realidade contemporânea concernente aos desafios, superações e conquistas das mulheres. Esse momento ainda pode contar com a participação ativa das(os) professoras(es) leiautoras(es) utópicas(os)

	<p>como interlocutoras(es).</p> <ul style="list-style-type: none"> As(os) professoras(es) terão acesso à leitura prévia do ensaio acadêmico <i>Maria Roupa de Palha: uma sobrevida cinderellesca na dramaturgia utópica de Lourdes Ramalho</i> (Andrade; Almeida, 2023), que integra a coletânea <i>Dramaturgias inquietas: o teatro nos livros e nos palcos</i> (DIAS; CIANCONI; CORSINO, 2023), do GT Dramaturgia e Teatro da ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. 	
<p>CRIAÇÃO</p>	<p>5° ENCONTRO (15/11/2023)</p> <p>A (3) Criação é o exercício do uso da presença, do corpo em todas as suas dimensões sensoriais, criativas e psicomotoras, para reinventar, mimetizar uma nova expressão utópica, uma representação pessoal da obra-semente, que é uma obra-fruto adaptada. As(os) professoras(es) são orientadas(os) sobre como criar uma nova jornada de heroína utópica inspirada na história de <i>Maria Roupa de Palha</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre procedimentos de ADAPTAÇÃO a partir de uma exposição em slide sobre conceitos e métodos que dão base para a adaptação intercultural, intertextual e intermediática com base nos estudos de Linda Hutcheon (2012). Apresentação da Caixa de Ferramentas LERATOS TOOLS, criada pelos desenvolvedores do método, a fim de tratar de possíveis recursos para se realizar uma adaptação. Instigar as(os) professoras(es) a pensarem e usarem novos elementos que ajudem no processo de criação. LISTAGEM sistematizada dos principais problemas/desafios contidos na jornada de Maria a fim de serem tomados como exemplo para discutir sobre os possíveis problemas da sociedade distópica contemporânea em relação ao universo das mulheres. Esses elementos a serem elencados poderão fazer parte dos objetivos das novas jornadas heroicas de Maria. Nessa etapa pode ser realizada a leitura de um 	<p>2</p>

texto teórico ou literário com temática feminina que instigue as(os) professoras(es) a pensarem sobre os problemas a serem resolvidos.

- **DEFINIÇÃO DE UM GÊNERO LITERÁRIO** (conto/poema/peça teatral, crônica, carta etc.) a ser o suporte para as adaptações das novas histórias. Tendo escolhido, fazer uma exposição/discussão sobre as características desse gênero literário para que as(os) professoras(es) possam ter segurança na hora de realizar a criação.
- Etapa de **CRIAÇÃO** das novas histórias. Iniciar o processo de criação à luz das ideias das professoras(es) quanto ao que desejam que sua Maria venha a enfrentar e vencer na condição de heroína utópica. Enfatizar questões ligadas à violência, preconceito e feminicídio enfrentados pelas mulheres. Trazer o Príncipe-Papagaio para a história como um elemento para tratar das questões afetuosas e amorosas.

6° ENCONTRO (22/11/2023)

- **ACOMPANHAMENTO** do desenvolvimento das histórias, propondo caminhos, revisando o texto etc. É preciso inspirar as(os) professoras(es) por meio da indicação de leitura de outras obras literárias que possam instigar a criação. Também podem utilizar elementos já existentes em outras obras já conhecidas com o objetivo de ressignificar no âmbito das novas histórias heroicas de Maria. Como exemplo, Maria pode ser: bruxa, deusa, dona de casa, professora, cientista, rainha, presidente, musicista, artista, policial, juíza, poetisa, motorista, vendedora etc.
- O processo de revisão textual pode se estender para a modalidade assíncrona, isto é, para além dos encontros síncronos. As ferramentas Whatsapp e Google Meet poderão auxiliar na comunicação entre as(os) tutoras(es) e as(os) participantes.
- **ENTREGA DA VERSÃO FINAL** (até o dia anterior à próxima oficina) do texto literário criado pela(o)

	Professor(a) Leiautor(a) Utópico(a), através de arquivo word encaminhado para o e-mail leandro.sousa@aluno.uepb.edu.br .	
DOAÇÃO	<p>7° ENCONTRO (29/11/2023)</p> <p>A (4) Doação é a experiência de entregar a nova obra única e viva a outras pessoas, de se entregar por meio da representação a outras fruções, outras percepções, e incorporar estas novas percepções à sua própria percepção de sua própria representação. Caracteriza-se como uma exposição, em que todas(os) se apresentam como produtos e produtoras(es) que são de pequenas histórias que devolvem o encantamento da infância, afastam o medo e reiniciam o mundo. Esses novos textos podem se apresentar na forma de leitura performativa, cena dramática, livro pop-up, livro canção (letra e música), desenho, poema, cordel, etc. Também é o momento de empreendimento social, cultural, ambiental, econômico etc., por meio das obras de impacto positivo em uma realidade a ser melhorada, a fim de solucionar problemas de ordem socioculturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • GRAVAÇÃO da performance de leitura em voz alta das obras pelas(os) professoras(es) leiautoras(es) utópicas(os). As gravações em vídeo podem vir a serem publicadas em uma plataforma ou rede social (ambiente virtual do Instagram) para alcançar leitoras(es)/ouvintes/internautas. Aparelhos como celular, câmera digital ou filmadora podem ser utilizados no espaço da biblioteca para as filmagens. A campanha gamificada pode ter um período de duração que se adeque ao calendário da formação. • Uso de uma mensagem padrão: <i>“Olá, sou _____.. Como Professor(a) Leiautor(a) Utópico(a), escrevi o poema _____. Espero que gostem e façam comentários sobre a obra e a performance”</i> • Publicação das performances de leitura em vídeo no ambiente virtual para o início da CAMPANHA GAMIFICADA de conquista de espectoleitoras(es) 	4

que comentem nos vídeos a fim de ampliar a comunidade leiautora no ciberespaço.

Para o caso do perfil do Instagram, a pontuação será baseada em:

- a) Número de LIKES, sem contar com a reação da(o) própria(o) autor(a) (1 ponto por pessoa).
- b) Número de COMENTÁRIOS TEXTUAIS CURTOS (1 a 2 linhas) sobre as obras e as performances das(os) PLUs na publicação, sem contar a repetição de uma mesma pessoa ou da(o) própria(o) autor(a) (2 pontos)
- c) Número de COMENTÁRIOS TEXTUAIS LONGOS (2 ou mais linhas) sobre as obras e as performances das(os) PLUs na publicação, sem contar a repetição de uma mesma pessoa ou da(o) própria(o) autor(a) (3 pontos).

8° ENCONTRO (06/12/2023)

- Acompanhamento dos resultados da Campanha Gamificada de conquista de espectoleitoras(es) a partir do FEEDBACK DE ENGAJAMENTO. As(os) PLUs poderão tomar nota acerca do quantitativo de pontos acumulados mediante engajamento das(os) internautas com interações na forma de curtidas e comentários.

9° ENCONTRO (13/12/2023)

- Encerramento da campanha gamificada de conquista de espectoleitoras(es) para as obras no ambiente virtual.
- Planejamento participativo de organização do evento de confraternização de encerramento da Formação Continuada de Professoras(es) Leiautoras(es) Utópicas(os), no formato de SARAU LITERÁRIO.

10° ENCONTRO (20/12/2023)

	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do SARAU LITERÁRIO para a comunidade sociofamiliar e escolar em que as(os) professoras(es) poderão apresentar as obras mediante leitura performativa. Todas(os) as(os) participantes se engajam na organização do evento, a fim de promover a consciência colaborativa em comunidade. • Entrega de BRINDES para as(os) professoras(es) que conseguiram mais espectoleitoras(es) ou mesmo para todas(os) elas(es), já que não se trata de competição, mas cooperação na expansão da comunidade leitora por meio das obras no ambiente virtual. Neste momento será exibido o quadro com o ranking de engajamento de cada participante baseado na pontuação conquistada na campanha do ambiente virtual. • Realizar a entrega dos CERTIFICADOS de participação na formação continuada para todas(os) as(os) professoras(es) e para as(os) formadoras(es)-tutoras(es). • Tendo encerrado as atividades, será feita a aplicação da PESQUISA - AUTOAVALIAÇÃO DAS(OS) PARTICIPANTES DEPOIS DA FC-PLUs. Além desse questionário, também será aplicada a PESQUISA DE IMPACTOS DO MÉTODO LERATOS no contexto de Formação Continuada de Professoras(es) em biblioteca. Essas aplicações podem ser feitas em momento assíncrono. 	
TOTAL		10

Produto final:

As produções textuais das novas jornadas utópicas de Maria poderão compor uma coletânea nas versões digital e/ou impressa a ser compartilhada para as comunidades escolares, também podendo compor o acervo da biblioteca. Estando publicadas em plataforma/rede social, estas obras podem ser acessadas por meio de QRCode. Esse código pode ser disponibilizado em pontos estratégicos da biblioteca, na comunidade e no ciberespaço.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL: BIBLIOTECA PÚBLICA E ARQUIVO REGIONAL DE PONTA DELGADA – AÇORES/PORTUGAL




TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto intitulado **LERATOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LEIAUTORES UTÓPICOS EM BIBLIOTECAS DE PORTUGAL E DO BRASIL**, desenvolvido pelo pesquisador Leandro de Sousa Almeida, do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a orientação da professora Doutora Valéria Andrade.

Autorizamos a realização deste projeto na **Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada**, Direção Regional dos Assuntos Culturais, NIF (CNPJ) 672002744 - Largo do Colégio 9500-054 Ponta Delgada, Portugal, Concelho de Ponta Delgada, ilha de Ilha de São Miguel, Região Autónoma dos Açores.

Ponta Delgada, 30 de julho de 2022


 REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES
 SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E DOS ASSUNTOS CULTURAIS
 DIREÇÃO REGIONAL DOS ASSUNTOS CULTURAIS
 BIBLIOTECA PÚBLICA E ARQUIVO REGIONAL
 Assinatura de Ponta Delgada responsável institucional


ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL: BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL DE SUMÉ – PARAÍBA/BRASIL



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Cientes da intenção da realização do projeto intitulado **LERATOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LEIAUTORES UTÓPICOS EM BIBLIOTECAS DE PORTUGAL E DO BRASIL**, desenvolvido pelo pesquisador Leandro de Sousa Almeida, do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a orientação da professora Doutora Valéria Andrade. Autorizamos a realização deste projeto na **Biblioteca Pública Adalgiza Jacinto de Oliveira**, localizada no Centro de Formação de Professores, localizada à Rua Manoel Sabiá, S/N – Várzea Redonda, Sumé - PB, CEP: 58540-000.

Sumé, 17 de agosto de 2022


Bonilson Timoteo Mendonça de Lima
Secretário da Educação

Documento assinado digitalmente
gov.br BONILSON TIMOTEO MENDONÇA DE LIMA
Data: 17/08/2022 15:52:42-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>