



Encontros Bibli

PENSAMENTO-INVENÇÃO DE UM DEVIR-PROFESSOR: A BIBLIOTERAPIA COMO PRÁTICA À DERIVA DE LEITURA/ESCRITA LITERÁRIA NAS SÉRIES INICIAIS

Thought-invention of a future teacher: bibliotherapy as an adrift practice of literary reading/writing in primary education

Lucas Veras de Andrade

Universidade Estadual do Piauí, UESPI, Centro de Ciências Sociais Aplicadas,
Teresina, PI, Brasil.
Secretaria Municipal de Educação de Teresina,
SEMEC, PI, Brasil.
lukkandrade18@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2087-6371> 

Thiago Felício Barbosa Pereira

Universidade Federal do Piauí, UFPI,
Teresina - PI, Brasil.
prof.thiagofelicio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3390-7832> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Objetivo: O texto é uma cartografia, planos gerados no encontro para devires que experimentam a leitura sob outros traçados para além do convencional, uma escrita de um pensamento-invenção que aposta na biblioterapia enquanto paisagem poética de leitura/escrita literária na escola. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral refletir a biblioterapia como prática de leitura/escrita literária possível na escola, tendo como enfoque as séries iniciais da educação básica.

Método: Para isso, segue linhas do método cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 1995) situadas numa rede de conversação que atravessa diversos autores (pesquisa bibliográfica) as ideias do primeiro autor, proponente deste estudo, sob orientação do segundo. Que numa composição de escrita de si, se desloca em movimentos, em específico, dois: a percepção da literatura na escola e o agir da condição docente aliada à de pesquisador, no intuito de apresentar a biblioterapia como modo possível de ler/escrever e suas contribuições para a aprendizagem literária.

Resultado: Nesse atravessamento de ideias, expõe-se um devir-professor, considerando o lugar de docência, inventor de leitores, como um movimento do meio, um ser de devir de suas práticas.

Conclusões: Ao final, aposta-se na empatia do leitor das palavras aqui expostas para que a biblioterapia seja entendida, legitimada como habitante do território escolar, a provocar deste modo, fissuras e porosidades nos saberes monolíticos que transitam neste ambiente sobre práticas e aprendizagens que envolvem a leitura e literatura, sobretudo, nas séries iniciais, espaço de fabulação deste professor/pesquisador.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioterapia. Séries Iniciais. Leitura Literária. Método Cartográfico. Devir-Professor.

ABSTRACT

Objective: The text is a cartography, plans formulated in the encounter for those who experience reading practice beyond the conventional lines, a writing of a thought-invention that considers bibliotherapy as a poetic landscape of literary reading and writing in school. In this sense, the general objective is to reflect bibliotherapy as a possible literary reading/writing practice in school, focusing on the initial grades of basic education.

Methodology: For this, we follow lines of the cartographic method (DELEUZE; GUATTARI, 1995) in an intertwined discussion that goes through several authors (bibliographic research), the ideas of the first author, who is the proponent of this study, guided by the second author. In a self-writing composition, the research follows, specifically, in two movements: the perception of literature at school and the act of a teaching posture combined with a researcher posture, in order to present bibliotherapy as a possible way of reading/writing and their contributions to literary learning.

Result: In this junction of ideas, we show a future teacher, considering the place of teaching, who is the inventor of readers, as a movement of the environment, a being of the future of his/her practices.

Conclusions: Finally, we count on the reader's empathy to the words here exposed in order for bibliotherapy to be understood and legitimized as a part of the school domain, thus causing cracks and porosities in the rigid knowledge that transits in this environment about practices and learning that involve reading and literature, especially in primary education, which are spaces for this teacher's/researcher's invention.

KEYWORDS: Bibliotherapy. Primary Education. Literary Reading. Cartographic Method. Teacher in training.

1 UM ESTUDO QUE SE DESENHA NO HORIZONTE DE QUEM EXPERIMENTA NOVOS TRAÇADOS: UM ESCRITURAR INICIAL

As ideias aqui ampliam a discussão oriunda de um outro texto, configurando, pois, uma escrita em atravessamento¹. Um estudo que se demarca por uma escrita de si, um modo de expressão, sobretudo, estética e eticamente (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009), do conhecimento desembutido do primeiro autor ao longo de doze anos como habitante do território da escola como docente, aplicador de biblioterapia e mediador de leituras. Mais, principalmente, da reflexão que a condição de pesquisador no tema da biblioterapia e da sua relação com leitura na escola, vinculado a um grupo de pesquisa², tem lhe ofertado na produção de estudos acerca das práticas de leitura, especialmente, a leitura literária nas séries iniciais da educação básica.

É desse novelo de redes, das suas conexões que tem se possibilitado afetar, afetar-se, evocar, gerar linhas, e muitas vezes, linhas inusitadas. Linhas não por estarem em tradução num amontoado de palavras em busca de um sentido no universo das diversas páginas aqui escritas. Mas, por serem a própria arquitetura pensante que o faz compor as tramas e dramas que se engendram, mais que também se entrelaçam na escola e que envolvem o uso e o saber literário neste espaço.

Nisso, mais do que os apontamentos expostos, dar-se as linhas o sentido de possibilidades, nascedouro, uma vez que a perspectiva em que se lança, a cartográfica, originária das ideias de Deleuze e Guattari (1996), é um elemento de “uma mudança de qualidade [] [e] direção” (COSTA; AMORIM, 2019, p. 915).

No entanto, para isso, é preciso que se antecipe noções conceituais que já no título do estudo se apresenta, por exemplo, o devir. Para compreendê-lo é preciso que se fuja de alguns contrassensos, nesse caso, ele não é sinônimo de falta, muito menos insuficiência, “é tornar-se diferente de si” (FUGANTI, 2012, p. 73). Desse modo, devir expressa uma potência de mudar, se distinguindo de si, mas sem nunca se confundir com o resultado dessa mudança: algo estável e acabado. É uma mudança sempre no estado do meio, na continuidade.

¹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em nível de Especialização, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito para obtenção do título de Especialista em Literatura e Ensino do primeiro autor.

² Grupo de Estudos e Pesquisas em Biblioteconomia e Ciência da Informação (GEPeBiC), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Outra questão a se colocar é o aspecto da invenção, no caso deste estudo, ela é incorporada como deslocamento assumido e crítica ao modelo atual de práticas de leitura e uso da literatura nas práticas pedagógicas das séries iniciais. Nesse sentido, inventar no aspecto apontando é inverter o paradigma instaurado, entendendo esta inversão não como uma troca de uma prática por outra, muito menos na dissolução ou solução de um problema, mas na experiência da problematização.

Nesta perspectiva, o devir-professor que se aponta aqui é uma tentativa, uma possibilidade de desprendimento do que está “solidificado” sobre o saber/fazer frente as práticas leitoras literárias na escola e inventar outros modos que não só permitam refleti-las, mas, tomá-las e torná-las experiências: um movimento à deriva. Já que sendo docente com formação em Pedagogia, ao se reconhecer professor com uma formação que o tornou e lhe deu “estabilidade” sobre o seu fazer profissional, lhe faz esvaziado de formação para atuar com a literatura.

Cabe ressaltar que o sentido do termo à deriva não significa estar sem direção, e sim, o significado de fuga de uma identidade fixa, principalmente nas séries iniciais em que a leitura em muitos momentos ou quase sempre está atrelada a codificação. Assumir um devir e derivar, é remanejar-se em busca do encontro, do acontecimento “que repentinamente faz bifurcar seu projeto inicial, para fazê-lo derivar longe das perspectivas anteriores mais seguras” (GUATTARI, 1999, p. 36).

Nisso, se insere no contexto da escola, especificamente nas práticas de leitura/escrita literária das séries iniciais³, a biblioterapia enquanto prática e vivência literária. Prática essa que tem lhe posto em movimento, numa possibilidade libertária das amarras curriculares e de reflexão da escolarização/aprendizagem da literatura. Mais que isso, tem feito que ele repense sua formação, inventando outras verdades sobre ela. Mas, principalmente, abalar e abrir brechas a identidades tão endurecidas, como assim observa quando pensa no trabalho com a literatura na escola, em especial, ao ciclo educacional na qual parte sua experiência.

Adverte-se que num primeiro momento, há uma chance de estranheza ou uma falsa impressão de não vínculo da biblioterapia com o território da escola, mas é possível que ela esteja ligada a este espaço mais do que as pessoas imaginam. O simples pensamento poderia constatar isso: É possível presenciar alunos indicando livros a outros? É possível que alunos atravessem suas histórias pessoais a enredos literários? Se você leitor(a)

³ O que não impede a outros públicos e espaços.

sinalizou que sim a um destes questionamentos, houve a possibilidade de vivência de biblioterapia neste espaço. Ela é uma prática milenar que tem na leitura das diversas linguagens/signos, no diálogo e na escuta sua seara de atuação (CALDIN, 2010; SEIXAS, 2014; SOUSA; 2021).

E, é nesse sentido, da desmistificação desta prática, mas, sobretudo, de sua legitimação como pertencente ao espaço da escola (uma vez que aos olhos do senso comum, ao ter associado o termo terapia, supostamente infere-se uma área descontextualizada, principalmente, quando o aplicador é um profissional fora do eixo do campo da saúde) é que este trabalho se faz.

Dessa forma, tem-se como objetivo geral refletir a prática em biblioterapia como prática de leitura/escrita literária possível na escola, tendo como enfoque as séries iniciais da educação básica. Para isso, destaca-se a seguinte questão problema: Qual a contribuição da biblioterapia enquanto prática literária na escola? De modo a articular-se ao objetivo central, enseja-se também, apontar de modo específico, algumas considerações acerca de alguns equívocos e verdades no trabalho com uso da literatura, a partir da habitação do proponente no ambiente escolar, em específico, como já dito, nas séries iniciais, espaço de sua fabulação docente.

Nesse sentido, o texto é tecido a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, mergulhada ao método cartográfico (DELEUZE, GUATTARI, 1995). Assim sendo, segue pistas do método, em especial, três: Cartografar é habitar um território, cartografar é acompanhar processos e política da narratividade (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). Na primeira, parte-se da ideia de escavação arqueológica de dispositivos (FOUCAULT, 2000), uma vez que a noção de cartografia aqui, enquanto percurso metodológico, está relacionada a uma visão objetiva de território. No caso, publicações científicas (periódicos) veiculadas nos últimos cinco anos nos temas aqui em atravessamento: biblioterapia e leitura literária na escola.

Dessa forma, demarcou-se como territórios de escavação a Base Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) para o tema da biblioterapia, e, em paralelo, a Base de Dados de Artigos de Periódicos Nacionais em Educação, Biblioteconomia, Ciência da Informação e áreas afins (*EDUBASE*)⁴ para os contornos da leitura literária na escola, tendo como marco temporal de busca os anos de 2017 a 2022,

⁴ Desenvolvida e fundada pela Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Foi escolhida por estar em conexão com a Biblioteconomia, área que fundamenta as ideias da pesquisa ora apresentada.

nos meses de setembro de 2021 a março de 2022. No perscrutamento delas, de modo a atender o objetivo de pesquisa, buscou-se pelos descritores: biblioterapia, biblioterapia na escola e leitura literária na escola, delimitando a busca mediante o operador *booleano* (*and*), associando a eles, os termos: séries iniciais e rodas de leitura. Este último, metodologia empírica do pesquisador e idealizador do estudo com as práticas de leitura/literatura em associação a biblioterapia na escola.

Nisso, a mineração da busca trouxe como resultado 55 (cinquenta e cinco) trabalhos na *Brapci* e 6 (seis) na *Edubase*, totalizando 61 (sessenta e um) trabalhos. Que lidos, foram organizados em categorias de temas a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), tendo por base as perspectivas conceituais da prática em biblioterapia, a relação dela com a linguagem literária, a prática dela no espaço escolar, e ainda, a leitura literária submersa em rodas de conversa. Excluindo deste escopo 19 (dezenove) trabalhos por não atenderem os critérios dos temas elaborados, restando 42 (quarenta e duas) pesquisas, muitas delas aqui inseridas em diálogo nas ideias em reflexão.

Diferente de outros modos de fazer pesquisa, a cartográfica constitui-se por passos que se desenrolam e se atravessam sem se separar. Nesse sentido, de mão do repertório de referências escavadas na arqueologia desenvolvida, o proponente já se inseriu na problemática e objetivos ora elencados com processos subjetivos em curso. Processos esses construídos e retomados mediante experiências vividas e observadas no chão da escola, mas, sobretudo, das reflexões trazidas pela produção de pesquisas no tema ao longo de alguns anos na condição de pesquisador, aspecto já mencionado.

Linhas de continuidade, uma expansão do campo até então problematizado, composições de conclusões, mas também de inconclusões deixadas pelos rastros das pesquisas já realizadas. Se propagando e produzindo efeitos, transformando assim, o estado de coisas até então postas (BARROS; KASTRUP, 2015). Portanto, um caminhar por elos, gerando uma política de narratividade em que o pesquisador se insere de forma problemática na pesquisa. E, isto, envolve tanto uma relação com o objeto de estudo, como uma posição claramente assumida, um agenciamento por composição.

Assim, delineada a perspectiva bibliográfica, as ideias elaboradas visam entrar em contato em cofuncionamento, numa travessia e costura de vozes dos diversos autores, conectando-os as concepções deste professor-inventante. De modo a agir com eles, escrever com eles numa afetação para dar língua a afetos que pedem passagem (ROLNIK,

2007). É desse atravessamento que se embasa o modo escriturário do trabalho, ou seja, escrita de si. Uma vez que “Os processos de pesquisa são muitas vezes realizados de maneira vertical, em uma perspectiva impessoal, [...] que quem investiga, coleta dados [...] para em seguida construir um discurso “sobre”” (KASTRUP; PASSOS, 2013).

E, aqui, o que se busca é elaborar uma narrativa provocada e resultante de uma transversalidade (co)engendrada, sobretudo, da experiência, o vivido de um coletivo quando se propõe práticas de biblioterapia com literatura na escola. Portanto, uma escrita que é antevista à processos COM o coletivo (MORAES; KASTRUP, 2010), no caso, com os alunos.

Dessa forma, o texto tem nesse encontro as ressonâncias da sua importância e para sua feitura. Encontro, não no sentido de avistar algo ou alguém, mas da mistura, do atravessamento. Pensa-se ainda que a pesquisa ganha contornos de transversalidade rizomática⁵, uma vez que aqui articula-se reflexões de três áreas: Pedagogia, Biblioteconomia e Letras⁶, que apesar de distintas, se conectam à medida que têm na literatura, a mediação dela, o ponto de intersecção para o trabalho com práticas de leituras na escola.

Assim, o texto se estrutura em tópicos, composições que se entrelaçam numa relação recíproca de afetação. Que apesar de “delimitados” em tópicos, transbordam em suas zonas fronteiriças de um para o outro, conectados como rizoma⁷, conceito proposto por Deleuze e Guattari (1996), típico do método cartográfico. Nessa feita, aqui já no tópico inicial, se expõe as primeiras afetações para a construção desta reflexão, que à medida que se atravessam, desnudam a intenção do estudo.

Logo após, se reflete sobre o cenário das práticas literárias com enfoque nas séries iniciais, apresentando com isso, alguns (des)caminhos, dificuldades e a falta de leitura crítica dos que fazem as práticas pedagógicas com o literário na escola. Em seguida, move-se pela compreensão de que práticas literárias na escola estão decadentes, convocando revitalização e redirecionamentos. Com isso, apresenta-se a biblioterapia como linha de fuga, entendendo-a como prática possível de reorientar a experiência literária na escola,

⁵ “Os saberes, a partir de suas singularidades, passam a se conectar transversalmente e se misturar conforme seus interesses e necessidades, sem a intenção de integrar os conhecimentos arbitrariamente e de maneira artificial, mas com o propósito de estabelecer um movimento para criação de possibilidades inusitadas” (CARDONETTI; GARLET; OLIVEIRA, 2021, p. 275).

⁶ As áreas em questão norteiam o saber/fazer do proponente deste estudo como professor/pesquisador com as práticas de leitura na escola, além de serem elas, as duas primeiras, as formações iniciais complementadas com as letras, com a especialização em Literatura e Ensino.

⁷ Forma de pensar que se estabelece feito raízes, ou seja, não estabelece nem início, nem fim, mas se dá no campo da multiplicidade. Modos inventados, reinventados que podem ser reconstruídos e desterritorializados.

bem como ampliar as compreensões teórico-metodológicas acerca da leitura, em especial, a leitura literária.

Por último, retoma-se e reorienta-se a questão problematizadora do estudo, de modo a apresentar não mais a contribuição da biblioterapia enquanto prática na escola, mas em responder o que está envolto e o que se pratica com biblioterapia pela literatura. Se ratifica desde já, que os achados como respostas não refletem subjetividades fixas, constituem apenas descolamentos nômades, criação, maquinações do caminho até aqui.

2 O TRABALHO COM A LITERATURA NA ESCOLA, UM OLHAR SOBRE A PAISAGEM DAS SÉRIES INICIAIS: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR HABITANTE

A base experiencial para a argumentação deste tópico, como já exposto, parte da ideia da escrita de si, das habitações do primeiro autor no ambiente escolar. Do movimento dado no início das ideias deste estudo, adicionado também agora sua condição de profissional da informação – bibliotecário, onde as vezes andarilha com passos instáveis⁸. Pensando formas de organizar a informação e acervos nos espaços de leitura, de modo a torná-los acessíveis da forma mais coerente, eficiente e lúdica ao público infantil (das séries iniciais), desvelando com isso, o que afasta alunos da biblioteca e da leitura (ANDRADE, 2013; 2015a, 2015b).

Nisso, inserir a questão da habitação aqui, diferente da configuração metodológica onde se trouxe a ideia de escavação de Foucault, expressa outro sentido, o de vivência de atuação (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Uma vez que o que se busca desencarnar nesta escrita, mais que um exercício abstrato de atravessamentos dos diversos argumentos dos autores citados, implica comprometer-se com ele, estar em meio a ele à medida que o habita. Nesse sentido, habitar o território significa o espaço subjetivo do vivido (DELEUZE; GUATTARI, 1997). “É uma assinatura expressiva que faz emergir ritmos como qualidades próprias que, não sendo indicações de uma identidade, garantem a formação de certo domínio” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 133). Portanto, um conjunto de ideias, sentidos e aspectos comportamentais sinalizados no tempo e espaço de um ambiente.

Nesse sentido, viver o chão da escola, observar as práticas de leituras literárias que são desenvolvidas e problematizá-las no entremeio argumentativo do proponente do estudo, é a urdidura que tece esta investigação. Já que uma pesquisa cartográfica se faz

⁸ Todas as escolas em que teve a oportunidade de estar lotado não possuíam o espaço da biblioteca escolar ou quando estabelecia-se o mais próximo, tinham o caráter volátil, desmontável em favor de salas de reforço.

“[...] sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 133).

Dessa forma, esta narrativa inicia do entrecruzar de algumas afirmações que apesar de também serem dele, da sua experiência concreta de habitar a escola, se atravessam nas vozes de alguns autores, como Maia (2007) e Cosson (2015; 2018). Diante disso, vive-se na escola, de um modo geral, um cenário ponderador de muitas questões, até mesmo paradoxais sobre o literário: Literatura se ensina ou se medeia? É componente curricular ou somente fruição? O que se entende por literatura? Como praticar e o que praticar? No entanto, há também consensos.

Por exemplo, há um discurso favorável que privilegia as práticas de leituras literárias na escola (ZILBERMAN, 2003; ANDRADE; GIROTTO, 2016). No entanto, entre o discurso e a prática efetiva, há um abismo que torna este terreno na escola por vezes desconectado e porque não dizer árido. E, nisso, muitos são os argumentos que podem esclarecer esses embates, dicotomias e desajustes, que vão desde questões históricas, sociais, das concepções de leitura até aspectos que giram em torno da escola e da atuação do professor.

Não minimizando o papel dos outros aspectos na construção das ideias aqui elaboradas, mas haverá um direcionamento nos dois últimos, uma vez que estabelecem relações mais próximas ao cotidiano da sua observação e atuação. Com isso, afirma-se que praticar, promover leituras literárias na escola é um desafio permeado por uma série de limitações.

Primeiro, tendo a escola como parâmetro a sociedade em que está inserida e sendo o uso ativo e diversificado da escrita a reguladora de suas ações, ela tende a desenvolver suas práticas sob a pedagogia da língua (SUASSUNA, 1995), própria do modelo de escola vigente. Dessa forma, ao pensar no vínculo entre literatura, escola e práticas de leitura, foco desta reflexão:

Infelizmente sabemos que muitos casos a [...] escola se encarrega de ensinar a leitura dissociada do significado, ao oferecer para às crianças textos vazios, artificiais, feitos supostamente para ensinar a ler, em que o sentido que se diz ficam em segundo plano, sendo priorizados os padrões silábicos que se pretende ensinar. Assim, elas vão aprendendo a realizar um tipo de fazer leitura em que não é necessário entender o que se lê, pois o importante nesse modelo é saber “oralizar a escrita”. Ou seja, a decodificação é a única tarefa que se espera desse leitor que se acostuma a ler sem pensar no significado do que está lendo (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 70).

Agindo assim, a escola, sobretudo nas séries iniciais, atua (algumas vezes) sob a performance da ignorância e indiferença ao limitar o modo de se tornar leitor ao considerar uma maneira única de leitura, o que traz consequências negativas nesse percurso de constituição. Aqui, se reitera e defende o termo constituição do leitor em detrimento de formação do leitor porque se acredita que a última designação, apesar de mais usual, não se adequa ao percurso sempre em curso do desenvolvimento de um leitor.

Nesta espreita, claramente a literatura é cerceada na correlação com a língua no cotidiano das práticas na escola, uma vez que ensinar a ler e escrever para a dimensão funcional dos textos parece ser o caminho mais confortável e eficiente para a obtenção dos objetivos e da sua atuação. Não contemplando assim, práticas que envolvam a leitura, literatura em seu singular, fruição e aproximações voluntárias com este universo. Nisso, se julga que quando a escola problematiza que o alunado não lê, a preocupação primeira não é afligir-se pela ausência da leitura de obras literárias, mas a preocupação e receio dele não dominar e oralizar a escrita.

Apesar de processos conexos e interligados, ler e ler literatura manifestam fenômenos diferentes. Enquanto o primeiro na sua dimensão mais básica significa uma representação, codificar símbolos, captar informações mediante a escrita que represente uma linguagem (LEFTA, 1996), o segundo, supõe um exercício estético, produzir alteridade, questionar a realidade, trazer questões que humanizam o homem, uma vez que:

[...] o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura (COLOMER, 2007, p. 27).

Na prática escolar, isso tendo como recorte as séries iniciais que é todo o seu lugar de fala, existe esta confusão, o que gera muitos problemas e que resulta em itinerários nem sempre compatíveis com a educação literária para o desenvolvimento do leitor. Uma vez que textos literários quando submersos em práticas alfabetizadoras, ou mesmo práticas apenas literárias, não se tem um posicionamento claro do professor sobre objetivos concretos no seu desenvolvimento, o que corrobora para a falta de clareza da função para esta tipologia de leitura por ele.

Somado a questão da arrogância e indiferença, entrelaça-se na figura do professor o comportamento de “desconhecimento”. Um desconhecimento que aparente se inicia na formação inicial, principalmente para pedagogos, professores que se inserem no contexto das séries iniciais e que por essa formação introdutória não têm acesso a disciplinas

específicas para a atuação com literatura. E que se perpetua para muitos ao longo de toda a vida docente ativa pela falta e muitas vezes interesse de uma formação continuada, o que contribui para precarização da tipologia de leitura em análise e para o amadorismo⁹ das práticas na escola.

Por exemplo, os professores têm consciência e possuem segurança em afirmar que a leitura de obras literárias possibilita a vivência dos alunos com a linguagem escrita, o que facilita e constrói a aprendizagem leitora. Porém, não se estabelece de forma reflexiva que outras articulações possíveis esta tipologia de leitura pode favorecer em aprendizagens.

O que colabora para que as práticas de leituras literárias na escola sejam desarticuladas do currículo, não tenham um itinerário consistente e um planejamento. Resultando nas amargas e intragáveis práticas de elaboração de fichas de leitura (ANDRADE, 2022), resumos, rotinas de explicações (O famoso questionamento – o que o autor quis dizer?), e, na pior hipótese, na quantificação de livros lidos.

Fora tudo isso, ainda paira sobre a escola o achismo de que não se pode “perder tempo” com práticas que desvirtuam o foco dos objetivos curriculares, principalmente, quando estas se inscrevem sob as trilhas de provas externas¹⁰, aquelas que tem como “finalidade diagnosticar a qualidade da educação”. Mas, que na verdade mercantilizam o ensino, desenvolvem desigualdades e a promoção de ranqueamentos entre as redes de ensino e escolas, contribuindo para uma busca desenfreada por resultados, estando o ensino com amarras voltadas quase que exclusivamente para estas avaliações.

Dessa forma, o destaque fica para as disciplinas ditas no currículo como de referência, objeto de avaliação, tendo como resultado uma formação técnico/científica dos sujeitos com foco na função pragmática do conhecimento. Estes fazeres limitam e segregam a educação literária, afogando-a à medida que é submersa dentro da prática escolar, quando trabalhada, nestas disciplinas e a outros gêneros não literários (REZENDE, 2018), ancorados sob o controle do domínio prático da linguagem.

Nisso, a literatura é afastada cada vez mais da etapa de educação aqui em análise como prática estética e de fruição. E a impressão que fica é que ela enquanto “objeto de aprendizagem” é um desvio, uma divagação do ensino padrão¹¹. E, mais, é vista como

⁹ O que se denomina de amadorismo no texto é a falta de reflexão crítica do fenômeno da leitura pela falta de embasamento teórico, o que faz alguns docentes reproduzirem em suas práticas ações que carregam da sua própria experiência de estudantes - “Aprendi assim, faço assim”.

¹⁰ A citar, Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

¹¹ A argumentação tem como recorte a experiência da formação continuada de professores da secretaria de educação na qual o autor proponente do estudo está vinculado, Secretaria Municipal de Educação de Teresina.

artigo de luxo (COSSON, 2018), que sua leitura é para poucos, para momentos específicos e postergada sempre ao futuro. Aqui, ainda se abre espaço para mais uma confusão “Nem toda criança alfabetizada é leitora, nem tampouco o almejado desenvolvimento da leitura acontece nos anos subsequentes [...]” (MAIA, 2007, p. 33).

A percepção que fica é que são por estas condições que o professor das séries iniciais sinaliza sua compreensão de leitura. Mais que teorias, é pela condição concreta do exercício de sua ação docente, no chão da escola, que ele a desenvolve, ou melhor, a que ele põe em prática. É desta mesma prática, na dependência de uma formação, sobretudo metodológica, que o professor vai se distanciando do manancial de conhecimentos acerca do tema, da fundamentação que lhe possibilitaria refletir e modificar sua práxis (ZILBERMAN, 1985).

Por exemplo, vinculado a uma secretaria de educação que ostenta o título da melhor educação do Brasil entre as capitais no ensino fundamental (COSTA, 2020; FERNANDES, 2022), em nenhum momento das/nas formações continuadas que visam orientar a ação docente, que se diga com planejamentos padronizados, se percebe o literário na sua dimensão estética. Pelo contrário, o que se vê é a manutenção da funcionalidade dos textos através dos diversos gêneros textuais, e, mais uma vez, na pior hipótese, na aprendizagem linguística que a literatura é capaz de apresentar para a escola.

Dessa forma, este tipo de formação com ênfase na língua e na funcionalidade dela não favorece a reflexão crítica dos professores a respeito da educação literária, não contribui para que esse docente esteja amparado em sua prática, como também (re)formule suas considerações sobre a prática educativa da literatura tão fragilizada. Uma vez que como aponta Souza (2001), a leitura literária não faz parte nem do lazer, nem está como leitura do campo profissional dos docentes de um modo geral.

Unindo-se a isso, das condições concretas¹², outro aspecto a se levar em consideração é a forma como dispositivos de cultura como bibliotecas têm sido ofertados, mantidos e experienciados quando presentes nas escolas no que compete na mediação da literatura. Muitas servem apenas para perpetuar a ideia de meros depósitos de coisas velhas (ANDRADE et. al, 2013; ANDRADE; OLIVEIRA, 2014), não estabelecendo vínculos, não favorecendo para que a informação literária seja entendida como bem cultural, com características próprias e com objetivo educacional. Negando com isso, a compreensão dela enquanto bem de negociação simbólica, de apropriação e de protagonismo cultural.

¹² Tem-se a compreensão de condições concretas a partir dos estudos de Maia (2007). Para ela, entende-se as dificuldades de acesso ao livro, falta de tempo para leitura e jornada de trabalho excessiva.

Nisso, como visto, muitos são os aspectos que levam autores aqui demonstrados a denominarem ao que se aponta ao longo dos anos de crise da leitura (MAIA, 2007; COLOMER, 2007; COSSON, 2018). Aqui, em especial, ousa-se pincelar cristalizações e equívocos na prática escolar frente ao literário, com foco nas percepções e atuação da escola e do professor, porém, várias são as possibilidades fatoriais que embora pensadas nem se quer ganharam forma. A exemplo, há a “estranha concepção de que leitores devem ser apenas os alunos, nunca os professores e os demais membros da comunidade escolar” (COSSON, 2014, p. 134).

No entanto, apesar de uma possível manutenção das práticas, optar pela territorialidade como paisagem fechada, vai contra ao esperado ao campo da educação na era planetária (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Morin (2000) afirma que o modelo educacional está inadequado e não direcionado a formação do futuro, uma vez que ao se deixar interferir por práticas e saberes fragmentados, típica do paradigma cartesiano de ciência, termina por limitar a visão do todo, promovendo pouca reflexão sobre a realidade e aos problemas da escola.

Nesse sentido, urge a reinvenção da escola, dar contornos a ela que ela não tem, seja em suas estruturas, nas formações de professores, seja nas práticas. Quanto a isso, seguindo as pistas que conferem nossa abordagem metodológica, Deleuze; Guattari (1997) indicam que os fluxos de aprendizagens produzidos nas habitações dos territórios podem se desterritorializar abrindo fendas para o novo. Assim, é preciso realizar com isso, um movimento pelo qual se abandona o território e se (re)constrói outro, num movimento de (re)territorialização. É nesta aposta que se lança a biblioterapia como prática de leitura literária na escola, como demonstrado a seguir.

3 A BIBLIOTERAPIA COMO LINHA DE FUGA: RODAS DE LER, ACOLHER E (RE)ESCREVER LITERATURA NA ESCOLA

Etimologicamente a palavra biblioterapia é um substantivo feminino formado pela união de dois elementos de origem grega: *biblíon* (livro) e *therapeia* (terapia) que significa terapia por meio de livros. Nesse sentido, é uma prática de leitura que sua essência remete as civilizações antigas: Grécia, Roma e Egito (CALDIN, 2010). Nessas civilizações havia inscrições, geralmente nos frontispícios das bibliotecas, e nelas, a sugestão das mesmas e dos textos como repositórios e alimentos da alma. Essas indicações levaram ao longo do tempo a construção da ideia de (auto)cuidado por meio da leitura.

Antes de aprofundar a reflexão cabe um parêntese, diferente da biblioterapia clínica, do campo da saúde que tem na díade saúde/doença o itinerário de trabalho, na terapia aqui em reflexão, conceituada como biblioterapia de desenvolvimento, do campo da Biblioteconomia, área que originalmente despertou para o tema e até hoje dedica-se a desenvolvê-lo, tem no aspecto fruição sua seara de atuação.

Dessa forma, a intenção é “criar realidades mentais, através da memória e imaginação para divertir-se, para ausentar-se de uma situação desfavorável e imaginar outra” (SEIXAS, 2014, p. 69). Engendrar campos simbólicos onde se nutram possibilidades, desterritorializando linhas duras¹³, situando-as sempre no entremeio, “moradias provisórias” para que se retome “o fio vital para o desenrolar dos emaranhados que nos cercam” (SEIXAS, 2020a, p. 45). A biblioterapia pode ser apresentada como uma mediação de leitura de fruição, de delineamento livre para o exercício da liberdade. No entanto, vários são os conceitos desenvolvidos acerca dela e há por parte da primeira autoria do trabalho a sensibilidade e a abertura para as ideias de alguns.

Se aprecia Caldin (2010) quando apresenta a biblioterapia enquanto prática de leitura compartilhada, de cuidado com o ser, atravessada por histórias, sejam elas quais forem: dramatizadas, cantadas, lidas etc. Há interesse também por Sousa (2021) quando aponta o afeto nesta tipologia de mediação de leitura, o que complementa a composição conceitual da autora anterior ao pensar a biblioterapia como uma mediação afetiva da leitura. Refletindo inclusive neste contexto, a mediação da leitura literária, o que não exclui outras linguagens, como pode ser visto a seguir:

Na biblioterapia, mediação da literatura anda de mãos dadas com os afetos. Quando falo em afeto não me refiro só a sentimentos bons. Para mim afeto é tudo aquilo que entra em nós e nos mobiliza de alguma forma, seja uma lembrança, uma emoção boa ou ruim. Afeto é tudo aquilo que nos move. (SOUSA, 2021, p. 75).

Nisso, fica claro que a prática da biblioterapia se apoia nos sentidos para cuidar e acolher. É uma movimentação que é conduzida pelo corpo daquele que afeta¹⁴ e que é afetado numa relação recíproca com os participantes, e que ambos, se deixam experimentar na situação de leitura. Somado a isso, atravessado as duas autoras citadas,

¹³ “[...] nelas tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, bem como a passagem de um segmento a outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 67).

¹⁴ Aqui remete-se a figura do mediador de leitura, geralmente denominado aplicador de biblioterapia quando é um profissional fora do eixo de saúde ou biblioterapeuta quando o profissional é relacionado a saúde mental, psicólogos e médicos, geralmente, psiquiatras.

ainda se tem Seixas (2020b), que aponta a biblioterapia como além de uma experiência afetiva, é também lúdica, reflexiva e formativa.

Segundo a autora, a biblioterapia “é o cultivo do sopro vital, em custódia das palavras (escritas e orais) por meio de encontros de cuidados para intercambiar narrativas” (SEIXAS, 2020a, p. 44). Fora as composições conceituais demonstradas até o momento, complementa-se a atuação do proponente da escrita sob o surf da concepção de leitura menor (BENEVENUTTO, 2017), um desdobramento do conceito de literatura menor (DELEUZE; GUATTARI, 2002), num mergulho sobre a abordagem cartográfica.

Menor não por ser uma propositura aproximável a um contingente numérico. Para Deleuze e Guattari (1995) menoridade é um aspecto de reflexão quando exposto para a diferença diante do que se estabelece como normativo. Nesse sentido, menor sugere “um forte coeficiente de desterritorialização” (DELEUZE, GUATTARRI, 2017), portanto, uma ruptura com o que é fixado, identitário.

Dessa forma, diferente de concepções de leitura que extraem o sentido (foco no texto), atribuem (foco no leitor) ou colocam as significações da leitura a partir de fundamentos (catarse, humor, identificação, projeção, introjeção e introspecção) como observado na principal corrente teórica que embasa a biblioterapia no Brasil, pelas ideias cartográficas ou ainda denominada de filosofia da diferença, mediante o conceito de leitura menor de Benevenuto (2017), ler dar-se fora do campo da interpretação. Nesse sentido, ler é uma linha de fuga.

Se pensarmos a Biblioterapia [] sob linhas de fuga, temos a narrativa como agenciamento molecular, um acoplamento de subjetividades, já que para Deleuze a subjetividade se constitui de maneira indivisível com o cultural, político e social. O inumano é também subjetividade enquanto linha flexível (molecular), e é nesta inumanidade onde justamente corre uma zona desterritorializante possibilitando a afectação de outros mundos possíveis. A narrativa torna-se aqui acoplamento de subjetividades, ou seja, ela se torna um ‘acontecimento’, ou algo imprevisível e fora da interpretação (BENEVENUTTO, 2017, p. 40).

Percorrer pelos autores até aqui postos, encoraja o primeiro autor a criar sua própria ideia sobre biblioterapia. Nisso, para ele, ela intenciona conectar leitor e leitura numa propositura compartilhada, de modo a traçar um plano de acesso a um comum por meio da escuta e diálogo (ANDRADE, 2021) de modo afetivo. Mais do que ler e atravessar-se a um enredo, biblioterapia é uma abertura para que o sujeito possa reler(-se), acolher(-se), afetar(-se). E, a partir disso, possibilitar a emergência de narrativas biblioterapêuticas, entendendo-as como espaço de tradução, onde histórias ao tempo que se conectam

também se bifurcam, possibilitando que as vozes dos sujeitos se expandam para além da representação, ganhando contornos de invenção.

As narrativas biblioterapêuticas são um espaço, uma compreensão corporal de pura intuição e sentidos, uma dimensão que se atravessa pela questão afetiva. E, que claramente, incorpora no mínimo cinco aspectos: o escutar histórias, ler histórias, se conectar com histórias, problematizar histórias, para no fim, expressar histórias em outros sob um novo discurso. Na abordagem cartográfica, perspectiva mergulhada, essa dimensão é denominada de *felt-meaning*.

O *felt-meaning* trata-se de uma dimensão concreta, corporificada e pré-discursiva que, de direito todas as experiências possuem. Por exemplo, o encontro de uma obra de arte (pintura, texto literário, música) [...] são experiências que buscam ativar de modo especial tal dimensão, que se caracteriza por movimentar sensações difusas, difíceis de descrever, mas ao mesmo tempo intensas e singulares [...] (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 275).

Pelo exposto, *felt-meaning* é uma sensação. É ela que orienta na prática os passos iniciais pós leitura, que marca as falas na construção das narrativas biblioterapêuticas e que move a compreensão dos participantes para a abertura do novo. É um sentimento esponjoso que encarna a permeabilidade do acesso de um comum, pois o trabalho na biblioterapia, longe de se apropriar de algo específico, próprio de uma experiência individualizada, sintoniza-se ao que é coletivo: o que se busca é o que é similar nas diferenças. É essa intersecção dos sujeitos que dialoga com o eu ao histórico de outrem, ou como aponta Caldin (2010, p. 24, grifo da autora), é essa pluralidade de enredos que “pode flexibilizar [...], “descosturar” o pensamento”.

Cabe elucidar que descortinar o comum não é homogeneizar pensamentos na biblioterapia. Pelo contrário, o que se compreende de comum dar-se não por ser uniforme ou harmonioso, reunir sujeitos ligados por uma identidade, mas por partilhar no diálogo um singular múltiplo numa vertente que ao tempo que é individual também é coletivo. É a escuta/diálogo/problematização de narrativas individuais conectadas a enredos, sem o caráter de unicidade da experiência.

É permitir ver-se nas zonas fronteiriças do que não pertence a ninguém, mas estar conectado ao que é de interesse ao lido, sentido, experienciado nas práticas. A biblioterapia tem a premissa basilar o diálogo, uma prática de leitura compartilhada que contempla comentários nascidos da experiência do leitor, atravessada pelas palavras do autor e enredos. É este aspecto que consolida a ideia terapêutica, uma vez que nele, ao ter-se uma

troca consentida de vozes, o eu, o outro, o nós, se ouvem, se tocam, e, portanto, se cuidam (CALDIN, 2010). Logo, uma prática de promoção de bem-estar, de cuidado, e, por consequência, terapêutica.

Nesse sentido, o “plano comum envolve então ampliação e alargamento das subjetividades pela conexão com singularidades heterogêneas e semióticas até então estranhas” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 276). “Desta forma, cada assunto remete a outra leitura e assim [faz-se] empréstimos e doações entre os participantes, [...] aumentando o acervo, as visões e ideias a respeito de qualquer assunto” (CALDIN, 2010, p. 25).

Então, diante do descrito, qual o itinerário para a produção de práticas na escola? Como desenvolvê-las? Muitas são as possibilidades, muitos são os dispositivos de disparo. No entanto, nos estudos propostos pela autoria desta pesquisa, se costuma sugerir apenas criatividade, negando com isso, a ideia de recomendação ou mesmo a prescrição de bulas ou fórmulas prontas. Gosta-se de pensar que cada aplicador de biblioterapia e/ou biblioterapeuta deva procurar desenvolver, utilizando-se de uma metáfora, seus próprios ingredientes para assim, constituir suas próprias receitas, no entanto, é preciso de uma rota guia.

Hoje se vive na era digital onde tudo é tecnológico e se poderia dar vários exemplos de práticas nesse sentido com uso de aplicativos. No entanto, como o contexto do discurso produzido é o território da escola pública, que embora com algum avanço, não se consegue acompanhar o movimento da constituição de leitor que a sociedade exige, aqui nos referindo ao leitor ubíquo¹⁵ (SANTAELLA, 2013), é que se situa as indicações partindo das condições reais deste espaço. E, mais precisamente, da tipologia de leitor de maior frequência dele, ou seja, o contemplativo, aquele da imagem fixa e em exposição.

Nessa feita, sugere-se aos iniciantes, principalmente se ocasionalmente você leitor for um professor, partir do lugar que igual ao primeiro pesquisador aqui, acredita ser o mais confortável que é o livro literário físico. Objeto que muitas vezes é presente na escola e que tanto professores quanto outros profissionais - mediadores de leitura, via de regra, estabelecem intimidades, sobretudo, nas séries iniciais, onde práticas literárias “fazem parte do cotidiano”.

É bom começar com pequenas doses, não avançando muito o sinal, olho no olho, ou melhor, palavra por palavra, capítulo por capítulo. Pode começar experienciando textos curtos como contos, crônicas e poesias. Se quiser se

¹⁵ Leitor com habilidade cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos da multimídia, sem perder-se e com controle da sua presença no espaço em que se situa.

aventurar por um livro mais extenso, e ele não te conquistar nas 10 primeiras páginas, passe para o próximo. A fila anda! Mas, nunca desista [...] (SOUSA, 2021, p. 25).

Para quem vai mediar a leitura, se aconselha a escolha de um livro, um autor, um estudo destes aspectos antecipado, o grifo e seleção de trechos, imagens e/ou qualquer ponto que na opinião dela possa estimular, engendrar diálogos. Em um primeiro momento apresentar o livro, a biografia do autor, antecipar ideias sobre o que se pode encontrar na leitura, levantar conhecimentos prévios dos alunos, registrar o imaginário desse momento. Em resumo, um aquecimento para o que virá.

Nesse primeiro momento, volta-se apenas para que se enuncie as sensações iniciais, lembrando que a preocupação é com a expressão, um fluir que deve ser sempre espontâneo. Logo após, num segundo instante, tem-se a promoção da leitura compartilhada com os alunos, isso quando optar por utilizar trechos grifados, quando não, indica-se o livro para leitura em casa. Nesse acontecimento, cabe destacar que:

[A função de um texto,] trechos literários não se restringe a nomear o que se sente. Outra propriedade fundamental é oferecer uma leitura divergente, interpretar uma situação por outra perspectiva não imaginada (SEIXAS, 2014, p. 64).

Nesta ocasião, e por esta perspectiva, é que existe o convite para que as histórias de leitura sejam narradas: O que leram? Em que momento se atravessaram com a história? A aposta é de aventura, um raptar, lançar os leitores “numa outra dimensão de espaço, tempo e clima, diferente daquela que ele vive cotidianamente” na escola (GALLIAN, 2017, p. 97). Eles devem ser incentivados a inventarem-se diante do lido, estabelecendo neste vínculo, uma outra relação com a leitura, para além do que aprenderam a fazer e que a escola erroneamente insiste em perpetuar: uma visão técnica e objetiva de leitura.

Nesta propositura, deve-se formular questões acerca do lido para encorajar a participação. Em *live* apresentada em seu canal no *you tube*¹⁶ - Biblioterapia, a psicóloga Cristiana Seixas sugere como desdobramentos das leituras, como exemplo desta ponderação, os seguintes questionamentos: Que sensações corporais foram despertadas pela leitura? O texto evocou memórias da sua própria história? Deseja contar? Alguma nova ideia ou imagem visitou você diante do texto? Em igual movimento, Gallian (2017, p. 135) também nos apresenta alguns: Quais as principais descobertas que (você) fez a respeito

¹⁶ Ver: <https://www.youtube.com/channel/UCjdbWDCqEucDErqDiigTnhQ/videos>.

não apenas do livro, mas a respeito do mundo, do homem, de você mesmo? O que você guarda e leva consigo desta experiência? etc.

Este é um protocolo básico, passível em todos os contextos de atuação da prática e públicos. Apesar de aqui apontar diretrizes com questionamentos já elaborados na perspectiva de Cristiana Seixas e Dante Gallian, é interessante para quem assume a prática refletir este processo de formulação de questões, a ponto de compor as que mais se adequem e traduzam os objetivos nas práticas a serem desenvolvidas.

Também é preciso refletir sobre uma outra questão, apesar de aqui ser afirmado que questionar sobre o lido funciona para todos os públicos, para que o sujeito externe seu acesso ao plano do que lhe interroga, lhe atravessa na leitura, quando o público são crianças¹⁷, pela experiência nas séries iniciais, é preciso um grau de sensibilidade a mais. Pois nem sempre ou quase nunca, a criança é capaz de se comunicar de forma clara e apresentar as intensidades que determinadas leituras os afetam, estando este aspecto, muitas vezes, em redes emaranhadas que pedem e precisam de tradução.

Nisso, além de questionar as narrativas literárias, é indicado propor atividades lúdicas complementares: jogos, audição de músicas, danças, elaboração de desenhos, pintura, construção de esculturas com massa de modelar, entre outras. A preocupação com elas são, além de complementar a expressão já produzida com a leitura literária, é ampliar esse efeito de modo que unidas a criança em suas profundezas possam dar voz aquilo que lhe afeta e os significados emergem. Em mesmo movimento, também se aposta na escrita como instrumento de sentido, na qual o primeiro autor denomina poéticas de acontecimentos, momento em que o leitor expõe suas interpretações, de deixar fluir o que pensa e sente acerca das narrativas, temas das obras e/ou personagens.

É por este deslocamento, escrita imersa em leitura, que este autor pensa estar também a biblioterapia submersa ao letramento literário, aquele que se utiliza da escrita literária e tem na ficcionalidade o traço mais significativo. Pois como aponta em estudos de sua autoria (ANDRADE, 2021; 2022), além de encaminhar delineamentos para uma prática de uma escrita inventiva e diferenciada, também há a orientação sobre o seu domínio. Nisso, propõe-se a transposição de leitor para autor, pois segundo Seixas (2014), esse é o auge da prática em biblioterapia. Por ela, tem-se a oportunidade de se inventar e acolher outras histórias mediante as mesmas palavras que se pronunciam no lido.

¹⁷ O público objeto da prática do autor são crianças com faixa etária entre 9 e 10 anos da Rede Municipal de Educação de Teresina, na sua prática docente.

Dessa forma, a escrita ganha contornos de invenção, uma vez que se permite que essa grafia saia “do lugar de representação, de comunicação intersubjetiva, para ocupar lugar de criação” [...] (MAIRESSE; FONSECA, 2002, p. 113), um acontecimento. O guia do movimento é o corpo do leitor que percebe os acontecimentos, que nada mais é que a conexão trazida no atravessamento das histórias (enredos/leitor), tendo como resultado “forças circulantes, a potência que estas podem expressar [...]” (ANDRADE, 2021, p. 28).

Reitera-se que nessa escritura¹⁸ não se busca arquétipos, a aposta é na experimentação, o devir-leitor inventante imanente do aluno, tomada em sua dimensão expressiva que a partir de uma atividade linguística expressa sua relação com o lido.

Nesse sentido, ler e escrever literatura sob o viés biblioterapêutico com base cartográfica ultrapassa as fronteiras do descritivo, da reprodução, indo além do didatismo. Já que sensibiliza a produção de subjetividade, não tendo relação alguma com uma identidade fixa, pois como afirma Kastrup (2005, p. 1276), “[...] os processos de subjetivação [...] fazem-se num plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação”.

É dos rastros desses contornos, submersos em rodas de conversa que fazem surgir o diálogo, mas, sobretudo, a escuta que pela abordagem que ancora nossa metodologia, a cartografia, emergem os agenciamentos coletivos. Para Deleuze e Guattari (1995), o agenciamento é formado pela correlação da expressão com o conteúdo numa interrelação inseparável, de modo que a expressão revela o conteúdo intervindo nele sem sua representação.

O que acima é colocado como agenciamentos nos deslocamentos no que se está desembutando das/nas práticas executadas até aqui, se nomeia de narrativas biblioterapêuticas, o que é vazado no atravessamento, acontecimentos estéticos, afetivos no que a leitura literária proporciona. “Nessa vertente, indivíduo na experimentação (re)inventar-se, numa relação dialógica entre seu eu, com aquilo que ler, num regime de afetabilidades que tem como marcas o inacabamento e a experimentação” (ANDRADE, 2021, p. 5).

Dessa forma, ler/escrever literatura na perspectiva biblioterapêutica sob o surf da cartografia ao expressar agenciamentos coletivos, atravessando-se com um autor em diálogo com seu leitor, pelo ato da leitura, convoca este último a um por vir, numa desterritorialização coletiva [...] (MOSTAFA, 2018). Desse modo, diferente de outras

¹⁸ Conceito desenvolvido por Corazza (2007) ao configurar uma escrita-pela-leitura ou uma leitura-pela-escrita.

abordagens de leitura que buscam apenas reafirmar as concepções do lido, ler sob esse viés, é ler como linha/ rota de fuga¹⁹.

É ter no encontro a violência, não aquela que causa algum tipo de dano, mas no modo de engendrar transmutações na forma como as significações se produzem. É espreitar-se, acolher, degustar o que o texto lhe apresenta sem um objetivo pré-definido. É permitir-se ser esponja, deixar que o texto lhe invada com toda potência de alteridade que nele povoa. “E, com uma atenção à espreita, está aberto para o inesperado, permitindo-se ser afetado e transformado” (CABRAL; KASTRUP, 2007, p. 6).

4 O QUE ESTÁ ENVOLTO E O QUE SE PRÁTICA COM A BIBLIOTERAPIA SOB O MÉTODO CARTOGRÁFICO COM A LITERATURA NA ESCOLA? ÚLTIMAS PALAVRAS DO ENTREMEIO ATÉ AQUI

Nesse momento de construção da narrativa que encerra esta conversa, mas com ares de continuação, pois é típico do movimento cartográfico, um situar sempre do meio, responder a contribuição da biblioterapia para a prática de leitura literária na escola, problemática pontapé inicial desta cartografia já não faz mais sentido. Pois a resposta deu-se na concatenação dos tópicos elencados na construção das ideias aqui expostas: reinventar o modo de ler/escrever promovendo a vivência de literatura na escola a fim de estabelecer relações mais profícuas dos estudantes com ela.

É mais justo e necessário reorientar a questão, lembrando que é um jogo de aberturas, e perseguir no momento responder o que está envolto e o que se pratica com ela. Então, para responder à questão retomo Deleuze; Guattari (1992). Quanto a leitura, segundo o autor, há duas formas de ler, uma primeira pensada enquanto caixa, um caminho de se buscar interpretações e explicações, e outra, dada pelas afetações, pela ótica das intensidades, uma espreita que se tem atravessamentos do que se passa da leitura para o leitor.

É desta última forma que se parte para argumentar, nisso, a biblioterapia sob o mergulho na literatura pelo viés cartográfico suscita uma rede de pensamentos, sensações e a formação de conhecimento que reorienta o currículo escolar para a invenção, longe da codificação, interpretação e prescrições. Assim, a literatura enquanto signo da arte funciona como fluxo de força para devires que transpassa as representações, o que engendra a criação e novas formas de pensar.

¹⁹ É um lançar-se para uma nova subjetividade, criando rachaduras em cristalizações, pensamentos institucionalizados socialmente.

Dessa forma, ler biblioterapêuticamente facilita ao aluno nas práticas de leitura literária na escola acompanhar por meio de mediação a processualidade dos afetos/afetabilidades no desfecho das leituras. Ou seja, conduzir “os fluxos de conversações em redes de subjetividades compartilhadas” (CARVALHO, 2009, p.189).

Na biblioterapia a partir da literatura e do método cartográfico, o que se busca são os agenciamentos coletivos na leitura, assim sendo, o que se acompanha nas redes de conversações são as composições de uma rede de singularidades. Longe de ser a individuação dos sujeitos partícipes, são as tramas e problematizações dessa soma que é o cerne da questão. Nesse sentido, literatura sob o mergulho da biblioterapia extrapola uma prática comum escolar de leitura, pois possibilita fugir das limitações cotidianas do trabalho pedagógico.

Como já dito, a leitura não parte de um sujeito individualizado como a escola vem preconizando, onde cada aluno desenvolve sua aprendizagem para ao final ser avaliado, responder provas e marcar questões sobre interpretação. O aluno não ler para o professor, ou para ele, ler com o grupo - um atravessamento de vozes. E, é essa composição que dá a prática o contorno de agenciamento coletivo de enunciação.

É nesse agenciamento, em meio a prática de leitura literária compartilhada, que a biblioterapia se faz, uma leitura sempre aberta, de linhas imaginárias díspares, mas, que, no entanto, cria elos entre os participantes. O que se busca são linhas de fuga, ziguezaguear sobre a linguagem num escape da sua função utilitarista. A aposta é colocar o leitor a frente de narrativas, e que delas, ele possa observar a beleza das palavras, imergir em mundos inéditos, num acontecimento, encontro e rastreio no/com (o) texto e linguagens diversas naquilo que é ativo, singular e imediato.

É produzir um efeito inesperado, é propor para a literatura na escola o traspasse de uma leitura simplória para o campo da cognição inventiva (da sua forma, significado e trabalho), para o plano da imanência e problematização. Biblioterapia como prática de leitura literária assegura afetos e a experiência de leitura para o leitor, captando nela seus movimentos, deslocamentos e balanços. Mas, sobretudo, aquilo que atravessa em intensidade, problematização, estranhamento e surpresa no leitor, numa “[...] virtualidade da subjetividade com seu caráter processual que subjaz às formas já constituídas” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 3).

Nesse sentido, ao oportunizar fala e escuta para os alunos, diferente de práticas de leituras corriqueiras na escola, sobretudo, nas séries iniciais, onde se mede a fluência e compreensão de leitura do aluno pela velocidade, precisão e prosódia, longe de ser uma

experiência de leitura, a biblioterapia ganha contornos de invenção curricular já que se insubordina ao currículo oficial ao abrir espaço para estas narrativas e experiência.

No formato da biblioterapia, não há provas, avaliações, nem exigências, “O desafio é abrir passagem para o fluxo[...]” (SEIXAS, 2020b, p. 246). Acredita-se, que quando o leitor literário submerso com fabulações da biblioterapia, considerando sua experiência subjetiva, mas, sobretudo, o que dessa experiência ele constrói, modifica sua relação com a leitura. Práticas de biblioterapia é leveza, é respiro, é afeto, é derivar. E derivar parte da ideia de que ler literatura a partir da biblioterapia é inventar um mundo na escola que é possível.

Quanto a escrita, aquela convocada pela leitura biblioterapêutica, num trânsito sob espaços poéticos, numa prática de letramento literário também, é um convocar a experimentação que coloca a escrita como política da existência. Os alunos tecem textos encarnados dando corpo a movimentos, mundos repletos de vida e subjetividades coengendradas. Nesse sentido, tanto a leitura como a escrita literária a partir da biblioterapia configuram-se como territórios afetivos, longe de espaços de sentidos fixos de palavras, determinados, de imposições para um fim como a escola desenvolve seu trabalho.

Ler/escrever literatura nesses moldes ganha contornos de acolhimento, cria-se nas práticas uma áurea para que o texto tanto lido como escrito seja contemplado, degustado. E, acima de tudo, que o texto seja um desejo, no intento de sempre percorrer e traçar linhas que o levem a emanar vida, construindo nisso, espaços e deslocamentos de pensamentos, falas, atravessamentos e partilha. Assim, o que se estimula é o vínculo entre alunos e literatura sob uma mediação afetuosa, levando estes a ressignificação da língua portuguesa, não com um objetivo escolar (provas e ferramenta futura de trabalho), mas como algo que os ajudarão a pensar, questionar a vida.

Com isso, fissura-se o fundamento instituído na escola da competição, da lógica econômica em que a educação mergulha hoje. Que estrangula, apressa conteúdos e minimiza momentos fortes de práticas de constituição de leitores que pensa a beleza do texto, a reflexão do mundo e a humanização. “Hoje” a biblioterapia é um universo que enfrenta desconfiança, resistências do seu elo como habitante de leitura e literatura no território da escola. No entanto, a paisagem poética que ela confere a ele, abre possibilidades de espaço desse acontecimento, de lugar para que ela possa acontecer. Depois de tudo dito, aqui inventa-se argumentos para empatia, cria-se brechas e vínculos para ela, potencializa-se outros sentidos e significações de uma leitura admissível, devires porvir: O que nos torna desejosos por este deslocamento. É preciso conhecê-la!

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: s. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.131-149. Disponível em: <https://desarquivo.org/sites/default/files/virginia-kastrup-liliana-da-escossia-eduardo-passos-pistas-para-o-metodo-da-cartografia.pdf>. Acesso: 4 jul. 2021.
- ANDRADE, Lucas Veras de. *et. al.* Os livros entre as cores e a conscientização de professores para o uso da biblioteca escolar. **Bibl. Esc. em Rev.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 69-88, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106587/105182>. Acesso: 4 jun. 2021.
- ANDRADE, Lucas Veras de; OLIVEIRA, Michel Machado de. Uma intervenção pedagógica no contexto de uma biblioteca escolar: delineando caminhos para transformar um ambiente estático em espaço dinâmico. **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 19-37, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106602>. Acesso: 4 jun. 2021.
- ANDRADE, Lucas Veras de. Prática Educativa na Biblioteca Escolar: um trabalho a partir do gênero textual lenda. **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 75-95, 2015a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106618/105211>. Acesso em: 4 jul. 2021.
- ANDRADE, Lucas Veras de. Por que eu não vou à biblioteca?: discursos, representações e sentimentos desvelados por sujeitos escolares através de desenhos. **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 72-93, 2015b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106611/105205>. Acesso em: 4 jul. 2021.
- ANDRADE, Lucas Veras de. Biblioterapia como prática e pesquisa associada ao método cartográfico, um enlace de amantes do acaso: tessituras e confissões de um aprendiz. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, p. 1-30, 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1464/1308>. Acesso: 13 maio 2022.
- ANDRADE, Lucas Veras de. Intercursos entre biblioterapia, letramento literário e a teoria da estética da recepção: pistas de um enlace para uma formação leitora diferenciada na escola. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 1-27, jan./abr., 2022. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1750>. Acesso em: 18 maio 2022.
- ANDRADE, Fabíola Fernandes; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizellim Simões. Reflexão sobre a importância da leitura literária para a formação de crianças produtoras de texto. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras-PB, v. 6, n. 12, p.42-62, jan./jul., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/24921/15089>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.
- BENEVENUTTO, Felipe Etelvino. **Biblioterapia e a leitura menor**. Orientador: Solange Puntel Mostafa. 2017.48 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.s). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-88. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso: 10 jul. 2022.

CABRAL, Maria; KASTRUP, Virgínia. Encontros que nos movem: a leitura como experiência inventiva. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 14., Rio de Janeiro, 2007. **Anais ...** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_283.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Biblioterapia: um cuidado com o ser**. São Paulo: Porto das ideias, 2010.

CARDONETTI, Vivien Kelling; GARLET, Francieli Regina; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diários visuais e/ou textuais como laboratório de criação de si: movimentos transversais na docência universitária. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 261-290, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v21n68/1981-416X-rde-21-68-261.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

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

COSTA, Catarina. **Teresina é a capital do país com melhor educação pública do ensino fundamental, aponta Ideb**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/09/15/teresina-e-a-capital-do-pais-com-melhor-educacao-publica-do-ensino-fundamental-aponta-ideb.ghtml>. Acesso em: 6 jul. 2021.

COSTA, Luciano Bedin da; AMORIM, Alexandre Sobral Loureiro. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.14, n.3, p.912-933, set./dez. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8045/4450>. Acesso em: 8 abr. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror: escrituras em filosofia e educação**. Porto Alegre, Brasil: UFRGS/Sulina, 2007.

COSSON, Rildo. Entrevista. [Entrevista cedida a] Begma Tavares Barbosa. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/146-150-Entrevista-com-Rildo-Cosson.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2021.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 4 jul. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. v. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 05. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FERNANDES, Davi. Teresina possui a melhor Educação entre as capitais do Brasil, diz Inep. 2022. Disponível em: <https://www.gp1.com.br/pi/piaui/noticia/2022/9/16/teresina-possui-a-melhor-educacao-entre-as-capitais-do-brasil-diz-inep-534152.html>. Acesso em: 07 abr. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. São Paulo: Forense, 2000.

FUGANTI, Luis. Devir. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 73-78.

GALLIAN, Dante. **Literatura como Remédio: os Clássicos e a Saúde da Alma**. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2017.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bG374G5nJQ6jtVgCbb7Vsvb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 maio 2022.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, Niterói, v.25, n.2, p. 263-289, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4942/4784>. Acesso em 22 out. 2021.

LEFTA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. **Revista Mental**, Barbacena, ano VII, n. 12, p. 153-166, jan./jun., 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v7n12/v7n12a09.pdf>. Acesso: 03 jun. 2023

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAIRESSE, Denise; FONSECA, Tania Mara Galli. Dizer, escutar, escrever: redes de tradução impressas na arte de cartografar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 111-116, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/5hkVGxDYJsDsqJS4BGrFdyk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MORAES, Marcia; KASTRUP, Virginia. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MOSTAFA, Solange Puntel. Leitura Menor: um conceito, um acontecimento. **Bib. Esc. em Rev.**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/152374>. Acesso em 14 maio 2022.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.s). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200093&lng=en&nrm=iso&tling=pt. Acesso em: 26 maio. 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação Ubíqua**: Repercussão na cultura e na educação. Editora Paulus. São Paulo, 2013.

SEIXAS, Cristiana. **Vivências em Biblioterapia**: práticas de cuidado através da literatura. Niterói: C. Seixas, 2014.

SEIXAS, Cristiana. Biblioterapia e dança circular: ressonâncias espirais. In: **Quintais da biblioterapia**: experiências na poética do cuidado. Niterói: Nome Próprio, 2020a. p. 42-57.

SEIXAS, Cristiana Garcez dos Santos. Biblioterapia e educação: sopros de cuidado entre leituras. **RevistAleph**, [Niterói], n. 34, p. 239-259, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/41444>. Acesso: 26 maio 2022.

SOUSA, Carla. **Biblioterapia e mediação afetuosa da literatura**. Florianópolis: Ed. da autora, 2021.

SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura juvenil em questão**: aventura e desventura de heróis menores. São Paulo: Cortez, 2001.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papyrus, 1995.

ZILBERMAN, Regina. (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: global, 2003.

NOTAS

AGRADECIMENTOS

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) pela concessão do financiamento do Curso de Especialização em Literatura e Ensino.

Ao professor Thiago Felício Barbosa Pereira pela docência, orientação atenta e afetuosa da pesquisa.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: L. V. de Andrade.

Produção de dados: L. V. de Andrade.

Discussão dos resultados: L. V. de Andrade.

Revisão e aprovação: L. V. de Andrade; T. F. B. Pereira.

Orientação da Pesquisa: T. F. B. Pereira.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Encontros Bibli** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Edgar Bisset Alvarez, Ana Clara Cândido, Patrícia Neubert, Genilson Geraldo, Mayara Madeira Trevisol, Jônatas Edison da Silva, Camila Letícia Melo Furtado e Beatriz Tarré Alonso.

HISTÓRICO

Recebido em: 08-04-2023 - Aprovado em: 18-06-2023 - Publicado em: 04-08-2023.

