



MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

Letramento literário e espaços de formação de leitores

Organizadores

Renata Junqueira de Souza
Antonio Cezar Nascimento de Brito
Cristiane Dias Martins da Costa



Mediação Literária:

LETRAMENTO LITERÁRIO E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE LEITORES



Organizadores



Renata Junqueira de Souza
Antonio Cezar Nascimento de Brito
Cristiane Dias Martins da Costa



Formação de Professores
e as Práticas Educativas
em Leitura, Literatura e
Avaliação do texto literário





COMISSÃO ORGANIZADORA

Renata Junqueira de Souza
Leoneide Maria Brito Martins
Antonio Cezar Nascimento de Brito
Adriana Jesuíno Francisco
Aldenora Resende dos Santos Neta
Aline Barbosa de Almeida Cechinel
Ana Paula Carneiro
Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Andreina de Melo Louveira Arteman
Cássia Cordeiro Furtado
Clara Cassiolato Junqueira
Claudia Leite Brandão

Djalda Maracira Castelo Branco Muniz
Estela Aparecida de Souza dos Santos
Gabrielly Doná
Hercília Maria de Moura Vituriano
Isabela Delli Colli Zocolaro
Joana d'Arc Batista Herkenhoff
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Maria do Carmo Alves da Cruz
Rosangela Valachinski Gandin
Roosewelt Lins Silva
Vânia Maria Castelo Barbosa

Expediente:

Arte da capa e margens das páginas: Roger Melo

Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores, assim como as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mediação literária: letramento literário e espaços de formação de leitores. *E-book* (PDF)/ organização de Renata Junqueira de Souza; Antonio Cezar Nascimento de Brito; Cristiane Dias Martins da Costa. — Lavras (MG): Editora Educação Literária, 2026.
794 p.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VIII CILIJ - Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, 2026, UFMA, São Luís.
ISBN: 978-65-82655-10-4

1. Mediação literária 2. Letramento literário 3. Formação de leitores 4. Espaços de leitura 5. Educação literária. I. Souza, Renata Junqueira de II. Brito, Antonio Cezar Nascimento de III. Costa, Cristiane Dias Martins da IV. Título.

CDD 372.4

CDU 028.5:37

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins - CRB13/320.
Resolução CFB nº 184, de 29 de setembro de 2017.

3

Fernando José Fraga de Azevedo
Instituto de Educação – Universidade
do Minho

Ângela Maria Franco Martins Coelho
de Paiva Balça

Universidade de Évora

Elisa Maria Dalla-Bona

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Regina Silva Michelli Perim

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Carola Vesely Avaria

Universidad de Santiago de Chile

Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Instituto Politécnico de Portalegre,
Portugal

Ilsa do Carmo Vieira Goulart –

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Leonardo Montes Lopes –

Universidade de Rio Verde (UniRV)

Daniela Aparecida Eufrásio –

Universidade Federal de Alfenas
(UNIFAL-MG)

Cleudene de Oliveira Araújo –

Universidade Estadual do Ceará
(UECE)

Leuda Evangelista de Oliveira –

Universidade Federal de Roraima
(UFRR)

Felipe Munita

(Santiago, Chile)

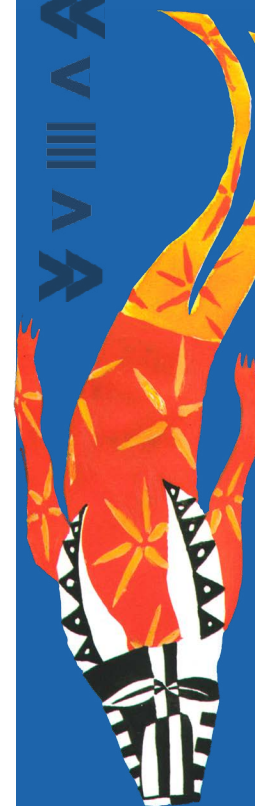
Bru Junca

(Contadora de histórias, Évora, Portugal)

Mediação Literária:

Letramento literário e espaços de formação de leitores





APRESENTAÇÃO

VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL - SÃO LUÍS, MARANHÃO

Entre mares, ventos e palavras, São Luís do Maranhão tornou-se, em 2025, território fértil para o encontro de vozes que acreditam na literatura como gesto de formação, partilha e transformação humana. Foi ali, entre ruas históricas e horizontes abertos ao Atlântico, que aconteceu o **VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Mediação Literária e Formação de Leitores**, reunindo pesquisadores(as), professores(as), escritores(as), mediadores(as) e leitores(as) em um movimento coletivo de escuta, criação e reflexão.

Se em outros tempos o Congresso encontrou abrigo em diferentes cidades e instituições, nesta edição maranhense reafirmou-se sua vocação itinerante e plural, uma travessia que reconhece a diversidade cultural do Brasil e a potência das muitas geografias que compõem o território da leitura literária. Cada edição, como uma nova página, amplia o diálogo entre sujeitos, saberes e experiências, permitindo que a literatura circule como rio vivo entre diferentes comunidades leitoras.

O tema que orientou este encontro - **Mediação Literária e Formação de Leitores** - nasce da consciência de que ler não é apenas decifrar signos, mas construir sentidos, criar vínculos e reconhecer-se no outro. A mediação, nesse contexto, não se restringe ao ato pedagógico: ela se constitui como ponte sensível entre textos e leitores, entre memória e imaginação, entre cultura e identidade. É nesse espaço de travessia que o leitor se forma, cresce e se reinventa.

Durante os dias do Congresso, conferências, mesas-redondas, comunicações e rodas de conversa fizeram ecoar múltiplas perspectivas sobre o ensino da literatura, a leitura literária e os desafios contemporâneos de formar leitores em um mundo em constante transformação. Foram momentos de intensa partilha intelectual e afetiva, nos quais a palavra literária se reafirmou como arte, linguagem e experiência humana essencial.

Este e-book reúne parte significativa dessas vozes que se encontraram em São Luís. Cada texto aqui apresentado é fruto de investigações, práticas pedagógicas e experiências de leitura que dialogam com os desafios e as possibilidades da formação literária em nosso tempo. Juntos, compõem um mosaico de reflexões que revelam a vitalidade da literatura infantil e juvenil e sua capacidade de produzir sentidos em diferentes contextos culturais e educacionais.

Assim como o mar que banha a cidade anfitriã, a literatura também se move, ora em ondas suaves, ora em correntes intensas, levando consigo histórias, memórias e sonhos. E é nesse movimento contínuo que a leitura literária se fortalece como direito, como experiência estética e como possibilidade de humanização.

Que as páginas que seguem sejam lidas como se percorre um caminho aberto: com curiosidade, sensibilidade e disponibilidade para o encontro com o outro. Que cada texto aqui reunido encontre

abrigo na memória dos leitores e se transforme em semente de novas práticas, novos estudos e novas formas de mediar a literatura.

Porque, afinal, formar leitores é também formar mundos.

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza

Coordenadora Geral do CILIJ

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Secretário Executivo do CILIJ

5

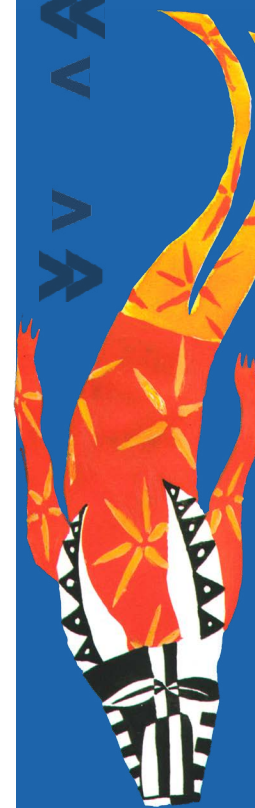


Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores



ÍNDICE

- 4 APRESENTAÇÃO**
Renata Junqueira de Souza
Antonio Cezar Nascimento de Brito
- 16 MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO**
Felipe Munita
- 24 BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA**
Rovilson José da Silva
- 30 CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?**
Cyntia Graziella G. S. Giroto
- 46 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES**
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- 56 A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA**
Marivaldo Omena Batista
- 63 A EXPERIÊNCIA LEITORA E O TRABALHO DA SALA DE LEITURA EM ITABORAÍ**
Heloisa de Souza, Mestranda
- 71 A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO 5º ANO: FORMAÇÃO DO LEITOR E LETRAMENTO LITERÁRIO**
Ana Paula Pereira de Araújo Roqu
Arícia Cecília de Farias Bezerra Rodrigues
- 80 A ARTE DE MEDIAR LEITURA LITERÁRIA E CONTAR HISTÓRIAS NAS SALAS DE LEITURA DE MARABÁ**
Gabriella Araújo Silva
Patrícia Aparecida Beraldo Romano



- 86 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**
Adriana Nunes de Souza
Rosângela Nunes de Lima
- 93 A LEITURA E O POÉTICO NAS MÍDIAS DE “ANNE DE GREEN GABLES”**
Andréia Luísa Schirmann
Ângela Cogo Fronckowiak
- 102 A LEITURA FLORESCE? - SOBRE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**
Letícia da Rosa Fregapani
Ângela Cogo Fronckowiak
- 109 A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS FORMATIVOS, CULTURA ESCRITA E LETRAMENTO LITERÁRIO**
Nathália Andrade Karpinski
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- 117 A LITERATURA INFANTOJUVENIL NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE OS LETRAMENTOS LITERÁRIO E ACADÊMICO**
Alessandra Fontes C. da R. K. Pereira
- 125 A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE OS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES**
Darliana Sidicléa França
- 133 ALDRAVIPEIA: UM MOVIMENTO POÉTICO NO UNIVERSO NARRATIVO DO LIVRO FLORA, DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS**
Antonia Merylandia F. Ribeiro Barros
Gilce Primak
- 142 ANDAR ENTRE ACERVOS: ANÁLISE DE BIBLIOTECAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO JOÃO DEL-REI**
Luiz Felipe de Araújo Pereira
Ana Caroline de Almeida



**150 AS AVENTURAS DE COORDENAR UMA BIBLIOTECA
COMUNITÁRIA: ENTRE LIVROS E AFETOS**

Ethel Silva de Oliveira

Katiani Fernanda da Silva de Mattos Antunes

Elisângela Silva de Oliveira

**158 AS POTENCIALIDADES DA LITERATURA INFANTIL
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Eliana Guimarães Almeida

Renata Junqueira de Souza

**165 CÍRCULO DE LEITURA: O PROTAGONISMO
INFANTIL NA SELEÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS**

Patrícia Barros Soares Batista

Letícia Lopes Ferreira

**174 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LITERATURA
INFANTIL NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO
DO PROGRAMA DE LEITURA E ESCRITA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI)**

Tawana Domeneghi Orlandi Tosta

Virna Mac-Cord Catão

Cleonice Maria Tomazzett

**181 DIVULGAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL:
UM TRABALHO INTERPROFISSIONAL NO
ALMANAQUE DO MUNDO MÁGICO DA LEITURA**

Rosangela Valachinski Gandin

Luciana Ferreira

**190 ELA NÃO SABIA DOS MEUS ENCONTROS
COM “MARCELO”! MEDIAÇÃO LITERÁRIA
E FORMAÇÃO LEITORA**

Edith Maria Batista Ferreira,

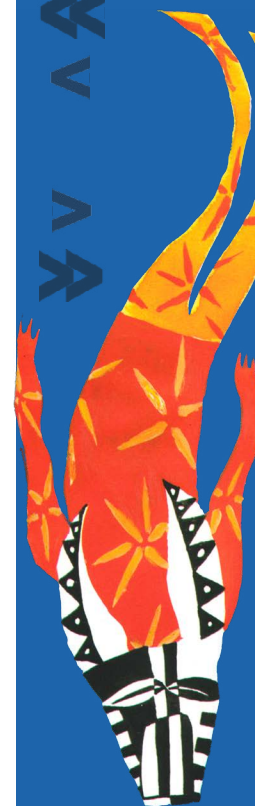
**196 ENCONTROS ENTRE LIVROS, PROFESSORA EM
FORMAÇÃO E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Beatriz Pollettini Medici

88

AA

AA

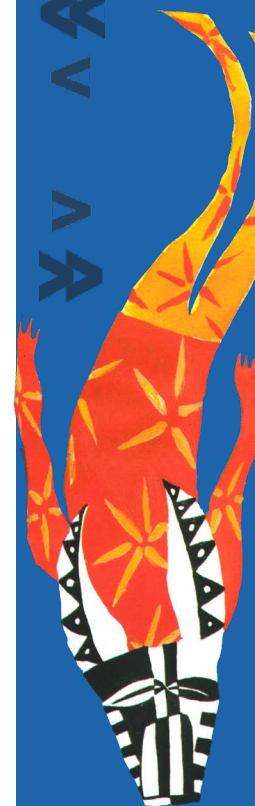


Mediação Literária:

Letramento literário e espaços
de formação de leitores



- 203 ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O APAGAMENTO DA LITERATURA: REFLEXÕES A PARTIR DA “CARTA À ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA”**
Daiana Lima Tarachuk,
Fernando Azevedo
Elisa Maria Dalla-Bona
- 211 ENTRE HARRY POTTER E A BÍBLIA: MEDIAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA PERIFERIA**
Luceceleia Francisco da Silva
Maria Amélia Dalvi
- 219 ESCREVIVÊNCIAS DA INFÂNCIA: LITERATURA, ESCUTA E CRIAÇÃO COMO ATOS DE RESISTÊNCIA**
Diana Pazzini dos Santos
Juliana Pires da Silva
Larissa Santos da Cruz
- 225 ESTAR COM/ENTRE LIVROS: MEDIAÇÃO E CONVERSAS LITERÁRIAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES/AS**
Edith Maria Batista Ferreira
Joelma Reis Correia
- 232 “EU, PRIMEIRO, EU SOU UMA LEITORA”:
LETRAMENTOS DO PROFESSOR NA ATUAÇÃO
COMO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA**
Thais de Souza Schlichting
Adriana Fischer
- 240 EXTENSÃO E ENSINO NAS AÇÕES DO MUNDO MÁGICO DA LEITURA**
Rosangela Valachinski Gandin
Luciana Ferreira



250 FORMAÇÃO DE LEITORES E MEDIADORES DE LEITURA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA EXPERIÊNCIA COM A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO – PROGRAMA BALE

Diana Maria Leite Lopes Saldanha
Francicleide Cesário de Oliveira
Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

258 FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFMA

Carlos Eduardo Santos da Silva
Leoneide Maria Brito Martins
Lia Beatriz Fernandes Azevedo
Nara Thalita Batalha Pires

266 FORMAÇÃO DO MEDIADOR LITERÁRIO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM CLUBES DE LEITURA

Tatiane Rodrigues da Silva
Caroline Feitosa Miranda Cunha
Daniela Maria Segabinazi,

272 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A BIBLIOTECA ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC)

Rovilson José da Silva
Greice Ferreira da Silva

279 HORIZONTES ENTRECRUZADOS: O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO NA RECEPÇÃO DA ARTE LITERÁRIA

Arlinda Alves de Sousa

286 “IMAGINÁTICA”: FUTURO LITERÁRIO EM CURSO

Jéssica Tamietti de Almeida

294 LEITOR EM FORMAÇÃO: ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA LEITURA, BIBLIOTECA ESCOLAR E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Rovilson José da Silva
Ana Cláudia Constantino



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores



**302 LEITURA DRAMÁTICA NA SALA DE AULA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Grasiela Oliveira dos Santos

Tainara Kauane Silva

Adriana Nunes de Souza

**308 LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:
CAMINHOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Giane Maria da Silva

Patrícia Barros Soares Batista

**315 LEITURA LITERÁRIA E MEDIAÇÃO DE LEITURA
NA BIBLIOTECA ESCOLAR: FORMANDO
LEITORES PARA TODA A VIDA**

Maria Eridan da Silva Santos

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

Diana Maria Leite Lopes Saldanha

**323 “LEITURA QUINZENAL”: RELATO DE
EXPERIÊNCIA SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA
LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA BILÍNGUE**

Júlia Bilck Venturi

Thais de Souza Schlichting

**330 LETRAMENTO LITERÁRIO NO AEE: MEDIAÇÃO
ADAPTADA PARA CRIANÇAS ATÍPICAS**

Rosiliane Goulart

**337 LIVRO INFANTIL E A CENSURA NO
ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR**

Sueli Bortolin

Marcos Aparecido Rodrigues Prado

Rovilson José da Silva

**345 MEDIAÇÃO EM LIBRAS NA CONTAÇÃO
DE HISTÓRIAS: CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS SIMBÓLICOS E ESTÉTICOS
PARA ESTUDANTES SURDOS**

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Maria Júlia Batista de Holanda

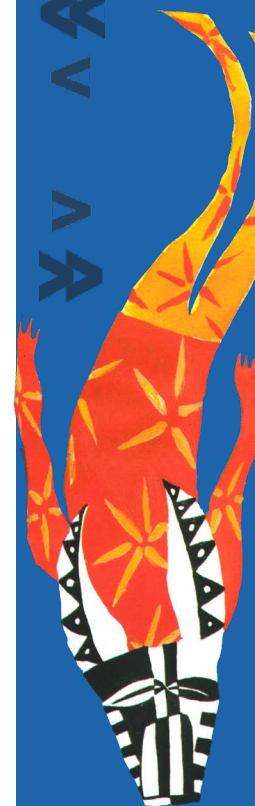
Jonathan Cardoso Santana da Silva



Mediação Literária:

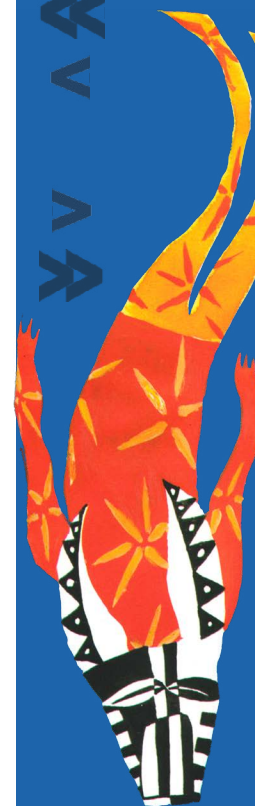
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





- 352** **MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO GESTO FORMATIVO: ENCONTRAR E AFETAR SUJEITOS NAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA**
Claudiane da Conceição de Almeida
Vanessa Soares de Souza,
Ludmila Thomé de Andrade
- 358** **MUNDINHO DA LEITURA: UM ESPAÇO-TEMPO PARA AÇÕES E PRÁTICAS LITERÁRIAS**
Ana Paula Munarim Ruz Lemos
Cyntia Graziella G. S. Girotto
Joyce Aparecida da Silva Linard
- 367** **NARRATIVAS DE JOVENS E ADOLESCENTES: UMA EXPERIÊNCIA NA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA MARIA DOLORES**
Ethel Silva de Oliveira
Wellissa Sol Monteiro Cunha de Sousa
Elisângela Silva de Oliveira
- 376** **O CLUBE DO LIVRO COMO FACILITADOR NA EXPERIÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA DIGITAL EM SALA DE AULA**
Taila Paulina Pereira
- 383** **O GÊNERO CORDEL EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA: MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES**
Ana Maria Henrique de Souza
Naelza de Araújo Wanderley
- 391** **O INCENTIVO À LEITURA POR MEIO DE AÇÕES FORMATIVAS E CULTURAIS NA BIBLIOTECA: O PROJETO LEITURA COLORIDA**
Maria Cecília Silva de Amorim
Nay Brúnio Borges
- 400** **O LIVRO-IMAGEM “MIGRANTES” COM ESTUDANTES DA EJA E DO 6º ANO: UMA LEITURA QUE ATRAVESSA IDADES**
Elisabeth Maria de Melo





**409 O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL
NA SALA DE AULA: PESQUISAS
DESENVOLVIDAS ENTRE 2016 E 2021**

Elaine Rodrigues Nichio

Maria Helena Ferrari

Gisely Storch do Nascimento

**417 O SENTIDO DA LEITURA PARA A CRIANÇA:
CONTRIBUTOS DA LITERATURA**

Itacira Mouzinho Lima Monteles

**425 O TEMPO DA ESCUTA E DA CONVERSA
NA MEDIAÇÃO LITERÁRIA**

Marcela Afonso Fernandez

**430 O TRABALHO COM A MEDIAÇÃO NA
LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DOS PEQUENOS LEITORES**

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Danglei de Castro Pereira

Miriam Maria Aparecida Franco Moreira

**439 OS ATOS DE LER E ESCREVER PARA GARANTIA
DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: FORMAÇÃO CRÍTICA DE
PROFESSORES E MEDIAÇÃO DE LEITORES**

Maria Lúcia Nunes Serrano

**446 “PERDOO OU NÃO PERDOO?”: PRÁTICA
LITERÁRIA COM A OBRA *LIS NO PEITO* E O
PARADIGMA DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Beatriz Pereira de Almeida

Kamila Pedrosa Soares

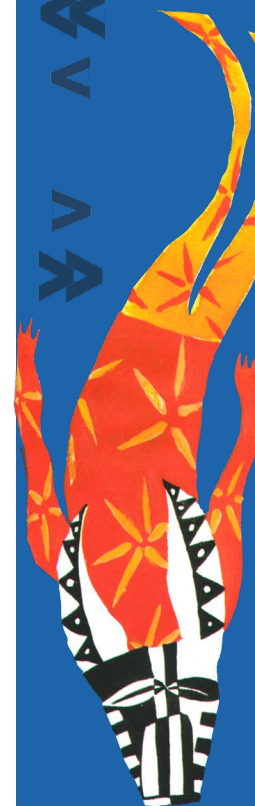
**454 POR QUE NÃO ENCANTAR? FORMAÇÃO DO
GOSTO NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL**

Rannyere Sebastian Bernardo Paulino,

Layara Ingled dos Santos

Rosangela Nunes de Souza,





**460 PRÁTICAS COTIDIANAS DE LEITURA
PARA A FORMAÇÃO DO LETRAMENTO
LITERÁRIO DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS
NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Ana Maria Alves de Brito

**469 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA BIBLIOTECA
COMUNITÁRIA MARIA DOLORES: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO LEITORA**

Tamires Silva Auzier

Emely Kelry Alves dos Santos,

Ethel da Silva de Oliveira

**479 PROFESSOR QUE NÃO LÊ NÃO FORMA LEITORES?
PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO DE
LEITURA E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Ana Paula Machado Teixeira

Veronice Camargo da Silva

**487 PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
PARES LEITORES: FORMAÇÃO DE
LEITORES LITERÁRIOS EM FOCO**

Flávia Maria de Menezes

Danielle Costa de Araújo

Beatriz Ignácio Mascarenhas

**494 PROJETO SACOLA DA LEITURA: UMA
FORMA DE ACESSO À LITERATURA
INFANTIL COMO UM BEM CULTURAL**

Beatriz Alves de Moura

**500 QUAIS SABERES CONSTITUEM O MEDIADOR
DE LEITURA LITERÁRIA? ANÁLISES DE UMA
EXPERIÊNCIA FORMATIVA COLETIVA**

Raíssa Salache Santos

Thais de Souza Schlichting





**508 RELEITURA DRAMATIZADA DO BICHO FOLHARAL
POR CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA UEB ROSA DE SARON**

Antonia Adriana Vieira
Vanuza da Silva
Cristiane Dias Martins da Costa

**515 REPRESENTAÇÕES DE LEITORES E LEITURAS
EM MONOGRAFIAS DE PEDAGOGIA**

Ana Cristina Champoudry

**523 SABERES NATIVOS E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: POSSÍVEIS CAMINHOS
COM A LITERATURA INDÍGENA**

Aldenice Auxiliadora Oliveira
Alba Maria Monteiro Santos Lessa
Prefeitura Municipal do Recife (PMRE)

**530 “SACOLA LITERÁRIA”: POR UMA PRÁTICA
CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA**

Isabela Siqueira Fernandes
Renata Junqueira de Souza

**537 SALA DE LEITURA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS
OFICIAIS E OS DESAFIOS ENCONTRADOS NAS
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB**

Geovana Cameron Silva Pegado
Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

**546 SE TU ME QUISESSE E SE TU ME LERES? A PROSA
JUVENIL PARAIBANA DE JADNA ALANA**

Israela Rana Araújo Lacerda
Márcia Tavares Silva

**553 “TERMINEI DE LER: O QUE FAÇO AGORA?”
INQUIETAÇÕES DOCENTES NA MEDIAÇÃO
DE LEITURA DO LIVRO-ÁLBUM**

Andreia Suli

**562 UMA TARDE NO MUSEU: MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS
DE LEITURA NA CASA STEFAN ZWEIG**

Cristina Ferreira



MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO

Felipe Munita

*Universidad Austral de Chile
Instituto Milenio para el Estudio de la Literacidad y el
Aprendizaje Transformativos (MISTRALL)*

EL POEMA: ENTRE EL MISTERIO Y LA EXPLICACIÓN

Para hablar de mediación de poesía, quisiera comenzar estas palabras citando a una de las voces poéticas más importantes del concierto latinoamericano, la poeta uruguaya Circe Maia, cuando dice:

...si se respira un misterio, ahí está, con eso quedó. Cada poema, según mi marido tendría que tener una explicación al lado, de cómo, por qué se escribió. No vale, no tiene sentido. [...] Si hablamos mucho nos equivocamos con relación a la poesía. Es otro modo, la poesía, de arrimarse a la realidad (2018: 420).

Es evidente que la idea de un misterio que se respira en el encuentro con el poema deriva en la imposibilidad de la explicación única, desechada por Maia pues se relacionaría con un modo positivista de aproximarse a la realidad que resulta ajeno al particular modo con el cual el lenguaje poético se acerca a esa realidad y la (re)construye mediante la palabra. Lo anterior, entonces, nos sitúa en un plano que se extiende más allá de las certezas y los sentidos únicos.

Sin embargo, en un llamativo contraste con esta idea de poesía, la investigación educativa continúa reportando la existencia de prácticas didácticas muy sesgadas y reduccionistas, entre las cuales una de las más comunes es la lección magistral en la que un/a docente “explica” el poema a sus estudiantes. Lo que subyace en esas clases es la idea de un sentido único que tendría el poema, sentido que se puede desentrañar analizándolo verso por verso. De este modo, el proceso de lectura se centraría en intentar entender “el mensaje” del poema, así como también en el análisis de los aspectos técnicos que lo configuran, lo que deriva en una sola forma “correcta” de interpretar la poesía. Un adolescente sintetiza lo anterior de manera categórica, cuando señala que “lamentablemente hay muchos profesores que hacen que los poemas parezcan una ecuación matemática, como si no hubiera otra manera, como si solo hubiera dos métodos de cómo trabajarlo y así es como hay que hacerlo” (Xerri, 2016: 7). A su vez, tras ello hay una concepción del docente en tanto “guardián” del significado, que luego es revelado a sus estudiantes mediante la explicación magistral.

Tal vez por eso es que existe tanto rechazo e incluso miedo a la poesía, tanto en las y los estudiantes como también en quienes la enseñan. Esto queda en evidencia en las palabras de esa profesora que una vez me dijo: “no entiendo la poesía, me complica, no sé qué hacer con ella en el aula... me genera hartos temores”. Sus palabras son solo un ejemplo entre muchos, para señalar las dificultades que atraviesa el poema cuando entra en la sala de clases y, en muchas ocasiones, comienza a ser “explicado”.





Entonces: ¿tiene sentido insistir en “descubrir el mensaje” del poema? ¿Debemos continuar orientando las prácticas hacia la comprensión del significado -único y singular- del poema? En el intento por responder estas preguntas, me parece útil dar voz al gran escritor argentino Jorge Luis Borges, quien en una de sus conferencias señaló:

He sospechado muchas veces que el significado es, en realidad, algo que se le añade al poema. Sé a ciencia cierta que sentimos la belleza de un poema antes incluso de empezar a pensar en el significado. [...] Hay versos que, evidentemente, son hermosos y no tienen sentido. Pero, incluso así, tienen sentido: no para la razón, sino para la imaginación (2001: 104-105).

Una idea salta a la vista: desde la perspectiva borgeana, no hay un sentido único inherente al poema, que pueda aprehenderse desde las lógicas de la razón, sino más bien un sentido que se construye en el encuentro del lector con el texto, un sentido que parece habitar en el terreno de lo imaginario más que de lo fáctico. Desde esa perspectiva, el intento por “entender el significado” del poema parece ya no tener sentido. Llegados a este punto, es claro que la mediación de poesía debiese avanzar con otras coordenadas. ¿Cuáles son, entonces, esas coordenadas?

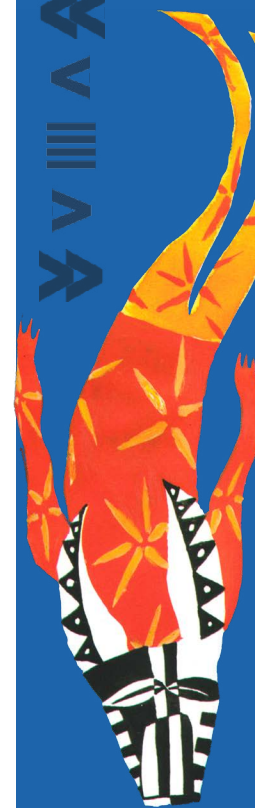
En otro lugar (Munita y Torres, 2024), intentamos proponer una síntesis teórica de las líneas de avance que parecen más prometedoras para hacer de la poesía una experiencia potente en la escuela. No obstante, en este texto prefiero mostrar una experiencia de mediación que, desde mi perspectiva, puede ayudar a entender esas líneas de avance desde la práctica pedagógica cotidiana.

Concretamente, presentaré a continuación una experiencia de educación poética desarrollada en la ciudad de Valdivia, sur de Chile, con un grupo de 3° año de enseñanza media (estudiantes de entre 16 y 17 años). Se trata de una secuencia didáctica sobre la poesía de Alejandra Pizarnik, cuyo producto final era una “Expo Pizarnik” que agrupaba una serie de objetos artísticos creados por el alumnado en torno a poemas de la autora argentina. Dicha secuencia fue co-diseñada colaborativamente por un grupo de docentes de enseñanza media, en el marco de un seminario-taller de educación poética desarrollado al alero de uno de mis proyectos de investigación. La descripción de algunos momentos de la secuencia, así como la visualización de una selección de trabajos elaborados por las y los estudiantes, sirve para abrir algunas líneas de reflexión que, desde mi perspectiva, pueden ser de interés para alimentar la discusión sobre la educación poética en nuestros días.

LEER POESÍA Y HABLAR SOBRE ELLA

Nos interesaba promover una experiencia de lectura anclada en diversas formas de encuentro con lo poético. Para ello, en la primera sesión se preparó un ambiente conformado por varias “estaciones de poesía”, las cuales agrupaban poemas de varios autores acerca de experiencias humanas como el amor, la identidad, el miedo o el viaje (aunque sin mencionarlas de modo explícito). La idea, aquí, era entrar a algunos de los grandes temas de la obra poética de Pizarnik, pero desde un espacio de lectura autónoma de otros poetas que también han abordado esas experiencias.

La docente a cargo del grupo (la profesora Mónica Munizaga, a quien agradezco su colaboración) ideó las estaciones intentando presentar los poemas mediante alguna propuesta artística que fuese más allá de la palabra en sí, pues esto serviría como modelamiento para el tipo de trabajo que se les



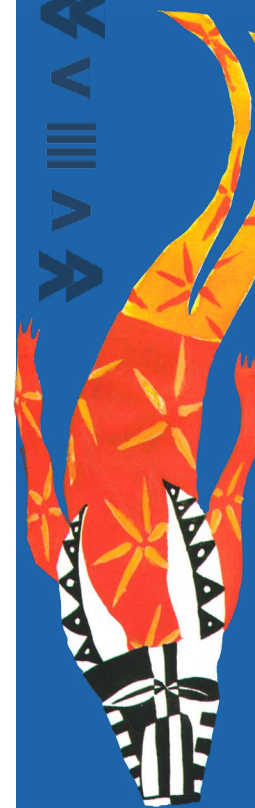
pediría como producto final de la secuencia. A modo de ejemplo, la estación sobre la palabra y el lenguaje incluía un texto del poeta mapuche Leonel Lienlaf, que relaciona la voz con el crepitar del fuego; este se presentó escrito en una caja de fósforos con la que se encendía una cerilla mientras se leía el poema (imagen 1). Cabe señalar que el hecho de ver a su profesora proponiendo un tipo de creación artístico-poética que luego les tocaría desarrollar, generó una especial motivación e interés en el alumnado.



Imagen 1. Creación artístico-poética.

Una vez que habían paseado por varias de las estaciones y que elegían la que más les había gustado, se generó una instancia de socialización a partir de una sencilla consigna: ¿qué tienen en común los poemas de nuestra estación? Así, la instrucción de intentar consensuar entre pares un título para la estación elegida ("Poemas sobre...") sirvió como disparador para un primer espacio de intercambio sobre su recepción de las obras.

En la sesión siguiente sucedió algo similar pero, esta vez, con conjuntos de poemas de Pizarnik en torno a las mismas experiencias humanas abordadas anteriormente. De nuevo, un primer espacio de lectura autónoma para el descubrimiento íntimo y personal de los textos, se acompañó luego con un plenario de conversación en torno a estos. Para dinamizar ese espacio, se utilizó una ruleta con varias consignas que, a modo de diversas "entradas" al poema (desde escoger versos



que nos parecen especiales hasta establecer conexiones con la propia vida), invitaban a las y los estudiantes a profundizar en ciertos aspectos de los textos leídos (imagen 2).

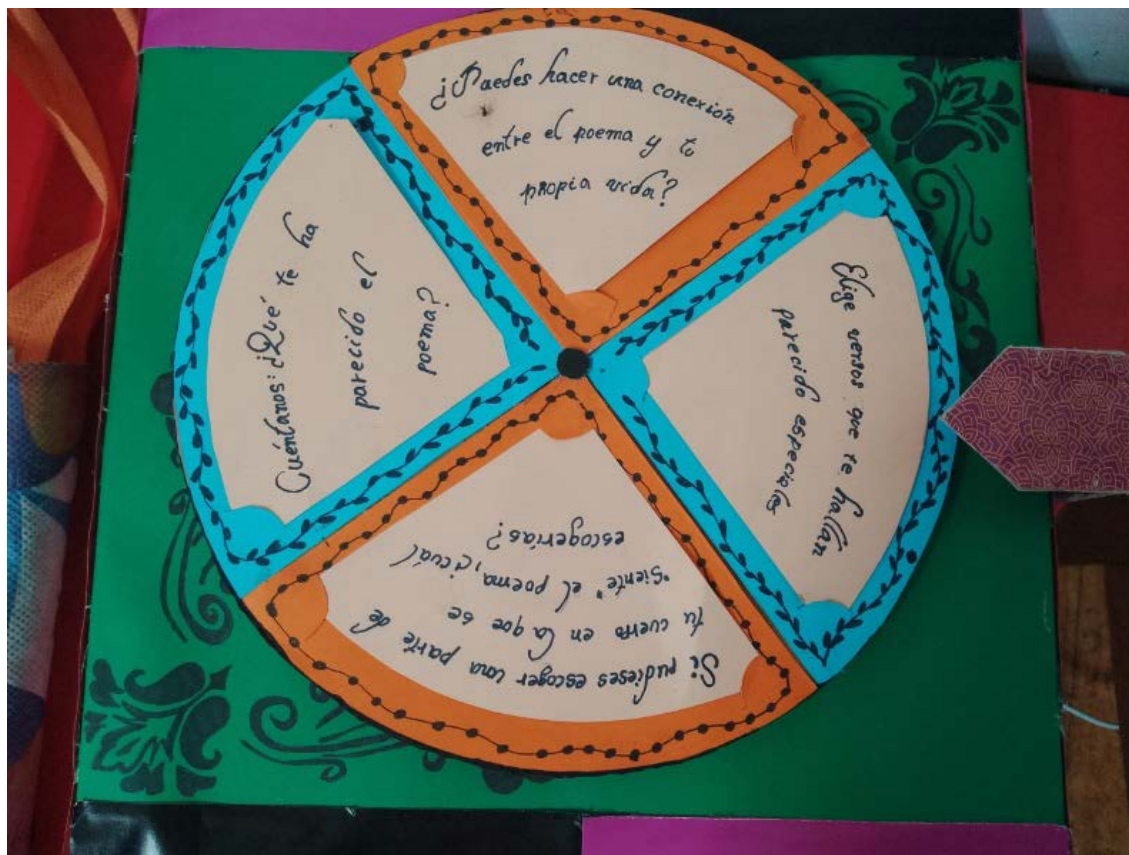


Imagen 2. Ruleta para dinamizar la conversación.

Poner en escena esa diversidad de entradas al texto nos parece especialmente relevante pues enseña que no hay un único modo de acercarse a la poesía, sino más bien que existen diversas formas de generar el diálogo personal con un texto poético (desde, por ejemplo, justificar en qué parte del cuerpo “siento” el poema hasta explicar ciertas sensaciones que nos deja lo leído). Por otro lado, dispositivos como estos permiten a las y los estudiantes aprender a conversar sobre los textos, ya que nos ofrecen maneras concretas para compartir la experiencia de lectura con otros. Ciertamente, este aprendizaje también fortalece la confianza que el alumnado puede necesitar al momento de leer y discutir sobre poesía.

En nuestra experiencia, tal vez lo más relevante luego de un largo tiempo de conversación “jugando” a la ruleta, fue la reflexión en torno a la trascendencia que puede tener el arte, en general, y la poesía, en particular, como una manera de expresar y vivenciar a nivel profundo ciertos sentimientos o experiencias de vida que no son fáciles de comunicar en el devenir cotidiano. En ese contexto sucedieron situaciones muy potentes, como la de un estudiante que nunca se había motivado con una experiencia lectora, y que esta vez expresó haber sentido una conexión muy particular con un poema



("La jaula") que, en sus palabras, le permitió hablar de lo que le estaba pasando y de cómo a veces él también se siente encerrado e incomprendido. O bien, la intervención de una estudiante al señalar que cada uno elige qué se apropia del poema, cuáles son los versos que le llegan, qué fragmentos son los que le resuenan y le hacen más sentido dependiendo de las experiencias que está viviendo.

Estas reflexiones se sucedían en la medida en que cada cual intervenía en torno a su poema favorito, intervención que muchas veces generaba réplicas o nuevas disquisiciones por parte de otros/as compañeros/as. En ese sentido me gusta pensar, con Sergio Frugoni, que la poesía convoca "una dimensión intersubjetiva", en la medida en que "nos pone en contacto con los otros frente a lo *no dicho* en el poema" (2019: 191). Se trata, entonces, de pensar en lo poético como una experiencia enraizada en ciertos espacios vacíos o abiertos que, en ocasiones, nos gusta explorar en diálogo con otros.

EXPRESAR EL MONÓLOGO INTERIOR CON LA POESÍA

Luego de varios espacios de lectura de (y conversación sobre) poemas de Pizarnik, comenzó el proceso de decidir la forma de representar el poema que cada estudiante había elegido. El único requisito base fue pensar en formas de expresión que fuesen más allá de lo lingüístico (por ejemplo: dibujo, fotografía, collage, representación física, cápsula audiovisual, objetos...). Tomamos esta opción pues creemos que, en el contexto escolar, puede dar más juego abordar una poesía compleja y hermética como la de Pizarnik desde una perspectiva sensorial más que puramente analítica. Así, el trasvase hacia otras formas expresivas refuerza la vivencia de que la poesía no solo se lee y se analiza sino que también se escucha, se visualiza, se observa, se siente... A su vez, la dimensión sensorial también se vincula con aspectos interpretativos, en la medida en que las decisiones acerca de cómo representar un poema nacen del sentido que las y los lectores han construido sobre el texto.

En efecto, tanto los productos finales como la justificación que las y los estudiantes ofrecieron en torno a las decisiones que tomaron para elaborarlos, dan cuenta de potentes procesos de apropiación personal y de construcción interpretativa en torno a los poemas elegidos. Así por ejemplo, una estudiante abordó un poema breve a partir de la interacción de diversas formas de representación (ver imagen 3): un dibujo (con la transcripción del poema integrada) acompañado de un objeto intervenido (una planta con dos figuras de plastilina debajo) y un texto explicativo.

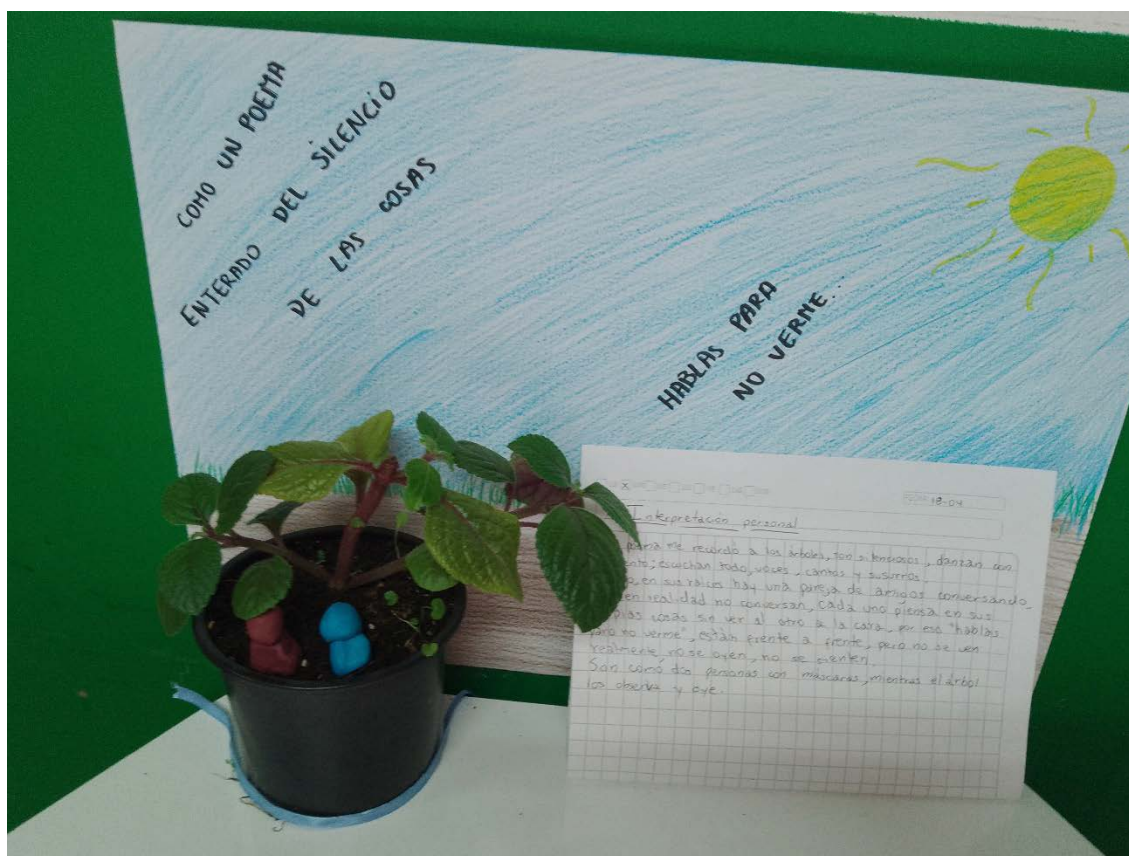
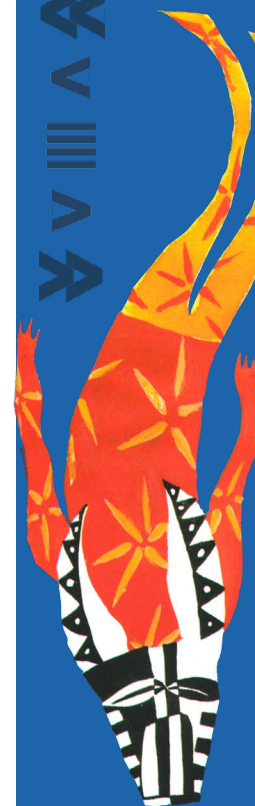


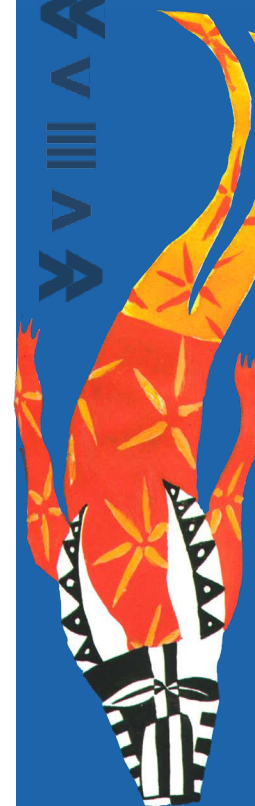
Imagen 3. Producto final de una estudiante.

Su escrito dice lo siguiente:

El poema me recordó a los árboles, son silenciosos, danzan con el viento; escuchan todo, voces, cantos y susurros. Abajo, en sus raíces hay una pareja de amigos conversando, pero en realidad no conversan, cada uno piensa en sus propias cosas sin ver al otro a la cara, por eso "hablas para no verme". Están frente a frente, pero no se ven realmente, no se oyen, no se sienten. Son como dos personas con máscaras, mientras el árbol los observa y oye.

Este texto nos deja algunas huellas de aquel monólogo interior que la estudiante vivió con el poema. A su vez, concebirlo como parte de una propuesta creativa más amplia permite que los procesos de escritura reflexiva dialoguen con otras formas de abordar la experiencia poética y de hacer emerger la respuesta personal frente al texto. De ese modo, se logra un producto visual que funciona a la vez como representación de la intimidad de la lectora y como una suerte de propuesta museográfica para invitar a otras/os a leer el poema.

Esta idea de una propuesta museográfica también estaba a la base de la propuesta de otro estudiante, quien abordó el poema "La palabra que sana". Especialmente impresionado por la idea de que "cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa", su primera idea era llenar peceras o cubos transparentes con agua y hacer un juego de reflejos de esas transparencias, intentando abrir



una reflexión acerca de cómo el lenguaje se ve de unas maneras pero puede verse también de otras. Finalmente, dada la dificultad técnica que esto implicaba, optó por llevar esa idea a un dibujo que colgó junto al poema (a la manera de una “literatura de cordel”), propuesta que, en sus palabras, buscaba atender a la idea de la transparencia de una palabra que deviene otra cosa y otra más (imagen 4).

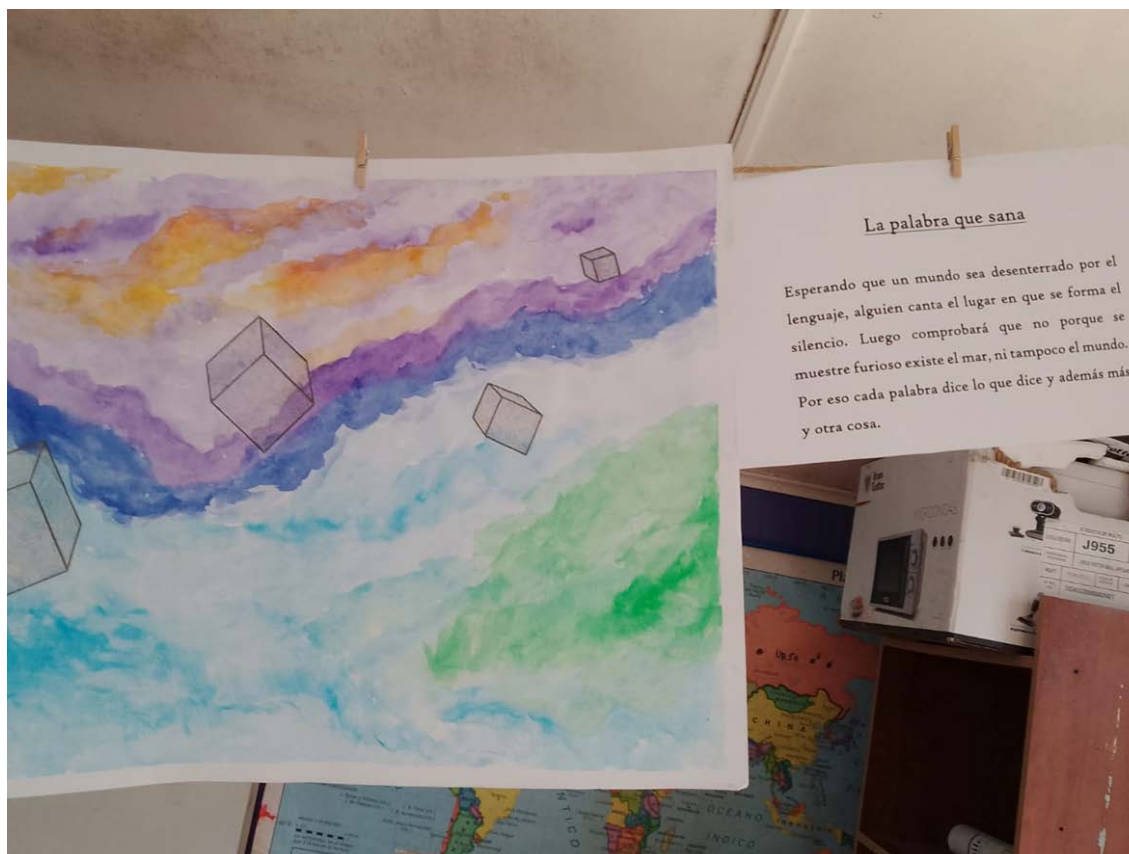
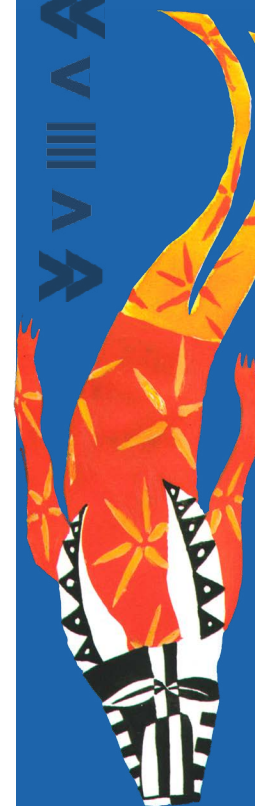


Imagen 4. Producto final de un estudiante

Volver a las producciones del alumnado, así como a sus propias voces en torno a estas, nos permite constatar la pujanza del diálogo entre lo dicho por el poema y lo que cada lector(a) aporta en el proceso de construcción de sentido cuando se apropia de esos versos. Esto nos recuerda aquello que dijera Octavio Paz cuando, hace muchos años, escribió: “Los muchachos leen versos para ayudarse a expresar o conocer sus sentimientos (...). Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro” (1972: 24). Nos parece, pues, que productos como estos no son sino una bella muestra de la convergencia entre el mundo que se abre en el poema y el mundo interior de quien a él se acerca.

PALABRAS AL CIERRE

Cuando comenzamos a pensar este proyecto, no pocas personas nos manifestaron sus dudas y reticencias, señalando que la poesía de Pizarnik era demasiado compleja para llevarla al aula, que el alumnado adolescente no la entendería. Obviando aquí la cuestionable presunción de que la poesía



hay que “entenderla”, creemos que lo sucedido en esta secuencia demostró que es posible lograr una conexión profunda entre el alumnado y los textos poéticos.

Dicha conexión se demuestra en los productos aquí presentados, pero también la observamos en otras situaciones. La observamos, por ejemplo, en aquella estudiante que un día señaló “me enamoré de la poesía de Pizarnik”, y confesó que había buscado por su cuenta las cartas de la autora... para luego mostrárselas a varios de sus compañeros. O bien en aquel estudiante que comenzó a escribir poesía gracias a este proyecto, y que hasta hoy continúa haciéndolo. O en aquel compañero muy callado y tímido que, al finalizar la Expo Pizarnik, se quedó conversando a solas con la profesora para decirle que se sintió identificado con los poemas sobre el miedo (una de las “estaciones” ofrecidas), y que para él fue importante descubrir que la autora encontraba en la poesía una manera de expresar y canalizar sus propios temores.

Más allá de esto, interesa remarcar no solo el resultado final sino el camino seguido para llegar hasta allí, pues diría que en él hay ciertos aspectos que pueden ser de interés para la mediación sobre poesía. ¿Qué incluyó, pues, ese camino? Incluyó diversas formas de encuentro con lo poético, yendo más allá del tipo de acercamiento analítico que tradicionalmente ha primado en las aulas. Incluyó instrumentos mediadores que, como la ruleta, ayudaron a abrir conversaciones diversificadas en torno a lo poético. Incluyó espacios planificados para hablar con otros sobre los poemas leídos, sobrepasando así la recepción únicamente individual de los textos. E incluyó, también, la posibilidad de explorar múltiples formas de expresión del monólogo interior de cada cual con el poema. Todo ello ayudó a que, para muchos de estos estudiantes, la poesía finalmente deviniese experiencia. Una experiencia, como intenté demostrar, mucho más potente y movilizadora que buscar un sentido único para el poema y sus maravillosos misterios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, J.L. (2001). **Arte poética: seis conferencias**. Barcelona: Crítica.

FRUGONI, S. (2019). Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela. **Catalejos**, 9 (5), pp. 181- 192.

MAIA, C. (2018). **Obra poética**. Montevideo: Rebeca Linke Editoras.

MUNITA, F. y Torres, C. (2024). La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. **Perfiles Educativos**, 46(183), pp. 150-167.

PAZ, O. (1972). **El arco y la lira**. México DF: Fondo de Cultura Económica.

XERRI, D. (2016) “‘Poems look like a mathematical equation’: Assessment in poetry education”. **International Journal of English Studies**, núm. 16(1), pp. 1-17.



BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA

Rovilson José da Silva

EDU/PPGCI-UEL

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Biblioteca escolar e formação humana, esse título é uma tentativa de apreender aspectos que são amplos, complexos e construídos ao longo da história da humanidade, acerca dessa instituição que ainda não tem seu funcionamento pleno no cotidiano de nossas escolas.

A biblioteca é uma invenção humana, da civilização. E, portanto, a palavra utilizada para designá-la foi criada por mulheres e homens ao longo de nossa história. E vale a pena pontuar que interagimos com as invenções humanas como é o caso da biblioteca e que, assim, ao nos utilizarmos dela, ao inseri-la no cotidiano, torna-se mais uma ferramenta à formação de crianças e adolescentes, num mundo atual cujas telas digitais predominam.

A biblioteca contém acervo.

O que é um acervo? Como ele é construído?

Algumas variantes podem ser usadas para se pensar nesses aspectos, mas vou me ater apenas ao aspecto geral que carrega em si elementos as subjetividades individuais, ou seja:

o acervo é uma extensão do ser humano, do seu fazer, do seu conviver, dos estudos científicos, da imaginação e da criação estética.

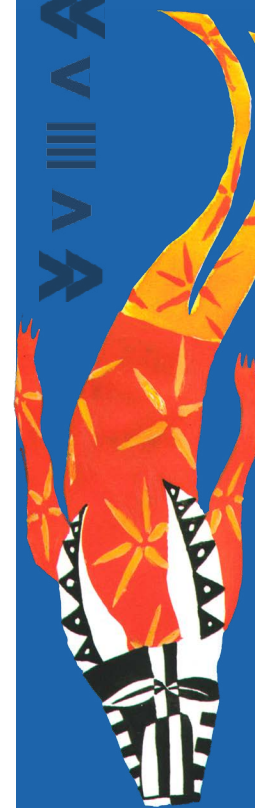
Em 1972, no 4º Congresso de Leitura, realizado em Buenos Aires, o escritor argentino, Jorge Luís Borges, na época era diretor da Biblioteca Nacional de Buenos Aires escreveu e proferiu a palestra *Bibliotecas, livros e leitura* que afirmava:

Dos muitos instrumentos inventados pelo homem creio que nenhum pode se comparar, nem sequer de longe, com o livro, porque os outros instrumentos são extensões, são mecanismos desse outro mecanismo que é nosso corpo [...] por outro lado, o livro é uma extensão de algo mais íntimo; o livro é uma extensão da memória e da imaginação [...]. (Borges, 1972, p. 3)

Então esse é ponto: o livro ou o acervo que compõe uma biblioteca é uma extensão do ser humano, ou seja, por meio de livros o humano se manifesta pela palavra de quem as escreveu, pensou, sentiu...imaginou...criou. Com isso, o livro dialoga com o passado, com o presente e com o futuro.

Quando atuei como mediador de leitura com turmas na Educação infantil e nos Anos Iniciais, na primeira visita que fazíamos à biblioteca escolar (BE) eu procurava apresentar assim para as crianças:

[...] *a biblioteca é o espaço que condensa um pouco de tudo que existe no mundo... muitas pessoas escreveram esses livros a partir de estudos que fizeram... com o talento artístico que têm inventaram histórias mirabolantes... Aqui tem histórias que surgiram antes de vocês nasceram; antes mesmo de seus pais... de seus avós terem nascido! Antes de Cristo, do começo do mundo... das estrelas...dos dinossauros... das máquinas mais velozes, enfim há muita coisa para descobrir aqui e vocês são os convidados para explorar tudo isso.* (Silva, 2009, n.p)



E, nesse contexto, como se pode compreender a humanização de crianças?

Pensar a humanização que a biblioteca pode trazer para as pessoas, especialmente, crianças e adolescentes...leva-nos a considerar como nos humanizamos.

A gente se humaniza no encontro, na convivência, nas trocas, nas relações com o outro ser humano e com aquilo que ele produz, cria e dissemina.

Cada escrita, cada história ou poema traz um pouco da natureza humana:

as belezas
as feiuras
os altos e baixos
e os dilemas humanos!
A compreensão de si,
do outro.
A convivência com outros mundos
que se parecem com o seu EU
e que não se parecem com você.
O desamor.
E o amor...que é uma de nossas bases de sustentação.

Com isso, somos instados a ir além do aspecto biológico com o qual nascemos: a memória, as funções psicológicas que serão desenvolvidas, atenção e percepção que contribuirão para o nosso desenvolvimento. (Miller,2020)

À medida que a criança está no mundo, o seu entorno está pleno de cultura que a leva além do aspecto biológico, inserindo-a no mundo da cultura, desenvolve seu pensamento, sua linguagem e, de acordo com as possibilidades e acesso ao legado que a humanidade produziu, produz, o ser humano vai se educando, vai se tornando humano.

Assim, a humanização também é uma construção social, cultural e que, portanto, deve ser cultivada, alimentada nas gerações que chegam, como é o caso das crianças, pois conforme Miller (2020, p.2) “[...] humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece”.

BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca na escola pode ser um dos principais equipamentos que, em funcionamento, pode promover o encontro da criança com o livro e a leitura. Isso reforça a importância dessa instituição para a formação de leitores em nosso país. E, assim, a biblioteca no contexto escolar torna-se um instrumento fundamental, conforme dispõe o artigo o Art. 2º, da Lei 14.837 de 2024, que criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE):

Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o **equipamento cultural** obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são [...]:

Na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos;

[...] Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos:

- o verde da manga-espada verde,
- o verde da manga-espada inchada;
- o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo,
- as pintas negras da manga mais além de madura. (Freire, 2021, p.21)

Daí resultou a afirmação que transcende gerações e que parece que é de cada uma de nós...de tanto que é repetida “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (Freire, 2021, p.19-20)

Daquele contexto freiriano, não pude deixar de pensar na minha própria trajetória de leitor em formação, pois na infância, antes da apropriação da escrita, da leitura da palavra escrita, eu fui alimentado pelas histórias orais de meus pais:

- histórias de assombração no período da quaresma na zona rural;
- histórias que minha mãe contava quando estávamos na cama (que mais tarde vim a saber que era uma versão da “Moura Torta”);
- “emboladas” que meu pai trouxe do sertão da Bahia para o Sul, quando emigrou.

Tudo isso foi combustível para minha imaginação, para meu coração, para minha formação leitora.

E, depois que me apropriei da palavra escrita na escola, tive a junção do mundo oral de meus pais ao mundo das letras escritas. Os mundos se juntaram e ampliaram o meu estar-no-mundo. E, quando me encontrei com a instituição biblioteca, não tinha ideia de que seria para a vida toda.

Em 2005 escrevi um texto intitulado *Da primeira biblioteca, a gente nunca se esquece*, que trazia memórias da biblioteca pública de minha infância e adolescência em Alvorada do Sul -PR, cidade com 5 mil habitantes no interior do Paraná.

A cidade era igual a tantas outras do norte do Paraná, cuja população média era cinco mil habitantes. Naquele tempo, a biblioteca pública estava localizada em frente à praça principal e única da cidade. Essa praça sempre foi um dos orgulhos da comunidade, nela havia uma “fonte luminosa” que jorrava águas coloridas ao som de músicas românticas para o deleite dos namorados. Existia um parquinho para as crianças: balanços, roda-que-girava, foguete-escorregador, era bom. E a porta da biblioteca pública estava de frente para tudo isso, era só atravessar a rua.

Não sei se intencional ou não, mas era uma conjunção perfeita: biblioteca, parque, brinquedos, jardins. Tudo confluía para que a expressão humana fosse a mais completa possível naquele contexto. A atmosfera conspirava, eu nem percebia, para que me tornasse assíduo frequentador da biblioteca, de modo a fortalecer o leitor em potencial que existia em mim.

Passar manhãs e tardes ali, transformou-se numa região vasta de minha imaginação.



Ao todo, eram aproximadamente dez prateleiras, dispostas em duas direções do prédio, mas que me pareciam veredas extensas, longínquas que, de acordo com a temática dos livros armazenados, me levavam a olhar para determinada região da natureza humana, do globo terrestre, me deixava menos só no mundo. (Silva, 2005, n.p)

Ali descobri tantas coisas sobre o mundo: paisagens, doenças, poetas da Antiguidade, histórias de heroísmo, de vingança, sofrimentos, encontros e desencontros. Comecei a entender melhor o “ciclo da humanidade”. Nisso tudo, a maior descoberta foi sobre mim, eu mesmo.

O acesso àquela biblioteca durante minha infância e adolescência
me ofereceu fartura para o encontro com os materiais escritos e imagéticos,
lugar onde sempre me senti acolhido,
onde os livros não me eram censurados.

Ali eu podia “pegar/emprestar” o livro que eu quisesse,
fisicamente eu estava naquele espaço, entre aquelas paredes...
na minha imaginação eu estava em outras dimensões...reconhecendo outros mundos...
estava me preparando para a vida que eu iria viver...esta aqui!

Na Infância, a Dona Shirley, foi minha professora do 2º ano primário. Ela teve um papel fundamental na minha trajetória de leitor do texto escrito. Eu me sentia acolhido nas aulas dela.

Era a mulher mais encantadora que eu conhecia aos 8 anos. Delicada com os alunos...as horas da aula passavam sem a gente perceber. E, acima de tudo, foi a primeira pessoa a me emprestar o livro que eu quisesse...sem demonstrar medo em fazê-lo: de que eu o perdesse ou sujasse, pois eu morava na roça e chegava na escola com o calçado sujo de poeira, ou barro da terra vermelha do norte do Paraná nas roupas. Eram quase 20km todo dia até chegar à escola.

Aquela educadora ampliou meu mundo com os empréstimos dos livros do acervo da escola. A partir dali...eu levava os livros mais lindos! Mais grossos... e mais livros e livros! Nunca mais parei e isso me auxiliou a compreender o sentido de minha vida como leitor e, depois, como educador e mediador de leituras.

A convivência na biblioteca com seu acervo, com as pessoas que lá frequentavam, “lançou mundos no meu mundo” (Caetano Veloso, 2005, p.163).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu, assim como de milhões de meninos e meninas do Brasil, embora tivesse pais trabalhadores, que cuidavam de mim em todos os aspectos que se pode oferecer a uma criança em desenvolvimento, eles não tinham condições econômicas para comprar livros, por isso o acesso à biblioteca pública, ou ao acervo escolar (BE) tornaram-se fundamentais para que eu tivesse acesso ao livro, à leitura.

E ainda hoje é assim para milhares de crianças em nosso país!

E, portanto, cabe a quem estiver no espaço escolar: professora ou bibliotecária deixar o livro chegar até a criança, pois isso ainda não tem ocorrido de forma plena nas escolas e nas bibliotecas.





Nessas palavras de transitoriedade, reitero que em cada fase da nossa existência é possível usufruir da biblioteca (escolar ou outros tipos) para estabelecer o diálogo com o humano que existe em cada um de nós.

E a biblioteca na escola é mais um dos instrumentos que contribuem para a formação da criança e do adolescente e, portanto, destaco:

- a importância de a criança ter acesso livre à biblioteca, de buscá-la nos momentos em que ela desejar estar lá;
- e, ao mesmo, tempo que haja momentos em que o acesso seja mediador pelo adulto: professor e ou bibliotecário.

Enfim, é importante oportunizar que as crianças e adolescentes tenham em sua rotina escolar o uso cotidiano, sistemático e livre da biblioteca, de maneira que os estudantes “percam tempo” lá dentro, folheiem, vejam as imagens, fiquem em silêncio consigo mesmas, devaneiem...se humanizem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Imprensa Nacional. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.837-de-8-de-abril-de-2024-552783113>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BORGES, Jorge Luis. Bibliotecas, libros y lectura. In: CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA DE LA IRA, 4., 1972, Buenos Aires. [Acta...]. Buenos Aires: Asociación de Lectura, 1972.

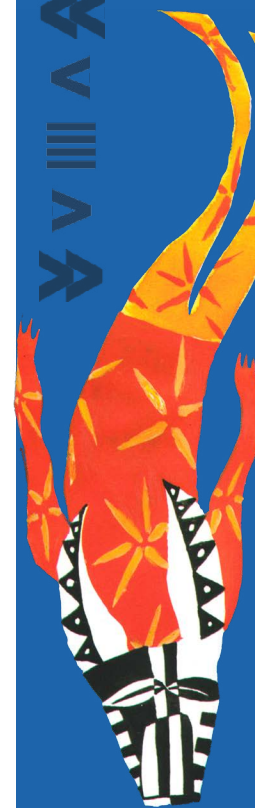
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em tres artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. In: **Nahum**, Núcleo de Alfabetização Humanizadora, Boletim 1, 2020, p.2. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. Da primeira biblioteca a gente nunca se esquece! **Infohome**, mar.2005. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=111. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. A volta às aulas e a biblioteca escolar. **Infohome**, fev.2009. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=416. Acesso em: 20 nov. 2025.

VELOSO, Caetano. Livros. In: FERRAZ, Eucanaã (org). Veneno Antinomotonia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?¹

Cyntia Graziella G. S. Girotto

UNESP/Marília-SP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar nesta tarde, nesta universidade, na UFMA, é uma honra e alegria. Conhecer a Princesa do Tocantins, no Portal da Amazônia, é uma experiência inigualável. Ver de olhos vivos a Atenas Brasileira, dos azulejos, que há duas décadas conheci pelos queridos alunos do DINTER, os quais me apresentaram inclusive, indiretamente, o guaraná de Jesus, o rio, as redes, o nordeste brasileiro do Maranhão – é mesmo oportunidade única. Porque agora pude contemplar de perto um pouco de sua vastidão caleidoscópica, dos detalhes em miríades desta diversidade cultural, das riquezas da imaginação e do saber popular, que se somam a um patrimônio natural igualmente rico! Muito obrigada pelo convite e pela possibilidade de aqui estar presente.

Gostaria de começar reafirmando, e por que reafirmando? – porque falo disso em todo lugar: as crianças são o nosso bem mais precioso, a prova mais concreta de que a cultura e a linguagem também lhes pertencem. Tratar da temática proposta remete inicialmente a esta ressalva.

Este Congresso também revela e é prova de que existem indivíduos, instituições e grupos que pensam e realizam ações e processos onde, através de livros e arte, os medos são exorcizados, a empatia é cultivada, as palavras são exercitadas e buscadas para criar novas palavras, bem como canções são cantadas para dismantelar a violência e semear sementes de liberdade – especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos.

É desafiador fazer uma reflexão dessa natureza diante da diversidade de produções e possíveis propostas de recepção das obras que evidenciem os temas chamados polêmicos na literatura para crianças, vindo de uma pesquisadora que não propriamente se debruça exclusivamente sobre esta temática.

O ENSAIO REFLEXIVO

Temas como a vida em lares de pais divorciados, a morte trágica de entes queridos, o abandono parental, a busca por aceitação em grupos, a violência nas ruas, a aceitação do corpo e da sexualidade, a orientação sexual, a gravidez precoce, os conflitos entre gerações, o sentimento de solidão e incompreensão, a dor do racismo, o bullying e a discriminação, a experimentação de drogas e álcool, a

¹ Trata-se de texto base de apresentação oral em mesa redonda intitulada “CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?”, durante o VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ – 2025: Mediação literária e formação de leitores, promovido pelo Grupo de Pesquisa: “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPEM), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Departamento de Biblioteconomia.



sufocação em ambientes emocionais tóxicos, a saúde mental, a desigualdade social, a fome, a guerra, a intolerância religiosa, dentre tantos outros assuntos frequentam as narrativas tidas como polêmicas.

Há aqueles que acreditam que talvez seja precipitado ou inadequado usar o termo ‘temas polêmicos’ e seus similares como ‘tabus, fraturantes, sensíveis, delicados, disruptivos, não convencionais, difíceis e tantas outras palavras para abordar esta questão. Eu tenho minhas dúvidas. E aliás, tenho uma pergunta prévia: Fraturante, difícil, polêmico para quem?

Na verdade, sabemos que o delicado, o fraturante, o disruptivo, o tabu está na cabeça do adulto; a criança está, por muitas vezes, apenas brincando e experienciando em seu mundo imaginário, simbólico, as tantas possibilidades de ser criança e viver sua infância conhecendo o mundo, o outro e a si mesmo.

Há um escritor venezuelano, especialista em Literatura Infantil e Juvenil, também conferencista e docente, que possivelmente muito de vocês conheçam. Ele foi base para minha fala de hoje, junto de algumas outras vozes, que surgiram neste meu ensaio reflexivo. Falo de Fanuel Hanan Diaz, que nos diz em sua obra *“Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles”* (2020, p. 21), “o tabu, por si só é libertador, por sua condição de desafiar o poder”. Guardemos isso. Voltaremos as preciosas contribuições de Fanuel.

Precisamos também pensar quem é esta criança diante da criação literária (aqui a chamada polêmica). Ao falar de livro para infância, para criança, precisamos continuamente pensar no múltiplo, no plural, na coexistência de infâncias e crianças; nas singularidades de diferentes idades, realidades, contextos e culturas. Por isso, generalizações não cabem nesta abordagem.

Trago agora, para o diálogo Perry Nodelman (2020), outra voz essencial de nosso encontro, que tivemos a sorte de conhecê-lo, ainda que indiretamente, e as suas ideias, através de trechos e citações de Sophie Vander Linden, Maria Nikolajeva, Scott, Peter Hunt, e não faz muito tempo. Depois pude conhecê-lo, mais de perto, recentemente, por meio de uma publicação, há apenas 5 anos no cenário brasileiro, marcadamente expressiva e que reverbera em nossa reflexão: *“Somos mesmo todos censores?”* - pergunta instigante e intrigante.

Nodelman é um dos responsáveis por fazer chocar a própria voz sobre nossa palavra, nos fazer pensar em nosso ato responsivo e responsável como mediadores de leitura, e nos fazer pensar que pertencer a alguns grupos de crianças e não a outros previstos no endereçamento literário, provavelmente poderá ter um efeito profundo na forma como as crianças reagem à vida e à própria literatura. O que dizer, por exemplo, dos livros que não permitem o reconhecimento identitário de crianças negras, indígenas, pobres, imigrantes e tantas outras nas suas singularidades que lutam por compreender-se numa comunidade heteronormativa, machista, racista, sexista, xenofóbica, enfim, ultra conservadora em diversas dimensões?

Nos diz Nodelman (2020, p.50):

Quando as pessoas falam da inocência da infância, esquecem-se por exemplo dos 40 milhões de crianças no mundo que vivem nas ruas, sem lar, pais ou comida suficiente. A maioria das generalizações sobre o tipo de literatura com a qual as crianças conseguem se identificar implica o grau em que as pessoas **presumem que todas as crianças vivem as vidas confortáveis e protegidas dos norte-americanos brancos de classe média.** Embora as pessoas muitas vezes saibam que isso não é

verdade, elas conseguem esquecer quando falam sobre a escolha de livros. Elas também costumam esquecer — ou, talvez, tentam esconder de si mesmas — **o quanto a felicidade inocente, mesmo de crianças relativamente abastadas, é pura ficção.** (grifos nossos)

Isso é muito sério e nós não podemos nos furtar de pensar sobre isso. Parece que criamos, falsamente, um modo de educar as novas gerações sendo livres de dissonância ou conflito, ou do reconhecimento da pobreza ou da diferença cultural. Tal mundo inventou, por exemplo, uma infância que exclui a própria vivência de muitas crianças. A experiência de muitas crianças que sofrem abuso sexual ou físico, ou que são privadas de algum outro tipo de contexto em que possam manter sua suposta inocência².

Gostaria de chamar outra voz para entremear nossa discussão que está conosco há anos fazendo sua luz brilhar sobre os livros ilustrados e sobre todos nós e nossas crianças; figura ímpar, falo de nosso querido Roger, que nos alegrou nesta manhã do congresso.

Parece mesmo que nosso estimado Roger Mello gosta de desenhar asperezas, sem subestimar a habilidade de uma criança em reconhecer e compreender fenômenos culturais e imagens. O que dizer de suas obras de elevada qualidade estético-literária como “Meninos do Manguê” (2001), “Carvoeirinhos” (2009) e “João por um fio” (2005)? Neles Roger concilia mistério, poesia, referências populares e contemporaneidade.

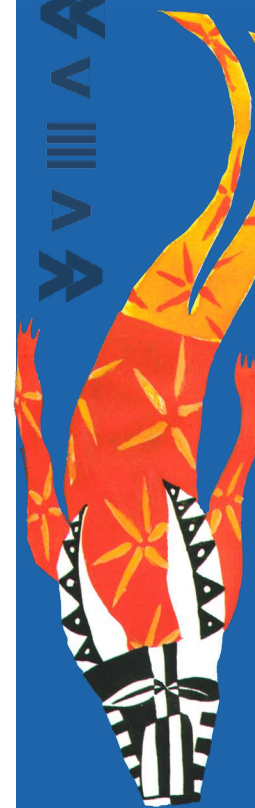
Com o plástico queimado nas cores cítricas do fogo, ele narra a história do menino carvoeiro e seu par marimbondo nas fornalhas. Com o lixo recolhido na lama, relata a vida das crianças anfíbias dos mangues. E é com um fio costurado que conduz uma narrativa sobre a infância pesqueira.

Isso é de uma sensibilidade inigualável, enxergar as diferentes infâncias e crianças e nos presentear, a nós adultos e às crianças, com a possibilidade de se ver e reconhecer na arte da imagem e da escrita. Tal atitude é para poucos ‘artistas autores-ilustradores’ com letras garrafais e douradas.

Ele não se lembra, mas eu sim, guardei no meu coração cada palavra que com profunda generosidade ele partilhou comigo na Biblioteca de Florianópolis, em evento da professora Eliane Debus há alguns anos atrás. Lá estava também Graça Lima, outra notável carregada de generosidade e humildade como Roger. Eu esperei e fui pedir um autógrafo: vontade que eu tinha de estar ao lado de um ídolo, mas não sei ficar ‘tietando’, todavia, bastou me aproximar e ele me contou com detalhes sobre como produziu ‘João por um fio’, as técnicas de onde havia se inspirado para compor a história, enfim, tudo como se nós já nos conhecêssemos há tempos.

Ele havia feito uma fala, pela manhã, original e enriquecedora. Por ela pude entender porque a expressão literatura infantil deixa Roger particularmente desconfortável. Mais do que categorizar um tipo de literatura, ela pode pasteurizar a escrita, ao partir da premissa de que a criança ou adolescente não pode entrar em contato com determinados temas, e temos que concordar com ele. Eu registrei em minhas anotações e reafirmei vendo e lendo entrevistas concedidas por ele:

2 Faço um convite: para quem não assistiu, ainda, é tarefa obrigatória, e quem já assistiu, vale a pena revistar (agora junto da voz deste canadense tão engajado) um documentário antigo, mas muito atual que se articula as discussões aqui postas sobre infância – falo do curta-metragem brasileiro, premiado em várias instâncias: ‘A invenção da infância’ – da década de 80.



“Foi há pouquíssimo tempo que se inventou a noção de um livro só para crianças, que o adulto não conseguiria ler. Mas desse livro a criança também não gosta. Ela vai abandoná-lo, porque falta o perigo. Ela quer a poesia, o lúdico. Mas também o conflito”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada)

Vocês concordam comigo, o quanto de verdade encerra esta afirmativa? O quanto Roger é um ilustrador, um escritor que pensa, reflete, cria, produz ancorado na realidade das infâncias dos nossos Brasis? Trouxe aqui pesquisadores, teóricos para o diálogo de nossa mesa e este pensamento-síntese tem o poder de traduzir tanto. Roger, obrigada por ser este representante de nossa cultura! Obrigada por enxergar nossas crianças! Obrigada por ser um ilustrador-escritor a frente de seu tempo e me auxiliar em minha fala de hoje! Responsabilidade imensa falar depois de amigos tão ilustres.

Pois bem. Poupar não é verbo na literatura de Roger. Seus personagens não recebem concessão ou têm temáticas maquiadas. O premiado livro “Carvoeirinhos” (2009), por exemplo, conta a história de um marimbondo que, na luta para manter sua casa e dar de comer à sua larva, se depara com um menino trabalhador da fonalha.

Enquanto ambos protagonizam micro batalhas em meio a barro e picadas, a história revela a dureza da rotina do menino, que queima suas mãos num fogo intenso, arde os lábios no cigarro para aplacar a dor e se esconde da fiscalização do trabalho com medo de perder seu ganha-pão. O trabalho infantil não é a temática, mas zune em todas as direções e violências sofridas tanto pelo pequeno inseto quando pelo menino protagonista.

Novamente palavras de Roger :

A literatura é a maneira mais efetiva de se fazer uma denúncia, sem torná-la panfletária.

Com ela, é possível trabalhar temas universais, respeitando o personagem e inserindo-o dentro de uma história complexa que tenha sim viés social, mas também outras belezas narrativas. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger complementava, na ocasião, que essa literatura sem concessão cria o que chama de simulacro da realidade: a criança consegue desenvolver empatia, entendendo, à sua maneira, se determinada situação está errada, e como não reproduzi-la na vida real. Assim, ‘desenvolve sensibilidade com relação ao mundo, sem precisar de uma mastigação adulta dos temas’. Fantástico.

O autor-ilustrador encontra na militância da literatura uma forma de combate ao trabalho infantil e a outras violações. Quando em contato com o livro, a criança está longe da exploração e mais próxima do tempo a que realmente deve pertencer: o da imaginação e de descobrimento.

“Temos que encarar o livro como **objeto de ludicidade**. A criança devia estar lendo em vez de estar no trabalho infantil. Isso só é possível com políticas públicas mais firmes e com o envolvimento de todos na **militância por uma literatura mais acessível, que crie leitores participativos e críticos**”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger defende que a literatura, principalmente as obras que estão ao alcance e apreciação das crianças, tem que ser aquela que não se prive de contar histórias, por medo de enveredar em asperezas:



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores



“Não existe o tema duro. Existe o personagem, a história e a melhor maneira de contá-la. E para fazer isso, é necessário escrevê-la **sem julgamentos e filtros, fazendo-a atingível para a criança**, confiando na sua capacidade de interpretação. Sem esconder nada, para que esse pequeno leitor possa imaginar[...] Muitas vezes as crianças que vivem em situações de desigualdade ou pobreza não se reconhecem nos livros que leem. Suas casas não têm chaminés ou são feitas de tijolos como as dos contos tradicionais” (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

No site *Criança livre de Trabalho Infantil* encontramos a experiência com meninos da escola Municipal Vieira Fazenda, e grande alegria que foi quando descobriram o livro *“Meninos do Manguê”* (2001) na sua biblioteca. Seu colégio fica na região de Marambaia, no Rio de Janeiro, e a atividade de coleta de caranguejos é o modo de sobrevivências das famílias.

A partir dos livros, os meninos e meninas realizaram textos, peças de teatro e música ligada ao ambiente aquático do manguezal. Um trabalho importante de autoestima, de finalmente reconhecer-se na literatura. *‘minha casa é assim, esse modo de vida eu conheço!’* - palavras das crianças e isso faz toda diferença na sua percepção de mundo, pois não se sentem mais excluídos.

Vejam quão apropriadas são tais vozes. Notadamente as falas de Roger Mello, retomadas para nosso ensaio-reflexivo, já em grande parte respondem ao mote de nossa mesa redonda *Censura e temas polêmicos na literatura: como abordá-los com as crianças?*

Retomo agora Nodelman, que continua ao longo de sua notável obra a nos convidar a reflexões aprofundadas. É muito difícil, segundo ele – para não dizer impossível – agrupar crianças de contextos socioeconômicos e culturais tão distintos em uma categoria definida por sua idade de forma a homogeneizar a leitura de determinados textos, criando censuras.

Segundo Nodelman (2020, p. 13) “o que um menino de quatro anos acha difícil, outro pode desprezar por ser simples demais, dependendo de sua personalidade, inteligência básica e experiência prévia com os livros e com a vida”. Para o autor, essa proibição generalizada acaba privando muitas crianças de experiências enriquecedoras no contato com a literatura, por se acreditar que a idade é fator determinante para lidar com determinado conteúdo – mais do que vivência, maturidade ou experiências leitoras prévias. Chama ele atenção, agora, para a idade. E devemos nos perguntar: será ela apenas cronológica?

Alguns estudiosos da literatura infantil, no Brasil, fazem coro com esta afirmativa. Nelly Novaes Coelho, por exemplo, em seus estudos, compreende que a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas “faixas etárias” sejam sempre aproximativas.

A prática de categorização da literatura infantil em faixas etárias, também é utilizada pelo mercado editorial, e passa a ser replicada por educadores e, inevitavelmente, por aqueles que compram os livros, como os pais ou responsáveis pela criança ao pedir indicação em uma livraria ou consultar a indicação etária em sites de venda de livros, por exemplo. Essas práticas causam nos adultos a convicção de que sabem como proteger a criança do que é considerado apropriado ou inapropriado.





Nodelman (2020) adverte em seu livro que o simples fato de existir uma categoria de livros “para crianças” acaba gerando uma censura espontânea. Segundo ele, se somos de alguma forma censores dos livros para crianças, é porque nossas pressuposições sobre a infância, e por conseguinte também sobre a literatura infantil, são inerentemente censoras.

[...] Alguns séculos atrás, tal literatura sequer existia, e por uma boa razão: as crianças não eram consideradas tão diferentes dos adultos a ponto de necessitar de uma literatura especial. Tal necessidade emergiu apenas quando começou realmente a parecer que elas possuíam necessidades significativamente diferentes, necessidades quase sempre definidas em termos de sua relativa vulnerabilidade e da consequente obrigação dos adultos de protegê-las de um conhecimento completo e perigoso do mundo. (Nodelman, 2020, p. 32)

Mas, bem sabemos, os livros que abordam temáticas polêmicas, fraturantes, difíceis, por si só, não têm a intenção explícita de invadir o mundo do leitor para perturbá-lo, nem pretendem destruir a sua tão questionada inocência.

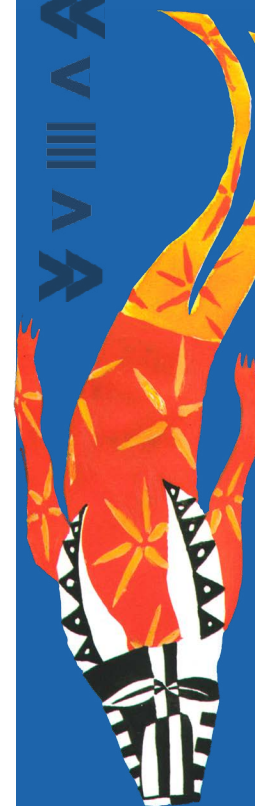
Assim podemos nos perguntar: o que fazem os livros então? Os livros permitem justamente *absorver com filtros estéticos essa crueza*, não porque o impacto que geram seja mais suave, mas porque garantem muitas formas de compreensão e elaboração do mundo externo e interno. Afinal, um ser humanizado, implicado socialmente, solidário, precisa reconhecer, nos diz Fanuel Hanan Díaz, “o mundo em que habita, em suas contradições, em sua dualidade, para que possa enfrentá-las e integrá-las com inteligência e sabedoria”. (Díaz, 2020, p. 95)

Para Hunt (2010), que também faz coro com Noldeman, a concepção dos autores de livros infantis busca romper com uma ideia, ainda presente na sociedade contemporânea ocidental, de que a literatura infantil tem o papel de formar as crianças em conformidade e obedientes a valores, normas e regras estabelecidas pelo mundo adulto.

Ao contrário, autores-ilustradores como Roger Mello, percebem as crianças como sujeitos de direitos, que participam ativamente da vida social e que, portanto, são produtoras de cultura. A criança é vista, nessa concepção, como alguém que interage com os objetos culturais e, a partir dessa interação, constrói significados particulares, sendo influenciada e influenciando o processo de produção das culturas humanas. É com essa noção de criança desejante, crítica e singular que os autores de livros de qualidade parecem dialogar. Quando investigamos e conhecemos tais livros, observamos temáticas do cotidiano, das relações humanas, das alegrias e também das dores vividas pelas crianças. Nesse sentido, podemos nos perguntar: se a realidade das crianças não é protegida, por que então mascarar a literatura infantil se ela é fruto das relações sociais, do cotidiano das pessoas?

As temáticas sociais são uma das mais presentes na ficção realista infantil da atualidade. Alguns exemplos são a defesa das minorias, assuntos ambientais, a não discriminação devido ao sexo ou à raça, temas relacionados à política, dentre outros. Livros infantis dessa natureza evidenciam o reflexo sociocultural ou a intenção de comunicar valores sociais, muitas vezes com uma abordagem crítica em relação a essas mensagens.

O que dizer por exemplo, de um já clássico da nossa literatura “*Cena de Rua*” de Angela Lago? Por si só a obra traz temáticas muito importantes, como medo, violência urbana, pobreza, preconceito,



diferenças sociais, invisibilidade social, trabalho infantil etc. Vê-se, inclusive, como a pluralidade de infâncias é um ponto importante da obra: em vez de uma infância única, deparamo-nos com várias infâncias ou, ao menos, duas. A vida da criança que vive na rua é muito diferente daquela que está dentro dos carros.

Diante dessas reflexões podemos concordar com Fanuel Díaz, que os recursos estéticos das obras literárias infantis contribuem com a construção de um espaço simbólico – e, portanto, seguro – que intermedeia o trato de temas difíceis (Díaz, 2020, p. 79). A inclusão de temas reais em obras literárias é uma forma de espelhar a realidade de muitos leitores, ajudando-os a encontrar, na ficção, semelhanças com sua vida. Assim podemos relativizar:

1. talvez os pequenos leitores não consigam compreender a sexualidade, mas conseguem compreender o amor – como exemplo trago a obra *‘Clara e o homem na janela’* de Maria Teresa Andruetto e Martina Trach (2020).
2. podem não compreender um estigma que começa em casa, mas descobrem que têm o direito de ser como são, conquistando sua identidade, deixando de dar importância às etiquetas que tentam rotular gestos e comportamentos infantis – vejamos a obra *‘A história de Júlia e sua sombra de menino’* (originalmente produzida em 1976) de Anne Bozellec e Christian Bruel (2011).
3. podem estar distantes do entendimento sobre orientação sexual ou da identificação com um gênero específico, mas se aproximam de forma lúdica da percepção do direito de ser como se é, fugindo de estereótipos sobre o que é ser mulher ou homem e dos papéis atribuídos a cada um. A obra *“Julián é uma Sereia” (Julian Is a Mermaid)*, de Jessica Love (2021) é expressiva desta afirmação.
4. talvez não consigam entender o divórcio, mas podem aprender a viver em duas casas distintas, amando seus pais. *“Lá e aqui”* de Odilon Moraes e Carolina Moreyra (2015) é um bom exemplo.
5. talvez não consigam entender a invisibilização da infância e a urgência imposta pelo mundo atual que posterga a convivência familiar, mas conseguem sentir o amor dos pais. O livro *“Papai Ó”* (2024) é um magnífico retrato produzido por Marcelo Tolentino.
6. podem não entender a morte, mas conseguem sentir a ausência, a saudade, validando seus sentimentos e valorizando as boas memórias. Há um fascinante exemplo elaborado por Wolf Erlbruch *“O Pato, a Morte e a Tulipa”* (2009).
7. podem não ser capazes de entender as razões que tornam as sociedades injustas, mas conseguem identificar-se com a história de uma criança de rua e reconhecer a sua fome e abandono. O premiado *“Cena de Rua”* de Angela Lago é espelho desta assertiva.
8. podem não entender a invisibilidade social, mas podem ter o superpoder de enxergar os marginalizados, pessoas que os adultos ignoram em situações cotidianas (idosos, moradores de rua e trabalhadores em serviços precarizados). Tino Freitas e Odilon Moraes criaram obra sensível desta temática *“Os Invisíveis”* (2021).

9. podem não compreender as raízes econômicas e políticas da má distribuição de renda, mas tem possibilidade de sentir a vida pulsante pela janela (da diversidade cultural) em uma favela. O vencedor do Prêmio Jabuti de 2020, *"Da minha Janela"* (2019) de Otávio Júnior é o eleito para exemplificar este tema.
10. podem não compreender as forças da ordem e os abusos de poder, mas a solidariedade e a empatia, sim. Nada melhor, como exemplo, do que o alegre e festivo *"Daqui Ninguém Passa!"* (2016) escrito por Isabel Minhós Martins e ilustrado por Bernardo P. Carvalho.
11. talvez estejam longe de reconhecerem o ódio racial, os genocídios ou a ambição de poder, mas identificam neles uma raiva descontrolada. Dentre diversas obras podemos citar três: *"Amoras"* (2018) de Emicida e Aldo Fabrini; *"O menino Nito"* (2006) de Sonia Rosa e Victor Tavares; e *"Betina"* (2009) de Nilma Lino Gomes e Denise Nascimento.

A ficção, nestes casos, molda a realidade, não para facilitar a sua compreensão, nem para proteger o leitor, mas para situá-la no espaço do simbólico e do poético, cuja profundidade permite ao leitor mergulhar em universos de maior extensão e significado incomensurável. A literatura infantil, argumenta Hanan Diaz (2020) sustenta neste mecanismo uma de suas chaves mais sólidas, a partir da qual encontra sentido e definição: a capacidade de redefinir o óbvio.

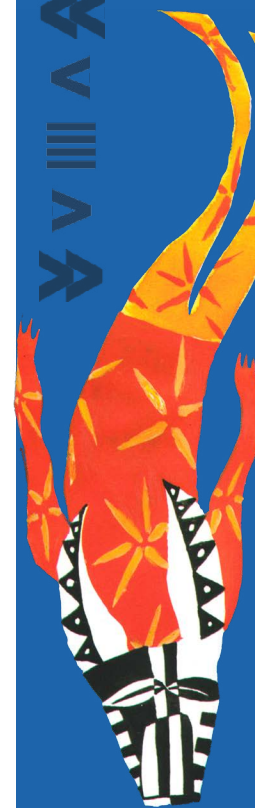
Atitudes hipoteticamente protetivas, como o são as narrativas politicamente corretas, têm sido encontradas na literatura infantil contemporânea, havendo muitos livros e histórias assépticas, generalizantes, em que os temas difíceis são evitados, até mesmo excluídos das histórias, a fim de tornar a literatura um ambiente (falsamente) seguro para as crianças. Dessa forma, as escolas e os responsáveis que optam por tais obras tiram das crianças a riqueza da experimentação e vivência de emoções por meio da literatura. O ocultamento ou a negação nunca deixaram que coisas ruins deixassem de acontecer; a dor, a perda, o sofrimento, ou o medo, por exemplo, não deixaram de existir porque evitamos falar sobre eles.

Muitos contos clássicos têm passado por um processo de "higienização" em relação ao original, bem sabemos, visando suprimir trechos que possam "corromper" o pequeno leitor – isso acontece em outras mídias para além da literatura, como em filmes e peças de teatro. Mas, pensemos juntos, as histórias infantis 'servem' é justamente para mostrar o lado "feio" da vida de forma adequada à maturidade leitora das crianças, que entram em contato com sentimentos vistos como negativos através da fantasia, do fantástico, do irreal.

A preocupação exacerbada por parte dos adultos é uma contradição – um tanto hipócrita –, uma vez que vivemos em um mundo repleto de propagandas de TV, aparelhos eletrônicos de fácil acesso às crianças, como o celular, além de pessoas (inclusive outras crianças e seus pais) que possuem valores diferentes dos responsáveis indignados. Ou seja, manter as crianças afastadas de ideias e valores de que não gostamos é praticamente impossível.

Em *"Somos mesmo todos censores?"* (2020, p. 23), Nodelman reforça ainda: "Seria mais lógico protegê-las sem tentar suprimir materiais potencialmente perigosos, mas ajudando-as a aprender a importante habilidade de serem menos crédulas". Enfim, menor deveria ser a preocupação com





livros cuidadosamente escolhidos do que com o bombardeio de informações que recebemos sem poder de escolha.

Vê-se, portanto, que é inevitável tentar proteger as crianças do mundo caótico e perigoso em que vivemos. Cedo ou tarde, elas se depararão com situações frustrantes ou em que sentirão medo, tristeza, ou qualquer outro sentimento considerado “ruim” e causador de alguma “fratura” emocional. Sendo assim, o mais sábio a se fazer é justamente trabalhar tais temáticas consideradas “difíceis” por meio de formas lúdicas, como o é o livro infantil.

O mais desafiador parece ser como realizar práticas de leitura literária nesta direção das crianças reais, desejantes, de maneira a ser possível fazer a estética das obras contribuir para a apreciação e compreensão de temas vistos como difíceis, polêmicos na literatura.

Em sala de aula, livros que tratam desses temas podem gerar respostas emocionais inesperadas dos leitores, além de muitas mães e muitos pais que vão às escolas com intuito de vetar essas leituras. De que forma, então, os educadores podem justificar essas leituras aos responsáveis pelas crianças, que as consideram inapropriadas? Penso, então, que o grande desafio sejam as estratégias a serem utilizadas nesse processo.

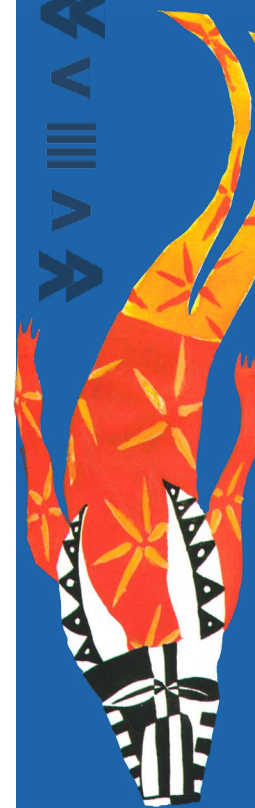
Os bons livros, segundo Hanan Díaz (2020, p. 96), não se esgotam na primeira leitura; sua releitura é essencial, para que possamos olhar a narrativa sob diferentes perspectivas. Muitas vezes, mães e pais de crianças contestam certas obras sem nem terem lido a história. É muito importante que professores façam a mediação com os pais, mais do que com a própria criança – já que são os adultos que carregam a censura consigo. A literatura infantil tem a capacidade de absorver qualquer tema da condição humana como já foi dito.

Mesmo porque sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

O certo é que, como aprendemos com o círculo bakhtiniano, se o signo reflete e refrata a existência em formação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106), a criação cultural, cuja matéria é o signo, interpreta essa realidade conforme são estabelecidas as relações dos homens que a recriam. Então, podemos dizer que no reino da criação literária para crianças, o livro com suas histórias é o objeto mediador entre o homem e a realidade; assim a palavra verbal escrita e as imagens refratadas assumem, portanto, profundamente a sua função de signos ideológicos que se situam na relação entre o adulto e a criança que chega ao mundo.

Para os filósofos da linguagem o signo verbal, na essência de seus sentidos, se modifica conforme são modificadas as trocas e as mudanças sociais, porque ele mesmo dá condições para a criação das relações e para a recriação ininterrupta da cultura.

Concebemos, consideradas essas condições, o seu papel de mediador sensível, sempre! A palavra artística (aqui entendida como o enunciado escrito e enunciado visual) inscrita em suportes diversos, é manifestação concreta do ser humano que dela faz seu instrumento de recriação da realidade, de criação da cultura e de troca social entre homens e entre gerações. É assim que



enxergamos as novas produções literárias, dentro dos temas ditos polêmicos, como recriação da base, recriação da realidade das relações sociais.

Então repito: sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

Nesta perspectiva sempre haverá temas difíceis, sempre haverá temas censurados, polêmicos, fraturantes. E sempre haverá adultos preocupados com as crianças em formação. Então, que tenham opções de qualidade para ingressar em territórios indissociáveis, é o que nos diz Fanuel (Díaz, 2020, p. 145). É justamente essa qualidade desafiadora inerente às obras polêmicas que abre caminho para conversa e permite uma diversidade de opiniões a partir das sensações que a leitura causa em cada um dos leitores.

Talvez esta seja uma qualidade inseparável destes livros, o seu poder de chocar e ressoar, porque não deixam o leitor parado, comovem-no e impelem-no a formar opiniões. (Díaz, 2020, p. 96).

Ainda no que diz respeito à mediação, gostaria de fazer uma ressalva que para mim é crucial: não é preciso que, necessariamente, esperemos que determinada situação aconteça para lermos histórias com temas considerados difíceis para ou com as crianças. E, por outro lado, essas narrativas, no fundo, são como quaisquer outras - nos disse lindamente Marina Colassanti em evento da UERJ, organizado pela querida professora Regina Michelli, essas literaturas 'apenas dão mais foco à realidade da vida'.

Falando do desafio das práticas, penso que a forma apropriada, portanto, vem justamente da leitura dialogada, compartilhada, portanto, da conversação literária, do valor da escuta neste encontro literário.

É importante que, no momento da mediação, da conversação literária (aqui falo da perspectiva de Chambers, 2023) fazer valer o valor da escuta (e da abordagem de Cecília Bajour, 2012, 2023) a fim de que as crianças tenham suas livres interpretações, propiciando diálogos e quebrando expectativas de responder o considerado certo, dado que cada um tem sua própria experiência, seja criança ou adulto; pois leituras compartilhadas acrescentam diferentes olhares e vivências sobre um mesmo tema.

Tudo isso lembrando que um encontro é mais do que choque entre dois outros, dois diferentes, entre um tu-eu afetantes, é uma troca em que saímos sempre outros pelos afetamentos refratados ou os afetos que absorvemos quando se chocam/trocam. Não são instantâneos, os efeitos se dão no movimento, na potência de agir que o encontro produz. Nos encontros, a troca genuína ocorre. E eu falo, aqui, dos bons encontros, das boas trocas de um encontro alegre, de um encontro feliz, que é aquele que aumenta a nossa potência de falar, de agir, de sentir; porque um encontro triste, um mal encontro, é aquele que decompõe e diminui a nossa potência de ação, nos coíbe, interdita, silencia. Onde palavras não podem ser ditas. Por isso um encontro não implica em uma questão de soma, um encontro compõe. O encontro é composição de muitas palavras, de muitas vozes. E podemos então dizer que quando um tu encontra um outro eu, não apenas corpos se encontram, uma consciência encontra outra consciência, uma ideia encontra outra ideia, e, podemos dizer, tanto acontece na relação que as duas se compõem para formar um todo mais potente.



Nas leituras do círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 1992) passei a olhar com cuidado para a potência dos encontros no movimento do humanismo da alteridade. E o encontro com a palavra literária não é diferente. Ninguém no fundo lê sozinho, lemos com uma comunidade de vozes que nos habitam, de palavras outras, porque é no humanismo da alteridade que forjamos a nossa capacidade de ler. É no jogo das negociações; no uso da palavra; na conexão com minhas experiências vindas do mundo da vida vivida com as palavras literárias; na mobilização de muitas estratégias de leitura, de inferências, predições, visualizações, sumarizações; no questionamento pra valer dos textos; por meio de meu projeto de leitura levado a cabo, diante das necessidades de ler criadas, dos sentidos atribuídos. Diante de tudo isso, e não exatamente nesta ordem, vamos construindo nossas histórias de leituras na assunção de nossa história de leitor.

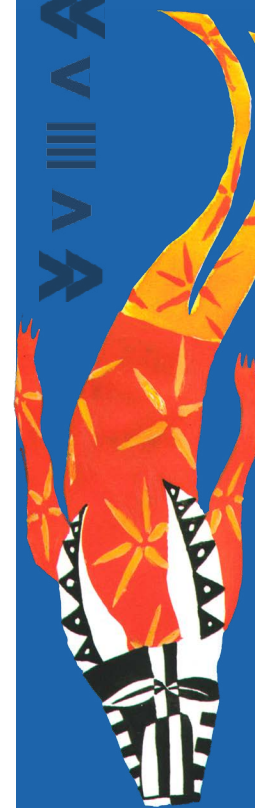
Então, a mediação literária tem o potencial de enriquecer as conversas com as crianças, ao apresentar, por exemplo, caminhos da mente leitora e as estratégias de leitura que lhes fornecerão experiências literárias, cheias de sentido e humanizadoras. Inclusive porque, para tanto, os aspectos materiais e visuais das obras precisam ser conhecidos pelas crianças. A literatura infantil traz muitos exemplos de temáticas relevantes que abarcam os chamados temas delicados de forma sutil, fluida, proporcionando engajamento na leitura por seu belo entrelaçamento entre texto, projeto gráfico e ilustrações em genuínas experiências estéticas.

Um dia, após uma banca na Unicamp, escutei do próprio Odilon Moraes outro grande mestre das imagens (a pesquisa era sobre suas obras) 'ser mais importante como se conta, do que o que se conta'.

Aludir e não nomear diretamente implica um modo de contar que exige enormes habilidades para trabalhar sobre o explícito. Nesse sentido, muitas vezes sobrecarregar uma história com detalhes para torná-la mais vívida pode enterrar a alma de uma narrativa. Aludir em vez de apontar diretamente, trazer elipses que abrem espaço à interpretação, metáforas visuais e representação da perspectiva são alguns dos recursos que o professor pode e deve aprender a explorar no âmbito da "ficcionalização" da realidade retratada por meio dos temas polêmicos. Os recursos que ilustradores e escritores nos ofertam garantem abordagens mais simbólicas e poéticas, espaços-tempo nas páginas dos livros onde reconhecemos uma parte da nossa humanidade e fortalecemos o nosso encontro com a densidade do significado.

Essas boas obras, como as que citamos anteriormente e projetamos nos slides, permitem o diálogo com o leitor adulto, a partir de uma obra considerada do universo infantil, o que configura o que os pesquisadores tem chamado de voz narrativa dual, pois é aquela que conversa com o adulto e com a criança simultaneamente, sem que o mediador circunscreva-se unicamente entre o narrador e o ouvinte (a criança), ou seja, o par literário "inscrito" no texto, como era comum em publicações dirigidas às infâncias de antigamente (Colomer, 2003, p. 98). Esse é um aspecto que atribui qualidade à narrativa, pois dialoga com ampla faixa etária, fazendo com que importe mais a mensagem que o destinatário.

A reflexão caminha agora adornada por palavras de Cecília Bajour (2012 e 2023) colaborando para pensarmos nas abordagens de leitura literária com temas sensíveis. Segundo a pesquisadora, os modos do silêncio são múltiplos na arte. Seguir e descobrir as pistas do que está calado, sugerido, dito ou mostrado apenas em parte expande as possibilidades de interpretação e enriquece



os caminhos da leitura. Ao lermos diversos textos artísticos somos convidados a ativar estratégias significativas para fazer laços entre o que está e o que não está. Atuamos como detetives e artífices de sentidos escondidos.

No sentido contrário ao excesso no que é dito e mostrado, certos livros trabalham minuciosamente os mapas do silêncio. Abordam a condensação do poético, convidam a esperas, questionamentos, privações e jogos retóricos que apelam à sugestão sem dizer ou mostrar nada, como peças de um maquinário silencioso que busca encontrar equilíbrio entre a presença e a ausência. Ao refletirmos sobre os livros ilustrados, o silêncio apresenta-se um componente vital da musicalidade e espacialidade da poesia. As pausas dentro e ao final dos versos, os espaços em branco desenhados na configuração espacial dos poemas, a gradação da informação no que é dito e como é dito, as opacidades, as manifestações do metafórico e do metonímico: o silêncio é necessário para entrelaçar o que é dito com o que não é, o que casa muito bem com a afirmação de Odilon Moraes a que me referi.

Esses conhecimentos são muito poderosos no trabalho de mediação, tanto em relação à seleção de textos, quanto aos modos de intervenção em situações de leitura. Saber compreender os textos e os leitores permite o surgimento de diferentes manifestações de silêncio dando espaço a múltiplas vozes. Afinal, os significados são sociais e nunca definitivos.

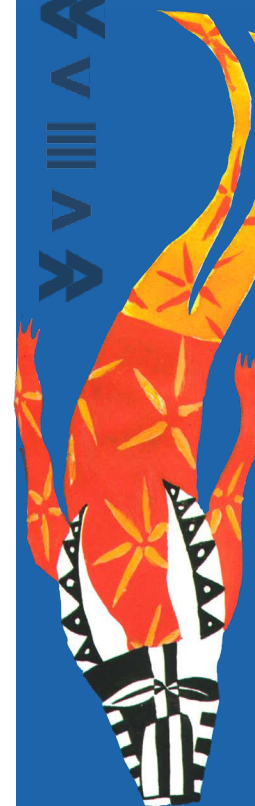
Defendo, portanto, que para trabalhar com os temas sensíveis/fraturantes os professores precisam tornar-se mediadores qualificados, porque quanto se apropriarem das questões técnicas relativas a construção formal dos livros e de outros objetos culturais (como são feitos, a construção das diferentes linguagens), os aspectos históricos (contextos de produção e recepção) e políticos (as possibilidades de acesso, circulação, apropriação etc.), mais possibilidades terão de escutar as maneiras que os leitores constroem suas leituras e de intervir de forma a enriquecê-las.

O conhecimento sobre as engrenagens e a arquitetura dos textos é fundamental para a expansão dos sentidos. Pode impulsionar o pensamento crítico ao proporcionar múltiplas vias de abordagem da leitura, problematizando o que se lê, discutindo os olhares reducionistas que tentam conduzir a um significado único e excludente. Por isso, são importantes as iniciativas sistemáticas de formação de mediadores que tratem dessas questões e que trabalhem não apenas aspectos temáticos como também os modos em que forma e conteúdo se manifestam nas diferentes linguagens e nas múltiplas maneiras de relacionarem-se entre si.

Em seu livro *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, a pesquisadora argentina, trata justamente dessas discussões sobre o papel do mediador e a qualidade de suas intervenções, tendo como propósito principal refletir sobre a escuta como vínculo pedagógico entre docentes e alunos em diversas práticas de leitura literária.

A autora acredita que a leitura literária exerce papel significativo na constituição do ser humano, contribuindo, entre outras coisas, para instigar a imaginação, a criticidade e desafiar o leitor a buscar outros sentidos além do que está sendo sugerido. Nesse sentido, ela discute a concepção dialógica da leitura e da formação de leitores, em que se faz necessária a escuta atenta às entrelinhas nas atividades de mediação da leitura literária em contextos escolares ou não escolares.

Para Cecilia Bajour, a tarefa do professor é “escutar e se nutrir de leituras e saberes” a fim de descobrir como ocorre a construção de mundos com palavras e imagens. O mediador deve esboçar



perguntas que instiguem a discussão, o pensamento sobre o lido. Para isso, entra a necessidade primeira de se conhecerem a fundo os textos que serão escolhidos. Somente assim tem-se uma escuta apurada no momento da conversa.

Por isso destaca, ainda, o potencial da conversação literária como possibilidade de mudança nos métodos tradicionais de leitura adotados na escola e aponta a seleção de textos como sendo um dos pilares no trabalho de formação de leitores.

Nesse sentido, essa obra é reveladora ao tratar da ação de escutar como uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. É uma atitude política, porque engajada socialmente, que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler.

Quanto mais esses mediadores conhecerem a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, menos ficarão presos a receitas, esquemas e critérios fixos no momento de fazer escolhas. Esses pontos de partida muitas vezes desprezam a importância do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano.

A autora alerta que “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 52). Fiquemos com toda esta potência da voz de Cecília, para compor com as delicadezas da/por uma infância literária.

Enfim, Cecília nos convoca (pois não é apenas um convite) a repensar e revistar nossas concepções dessas práticas ‘do como trabalhar’ com as crianças, porque é imprescindível e, sobretudo, primeiro que o parceiro mais experiente, o professor, o bibliotecário, como referência leitora, este mediador de leitura literária, esteja encharcado de muitas vozes sobre tudo isso que nos alerta Cecília. Porque ao falar do conjunto mediador estamos a falar da mediação sónica. Do que está presente no entorno literário, que não se trata apenas do meio físico, mas das relações, das trocas nele ocorridas. Se esperamos que as crianças possam se apropriar da cultura humana (e elas tem este direito, somos todos herdeiros, e como tal precisamos tomar posse do legado do humano materializado na arte literária) não esperemos que o professor ofereça aquilo que ele não tem. Ele precisa conhecer a robustez da cultura literária em toda sua pujança, em toda sua força estética.

Ao longo dos anos e dos estudos vygostiskianos e do Círculo de Bakhtin, da filosofia da linguagem, temos aprendido, inclusive com as pesquisas realizadas no interior do grupo de pesquisa pelos mestrandos e doutorandos, que quando falamos de mediação de leitura, não é o adulto isoladamente que medeia a relação da criança com a literatura, mas o conjunto sónico formado por livros, gestos e práticas sociais, vozes, olhares, sentimentos e emoções. Todo o ato humano presentificado na relação dos livros com as pessoas.

Qual o poder do livro? O que pode um livro? Para que serve um livro? O que esconde um livro fechado? Como ler um livro ilustrado sobre temas delicados, polêmicos? O que carrega de humano o ato de ler os enunciados escritos? Qual a diferença para o ato de ver os enunciados visuais? Como ler o diálogo entre eles na sua materialidade elaborada na obra? E como entregar este conjunto mediador?



As crianças precisarão ser boas ouvintes sim, mas precisaram sair da condição de ouvintes a leitoras. E, neste sentido, meus amigos a figura desse adulto, professor, bibliotecário precisa ser parte deste conjunto mediador. Por isso se é direito das crianças o humanizar-se por meio da literatura, antes e sobretudo tem que ser direito dos professores, direito de acesso a estes livros e ao entendimento, conhecimento sobre o projeto neles materializado.

Qual a especificidade de um mediador de leitura de crianças? Qual o perfil de um bom e comprometido mediador de leitura? Eu fiquei me perguntando nestes dias de preparação para estar com vocês neste bonito, colorido e feliz encontro: então em síntese, tem que ser um professor como referência de linguagem, de palavras literárias, que organiza o movimento dos livros na escola, permitindo um banho de linguagem literária para e com as crianças - metaforicamente, aqui no Maranhão, com esta natureza exuberante das águas dos lençóis, tal perspectiva se materializa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaria de lembrar da antropóloga e pesquisadora francesa Michèle Petit (2009 e 2024), para quem palavras literárias são palavras habitáveis, por isso em sua visão e práticas especialmente com meninos e meninas de famílias imigrantes, tornar o mundo mais habitável está diretamente ligado à leitura, à cultura e à possibilidade de reconstruir a própria identidade, especialmente em contextos de crise e vulnerabilidade. Para ela, a leitura não é apenas uma atividade intelectual, mas uma forma de resistência, um espaço para a reconstrução do “eu” e para a criação de laços com o mundo.

Por isso Petit (2024) recobra o nosso mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, destacando que ‘a beleza é para ser compartilhada’ – “quando encontramos a beleza, é extremamente triste estar só” (2024, p. 12). A autora considera que a beleza é, assim, em múltiplos aspectos, uma dimensão indispensável aos seres humanos, uma necessidade universal e cita o poeta espanhol Luis García Montero: “O direito à beleza deveria ser o resumo final de todos os outros direitos humanos” (2024, p. 17).

Ensinar como acolher a beleza é tarefa para professores, bibliotecários, mediadores da leitura, contadores de história e artistas que praticam dia após dia a arte de embelezar a vida.

Se “existe no coração da criança uma disposição epistêmica e enciclopédica indomável que é o amor pelo mundo” (2024, p. 56), palavras de Petit, como ela terminamos acreditando que os temas polêmicos tão bem abordados por escritores e ilustradores contemporâneos, genuína arte literária, é um direito de nossas crianças. Ou como diz Antonio Candido (2017), um direito inalienável.

Eu comecei dizendo que as palavras são buscadas para criar novas palavras e canções são cantadas para dismantelar a violência e semear as sementes da liberdade (especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos). Fico com a certeza do poeta amazonense, Thiago de Mello (1965): ‘faz escuro, mas eu canto’. E a edição deste congresso, realizado no Maranhão, é prova cabal de que podemos muito continuar entoando nossas canções, na direção de trazer muitas outras vozes, em uníssono, para nossas batalhas, como esta do direito das crianças de terem acesso a mediação de obras literárias sobre temas polêmicos. Uma boa tarde a todos nós, recheada de melodias libertárias!



REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, M.T. & TRACH, M. **Clara e o homem na janela**. SP: Editora Ameli, 2020.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. SP: Editora Pulo do Gato, 2012.
- _____. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. SP: Editora Solisluna, 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.
- BOZELLE, A. & BRUEL, C. **A história de Júlia e sua sombra de menino**. SP: Editora Scipione, 2011.
- CANDIDO, A. "O direito à literatura". In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p. 179.
- CHAMBERS, A. *Diga-me: As crianças, a leitura e a conversa*. SP: Editora Cortez, 2023.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- DIAZ, F. H. **Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2020.
- EMICIDA & FABRINI, A. **Amoras**. SP: Companhia das Letrinhas, 2018.
- ERLBRUCH, W. **O Pato, a Morte e a Tulipa**. SP: Cosac Naify, 2009.
- FREITAS, T. & MOARES, O. **Os Invisíveis**. SP: Companhia das Letrinhas, 2021.
- GOMES, N.L. & NASCIMENTO, D. **Betina**. SP: Editora Mazza Edições, 2009.
- JÚNIOR, O. **Da minha janela**. SP: Companhia das Letrinhas, 2019.
- LAGO, A. **Cena de Rua**. SP: Editora RHJ, 2000.
- LOVE, J. **Júlian é uma sereia**. SP: Editora Boitatá, 2021.
- MARTINS, I.M. & CARVALHO, B.P., **Daqui ninguém passa**. SP: Editora SESI-SP, 2016.
- MELLO, R. **Meninos do Mangue**. SP: Companhia das Letrinhas, 2001.
- _____. **Carvoeirinhos**. SP: Companhia das Letrinhas, 2009.
- _____. **João por um fio**. SP: Companhia das Letrinhas, 2005.
- MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**. SP: Global Editora, 1965.
- MOREIRA, C. & MORAES, O. **Lá e aqui**. SP: Pequena Zahar, 2015.
- NOLDEMAN, P. **Somos mesmo todos censores?** Dois Ensaios. SP: Editora Solisluna, 2020.
- PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. SP: Editora 34, 2009.



_____. **Somos animais poéticos: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise.** SP: Editora 34, 2024.

ROSA, S. & TAVARES, V. **O menino Nito.** SP: Editora Pallas, 2006.

TOLENTINO, M. **Papai Ó.** SP: Pequena Zahar, 2024.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** SP: Editora 34, 2017.



LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES

Ilsa do Carmo Vieira Goulart³

Universidade Federal de Lavras

ABRINDO A REFLEXÃO

Não terá de buscar desculpas, porque o gesto é único, mas não é apenas um.
Terá que disseminar o gesto, multiplicá-lo não para si mesmo,
senão por suas variedades, suas variações:
o gesto da mão que escreve, o gesto de dar a ler,
o gesto de deixar ler, o gesto de ler, o gesto de abrir um livro.
Ler é um gesto que apenas pressupõe,
dificilmente quereria, ressuscitar os vivos.
Skiliar (2014, p.67)

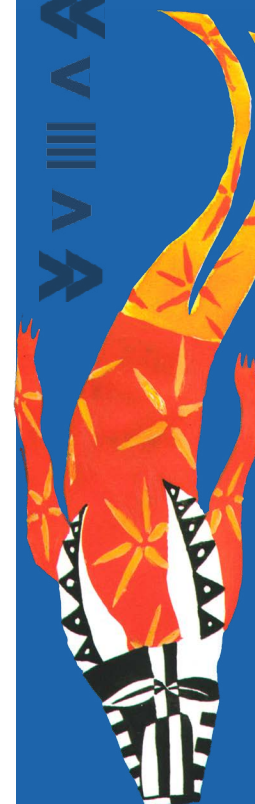
A linguagem pode se manifestar de diferentes formas: na fala, na escrita, na música, na dança, nas artes plásticas, nas esculturas, no olhar, no sorriso e nos gestos, enfim, em possibilidades, entre outras, que nos permitem expressar, dizer algo e interagir com o outro de maneira única. E ser único não significa ser apenas um; nas variações do gesto, podemos entendê-lo como um ato que retrata a singularidade humana. Nessa abrangência de modos de configuração da linguagem, destacamos os gestos de “dar a ler”, “deixar ler”, “ler” e “abrir um livro”, conforme a epígrafe, como fios discursivos para uma reflexão dialógica.

A partir dessa ideia de gesto como um sinal que pode demarcar representações, modos de percepção, crenças, valores, sentimentos etc., consideramos que a leitura acontece como um gesto único na relação entre leitores e texto, que se distingue pela cultura escrita pertencente a esses sujeitos, ou seja, pelas práticas de leitura por eles realizadas ou com eles desenvolvidas.

Iniciemos a discussão temática a partir de dois pontos reflexivos. O primeiro refere-se à compreensão da leitura como gesto, como ação, como prática. Cabe, nesse caso, entender a que nos referimos quando falamos de gesto. Se recorrermos ao dicionário, encontramos para a palavra “gesto” o significado denotativo de movimento do corpo, principalmente dos membros superiores — mãos e braços —, da cabeça e do pescoço. Entretanto, esses movimentos não são aleatórios; eles expressam, comunicam ou sinalizam algo, pois todo gesto está carregado de sentidos. Compreendido como um signo, o gesto traz ou institui representações e demarca uma ação da linguagem.

Com base na ideia de leitura como gesto, delineamos a proposição da prática de leitura como uma linguagem em ação, como um fazer ou agir discursivo, dinâmico e dialógico, em pleno movimento. Ao pensarmos nesse “gesto de abrir um livro”, por exemplo, temos a imagem de um sujeito com o

3 Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq. Email: ilsa.goulart@ufla.br



livro nas mãos, abrindo suas páginas. Tal ação apresenta-se acompanhada de múltiplas representações, conforme o contexto externo, como: o modo como se segura o livro (com as duas mãos ou apenas com uma, deixando o polegar segurando as páginas do miolo), a posição do corpo do leitor (sentado, deitado, encostado) e o lugar em que ele se encontra (em casa ou em um espaço público).

Além disso, há aspectos relacionados à motivação: os objetivos da escolha do livro, a finalidade da leitura, a curiosidade e as indagações que movem essa atividade, as expectativas do leitor, as observações que se fazem da materialidade da obra, as buscas por palavras ou expressões, as relações construídas a partir do que se observa na capa do livro ou nos elementos gráficos e textuais que o compõem, as impressões sobre o texto, entre outras. Por tudo isso, a leitura de um livro de literatura infantil ou juvenil mostra-se uma prática, um fazer em movimento, porque põe em jogo saberes, percepções e emoções; criam-se relações que se moldam e se constituem com e pela linguagem.

Outro ponto a ser considerado refere-se à motivação do gesto, ou seja, às razões pelas quais se realiza uma prática de leitura. Essa questão envolve uma compreensão mais ampla do que a finalidade da leitura apenas na perspectiva do leitor, abrangendo também a motivação da prática no que diz respeito à cultura escrita e às relações sociais de proximidade ou distanciamento em relação aos materiais escritos. Por ser uma prática, a leitura é socialmente construída, e o livro envolve representações sociais, políticas, econômicas e educacionais (Chartier, 1990, 1996).

Por essa razão, a leitura não se mostra um gesto neutro, mas repleto de representações, concretizado em disputas discursivas que buscam assegurar a formação do gosto ou do hábito de ler. Em relação à escola, quais representações estariam implicadas nesse gesto de ler para as crianças? Até que ponto o professor tem consciência da extensão da mediação literária nas rodas de conversa sobre o texto?

Longe de almejar, neste texto, respostas para todas as questões postas, tecemos linhas de reflexão sobre a prática da leitura literária e o potencial da mediação no contexto escolar, de modo a abrir pontos de discussão para se pensar em ações formativas que contemplem uma formação literária docente mais efetiva.

Se, por um lado, há um esforço de diferentes instâncias sociais, políticas e educacionais de incentivo à leitura, por outro temos ações minguadas ou pouco fortalecidas que buscam garantir uma formação inicial ou continuada consistente em relação ao trabalho com a literatura nas escolas (Carvalho, 2026). Por vezes, as professoras reconhecem e descrevem a importância da literatura, os benefícios da leitura e realizam diversas propostas pedagógicas. Entretanto, as práticas de leitura parecem distanciar-se dos discursos teóricos e metodológicos descritos por essas mesmas professoras (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Na prática de leitura literária, como ação de linguagem, os leitores são sujeitos enunciativos que agem e operam por meio de atividades discursivas. Por isso, trata-se mais de um ato formativo do que informativo, por remeter a uma experiência concreta entre o leitor e o texto, “em que a compreensão leitora mobiliza ações interiores — cognitivas e afetivas —, possibilitando a transformação; ou seja, o leitor sai de um estado de conhecimento e avança a outro, com um saber mais elaborado, ampliado ou mais reflexivo que o anterior” (Goulart, 2023, p. 28).



As instituições escolares vêm demonstrando esforços em oferecer atividades de leitura, mas quais práticas de leitura têm sido realizadas? Em que medida as práticas de leitura literária oferecem ou promovem uma experiência significativa de leitura? De que modo as práticas escolares de leitura têm estimulado ou contribuído para a formação de leitores? Essas questões motivaram a reflexão proposta neste texto, em busca de identificar quais práticas de leitura acontecem no contexto escolar e caracterizá-las para, então, verificar como as situações de mediação podem promover ou estimular a formação literária das crianças.

Para tanto, apresentamos uma reflexão teórica sobre práticas que formam leitores, balizada em três eixos discursivos: a concepção enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin (2023); o agir pelo discurso de Bronckart (2008); e a abordagem de mediação literária proposta por Novais (2023). O olhar reflexivo emerge a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras, no período entre 2015 e 2025.

DA LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL AO AGIR PELO DISCURSO

Ao considerar esses dois pontos reflexivos da leitura literária — a leitura como gesto, como prática social, e a motivação para sua realização — adentramos na dimensão das relações discursivas constituídas entre leitor, texto e autor, estimuladas e mediadas por instâncias sociais e/ou pessoas, que se iniciam com o texto e seguem para além dele.

Nesse movimento discursivo, os enunciados do autor, presentes na composição da obra, e os enunciados do leitor se entrecruzam, porque a leitura coloca o leitor em contato com o discurso do outro, “representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor” (Bakhtin, 2003, p. 299).

Essas tonalidades dialógicas põem em movimento uma prática de linguagem, em que esses ecos discursivos, menos ou mais perceptíveis aos leitores, tornam-se “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 299). Essa ação da linguagem forma uma rede discursiva na relação com outros enunciados, gerando ações responsivas e promovendo outros gestos de linguagem, em ressonâncias dialógicas.

A compreensão da relação leitor-texto-autor como ação discursiva remete à concepção de que somos constituídos com e pela linguagem. Esse elo discursivo baliza-se pela necessidade de nos expressarmos e de nos comunicarmos; por isso, coloca-nos em relação com o outro. Diante de uma fala ou de um texto, posiciono-me, concordo ou discordo, e, com isso, ocorre uma manifestação concreta e ativa do sujeito. Trata-se de uma ação responsiva que, segundo Bakhtin (2003, p. 271), implica um posicionamento, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva”. As respostas que manifestamos em palavras, gestos e/ou expressões marcam as relações dialógicas; ainda que não se expressem verbalmente, há uma linguagem interior, bem como gestos e expressões físicas que podem comunicar algo.

A concepção de linguagem como interação verbal mostra-se condizente para entendermos que o texto literário comunica algo ao leitor e abre espaços dialógicos. Comunicar algo não significa ensinar algo, mas permitir pensar sobre situações, temas e posicionamentos, sobre o mundo que nos cerca



ou sobre si mesmo. A literatura permite uma ação responsiva, como questionar, refletir, inquietar-se e emocionar-se, identificar-se ou distanciar-se de uma dada realidade. Isso ocorre porque ela “no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción de un pensamiento propio” (Andruetto, 2015, p. 84).

Nessa perspectiva, a literatura nos forma porque nos constitui e nos move como seres de linguagem na relação com o outro — no caso, o texto — por fomentar uma ação responsiva que demarca um campo discursivo interativo, dinâmico e intenso. Bakhtin (2003, p. 312) traz a ideia de que somos produtores de discursos; por isso, “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”.

Essa proposição de Bakhtin (2003) nos permite pensar a atitude humana como produção dialógica, o que nos coloca diante das questões postas neste estudo sobre as atuações de leitura literária como ação, como um fazer marcado por gestos discursivos.

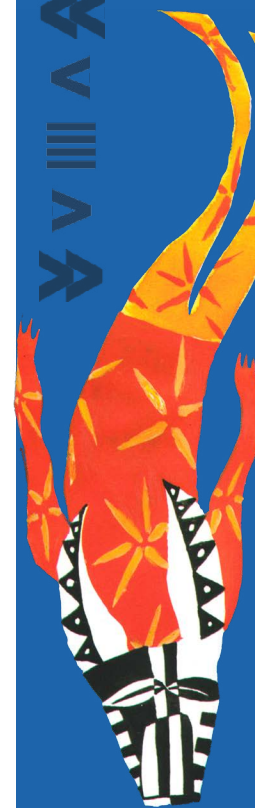
Corroborando essa concepção, Bronckart (2008), ao estudar o agir nos discursos no contexto do trabalho docente, apresenta a ideia de “produções languageiras”, em que a linguagem verbal se associa a elementos não verbais, como o olhar, os gestos e as expressões, como mecanismos que entram em jogo na organização das práticas.

Nessa vertente, Bronckart (2006, 2008) propõe a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se constitui a partir das discussões propostas pelo interacionismo social, o qual se refere a uma posição epistemológica na qual se inserem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas (Francisco, Goulart, Ferreira, 2020).

Essa abordagem proposta por Bronckart (2006, 2008) amplia as discussões referentes ao que se compreendia até então por ação e linguagem, visto que, “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 2006, p. 42).

Nesse sentido, ao agente é atribuída a existência de um motivo, de uma intenção e de uma responsabilidade referentes ao seu agir. Aproximando essa reflexão das práticas de leitura, a linguagem propriamente emerge “[...] sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (Bronckart, 2006, p. 33).

Em relação às práticas de leitura, a linguagem não somente perpassa as ações, mas as constitui: emerge a partir das negociações e das interações construídas entre os sujeitos, da ação responsiva que permeia as relações dialógicas com o texto, com os leitores presentes, com o contexto e consigo mesmo. Assim, temos a leitura como gesto, como ação concreta da linguagem, em que as práticas de leitura literária, que acontecem em contextos escolares, apresentam-se demarcadas por uma ação discursiva em potencial, a qual requer uma atenção cuidadosa.



ENTRE AS NOÇÕES DE PRÁTICAS E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Quando falamos sobre as práticas de leitura e de mediação de leitura literária, estamos falando da mesma coisa? Embora, em algumas situações, essas expressões sejam usadas como sinônimas ou em proximidade significativa no mesmo contexto discursivo, elas representam ações distintas. Cabe explorarmos a noção desses conceitos separadamente para, em seguida, apresentarmos os pontos de convergência entre eles.

Destacamos a etimologia da palavra *prática*, *praktikós*, de origem grega, ligada ao verbo *prassein*, que significa fazer, agir. A concepção de prática pode seguir por duas vias: uma pragmática e outra teórica. A primeira traz a ideia de ação propriamente dita, de aplicação e de execução de algo. Essa ação percorre uma via externa, pois tem uma dimensão física concreta, situada no tempo e no espaço, por envolver uma ação a partir de materiais concretos. A outra trata da elaboração de ideias, de planejamentos, de ponderações e de verificação de possibilidades, com a elaboração de estratégias e a aplicação de conhecimentos teóricos. Trata-se de uma ação mental, que ocorre em um plano interno, no qual se acionam processos cognitivos — atenção, memória, percepção e relação de sentidos — ativando linguagem e pensamento em movimentos intensos, mas não visíveis.

As práticas de leitura constituem-se pelas duas vias, tanto a externa quanto a interna. A primeira retrata uma ação concreta entre o leitor e o texto, que acontece em um determinado lugar e tempo específicos, concretizada por materiais de leitura, com gestos reais e sensíveis que utilizam os sentidos — olhar, ouvir, falar, manusear, sentir — para sua efetivação. A dimensão interna é ativada pela via externa, acionando todo o potencial cognitivo, afetivo, argumentativo e reflexivo.

As discussões sobre as práticas de leitura chegam ao Brasil por volta de 1980, a partir das discussões acadêmicas sobre “práticas de letramento”, das quais as ações relacionadas à leitura seriam uma das possibilidades. O conceito de letramento foi difundido a partir de então, suprimindo uma lacuna discursiva na nomeação das práticas sociais de escrita, visto que “significa uma prática discursiva de determinado grupo social, relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever” (Kleiman, 1985, p. 18).

Em relação ao conceito de letramento, muitos estudos foram dedicados a trazer uma definição mais precisa do termo (Soares, 1988, 2004). Dada sua natureza social, a expressão letramento passou a ser utilizada de forma composta: práticas de letramento e eventos de letramento (Street; Castanheira, 2014). Os eventos de letramento possuem um caráter concreto e designam uma situação em que a “escrita é parte estruturante da interação, seja diretamente, na forma de texto escrito, seja indiretamente, por influenciar a fala”. Já “uma prática de letramento tem natureza abstrata e pode ser compreendida sempre a partir de um evento de letramento” (Batista, 2014, p. 257-256).

Em 1990, estudos de pesquisadores franceses da sociologia, balizados pela abordagem da História Cultural, buscaram, por meio da historiografia, demarcar um campo de estudos referente à história do livro, da leitura e de suas práticas. Amparado por essa perspectiva, Chartier (1990, 1996) apresenta os conceitos de representações e práticas, definindo “práticas de leitura” como modos de ler e de interagir com o impresso, registrando tanto as ações realizadas pela leitura quanto as ações do corpo leitor.



Chartier (1990) defende a concepção de leitura como prática social, na qual os sujeitos interagem socialmente com os modos de ler e constroem relações com o texto, especialmente com o livro, demarcando, na materialidade da obra, uma ação concreta de leitura. Os modos de relação construídos com os livros são ações compartilhadas social e culturalmente, que se alteram e se redefinem ao longo das gerações.

Em relação ao contexto escolar, Batista (2014) explica que a expressão “práticas de leitura” segue uma tradição escolar e pode designar duas ações: aquelas que acontecem a partir de situações reais de leitura e outras que incidem por meio da busca de apreensão e negociação de significados. Tal perspectiva corrobora a vertente que propomos para as práticas de leitura, delineada em um percurso de duas vias: a externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a interna, que abarca os processos intrapsíquicos.

As práticas de leitura nas instituições escolares abrangem toda a Educação Básica, mas, para este estudo, restringimo-nos àquelas desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais situações de leitura acontecem tanto na sala de aula ou sala de referência — planejadas e conduzidas pela professora — quanto na sala de leitura e/ou biblioteca escolar, organizadas por um profissional da educação (professor ou bibliotecário).

Algumas práticas de leitura são gerenciadas ou estimuladas pela escola ou pela professora, mas acontecem fora do espaço escolar. Geralmente compõem projetos como “Maleta de leitura”, “Maleta viajante”, “Livro viajante”, “Sacola viajante” ou “Sacola literária”, entre outras nomeações, que se tornaram práticas recorrentes em âmbito nacional. A atividade consiste em levar a “sacola” com livros para casa, revezando entre os alunos semanalmente. No retorno, geralmente há uma socialização da atividade realizada; na maioria das propostas seguem fichas de preenchimento sobre os dados do livro, registros em forma de desenhos ou impressões sobre a leitura da obra. Trata-se de uma situação de leitura que visa estimular o hábito de ler e ampliar as relações afetivas entre crianças, livro e família.

No contexto da sala de aula, temos duas situações de práticas de leitura: uma direcionada e outra espontânea ou independente. A direcionada trata-se de uma atividade pensada, organizada e realizada pela professora, conduzida pela leitura em voz alta, geralmente por um leitor mais experiente. Essa atividade pode acontecer em duas modalidades: realizada apenas pela professora ou por um leitor mais experiente; ou de forma coletiva, quando a leitura é realizada em conjunto, em voz alta, com todas as crianças ao mesmo tempo. Há ainda a leitura expressiva, que pode ser realizada em duplas ou em pequenos grupos.

A prática espontânea acontece de forma individualizada ou independente. Pode ocorrer em diferentes lugares, como a sala de leitura ou biblioteca escolar, a própria sala de aula, nas carteiras ou em espaços como o “cantinho de leitura”. Embora o tempo dessa leitura seja proposto ou determinado pela professora, a atividade acontece de maneira individualizada. A criança pode escolher o livro que deseja ler e o modo como irá realizar: ler as imagens, ler parcialmente o texto, ler várias obras ou reler a mesma, apenas folhear as páginas do livro, ler junto com um colega ou para ele. Trata-se, portanto, de uma ação singular desse leitor.

Em relação às práticas de leitura direcionadas pela professora, destacamos três pontos de reflexão: *quando, como e para que* acontecem. No primeiro aspecto — o *quando* — observamos que alguns



momentos de leitura aparecem de forma recorrente na rotina escolar, como a leitura de textos na abertura da aula, muitas vezes como leitura deleite, com poemas, narrativas curtas ou, em alguns casos, leituras sequenciadas. Também ocorre a leitura de um livro como momento de descanso ou relaxamento, geralmente após o intervalo, depois da educação física ou pouco antes da finalização da aula. Em algumas escolas, esse momento literário acontece em “aulas de biblioteca”, em um determinado dia da semana e com um tempo estabelecido, que varia entre 40 e 60 minutos por turma.

Sobre *como* acontecem as leituras, destacam-se formas de organização das crianças em círculos no chão, geralmente em um espaço à frente da sala, ou agrupadas sem formação de círculo, sentadas em fileiras nas carteiras. A professora, por sua vez, ora está sentada no chão, na mesma posição que as crianças, ora está sentada em sua carteira.

Acerca do *para que ler*, temos percebido nos registros das falas das professoras uma intenção bem definida: cumprir os objetivos de um projeto de leitura. A leitura literária aparece delimitada por um projeto institucional, que já estabelece uma temática e uma proposta de produto final a serem desenvolvidos pelas professoras, cabendo a elas a escolha das obras e das atividades a serem realizadas (Oliveira, 2019; Karpinsk, 2025; Rodrigues, 2026).

As pesquisas desenvolvidas em nosso grupo de estudos identificaram algumas problemáticas em relação às práticas de leitura, como o tempo de realização, que remete tanto à frequência com que ocorrem quanto à duração da própria leitura em sala de aula; o acervo disponível; e o modo como a leitura é conduzida (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

A frequência de realização da leitura aparece reduzida, geralmente uma vez por semana ou, por vezes, limitada apenas às “aulas de biblioteca”, quando oferecidas pelas escolas. O tempo de realização, na maioria dos casos, é comprimido, interrompido ou substituído por outras atividades (Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Em relação ao acervo disponível, as professoras reclamam da escassez de livros de literatura infantil nas escolas. Há também a menção de um acervo ao qual nem sempre é possível o acesso das professoras nem das crianças. Por vezes, muitas acabam recorrendo ao acervo pessoal de livros. Em vários casos, observa-se a presença de coletâneas de livros consideradas de qualidade literária inferior (Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

Outra problemática refere-se ao modo como se lê para as crianças. Essa ação aparece limitada a reflexões dialógicas: a leitura da obra ocorre sem avançar para uma conversa mais aprofundada sobre o texto, explorando o enredo narrativo ou refletindo sobre impressões, percepções ou discordâncias sobre o que foi lido (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Nesse contexto de ação direcionada, a atuação do professor como mediador da leitura literária é determinante. Mediar está relacionado a uma prática, a uma ação específica marcada por intencionalidade, por um fazer, por um ato de ler, ou por uma “atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou estabeleça as condições de apropriação para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor” (Novais, 2023, p. 54).

Dessa forma, a mediação literária se mostra “uma espécie de agenciamento, correlacionando textos, propósitos de leitura, gostos e práticas culturais diversas”; por isso, ela não acontece de forma



natural, mas culturalmente mediada, e “pode ocorrer de maneira tácita, pela convivência em comunidades de prática, comunidades interpretativas e de leitores, ou ser intencionalmente promovida, como no caso da escolar” (Novais, 2023, p. 59).

A mediação literária no contexto escolar requer um olhar diferenciado, pois a intencionalidade pedagógica é regida pelas ações docentes. Porém, “o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro”, como esclarece Cardoso (2014, p. 211), já que envolve diferentes aspectos a serem considerados nessa relação entre leitor e livro, como estabelecer critérios para a seleção da obra, definir a intencionalidade de cada leitura e os modos de intervenção a partir do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta partiu da concepção de leitura como um gesto, como uma prática, apresentada em um percurso de duas vias: a dimensão externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a dimensão interna, que abarca os processos intrapsíquicos. Com base nesta proposição e nos resultados das pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita, foi possível identificar e caracterizar as práticas de leitura que acontecem no contexto escolar.

No contexto da sala de aula, identificamos duas situações de práticas de leitura, que denominamos de: direcionadas, que são aquelas realizadas pela professora ou pelo profissional da biblioteca/sala de leitura; e outras espontâneas ou independentes, que ocorrem em momentos em que as crianças têm acesso livre ao acervo disponível, em sala de aula e/ou da biblioteca/sala de leitura, podendo escolher, manusear, ler e interagir com os materiais de forma mais livre. A partir das situações observadas, pudemos caracterizar as práticas de leitura quanto ao *quando*, *como* e *para que* acontecem.

Entre os aspectos que envolvem a frequência de realização, o modo como se organizam e a finalidade das atividades leitura, destaca-se o papel da mediação docente. Naquelas que acontecem de forma direcionada, a qualidade da leitura literária compartilhada não depende apenas do acervo ou do espaço físico, mas sobretudo da mediação das relações dialógicas com e sobre o texto. Assim, as práticas de leitura literária em sala de aula, para promover leitores, devem ser compreendidas como uma prática cultural, em que se põe em ação a própria linguagem. Trata-se de um momento de encontro entre leitor, texto e autor, em que o texto literário se torna ponto de partida para múltiplas vozes, experiências e reflexões, fortalecendo tanto a formação leitora quanto a construção de sentidos coletivos.

Nesse viés, destacamos a leitura literária como uma prática de linguagem, que precisa ser compreendida de forma mais aprofundada por aqueles que gerenciam ou estimulam essa atividade nas escolas. Contudo, o trabalho com a leitura literária requer uma visão ampla, sendo necessário perceber que a finalidade de ler ultrapassa a dimensão de decodificação de palavras ou de aprendizado curricular, pois, nas relações de sentidos produzidas, abrem-se múltiplas possibilidades para que os leitores se aventurem em um universo cultural, desbravem mundos e realidades ainda desconhecidas, compartilhem ideias e sentimentos, e reconheçam a si mesmos e ao outro no entrelaçamento da linguagem.

Por tudo isso, ler envolve uma prática formativa de leitores. As situações de mediação configuram e ampliam o potencial formativo, no que diz respeito ao *quando*, *como* e *para que* se realizam tais



práticas. Os gestos pensados, planejados e realizados, por vezes de forma sutil, carregam a intensidade da ação, ao valorizar e estimular a leitura — talvez para “não esquecer-se do humano”, ou “para que o humano não negue ao humano”, ou “para não esquecermos que estamos vivos”, ou ainda, como descrito na epígrafe, para “ressuscitar os vivos” (Skliar, 2014, p. 67).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação** verbal. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Práticas de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 257-256.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CARVALHO, Andreia Borges de Oliveira. **Percepção docente acerca das práticas de leitura literária na educação infantil**. 2026. 254 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, Leituras. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. 121-139.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSTA, Larissa de Carvalho. **Práticas de leitura literária e mediação docente na educação infantil**. 2025. 95 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

FRANCISCO, Edmilson; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; FERREIRA, Helena Maria. Uma proposta de análise discursiva fundamentada nos pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 129–154, 2020. DOI: 10.33871/22386084.2020.9.18.129-154. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/6629> Acesso em: 4 mar. 2026.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino**: representações discursivas da década de 1980. Lavras: Editora Ufla, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d-52-89d8-f4ccd2cd5439> Acesso em: 4 mar. 2026.

KARPINSKI, Nathália Andrade. **Projeto institucional de leitura na educação infantil**: da idealização à efetivação das práticas literárias. 2025. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2026.

KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.



NASCIMENTO, Claudia Roquini. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil**. 2021. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NOVAIS, Carlos. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy. **Mediações de Leitura Literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

OLIVEIRA, Rita Cássia de. **“Lavras Lê”**: um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

RODRIGUES, Rute dos Santos. **Percurso da mediação literária docente**: um olhar para um curso de formação. 2026. 206 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004b.

STREET, Brian V. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Marivaldo Omena Batista

(UNESP/FCT)

ENTRE O CAMINHO E O ÊXTASE: UM ENSAIO SOBRE O ENCONTRO POÉTICO

Estimo bastante as releituras. Cada retorno a um texto, literário ou não, abre a possibilidade de novas descobertas, de percursos inesperados e de outras formas de percepção. Rer é, de certo modo, retirar dos olhos o véu que o tempo, silenciosamente, costurou: aquilo que antes parecia opaco se torna novamente visível, ou ressignificado, e o texto revela camadas que permaneciam adormecidas. Foi movido por esse impulso que recentemente retornei à leitura de *Três poemas sobre o êxtase*, de Leo Spitzer (2003). A maneira como o estudioso aborda o êxtase é particularmente interessante, uma vez que ele o examina a partir da própria linguagem poética, do modo como o poema se apropria dessa experiência e a converte em percepções. O êxtase, assim, não é apenas um tema: ele se manifesta na tessitura do discurso poético, nas imagens, nos ritmos e nas potencialidades estéticas que estruturam o texto.

Ao comentar o poema “O Êxtase”, de John Donne, Leo Spitzer (2003) descreve, a título de exemplo, dois amantes reclinados sobre a relva, à beira de um rio. Nesse cenário de quietude, eles experimentam uma união de natureza quase mística: uma fusão de almas que suspende, por um instante, as distrações do corpo. Nesse momento de suspensão, a linguagem poética torna visível aquilo que, de outro modo, permaneceria indizível. À vista disso, essa leitura permite compreender o êxtase como encontro e dissolução, tal movimento que também pode definir a própria poesia. A poesia, assim como o êxtase, é um lugar de fusões: entre linguagem e experiência, entre sujeito e mundo, entre múltiplas dimensões da vida humana. É nesse território que podemos, ao mesmo tempo, isolar e revelar sentimentos, compreender nossas complexidades e perceber as delícias e, também, os horrores do mundo. Como lembra Antonio Candido (1995), a literatura humaniza: amplia nosso olhar e renova nossas percepções.

Octavio Paz (2012) aprofunda essa ideia ao afirmar que a poesia é um exercício espiritual, um método de libertação interior. A poesia revela este mundo e cria outro. Esse “exercício espiritual” pode ser compreendido também como uma forma de êxtase: uma suspensão do real cotidiano que nos permite ver, sentir e compreender o mundo sob outra luz. Dentro desse contexto, a poesia não se limita a representar o visível: ela o reinventa. O poema torna-se, assim, o espaço em que o êxtase acontece, não como fuga da realidade, mas como ampliação da consciência poética. Nelly Novaes Coelho (1981), por exemplo, denomina esse movimento de “olhar inaugural”: um olhar capaz de descobrir, no que já foi visto, um aspecto novo.

Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





Ver o mesmo como se fosse pela primeira vez... No entanto, para que essa visão se torne uma experiência partilhável, é preciso um corpo: o corpo do poema. A estrutura, nesse sentido, não limita; ela sustenta o êxtase. É nela que o instante de revelação ganha forma e duração. Assim, a linguagem torna-se o corpo da experiência, pois conserva, ainda que por um instante, o olhar inaugural lançado sobre o mundo. Tomemos um exemplo: o pôr do sol, experiência já vivida por quase todos nós em algum momento da vida, pode ser ressignificado, ou mesmo reinventado pela poesia. O poema “Noite”, do poeta José Paes de Lira, é um dos muitos casos desse olhar inaugural sobre as coisas. Observemos:

Quando o dia cai vencido,
cansado, fraco, doente,
bem prá lá da luz da serra.
A noite espelha o vestido,
beija a tristeza da gente
e cobre um lado da Terra.
Quando a tarde cai calada
e o dia despenca mudo,
a noite estende o lençol.
Um peito de mãe cansada
muito maior do que tudo,
muito mais quente que o sol.
Noite do riso tristonho,
noite que tanto me encanta,
rainha e mãe da poesia.
Dona da verve do sonho,
muito mais pura que a santa,
muito mais clara que o dia.
Noite que leva os poetas pra dormir junto com ela.
Zé da Luz foi ver Catulo, Florbela, Rita Medeiro,
Noel Rosa teve pressa, Angel Augusto foi ligeiro,
No peito da noite preta Cancão se sente tão bem,
Pinto Velho não queria, pelejou mas foi também.
E o tocadô de pandeiro, da Serra da Catingueira,
Ascenso, Rogaciano, Camões, Manoel Bandeira
E Lôro, do Pajeú, trocando as letras da lua,
tira o L, bota o R, a lua ilumina a rua.
Tira o R, bota um N, toda santa, toda nua.
Tira um N, bota um S,
Lourival até parece
pensar que a lua é só sua.
Noite, tão querendo te matar,
já dá pra ver o sangue nas brechas do teu vestido,
um sangue vermelho aurora.
Ah não noite. É o sol do novo dia.
Os portadores da insônia e da solidão
já podem dormir em paz.
E eu Manoel Filó, o que é que eu faço?

Esse poema, que nasce inicialmente como resposta a uma prosa de Manuel Filó, poeta pernambucano, apresenta uma imagem belíssima do pôr do sol, uma imagem que se afasta de um olhar já



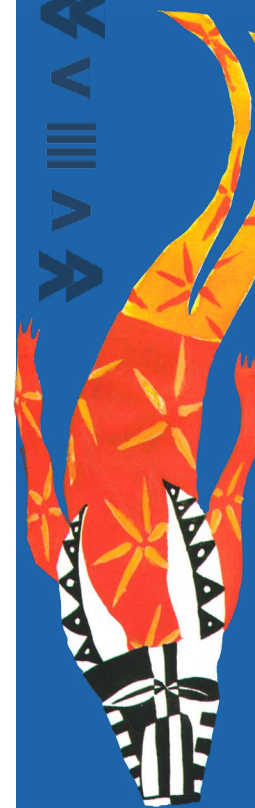
automatizado para instaurar um olhar inaugural. Como lemos nos versos: “Quando o dia cai vencido,/ cansado, fraco, doente,/ bem prá lá da luz da serra”. Aqui, o dia surge profundamente humanizado: arrasta-se fraco, quase capengando em direção ao seu fim, para que a noite possa emergir. O poema prossegue: “Quando a tarde cai calada/ e o dia despenca mudo [...]”. Nesse movimento, o dia deixa de ser apenas um fenômeno e adquire uma dimensão humana. Já não é uma entidade distante ou divina, mas algo que nasce, cresce e morre. Um dia que, em sua queda silenciosa, pode também espelhar a nossa própria finitude. Esse é o olhar inaugural sobre as coisas que o poema nos possibilita.

Ainda sobre o poema, Octavio Paz (2012) o descreve como um caracol, no qual ressoa a música do mundo – voz do povo e do solitário, ao mesmo tempo pura e impura, sagrada e maldita. Para ele, o poema é criação, poesia erguida. É nesse corpo sonoro e imagético que o mundo se recria. Desse modo, o poema torna-se um espaço de encontro entre o singular e o universal, entre o íntimo e o coletivo. É por esse caminho que me recordo da sensação de assombro que sempre me acompanha quando penso no poema “Gesso”, de Manuel Bandeira. Nele, a partir do momento em que o eu poético ressignifica a “estatuazinha de gesso”, expõe-se, de forma delicada e profunda, a própria fragilidade da vida humana. Vejamos:

Esta minha estatuazinha de gesso, quando nova
— O gesso muito branco, as linhas muito puras —
Mal sugeria imagem de vida
(Embora a figura chorasse).
Há muitos anos tenho-a comigo.
O tempo envelheceu-a, carcomeu-a, manchou-a de pátina amarelo-suja.
Os meus olhos, de tanto a olharem,
Impregnaram-na da minha humanidade irônica de tísico.
Um dia mão estúpida
Inadvertidamente a derrubou e partiu.
Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava.
E o tempo sobre as feridas escureceu ainda mais o sujo mordente da pátina...
Hoje este gessozinho comercial
É tocante e vive, e me fez agora refletir
Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu.

A leitura desse poema tende sempre a renovar minhas percepções sobre a vida. Ao me deparar, por exemplo, com os versos “Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava”, percebo neles movimentos profundamente humanos, quase instintos de sobrevivência, que apontam para a capacidade de ressignificar as dores da existência. Como sugere o próprio poema: “Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu”. Sendo assim, o êxtase da leitura nasce justamente nesse ponto: quando leitor e poema se (con)fundem e passam a partilhar a mesma vibração. Nesse gesto, a poesia se revela como uma força que renova nossa humanidade. Ela faz com que cada leitor se reconheça nas múltiplas vozes, nos silêncios e nas máscaras da linguagem.

Tendo em vista o que foi discutido, encerro este primeiro momento da fala com uma ressalva e um questionamento. As reflexões que apresentamos sobre a poesia partiram, sobretudo, da perspectiva de um leitor proficiente, e não de um leitor em formação. Pensando, então, nesse leitor em



formação, especialmente aquele que encontramos na sala de aula, proponho a seguinte pergunta: será que nossos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio têm vivenciado a poesia, em sala de aula, como uma experiência verdadeiramente transformadora e reveladora? Uma experiência capaz de fazê-los reconhecer-se na leitura, ampliando o olhar sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo?

A partir dessa pergunta, convido, então, a discutir caminhos que podem contribuir para uma experiência não somente prazerosa, mas também transformadora com a poesia na sala de aula.

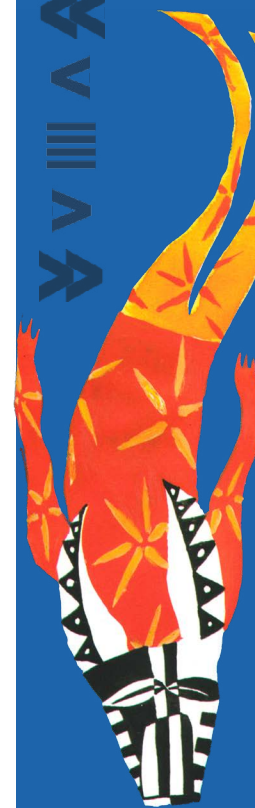
POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ENSINO DE POESIA NA SALA DE AULA: AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA, DE GIROTTTO E SOUZA (2010)

Pesquisas como as de Souza (2000) e de Alves (2007) indicam que a poesia ainda é um dos gêneros menos vivenciados na escola, tanto nos planejamentos pedagógicos do professor quanto nos materiais didáticos. O próprio Hélder Pinheiro (2008) ressalta que, antes de qualquer tipo de planejamento, é fundamental que o professor seja, ele mesmo, um leitor, sobretudo de poesia. Afinal, o repertório de leitura, a experiência com as linguagens e a admiração por quem escreve poesia funcionam como uma espécie de pulsão, de calor, de alimento que pode inflamar, contagiar. Desse modo, um dos grandes desafios, talvez, resida na própria formação do professor como leitor de poesia. A experiência pessoal com o gênero poético pode criar condições para que o texto poético seja vivenciado na sala de aula não apenas como conteúdo didático; e, sim, como experiência estética e humana, capaz de mobilizar sensibilidades e ampliar formas de perceber o mundo.

Ao afirma-se como leitor de poesia, o docente pode, através do gosto pela leitura, despertar paixões, interesses e curiosidades. Nesse sentido, Vincent Jouve (2002) diz que o encanto da leitura não está somente na interpretação racional, mas também na dimensão afetiva: nas emoções e simpatias que a leitura desperta e proporciona. Assim, quando o professor compartilha seus próprios afetos e admirações na sala de aula, ele inaugura uma relação viva, orgânica e sensível com o gênero poético.

A partir desse viés, a poesia deixa de ser apenas um conteúdo didático, constituindo-se como experiência: espaço de descoberta, de partilha e de transformação. Nesse sentido, aproximar-se da poesia não significa apenas analisá-la ou explicá-la, mas vivê-la como forma de sensibilidade e de conhecimento humano. Revelar-se como leitor, portanto, é também um gesto político, pedagógico e profundamente humano, já que, ao assumir-se como alguém que lê e se afeta pela literatura, o professor se coloca na disposição de ampliar o horizonte social, sensível e crítico de seus alunos, convidando-os a experimentar outras formas de olhar para si mesmos e para o mundo. É nesse movimento que o professor se torna, de fato, um mediador de encontros: entre texto e leitor, entre linguagem e experiência, entre subjetividade e mundo. A poesia, então, deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a atuar como potência formadora.

Em face do exposto, discutimos e articulamos duas possíveis problemáticas relacionadas à ausência da poesia na sala de aula: a formação leitora do docente e o pouco espaço destinado ao texto poético no planejamento pedagógico. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre possíveis caminhos para o ensino de poesia. Para isso, volto o olhar para a prática pedagógica, especialmente para as formas de mediação do poema, isto é, para os modos de possibilitar que o estudante assu-



ma uma voz ativa no processo de leitura, participando da construção de sentidos. Nesse horizonte, Girotto e Souza (2010) lembram que as estratégias de leitura auxiliam o professor a lidar com os desafios desse processo, uma vez que permitem antecipar possíveis obstáculos, ajustar objetivos e favorecer o diálogo entre leitor e texto.

Tal postura metodológica do professor aproxima-se do modelo de ensino recíproco, discutido por Isabel Solé (1998), no qual o professor realiza a mediação enquanto os alunos compartilham e constroem significados de leitura de maneira coletiva. Nesse modelo, o professor acompanha, orienta e, progressivamente, abre espaço para que estudantes conduzam o processo de leitura com maior autonomia. Desse modo, o professor não é apenas aquele que ensina; ele cria condições para o diálogo, para a escuta e para a ampliação da compreensão. A sala de aula transforma-se, então, em um espaço de interação, no qual a leitura se constrói de forma colaborativa, permitindo que diferentes perspectivas e experiências de leitura se encontrem.

Com base nesses princípios, apresento, a seguir, uma proposta de práticas de leitura de poesia fundamentada em três categorias das estratégias de compreensão leitora: conhecimento prévio, inferência e conexões (entre texto e texto, texto e leitor, texto e mundo). As sugestões que apresento resultam de experiências de leitura da poesia de Alice Ruiz realizadas em sala de aula, também fundamentadas nas estratégias de leitura (Girotto e Souza, 2010). Tais experiências foram desenvolvidas durante meu doutorado⁴ no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora doutora Renata Junqueira de Souza.

PRÁTICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA PARA O ENSINO DE POESIA

A experiência foi realizada na Escola Municipal José Sérgio Veras, localizada no município de Sertânia, no estado de Pernambuco, em 2022. A instituição atendia na época 536 estudantes, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, contando com doze salas de aula, biblioteca e quadra poliesportiva. O público participante da experiência foi uma turma do 2º ano do ensino médio, composta por 23 adolescentes, dos quais 19 apresentavam frequência regular. As aulas foram conduzidas pelo professor-pesquisador, que esteve à frente de todo o percurso. No entanto, a gestora da escola e a professora titular de Língua Portuguesa acompanharam, em alguns momentos, as mediações realizadas em sala. Ambas se mostraram receptivas às propostas apresentadas aos estudantes.

Nesse recorte, o objetivo central da proposta foi possibilitar aos estudantes uma experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz, fundamentada nas estratégias de compreensão leitora (Girotto e Souza, 2010). Tais estratégias favoreceram a construção de sentidos na leitura por meio da ativação do conhecimento prévio, da formulação de inferências e do estabelecimento de conexões entre texto e texto, texto e leitor e texto e mundo.

Entre os poemas experienciados em sala de aula, estavam “vontade de ficar sozinha” e “sou uma moça polida”, ambos de Alice Ruiz (2009):

4 A tese tem como título “Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula”. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29998/1/MarivaldoOmenaBatista_Tese.pdf

Vontade de ficar sozinha
só pra saber
se você ia
ou vinha
quando deixou
esse bagaço
no meu peito
pedaço estreito
defeito na mercadoria do jeito
que você queria

sou uma moça polida
levando
uma vida lascada
cada instante
pinta um grilo
por cima
da minha sacada

A leitura desses textos foi mediada por recursos didáticos que buscavam ampliar a participação dos estudantes e propiciar uma postura ativa diante do poema. Um desses recursos foi o “mosaico poético”, estratégia que consiste em fragmentar o poema em partes organizadas sequencialmente, permitindo que cada estudante interaja com um fragmento do texto. A dinâmica iniciava com a leitura em voz alta do primeiro verso, seguida da abertura de uma “carta-comando” que orientava a participação do leitor. A partir desse momento, os estudantes compartilhavam suas primeiras impressões sobre o verso lido, levantavam hipóteses e formulavam inferências acerca do desenvolvimento do poema. Em seguida, o participante convidava outro colega para dar continuidade à leitura.

Durante essa atividade, os estudantes passaram a interpretar o poema a partir de suas próprias experiências. Em uma das interações registradas, um aluno sugeriu que o texto narrava a história de uma mulher que desejava ficar sozinha após frustrações amorosas. Outros estudantes levantaram hipóteses sobre as possíveis razões desse sentimento, antecipando acontecimentos do poema antes mesmo de lerem os versos seguintes. Em determinado momento da discussão, uma aluna relacionou o tema do poema a uma canção contemporânea, “You Broke Me First”, interpretada pela cantora Tate McRae, estabelecendo uma conexão entre o texto literário e outras manifestações culturais. Essa associação evidenciou como os estudantes mobilizam repertórios pessoais para compreender o poema.

Outra experiência desenvolvida em sala de aula foi a prancheta poética, vivenciada na leitura do poema “sou uma moça polida”, de Alice Ruiz (2009). Nesse caso, as palavras e expressões do poema foram organizadas em cartões fixados a uma prancheta com velcro. Após a leitura inicial do texto, cada estudante retirava uma expressão do poema e a substituía por outra, escrita em um post-it, de acordo com seu repertório sociolinguístico. Em seguida, o novo termo era incorporado ao poema e o texto era novamente lido em voz alta. Essa dinâmica permitia a manipulação direta da palavra poética e estimulava a participação criativa dos alunos, possibilitando uma espécie de coautoria na leitura.

As discussões que surgiam dessa atividade revelaram leituras diversas sobre as expressões do poema. Os estudantes, por exemplo, debateram o significado de “moça polida”, relacionando a expressão a ideias de educação, disciplina e expectativas sociais impostas às mulheres. A partir dessa interpretação, discutiram também o sentido de “vida lascada”, associando-o a experiências de dificuldades e frustrações. Em determinado momento da atividade, uma estudante relacionou essas ideias às desigualdades de gênero, sugerindo que o machismo poderia ser um fator responsável pela vida difícil da “moça” do poema. Esse tipo de reflexão demonstra como a leitura literária pode favorecer debates sociais e culturais relevantes dentro da sala de aula.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as atividades evidenciaram que as estratégias de compreensão leitora de Girotto e Souza (2010) são fundamentais para a experiência com poesia no contexto escolar. Ao ativarem conhecimentos prévios, inferências e conexões com outros textos e experiências, os estudantes passam a compreender o poema de forma mais profunda e participativa. Além disso, o contato direto com a linguagem poética e a possibilidade de manipular palavras e sentidos favorecem uma vivência com leitura de poesia, permitindo a formação leitora na sala de aula.

Nesse processo, o prazer de atribuir significados, de dialogar com o texto e de se reconhecer nas experiências humanas contidas na linguagem poética pode contribuir para um encantamento com a leitura, ou, nas palavras de Leo Spitzer (2003), um momento de êxtase diante do poema.

A EXPERIÊNCIA LEITORA E O TRABALHO DA SALA DE LEITURA EM ITABORAÍ

Heloisa de Souza, Mestranda

PROFLETRAS-UERJ/FFP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando pra a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
E, sem dúvida, sobretudo o verso
É o que pode lançar mundos no mundo
(Teles e Veloso, 1997)⁵

A música cantada por Caetano Veloso representa bem o presente trabalho: fala do impacto da literatura na vida humana, e sobre a dificuldade de muitos em acessá-la. O texto apresenta a experiência leitora no município de Itaboraí, região metropolitana do Rio de Janeiro, a partir da atuação do Professor(a) Articulador(a) analisando suas contribuições para este processo, diante dos desafios estruturais e socioculturais que marcam o município.

Em uma rede em que a escola figura, muitas vezes, como o principal – e, em diversos casos, o único – espaço de acesso à literatura, torna-se imprescindível investigar como esse profissional atua na promoção da leitura mediada e na democratização do acesso ao acervo literário. Acredita-se que a literatura, conforme defende Candido (1989), constitui-se como um direito humano inalienável, sendo elemento fundamental para a formação cultural, emocional e crítica dos sujeitos. Entretanto, o acesso a esse direito não se concretiza de maneira equitativa em todas as comunidades. Itaboraí, com a ausência de livrarias e a limitação de equipamentos culturais, apresenta um cenário em que a escola pública assume protagonismo no processo de garantia do acesso ao livro literário. Nesse contexto, a atuação do(a) Articulador(a) torna-se não apenas relevante, mas essencial. Sua função ultrapassa a dimensão operacional da gestão do Espaço de Leitura e Pesquisa⁶, assumindo um caráter político-pedagógico que o posiciona como agente de mediação cultural. A leitura mediada — entendida, conforme Solé (1998), Cosson (2006) e Colomer (2007), como uma prática intencional que privilegia a interação, o diálogo e a construção coletiva de sentidos — revela-se um instrumento decisivo para o desenvolvimento da autonomia leitora e para a formação de sujeitos críticos. Somando-se a isso,

⁵ Livros, música de Emanuel Viana Teles Veloso Caetano, Álbum Livro, Caetano Veloso, PolyGram, 1997

⁶ Alinhada às diretrizes da Lei nº 14.836/2024, a atual gestão municipal reconhece as exigências normativas para a configuração de bibliotecas — especificamente a necessidade de um acervo sistematizado e da presença obrigatória de um bibliotecário qualificado. Ante a ausência de tais requisitos na rede de ensino local, a administração optou pela designação terminológica ‘Espaço de Leitura e Pesquisa’, distinguindo formalmente essas unidades das bibliotecas stricto sensu.





as reflexões de Freire (2021) e hooks (2013) reforçam que práticas de mediação fundamentadas no diálogo, na escuta e na problematização crítica tornam-se potentes ferramentas transformadoras no espaço escolar. Além disso, ao operacionalizar o empréstimo do acervo e garantir que os livros circulem entre estudantes e famílias, o (a) professor(a) articulador(a) concretiza a democratização da leitura, materializando princípios defendidos por autores como Silva (1998), que compreende a leitura como prática social e direito de cidadania. Dessa forma parte-se do pressuposto de que o Articulador contribui diretamente para ampliar horizontes culturais e assegurar que a literatura alcance aqueles que dela mais necessitam.

Assim, investigar o papel desse profissional significa reconhecer sua centralidade na política educacional do município, compreender os impactos de sua atuação nas práticas leitoras da comunidade escolar e fundamentar a elaboração de estratégias, formações e políticas públicas que fortaleçam a leitura como prática sociocultural transformadora. A relevância da pesquisa, portanto, reside não apenas em diagnosticar práticas, mas em defender a leitura como instrumento de justiça social, equidade e emancipação humana.

INTRODUÇÃO

A leitura não é meramente uma habilidade escolar, mas sim uma prática social fundamental para a plena participação e intervenção no mundo. Ela se constitui como um pilar essencial para o exercício da cidadania e da liberdade. Este artigo discute a experiência leitora no município de Itaboraí, região metropolitana do Rio de Janeiro, a partir da atuação dos professores articuladores. Compreendendo a Literatura em um contexto amplo, no qual ela assume uma dimensão ainda mais vital: é um direito humano inalienável, como postula Antônio Candido (1989), devendo ser assegurada a todos. A sua importância reside na capacidade de prover a formação sensível, ética e crítica do indivíduo. Em diálogo com essa visão, Paulo Freire (2021) destaca que o ato de ler transcende a simples decodificação do código escrito; é, fundamentalmente, um ato de compreensão do mundo que permite ao sujeito posicionar-se e agir criticamente em sua realidade. Quando levamos em conta o público em questão, estudantes de uma rede pública localizada em áreas de vulnerabilidade social, a leitura e a fruição literária representam um caminho indispensável para a humanização e a autonomia deste sujeito.

O acesso à literatura, enquanto direito humano fundamental, não se distribui de forma equitativa na esfera social, revelando e acentuando disparidades estruturais. O caso de Itaboraí, município fluminense que abriga 224.267 habitantes (Censo 2022), é paradigmático dessa carência: o território não dispõe sequer de livrarias e apresenta uma circulação fragilizada do livro. Diante desse cenário de ausência de equipamentos culturais, a escola assume uma responsabilidade sociopolítica incontornável. Ela se configura, para a vasta maioria dos jovens itaboraienses, como o único espaço institucionalizado de contato com o texto literário, funcionando como o principal agente democratizador desse acesso. Consequentemente, pensar a formação de leitores em um contexto de tamanha privação cultural e material exige, necessariamente, a reflexão e a implementação de um projeto educativo emancipador que seja vital para a construção de uma sociedade local mais justa, crítica e equitativa.

Apesar de o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário) garantir a distribuição de acervos, a simples presença do livro na escola não assegura a efetivação de práticas de



leitura. A materialidade do acervo, por si só, é insuficiente para formar leitores. Chegamos ao cerne deste trabalho: a presença do livro deve ser necessariamente acompanhada por ações de mediação qualificadas e intencionais, acredita-se que além do professor regente, a presença de articulador de leitura nos Espaços de Leitura e Pesquisa seja fundamental para um trabalho coeso, ligado ao Projeto Pedagógico anual da escola e ao desenvolvimento do estudante. As ações do articulador são vitais para transformar a leitura de uma atividade pontual em uma experiência estética, crítica e social e, assim, garantir a circulação efetiva do texto, instituindo uma verdadeira cultura leitora.

Para investigar a realidade da formação leitora em Itaboraí, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, valendo-se da metodologia de triangulação de dados (Denzil, 2017)⁷ participando 50 informantes de 30 escolas da rede. Essa escolha metodológica permitiu articular três fontes distintas de informação: a análise documental (observação dos resultados das U.E.), entrevistas com professores, em formulários on-line e a observação in loco das práticas de leitura. O escopo da pesquisa concentrou-se nas escolas da rede municipal de Itaboraí, promovendo a comparação entre unidades que implementam o projeto Sala de Leitura, ou seja, as que tem o articulador e aquelas que dele carecem. O objetivo central dessa comparação foi compreender o impacto direto e a influência da presença do professor mediador no processo de formação de leitores.

Por ter uma coordenação municipal, que fomenta debates, formação continuada, encontros formativos mensais, os os professores articuladores atuam de forma conscientes de seu papel de mediador, em outras palavras, para exercer a função é preciso ter uma formação específica, para além do conhecimento literário, conceba a educação como uma prática de liberdade e transgressão do sistema social (hooks, 2013), tendo em vista que atua em áreas marcadas pela vulnerabilidade social e pela violência urbana, cenários comuns em grande parte do município em análise. A leitura literária emerge como um espaço essencial de ressignificação, de crítica da realidade e de ampliação de horizontes simbólicos. Ademais, os resultados empíricos da pesquisa confirmam que as escolas que contam com o professor articulador de leitura evidenciam não só uma maior circulação dos livros e participação dos estudantes, mas também um significativo engajamento do corpo docente. Portanto, a compreensão aprofundada da atuação desse profissional contribui decisivamente para o fortalecimento das políticas de leitura e para a consolidação de uma escola pública mais democrática e humanizadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Paulo Freire (2021) enfaticamente postula que a leitura é inseparável da prática social e política, resumida na máxima de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Também não há prática pedagógica neutra. Deste modo, formar leitores significa, essencialmente, formar sujeitos capazes de intervir e transformar a realidade em que estão inseridos. Um contexto social de profundas contradições, a leitura transcende a sua dimensão meramente técnica ou instrumental e se consolida

⁷ Envolve, desse modo, inúmeras técnicas de recolha de informações, podendo cruzá-las para que a observação e análise possam ser efetuadas de maneira a contar com as controvérsias naturais ao estudo das relações sociais, dando consequência à complexidade que lhe é inerente. Dessa maneira, deixa-se de lado o confronto entre paradigmas, porque ele se mostra secundário frente à força da necessidade do estudo de realidades sociais concretas e que estão além, em termos de importância, de enquadramentos teórico-filosóficos incapazes de apreender a dinâmica e o movimento dos temas relativos às Humanidades e às Ciências Sociais



como uma prática emancipatória. Ela oferece às crianças e aos jovens ferramentas indispensáveis para a interpretação crítica de suas condições de vida. Assim, a formação leitora, mediada pela escola e pelas políticas públicas, não pode jamais restringir-se à simples decodificação do texto escrito, devendo, pelo contrário, contribuir ativamente para que o estudante compreenda e questione as estruturas sociais, culturais e econômicas que o cercam, projetando-se, em última instância, como sujeito histórico e protagonista de transformações.

Em territórios que exibem tamanhas desigualdades sociais e culturais, o acesso ao livro e à leitura não é universalizado, tornando-se, frequentemente, um privilégio restrito às regiões com maior concentração de recursos financeiros e equipamentos culturais. No contexto específico de Itaboraí, a ausência de livrarias emerge como um dado emblemático desta fragilidade. Embora o município conte com uma biblioteca pública municipal no centro e uma biblioteca comunitária em um dos distritos, essas ações revelam-se manifestamente insuficientes para atender às vastas demandas de sua população escolar, que é numerosa e diversificada. Diante desse quadro de carência estrutural, para a maioria dos estudantes da rede municipal, a escola figura como o principal — e, muitas vezes, o único — espaço de contato sistemático com o universo da leitura.

Na sociedade brasileira, constituída de classes com 18 interesses antagônicos, a leitura se apresenta como uma questão de privilégio e não de direito de toda a população (Silva, 1991, p.15)

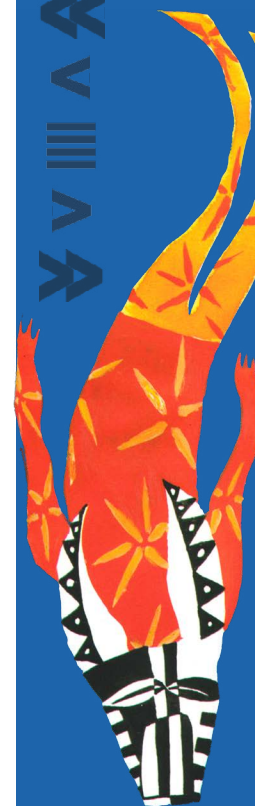
Conforme a perspectiva crítica de Ezequiel Theodoro da Silva, a democratização da leitura não pode ser desvinculada do processo de democratização da sociedade em sua totalidade. Tentar isolar a problemática da leitura, sem remetê-la às profundas contradições do corpo social e sem inseri-la em um projeto político de caráter libertador, constitui um erro fundamental. Tal isolamento acarreta o grave risco de reduzir as ações a meras manobras assistencialistas, paliativas ou reformistas (não-revolucionárias). Deste modo, a luta pelo acesso pleno à leitura exige uma visão holística que conteste as estruturas de desigualdade que limitam tanto o acesso ao livro quanto a participação cidadã de determinadas classes sociais.

A EXPERIÊNCIA LEITORA EM ITABORAÍ

A cidade de Itaboraí implementou em 2009 as Salas de Leitura como espaço privilegiado para o contato com a literatura. Em 2012 em cada uma das 90 U.E. tinha um profissional que atuava na biblioteca escolar⁸, para que pudesse cobrir 1/3 do planejamento do professor regente. No período de 2017 a 2020, outra gestão municipal, a quase totalidade destes profissionais voltou para regência. Exercendo a função apenas professores readaptados e com redução de carga horária. Em 2011, a CSL/ELP estabeleceu parceria com o PROALE/UFF. Com esta parceria, a coordenação de Sala de Leitura e ELP, oferece cursos de formação continuada pelo menos duas vezes ao ano, não só para os articuladores, mas também para toda a rede.

Atualmente são 93 escolas na rede, dentre estas, apenas 19 possuem esse profissional, o que aponta para desafios na continuidade e fortalecimento da política pública que amplie este número para que volte a alcançar todas as escolas da rede. Os relatos colhidos de professores, a

⁸ Na época este era o nome oficial do espaço.



observação dos trabalhos realizados e os resultados das escolas, evidenciam que as práticas desenvolvidas nas Salas de Leitura impactam positivamente a formação leitora do estudante, como ampliação de repertório, desenvolvimento da imaginação e maior interesse pelas práticas escolares de leitura e escrita.

ANALISANDO OS DADOS

A análise das falas coletadas por meio do instrumento de pesquisa aplicado a professores da rede municipal, com o objetivo de compreender o papel do professor articulador de leitura na promoção da leitura literária na escola, mostram o quanto os professores acreditam no papel do professor articulador. Dados interpretados à luz do Referencial Curricular do Município de Itaboraí, e das perspectivas de leitura e sequência didática de Isabel Solé (1998), Teresa Colomer (2007) e Rildo Cosson (2014), autores que fundamentam a mediação da leitura e o letramento literário, foram categorizados segundo cinco eixos temáticos emergentes da análise:

1. Acesso e estrutura dos espaços de leitura
2. Acervo
3. Incentivo e projetos
4. Desafios
5. Papel do articulador de leitura

Figura 1-

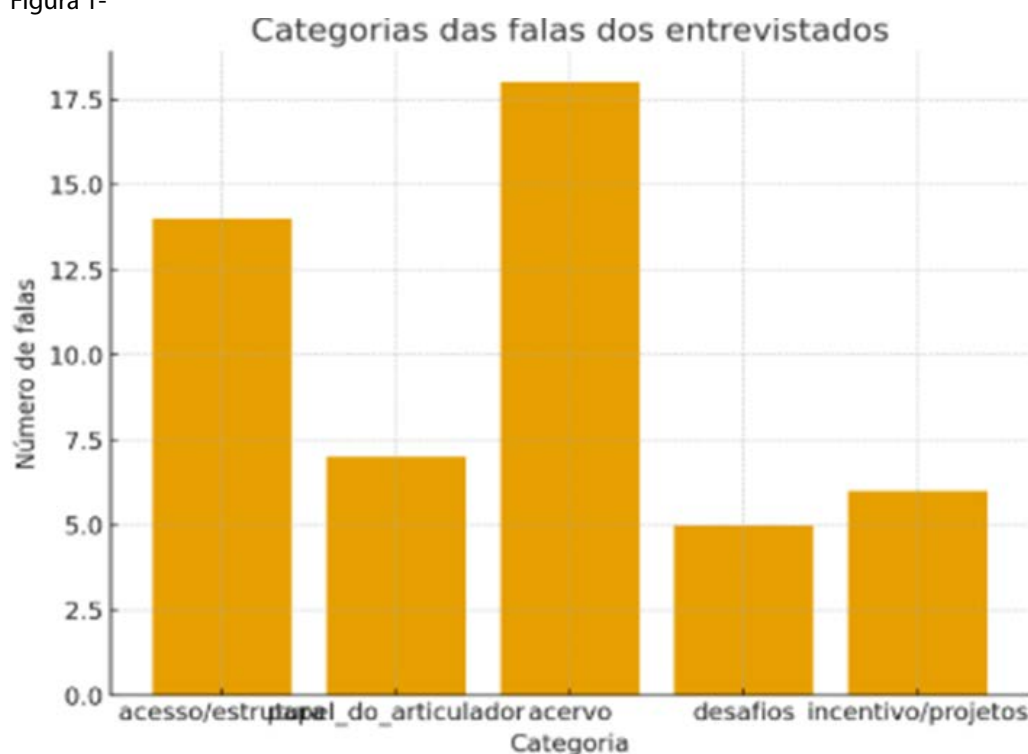
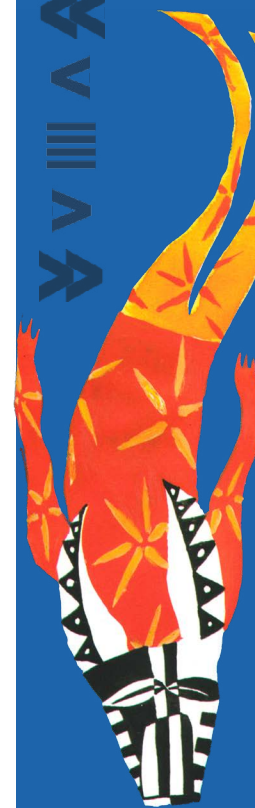


Gráfico elaborado pela autora



DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Acervo e estrutura: condições materiais da leitura

O maior número de falas refere-se ao acervo e à estrutura dos espaços de leitura, revelando preocupação com a qualidade e disponibilidade de livros. Entre as falas, destacam-se afirmações como:

“Falta organização e profissionais qualificados para tal função.” (Escola sem articulador)

“A escola possui um acervo bom, mas faltam espaço adequado e acolhedor para promover leitura.” (Escola sem estrutura física adequada)

Essas falas reforçam que o acesso ao livro é um direito, mas ainda não está garantido de forma equitativa entre as escolas. Isso confirma Colomer (2007), que defende que o leitor se forma onde circulam textos, onde a experiência com a literatura é contínua.

• Incentivo à leitura e projetos literários

Algumas escolas organizam projetos consistentes de empréstimo de livros e atividades permanentes de leitura:

“Os alunos podem ler na escola e ainda levar para casa com a maleta viajante.”

Essa prática se aproxima do letramento literário proposto por Cosson (2014), no qual a leitura não é evento isolado, mas um percurso planejado e contínuo.

• Desafios e ausência de mediação

Várias falas apontam barreiras que impedem a formação do leitor:

“Não há biblioteca física disponível para os alunos usufruírem.”

“O professor regente tem muitas demandas e não pode focar nessa área.”

Esses relatos reforçam que, sem mediação, a leitura perde intencionalidade e reduz-se a uma atividade pontual, como alerta Solé (1998).

• O papel do professor articulador

As falas que mencionam o articulador de leitura mostram de forma contundente seu impacto:

“A articuladora está sempre presente ajudando os alunos na escolha dos livros.”

“O professor articulador deixa os alunos à vontade e está sempre disponível.”

“A articuladora é uma aliada na escolha e elaboração dos nossos projetos de leitura”

Nessas escolas, que tem o profissional que faz a mediação de leitura, há circulação de livros, projetos literários coletivos e entusiasmo dos estudantes — exatamente o que Cosson (2014) descreve como condição para o letramento literário.

Assim, os dados indicam que:

- Quando o articulador está presente, os livros chegam ao aluno.
- Quando não está, o acesso ao livro depende do interesse individual do professor regente e a escola não apresenta um projeto coletivo de leitura.



A análise das falas mostra que a presença do professor articulador de leitura é determinante na formação do leitor literário. Em escolas onde ele atua, a leitura é constante, prazerosa e planejada. Nas demais, o acesso ao livro é eventual e limitado.

Com base nos autores estudados, conclui-se que:

- o articulador possibilita a construção de sentido.
- o articulador cria comunidade leitora.
- o articulador estrutura sequências de letramento literário.

Sem mediação qualificada, não há formação de leitores.

Sem professor articulador, o acervo literário dos ELP não chega ao aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a importância do professor articulador de leitura no desenvolvimento da formação leitora dos estudantes da rede municipal de Itaboraí, conclui-se que os resultados demonstraram que, embora todas as escolas recebam livros literários por meio do PNLD, a presença do acervo não garante a formação de leitores. O que diferencia as escolas analisadas é a existência de um mediador capaz de planejar ações, organizar o espaço e proporcionar experiências de leitura.

A análise dos dados obtidos na pesquisa empírica revelou que as escolas com o projeto Sala de Leitura apresentam maior frequência de atividades relacionadas à literatura, maior participação dos alunos e maior envolvimento da comunidade escolar. Nessas unidades, a leitura torna-se parte da cultura escolar e não um evento isolado. Desse modo, o professor articulador atua como ponte entre o livro e o leitor, criando condições para que a literatura cumpra seu papel social.

Conclui-se que investir em políticas públicas que garantam não apenas o livro, mas também o mediador de leitura, é fundamental para democratizar o acesso ao texto literário. A formação do leitor depende de intencionalidade pedagógica, continuidade e planejamento — elementos viabilizados pelo professor articulador.

Assim, este estudo reafirma a necessidade de manutenção e expansão do projeto Sala de Leitura no município, entendendo que a formação literária é parte indissociável do direito à educação pública de qualidade e da construção de uma escola como espaço de liberdade, humanização e transformação social.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. [Edição comemorativa]. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998

70

70



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO 5º ANO: FORMAÇÃO DO LEITOR E LETRAMENTO LITERÁRIO

Ana Paula Pereira de Araújo Roqu

(PPGL/UFPB)

Arícia Cecília de Farias Bezerra Rodrigues

(PPGL/UFPB)

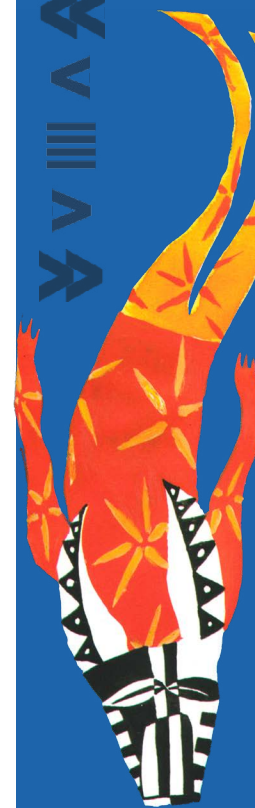
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muita discussão já foi feita acerca da história da literatura infantil no Brasil (Lajolo E Zilberman, 1999), porém pouco foi produzido sobre os percursos históricos do ensino da literatura no país. Nesse âmbito, Cosson (2020) em seu livro *Paradigmas do Ensino de Literatura*, desenvolve uma discussão que percorre os aspectos conceituais, organizacionais e práticos de cada momento histórico do ensino de literatura na escola, desde o paradigma moral-gramatical, o qual entende a literatura enquanto “corpo de obras dadas pela tradição” (p.23) e seu ensino como forma de educar os alunos linguisticamente e moralmente, até os paradigmas mais atuais, como o da formação do leitor e o do letramento literário.

No presente artigo, investigamos a presença das perspectivas teóricas dos paradigmas da formação do leitor e do letramento literário (Cosson, 2020) nas atividades e direcionamentos sobre os textos literários propostos na Unidade 2 do livro didático do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental “A conquista”, da Editora FTD (2021). Além disso, objetivamos ademais: identificar as concepções de literatura e as propostas metodológicas de ensino de literatura presentes na Unidade; e analisar como as atividades propostas se relacionam com os paradigmas da formação do leitor e do letramento literário.

Justificamos ainda a escolha da obra tendo em vista que a Editora FTD esteve entre as empresas de maior faturamento via Fundo Nacional do Livro Didático - PNLD, entre os anos de 2014 e 2019, de acordo com pesquisa realizada pelo departamento de economia da PUC-Rio (Rodrigues, 2020), o que significa que seus materiais didáticos são muito escolhidos por professores no Brasil. Selecionamos ainda o livro do 5º ano do ensino fundamental, tendo em vista ser a última série dos anos iniciais, nível escolar no qual se espera que o aluno já esteja completamente alfabetizado.

A partir da eleição dessa obra, delimitamos como corpus da pesquisa as atividades e direcionamentos presentes na Unidade 2 que visam a um desdobramento sobre os textos literários que iniciam os capítulos, mais especificamente, narrativas de suspense. Assim, o desenvolvimento do artigo divide-se em duas categorias de análise, de acordo com o embasamento teórico, intituladas: Aspectos do paradigma da formação do leitor no livro didático; e Aspectos do paradigma do letramento literário no livro didático. Por conseguinte, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.



DESENVOLVIMENTO

Como discutido na seção anterior, o presente trabalho objetiva identificar como os paradigmas da formação do leitor e do letramento literário (Cosson, 2020) se apresentam nas propostas de leitura literária presentes nas atividades e direcionamentos da Unidade 2 do livro didático “A conquista”, da Editora FTD (2021). Dessa forma, as análises serão dispostas nas subseções abaixo, de acordo com as categorias de análise, sendo a primeira referente ao paradigma da formação do leitor, e em seguida, ao paradigma do letramento literário.

- **Aspectos do paradigma da formação do leitor no livro didático**

De acordo com Cosson (2006, p.128) o processo de escolarização da literatura, apoiado no paradigma da formação do leitor, defende o livre acesso do aluno ao texto literário com alargamento de possibilidades de escolha dos gêneros dando ao docente liberdade para usá-los conforme sua necessidade didática ou interesse de seus alunos. Segundo o autor, o ideal libertário dessa prática de leitura passa ao largo do saber literário. No que tange ao material de ensino, os textos literários presentes no livro didático de língua portuguesa ora analisados, é notória a decisão pela garantia do repertório textual que atenda à realidade e interesse do aluno.

Sabe-se que, no Brasil, o livro didático, foi durante um longo período (ainda não completamente superado) o único livro que potenciais leitores tiveram acesso, como aponta Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999). Para grande maioria da população brasileira, ele continua sendo o primeiro contato com a leitura e a única fonte de sua formação como leitor literário. O livro didático no seu uso tem as marcas, os hábitos e os gestos do espaço escolar, dessa comunidade de leitores. A prática de ler na sala de aula tem a intencionalidade do ensino, que envolve toda uma instrução pré definida e o livro didático poderá se configurar como aliado na formação do leitor.

Nesse sentido, ao analisarmos a apresentação didática, no livro “A conquista”, para a leitura do conto “A Planta carnívora”, de Don Roff, observamos que a escolha do conto de suspense é propositiva, haja vista ser atrativa do público infantil, por despertar as sensações de medo e curiosidade. Quanto à sequência das atividades (Fig. 1), identificamos as seguintes seções: preparação para a leitura; leitura; texto por toda parte.

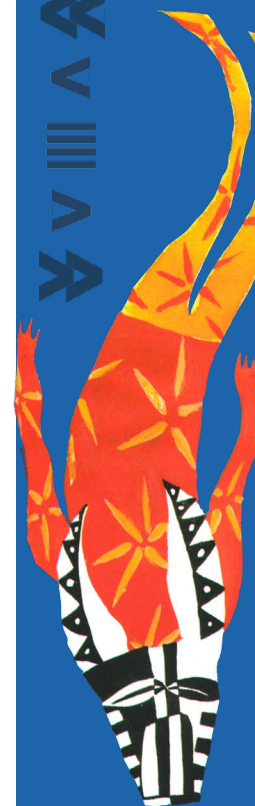


FIGURA 1: SUMÁRIO DA UNIDADE 2

UNIDADE 2 • PITADAS DE TENSÃO	52
1 CONTOS ARREPIANTES	54
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	54
LEITURA • Conto de suspense: <i>A planta carnívora</i> , de Don Roff	56
TEXTO POR TODA PARTE • Artigo de divulgação científica	64
RETOMAR E AVANÇAR • Adjetivo e locução adjetiva	66
NOSSA LÍNGUA • Substantivos primitivos e derivados, simples e compostos	69
ORTOGRAFIA • Palavras com ex + vogal	72
2 É DE ARREPIAR!	73
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	73
LEITURA • Conto de suspense: <i>A casa mal-assombrada</i> , de Lorena Marín	74
NOSSA LÍNGUA • Pontuação em diálogo: dois-pontos e travessão	81
ORTOGRAFIA • Uso das palavras mais e mas	83
PRODUÇÃO DE ESCRITA • Conto de suspense	86
VAMOS RECORDAR? • Avaliar e avançar	88
DICIONÁRIO ILUSTRADO	90

Fonte: A conquista, Carpaneda, FTD 2021

Constatamos já no sumário que o texto literário foi contemplado e que existe uma proposta de ensino da leitura com escolha de textos destinado à faixa etária infanto juvenil. Porém, também se destaca a utilização do texto literário como pretexto, como conceitua Lajolo (1986), para ensino da gramática normativa, no caso do estudo das classes de palavras substantivos, adjetivos e da ortografia. Desta feita, diluindo-se, assim, a função frutiva do texto literário, de obra de arte, patrimônio estético que se oferece para ser apreciado, o texto literário passa a um objeto de ensino da língua.

A seção que apresenta a atividade de preparação para a leitura (Fig. 2) visa convidar os estudantes a levantarem hipóteses, estabelecerem expectativas acerca do conto a partir da capa do livro. Assim, a motivação para a leitura a partir de pressuposições antecipadoras, que poderão ser validadas ou não nas etapas seguintes, é um momento que possibilitará ao leitor mobilizar conhecimentos prévios, configurando-se uma estratégia de mediação que pode contribuir com a formação do leitor.

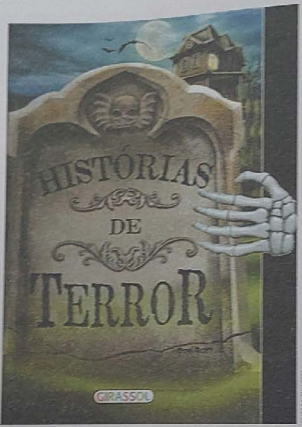


FIGURA 2: PREPARAÇÃO PARA LEITURA

CONTOS ARREPIANTES

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

1. Observe a capa do livro do conto **A planta carnívora**, que você vai ler, escrito por Don Roff.



a) Descreva os elementos da ilustração presente na capa do livro.

b) A capa do livro dá pistas sobre o tipo de conto que você vai ler? Explique.

c) Em sua opinião, o conto **A planta carnívora** é o único desse livro? O que o levou a essa conclusão?

2. Qual é a função das capas de livros?

Fonte: A conquista, Carpaneda, FTD 2021

A esse respeito, Colomer (2003) afirma que o leitor utiliza conhecimentos externos para suscitar significados implícitos.

O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção, o levam a estabelecer seu significado próprio e único (COLOMER, 2003, p. 133).

É sob essa perspectiva de formação de leitores que o texto literário como artefato da arte veiculado ao ensino, através do livro didático, precisa ser resgatado e compreendido pelo professor, uma vez que a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, bem como explorar pontos de vista próprios através de experiências pessoais e subjetivas. A esse respeito, Langlade (2013) ressalta que “é graças à adesão viva” do leitor que se expressam, tanto o conhecimento de mundo, quanto a cultura literária do leitor, que se configuram as coerências textuais. O autor afirma



que “O leitor, por exemplo, dá sentido ao comportamento e à ação das personagens [...] por meio de saberes construídos”. (Langlade, p.35)

Na seção “Leitura”, o comando é posto a partir das seguintes proposições: “Leia o conto” e “Depois, comente com os colegas sobre suas impressões” (Carpaneda, 2021, p.56). Oferecer aos alunos do 5º ano a leitura completa do conto seguida da discussão coletiva das impressões é uma proposta didática assertiva no processo de formação de leitores, uma vez que, o engajamento entre leitor e leitor é também uma outra dimensão da solidariedade da leitura a ser considerada (Lajolo e Zilberman, 1996, p.23). Em outras palavras: escutar os colegas, ouvir as entrelinhas, como afirma Bajour (2012), desafia o leitor a buscar outros sentidos para além da superfície do texto.

A seção “Texto por toda parte” visa proporcionar um momento de construção intertextual com textos de mesmo gênero ou de gêneros diferentes que aborde a mesma temática, o objetivo da seção é ampliar a compreensão dos alunos acerca das características linguístico-discursivas, a função social, as semelhanças e diferenças entre os textos. Observamos que a seção traz a possibilidade didática de interdisciplinarizar com ciências, apresentando artigo de divulgação científica e a sugestão de consulta a dicionário ilustrado. Compreendemos que o texto literário na sala de aula veiculado pelo livro didático de fato pode se configurar como potente experiência para formação leitora, no entanto faz-se necessário considerá-lo como elemento propulsor para ampliação de conhecimentos pessoais e de mundo.

• Aspectos do paradigma do letramento literário no livro didático

Como fica claro em Paulino e Cosson (2009, p. 67), o letramento literário diz respeito ao “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Para Cosson (2006) a prática de letramento literário a ser desenvolvida por um mediador deve ser organizada através de sequências de interpretação de determinada obra literária, denominadas de sequências de letramento literário. A sequência básica requer quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação envolve uma preparação do aluno para a entrada no texto, geralmente envolvendo elementos do tema da obra. A introdução visa a uma apresentação da obra em si, como seu manuseio, observação de elementos paratextuais, autoria, além do levantamento de hipóteses sobre seu conteúdo. A fase de leitura requer um direcionamento do mediador para que tenha um objetivo a cumprir. Já a fase de interpretação requer “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2006, p. 65).

Como pontuado na seção anterior, podemos identificar já no sumário uma tentativa de aproximar e despertar a curiosidade do aluno/leitor para o conteúdo da Unidade 2, através da criatividade dos próprios títulos da Unidade, *Pitadas de tensão*, e dos capítulos, *Contos arrepiantes* e *É de arrepiar*. Essa aproximação, de acordo com Cosson (2006), é importante, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, pois é o momento crucial para o desenvolvimento da formação do leitor literário. Para o autor, a escolha das obras deve ser feita a partir do gosto dos alunos, critério este provavelmente utilizado para a escolha das narrativas de suspense e para as escolhas lexicais feitas para os títulos das seções.

A seção da Unidade em questão chamada “Preparação para a leitura” nos remete às etapas anteriores à leitura da obra como a motivação e a introdução da sequência básica de letramento literário



desenvolvida por Cosson (2006). Ao observar a seção, percebemos que ela se aproxima mais da fase de introdução proposta pelo autor, e que a motivação é feita nas páginas anteriores, ao trazer a ilustração de uma sala de cinema, com crianças com expressões assustadas e no telão a cena de uma animação chamada “Luca”, a qual apresenta dois personagens humanóides com características de criaturas marinhas nadando e conversando, além de um caça palavras. Nas mesmas páginas são feitas perguntas pessoais sobre o que mais dá medo nos alunos/leitores, se coisas reais ou imaginárias, bem como sobre as palavras encontradas no caça palavras e como elas podem se relacionar com as narrativas de suspense.

Na seção “Preparação para a leitura” especificamente, é apresentada a imagem da capa da obra (suporte original) “A planta carnívora”, de Don Roff, bem como algumas breves informações sobre o autor, como pode ser visto na Figura 2. São desenvolvidos questionamentos sobre os elementos presentes na capa, a constituição da própria obra e levantamento de hipóteses sobre o texto, além de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca de elementos presentes na obra, como a planta carnívora.

Nessa etapa, os alunos/leitores são convidados a escrever sobre suas opiniões e hipóteses e a ilustrar como eles acreditam ser uma planta carnívora. Todos esses direcionamentos estão de acordo com o que Cosson (2006) propõe para a introdução de uma sequência de letramento literário, deixando de fora apenas algumas estratégias que dependem do professor e do material disponibilizado pela escola, como é o caso do manuseio da obra física.

Na seção seguinte, é direcionada, já dentro da primeira questão de uma atividade, a leitura do conto de suspense “A planta carnívora”, solicitando que os alunos/leitores comentem suas impressões sobre a história com os colegas. Este movimento de socialização da forma como o aluno/leitor recebe a obra é bastante importante para a perspectiva do letramento literário, tendo em vista que para Cosson (2020, p. 211) a organização das atividades pedagógicas no ensino de literatura se baseia no “manuseio do texto literário e [no] compartilhamento da experiência literária”. Porém, o autor deixa claro que o compartilhamento significa “mais do que simplesmente dar a conhecer ou tornar disponível, pois a razão de compartilhar é a forma como se concretiza o objetivo de ampliar e aprimorar a experiência literária” (p. 212). Assim, é preciso que o professor possa exercer seu papel de guia dessa experiência literária.

Após os direcionamentos para a leitura do texto e o compartilhamento da experiência literária na questão 1 da atividade, são propostas questões subsequentes que envolvem a compreensão e interpretação da obra. Além disso, a atividade também se volta para motivações do autor, aspectos morfológicos (mais especificamente adjetivos) e de organização textual (como o uso das marcações para as falas dos personagens e do narrador), como também para os elementos da narrativa e trechos de descrição. A partir disso, notamos nessas questões uma espécie de estação de leitura como prática interpretativa, como conceitua Cosson (2020) ao tratar sobre etapas de manuseio e compartilhamento da obra literária pelos alunos/leitores, principalmente dentro da instância do texto, ou seja, da constituição do texto como materialidade linguística.

Logo em seguida, o livro didático retoma aspectos específicos sobre a planta carnívora e outros textos que tratam sobre essas espécies, como filmes e desenhos animados. Essa proposta corrobora



com a concepção de literatura de Itamar Even-Zohar (1990, 2017) *apud* Cosson (2020), a qual uma das dimensões da mesma é a materialidade que vai além das obras canônicas, englobando textos que representam simbolicamente uma comunidade ou herança cultural e obras em diferentes suportes. Assim, o livro traz uma cena do filme “A pequena loja de horrores” para criar um diálogo entre o texto lido, a veracidade da ciência e as obras de ficção científica. Logo em seguida é introduzido um artigo de divulgação científica intitulado “Plantas carnívoras existem mesmo?”, de Vera Lucia Gomes Klein, iniciando a seção “Texto por toda parte”. Tanto o diálogo com o filme, quanto com o artigo, cria a possibilidade de desenvolvimento do repertório da linguagem literária nas instâncias do intertexto e do contexto (Cosson, 2020, p. 209).

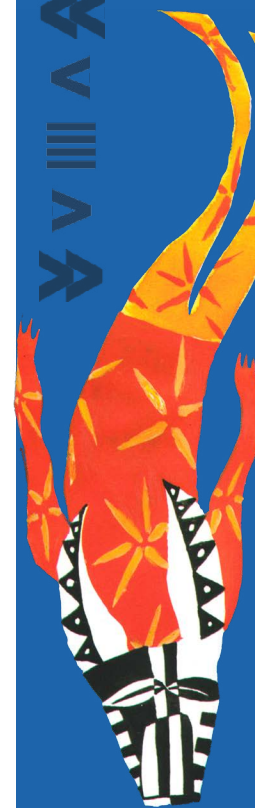
Na seção seguinte, intitulada “Retomar e avançar”, são trazidos trechos de outros textos narrativos de suspense, mais especificamente dos contos “Janelas assombradas”, de Marzi Christoph, e “A família pântano”, de Colin Thompson. Tais fragmentos não constituem textos em si por não possuírem um todo semântico e formal, como afirma Soares (2011) sobre essa necessidade, ao pensar em uma escolarização adequada da literatura. Ao contrário, são apenas recortes narrativos e descritivos com ênfase nos adjetivos e suas funções no texto. O foco nos aspectos morfológicos e sintáticos dos textos continuam nas seções “Nossa língua” e “Ortografia”, por mais que sejam apresentados poemas de suspense nas questões.

A unidade continua no próximo capítulo com mais uma seção intitulada “Preparação para a leitura”, a qual novamente exerce o papel de motivação para a leitura, porém dessa vez também introduz o conto de suspense “A casa mal-assombrada”, de Lorena Marin. A motivação é feita questionando o que vem à mente dos alunos/leitores ao pensarem em uma casa mal-assombrada. Em seguida apresenta os personagens do texto e o que acontece inicialmente com eles para questionar quais palavras os alunos/leitores acreditam que irão encontrar no texto, solicitando que voltem após a leitura para checar se acertaram as expressões.

Na seção de leitura, o conto está presente mais uma vez na primeira questão da atividade, a qual solicita também a socialização das impressões sobre a leitura. As questões subsequentes à leitura do conto se voltam para os elementos da narrativa, compreensão de trechos a partir de conectivos, efeitos de sentido da repetição de expressões, significado de algumas palavras e possíveis substituições e marcadores temporais. Podemos perceber que as questões posteriores à leitura não exigem do aluno/leitor um entendimento do sentido global do texto, aspecto que Cosson (2006) considera importante, trazendo inclusive como atividade importante para o aluno/leitor o reconto da obra, habilidade necessária também para na realização de avaliações externas.

O capítulo continua mais uma vez com as seções “Nossa língua” e “Ortografia”, voltadas para conteúdos como pontuação, diferença entre “mas” e “mais”, texto descritivo, trazendo textos como piada, tirinhas, adivinhações, mas sem solicitar interpretação dos mesmos.

Em seguida, a seção intitulada “Produção de escrita” propõe a produção de um conto de suspense em duplas. Os direcionamentos para essa etapa são de planejamento oral do conto, escrita de palavras para descrição de personagens e ambientes e releitura do conto (mesmo sem haver um comando de escrita) para a verificação de alguns critérios como: se os fatos narrados prendem a atenção do leitor, se existe na história acontecimentos que direcionam para algo que acaba não acontecendo e



se o título está adequado. Após isso, pede que os alunos entreguem os contos ao professor e depois façam as alterações sugeridas como forma de revisão, passem a limpo, ilustrem, organizem um livro com todos os contos da turma e apresentem as outras turmas. Essa etapa metodológica representa uma espécie de leitura responsiva, na qual, para Cosson (2020) é como um registro da leitura em uma outra forma de texto. O autor afirma que: “Nesse registro, o aluno relata a transação feita com o texto que é, em última instância, a própria constituição daquele texto como literário. Ler responsivamente é, portanto, dar concretização física à leitura literária, tornando explícita e externa a experiência da literatura” (Cosson, 2020, p. 213).

As últimas seções da Unidade são “Vamos recordar?” e “Dicionário ilustrado”, sendo aquela uma sequência de perguntas que revisam os conteúdos de morfologia e sintaxe tratados anteriormente; e esta traz palavras com seus significados, contextualizadas em algum texto ou ilustração e com perguntas pessoais que envolvem algumas das palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das descrições e análises feitas sobre o trato com as obras literárias trazidas na Unidade 2 do livro didático selecionado neste artigo, notamos que existe uma preocupação dos organizadores da obra didática em se adequar às novas perspectivas de ensino de literatura. Sob a perspectiva da formação do leitor, evidenciamos pontos de convergência na ocorrência da seleção do texto que instiga a curiosidade, considerando a preferência do público leitor destinatário. No entanto, a atividade voltada para o diálogo entre os alunos mostrou-se bastante resumida em “comente suas impressões”. De acordo com Rouxel (2013), o interesse pelas experiências de leitura do leitor e o compartilhamento entre os textos lidos e suas experiências, precisam ser evocados durante o trabalho com os textos. Nesse sentido, a formação leitora deve considerar o sujeito leitor ativo que na experiência leitora se apropria do texto de tal maneira que sua subjetividade intervém.

Depreendemos que o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem veiculada ao livro didático, quando posta num continuum perpassado pela formação do leitor, poderá culminar no letramento literário, uma vez que o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, ou seja, pelo compartilhamento de leituras em que a circulação de textos e o respeito pelo interesse, pelas possíveis dificuldades do aluno, pelas leituras que são acolhidas e ampliadas.

Assim, podemos perceber que a obra didática corrobora com o paradigma do letramento literário em termos conceituais, compreendendo a literatura enquanto “linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (Cosson, 2020, p. 201). Dessa forma, a perspectiva presente no livro didático se conecta com esta concepção ao disponibilizar ao aluno e ao professor uma série de textos de diferentes gêneros e autorias, entre autoras e autores conhecidos no cenário nacional e internacional, e autorias menos difundidas, propondo sempre reflexões de caráter pessoal e interpessoal.

Em termos metodológicos, observamos que os comandos presentes no livro englobam, mesmo que de maneira superficial, uma tentativa de promover a proposta do letramento literário, percor-



rendo as três estações de manuseio e compartilhamento da obra literária (encontro pessoal do leitor com a obra, leitura responsiva e leitura como prática interpretativa), propostas por Cosson (2020), bem como as instâncias que constituem o repertório da linguagem literária (texto, intertexto e contexto), que compreendem a leitura como prática interpretativa.

Pensando especificamente sobre as atividades de leitura propostas no livro didático, observamos que, até certa medida, se relacionam com uma sequência de letramento literário, ao proporcionar momentos de motivação, introdução, leitura e socialização do texto literário lido. No entanto, poderia disponibilizar mais espaços em suas atividades com direcionamentos para a compreensão global do texto, através do reconto da obra, bem como de formas socialização das impressões do texto pelos alunos/leitores, como através de círculos de leitura, por exemplo. Apesar de compreendermos a importância da análise linguística dos textos como forma de desenvolvimento de um repertório da linguagem literária, esse aspecto não pode se tornar predominante, criando o risco de comprometimento da experiência literária.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas Entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Pulo do Gato. 2012
- CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **A conquista**: língua portuguesa: 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais / Isabella Pessoa de Melo Carpaneda. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo, Global 2003.
- _____. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- _____. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2024.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Alameda. 2013
- SOARES, Magda B. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Maryins; BRANSÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ª ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 7ª ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1986.
- LAJOLO & ZILBERMAN, Marisa e Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

A ARTE DE MEDIAR LEITURA LITERÁRIA E CONTAR HISTÓRIAS NAS SALAS DE LEITURA DE MARABÁ

Gabriella Araújo Silva

UNIFESSPA, GEPLIJ, CNPq

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

UNIFESSPA, GEPLIJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um dos grandes desafios que os mediadores de leitura enfrentam em sua formação, são as práticas educativas voltadas ao fortalecimento da leitura nas escolas públicas. Em Marabá, no estado do Pará, houve iniciativas como o SISMUBE-MARABÁ – Sistema de Bibliotecas Escolares de Marabá, abrangendo tanto as escolas públicas urbanas, quanto as rurais, sendo um processo fundamental para a transição das salas de leitura para bibliotecas escolares, aumentando o acesso e a qualidade das práticas de mediação.

O presente artigo busca analisar de uma maneira crítica as práticas observadas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá – SEMED, que revela um viés lúdico, sendo, nesse sentido, não apenas a dinamização do processo, mas também uma ferramenta de transformação estrutural no ambiente escolar. Apesar dos resultados serem parciais, visto que o SISMUBE-MAB se encontra em fase inicial, já pode ser contemplado os impactos promissores na rede de bibliotecas escolares, além disso, é crucial investir em estratégias de comunicação interna e externa, divulgando conquistas e narrativas de impacto, mobilizando apoio político e comunitário, consolidando a biblioteca escolar não apenas como espaço de leitura, mas como polo de formação cidadã e produção cultural. Para fundamentar essa discussão, recorreremos a referenciais teóricos, como Medeiros e Ribeiro (2024), Munita (2024) e Bajour (2023), que contribuem para a compreensão das práticas de mediação de leitura e sua importância social e pedagógica.

A MEDIAÇÃO DE LEITURA

Segundo Medeiros e Ribeiro (2024), o papel do mediador é essencial para despertar o interesse e ampliar o repertório cultural dos estudantes, especialmente em contextos onde o acesso à leitura é limitado. O mediador, com a bagagem de aprendizados que carrega, consegue transformar a leitura em algo muito mais do que interativo, sendo algo afetivo e significativo também.

O momento de leitura, onde as crianças conseguem ficar imersas ao mundo novo que estão conhecendo, pode estimular a imaginação, criatividade, a construção dos sentidos e o pensamento crítico e, levando em consideração o mundo em que hoje vivemos, cada um desses aspectos são tão essenciais quanto respirar.

Ao invés de ser uma simples leitura, o mediador amplia esses horizontes. O mediador, como profissional, pensa no **“antes, durante e no depois”** de cada história, trazendo o universo a ser

Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





conhecido para bem perto de cada uma das crianças, transformando um momento que para muitos seria considerado “chato” em uma experiência transformadora. E quem, ao pisar uma vez no mundo da leitura conseguindo ver o quão mágica e transformadora ela é, não pensa em voltar a mergulhar nas palavras?

Nos moldamos conforme o ambiente em que estamos. Se estamos no nosso quarto, ficamos mais relaxados; se estamos em público, tomamos mais cuidado com nossas ações e postura, tendo isso em vista, um mediador além de guiar as crianças para o mundo da leitura, também transforma o ambiente para que seja um lugar tranquilo, bem aconchegante, carregando aquela atmosfera convidativa para que a atenção da criança se mantenha ali.

O que nos leva ao caso de que a formação de mediadores para o contexto escolar, exige políticas de capacitação contínua, visto que os professores precisam lidar com diferentes realidades educacionais. Munita (2024) vai destacar que a formação docente voltada para a leitura deve considerar não apenas técnicas de ensino, mas também a construção de uma identidade profissional que valorize a leitura como prática social. Tanto em ambientes urbanos, quanto em ambientes rurais, os desafios se diversificam, o que vai acabar exigindo do mediador ações metodológicas que respeitem as condições do local e que faça com que todos os alunos tenham o acesso ao conhecimento.

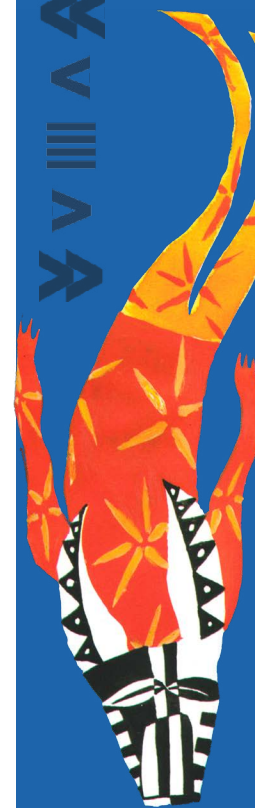
A mediação de leitura é extremamente essencial para a formação de novos leitores, sendo responsável por aspectos usados em sociedade e aquela que vai desenvolver uma sensibilidade única em relação às emoções e experiências humanas.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO, BIBLIOTECAS ESCOLARES E A INCLUSÃO SOCIAL

O lúdico nas práticas pedagógicas não se limita apenas ao entretenimento e distração, mas se torna uma estratégia para um bom aprendizado e construção de sentido. Bajour (2023) destaca que a ludicidade contribui para criar ambientes acolhedores e estimulantes, favorecendo a curiosidade, a imaginação e o prazer estético. Tendo isso em vista, o lúdico costuma atuar como um mediador entre o texto e o leitor, fazendo com que as crianças não vejam aquilo como apenas uma obrigação escolar, mas sim como uma experiência significativa.

O excesso no dizer e no mostrar surge de certas representações acerca das leitoras e leitores como carentes, incapazes, inexperientes e necessitando de orientações claras e, em geral, unívocas. O temor de que não se compreenda ou de que a interpretação se desvie dos sentidos previstos, às vezes dogmáticamente, faz parte desses preconceitos que referiam o livre fluxo das leituras. (Bajour, 2023, p.29 — Literatura, silêncio e mediação)

Entretanto, ainda há o preconceito e a limitação acerca dos leitores. Na maioria das vezes, os estudantes são vistos como necessitados de orientações rígidas e únicas, mas a postura marcada pelo excesso de controle, limita a autonomia da interpretação, reduzindo a leitura a um exercício de reprodução de sentidos previamente estabelecidos. Mas o lúdico, por sua vez, valoriza as múltiplas interpretações e a liberdade criativa, rompendo com a lógica da leitura como mera decodificação, abrindo espaço para que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos na construção de significados.



Jogos de palavras, dramatizações, dinâmicas coletivas e atividades interativas são recursos que além de aproximar os alunos dos textos, também validam suas vozes e experiências. O lúdico ajuda na formação do leitor crítico, pois ele os tornam capazes de dialogar com diferentes perspectivas e de se posicionarem de maneira autônoma.

O lúdico também funciona como uma forma de inclusão, já que o mesmo cria condições para que a leitura seja vista como prática acessível e prazerosa, transformando o ambiente escolar em espaço de pertencimento. Ao invés de reforçar a ideia de que os alunos são deficientes em leitura, o lúdico reconhece e valoriza os aspectos criativos de cada um. Por isso, o lúdico deve ser visto como o elemento estruturante das práticas de mediação.

As bibliotecas são criadas para a consolidação de alunos leitores nas instituições de ensino, elas nunca devem se limitar a ser apenas depósitos de livros, mas sim funcionar como um ambiente acolhedor, de convivência, pesquisa e produção de conhecimentos. Apesar de, no Brasil, a legislação educacional reconhecer sua importância, a implementação enfrenta obstáculos como a falta de recursos financeiros, a carência de profissionais especializados e a ausência de políticas públicas que sejam consistentes.

Nesse cenário, iniciativas como o SISMUBE-MARABÁ, regida pela lei N° 18.477, ganham muita relevância. Ao propor a transição das salas de leitura para bibliotecas escolares integradas em um sistema municipal, o programa institucionaliza práticas de leitura e amplia o alcance das ações pedagógicas. A biblioteca escolar deve ser vista como mais do que um espaço físico, entendida como uma ação capaz de garantir o direito à literatura.

A criação de um sistema de bibliotecas escolares em Marabá, representa um avanço muito significativo, pois permite a articulação em diferentes escolas e a ampliação do acesso a acervos diversos, além de que fortalece a ideia de que a leitura é um direito fundamental.

A leitura, conforme defendem autores como Freire (1989), não pode ser reduzida a uma técnica de decodificação de signos, a leitura é o nosso meio de interpretar o mundo. Sendo, sobretudo, uma prática social, situada em contextos históricos, culturais e políticos. Ler é dialogar com diferentes vozes.

Essa perspectiva tira o foco da leitura como uma obrigação escolar e torna-a essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos. Quando a literatura é vista e aceita como prática social, ela se torna uma ferramenta em que os sujeitos conseguem se reconhecer como protagonistas de suas próprias histórias.

No contexto de Marabá, compreender a leitura como prática social é fundamental, pois a diversidade cultural da região exige abordagens que respeitem e valorizem os diferentes pensamentos e repertórios.

Em meio a inclusão social, a educação é um dos principais instrumentos, tendo a leitura como papel central em meio a esse processo. O acesso livre a livros e práticas de mediação de leituras contribui para a redução das desigualdades, pois ali culturas serão conhecidas, marcas de outros povos podem ser lidos e respeitados, as diferenças podem ser abraçadas. Além disso, há a ampliação de repertório e o fortalecimento da participação cidadã.

Tendo esse contexto, bibliotecas escolares e programas de formação de mediadores tornam-se políticas estratégicas para garantir a equidade educacional. Oferecendo espaços de leitura acessível, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.



O lúdico, então, é um recurso pedagógico capaz de tornar a leitura mais atrativa e acessível, especialmente em ambientes onde o investimento na cultura é mais limitado. Tornando a leitura mais prazerosa, o lúdico contribui para a inclusão, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas origens sociais, tenham acesso a práticas significativas de leitura.

FAMÍLIA, ESCOLA E BIBLIOTECA

A articulação entre família, escola e biblioteca configura-se como eixo central para a formação de leitores duradouros. Quando esses três atuam de forma integrada, a leitura deixa de ser uma atividade isolada e passa a compor o cotidiano cultural da comunidade, ampliando repertórios, fortalecendo vínculos e legitimando a prática da leitura como valor social. Em Marabá, o SISMUBE oferece uma oportunidade concreta para operacionalizar essa articulação, aproximando a escola da família e da comunidade por meio de ações contínuas e contextualizadas.

A família é o primeiro espaço de contato das narrativas e oralidade. Atos simples – contar histórias, conversar sobre livros, compartilhar leituras em voz alta – tem impacto direto no desenvolvimento do gosto e da competência leitora. Além disso, a família exerce função afetiva, o incentivo e reconhecimento dos adultos valorizam a experiência leitora da crianças fortalecem sua autoestima como leitora.

A escola organiza práticas sistemáticas de leitura e articula projetos com o currículo. Cabe à escola formar mediadores capazes de promover experiências diversificadas, integrar a biblioteca às rotinas pedagógicas e avaliar progressos de forma formativa. Projetos interdisciplinares, leituras compartilhadas em sala e atividades que conectem textos à realidade local podem ampliar o sentido social da leitura e favorecer a transferência de práticas para o ambiente doméstico.

A biblioteca funciona como ponto de convergência entre escola e comunidade. Além de oferecer acervo, ela pode promover rodas de leitura, oficinas de contação e eventos que aproximam diferentes gerações. A biblioteca também atua como curadora cultural, selecionando materiais que dialoguem com a identidade local, com narrativas regionais e com as línguas presentes na comunidade, tornando o acervo mais significativo e representativo.

Aprofundar a articulação entre família, escola e biblioteca exige planejamento, sensibilidade cultural e continuidade. No contexto do SISMUBE, estratégias que considerem flexibilidade de horários, acervos diversificados, formação de mediadores e ações comunitárias podem transformar práticas pontuais em políticas locais sustentáveis. Assim, a leitura deixa de ser apenas uma atividade escolar e passa a ser um direito vivido, um elemento constitutivo da vida comunitária e um instrumento de formação cidadã.

Por fim, é preciso cultivar uma cultura de escuta e coautoria: envolver crianças, jovens e suas famílias nas organizações de eventos e na definição de prioridades transforma a biblioteca escolar em um espaço vivo e relevante. Quando a comunidade se reconhece como produtora de saberes, a leitura deixa de ser um ato imposto e passa a ser um processo coletivo de construção de sentido. Essa apropriação comunitária é, em última instância, o que assegura a sustentabilidade e o impacto social das políticas de leitura em Marabá.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que a formação de mediadores de leitura em Marabá, no âmbito do programa SISMUBE-MARABÁ, representa um passo muito significativo para a consolidação de bibliotecas escolares como espaços de democratização do conhecimento. As observações realizadas apontam que a transição das salas de leitura para bibliotecas organizadas em rede tem potencial para institucionalizar práticas de mediação, ampliar o acesso a acervos diversificados e fortalecer a presença da leitura no cotidiano escolar.

A análise das práticas formativas revela o papel central do lúdico na mediação, atividades lúdicas, dinâmicas e materiais interativos não apenas atraem a atenção dos estudantes, mas também favorecem a construção de sentidos, a experimentação interpretativa e a autonomia leitora. Ao romper com abordagens excessivamente prescritas, o lúdico contribui para que o ambiente de leitura seja mais inclusivos e interativo, onde a interpretação plural e a criatividade são valorizadas.

Ao compreendermos a leitura como prática social e como instrumento de inclusão, reforça-se a necessidade de políticas públicas consistentes que garantam a institucionalização das bibliotecas escolares e a formação continuada de professores. A consolidação do SISMUBE-MARABÁ exige recursos financeiros estáveis, quadro técnico qualificado, diretrizes claras para o acervo e mediação, e mecanismos de monitoramento e avaliação. Sem tais condições, iniciativas promissoras correm o risco de permanecer pontuais e de ter o impacto limitado.

A gestão escolar e a Secretaria de Educação devem priorizar a incorporação das bibliotecas nos planos pedagógicos, assegurando tempo, espaço e incentivos para que mediadores e professores possam desenvolver práticas articuladas com o currículo. Além da criação de metas e indicadores de leitura, bem como a alocação de orçamento específico, que são medidas essenciais para a Sustentabilidade do projeto.

A articulação entre família, escola e biblioteca é algo indispensável para o fortalecimento de uma sociedade leitora. A escola e a biblioteca precisam atuar em parceria com as famílias, oferecendo estratégias concretas para que a leitura se torne uma prática cotidiana no domicílio. Programas de empréstimo domiciliar, oficina para os pais, rodas de leitura intergeracionais e ações comunitárias ampliam o alcance das práticas e legitimam a leitura como valor social.

Além disso, a participação de agentes comunitários, lideranças locais e organizações culturais pode aproximar a biblioteca de espaços públicos e tornar a leitura visível e acessível a diferentes públicos.

A formação de mediadores deve ser contínua, contextualizada e prática. É necessário continuar investindo em ciclos formativos que articulem teoria e prática, promovam supervisão pedagógica e espaço de troca entre profissionais. É preciso evitar práticas que tratem estudantes como incapazes e, em vez disso, reconhecer suas competências, repertórios e potencial criativo.

Embora os resultados ainda sejam parciais, visto que o projeto ainda está no início, podemos ver impactos promissores. Essa iniciativa aponta para a possibilidade de mudanças estruturais no ensino, reafirmando a leitura como prática transformadora e como direito fundamental de todos os cidadãos. A longo prazo, pode-se contribuir para a ampliação do capital cultural e para a formação de sujeitos críticos. Quando crianças, famílias e escolas se reconhecem como coautoras do processo



leitor, a biblioteca deixa de ser apenas um espaço de empréstimo e passa a ser um centro de produção cultural e memória local, essa apropriação comunitária é o caminho para que a prática leitora se mantenha viva, diversas e sustentável,. Gerando impactos educacionais e sociais duradouros.

Por fim, este estudo reafirma que a leitura é prática transformadora e direito fundamental. Para que as crianças se tornem leitores autônomos e cidadãos críticos, é preciso ouvi-las, respeitar seus tempos e reconhecer suas capacidades criativas. O adulto deve deslocar-se do centro da cena, abrindo espaço para a escuta, para a experimentação e para a coautoria de sentidos. Somente assim, a literatura deixará de ser uma atividade prescrita e passará a integrar a vida cotidiana como instrumento de formação humana e de participação social.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros:** literatura, silêncio e mediação. (Trad. Cícero Oliveira). São Paulo: Solislina, 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

MARABÁ, Pará. **Lei Ordinária nº 18.477, de 2025.** Institui o Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares de Marabá – SISMUBE/DIGEN, no âmbito do Município de Marabá. Marabá, PA, 2025. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pa/m/maraba/lei-ordinaria/2025/1848/18477/lei-ordinaria-n-18477-2025-ins-titui-o-sistema-municipal-de-bibliotecas-escolares-de-maraba-sismube-digen-maraba-no-ambito-do-municipio-de-maraba>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MEDEIROS, Juliana P. S.; RIBEIRO, Joana M. **Mediação de leitura:** a literatura em jogo. São Paulo: Madrepérula, 2024.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a):** mediação e formação de leitores. (Trad. Dolores Prades). São Paulo: Solislina, 2024.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Adriana Nunes de Souza

IFAL

Rosangela Nunes de Lima

IFAL

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A contação de histórias é uma forma de ensino original e a única em algumas sociedades, ela também estará sempre atual como uma forma viva de arte, a qual é trazida à existência através de uma performance (Zumthor, 2012).

As habilidades de escuta são desenvolvidas de uma maneira única, ajudando a aumentar a compreensão e a aceitação de outras línguas e de outras culturas. E, a linguagem real da comunicação pessoal é experimentada pelos alunos. Os medos, as esperanças, sonhos e magias são expressados pelos alunos através das histórias, o que mantém viva uma herança literária e cultural de um povo, o que contribui para a apreciação e compreensão dessa herança, por isso pensar a contação de histórias como recurso para o ensino de literatura na Educação Básica é fundamental na formação docente.

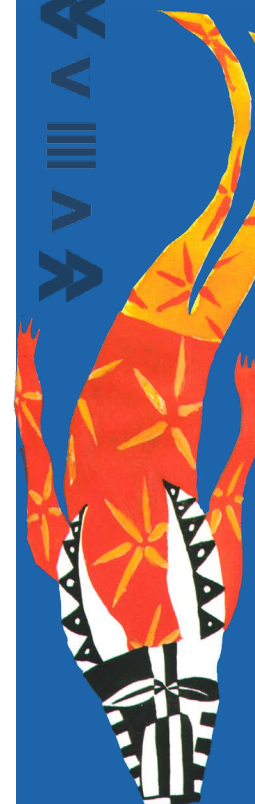
Desse modo, a contação de histórias nas aulas de literatura infantil e juvenil ministradas na licenciatura é importante não apenas como teoria, mas como prática que associa a academia à vivência na sala de aula.

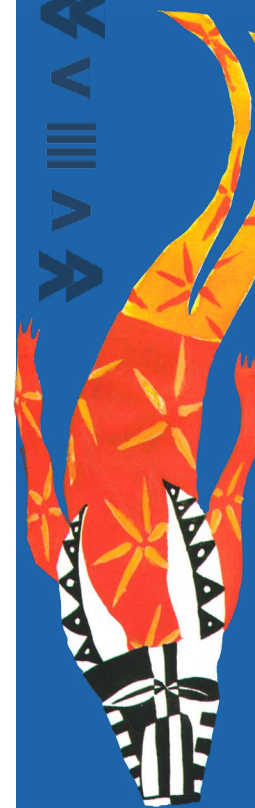
Verificamos nas discussões sobre Literatura Infantil e Juvenil que os licenciandos, embora já tivessem passado por três dos quatro estágios obrigatórios do curso, ainda não haviam tido vivência com o ensino da Literatura Infantil e Juvenil em sala de aula.

Ao discutirmos os métodos para o ensino da literatura e problematizar este na Educação Básica, observamos que técnicas como a leitura dramática e a contação de histórias não fizeram parte da vivência deles, seja como estudantes de Educação Básica, seja como licenciandos e isso motivou a realização de oficinas de contação de histórias e a elaboração desta pesquisa.

Nela, investigamos a contação de histórias como recurso para o Letramento Literário. E buscamos compreender como este recurso influencia a formação do leitor mediante o contato com diversas obras da Literatura Infantil e Juvenil. Destacamos a importância da literatura como prática social e instrumento de reflexão crítica, salientando que sua abordagem deve envolver uma conexão com a realidade dos alunos, conforme defendido por autores como Cosson (2006, 2009 e 2021) e Zilberman (2010). A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando, também, a bibliográfica – com a análise teórica e conceitual – e pesquisa-ação de Thiollent (1988), através de oficinas realizadas com os licenciandos.

As oficinas ocorreram durante as aulas da disciplina de Literatura Infantil e juvenil do curso de Letras – Português, do Instituto Federal de Alagoas, Campus Arapiraca e promoveram o estudo da





contação de histórias, a troca de experiências com a contação nas salas de aula do Ensino Fundamental (em que os estudantes estagiaram) e a discussão acerca da formação do leitor contribuindo para um Letramento Literário mais inclusivo, contextualizado e alinhado às demandas sociais.

Durante as oficinas ratificamos aos discentes a relevância de refletir sobre a prática docente em um momento de transformações sociais rápidas, promovendo uma educação que valorize o diálogo cultural e o desenvolvimento de cidadãos críticos, para adotamos como referencial teórico - Cosson (2006/2021), Kleiman, (2005), Terra (2013) e Zilberman (2010) - reforçou a importância de uma abordagem que conecte a Literatura Infantil à realidade social e cultural dos estudantes.

Na pesquisa, observamos que a contação de histórias pode contribuir significativamente para o Letramento Literário, aproximando o discente da Literatura Infantil e juvenil e ampliando a compreensão dos textos, em especial para a inferência.

CONTEXTUALIZANDO

Educar para o letramento e a formação do leitor tem sido uma constante indicação nos documentos oficiais que orientam os projetos pedagógicos das escolas de Educação Básica, tais documentos também enfatizam o papel das Licenciaturas enquanto formadoras de professores que ajam como agentes de letramento.

No caso específico da Literatura Infantil e Juvenil, é importante ressaltar que, desde a infância, a leitura deve ser encorajada. Adultos mais reflexivos, críticos e criativos são o resultado de um trabalho que deve se iniciar bem cedo na vida das pessoas.

Desse modo, um alicerce para o letramento pode ser encontrado na contação de histórias a qual é recurso para desenvolver nas crianças as habilidades e disposições necessárias à construção de significados, para pensarem melhor e por si mesmas, transformando a sala de aula numa comunidade investigativa.

Ressalta-se que as crianças, ao contrário do que alguns pensam, são capazes de indagar, realizar operações intelectuais e lidar com problemas referentes ao conhecimento a partir de contextos considerados significativos; habilidade fundamental para o Letramento Literário.

Cosson (2009) em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, nos ensina que o processo de Letramento Literário é diferente da leitura literária. Para o estudioso, a literatura deve ser ensinada na escola:

(...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (2009, p.23).

Concordamos com Cosson (2009) quando nos diz que para que o aluno possa ter prazer na leitura, ele precisa passar pelo Letramento Literário, e que a escola tem um papel crucial nesse momento, que talvez seja a instituição mais apropriada pela formação de alunos leitores, os quais, para o autor, devem se tornar leitores críticos e cidadãos atuantes. Cosson ainda afirma que:

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia os horizontes de leitura. (2009, p.65)

As oficinas, portanto, foram desenvolvidas com base na teoria do Letramento Literário de Cosson, do letramento e da alfabetização de Kleiman e Soares. Sendo a leitura e o letramento temas constantes das preocupações dos docentes do Ensino Fundamental, elas, segundo os participantes, constituíram-se importante contribuição para a formação como docentes e leitores, pois estimularam a leitura crítica e a formação do gosto.

Sabemos que as práticas de Letramento Literário no ensino dão-se, com um escopo maior, no Ensino Médio; contudo, apesar de haver um preparo dos alunos para esse momento de encontro com tais práticas, é notória a ausência da habilidade leitora dos alunos para com o texto literário em suas diversas origens e épocas.

Assim, pensamos sobre o trabalho com a Literatura já no Ensino Fundamental é uma possibilidade de fazer o aluno alcançar um melhor aproveitamento dos conhecimentos linguísticos-literários, assim como um contato e um desenvolvimento efetivo com o Letramento Literário enquanto modo frutivo do indivíduo.

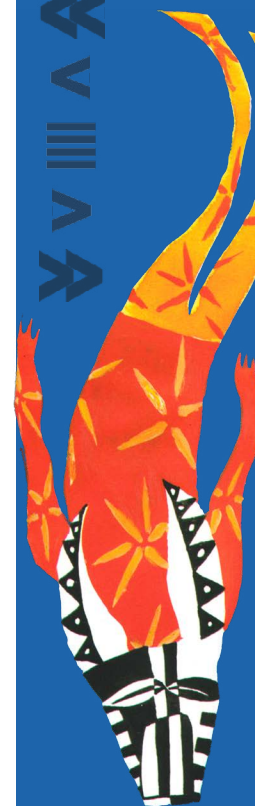
Esse modo frutivo implica um trabalho com a leitura que deve constituir-se de forma minuciosa para que possibilite a formação de um indivíduo social e, para isto, Zilberman (2010) discute a interação aluno-texto-aluno ao expressar que:

A leitura implica aprendizagem se o texto for aceito como alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto (2010, p. 45)

Trabalhar com a leitura é, neste contexto, inserir a Literatura na sala de aula e esse trabalho com a Literatura no Ensino Fundamental, para nós, pode ser a garantia do contato com a Literatura Infantil e Juvenil, e a superação de um problema que verificamos no diálogo com os licenciandos: um significativo desinteresse do alunado em relação às práticas de Letramento Literário. Portanto, é necessário contribuir para a superação dessa problemática atuando nas práticas escolares, com o trabalho com o texto literário, atuando na atenuação ou resolução desse impasse.

Para isso, a contação de histórias é um recurso para a formação do leitor. E para isso, pensamos as oficinas de contação no âmbito da performance que, para Zumthor (2012, p. 38-40), estudioso da performance, nos diz que performance implica “saber ser”, e, que “se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual”. Fala, ainda, o autor, sobre o corpo – de que é necessário “reintroduzir a consideração do corpo no estudo da obra”. Zumthor, então, narra uma experiência de sua adolescência em que ouve um ambulante cantar, e esse cantar implicava,

por seus ritmos (os da melodia, da linguagem e do gesto), as pulsações de seu corpo, mas também do meu e de todos nós em volta. Implicava o batimento dessas vias concretas, em um momento dado; e durante alguns minutos esse batimento era comum, porque a canção o dirigia, submetia-o à sua



ordem, a seu próprio ritmo. A canção tirava dessa tensão, portanto, uma formidável energia que, sem dúvida nem o pobre diabo do cantor nem eu, seguramente, aos doze anos, tínhamos consciência: a energia propriamente poética. (2012, p.39).

Esse relato de Zumthor nos traz uma reflexão acerca da importância, da necessidade, do contar e ouvir histórias para a formação do leitor e para o Letramento Literário. Assim como o teórico de performance foi impactado por aquele ambulante, a contação pode impactar o discente e fazê-lo vivenciar o texto literário de modo ímpar e significativo.

VIVENCIANDO AS OFICINAS

Nas discussões a respeito do Letramento Literário e da formação do leitor com os licenciandos que também eram estagiários nas escolas do estado e do município no Agreste Alagoano, verificamos que o trabalho com a Literatura Infantil e Juvenil era raro ou inexistente e que nos planejamentos que deveriam seguir para o estágio de docência, frequentemente, o texto era visto como pretexto para o ensino da morfologia ou da sintaxe e não para uma discussão que possibilitasse a formação leitora.

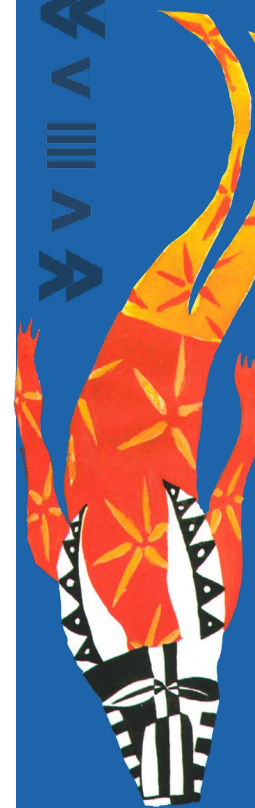
Observamos que a questão Letramento Literário não figurava nos planejamentos e que os próprios licenciandos tinham dúvidas de como inserir a Literatura Infantil e Juvenil na sala de aula; por conseguinte, decidimos criar dentro da disciplina de Literatura Infantil e Juvenil ministrada no curso de Licenciatura em Letras, no Instituto Federal de Alagoas - Campus Arapiraca, oficinas de contação de histórias e de leitura dramática para que os discentes pudessem vivenciar tal experiência e também levá-las para a sua prática.

As oficinas organizaram-se, em geral, durante a ministração da disciplina após o contato inicial com as teorias da Literatura Infantil e Juvenil, do Letramento Literário e das questões ligadas à psicanálise dos contos de fada e da própria história da Literatura Infantil e Juvenil; bem como já conhecerem algumas obras desta literatura.

Iniciamos as oficinas contando histórias selecionadas de acordo com o perfil das turmas e aproveitamos o momento para discutir que a escolha das obras a serem trabalhadas deve pensar o perfil da turma em que se está ministrando a aula, os interesses, a faixa etária, os gostos – para que seja esse contato com a literatura seja não somente uma experiência de aprendizagem, mas também uma experiência prazerosa.

Após a contação da história, discutimos as técnicas e as diferenças entre o que é contar história e o que é fazer leitura dramática. Lembremos que as oficinas de contação de histórias foram realizadas durante quatro diferentes períodos em quatro turmas variadas da Licenciatura em Letras, no Instituto Federal de Alagoas - Campus Arapiraca

Observamos que os alunos tiveram dificuldade para realizar a contação de histórias: inicialmente por não terem tido quase nenhum contato com a contação (a não ser aquele dado como exemplo na sala de aula da disciplina). Nas discussões, verificamos que, tanto nas escolas em que estudaram quanto nas escolas em que estagiaram, geralmente o texto não é contado e nem mesmo é feita uma leitura dramática; o que acontece é uma leitura simples, às vezes uma leitura coletiva de um texto x ou y na sala de aula, em alguns momentos seguidos de discussão, em outros não.





Esse cenário trouxe certa resistência a alguns discentes (nas quatro turmas), alguns simplesmente negaram-se a fazer ou a participar da contação, mas optaram pela leitura dramática, pois disseram ser mais confortável ler o texto. Verificamos, assim, que a familiaridade com o texto é fundamental no ato de contação e que aqueles os quais optaram por contar história afirmaram ter compreendido melhor certas nuances das narrativas – mesmo as mais conhecidas como os contos de fadas *Branca de Neve* ou *A Pequena Sereia* – ao interpretá-las e buscar a sua forma individual de contar a história.

Propusemos que os discentes realizassem a contação das histórias (escolhidas por eles) e pudemos observar que, em sua maioria, disseram gostar da experiência e acreditar que a contação pode despertar nos discentes dentro das salas da Educação Básica o gosto pela leitura e, consequentemente, auxiliar no ensino e aprendizagem da língua e da Literatura Infantil e Juvenil na sala de aula.

Alguns introduziram a prática da contação de histórias nas salas de aula em que estavam estagiando e puderam nos dar retorno acerca do efeito do contar histórias nas salas de aula, afirmando que observaram ter sido mais fácil para os discentes, posteriormente, compreender o texto escrito (após terem ouvido a história interpretada por eles no papel de docentes e estagiários).

Isso possibilita que afirmemos ser a contação de histórias é fundamental não apenas na Educação Básica, mas também nas licenciaturas. Trabalhar a contação de histórias dentro das salas de aula de Literatura Infantil e Juvenil pode auxiliar os licenciandos a construir sua identidade e sua metodologia como docentes e levarem o conhecimento literário, proporcionando aos discentes da Educação Básica e aos licenciandos o Letramento Literário e não apenas um trabalho com história da literatura ou com uma interpretação mecânica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o Letramento Literário deve ser uma preocupação constante para os docentes no Ensino Fundamental, pois verificamos que ele é um alicerce para a formação do leitor, para a constituição de um cidadão que leia e interprete os textos os quais o cercam na vida dentro e fora da escola.

Neste artigo, pensamos que o uso de textos literários na sala de aula é fundamental, pois acreditamos na capacidade da literatura de representar a voz específica de um escritor entre as muitas vozes de sua comunidade, e no papel dos professores como mediadores da leitura tendo a tarefa de transformar seus alunos em leitores que possam encontrar significado e prazer nos textos que poderão ler.

Nesse sentido, pensamos que é necessário tornar a leitura literária mais próxima da realidade do aluno, proporcionando assim a construção do conhecimento; acreditando que é necessário inserir na escola novas perspectivas e formas de trabalhar a literatura, fazendo do professor um mediador.

Para esse papel de mediador, inserimos a prática da contação de histórias como um recurso no processo de ensino e de aprendizagem da Literatura Infantil e Juvenil, possibilitando ao docente, por conseguinte, o papel de agente para o Letramento Literário.

As oficinas de contação de histórias nos permitiram conhecer um dado alarmante: a Literatura Infantil e Juvenil não figura como algo cotidiano nas salas de aula do Ensino Fundamental no Agreste Alagoano, como relatado pelos nossos participantes das oficinas.



A ausência da literatura, entretanto, não é total, ela figura em algumas aulas, mas de modo equivocado, por ser vista apenas como pretexto para o ensino da gramática, desconsiderando o perfil das turmas ou o gosto dos discentes.

Tal desconsideração revelou que o texto desempenha um papel acessório no processo de ensino e aprendizagem da língua não proporcionando a fruição e gerando no discente (segundo os relatos dos licenciandos) a ideia de que a literatura é “desinteressante” e “chata” o que pode causar uma aversão para com a leitura no geral.

Essa aversão, no entanto, pode ser superada pela contação de histórias, pois ao mergulhar na performance, podemos “despertar” o prazer de ler, propiciar condições para que o Letramento Literário aconteça, ou seja, para que se fomente a consciência social da leitura, a compreensão estética e a compreensão do texto com profundidade, permitindo a inferência e a internalização do texto e de seus ensinamentos para a vida.

Durante as oficinas, constatamos que, para a contação de histórias como método para a aula de literatura ou leitura, deve-se considerar que a seleção dos textos literários precisa partir de uma reflexão acerca dos destinatários. O gosto dos discentes pode e deve ser o ponto de partida para a seleção e para a inserção da Literatura Infantil e Juvenil e do letramento literário no cotidiano escolar.

As discussões nos permitiram apontar que a inserção da contação de histórias como recurso didático possibilitou uma melhor compreensão dos textos trabalhados, permitiu uma consciência leitora mais efetiva e uma aprendizagem realizada com prazer. Segundo relato dos licenciandos, não apenas eles, mas os discentes das turmas em que estagiaram sentiram-se mais confortáveis para comentar os textos contados, porque a experiência com a contação permitiu uma interpretação mais fácil, profunda e interativa.

Podemos afirmar, portanto, que a contação de histórias pode proporcionar o Letramento Literário ao permitir que a Literatura Infantil e Juvenil seja inserida nas práticas cotidianas realizadas na Educação Básica de modo prazeroso e envolvente, sendo um recurso didático que aproxima o texto literário da criança e do adolescente e proporciona uma aprendizagem significativa contribuindo para a formação do leitor.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

_____. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez 2000.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª imp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).



KLEIMAN Ângela. **Oficina de leitura**. São Paulo: Editora Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KLEIMAN Ângela e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

A LEITURA E O POÉTICO NAS MÍDIAS DE “ANNE DE GREEN GABLES”

Andréia Luísa Schirmann
(UNISC, Capes)⁹

Ângela Cogo Fronckowiak
(UNISC - Fapergs)¹⁰

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da disciplina Infância, Leitura e Ensino, no primeiro quadrimestre de 2025, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGL - UNISC), fomos desafiados a construir uma sequência didática de mediação de leitura literária a partir de um livro juvenil de nossa escolha.

Diante do interesse pela série de livros *Anne de Green Gables* (2019), romance de Lucy Maud Montgomery e da conexão com a série televisiva *Anne with an E*, do streaming *Netflix* baseada nessa obra, surge a escolha do primeiro livro como referência para uma proposta de mediação de leitura com estudantes de 5º a 7º anos do ensino fundamental.

Assim, justamente pela necessária abertura que proporcionam ao imaginário, obras como essa podem suscitar potentes aportes poéticos à ampliação desejada. Selecionar este livro, que tem como protagonista a menina Anne, acontece não só por nosso interesse pela obra, mas principalmente porque a personagem é a personificação da imaginação, do poético e do sensível.

Além disso, a narrativa possibilita oportunidade para os estudantes que também estão na adolescência e encontram nessa personagem um diálogo com as representações dos desafios dessa fase, os questionamentos, as mudanças corporais, os sonhos, as amizades, os encontros, etc. Logo, essa proposta didática para estudantes de 5º a 7º ano, surge a partir de um aporte teórico de autores que discutem as questões de infância, juventude e mediação de leitura. Seguindo as orientações do documento norteador para a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), nossa proposta se desenvolve a partir de Pré-Leitura, Leitura e Pós-Leitura. Ainda, segundo a BNCC, no que diz respeito à formação de leitores no ensino fundamental, anos finais, reconhecemos a perspectiva do incentivo a um “leitor-fruidor” do texto literário, que adquire em seu favor tomar conhecimento dos elementos da narrativa: tempo, espaço, personagem e foco narrativo.

Como processo de oportunidades de experiências que nos atravessam e nos modificam, esta pesquisa está alicerçada na leitura enquanto experiência (Larrosa, 2014), fundamentada na escuta, no silêncio e na conversação entre adultos e crianças e/ou adolescentes (Netto, Fronckowiak, 2024); reconhecendo a literatura como oportunidade (Montes, 2020) para a imaginação e para o poético não didatizados (Fronckowiak, 2024). Em seguida, destacamos nosso aporte teórico para esta pesquisa.

9 – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, 2025. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/659359398551679>

10 – Profª. Drª. do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5317551525182488>





BASES METODOLÓGICAS: LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA

O que podemos (nós, adultos) considerar quando selecionamos livros para um determinado público? Fronckowiak (2024) levanta possíveis questionamentos, principalmente na escola, onde - seguidamente - aumenta a procura por livros cada vez mais simplificados, com um ideal de linguagem instrumental, de finalidade apenas pedagógica, que desestimula o espaço para a imaginação e para o poético: “É a neutralização do imaginário que o didatismo estima, à qual se engaja a escola, cada vez mais no modelo liberal, esgotando-o por meio de esquemas sempre previsíveis”, (Fronckowiak, 2024, p. 138).

A literatura infantil e juvenil no âmbito escolar, por vezes, chega associada ao objetivo de explicar a realidade e trazer norteadores morais a partir das obras literárias (Fronckowiak, 2024) e, ainda, em diferentes situações, a literatura é escolarizada negativamente (Soares, 2011), vista apenas no livro didático, com enxugamento de textos, devido ao seu formato, onde alguns gêneros textuais são mais privilegiados enquanto outros não são vistos ou discutidos, ou ainda, se encontram fragmentados. Logo, o texto literário é apresentado como pretexto para a aprendizagem de conteúdos gramaticais, a exemplo de poemas dispostos em atividades de classificação de substantivos ou adjetivos apenas, sem que haja menção aos elementos que fundamentam o poético no gênero, como o ritmo, o jogo com as palavras, as rimas, etc.

Entretanto, quando a escola consegue disponibilizar bons livros a partir de propostas de mediação de leitura potentes e significativas, diante de obras literárias que passaram por curadoria de educadores atentos e engajados ao hábito de ler, a construção de novos leitores acontece. Diante da fruição leitora, o texto literário nos permite viver outras diferentes experiências, nos convida ao sensível, a imaginar, pois “a literatura nos distrai, ela nos dá chances de encontrar outros modos de compartilhar a vida (...), mostrando as implicações positivas e negativas de viver *a nossa vida*” (Fronckowiak, 2024, p. 139, grifos da autora).

Logo, o(a) mediador(a) de leitura literária na escola proporciona o encontro com a cultura do mundo da escrita (Munita, 2024), num papel de “estar no meio”, numa ponte. Disposto ao silêncio e à escuta, este ser oportuniza espaço para que o leitor possa encontrar a si mesmo e ir e vir no texto (Netto, Fronckowiak, 2024); para que seja possível “organizar pensamentos antes de expressá-los, de valorar sensações antes de compartilhar, de sentir-se, tocar-se antes de abrir-se para o encontro com o outro. Silêncios são, na verdade, grandes encontros” (Netto, Fronckowiak, 2024, p. 102).

Enquanto educadores, no ambiente escolar, por vezes, verificamos que há a necessidade de deter a fala, de posse quase exclusiva do discurso, mas para além deste lugar, nos conectamos verdadeiramente com nosso papel de mediadores de leitura quando respeitamos o tempo e o espaço, quando nos propomos a acolher o silêncio para encontrarmos-nos e irmos ao encontro do outro.

A voz do discurso age sobre o ouvinte afetando-o, a voz o confirma. E no entre dois de nossas disponibilidades auditivas em relação ao outro - com as palavras, junto a elas, no mesmo momento - o silêncio permanece, mesmo que não consigamos escutá-lo fisiologicamente ou que não estejamos aptos a ouvi-lo sensorialmente (Fronckowiak, 2013, p. 116).

Adiante, a experiência requer uma parada para a escuta e para sentir, é aquilo que nos passa e nos toca, Larrosa (2014) e a partir disso, escutar o outro, vivenciar a paciência e o encontro.

Assim, o silêncio se faz no tempo e no espaço em que acontece a oportunidade: “Somos feitos da carne do tempo, não há dúvida disso. Somos tempo. (...) O tempo é a marca do fatal, mas, ao mesmo tempo, é o lugar da oportunidade” (Montes, 2020, p. 124). Para Graciela Montes (2020), embora na leitura haja um tempo das finitudes, dos desfechos, também há um tempo do deleite, do sentir, do viver o texto. Então, o mediador de leitura literária, esse “distribuidor de oportunidades”, é alguém que disponibiliza “uma brecha”, um desafio, um lampejo no tempo, no qual o leitor encontra no texto literário a possibilidade.

Em seguida, destacamos nossa proposta de mediação de leitura literária de *Anne de Green Gables* no ensino fundamental.

• Proposta de Mediação de Leitura Literária: *Anne de Green Gables*

Pré-Leitura

Como proposta de Pré-leitura, recomendamos a apreciação do primeiro episódio da Série *Anne With an E*, da Netflix. Para isso, previamente, como atividade inicial, sugerimos a análise das diferentes capas do livro, diante de outras edições e de cartazes da série, conforme figura 1. Assim, essa atividade está alinhada ao documento norteador BNCC, e no que tange às práticas de Multiletramentos, vinculamos a obra literária à obra cinematográfica; analisamos as imagens; encontramos semelhanças e diferenças. Diante disso, como sugestões de indagações a serem compartilhadas, propomos os seguintes questionamentos: 1) Que local é esse das imagens?; 2) Quem é essa pessoa na narrativa?; 3) Que vestimenta ela usa?; 4) O que ela carrega?; 5) Ela parece uma menina dos dias atuais?; 6) Que época parece ser essa?. Em seguida, podemos evidenciar alguns dados de quem é a autora, o tradutor e a editora.

Figura 1: Imagens dos livros e da série cinematográfica

Ainda na Pré-Leitura: Análise da capa do livro e do cartaz da série (BNCC e Multiletramentos)



Fonte: Criado pelas autoras a partir de capas e cartazes (disponíveis no Google).





O diálogo pode ser iniciado, por exemplo, com a observação da quarta capa de livro disponibilizada na imagem. Seu exame pode levar a importantes reflexões como: De que modo estão vestidos os personagens? O que vocês acham que eles estão fazendo? Que tipo de meio de locomoção é esse? Qual a posição da criança na imagem? E a do adulto? Esta conversa engendrará o reconhecimento de aspectos fundamentais da estrutura narrativa, tanto do livro quanto da série, sem necessariamente adentrar em valores de explicação da teoria literária. Para nós, a posição do mediador adulto deve garantir que os estudantes reconheçam aquilo que já sabem.

Estabelecida a oportunidade da escuta ativa sobre os textos verbais e não-verbais apresentados, na sequência, indicamos apreciar o primeiro - e caso seja possível - também o segundo - episódio de *Anne with an E*.

No intuito de conectar a obra literária ainda não lida com outros textos, a exemplo, outras mídias que também destacam as relações humanas, a imaginação e o poético, a série da Netflix *Anne with an E* sublinha as aventuras de uma menina, órfã, sonhadora, imaginativa e muito falante. Em se tratando do primeiro episódio da primeira temporada, após um engano, um solitário casal de irmãos, Matthew e Marilla, adota Anne como sua possível filha. Já no início, Anne se revela uma menina muito falante e criativa, dá nome à égua da família e aos elementos da natureza, como os espaços próximos da fazenda de Green Gables, conforme as figuras 2 e 3. Anne também faz amizade com elementos da natureza, como a “rainha da neve”, uma das árvores da propriedade dos irmãos Cuthbert e com a cerejeira da estação de trem, de acordo com a figura 4.

Figura 2: Anne encontra Matthew e a égua na estação de trem.



Fonte: Netflix, *Anne with an E*, T.1 E.1.



Figura 3: Anne nomeia o lago próximo à “Green Gables”.



Fonte: Netflix, *Anne with an E*, T.1 E.1.

Figura 4: Anne diz que a cerejeira é sua amiga.



Fonte: Netflix, *Anne with an E*, T.1 E.1.

A partir disso, repetimos o caminho metodológico já percorrido em relação às capas, agora com algumas outras questões lançadas para a turma: 1) Como essa história é contada/como acontece a narrativa?; 2) Qual é o lugar que o adulto e a criança ocupam nessa sociedade?; 3) Como se dá o protagonismo da criança e qual é a relação dela com as palavras?

Em seguida, tratamos da organização da proposta de leitura da obra.

LEITURA

Apresentaremos alguns recursos para a leitura na íntegra do primeiro livro de *Anne de Green Gables*. Para isso, discutimos os primeiros capítulos. Sugerimos que os questionamentos iniciais da pré-leitura sejam retomados, a exemplo a estrutura narrativa; a relação adulto-criança; o protagonismo da personagem principal.

Inicialmente, ao apresentar o livro para a turma, podemos propor outro olhar sobre a capa, caso apareçam livros com versões diferentes daquelas já mostradas. Assim, indicamos a leitura conjunta



do primeiro capítulo em sala de aula. Alguns aspectos precisam ser levados em consideração em se tratando da disponibilidade de livros nos educandários. Aqui, supomos que verificamos o número de exemplares na biblioteca e há uma unidade para cada estudante. Caso não haja, o/a educador(a) poderá indicar o empréstimo de livros em bibliotecas públicas e também o acesso à materiais de leituras digitais.

Posteriormente, o/a professor(a) poderá seguir com a leitura em grande grupo, individual, ou encaminhar como leitura de casa, destacando pontos de discussões a serem compartilhados em cada capítulo. Também é possível fazer uma ficha de leitura com os estudantes para que estes acompanhem o percurso do livro em cada capítulo e anatem informações que possam ser interessantes.

Nestes momentos, o espaço para o diálogo e para a discussão sobre a obra fazem com que a conversa entre estudantes, livros e professores aconteça, permitindo diferentes olhares e perspectivas sobre a narrativa. Diante disso, ressaltamos alguns trechos que podem ser evidenciados durante a leitura em sala de aula.

Acompanhando a proposta que lançamos desde a observação das capas, algumas passagens destacam marcações de tempo e espaço narrativos. Logo na primeira página, encontramos marcas de um tempo distante do atual e de um local interiorano em que se destacam a natureza, as árvores, o riacho, etc:

A senhora Rachel Lynde morava bem onde a estrada principal Avonlea descia em direção a uma pequena depressão, ladeada por amieiros e brincos-de-princesa, e cruzava um riacho cuja nascente ficava nos fundos da mata da antiga residência dos Cuthbert (...) de olho vivo em tudo o que passava, desde riacho até crianças, e de que, se reparasse em qualquer coisa estranha ou fora do lugar, ela jamais descansaria (...) (Montgomery, 2019, p. 7, grifos nossos).

Em seguida, encontramos indicações de vestimentas dos personagens, sobre as quais podemos questionar os estudantes se reconhecem a que tempo elas pertencem, incluindo a perspectiva de confirmarem que outros meios de locomoção eram comuns:

Ainda assim, eis que aqui estava Matthew Cuthbert às três e meia da tarde de um dia atarefado, placidamente dirigindo pelo vale morro acima; além disso, ele vestia um colarinho branco e suas melhores roupas, o que era prova evidente de que estava saindo de Avonlea; e ele ia com carroça e a égua alazã, o que indicava que viajaria uma distância considerável (Montgomery, 2019, p. 8, grifos nossos).

Adiante, vemos marcas de um narrador que pretende aguçar a curiosidade do leitor, dando a entender que - talvez - ele saiba onde a personagem irá. “Mas, aonde estava indo Matthew Cuthbert, e por que ele estava indo para lá?” (Montgomery, 2019, p. 8, grifos nossos).

Nas páginas seguintes, ressaltamos um fragmento em que podemos reconhecer o trem, que é também - juntamente do cavalo - um meio de locomoção na história, a separação de um espaço para as mulheres e a escolha da menina em preferir o lado de fora do local, o que garante que Anne brinque de imaginar:

– O trem das cinco e meia chegou e saiu faz meia hora - respondeu o brusco oficial. – Mas um dos passageiros que desceu está esperando pelo senhor... é uma menininha. Ela está sentada ali na brita. Eu perguntei se ela não gostaria de ir para a sala de espera das senhoras, mas ela me informou muito

séria que preferia esperar do lado de fora. “Tem mais escopo para a imaginação,” foi o que ela disse. Ela é esquisita, devo dizer. (Montgomery, 2019, p. 17, grifos nossos).

Além disso, no trecho seguinte, encontramos os diferentes espaços da história, o campo, a estação de trem, o cavalo como meio de transporte, as diferentes roupas, marcas essas de uma época distante da nossa.

De qualquer modo, ela não poderia ser deixada na estação de Rio Bright, independente do mal-entendido; portanto, era melhor adiar todas as perguntas e explicações até que ele estivesse a salvo de volta em Green Gables.

– Desculpe-me pelo atraso – disse ele timidamente. – Venha comigo, o cavalo está no pátio. Dê-me a sua mala (Montgomery, 2019, p. 19, grifos nossos).

Depois, vemos o encantamento e o inventivo na infância nas falas da menina Anne, quando ela dá novos nomes aos locais por onde passam, e a escuta atenta de Matthew, o adulto que escuta a criança; ali há o espaço para a imaginação, para a fala e para a escuta.

Ela saiu de seu ensimesmamento com um profundo suspiro e olhou para ele com um olhar fantasioso de uma alma que havia estado muito longe, guiada pelas estrelas.

– Oh, senhor Cuthbert – sussurrou ela – aquele lugar para onde acabamos de passar... aquele lugar branco ... o que era aquilo?

– Bem, você deve estar falando da Avenida – respondeu Matthew depois de alguns instantes de profunda reflexão. – De fato, até que é um lugar bonito.

– Bonito? Ah, bonito não parece ser a palavra certa a usar. Nem lindo. Essas palavras não dão conta de descrever o lugar. Oh, era maravilhoso... maravilhoso. Foi a primeira coisa que já vi que não poderia ser melhorada na imaginação. Ele me satisfaz bem aqui - ela coloca uma das mãos sobre o peito -, e me deu uma dor estranha e curiosa, mas ainda assim, era uma dor agradável. Já senti alguma dor assim, senhor Cuthbert?

– Bem, eu simplesmente não consigo me lembrar de já ter sentido.

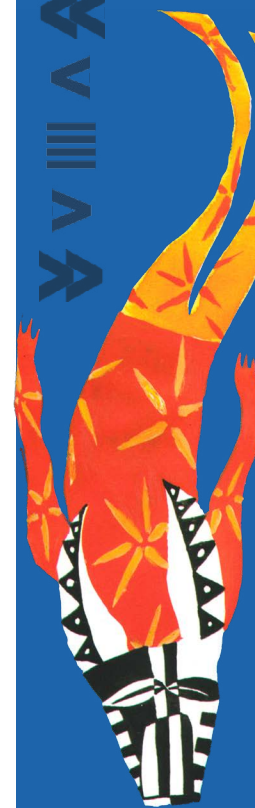
– Eu sinto isso várias vezes... sempre que vejo algo regamente lindo. Mas eles não deveriam chamar aquele lugar adorável de Avenida. Um nome como esse não carrega nenhum significado. Eles deveriam chamar de ... deixe-me ver... a Trilha Branca das Delícias. Não é um nome simpático e criativo? Quando não gosto do nome de um lugar ou de uma pessoa, sempre imagino um novo nome, e sempre penso nessas pessoas e lugares com esse nome novo (Montgomery, 2019, p. 26, grifos nossos).

Assim sendo, pistas de leitura encontradas nas capas e no primeiro episódio da série foram constatações na leitura do livro. Isto posto, confirmamos a proposta de mediar para formar um leitor fruidor, que seja capaz de extasiar-se com o texto, avançando na construção de sua autonomia leitora.

A seguir, sugerimos atividades de pós-leitura.

PÓS-LEITURA

A partir de uma relação com a multimodalidade e com as mídias, indicamos atividades em grupos e que corroborem para o desfecho e a conversa com o primeiro volume da obra literária, seguindo práticas de construção coletiva e conectadas com a realidade do mundo digital e dos estudantes. Para isso, em grupos, os alunos poderão construir diferentes propostas alinhadas à BNCC: fanfic; HQ/





mangá, anime/mini curta, playlist no spotify ou no youtube (a trilha sonora do livro) como apresentações de desfecho da leitura.

Algumas tarefas envolvem o domínio de ferramentas digitais como a produção de animações ou playlists, embora encontremos versões gratuitas de sites e aplicativos para a construção das propostas, como *Youtube*, *Google Apresentações* e *Canva*. Deste modo, o professor e o estudante poderão praticar o uso dessas ferramentas e aprender juntos a utilizá-las. Caso não seja possível o uso dessas ferramentas, seja por falta de acesso ou por outras situações, é possível adaptar o planejamento e realizar as atividades em material escrito, com papel, cartazes, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso papel em sala de aula, enquanto professores, mediadores de leitura literária é abrir espaço para que encontros aconteçam; facilitar caminhos para o mundo da escrita, da palavra; permitir que os silêncios sejam ouvidos e falem também com esse mediador e com as crianças e adolescentes que até ele chegam.

Quando planejamos essa atividade, advinda de um desafio em uma disciplina de literatura infantil e juvenil do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unisc, sugestionamos algumas ideias de diferentes olhares para conectar os estudantes, a era digital em que estamos inseridos e a literatura, aquela que nos permite sair da realidade e questioná-la.

Logo, encorajamos professores a serem esses facilitadores, a serem capazes de compartilhar vivências, ações poéticas e sensíveis, a exemplo, mediadas pelo livro *Anne de Green Gables*, de L. M. Montgomery.

Esperamos que essa proposta de leitura literária motive outros educadores a repensar estratégias de promoção da leitura na escola, conecte com a realidade dos educandos como um diálogo que aproxima. Assim, com este trabalho, incentivamos os alunos a refletirem sobre as possíveis conexões com o universo literário, com personagens e com diferentes encontros e oportunidades.

Ao propor questionamentos e conversas aos estudantes, como, quem é essa protagonista do livro e qual é a relação dela com as palavras, buscamos permitir que eles adentrem o espaço do sensível também com o mundo da escrita e, possivelmente, encontrem na literatura caminhos para conhecerem a si mesmos e o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 309 p., 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/83831>>. Acesso em: 02 jan. 2026.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Uma Píppi chamada infância - ou de como ser encontrador de coisas. In: CECCANTINI, João Luís; GALVÃO, Eliane; VALENTE, Thiago Alves (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil na fogueira**. Belo Horizonte: Aletria, 2024, p. 135-145.



LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 02 jan. 2026.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Green Gables**. Tradução de João Sette Camara; Ilustrações de Beatriz Mayumi. Jandira, São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

MUNITA, Felipe. **Eu mediador(a)**: mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. São Paulo: Selo Emília e Solisluna, 2024.

NETTO, Agda Baracy; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Clube da poesia: o silêncio e a escuta na mediação em leitura. In: SANTOS, Estela Aparecida de Souza dos; SOUZA, Renata Junqueira de (Orgs.). **Educação literária mudanças em movimento: formação e mediação de leitores**. Ouro Preto: Educação Literária, 2024, p. 97-105. Disponível em: ><https://cili.org/wp-content/uploads/tainacan-items/374/947/Eixo-8-final.pdf><. Acesso em 14 jul. 2025.

SCHIRMANN, Andréia Luísa. **“Anne with an E”, O poético e o imaginário**: da leitura das telas para a vida e a literatura. XII Colóquio de Leitura e Cognição e XXV Semana Acadêmica de Letras. Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul, 2025. Comunicação Oral. Disponível em: >https://www.unisc.br/site/coloquio2025/docs/Ebook%20Caderno%20de%20Resumos%20Col%C3%B3quio%202025_final_3.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2026.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadores). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



A LEITURA FLORESCE? - SOBRE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Letícia da Rosa Fregapani

UNISC, CAPES

Ângela Cogo Fronckowiak

UNISC, FAPERGS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS¹¹

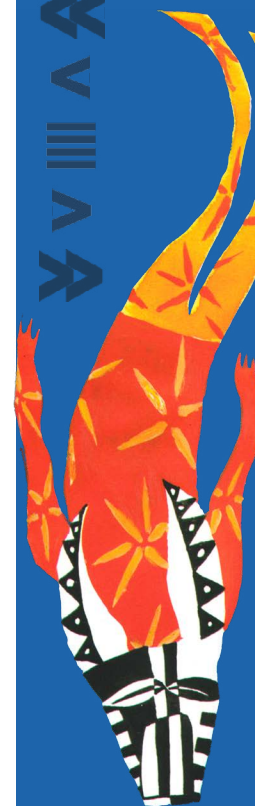
Este trabalho parte das repercussões de eventos de promoção da leitura em uma escola pública de educação básica do interior do Rio Grande do Sul, que ocorreram após o estabelecimento de uma parceria entre duas instituições: a Universidade de Santa Cruz do Sul – instituição de ensino comunitária, sem fins lucrativos por intermédio do Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos Educação e Linguagem – e a Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Rosa – localizada em um município com menos de 5000 habitantes, que atende por volta de 500 estudantes.

A colaboração entre as duas instituições inicia através do ingresso da escola no projeto “Encontros com a poesia: o Poético encontra a UNISC e a Educação Básica”, do referido grupo de pesquisa e acaba se expandindo para a participação dos seus professores e funcionários voluntários em uma tese de doutorado em desenvolvimento na mesma universidade, que se constitui a partir de uma tríade: mediação em leitura, integração e formação continuada de professores. Tal estrutura representa a busca em compreender como a mediação em leitura pode ser entendida enquanto um recurso integrador tanto em sala de aula, quanto no espaço de formação do docente.

Para seguir pensando e trilhando este caminho investigativo, nos voltamos para nossa escola parceira, cuja caminhada tem sido calma e vigilante na busca da ampliação das possibilidades de leitura no espaço escolar. Nosso objetivo é, diante disso, compreender os caminhos que conectam a participação de um grupo de alunos de uma escola de educação básica em um projeto de extensão universitária voltado à promoção da leitura até a realização de ações intencionadas que ainda têm continuidade na própria instituição.

Para tal, faremos um breve panorama das ações realizadas na escola Pedro Rosa nos últimos três anos e as observaremos a partir do olhar generoso de autores como Graciela Montes – com sua ideia de “floresta” enquanto enigma na leitura –, Felipe Munita – pontuando a existência de um ecossistema leitor –, Ana Maria Machado – implicando a mediação da leitura à formação de professores, e, como documento basilar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹¹ O trabalho aqui apresentado faz parte de pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, intitulada “No eco dos corredores da escola: a leitura - um estudo e uma prática sobre a mediação em leitura na Educação Básica” orientada pela Prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak, com previsão de defesa para março de 2026.



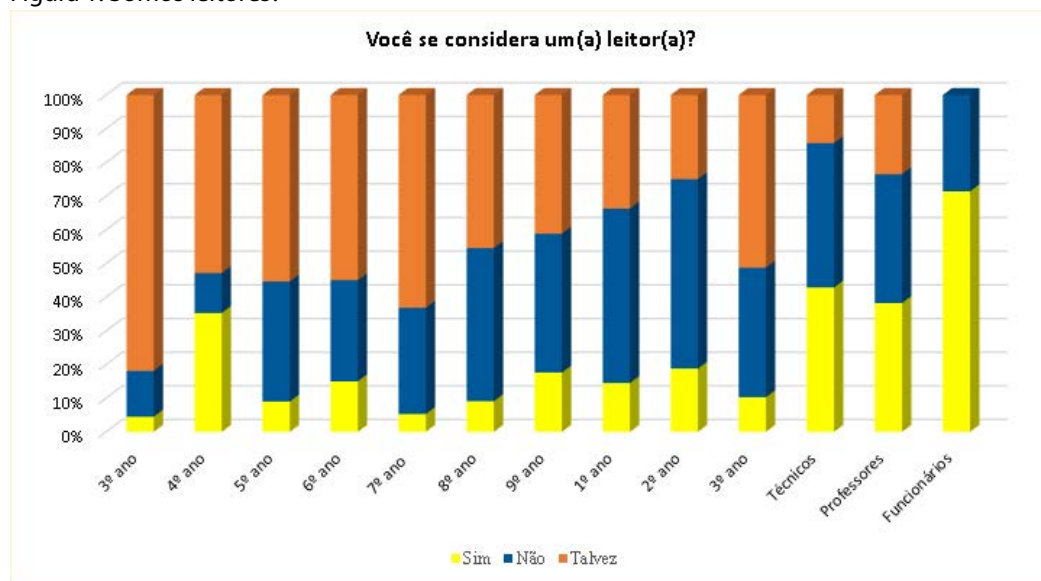
SENTIDOS DA LEITURA

Discutir a respeito da leitura pode nos colocar em um lugar bastante “confortável”, uma vez que muito se fala a respeito de sua importância e, portanto, muitos são os “sentidos comuns” sobre ela. Existem vários discursos que dizem que a leitura é importante, essencial, transformadora, até prazerosa; no entanto, tudo isso garante que ela floresça, inclusive¹², na escola? O que as vivências de sala de aula, as vivências sociais e, até mesmo as das “redes sociais” nos mostram é que não, o senso comum não assegura leitores, e os índices corroboram com isso.

Os resultados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” ganharam repercussão nacional no ano de 2025, mostrando que, pela primeira vez desde que é realizada, o percentual de não leitores (53%) é maior que o de leitores (47%). Poderíamos enveredar por uma discussão sobre a ideia do que seja um leitor, certamente, porém, por mais que entendamos que é possível ler outras materialidades, que não só o livro (como o sentido amplo apresentado inclusive pela BNCC), é muito significativo que o contato com o livro aconteça, e saber que mais da metade dos entrevistados não pode ser considerada “alguém que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro (impresso ou digital) nos últimos três meses, independentemente de gênero, idade ou escolaridade” é muito alarmante.

Dados coletados na própria escola em que realizamos a presente pesquisa indicam um contexto semelhante. No início de 2024, foi realizada uma pesquisa (intitulada LeiTura) com alunos, professores e funcionários, em que foi abordada, dentre outros temas, a questão “Você se considera um leitor?”. Os índices demonstram que há um aumento gradativo no percentual de alunos que dizem não serem leitores de acordo com o ano escolar, chegando a um percentual muito expressivo no 2º ano do Ensino Médio, assim como também explicita que uma parte significativa de professores e funcionários não se considera leitora.

Figura 1: Somos leitores?



Fonte: dados fornecidos pela escola, provenientes da pesquisa “LeiTura”.

12 A leitura não pertence à escola, ela, sim, é feita de leitura, da mesma forma que o “mundo” assim concebido por nós.



Os presentes dados quantitativos endossam nossa preocupação, *a priori*, qualitativa: como formar leitores? Como promover a leitura? Como fomentar a leitura? Como permitir ou fazer com que ideias/ações floresçam em um solo que parece cada vez menos adubado, diante dos desafios de mediar leitura com as novas gerações?

A LEITURA, A ESCOLA E A FLORESTA

Como dissemos antes, a leitura não pertence exclusivamente à escola, mas é deste espaço de onde olhamos para ela neste momento e neste artigo. Fazendo um percurso pelos conceitos que nos são fundantes, vale retomar o que a Base Nacional Comum Curricular – documento normativo brasileiro publicado em 2018 – diz a respeito da leitura:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018, p. 71-72).

A BNCC aponta, portanto, sentidos amplos de leitura que abarcam não só o texto escrito, como o oral e as multissemioses, assim como menciona textos de diferentes naturezas e distintas abordagens para eles, desvinculando-se também de certo senso comum da leitura. Reconhecer as diferentes possibilidades de leitura da própria leitura pode ser um caminho para o enfrentamento da questão, dado que, como observamos anteriormente, inclusive os professores, que seriam por natureza mediadores, têm dúvidas quanto a sua natureza leitora. Diante disso, um caminho possível e prolífico é iniciar as conversas a respeito da formação leitora entre os docentes, o que pede um tempo autorizado para que as discussões ocorram e validação do caráter formativo que a escola possui também para “os adultos” que nela estão.

Segundo Ana Maria Machado,

o alicerce sobre o qual deve se construir todo o edifício educacional é a valorização dos professores, por meio de uma garantia de qualidade em sua formação e de uma remuneração de acordo com seus merecimentos quando correspondem ao que a sociedade tem o direito e o dever de exigir deles. Tal formação e tal remuneração pressupõem professores que leiam, íntimos da leitura, capazes de buscar nos livros alimento para o seu espírito e complemento da informação e dos conhecimentos que possam adquirir por outros meios. Só mestres desse tipo serão capazes de desempenhar bem a sua função social. (Machado, 2011, p. 32).

Antes de mediador, o professor é um leitor e é importante que lhe seja garantida a oportunidade de ser:

Tão importante quanto os textos ou enigmas a serem lidos, é a figura do “outro leitor”. Às vezes, parceiro, às vezes mediador, às vezes sinalizador. O encontro leitor-leitor é um vínculo de grande transcendência. É mais que isso, creio que o vínculo entre professor e aluno deverá ir se transformando em um encontro leitor-leitor. (Montes, 2020, p. 192-193).

Sabemos que a potência da leitura é singular, em especial a literária, mas esta experiência que “transcende” evoca uma lentidão, um silêncio e um olhar, exigindo do sujeito um tipo de entrega que tem se mostrado muito difícil nos tempos da “produtividade” em que vivemos. Apesar disso, Graciela Montes continua acreditando que seja possível:

A meu ver, ainda há espaço – e tempo – para se criar espaço para si, e tempo para explorar a incerteza. Tempo e espaço para recolher e recolher-se. O recolhimento é um ato de liberdade em um mundo cujo mandato é a atividade e o espetáculo. Fazer silêncio, demorar-se, deleitar-se, pensar e se deixar tocar pelo ‘outro’ parecem hoje atitudes quase exóticas, que exigem certa coragem. E sem dúvida é assim. É preciso ser um pouco valente para se permitir duvidar. Para suportar a perplexidade, emaranhado, a escuridão e a iminência do lobo.” (Montes, 2020, p. 120).

O lobo está na floresta! Esse é o jogo, o conhecemos. Quantas vezes já estivemos na clareira desejando adentrar a floresta? A metáfora da floresta acolhe a ideia da leitura enquanto um enigma que nos deixa perplexos, joga com nossas certezas e, por isso, nos envolve e é tão formativa. “Basta darmos testemunho de que continua havendo uma floresta, de que a floresta resiste e de que ainda é possível brincar em suas margens” (Montes, 2020, p. 120).

Nem sempre vemos ou percebemos que estamos diante da floresta, este talvez seja um dos papéis do mediador: questionar, ajudar-nos a des-cobrir a possibilidade de percebê-la e adentrá-la. Em um contexto de satisfações tão imediatas e relógios nos moldes dos que Salvador Dalí pintou, compreender que a floresta existe, que a leitura pode florescer na escola, é também compreender que a semente germinada hoje não se tornará flor amanhã e, muito menos, uma árvore frondosa na próxima semana. Como diz Felipe Munita (2024, p. 90-91, grifos nossos), citando Six,

a **mediação é uma prática de longo prazo**, ‘uma tarefa lenta, enraizada no tempo’ (Six, 1997, p. 205). Dito de outra forma: a mediação requer prazos dilatados para ser realmente eficaz, o que é importante em práticas de apropriação cultural, que supõem uma lenta familiarização com objetos culturais e os significados que estes transmitem.

Por mais que ler seja considerado “natural” em uma sociedade letrada, tornar-se leitor requer tempo e integração (um dos elementos da tríade citada). “Ler é uma atividade ‘natural’ ou, ao menos, ligada à sobrevivência, mas que seus resultados se tornam imediatamente ‘culturais’, ‘sociais’, justamente porque são ‘construídos’. A leitura constrói. Constrói sentido, ou melhor, sentidos, no plural, uma vez que se trata de uma atividade sempre dinâmica, nunca congelada.” (Montes, 2020, p. 178). A ideia da leitura enquanto algo semovente, dinâmico, também implica nas ações que visam o seu fomento, sendo assim, é esperado que um projeto escolar que almeja a formação de leitores, em dado momento, saia de um campo individual e se integre a uma caminhada coletiva:

A formação leitora e literária de crianças e jovens em contexto escolar deve avançar do plano da atuação individual, onde muitas vezes se encontrava, para a **tarefa social articulada**, na qual todos



os membros da equipe docente e diretiva de uma escola colaboram na consecução de objetivos comuns, relacionados ao incentivo da participação dos alunos no universo escrito. (Munita, 2024, p. 269, grifos do autor).

Diante disso, parece muito interessante que os membros da equipe formadora possam entender-se enquanto leitores e, também, como mediadores, o que não necessariamente precisa acontecer em momentos distintos ou consecutivos. A

tarefa social articulada na formação de leitores pressupõe um alto grau de permeabilidade entre as crenças e formas de agir individuais e as representações e práticas compartilhadas que definem a cultura de uma escola. Dessa forma, torna-se evidente que as práticas mediadoras são, em casos como este, fruto de processos complexos de socialização do docente no ambiente escolar. (Munita, 2024, p. 279).

Ou seja, há uma formação leitora e profissional, que ocorre - ou deveria ocorrer - na licenciatura, que é endossada e, constantemente, revisitada no fazer do educador. Poder estudar, aprender, ler com os seus pares – isto é, agentes que partilham de um mesmo ambiente – pode contribuir imensamente e de modo muito singular para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Considerando, claro, que eles não estão somente na sala dos professores, mas também na cozinha, no saguão, na secretaria da escola... O mediador se ressignifica e o leitor também, Colasanti (2012) diz que aquilo que ela teria sido sem a leitura nunca existiu, assim como cada nova leitura que fez adicionou mais uma forma a sua escultura.

CAMINHOS LEITORES

O projeto “Encontros com a poesia: o Poético encontra a UNISC e a Educação Básica” promove o encontro entre escolas e/ou coletivos e a universidade através da poesia. Uma vez por mês, um grupo convidado promove uma apresentação no formato de varal poético na instituição, cada uma com seu estilo e simbologias. Em 2023, a escola aceitou pela primeira vez participar do projeto, para isso criou um Grupo de Poesia na instituição, formado por estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, que se reúnem em um momento extraclasse para ler, vocalizar poemas e conversar sobre poesia.

Em novembro de 2023, o grupo compartilhou, no palco da Unisc, a apresentação “Laços para recordar”, momento que esteve diretamente vinculado ao tema da escola, que era na ocasião “Laços”. Foi através dos laços que a poesia “adentrou” a escola, assim como foi através deles que se começou a ler este caminho até a floresta. A atividade acabou envolvendo poucos integrantes da escola - mas o belo é visto, é sentido - no início de 2024, a escola convidou a professora que comanda o grupo de poesia - no caso, esta doutoranda – para ministrar uma oficina de poesia para os professores durante sua formação pedagógica, em um ano em que o tema seria “LeiTurA”. Sendo assim, a escola iniciava o ano com um desejo declarado de pensar a leitura que atravessa o sujeito.

Diante desse convite e da experiência vivida com os professores, nasceu uma nova proposta, que seria a de os docentes participarem de uma pesquisa de doutorado que visava justamente pensar a leitura na escola de um modo amplo, o que nos levou a uma nova parceria entre escola e universidade, que previu encontros para ler, conversar e refletir sobre diferentes perspectivas da ação de ler.





Em um dos encontros recebemos inclusive a visita do Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos Educação e Linguagem na instituição. Aconteceram também dois projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos da própria escola que tinham como tema e espaço de realização a biblioteca escolar, outra instância muito importante para a formação de leitores. Ainda em 2024, o Grupo de Poesia desse ano se apresentou novamente na Unisc, então com a apresentação “De cor(ação)”.

Em 2025, conectada ao tema anual “Nossos Passos”, a escola promoveu um “Dia cultural” com apresentações artísticas nos três turnos e lançou o projeto “Caminhos leitores”, que prevê momentos em que toda a escola para com o objetivo de ler seleções de textos organizadas em caixas chamadas “tecas voadoras”, que ficam em uma estante no saguão da escola. Ainda neste ano, a Biblioteca passou por mais uma atualização, que cuidou de etiquetar os livros literários e organizá-los por gêneros e etapa escolar, para auxiliar na localização das obras e se iniciou a criação de um “Clube do Livro” em parceria com a Biblioteca, que agora possui um perfil no Instagram para compartilhar novidades e ações.

A escola recebeu novamente a visita do Grupo de Pesquisa, agora para realizar uma espécie de Encontros com a Poesia na escola, em que os professores vocalizaram textos sob a insígnia de cartas, pois a apresentação se chamava “Mistério vai pintar por aí?” e, ao final, receberam cartas escritas pelos estudantes de pós-graduação. Dada a repercussão do encontro, os professores e funcionários foram convidados a replicar o ocorrido no palco na Universidade e aceitaram; sendo assim, em novembro de 2025, a terceira participação da escola no evento teve a voz de professoras dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, professoras do Ensino Médio, professoras dos Cursos Técnicos, da merendeira, da monitora, do secretário, da supervisora, da orientadora pedagógica, da professora do AEE, das vice-diretoras, do funcionário da manutenção... A apresentação teve como título “Na palavra e no passo: o que não cabe na estante” e contou com vocalizações individuais, coletivas, dramatização e muita emoção. Ficou marcado no olhar daqueles que estavam no palco o receio e a satisfação de se ocuparem deste lugar poético.¹³

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos com uma apresentação dos estudantes e chegamos a uma apresentação dos próprios mediadores, o que não os diferencia em questões valorativas, mas coloca esses profissionais em um lugar de protagonismo pouco observado nos dias de hoje. O primeiro e o terceiro Encontros com a Poesia comandados pela E.E.E.M. Pedro Rosa nos são muito emblemáticos, porque mostram que é “viável vivenciar a oportunidade” (Montes, 2020). É possível a escola e o grupo que a constitui se colocarem em movimento em prol de si mesmos, da qualidade daquilo que os forma, da leitura e, no caso, da poesia.

O canto, a poesia e, acima de tudo, a literatura, oral e escrita, permitem que nos sintamos reconectados a alguma coisa mais vasta do que nós mesmos. Não porque textos edificantes nos agregariam a uma comunidade nacional encerrada em suas próprias fronteiras, mas porque o que se encontra

¹³ Na página do projeto é possível ver registros das 3 apresentações: <https://www.unisc.br/site/poesia/index.html#>. Laços para recordar: <https://www.unisc.br/site/poesia/index.html#92023>. De cor(ação): <https://www.unisc.br/site/poesia/index.html#72024>. Na palavra e no passo: o que não cabe na estante: <https://www.unisc.br/site/poesia/index.html#112025>.

na literatura e no contato com obras de arte, desde a mais tenra idade, talvez seja, insisto nisso, uma harmonia, no sentido musical do termo, com o que nos cerca. É como se os leitores reencontrassem essa harmonia lírica com o mundo, que a modernidade combateu, pois a enxergava como uma ilusão. (Petit, 2024, p. 96).

Olhamos aqui para um espaço de três anos, que sabemos que começou antes disso e terminará bem depois (desejamos). E é um processo - nos moldes atuais - bastante longo, que não está acabado, mas que chega ao momento que observamos com um desejo declarado dos mediadores em colocar a sua voz em poesia, em participar de algo tão somente pela leitura. Algo difícil de imaginar no início da nossa jornada e diante de tudo que ouvimos sobre a leitura, não porque eles não sejam bons naquilo que fazem - pelo contrário -, mas porque algo de muito potente acontece quando caminhamos juntos.

Diante da questão por nós levantada no título deste artigo, podemos dizer que sim, a leitura floresce, mas nem sempre a receita que acompanha o pacote das sementes pode prever tudo que o tempo traz. Neste horizonte, um dos caminhos possíveis está em a escola se (re)conhecer como um espaço formativo para todos os que nela estão, mantendo vivos o desejo de se formar dos educadores e as possibilidades de se colocar em movimento. Tais experiências não asseguram sucesso absoluto, mas sim a existência de um processo genuíno, uma vez que os exploradores da floresta encontrem companhia para seguir caminhando, na esperança de preservar e nutrir a diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2018.

COLASANTI, Marina. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leituras. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MUNITA, Felipe. **Eu mediador(a)**: mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2024.

PETIT, Michèle. **Somos animais poéticos**: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. Tradução de Raquel Camargo. São Paulo: Editora 34, 2024.

RETRATOS da leitura. **Instituto Pró-livro**. Disponível em: Apresentação_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf Acesso em: 14 nov. 2025.



A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS FORMATIVOS, CULTURA ESCRITA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Nathália Andrade Karpinski

Universidade Federal de Lavras - MG

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Universidade Federal de Lavras - MG

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

- Paulo Freire, 1984.

Nas palavras de Paulo Freire (1984) a capacidade de interpretar o mundo, atribuir significado aos elementos ao nosso redor e desenvolver uma compreensão da linguagem é parte essencial do desenvolvimento humano e antecede a leitura das palavras, do texto escrito. Desde os primeiros anos de vida, as crianças interagem com diferentes linguagens e produções culturais, atribuindo sentidos ao mundo que as cerca. Inseridas em uma cultura escrita desde o nascimento, constroem relações simbólicas e sociais mediadas pela linguagem.

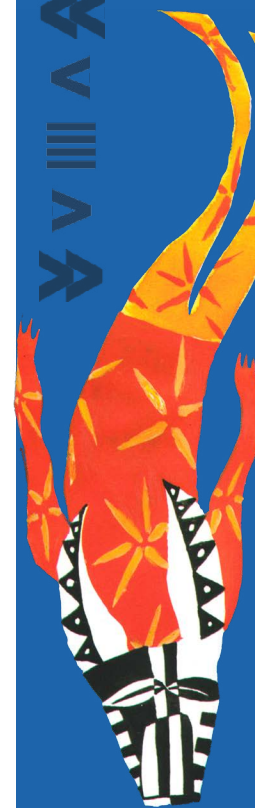
Dessa forma, é possível observar o desenvolvimento humano através da interação do sujeito com o meio cultural e social, especialmente evidenciado na primeira infância. Conforme Lev Vygotsky (2005, p. 41) “a aprendizagem escolar orienta e possibilita processos internos de desenvolvimento”, mas que antes acontecem na exterioridade, por meio das relações construídas com o outro. Por isso, “É a troca com o outro e consigo mesmo que a criança vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência Vygotsky” (1998, p. 107). O desenvolvimento do pensamento para Vygotsky está ligado com a interação social e a aquisição da linguagem, inicialmente a linguagem tem a função de comunicação, e com o passar do tempo, com o desenvolvimento humano essa linguagem se internaliza e começa a ser um pensamento individual, o que ele chama de “fala interna”, assim, o que era externo e social se transforma em um instrumento de pensamento.

No contexto escolar, as interações sociais são ampliadas, visto que a criança irá conviver com pares, com vivências sociais distintas das suas. Por isso, é essencial que as crianças tenham acesso a um ambiente que favoreça a interação social e que proporcione uma orientação intencional por parte da professora. Assim, o papel mediador do educador é fundamental para garantir um aprendizado efetivo das crianças

Nesse sentido, o presente artigo discute a leitura na Educação Infantil, a partir das concepções de leitura literária, cultura escrita e letramento literário, bem como das práticas pedagógicas e dos documentos oficiais que orientam o trabalho docente, destacando a mediação intencional como elemento central para a formação leitora das crianças.

Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





Este artigo integra um capítulo da dissertação¹⁴ de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, cuja investigação tem como foco investigar um projeto institucional de leitura na Educação Infantil. A versão aqui apresentada foi adaptada para fins de publicação, preservando os principais fundamentos teóricos do estudo.

COMPREENSÃO LEITORA E LEITURA LITERÁRIA

À medida que a linguagem se desenvolve em conjunto com o crescimento humano e a interação social, as crianças começam a perceber e atribuir significado ao mundo ao seu redor. Corsino *et al.* (2016) destacam que as práticas pedagógicas devem promover uma leitura de mundo que amplie as referências culturais das crianças, ligando-as a leitura de palavras e outras formas de expressão. Esse processo exige que a professora selecione cuidadosamente as atividades, construa interações adequadas e escolha abordagens que promovam o desenvolvimento social da linguagem.

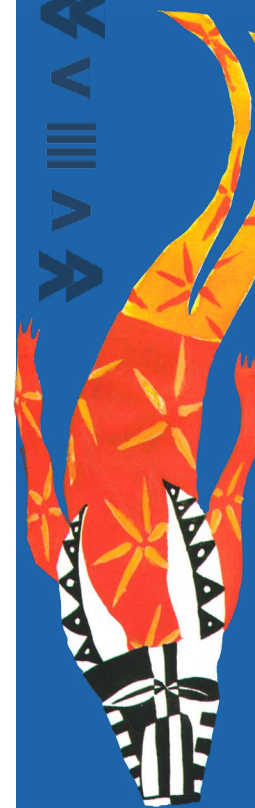
A leitura, compreendida para além da decodificação, constitui-se como um processo de construção de sentidos que envolve múltiplas linguagens. Martins (1994, p. 30) afirma que a leitura deve ser entendida como um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Essa definição amplia a noção de leitura, que é frequentemente limitada ao texto escrito, mas que inclui a interpretação de imagens, ideias, paisagens e outras manifestações culturais. Cada forma de expressão carrega significados próprios e demanda um processo interpretativo e dialógico, seja com textos verbais ou não verbais. Ao considerar essas perspectivas, a leitura na infância assume um papel importante na formação de leitores e na expansão de suas competências interpretativas em diferentes linguagens.

Essa visão é corroborada por Chartier (1994, p. 16), que destaca a leitura como uma prática incorporada que envolve o corpo, o espaço e as relações interpessoais: “A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”. Essa perspectiva amplia o ato de ler para além de uma atividade puramente intelectual, integrando elementos como a postura do corpo, os gestos e ações que realizamos ao ler e a imaginação, o que enriquece o processo de leitura como um todo.

Martins (1994, p. 30) nos lembra que “o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano”, o que reforça a ideia de que a leitura é uma prática ampla, intrinsecamente conectada com a cultura e a história. Ao envolver o leitor em um processo de interação com essas diversas formas de expressão, a leitura se caracteriza como um acontecimento histórico, estabelecendo uma relação dialógica entre o leitor e o objeto lido. Como afirma Volóchinov (2019, p. 272), “toda comunicação ou interação discursiva ocorre na forma de uma troca de enunciados, isto é, na forma de um diálogo”. Essa relação é marcada por camadas de significados que são constantemente reinterpretadas, tanto pelo contexto de produção quanto pelo repertório individual do leitor.

Martins (1994) explora ainda os diferentes níveis de leitura, que refletem as múltiplas formas de relação entre o leitor e o texto. Esses níveis não se apresentam de maneira isolada, mas se inter-relacionam ao longo do processo de leitura, atuando em conjunto, compondo a complexa

¹⁴ Este artigo é recorte da dissertação de mestrado intitulada Projeto institucional de leitura na educação infantil: da idealização à efetivação das práticas literárias, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA).



experiência de leitura. Martins (1994) destaca que, ao ler, o indivíduo não se engaja apenas em uma única camada de compreensão, mas, sim, transita entre diferentes níveis de envolvimento sensorial, emocional e racional.

O primeiro nível é a leitura sensorial, na qual os sentidos — visão, tato e audição — desempenham papéis fundamentais. Segundo Martins (1994, p.40), “essa leitura, começa, pois, muito cedo e nos acompanhada por toda a vida”. Assim, é por meio da leitura sensorial que, na infância, o sujeito passa a interagir com o mundo. O contato inicial com o objeto-livro desperta sensações, que gradualmente guiam o leitor em suas preferências, ainda que de forma inconsciente.

O segundo nível é o da leitura emocional, que envolve as emoções e opera fora do controle consciente do leitor, ligando-se ao seu inconsciente e sentimentos. Aqui, o texto se torna uma experiência pessoal, distinta do objeto físico em si. Embora, muitas vezes, seja desvalorizado no campo acadêmico, esse nível tem grande relevância para o leitor: “Isso se deve muito ao fato de ser vista como uma leitura de passatempo, seja qual for o grau de instrução, cultura, status social do leitor” (Martins, 1994, p. 58).

Por fim, há a leitura racional, que está vinculada a uma abordagem intelectual, estabelecendo uma ponte entre o leitor, o conhecimento e a reflexão crítica. Nessa fase, o leitor busca uma compreensão mais profunda do texto: “Já na leitura racional o leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação. Quer mais compreendê-lo, dialogar com ele.” (Martins, 1994, p. 71). De acordo com Martins (1994) esses níveis de leitura podem ocorrer simultaneamente. Embora haja uma tendência de se iniciar pela leitura sensorial, seguida pela leitura emocional e, por fim, pela leitura racional, não há uma sequência rígida, pois o que determina os níveis de leitura é a relação entre o leitor e o texto, sendo essa dinâmica e flexível, permitindo que diferentes níveis se manifestem de formas variadas.

Ao pensarmos em leitura literária ¹⁵, essa interconexão entre os níveis de leitura, se torna ainda mais relevante. Michèle Petit (2013, p. 40) questiona: “De que maneira a leitura, e em particular a de obras literárias, contribui para a elaboração da subjetividade?”

Em primeiro lugar, Petit (2013, p. 41) destaca que “a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado”. Esse espaço é essencialmente individual e não está sujeito à interferência externa, configurando-se como um refúgio pessoal. Nesse sentido, a leitura literária não apenas oferece escapismo, mas também possibilita uma experiência de introspecção.

Ademais, a questão da identificação é muito discutida na obra de Petit (2013, p. 45), que aponta que “trata-se talvez, antes de tudo, de uma busca de simbolização”. Essa busca se conecta à experiência de leitura, onde o leitor projeta suas emoções e vivências nas narrativas literárias, permitindo uma interação com o texto. Petit (2013, p. 54) também menciona que a leitura literária pode ser “um lugar de perdição”, relacionado à “experiência da falta e da perda”. Esse aspecto sugere que a literatura

¹⁵ A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (Paulino, 2014). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>.



não apenas reflete a realidade, mas também provoca a confrontação com as lacunas e ausências que permeiam a vida do leitor.

Por último, a autora aponta que a leitura literária pode facilitar “a transição para outras formas de vínculo social”, promovendo “a construção de uma identidade plural, mais flexível, mais adaptável, aberta ao jogo e às mudanças” (Petit, 2013, p.55). Essa flexibilidade em sua formação de identidade, favorecida pela experiência literária, permite que os leitores se tornem mais receptivos às transformações sociais e culturais.

Nesse mesmo sentido, Antonio Candido (2004, p.174) define literatura como, “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Para este autor, a literatura deve ser compreendida como um direito humano fundamental, desempenhando um papel indispensável na humanização e na formação de personalidade do ser humano. Candido (2004) destaca que a literatura se manifesta em todas as épocas e de diversas formas, pois o ser humano não consegue viver sem ela.

Além de sua função humanizadora e de ampliação da visão de mundo, a literatura também carrega o que o Candido (2004) denomina de *conhecimento intencional*: o desejo consciente do escrito de comunicar uma mensagem específica ou expressar sua posição social ao leitor. É nesse ponto que se insere a ideia de literatura social, que reflete e dialoga com os acontecimentos da sociedade. O autor ainda ressalta que as questões sociais podem representar desafios para a disseminação da literatura, tornando evidente a necessidade de ações governamentais e uma organização cultural que favoreçam o acesso a literatura a toda sociedade.

Em síntese, podemos dizer que a leitura literária, ao articular esses aspectos, é essencial formação da subjetividade e na construção da sua identidade do sujeito, sendo não apenas importante como um ato intelectual, mas sim como algo transformador e fundamental para o desenvolvimento pessoal e social. Além disso, a literatura deve ser vista como um ato político, reconhecendo-a como um direito humano. A partir dessa compreensão, apresentamos a seguir uma reflexão sobre a literatura na Educação Infantil.

LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO NA INFÂNCIA

O contato com livros de literatura na Educação Infantil tem favorecido para o processo de desenvolvimento das crianças. A inserção das crianças na cultura escrita é parte do processo educativo, por isso conhecer como as professoras têm proporcionado experiências de leitura para as crianças, pode contribuir com as ações formativas em relação à educação literária.

Ao abordar o conceito de cultura escrita surgem questionamentos que demandam uma reflexão aprofundada sobre seu significado. A fim de compreendermos melhor este termo, torna-se relevante considerar os significados de cada um de seus componentes, “cultura” e “escrita”, de forma isolada. Galvão (2016, p.17) define cultura como “toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, produzidos”. Essa definição ressalta o caráter amplo e dinâmico da cultura, que inclui tanto práticas cotidianas quanto produções complexas e variadas da experiência humana.



Quando nos referimos à escrita, Galvão (2016, p.17) a caracteriza como “um modo específico de expressão da cultura: a linguagem escrita”. A escrita, portanto, é compreendida não apenas como um sistema de símbolos, mas como um meio que permite a manifestação da cultura em sua forma material e simbólica. A cultura escrita, então, pode ser definida “como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (Galvão, 2016, p.17). Esse ponto de vista no faz enxergar a cultura escrita como uma interação entre o indivíduo e o contexto social, na qual a linguagem escrita se torna uma ferramenta para a construção de significados compartilhados socialmente.

Galvão (2016) observa que, nos últimos anos, diversos autores têm refletido sobre o termo “cultura escrita”, apontando que ele não se refere a um único fenômeno ou lugar específico onde o escrito circula. Em vez disso, diferentes sociedades e grupos sociais produzem suas próprias culturas, registrando-as de formas variadas. Nesse contexto, o uso dos termos no plural, “culturas escritas” ou “culturas do escrito”, amplia a compreensão da temática, reconhecendo a diversidade de práticas e significados atribuídos à escrita em distintos contextos sociais.

Diante dessa diversidade de práticas, torna-se necessário refletir o que compreendemos por “escrito” e como esse conceito se desdobra nas interações sociais. Como destaca Galvão (2016), o termo “escrito” não se limita apenas às habilidades de escrita, como poderia inicialmente sugerir o uso do feminino “escrita”, mas se refere a qualquer evento ou prática que envolve a mediação da palavra escrita. Nesse contexto, as crianças compreendem o mundo ao atribuir sentido às coisas ao seu redor, sendo a língua escrita uma dimensão fundamental para sua inserção social e desenvolvimento cognitivo.

Embora esse trabalho não tenha como foco central a alfabetização em si, é pertinente recorrer às contribuições de Magda Soares (2020) para aprofundar o conceito de letramento, especialmente no que diz respeito à relação das crianças com as práticas sociais mediadas pela escrita. A linguagem escrita não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um meio pelo qual as crianças começam a se relacionar com práticas sociais e culturais. No entanto, podemos nos apoiar no significado do termo “letramento”, conforme aponta Soares (2020, p. 27), que vai muito além da simples decodificação de palavras. Para a autora, o letramento diz respeito à:

[...] a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Segundo Galvão (2016), os termos “letramento” e “cultura escrita” são frequentemente considerados sinônimos devido às traduções da palavra “literacy”, de origem latim que significa “letrado” ou “alfabetizado”. No entanto, trata-se de conceitos distintos, sendo que o letramento representa uma das dimensões das culturas do escrito. Isso ocorre porque o letramento se refere à capacidade de utilizar a escrita de maneira funcional e crítica em diversos contextos sociais, enquanto a cultura



escrita abrange o conjunto mais amplo de práticas, significados e produções relacionadas à escrita dentro de uma determinada sociedade.

Entretanto, de acordo com Cosson (2014, p.185-186), o “letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. Essa apropriação começa nos primeiros anos de vida, com as cantigas de ninar, músicas infantis e vai se estendendo por toda vida, durante os romances, filmes, séries entre tantas outras obras literárias que passam por nossas vidas e vai nos pertencendo e nos transformando.

Nesse contexto, Cosson (2014, p.185-186) ressalta que “não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem do conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária.” Essa forma peculiar de construção de sentido é o que dá à literatura o seu caráter único, sendo uma interação intensa com a palavra em si. Como Cosson (2014, p.185-186) também destaca, “essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona.”

O letramento literário promove a construção de identidades culturais e contribui para o desenvolvimento da linguagem, imaginação e pensando. Conforme afirmam Souza e Cosson (2011, p.102), “o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma”.

Na Educação Infantil, o contato com livros e narrativas favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento. Conforme Ferreiro (2011), é essencial que as crianças tenham acesso a um ambiente rico em materiais escritos, no qual possam experimentar, ouvir histórias e brincar com a linguagem. Nesse sentido, é importante refletir como essas vivências acontecem na sala de aula e umas das formas de materializar esse trabalho, são as rodas de leitura, momento em que as crianças não apenas têm acesso às histórias, mas também podem dialogar, imaginar, perguntar e compartilhar. Esses momentos configuram-se como espaços de escuta, diálogo e construção coletiva de sentidos, nos quais as crianças participam ativamente da experiência literária.

A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a leitura e a escrita na Educação Infantil passaram por diversas transformações e mudanças discursivas ao longo do tempo, tanto em termos de práticas pedagógicas quanto de concepções políticas. Os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil reconhecem a importância da leitura e da escrita desde os primeiros anos de vida.

Atualmente, os documentos oficiais orientam a conduta e a didática das professoras em sala de aula, além de auxiliar os coordenadores e demais profissionais da escola na elaboração da matriz curricular. Esses documentos também são fundamentais para a definição do regimento interno e demais normas que regulam o funcionamento da instituição escolar. Em relação a Educação infantil podemos nos orientar pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI)



No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a BNCC propõe objetivos que envolvem a escuta de histórias, o reconto, a produção oral e a interação com livros, reconhecendo o papel da professora como mediadora entre os textos e as crianças (Brasil, 2018). Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam que as práticas pedagógicas devem estar fundamentadas nos eixos das interações e da brincadeira, assegurando experiências que favoreçam o contato com múltiplas linguagens, incluindo a oralidade e a escrita (Brasil, 2009).

Apesar dos avanços normativos, persistem desafios relacionados à efetivação dessas orientações nas práticas pedagógicas, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e limitações estruturais. Torna-se, portanto, fundamental investir na formação continuada e na valorização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre o papel da leitura na Educação Infantil, destacando sua importância para a constituição da subjetividade, o desenvolvimento da linguagem e a formação cultural das crianças. A partir de uma revisão teórica e da análise dos documentos oficiais, compreendeu-se a leitura como prática social, dialógica e interativa.

A leitura literária, enquanto direito humano, assume relevância especial na primeira infância, sobretudo quando mediada de forma intencional pela professora. Práticas como as rodas de leitura e as rodas de conversa são espaços potentes para a formação de leitores críticos, sensíveis e socialmente participativos.

Os documentos oficiais reconhecem a centralidade da leitura na Educação Infantil, contudo, sua efetivação depende de condições concretas de trabalho e de processos formativos que valorizem o papel do professor como mediador cultural. Assim, reforça-se a necessidade de políticas públicas que garantam formação continuada, acesso a acervos de qualidade e tempos pedagógicos destinados à leitura.

Por fim, ressalta-se que este artigo apresenta um recorte teórico de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em nível de mestrado, cujos desdobramentos poderão aprofundar a análise das práticas de leitura na Educação Infantil, articulando teoria e prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. **Pulo do Gato**, 2012.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. Vários escritos. **Ouro sobre Azul**, 4. ed., 2004.
- CHAMBERS, Aidan. Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa. Trad. Juliana Chierigato Pedro. **Coretz**, 2023.



CHARTIER, Roger. Comunidade de leitores. *In*: —. **A ordem dos livros**. Trad. Mary Del Priore. **UnB**, p. 11-31, 1994.

CORSINO, Patrícia *et al.* Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 6, 2016.

COSSON, Rildo. Letramento literário. Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **UFMG**, p. 185-186, 2014.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. **Cortez**, 26. ed., 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Cortez, 8. ed., 1984.

GALVÃO, A. M. O. Cultura escrita. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, UFMG, 2016.

KARPINSKI, Nathália Andrade. **Projeto institucional de leitura na educação infantil**: da idealização à efetivação das práticas literárias. 2025. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. **Brasiliense**, Coleção Primeiros Passos, 1994.

PAULINO, G. Leitura literária. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, UFMG. p. 82-83, 2014.

SOARES, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. **Contexto**, 2020.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In*: Caderno de Formação de Professores, Bloco 02 – Didática dos Conteúdos. **Cultura Acadêmica**, v. 2, p. 101-107, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin N. *In*: —. A palavra na vida e a palavra na poesia. Org. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. A construção do enunciado. **Editora 34**, p. 266-305, 2019 [1930].

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, A. *et al.* Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. **Centauro**, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. **Martins Fontes**, 1988.t

A LITERATURA INFANTOJUVENIL NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE OS LETRAMENTOS LITERÁRIO E ACADÊMICO

Alessandra Fontes C. da R. K. Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto da formação inicial de professores, a presença da literatura infantojuvenil no ensino superior constitui uma aposta ética, estética e política na formação humana. Considerando que os futuros pedagogos poderão atuar nas etapas iniciais da escolarização, a mediação da leitura e da literatura assume papel central na constituição dos sujeitos leitores e na ampliação de suas experiências culturais e simbólicas. Entretanto, a universidade, marcada por práticas de letramento acadêmico fortemente orientadas pela racionalidade técnica e pela produtividade, nem sempre favorece a vivência estética da leitura literária.

Este artigo analisa as tensões e interlocuções entre os letramentos literário e acadêmico no curso de Pedagogia, a partir de uma prática docente desenvolvida desde 2015 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aliada a dados empíricos produzidos com estudantes do curso. Defende-se que a literatura infantojuvenil, compreendida como linguagem simbólica e estética, pode configurar-se como território de experiências formativas potentes, capazes de mobilizar afetos, promover reflexões críticas e contribuir para a constituição de professores leitores e mediadores preocupados com a formação de uma comunidade leitora.

LETRAMENTO LITERÁRIO E LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A noção de letramento ultrapassa a ideia de mera decodificação da escrita, compreendendo práticas sociais, culturais, históricas e ideológicas de uso da linguagem (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; STREET, 2014). Tal compreensão desloca o foco da leitura e da escrita como habilidades técnicas para entendê-las como práticas situadas, atravessadas por relações de poder, valores culturais e modos específicos de produção de sentidos. No âmbito do ensino superior, essa perspectiva permite problematizar não apenas o que se lê e se escreve, mas sobretudo para que, para quem e em quais condições essas práticas se organizam.

No contexto universitário, o letramento acadêmico tende a privilegiar gêneros discursivos específicos, como por exemplo: artigos científicos, resumos, resenhas, relatórios e projetos de pesquisa. Esses são gêneros fortemente regulados por normas institucionais e critérios de validação científica. E são frequentemente associados à objetividade, à impessoalidade, à normatização do discurso e à valorização da escrita como instrumento de produção e circulação do conhecimento. Embora fundamentais para a inserção do estudante na cultura acadêmica, tais práticas podem produzir efeitos

Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





excludentes quando naturalizadas como únicas formas legítimas de leitura e escrita na universidade (STREET, 2014).

No curso de Pedagogia, essa centralidade do letramento acadêmico assume contornos ainda mais complexos, uma vez que os futuros professores serão responsáveis pela mediação da leitura e da escrita nas etapas iniciais da escolarização. Quando a formação universitária se limita ao domínio técnico dos gêneros acadêmicos, corre-se o risco de formar docentes altamente escolarizados, mas fragilizados em suas experiências leitoras, especialmente no que se refere à literatura como prática de fruição, sensibilidade e construção de sentido.

O letramento literário, por sua vez, conforme propõe Cosson (2006), refere-se à formação do leitor capaz de se apropriar da literatura em sua dimensão estética, simbólica e cultural, reconhecendo-a como linguagem que produz sentidos múltiplos e não utilitários. Diferentemente da leitura funcional, o letramento literário implica o encontro com o texto literário como experiência, exigindo tempo, escuta, disponibilidade subjetiva e mediação qualificada. Zilberman (2008) e Colomer (2003) reforçam que a literatura, especialmente a destinada a crianças e jovens, constitui um espaço privilegiado de construção da imaginação, da alteridade e da compreensão de si e do outro.

Ao ser incorporada ao ensino superior, a literatura infantojuvenil tensiona as lógicas hegemônicas do letramento acadêmico, ao introduzir práticas de leitura que escapam à linearidade, à objetividade estrita e à avaliação por produtividade. Nesse sentido, a leitura literária convoca o leitor a uma relação menos utilitária com o texto, abrindo espaço para o afeto, a memória, o silêncio e a reflexão, dimensões frequentemente desconsideradas nos modos tradicionais de produção do conhecimento universitário.

Na formação de professores, a coexistência, muitas vezes tensa, entre o letramento acadêmico e o letramento literário evidencia contradições estruturais. Embora o discurso institucional reconheça a importância da leitura, as práticas formativas tendem a restringi-la a finalidades instrumentais, associadas ao cumprimento de tarefas, avaliações e demandas curriculares. Essa contradição impacta diretamente a constituição da identidade leitora dos licenciandos, que passam a associar a leitura ao cansaço, à obrigação e à pressão por desempenho¹⁶.

Freire (1996) já alertava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, chamando atenção para a necessidade de práticas educativas que articulem conhecimento, sensibilidade e experiência vivida. Sob essa perspectiva, a literatura infantojuvenil, quando assumida como prática formativa no ensino superior, possibilita aos futuros professores reconectar leitura e vida, palavra e mundo, razão e emoção. Trata-se, portanto, de compreender o letramento literário não como oposição ao letramento acadêmico, mas como dimensão complementar e indispensável à formação docente crítica, ética e humanizadora.

No contexto específico do curso de Pedagogia, essa tensão se materializa de forma concreta na organização curricular. Atualmente, a literatura infantojuvenil comparece de modo sistemático apenas em uma disciplina específica, intitulada *Literatura Infantojuvenil*, que não integra o núcleo obrigatório da formação, sendo oferecida como disciplina optativa. Tal configuração curricular não é um dado

¹⁶ A afirmativa será melhor desenvolvida na seção *Análise dos dados: perfil leitor e experiências com a literatura infantojuvenil na graduação*



neutro: ela expressa hierarquias de saberes e prioridades formativas que impactam diretamente a constituição do professor leitor.

A não obrigatoriedade da disciplina revela, por um lado, o reconhecimento institucional da literatura infantojuvenil como campo de conhecimento legítimo; por outro, evidencia sua posição periférica no currículo, subordinada a outras áreas consideradas centrais para a formação docente. Ao figurar como optativa, a literatura infantojuvenil torna-se acessível apenas a parte dos estudantes, o que contribui para a manutenção de trajetórias formativas desiguais no que se refere à experiência estética, à ampliação do repertório literário e à formação para a mediação da leitura.

Essa marginalização curricular reforça a hegemonia do letramento acadêmico instrumental, ao passo que fragiliza a compreensão da literatura como direito cultural e como prática formativa fundamental. Como apontam Zilberman (2008) e Colomer (2003), a mediação da leitura literária exige formação específica, repertório consistente e experiências reiteradas de leitura. Quando tais experiências dependem da escolha individual do estudante e não de um compromisso institucional, corre-se o risco de formar professores que, embora reconheçam a importância da literatura, não se sintam suficientemente preparados para trabalhá-la de modo crítico e sensível na educação básica.

Do ponto de vista ético e político, a condição optativa da disciplina tensiona o próprio projeto de formação docente. Se a literatura infantojuvenil é amplamente reconhecida como constitutiva da infância e central na escolarização inicial, sua ausência no núcleo obrigatório do curso de Pedagogia revela uma contradição formativa. Tal contradição se expressa nos dados da pesquisa, que indicam tanto o reconhecimento da relevância da literatura quanto a percepção de que as experiências de mediação literária na graduação são esporádicas e insuficientes.

Nesse sentido, a discussão sobre a não obrigatoriedade da disciplina ultrapassa o âmbito curricular e insere-se em um debate mais amplo sobre o modelo de formação de professores que se deseja sustentar. Assumir a literatura infantojuvenil como componente obrigatório da formação inicial significaria afirmar, institucionalmente, que a leitura literária não é acessória, mas central na constituição de docentes capazes de articular conhecimento, sensibilidade e compromisso com a formação humana. Essa escolha implicaria deslocar a literatura de uma posição periférica para um lugar estruturante no currículo, fortalecendo o diálogo entre letramento acadêmico e letramento literário na universidade.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, ancorada na compreensão de que as práticas de leitura e as experiências literárias não podem ser reduzidas a dados mensuráveis, mas devem ser analisadas em sua dimensão simbólica, social e formativa. Participaram do estudo, cinquenta estudantes¹⁷ do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), todos regularmente matriculados nos períodos finais da graduação, entre o 7º e períodos acima do 9º, o que possibilita uma leitura retrospectiva do percurso formativo vivenciado na universidade.

¹⁷ Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento, vinculada à prática docente da autora no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), iniciada em 2015, sob sua própria coordenação. Por isso, o número reduzido de participantes até o momento.



A produção dos dados ocorreu por meio de um questionário *online*, composto por questões fechadas e abertas, abordando aspectos como perfil dos participantes, trajetória leitora anterior à universidade, práticas de leitura durante a graduação, contato com a literatura infantojuvenil, experiência estética, percepção sobre mediação de leitura e impactos da leitura literária na constituição da identidade docente. O questionário foi respondido de forma voluntária, garantindo o anonimato dos participantes.

Os dados quantitativos foram organizados a partir de planilha eletrônica, possibilitando a sistematização das respostas em categorias e frequências. Já os dados qualitativos, oriundos das questões abertas, foram analisados à luz da análise temática, buscando identificar recorrências discursivas, sentidos atribuídos à leitura literária e processos de resignificação da trajetória leitora. A interpretação dos dados dialoga com o referencial teórico do letramento literário, da formação docente e da experiência estética da leitura, especialmente a partir das contribuições de Cosson (2006), Petit (2009), Freire (1996) e Street (2014).

ANÁLISE DOS DADOS: PERFIL LEITOR E EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA GRADUAÇÃO

A análise dos dados evidencia que os participantes da pesquisa são majoritariamente estudantes em etapas avançadas do curso de Pedagogia: 66,7% encontram-se entre o 7º e o 9º período, enquanto 33,3% cursam períodos acima do 9º. Esse dado é relevante, pois indica que as percepções apresentadas resultam de trajetórias formativas já consolidadas, marcadas por múltiplas experiências acadêmicas, estágios e disciplinas pedagógicas.

No que se refere à trajetória leitora anterior à universidade, observa-se uma distribuição heterogênea. Embora 55,6% das estudantes avaliem sua trajetória como muito satisfatória ou satisfatória, um percentual significativo (44,4%) a classifica como regular ou pouco satisfatória. Esse dado sugere que a entrada no ensino superior não ocorre a partir de uma base leitora homogênea, o que reforça a responsabilidade da universidade na ampliação e no aprofundamento das práticas de leitura literária.

Quando questionadas sobre mudanças nas práticas de leitura durante a graduação, 55,6% afirmam que suas leituras aumentaram, enquanto 33,3% indicam que diminuíram, e 11,1% consideram que permaneceram as mesmas. A coexistência desses resultados revela um cenário ambíguo: se, por um lado, a universidade pode ampliar o contato com textos escritos, por outro, as demandas acadêmicas tendem a reorganizar as práticas de leitura, muitas vezes deslocando a leitura literária para um lugar secundário.

Essa tendência se confirma quando 100% dos participantes afirmam que as exigências acadêmicas dificultam, em maior (66,7%) ou menor grau (33,3%), a manutenção de uma rotina de leitura literária. Tal dado dialoga diretamente com a literatura sobre letramento acadêmico, que aponta para a centralidade de práticas de leitura orientadas pela funcionalidade, pela avaliação e pela produtividade, em detrimento da leitura por fruição (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014).

Apesar desse cenário, os dados revelam uma forte valorização da literatura infantojuvenil na formação docente. Após as experiências vivenciadas na graduação, 100% dos estudantes consideram a literatura infantojuvenil relevante (22,2%) ou muito relevante (77,8%) para a formação do professor.



Além disso, 100% concordam totalmente que esse tipo de literatura contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade e da criatividade dos futuros docentes. Esses percentuais expressivos evidenciam que, mesmo quando o contato institucional é limitado, a literatura infantojuvenil é reconhecida como formativa e necessária.

No que diz respeito à experiência estética proporcionada pelas leituras realizadas durante a graduação, 88,9% dos estudantes relatam experiências muito intensas (55,6%) ou intensas (33,3%), marcadas por envolvimento emocional, imagético e reflexivo. Apenas 11,1% descrevem uma experiência moderada, e nenhuma participante indica ausência de experiência estética. Esses dados reforçam a compreensão de Cosson (2006) e Zilberman (2008) de que a literatura promove formas específicas de relação com o texto, que mobilizam dimensões subjetivas fundamentais para a formação docente.

Entretanto, quando analisada a presença institucional da mediação literária no curso, observa-se uma fragilidade estrutural. 77,8% das estudantes afirmam que atividades de mediação literária aparecem apenas ocasionalmente nas disciplinas, enquanto 22,2% as consideram raras. Nenhum participante indica que essas práticas ocorram de forma frequente. Tal dado revela uma dissociação entre o reconhecimento da importância da literatura infantojuvenil e sua efetiva incorporação sistêmica ao currículo.

Essa lacuna se reflete também na percepção de preparo para a mediação de leitura: embora 55,6% se considerem preparados, 44,4% afirmam sentir-se apenas parcialmente preparados. O dado sugere que o contato pontual com a literatura, embora significativo, não é suficiente para garantir segurança e domínio pedagógico, especialmente considerando o papel central do professor como mediador cultural na educação básica.

As respostas discursivas reforçam essa análise quantitativa ao evidenciar que as experiências mais marcantes com a literatura infantojuvenil ocorreram em poucas disciplinas específicas, com destaque para a Didática da Língua Portuguesa, ou em projetos extracurriculares. Os relatos apontam que, quando a literatura é trabalhada de forma sensível, compartilhada e mediada, ela favorece tanto o engajamento acadêmico quanto a construção de repertório para a prática docente.

Assim, os dados permitem afirmar que a literatura infantojuvenil, embora reconhecida pelos estudantes como elemento central da formação, ainda ocupa um espaço periférico e não sistemático no curso de Pedagogia. Essa condição reforça a necessidade de repensar sua inserção curricular, de modo a garantir experiências formativas mais equitativas, contínuas e integradas à formação inicial de professores leitores e mediadores.

Nesse sentido, a presença ainda esporádica da literatura infantojuvenil no currículo do curso de Pedagogia evidencia a necessidade de pensar a formação docente para além de experiências pontuais ou individuais de leitura. Conforme defende Cosson (2006), o letramento literário não se constitui de maneira isolada, mas no interior de uma comunidade leitora, entendida como um espaço coletivo de circulação de textos, de compartilhamento de sentidos e de legitimação social da experiência literária. Para o autor, é na interação entre leitores, mediadores e obras que a leitura literária se consolida como prática cultural e formativa.

A constituição de uma comunidade leitora no contexto universitário implica reconhecer a leitura literária como prática social compartilhada e não apenas como atividade privada ou complementar.



Os dados da pesquisa indicam que 77,8% dos estudantes vivenciam atividades de mediação literária apenas de forma ocasional, o que dificulta a consolidação de espaços contínuos de troca, escuta e interpretação coletiva. Essa descontinuidade fragiliza a formação do leitor literário, uma vez que, como afirma Cosson (2006), a leitura se fortalece quando o sujeito percebe que seus gestos interpretativos encontram eco em uma coletividade que lê, comenta, discute e atribui valor aos textos.

Além disso, a comunidade leitora exerce papel central na formação do professor-mediador. Ao participar de práticas coletivas de leitura, o futuro docente vivencia, na própria formação, os processos que será chamado a promover na educação básica: a escuta sensível, o diálogo interpretativo, o respeito à pluralidade de sentidos e a valorização da experiência estética. Nesse sentido, os relatos dos estudantes que destacam atividades de leitura compartilhada, contação de histórias e momentos coletivos de interpretação revelam o potencial formativo dessas experiências, que extrapolam o domínio técnico e alcançam dimensões éticas e culturais da docência.

Cosson (2006) ressalta ainda que a ausência de uma comunidade leitora institucionalizada tende a restringir a literatura a usos instrumentais ou episódicos, esvaziando sua potência formativa. Quando a leitura literária não encontra tempo, espaço e legitimidade no currículo, ela passa a depender exclusivamente da iniciativa individual dos estudantes ou de ações isoladas de determinados docentes. Tal cenário, como indicam os dados analisados, produz trajetórias formativas desiguais, nas quais apenas parte dos futuros professores tem acesso a experiências estéticas consistentes e continuadas.

Desse modo, a construção de uma comunidade leitora no curso de Pedagogia configura-se como estratégia fundamental para integrar o letramento literário ao projeto formativo institucional. Essa construção envolve não apenas a ampliação de disciplinas e atividades voltadas à literatura infantojuvenil, mas também a criação de práticas recorrentes de leitura compartilhada, rodas de leitura, mediações coletivas e espaços de circulação literária que reconheçam a literatura como saber formativo legítimo. Ao favorecer o encontro entre leitores, textos e experiências, a universidade contribui para a formação de professores que não apenas conhecem a literatura, mas que se reconhecem como sujeitos leitores e mediadores culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo buscaram compreender o lugar ocupado pela literatura infantojuvenil no ensino superior, especialmente no curso de Pedagogia, a partir das articulações entre letramento acadêmico e letramento literário. Ancorado em referenciais que compreendem a leitura como prática social, cultural e formativa, bem como em dados empíricos produzidos com estudantes da graduação, o estudo evidencia que a literatura infantojuvenil se configura como um importante dispositivo formativo, ainda que sua presença no currículo universitário ocorra de modo restrito.

A análise dos dados revela que as trajetórias leitoras dos estudantes são marcadas por percursos heterogêneos, atravessados por experiências tanto de aproximação quanto de distanciamento em relação à leitura literária. No contexto universitário, a centralidade atribuída às práticas de leitura associadas ao letramento acadêmico tende a reorganizar tempos, prioridades e modos de ler, o que, em determinadas situações, pode limitar as oportunidades de leitura por fruição. Tal cenário não



deve ser compreendido como uma oposição entre leitura acadêmica e leitura literária, mas como expressão de um modelo formativo que privilegia certos gêneros e práticas discursivas, nem sempre reconhecendo plenamente o valor da experiência estética na formação docente.

Os dados também indicam que, embora a literatura infantojuvenil seja amplamente reconhecida pelos estudantes como relevante para a docência e para a mediação da leitura com crianças, sua inserção curricular ocorre de forma concentrada e limitada, por meio de uma disciplina de caráter optativo. Essa configuração sugere que a literatura ocupa um espaço possível, porém não estruturante, na formação inicial, o que pode resultar em experiências formativas desiguais, condicionadas às escolhas individuais e às trajetórias acadêmicas de cada estudante.

Do ponto de vista formativo, os relatos evidenciam que o contato com a literatura infantojuvenil na graduação contribui significativamente para a ampliação do repertório cultural, para o fortalecimento da identidade leitora e para a ressignificação da relação pessoal com a leitura. Essas experiências, marcadas pelo envolvimento afetivo e estético, ganham ainda mais sentido quando vivenciadas em contextos de leitura compartilhada, nos quais os estudantes participam de práticas coletivas de interpretação, diálogo e mediação, aproximando-se do que Cosson (2006) denomina de comunidade leitora.

A ausência ou fragilidade de espaços institucionais contínuos voltados à constituição de comunidades leitoras no ensino superior tende a restringir a literatura a experiências pontuais. Por outro lado, quando a universidade favorece práticas regulares de leitura compartilhada, rodas de leitura, mediações coletivas e circulação de obras literárias, cria-se um ambiente formativo no qual a leitura literária se consolida como prática social legitimada. Nesses contextos, o futuro professor não apenas lê literatura, mas aprende a mediar leituras, a escutar interpretações diversas e a reconhecer o valor formativo do encontro entre leitores e textos.

Diante desses elementos, o estudo aponta para a importância de ampliar e fortalecer as oportunidades de contato com a literatura infantojuvenil no ensino superior, compreendendo a construção de comunidades leitoras como estratégia formativa central na formação inicial de professores. Tal ampliação não implica desconsiderar o papel do letramento acadêmico, mas reconhecer que a articulação entre diferentes modos de leitura e produção de sentidos pode contribuir para uma formação mais integral, crítica e sensível.

Por fim, ressalta-se que este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento. Ainda assim, os dados discutidos permitem indicar que a literatura infantojuvenil, quando integrada a práticas formativas coletivas e contínuas, pode ocupar um lugar significativo na formação docente, favorecendo a constituição de professores leitores e mediadores, comprometidos com a leitura, com a infância e com uma concepção de educação que articule conhecimento, sensibilidade, experiência e participação em comunidades leitoras.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2008.



A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE OS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

Darlina Sidicléa França

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Capes.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está prevista desde a Constituição Federal (CF/88). A Base orienta os currículos escolares, a fim de alcançar a equidade educacional por intermédio de um conjunto de aprendizagens e desenvolvimentos a que todos têm direito. Ao considerar que a BNCC normatiza os currículos escolares e, por consequência, o fazer docente, buscou-se, em seu texto, a concepção de mediação literária, bem como as orientações de como ela poderia ser efetivada em sala de aula.

Diante da leitura, o leitor não apenas decodifica um código; todavia, constrói sentidos, baseados em suas experiências de leitura da palavra e de mundo. Assim sendo, a mediação permite compreender o mundo sob distintos horizontes, todos vinculados à subjetividade do mediador e àquilo está sendo mediado.

Em busca da mediação literária, o olhar pairou sobre a BNCC, tendo como foco principal a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para o debate, convocou-se Munita (2024) para refletir sobre a mediação literária, além de Bordini (1986) e Marangoni et al. (2024), que discutem práticas de linguagem relacionadas à sonoridade e ao poético, confirmando que o surgimento de um leitor começa com os gêneros da tradição oral, conforme propõe a Base; também foram incluídos Montes (2020) e Larrosa (2020), que tratam da experiência e da construção de sentidos.

Durante a pesquisa, observou-se que a mediação literária está presente no documento, de forma muito sucinta, uma vez que se acredita que, para a interação com a diversidade de gêneros propostos pela Base, faz-se necessário um mediador. No entanto, não fica evidente como poderia suceder a mediação entre o texto e o leitor; pressupõe-se, então, que o documento norteia parcialmente os currículos nesse quesito, sendo imprescindível uma formação continuada que amenize tal lacuna. Encontros que promovam e direcionem a mediação, possibilitando aos professores segurança e criticidade para dialogar com a variedade de gêneros textuais considerados pela BNCC. A mediação amplia os horizontes, assegurando interpretações plurais e a polifonia que questiona o leitor, resignificando o texto.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Corresponde ao início do processo educacional e, na maioria das vezes, à primeira separação da criança da instituição familiar para sua incorporação em outra instituição: a escola.



Ao analisar a primeira etapa da Educação Básica sob a perspectiva da mediação literária, depara-se com sua primeira aparição no documento, exposta da seguinte forma:

Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação (Brasil, 2018, p. 37).

A mediação presente no trecho não se refere à mediação da leitura – entendida como a interação entre o mediador, o leitor e o texto –, mas à alusão a alguém que intervém em uma frustração, buscando equilibrar ou assessorar o conflito da criança. Essa noção de mediação remete à Baixa Idade Média (séculos XIII e XIV), em que um mediador visava à separação de um conflito ou, ainda, à busca de uma saída para uma desavença (Munita, 2024). Não é essa a mediação que se almeja observar.

No campo denominado Escuta, fala, pensamento e imaginação, na Educação Infantil, encontram-se indícios da mediação literária. O documento enfatiza que as primeiras interações do bebê ocorrem pelo movimento de seu corpo. Montes (2020, p. 52) afirma que “o brincar é o começo do espaço poético. [...] Sobretudo brincar com o corpo”, uma vez que nosso corpo é um enigma para nós, marcado pela “exploração dos movimentos, pela busca de sensações” (p. 52). O bebê explora o olhar, o sorriso, a postura corporal, o choro e, progressivamente, amplia e aprimora seu vocabulário, suas expressões e compreensões, apropriando-se da língua materna (Brasil, 2018, p. 42).

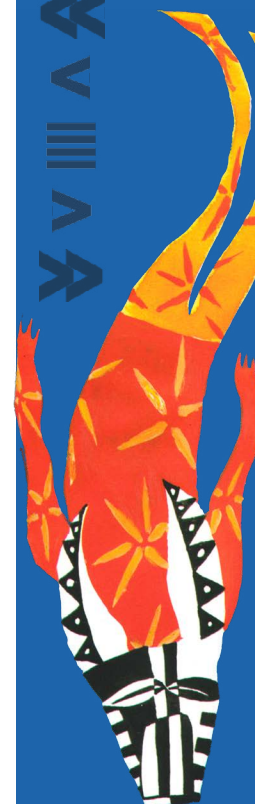
Para que haja maior potencialização das experiências, a BNCC defende que seja “na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo” (Brasil, 2018, p. 42) que a criança se constrói como sujeito singular e como pertencente a um grupo social. Sendo assim, para que a criança ouça uma história, alguém a conta: um mediador. Como se dá essa mediação? Quem é esse mediador? O documento ainda não especifica.

Logo em sequência, lemos:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (Brasil, 2018, p. 42).

O documento reconhece a existência de um mediador que será a ponte entre os textos e as crianças – neste caso, o educador, que proporciona momentos de contato com a literatura infantil. Almeja-se que a experiência compartilhada entre essa tríade seja transformadora, algo que arrebate os envolvidos. Nutre-se das palavras de Larrosa, que alega que a experiência é algo que nos acontece, que nos toca, não algo exterior ao nosso ser, que passa, que acontece. Por isso, a experiência é o sentir, o estar presente, é “atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (Larrosa, 2020, p. 68). Que o educador e a criança estejam abertos e expostos para vivenciar a experiência.

Quando a leitura se transforma em experiência, ela sempre constrói significado para o sujeito e contribui para a criação de um espaço próprio que possibilita certa distância em relação aos determinismos familiares ou sociais (Munita, 2024, p. 46).



A BNCC enfatiza que as propostas realizadas pelo docente contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento. No entanto, “a formação de leitores não acontece por meio de iniciativas isoladas, mas por intervenções socioeducativas sustentadas ao longo do tempo” (Munita, 2024, p. 39). Tais intervenções deveriam contemplar todas as crianças e iniciar nos primeiros anos da infância, uma vez que “nada proporcionará melhor sentimento de familiaridade com as obras culturais do que o contato precoce com essas obras, inserido nos ritmos ordinários da vida familiar” (Munita, 2024, p. 41) e no contexto escolar. Ao agregar as práticas, favorece-se a apropriação da cultura, o desenvolvimento emocional e cognitivo e a entrada da criança no mundo letrado, ampliando, assim, a probabilidade de um novo leitor em potencial.

Observa-se que a BNCC sugere que a leitura literária adentre o espaço do berçário por meio do poema e da música. Marangoni et al. (2024) lembram que, pelo viés freireano, a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Confiante nisso, acredita-se que o bebê já é um leitor, um leitor de mundo, uma vez que ele experimenta, que desbrava a “leitura por meio da relação sensorial que estabelece com o objeto livro” (Marangoni et al., 2024, s.p.). A infância é marcada pela intensidade, pelo movimento, pela conexão profunda com o contexto. Nesse sentir, o bebê amplia suas relações com o mundo, experiências que são intermediadas pela linguagem e que permitem viver e criar cultura. Partindo dessa perspectiva, “as palavras, os sons, os olhares, os gestos são modos de inaugurar e criar um encontro pujante dos bebês com a linguagem poética e literária” (Marangoni et al., 2024). Esse não é um simples encontro, mas algo potente e carregado de afeto.

A BNCC recomenda o início do contato literário com o poema e a música; a sonoridade, o ritmo e a voz que “tocam” o corpo do bebê por meio do poético, abrem as portas para a literatura. Maria da Glória Bordini (1986) afirma que:

A evidência sonora da poesia, traço diferencial que aos olhos despreparados a torna distinta da prosa, ocupa a linha de frente quando o texto se destina à criança, em especial ao bebê e aos pequeninos. O tecido melódico, formado por aliterações e assonâncias, anáforas e rimas, estribilhos, acentos e metros variados, tradicionalmente tem sido cultivado pelo povo para aquietar a criança com ritmos hipnóticos ou para expressar-lhe corporalmente o afeto dos pais, unindo a voz, que sussurra ou canta os versos, à carícia (1986, p. 23).

A iniciação à literatura condiz com o início da linguagem. Marangoni et al. (2024) ressaltam que as crianças se beneficiam da tradição oral, empregada por famílias ou professores, para fortalecer as possibilidades do contato inaugural – um potente acervo guardado na memória do povo, que permite brincar com a palavra, com a voz, com o corpo, de forma afetuosa.

Na categoria Crianças bem pequenas, o documento propõe “identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos” (Brasil, 2018, p. 49). Novamente, a abordagem sugerida relaciona-se à sonoridade, acrescida de particularidades como rimas e aliterações, e reafirma a importância da tradição oral, representadas pelas cantigas de roda. Trata-se de crianças um pouco maiores, que já conseguem integrar o ritmo sonoro ao movimento do corpo. Os ritmos e os andamentos enfáticos, destinados a concentrar padrões simétricos – como rodar ou deslocar-se para frente e para trás em círculo – auxiliam na coordenação motora e na motricidade ampla, como lembra Bordini (1986).



Os gêneros advindos da tradição oral – trava-línguas, adivinhas, parlendas, cantigas de roda – possibilitam que a criança brinque com as palavras, nosso segundo corpo (Montes, 2020), apropriando-se delas. “Prová-las, ritmá-las, escutá-las soar, amassá-las, colocá-las em situações imaginárias” (Montes, 2020, p. 52), vivendo a palavra em todas as suas dimensões poéticas, valendo-se ludicamente da linguagem. É interessante perceber que a criança, quando em contato com o poético, não estabelece um compromisso rigoroso com o significado, “pois é o significante que dá sentido à experiência da poesia vivida pelos pequeninos” (Marangoni et al., 2024, s.p.). Isso explica por que somente o olhar adulto manifesta estranheza ao ouvir acalantos como *Boi da cara preta*, *Dorme nenê*. A criança sente a sonoridade, vive a melodia e despreocupa-se com o sentido. Este último constitui a porta de entrada para o mundo da linguagem, por meio da corporeidade do significante (Bordini, 1986).

Na categoria Crianças Pequenas, na mesma habilidade, observa-se uma progressão. A BNCC sugere que a criança não apenas identifique, mas também invente brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos (Brasil, 2018, p. 49). Novamente, o documento prioriza gêneros amparados pela sonoridade e partilhados pela voz.

As crianças dessa fase não decodificam o código escrito; assim, toda a interação com o texto dar-se pelo corpo em voz. No canto, na brincadeira cantada, nas canções, há ritmo, musicalidade e cadência, que jogam com as palavras e tocam o ouvinte, configurando-se como a porta de entrada de toda a literatura. A BNCC reconhece que o ritmo acolhe a criança; todavia, faz-se necessário um mediador sensível, que disponha de uma bagagem literária e que possua a intencionalidade de abrir essa porta.

A habilidade seguinte da BNCC preconiza que os bebês demonstrem interesse por ouvir histórias lidas ou contadas, observem as ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor, – como este segura o livro e vira as páginas. Adentra-se, assim, em um outro patamar: o das histórias lidas e compartilhadas com a criança. A história compartilhada, lida, difere da contação de história.

O documento direciona as habilidades que tenciona alcançar ao final de cada etapa de ensino, os gêneros textuais que podem ser compartilhados, os suportes utilizados; por meio de hipóteses, torna-se possível delinear um mediador, com base nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; no entanto, o documento não especifica como almeja que seja esse profissional. A mediação acontece pelo professor/mediador; ele está presente nos atos de leitura literária; inicia-se com a tradição oral (acalantos, cantigas de roda, parlendas), pois compreende que a musicalidade é um fator decisivo na apreensão de um novo leitor; em seguida, avança para as histórias lidas ou contadas, para os poemas, as tirinhas, os contos, as fábulas, dentre outros gêneros literários, além de textos de uso do cotidiano, como receitas, cardápios e bilhetes. Esse mediador conhece e respeita as infâncias em suas particularidades.

Parte-se, então, para uma nova etapa: Anos Iniciais, buscando-se a mediação ou os resquícios de um mediador.

A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS

Adentra-se à etapa mais extensa da Educação Básica, com duração de nove anos, que corresponde a crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos – um percurso marcado por grandes mudanças físicas, psicológicas, afetivas, cognitivas e, sobretudo, emocionais.



BNCC considera a leitura em um sentido amplo, não a restringindo apenas ao texto escrito, mas à imagem estática – como desenho, foto, esquema, cartaz e diagrama –, ao movimento – filme, vídeo e propaganda – ou ainda, ao som, como música e cantiga. Contemplam-se, ainda, os multiletramentos, por meio do cânone e do marginal, do culto e do popular, da cultura de massa, da cultura digital, da cultura infantil e juvenil, a fim de ampliar o repertório e as interações com inúmeros gêneros (Brasil, 2018, p. 70).

Em relação aos campos de atuação, em um primeiro momento, o documento orienta para aquilo que almeja na prática de linguagem leitura/escuta (compartilhada e autônoma) nos Anos Iniciais. A Base destaca a relevância de identificar a função social dos textos que circulam no cotidiano do estudante, bem como reconhecer quem os produziu, onde circulam e a quem se destinam. O leitor ainda poderá estabelecer expectativas sobre o texto, antecipando sentidos, com base em seus conhecimentos prévios. As habilidades supracitadas estão presentes em todos os campos de atuação dos Anos Iniciais, na prática de linguagem leitura/escuta.

Nas práticas de leitura/escuta, nos objetos de conhecimento, observa-se a incidência de estratégias de leitura (1º ao 5º ano; 3º ao 5º ano) e de protocolo de leitura (1º ao 2º ano). Em um primeiro momento, as estratégias de leitura (1º ao 5º ano), relacionam-se às expectativas do leitor em relação ao texto. Ele inferirá, de acordo com os seus conhecimentos prévios, as informações apreendidas na capa, nas imagens e no título. Logo, ele antecipará sentidos que poderão ser confirmados ao longo da leitura.

O protocolo de leitura alude ao direcionamento da leitura – da esquerda para a direita, de cima para baixo. Por fim, as estratégias de leitura sugeridas do 3º ao 5º ano, não visam à formação de um leitor ou à mediação, mas sim à compreensão textual e gramatical. As práticas são nomeadas como leitura/escuta; no entanto, o que se evidencia é uma preocupação centrada na alfabetização e no estudo da metalinguagem. Confirma-se a importância de tais práticas; todavia, elas já estão referenciadas na análise linguística e semiótica (alfabetização).

Na leitura, almejam-se estratégias que capturem o leitor, que o conduzam a uma experiência – algo histórico, “um acontecimento, um evento, algo que começa, faz um percurso, culmina” (Montes, 2020, p. 87) – e o torne prisioneiro da narrativa.

Na prática de linguagem, leitura/escuta, para o 1º ao 2º ano, visualiza-se a formação de leitor, cujo objetivo é “buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos [...], de acordo com as necessidades e interesses.” (Brasil, 2018, p. 99). Retoma-se, assim, a mediação e a leitura compartilhada, que podem ser efetuadas pelo professor ou pelas crianças – aspectos que o documento não delimita. Ainda assim, a BNCC determina as ações que orientam essa formação: buscar, selecionar e ler. Essas ações serão balizadas pelo mediador; quanto mais amplo for o repertório literário do professor, maior será a sua mediação, o seu alcance.

Munita (2024, p. 228) ressalta que o mediador deve estar familiarizado com uma ampla diversidade de livros, “ter construído uma biblioteca interna que orientará tanto na seleção de textos quanto nas práticas de promoção”. Caso o mediador não for leitor, a seleção e a leitura serão limitadas e não alcançarão os objetivos almejados.





No campo da vida cotidiana, no 1º e o 2º ano, encontram-se outras habilidades como a de ler e compreender, com a ajuda do professor (mediação) e de forma autônoma textos vinculados à tradição oral (quadradas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas) e outros gêneros desse campo, relacionando-os ao assunto, à estrutura e à finalidade. De 3º ao 5º ano, a habilidade assemelha-se, porém outros gêneros são acrescentados: cartas pessoais e diários (3º ano), cartas pessoais de reclamação (4º ano) e anedotas, piadas e cartuns (5º ano).

Na prática da oralidade, constata-se que os estudantes necessitam planejar e produzir os mesmos gêneros textuais mencionados anteriormente, de forma oral. De 1º a 2º ano, o documento orienta para a recitação de parlendas, quadrinhas, trava-línguas com entonação e observância das rimas, além de cantar cantigas e canções.

Observa-se, ainda, o campo artístico-literário, que está relacionado a situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, contemplando a diversidade cultural e linguística e favorecendo a experiência estética. Os gêneros sugeridos são: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhas, tirinhas, charges/cartuns, dentre outros.

Na leitura/escuta (1º ao 5º ano), tem-se o objeto de conhecimento: formação de leitor literário. Nele, consta a habilidade de “reconhecer os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (Brasil, 2018, p. 97). O documento normativo reconhece que a imaginação habita o mundo literário.

“Graças ao imaginário, a imaginação é aberta, evasiva” (Bachelard, 2018, p. 18). É a faculdade de nos libertar-se das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudanças de imagens, união inesperada das imagens; não há imaginação, não há ação imaginante (Bachelard, 2018). A imaginação alimenta-se de novas imagens, e a literatura é a porta de entrada para o novo, o inédito. Um bom mediador oportuniza condições para criar, sonhar, indagar, duvidar e, sobretudo para preencher – ou não – os vazios deixados pelo texto.

A BNCC centraliza todas as práticas de linguagem em torno do texto, especificando os gêneros textuais de cada etapa. As habilidades suscitadas avançam progressivamente, complexificando-se ao longo dos anos. O papel principal do docente consiste em desenvolver a autonomia dos seus estudantes nas práticas de linguagens elencadas na BNCC. A mediação, por sua vez, percorre o documento de maneira singela, estando mais presente no campo artístico-literário, no qual a fruição, a imaginação e o encantamento alcançam maior visibilidade. Como poderia ocorrer a mediação? O documento, até o momento, não orienta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um documento de referência que define as diretrizes para a equidade dos currículos nacionais na Educação Básica, buscou-se identificar orientações acerca da mediação em leitura literária. O que é mediação? Como ela poderia ocorrer em sala de aula? Qual o papel do professor mediador? Essas são algumas indagações para as quais se buscaram respostas na BNCC.

A mediação literária está presente no documento de forma mais implícita do que se almeja encontrar e, por vezes, com outra denotação. Inicialmente, na Educação Infantil, o termo refere-se à



mediação de conflitos – um ato que visa aproximar ou resolver um atrito entre duas partes. Em outros momentos, observa-se a mediação de forma velada, expressa por meio de terminologias ou ações como: curadoria, ajuda do professor, apoio do professor, lido pelo professor. Há ainda, mediado pelo professor. Ao longo de todo o texto da Base, identificam-se dezessete referências à mediação, contempladas na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, sobretudo, na Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sendo assim, por vezes, a mediação aludida não se refere apenas à leitura, mas também à prática da escrita, da oralidade na língua estrangeira e à mediação cultural.

O documento menciona a mediação literária, em alguns momentos, como supracitados; todavia não explicita como tal mediação poderia ocorrer. Subentende-se que o professor seja alguém que já domine essa competência. Compreende-se que alguns possam ter esse conhecimento, mas não todos, uma vez que a formação inicial e continuada difere de região para região, de instituição para instituição e, principalmente de professor para professor.

Nas práticas de linguagem observam-se a leitura/escuta, a produção de textos ou escrita, a oralidade e a análise linguística/semiótica, sendo o texto a base central do processo de ensino e aprendizagem da área da linguagem. O documento prevê o texto escrito, o oral e o multisemiótico. Essa compreensão oportuniza a interação com uma grande diversidade de gêneros textuais, partindo dos mais simples – como cantigas de ninar, parlendas, contos – aos mais complexos – vlog, blog, vídeo-minuto, podcast e ciberpoema.

Novamente, indaga-se: será que o educador conhece todos os gêneros textuais propostos pela Base? Compreende sua função social? Domina sua estrutura? Como ensinar um gênero que desconhece?

São inúmeras questões que oportunizam a reflexão e o debate. A pesquisa revelou que o documento norteia, mas não é suficiente, sendo necessário recorrer a outros aportes teóricos e práticos para que as orientações propostas pela Base se efetivem no âmbito da escola.

Agregada à aprovação e à implementação da BNCC, a oferta de formação continuada, apresenta-se como uma possibilidade. Movimentos formativos que articulem teoria e prática e oportunizem aos educadores interagir com as práticas de linguagem que abrangem a variedade de composições textuais – articulando o verbal, o visual, o sonoro, o gestual, o tátil –, constituindo a multimodalidade da linguagem. Além disso, há necessidades de estudos mais aprofundados para o entendimento e o desenvolvimento da criticidade acerca do documento; debates mediados ampliam a interpretação e viabilizam a construção de um currículo condizente com as particularidades da comunidade escolar.

Por fim, ressalta-se a importância de um professor leitor, que possua distintas experiências literárias e saiba compreender a constituição de sentidos no texto, a fim de oportunizar ao estudante “a consciência das múltiplas formas de diálogo intertextual no interior do sistema literário” (Munita, 2024, p. 228). Um professor que detenha conhecimento *de e sobre* o corpus literário (Munita, 2024) é essencial para mediar encontros frutíferos entre o estudante e os livros, semeando a leitura e outras formas de ver e estar no mundo.



REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília. 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARANGONI, Marli Cristina Tasca; GONÇALVES, Fernanda; RAMOS, Flávia Brocchetto. Notas sobre bebês e seus encontros com a poesia. **CONJECTURA**: filosofia e educação, v. 29, 2024. Disponível em: <https://sou.ucs.br/revistas/index.php/conjectura/article/view/553>. Acesso em: 20 maio 2025.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. São Paulo: Selo Emília; Solisluna Editora, 2024.



ALDRAVIPEIA: UM MOVIMENTO POÉTICO NO UNIVERSO NARRATIVO DO LIVRO FLORA, DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

Antonia Merylandia F. Ribeiro Barros

Pesquisadora

Gilce Primak

Pesquisadora

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] Cada semente é uma fonte, um desfecho,
uma pausa da eternidade.
Ser semente é possuir todas as idades,
todos os percursos, todas as histórias.
(Livro Flora - Bartolomeu de Queirós de Campos)

Este trabalho visa apresentar um relato de experiência que partiu do Projeto Aldravipeia: um movimento poético do universo narrativo do livro Flora, de Bartolomeu Campos de Queirós. O projeto faz parte do Clube de Leitura Adolescer, o qual foi criado em 2021 pela pedagoga Gilce Primak. Esse Clube é formado por adolescentes com faixa etária dos 11 aos 16 anos. Os encontros acontecem por meio das tecnologias e a mediação aplicada no Clube de Leitura Adolescer tem o apoio da Biblioterapia de Desenvolvimento.

O objetivo é apresentar uma proposta de uma sequência de atividades que permeia da mediação do livro Flora à produção criativa de aldravipeia. A aldravipeia é um poema composto por 20 aldravias, as quais apresentam uma palavra-chave que conduz toda a sua produção. Já a aldravia – gênero poético minimalista com apenas uma estrofe de seis palavra-versos.

O Projeto justifica-se pela relevância de discutir e ampliar as práticas literárias poéticas. Dessa forma, a Aldravipeia, enquanto movimento poético contemporâneo, dialoga com a obra de Bartolomeu de Campos de Queirós, promovendo reflexões sobre a linguagem, a sensibilidade estética e os modos de mediação da leitura contribuindo para criação de Aldravipeias pelas adolescentes do grupo de leitura Adolescer Despertar Literário.

A metodologia que ampara o relato é a pesquisa-ação e os teóricos que direcionam essa pesquisa baseiam-se Donadon (2021), Netto (2021), Amaro (2021), Cosson (2022), Pintos (1999), Caldin (2024), Pardini (2022), Queirós (2009), Munita (2024), Lopes; Barbosa (2025), Ribeiro; Primak (2025) e Candido (1988).

Nesse sentido, as práticas literárias poéticas que acontecem no Clubes de Leitura são essências para o desenvolvimento literário do leitor.



“CLUBE DE LEITURA ADOLESCER: DESPERTAR LITERÁRIO”

O Clube de leitura Adolescer: Despertar: Literário, criado e mediado por Gilce Primak, atende adolescentes entre a faixa etária de 12 a 16 anos. Teve seu início em 2020 com a pandemia da Covid-19, devido ao fechamento de empresas e escolas, os contatos cresceram por meio das redes sociais, e, assim, nasceu o clube de leitura. O mundo vivia dias de angústia e incertezas, mas as pessoas buscaram meios (maneiras) de cuidar da saúde física e mental. Desde então, as reuniões acontecem quinzenalmente.

No primeiro momento, com a criação do grupo do WhatsApp *Vivências Literárias*, após os cursos de Biblioterapia de Desenvolvimento - os encontros eram semanais - com adultos e adolescentes e com a proposta de cuidar da saúde mental por meio de textos terapêuticos e interação social pelo Google Meet. Em 2021, como o grupo era composto por adultos e adolescentes, foram separados, e dessa forma, nasceu o *Clube de Leitura Adolescer: Despertar Literário*.

O planejamento das atividades tem o apoio da Biblioterapia de Desenvolvimento e os roteiros são preparados com antecedência e com a leitura de livros infantojuvenil e elementos que a Biblioterapia oferecer. Segundo Caldin (2010), os textos literários mais adequados para a mediação são textos curtos e a utilização das metáforas presente nas histórias despertam a imaginação e libera as emoções, mas que ao final traga leveza e harmonia aos participantes do clube. “O clube de leitura configura-se como uma prática democrática de incentivo à leitura literária, à formação de leitores críticos e ao fortalecimento das práticas dialógicas. [...]” (LOPES; BARBOSA, 2025, p.51).

FLORA

É preciso prezar
a coragem das sementes.
Apodrecer
para inaugurar o fruto.
(Bartolomeu Campos de Queirós)

O livro *Flora*, de Bartolomeu Campos de Queirós, é uma obra classificada como infantojuvenil e a segunda edição foi lançada em 2009 pela Global (edição que faz parte do Projeto). Bartolomeu viveu sua infância em Papagaio, cidade pequena com gosto de “laranja-serra-d’água, no interior de Minas, antes de morar em Belo Horizonte. Ele gostava de viajar e era atento a cores, cheiros, sabores e sentidos. Recebeu diversos prêmios e faleceu em janeiro de 2012 (Livro *Flora*, 2009, editor Global).

As ilustrações de Ellen Pestili encantam o leitor com as imagens poéticas e as cores que fazem parte do livro, as quais definem o próprio ciclo da natureza. O movimento do texto e da imagem se integram entre a prosa e a poesia.

O recurso estético que faz parte do livro enriquece a construção de sentidos com palavras e imagens poéticas que reverberam entre sentimentos e emoções.



A personagem Flora, a protagonista, contempla, admira, respeita, observa e zela o ciclo da natureza que faz parte da vida. “[...] Sua maneira de viver era estar entre o plantio e a colheita. [...]” (QUEIRÓS, 2009, p.9).

A natureza vivida por Flora é fonte de esperança que abre as portas secretas do coração como, **também**, a natureza das sementes expressa uma força surpreendente:

FLORA sabia que cada semente guardava
uma esperança esperando para virar verdade.
As sementes armazenam possibilidades
misteriosas e surpreendentes aos olhos.
Cada semente é uma fonte, um desfecho,
uma pausa da eternidade.
Ser semente é possui todas as idades,
todos os percursos, todas as histórias.
(QUEIRÓS, 2009, p. 33).

O leitor é convidado para passear e ouvir o canto dos pássaros nas páginas coloridas do livro. “Favorecer o encontro individual do Leitor com o texto e incentivar a expressão das reações subjetivas e emocionais próprias de toda experiência de leitura tem sido uma das linhas de trabalho mais relevante [...]” (MUNITA, 2024, p. 139) que um mediador de leitura pode oferecer ao seu leitor.

BIBLIOTERAPIA: SEMENTES LITERÁRIAS

[...] FLORA segurava sementes na palma da mão e
sua alma se abria em festa diante de tamanho
alumbramento [...]
(QUEIRÓS, 2009, p. 18)

Esse excerto que narra sobre a personagem Flora, ilustra a vida de um leitor que - ao abraçar um livro e ler com a alma - se sente iluminado com as sementes que a narrativa deixa em sua vida. É importante que o leitor deixe reverberar as suas próprias impressões acerca do texto, o leitor deve ignorar esta pergunta que se tornou um clássico em sala de aula: “o que é que o autor quis dizer?”. O leitor deve seguir o fluxo da sua imaginação e da essência da narrativa que abre as janelas do seu coração.

A leitura terapêutica ajuda o homem a explorar “[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar no problema da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor [...]”. (CANDIDO, 2011, p.182).

Diante disso, para responder a seguinte pergunta: O que é a Biblioterapia? Será apresentado alguns conceitos que dão embasamento para entender qual é a função dela:

Clarice (2001, p. 86) responde que “[...] a biblioterapia configura-se como um processo dinâmico de interação entre o texto literário e leitor/ouvinte, servindo como fator de ajustamento psicológico e crescimento emocional [...]”. Ela também discorre que “[...] a leitura, a narração ou dramatização



de um texto literário produza um efeito terapêutico ao moderar as emoções, permitir livre curso a imaginação e proporciona a reflexão – seja pela catarse, identificação ou introspecção.” (2024, p. 141).

Para Cidinha Pardini (2022, p.45), a biblioterapia por meio da prática permite “[...] dizer que o seu potencial terapêutico é encontrado tanto na ARTE quanto na CIÊNCIA [...]”.

E, Pintos (1999) entende que o próprio recurso da leitura terapêutica de uma prosa, poesia, canções, aforismos, reflexões ou de obras que não tem uma intenção direta na utilização terapêutica são recursos que fazem parte da Biblioterapia.

A biblioterapia é um recurso que dá liberdade ao leitor de refletir sobre os textos narrativos e poéticos. Os livros literários abrem espaços para uma interação social mais significativa e terapêutica. Antonia e Gilce (2025, p. 102) entendem que:

A biblioterapia é enraizada por história, narrativas e personagens que marcam a vida de seus leitores. O leitor ao adentrar numa boa história vive uma experiência muito significativa a ponto de enxergar com clareza o mundo ao seu redor. Assim, devemos entender que a Biblioterapia tem um teor terapêutico por meio do livro literário. São os textos narrativos e poéticos que sinalizam o valor significativo e reflexivo da palavra e da mensagem, as quais só ganham vida por meio da leitura e da vivência.

Para finalizar esse tópico, que discorre sobre a Biblioterapia, que é uma ferramenta potente de acolhimento e de escuta afetiva num espaço interativo entre o leitor e a narrativa literária. A personagem Flora convida você, querido leitor, a cuidar “[...] com desvelo de cada semente [...]” que brota no seu coração (QUEIRÓS, 2009, p.18).

ALDRAVIPEIA: PALAVRAS POÉTICAS

É importante discorrer um pouco sobre a **aldravia** antes de apresentar a **aldravipeia**, as quais nasceram no Movimento de Arte Aldravista, o qual surgiu no ano 2000, na cidade de Mariana/MG, com o intuito de promover as artes literárias, plásticas e musicais. E, foi nesse movimento, que os poetas brasileiros: Andreia Donadon Leal, J.B. Donadon-Leal, Gabriel Bicalho e J.S. Ferreira criam a primeira forma de poesia genuinamente brasileira – a **Aldravia** – poema curto de seis palavras-verso, uma em cada verso.

Luciana Amaro (2021, p. 34), explica que “poema e poesia representam partes contingentes; a primeira relaciona à forma, a segunda relaciona à função. Essas partes se fundem em um todo com a finalidade de concretizarem sua atribuição social de representar e transformar a realidade através do texto poético.”. Como a aldravia é um gênero poético em que a forma se atribui à disposição das palavras-verso, ou seja, seis palavras escritas no sentido vertical; e a poesia é a essência que reverbera das palavras.

A Aldravia é um neologismo criado por Andreia Donadon Leal, é a união da palavra “**ALDRAVA**” – nome de um batente de porta antigo – e da palavra “**VIA**” que faz alusão ao caminho da Poesia. O poeta Aldravianista ao compor os poemas, deve seguir alguns critérios como: iniciar com a letra minúscula, em caso de nomes próprios, vale a opção do autor; caso haja necessidade de usar os pontos de interrogação e exclamação, podem ser usados; palavra composta com ou sem hífen que seja um nome próprio (Di Cavalcante, Van Gogh), pode ser considerada como um único vocábulo; a



figura de linguagem que deve ser privilegiada é a metonímia - evitar a metáfora (O ABC das aldravias: nas sendas da aldravia, 2022).

E, o **que é uma aldravipeia?** A aldravipeia é um conjunto de 20 palavras interligada por uma palavra-chave que deverá aparecer em todas as aldravias. Esse conjunto de aldravias pode apresentar uma temática construída por meio da palavra-chave que se repete (NETTO in O ABC das aldravias: nas sendas da aldravia, 2022).

O conjunto de aldravias que compõe a aldravipeia são enumeradas com números cardinais ou ordinais de 1 a 20, e também, pode ser titulada pela palavra-chave ou por outro título. Seguem alguns exemplos de aldravias da aldravipeia de Cecy Barbosa Campos (NETTO, In O ABC das aldravias: nas sendas da aldravia, 2022, p. 70, grifo nosso):

01 névoa ao olhar encobrindo história crepuscular [...]	08 névoa da manhã aguarda cumprimento solar [...]	14 luz do dia dissipa névoa noturna [...]	16 sonhos perdidos na névoa buscam claridade [...]
03 névoa escondo mundo a olhos temerosos [...]	11 névoa da idade encobre sonhos juvenis [...]	15 despindo-se da névoa árvore abraça sol [...]	20 névoa desliza macia pelo céu azul

Fonte: Elaborado pelas autoras.



DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ALDRAVIPEIA: UMA PAISAGEM DO UNIVERSO DE FLORA

O Projeto desenvolvido no Clube de Leitura Adolescer: Despertar Literário tem apoio da Biblioterapia de Desenvolvimento e da sequência básica do letramento literário de Cosson. O Projeto foi planejado com 10 encontros que reverberaram em leitura reflexiva e escrita criativa. As mediações foram aplicadas de acordo com a leitura afetuosa e acolhedora. “[...] A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. [...] Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2022, p 40).

O Projeto foi dividido em dois momentos: o primeiro teve como base a Biblioterapia de Desenvolvimento e o segundo a sequência básica do letramento literário de Cosson. É importante descrever resumidamente cada momento do Projeto:

• Biblioterapia de Desenvolvimento

No primeiro encontro, realizado no dia 27 de julho de 2025, as mediadoras explanaram como o Projeto seria desenvolvimento no decorrer dos 10 encontros, doaram livros da Flora para todos as participantes. Foi enviado uma autorização de direitos de imagem, de gravação e de direitos autorais de cada participante para os pais assinarem. Os encontros, como já foi mencionado acima, aconteceram por meio do Google Meet.

Dessa forma, foi explanado o conceito de Biblioterapia, o qual não é um estudo bíblico, mas é o cuidado com o ser humano por meio de textos literários. Foi apresentado a biografia do autor e da ilustradora, e também informações que possam ser agregadas ao entendimento que permeia entre a narração e a ilustração poética do livro escolhido.

Nessa perspectiva, as abordagens sobre a releitura do livro *Flora* foram realizadas sob a ótica da Biblioterapia de Desenvolvimento. Os inícios dos encontros aconteciam com música e técnicas de respiração para acolher as participantes. Em seguida, foram retomados alguns trechos do livro com apoio de slides, e em outros encontros também apresentados vídeos do You Tube e reservados alguns minutos para a dinamização por meio de atividades de escrita criativa em forma de texto, frases ou desenhos. Depois, o espaço para a apresentação das produções de maneira livre, e todos as participantes demonstravam entusiasmo em compartilhar seus trabalhos.

Na sensibilização, foram elencados alguns questionamentos, por exemplos: Quem é Flora? O que será que Flora está fazendo? Se você fosse uma semente, qual gostaria de ser? Para você, a natureza é um milagre da vida? Como Flora vê as sementes? Como você observa a diversidade abordada no livro? A participante Hemelly responde:

[...] Flora é uma menina curiosa e observadora.

_ Gostaria de ser a semente de uma roseira, ela tem espinhos, mas quando a rosa abre apresenta a beleza para quem quiser apreciar.

_ Flora vê a semente como uma dádiva, um mistério.

_ Aceitar as diferenças é o básico para viver em sociedade.



- **Sequência Básica de Cosson**

Rildo Cosson enumera quatro passos da sequência básica do letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação:

Organização do conteúdo: MOTIVAÇÃO e INTRODUÇÃO (COSSON, 2022)

Após a explanação dos conteúdos: **ALDRAVIA e ALDRAVIPEIA**, foram apresentados dois vídeos como motivação para dar sequência no conteúdo. De acordo com Cosson (2022), a **motivação** é o momento de criar vínculos para as próximas atividades. Já, a **introdução** é o momento da apresentação da obra. E, assim, foram escolhidos autores que fazem parte do gênero minimalista aldravia e aldravipeia. É importante explorar “[...] a leitura da capa, da orelha e de outros elementos gráficos e paratextuais que introduzem uma obra [...]”. E também foi apresentado a biografia do autor e da ilustradora com questionamentos pertinentes, pois “[...] não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto [...]” (COSSON, 2022, p. 60).

- **Leitura compartilhada: LEITURA E INTERPRETAÇÃO (COSSON, 2022)**

A **leitura** faz parte de todo o processo do Projeto, as participantes entenderam que durante os diversos tipos de leituras: leitura silenciosa, leitura coletiva, leitura feita pelas mediadoras, leitura por meio de vídeos e de músicas, são caminhos para entender e complementar o que foi abordado no conteúdo. E, durante esse caminho, Cosson (2022, p. 62) propõe uma prática denominada de **intervalo**, “a qual pode ser feita por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividade mais específicas. O intervalo faz parte da etapa de decifração da leitura.

Já, a **interpretação** que fez parte de todo o processo durante a leitura das aldravias dos autores escolhidos e da aldravipeia de Cecy Barbosa, faz “[...] parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade [...]”.

Cosson classifica a interpretação em dois momentos: **momento interior e exterior**. O momento interior se refere à experiência que o leitor tem com a obra. E, o momento exterior é a concretização, ou seja, é a materialização da experiência entre o leitor e a obra. O leitor se sente tocado com a narrativa, ele dialoga com a obra no ato da leitura. E dessa forma, ele “[...] elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. [...]” (COSSON, 2022, p. 39). Após todos os quatro passos da sequência básica de Cosson, o Projeto chegou à etapa final da escrita criativa da Aldravipeia individual e coletiva. Segue abaixo a produção coletiva.



PRODUÇÃO COLETIVA DAS PARTICIPANTES DO CLUBE DE LEITURA

I Flora menina noite brilha sonhava pensamento	V Flora vida deseja recolhe semeia tesouros	IX Flora adubava sonhos na alma humana	XIII sabia aventura Flora descobria mundo sentia	XVII para Flora alma era a terra
II perfume exalou Flora encantou semente germinou	VI rompida poesia Flora contemplava semente germinada	X canto intense Flora descobria ritmo novo	XIV uma poesia nova Flora irá cantar	XVIII Flora tinha paixão de escutar pássaros
VII Flora eternizou paisagens primaveril secreta imaginação	XI Flora primavera poesia secreta sentia sabedoria	XV Flora apreciava paisagem sabia eternizar sonhos	XV Flora espalha amor mãe terra nutre	XIX Flora passeava uma eternidade de flores
IV crepúsculo agasalhava infinito Flora cintilava estrela	VIII no frio Flora sentia amor ritmado	XII Flora canta estações tempo voos eternos	XVI Flora na madrugada um fruto descobre	XX Flora era uma semente de girassol

(Produção Coletiva das participantes: Hemelly, Ana Julia, Eloísa Vitória, Flavia Yasmin e Thamires – as mães autorizaram a divulgação dos nomes das meninas).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido no Clube de Leitura Adolescer evidencia a potência da literatura como prática formativa e espaço de construção de sentidos, o qual possibilitou aos adolescentes experimentar a linguagem poética em sua forma mais sintética e criativa, ampliando o olhar sobre a palavra e sobre o ato de ler e escrever.

Assim, conclui-se que a inserção da Aldravipeia - nos espaços do clube de leitura - contribuiu para consolidar um ambiente de pertencimento e expressão, fortalecendo o papel da literatura na formação de leitores críticos, criativos e sensíveis às múltiplas dimensões da palavra poética – a aldravia.

REFERÊNCIAS

AMARO, Luciana Silva. **A aldravia e o hiperlink na construção de identidades literárias** [manuscrito] / Luciana Silva Amaro. – 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: Vários Escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Biblioterapia: um cuidado com o ser**. 2 ed.- Florianópolis, SC: Ed. Da Aurora, 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário; teoria e prática**. 2 ed., 13ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

LEAL, Andreia Donadon (org.). **O ABC das aldravias nas sendas da aldravia: atividades de Língua Portuguesa, Literatura, alfabetização, Matemática, Artes e Química**. Mariana: Aldrava, Letras e Artes, 2022.

LOPES, Leonardo Montes; BARBOSA, Vânia Maria Castelo. **Estratégias de Leitura na Biblioteca: Do espaço às práticas literárias**. In: SOUZA, Renata Junqueira de; SOUZA, Silvana Ferreira de; VAGULA, Vânia Kelen Belão. *Estratégia de Leitura na escola: práticas literárias para compreensão leitora – Presidente Prudente*, SP: 1. ed. – Editora Educação Literária, 2025.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador (a): mediação e formação de leitores**. Lauro de Freitas: Solisluna Editora: São Paulo: Selo Emília, 2024. 304 p. il; 15cmx23cm.

NETTO, Josiani. Aldravipeia. In: LEAL, Andreia Donadon (org.). **O ABC das aldravias nas sendas da aldravia: atividades de Língua Portuguesa, Literatura, alfabetização, Matemática, Artes e Química**. Mariana: Aldrava, Letras e Artes, 2022, p. 69-70.

PARDINI, Cidinha. **Eu e a Biblioterapia: Uma história de amor**. Niterói [RJ]. Nome Próprio, 2022.

PARDINI, Cidinha; BORGES, Erika (Orgs.). **Práticas de biblioterapia: o livro como instrumento de cuidado** 1. Ed. São Paulo: Editora Frevo, 2025.

PINTOS, Claudio Garcia. **A Logoterapia em contos: o livro como recurso terapêutico**. São Paulos: Paulus, 1999.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Flora; Ilustrações Ellen Pestili. – 2. ed. – São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, Antonia Merylandia; PRIMAK, Gilce. Biblioterapia e a aldravia na composição poética minimalista no espaço escolar. In: PARDINI, Cidinha; BORGES, Érika (Orgs.) *Práticas de Biblioterapia: o livro como instrumento de cuidado*. 1. Ed. São Paulo, Editora Frevo, 2025



ANDAR ENTRE ACERVOS: ANÁLISE DE BIBLIOTECAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO JOÃO DEL-REI

Luiz Felipe de Araújo Pereira

UFSJ

Ana Caroline de Almeida

UFSJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa inscreve-se nos ambientes bibliotecários de três diferentes escolas públicas de São João del-Rei na intenção de cartografar, com cuidado e muito interesse, seus respectivos acervos, a partir das seguintes inquietações: Com quem, afinal, dialoga as produções literárias voltadas para a infância nestes acervos escolares? Com que infâncias, com que corpos, com que vozes se correspondem? Há pluralidade de vozes? Será que elas se preocupam com a forma pluriperspectiva com que a criança experimenta o mundo e com a lógica lúdica infantil? Será que entendem a criança como um sujeito de direito, de desejo, de diferença? Que mundos a literatura escolar apresenta às crianças? E ainda: Há equidade entre os acervos? E disparidades? Se existem, quais são? Esse relatório é, portanto, uma travessia. Um andar entre livros e bibliotecas; embrenhando-se por diferentes bairros, comunidades escolares e relações; fazendo como disseram Deleuze e Guattari (1996): lançando bulbos em terrenos distintos, rizomáticos, fundando mil platôs d'onde hão de brotar múltiplas e fenomênicas, infâncias.

Reconhecendo a centralidade da literatura infantil no desenvolvimento pleno da criança [quanto espaço de ensino-aprendizagem, experiência artístico-estética e território de construção de subjetividades] emergiram inquietações acerca da própria linguagem da literatura destinada às infâncias. Questionamo-nos sobre como essa literatura pode responder às demandas sensíveis, emocionais, cognitivas e sociais das infâncias contemporâneas; como distingui-la da produção mercadológica que dilui sua potência estética; como compreender de que matéria se faz o gesto literário voltado ao olhar inaugural de um leitor infante e como definir e reconhecer a qualidade literária nesse campo.

MAS AFINAL, DO SE TRATA A QUALIDADE LITERÁRIA NA LITERATURA INFANTIL?

Nesse percurso, encontramos em Paiva (2016) o tríptico conceitual que estrutura a excelência do livro literário infantil: qualidade textual, densidade e pertinência temática e projeto gráfico. Primeiro a autora aponta que a qualidade textual exige atualização ortográfica, respeito à inteligência da criança e equilíbrio entre desafio e acolhimento. O texto não deve simplificar excessivamente nem recorrer a rebuscamentos inacessíveis, mas apresentar inventividade, musicalidade e recursos expressivos que ampliem o prazer estético do encontro com a palavra.

Em seguida vem a qualidade temática que de acordo com a autora se “[...] manifesta na diversidade e no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível de conhecimento prévio que possuem.” (PAIVA, 2016, p.34.)



Assim, obras que abordam questões como pertencimento étnico ou valorização cultural devem afastar-se de estereótipos e discursos reducionistas, assumindo responsabilidade estética e densidade crítica abrindo-se a polifonia de vozes e abordagens, priorizando o trato genuíno dos temas através da evocação de horizontes que dialogam com as subjetividades, interpelando-as sem didatismo pueril, sem a tutela do óbvio.

Por fim, a respeito da qualidade do projeto gráfico, Paiva defende que o livro infantil deve constituir-se como obra de arte, em que a capa e a contracapa, os paratextos e as ilustrações, as múltiplas linguagens e os signos visuais confluem numa composição que desafia e enriquece, numa contextura que se desvie do ordinário para instaurar o encanto. O livro deve funcionar como um artefato poético, um organismo sensível, convidando ao tato, ao olhar, ao deslizar dos dedos pela superfície impressa.

Justamente por isso, a autora destaca ainda a extrema importância, a incorporação de imagens nos livros infantis, enquanto elemento que enriquece a experiência leitora ao expandir a semiose para além do verbal. Contudo, convém sublinhar, em ressonância com as observações de Peter Hunt em 1991, que a mera presença de um repertório imagético não se traduz, necessariamente, em eficácia narrativa. Nem todo livro ilustrado logra comunicar, com plenitude e densidade, as camadas simbólicas que a literatura infantil demanda.

Filho et al. (2021), ressaltam que a simbiose inextricável da literatura infantil, texto e imagem, esta pautada pela equivalência estética e semântica, e não pela subordinação de uma linguagem à outra. Portanto, se a imagem não se reduz à servidão do texto, se não comporta-se como apêndice, mas antes o amplifica, o desafia, o desata, nega-se à função de duplicata e adorno, insinua nuances, infunde na narrativa alcances que vão além do verbo, o dilata, o transfigura, o reinterpreta em sua própria linguagem, instaura-se então um campo de forças mútuas d'onde a palavra e figura não competem, mas convergem num fluxo de experiência estética, temos então um livro de qualidade estética.

E nesse sentido, não há espaço para o descuido com ilustrações estereotipadas, com a previsibilidade de imagens redundantes. O que Paiva (2016) pontua é a necessidade d'um traço singular, para a diversidade dos personagens, nas formas de ilustrar, isto é, uma sugestão que não se esgota, contudo promove a abertura para que o olhar infantil ressignifique, extrapole, para que possa compreender reflexões, estabelecer conexões, divagar, imaginar e, com isso, transcender..

Cumprir enfatizar que a qualidade final não reside na simples justaposição dessas camadas, mas na fusão orgânica, na osmose poética entre elas. É na tensão dialética entre forma e conteúdo que se estabelece o cânone da qualidade, na simbiose entre verbo e imagem, entre intenção e materialidade. Um livro concebido sem vigor estético ou narrativo pode, em vez de formar leitores, afastá-los da leitura, erguendo barreiras entre a infância e o prazer do texto literário.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

Com base no que foi estudado, foi possível estabelecer os seguintes critérios para classificar o acervo da biblioteca de uma escola pública de Educação Infantil:

- A obra não deve assumir caráter didatizante ou instrumental, voltado ao ensino explícito de conteúdos escolares, normas de conduta ou mensagens moralizantes. Pelo contrário, espe-



ra-se que instaure um campo simbólico e estético, no qual a criança possa elaborar emoções, experiências e situações do cotidiano.

- O texto não deve incorrer por intenções moralizantes evidentes, lições fechadas ou conclusões unívocas, preservando a autonomia interpretativa do leitor e favorecendo a reflexão, a sugestão e a abertura de sentidos.
- A linguagem empregada deve ser literária, mobilizando recursos expressivos como ritmo, conotação, metáforas, repetições significativas e outras figuras de linguagem que assegurem densidade poética e valor estético ao texto.
- O projeto imagético não deve limitar-se à ilustração redundante do texto verbal, sobretudo quando compromete processos de antecipação, inferência e interpretação por parte da criança.
- As ilustrações devem funcionar como camadas interpretativas autônomas, ampliando sentidos, introduzindo nuances e dialogando criativamente com o texto verbal.
- O projeto gráfico deve apresentar coerência com sua proposta estética e narrativa, equilibrando forma e conteúdo e favorecendo a fruição literária.
- Obras que abordem as multiplicidades humanas [diferenças, alteridades, preconceitos e desigualdades] devem fazê-lo de modo ético e crítico, sem recorrer a estereótipos, discursos estigmatizantes ou exclusões veladas..
- A obra deve respeitar a complexidade cognitiva, emocional e afetiva da infância, evitando tanto a simplificação excessiva quanto o hermetismo excludente, mantendo a tensão criativa entre desafio e acessibilidade.

A partir desses critérios, os livros foram organizados em três categorias de avaliação: obras de elevada qualidade literária; obras de baixa qualidade literária; obras sem qualidade literária aparente.

DO NOSSO MODO DE PESQUISAR: O PROCESSO METODOLÓGICO

A análise limitou-se àquilo que entendemos como literatura infantil, isto é, textos concebidos com um olhar ético, estético e poético voltado às infâncias. Materiais didáticos, livros direcionados a outros públicos — infanto-juvenis e adultos — bem como registros audiovisuais ou documentais, permaneceram fora do horizonte da pesquisa. Não por desimportância, mas porque escapa de nosso foco. Posto isso, a investigação transcorreu ao longo de dez meses, organizados em trilhas correspondentes a um trimestre em cada biblioteca das escolas investigadas, totalizando três ciclos de observação e análise. Tempo que permitiu-nos uma leitura-mergulho, escavações profundas nas prateleiras, e comprometimento com aquilo que os respectivos acervos contaram de suas próprias construções. Nosso percurso metodológico articulou-se como uma investigação curatorial e hermenêutica, localizados em abordagens fenomenológicas de pesquisa-intervenção, afastando-se d'um levantamento superficial ou simples inventário: tratou-se de analisar crítica e responsivamente cada exemplar, buscando minuciosamente, perceber o livro em sua inteireza.

Identificamos, a óbvia presença de obras oriundas de programas curatoriais, como o antigo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), o atual PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), ou ainda projetos como Leia para uma Criança e Cantinho da Leitura. A presença dessas obras indicava, em tese, um certo crivo técnico e literário. No entanto, importa muito ressaltar,





que não tomamos isso como garantia de qualidade, aceitando automaticamente de forma acrítica, contudo como pistas, como indicadores auxiliares para compreender a trajetória editorial das obras e sua legitimação institucional.

Por fim, é importante destacar que os dados levantados não pretendem oferecer um retrato definitivo dos acervos analisados. Acervos bibliotecários são corpos dinâmicos: livros circulam, são extraviados e reorganizados, qualquer tentativa de fixar esse movimento, ou cristalizar uma verdade definitiva, seria ilusória. O mapeamento realizado constitui, portanto, uma fotografia possível, comprometida com o momento da experiência, sensível e aproximada, — daquilo que estava disponível no tempo em que vivenciamos as bibliotecas escolares que visitamos. Ter isto em mente, ajuda-nos a compreender, ainda que em fragmentos, as tendências, lacunas e potências literárias que têm chegado às infâncias nesses territórios escolares.

ACERVO I

Entre fevereiro e abril de 2025 realizamos o levantamento do primeiro acervo, correspondente a uma biblioteca escolar de estrutura tradicional, organizada por alas destinadas à literatura infantil, juvenil, adulta, livros didáticos e documentos pedagógicos. Constatamos, de início, consideráveis problemáticas no que concerne à ala da literatura infantil, cujo organização e disposição revelaram fragilidades importantes: prateleiras inadequadas, livros mal acondicionados, obras danificadas e ausência de catálogo, o que exigiu contagem manual e leitura direta do acervo, incluindo um conjunto significativo de livros do PNLD ainda armazenados em caixas desde o período da pandemia.

Apesar disso, seguimos nossa pesquisa, interessados inclusive na análise dos livros armazenados nas tais caixas. Ao final do levantamento, foram identificados 553 livros de boa qualidade literária, majoritariamente oriundos do PNLD e PNBE, com presença de livros de imagem, obras com protagonismo étnico-racial e títulos reconhecidos no circuito literário, além de livros provenientes de projetos de incentivo à leitura. Em contrapartida, registraram-se 456 obras de qualidade comprometida, marcadas por linguagem empobrecida, moralização excessiva e representações estereotipadas, bem como cerca de 1.125 exemplares classificados como desprovidos de qualidade literária, em grande parte adaptações simplificadas, livros de papelaria e coleções excessivamente repetidas. Observou-se ainda a escassez de livros de imagem e de poesia, indicando desequilíbrios significativos na composição e na qualidade do acervo. Em contrapartida, constatou-se a presença expressiva de revistas e almanaques da *Turma da Mônica*, bem como de mangás, no conjunto de quadrinhos disponíveis, evidenciando uma concentração desse gênero em detrimento de outras tipologias literárias.

ACERVO II

O levantamento do segundo acervo foi realizado entre maio e julho de 2025, em uma biblioteca de espaço modesto, porém acolhedor, organizada por tipologias e seções bem delimitadas. Apesar da ausência de catálogo, a área destinada à literatura infantil mostrou-se ampla, diversificada e, visivelmente bem ordenada, classificada por tipologias: livros de imagem, obras em caixa-alta, livros de poesia, contos maravilhosos, narrativas de tradição oral e folclore, além dos demais títulos, organizados em ordem alfabética, o que facilitou o processo de análise.



Foram identificados cerca de 930 livros considerados de boa qualidade literária, dos quais a maioria é oriunda de programas governamentais como PNLD e PNBE, incluindo livros de imagem, poesia, obras folclóricas e títulos que dialogam com tradições étnico-culturais diversas. Dentre esses, 248 apresentam protagonismo de personagens não brancos. Em contrapartida, o acervo revelou a presença expressiva de obras de baixa qualidade literária, totalizando 1.188 exemplares, compostos majoritariamente por coleções moralizantes, textos frágeis, projetos gráficos pouco inventivos e grande número de volumes repetidos, oriundos sobretudo de doações e listas de materiais escolares. Identificaram-se ainda 390 obras com qualidade comprometida e um conjunto significativo de revistas em quadrinhos, incluindo títulos do PNLD e publicações de super-heróis, estas últimas posteriormente separadas do acervo principal.

Durante o período da pesquisa, a biblioteca encontrava-se em processo de reordenação, e os resultados de nosso levantamento subsidiaram uma nova triagem e organização dos materiais, contribuindo para a reflexão institucional sobre a renovação e qualificação do acervo.

ACERVO III

Entre os meses de junho e julho de 2025, realizou-se a análise do terceiro e último acervo investigado. A biblioteca, também sem catálogo oficial, integra uma escola que atende do ensino fundamental ao ensino médio, o que impacta diretamente a composição e a distribuição do acervo. Em comparação aos demais, a seção de literatura infantil mostrou-se a menos diversificada, tanto em número de exemplares quanto em diversidade de tipologias. Em contrapartida, o espaço físico revelou-se bem cuidado, claro e organizado, com estantes acessíveis às crianças e livros categorizados por gênero, favorecendo o contato autônomo com a leitura.

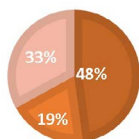
Foram identificados cerca de 545 livros de boa qualidade literária, majoritariamente oriundos do PNLD e PNBE, incluindo livros de imagem, poesia, trava-línguas e obras folclóricas, parte delas vinculadas a tradições étnico-culturais diversas. Dentre esses títulos, 185 apresentam protagonismo de personagens não brancos, em sua maioria provenientes de seleções governamentais. Em contraste, registraram-se 50 obras com qualidade comprometida e 447 livros classificados como de baixa qualidade, sobretudo materiais de papelaria já recorrentes nos outros acervos. Observou-se ainda a presença bastante reduzida de quadrinhos voltados à infância, sem organização curatorial específica, o que limita sua visibilidade e acesso no espaço da biblioteca.

RESULTADOS

Com base nos dados levantados, tornou-se possível estabelecer um comparativo analítico entre os três acervos investigados, atentando-se tanto às convergências quanto às divergências em termos de qualidade literária, diversidade representativa, presença de gêneros específicos e incidência de materiais empobrecidos ou redundantes. A seguir, destacamos os principais pontos de equidade, diferença e singularidade, estruturando a análise em eixos temáticos:

COMPOSIÇÃO ACERVO 1

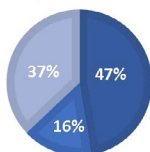
- Sem qualidade
- Qualidade comprometida
- Boa qualidade



Apesar do razoável número de livros de qualidade presentes no acervo, mais de 200 encontram-se armazenados em caixas, fora do alcance direto das crianças, o que reduz drasticamente a exposição qualificada à literatura e compromete o acesso espontâneo às obras mais ricas.

COMPOSIÇÃO ACERVO 2

- Sem qualidade
- Qualidade comprometida
- Boa qualidade



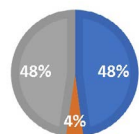
de contato com livros de qualidade, exigindo reestruturação física e curatorial urgente.

Quase metade do acervo é composto por livros de baixa qualidade, enquanto os títulos efetivamente qualificados não chegam a 40%. Isso implica que a cada 10 livros disponíveis, somente 3 a 4 são de qualidade literária, enquanto 5 a 6 livros apresentam limitações sérias no que diz respeito à estética, à linguagem ou à profundidade temática.

Assim, a chance de uma criança, ao acessar esse acervo sem curadoria prévia, de encontrar um livro de qualidade inferior (comprometido ou sem qualidade) é de aproximadamente 63%.

COMPOSIÇÃO ACERVO 3

- Sem qualidade
- Qualidade comprometida
- Boa qualidade



Acervo 1: O acervo destaca-se por uma bibliodiversidade bastante limitada, com escassez de livros de poesia, imagem e trava-línguas, restringindo o contato das crianças com outras formas de linguagem literária.

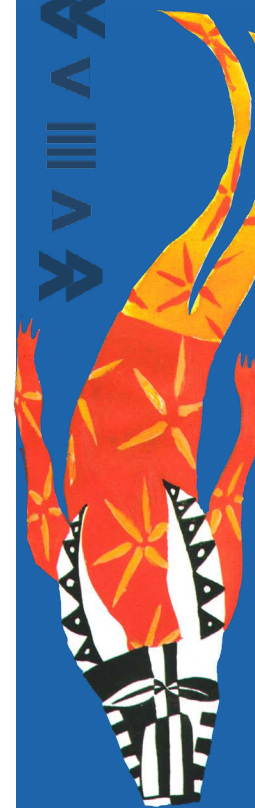
Apenas 1 em cada 3 livros disponíveis neste acervo pode ser considerado como uma obra qualidade literária. Enquanto isso, cerca de 2 em cada 3 obras apresentam comprometimentos, fazendo com que chance de uma criança, ao acessar esse acervo sem curadoria prévia, encontrar um livro de qualidade inferior seja de aproximadamente 67% — uma proporção significativamente alta.

Acervo 2: Pelo seu expressivo tamanho, destaca-se positivamente com a maior quantidade de obras boa qualidade, apresentando a maior diversidade de gêneros e temas; contudo, destaca-se. Lidera na questão da bibliodiversidade. Apresenta, por sua vez, o maior número absoluto de livros de qualidade empobrecida e baixa qualidade.

Apelo pela quantidade de obras, enfatizando que a repetição exaustiva de títulos empobrecidos compromete a organização e qualificação do espaço de leitura, como caixas e prateleiras são ocupadas por livros sem valor estético, tomando a possibilidade

Acervo 3: Destaca-se pela maior equidade entre categórica, pois encontra-se dividido quase ao meio entre livros bem qualificados e de baixa qualidade. Os livros de boa qualidade correspondem a menos da metade do total, **cerca de 4 a cada 10 livros disponíveis**. Enquanto isso, os exemplares de qualidade inferior (comprometidos ou sem qualidade) somam cerca de 52% do acervo.

Assim, a chance de uma criança, ao acessar esse acervo sem curadoria prévia, de encontrar um livro de qualidade inferior é de aproximadamente 52%.





CONCLUSÃO COMPARATIVA

Há aproximações e contrastes entre os três acervos analisados, cuja composição segue um padrão recorrente: um núcleo consistente de obras de qualidade; um grupo intermediário com fragilidades editoriais ou narrativas; e uma parcela significativa de títulos sem qualidade, marcados por ilustrações estereotipadas, personagens homogêneos e conteúdos moralizantes.

Os dados evidenciam que os acervos demonstram certa disposição em dialogar com a heterogeneidade das infâncias leitoras, ainda que de modo desigual e, por vezes, insuficiente. Observamos esforços para a incorporação de obras que promovam diversidade étnico-racial e tensionem padrões tradicionais de representação. No entanto, persistem lacunas relevantes, sobretudo no que se refere à ausência de obras que contemplem experiências dissidentes da norma heterocisgênera e outras conformações familiares, inexistentes nos três acervos analisados. Nenhum dos três acervos, por exemplo, apresentou exemplares que abordem com sensibilidade essas temáticas, como faz o livro *"Joaquim, Joaquim"*, de Mônica Todaro.

Um dos eixos centrais da investigação foi compreender se os contextos sociais das escolas influenciam suas curadorias. Verificou-se que os acervos 1 e 3 não apresentam processos curatoriais sistemáticos, enquanto o acervo 2 revelou iniciativas claras de seleção orientada pela bibliotecária. Ainda assim, destacou-se a disparidade na presença de livros com protagonismo não branco nos acervos 1 e 2, ambos situados em territórios periféricos, onde a diversidade representativa assume caráter ainda mais urgente.

É preciso esclarecer que não realizamos nenhum levantamento que identificasse a composição étnica das comunidades escolares, mas é sabido historicamente quais corpos têm habitado os bairros socialmente marginalizados. A representatividade é inegociável em qualquer contexto, mas torna-se especialmente necessária nesses espaços, cumprindo também uma função simbólica de reconhecimento. Nesse sentido, é fundamental que os acervos 1 e 2 ampliem o espectro representativo de suas estantes.

Apesar dessas ausências, os acervos revelam-se, dentro de suas limitações, razoavelmente diversos, oferecendo às crianças múltiplos referenciais narrativos, históricos, geográficos e imaginativos. Observa-se também, ainda que de forma incipiente em alguns casos, o reconhecimento da lógica pluriperspectivista da infância, sobretudo no acervo 2, que investe em maior diversidade de formatos editoriais. Já os acervos 1 e 3 carecem de maior bibliodiversidade, especialmente no que diz respeito aos gêneros textuais.

Por fim, destaca-se a importância dos programas governamentais de incentivo à leitura: aproximadamente 86% dos livros de boa qualidade do Acervo 1, 70% do Acervo 2 e 75% do Acervo 3 são oriundos do PNLD ou do PNBE. Esses dados evidenciam o papel central dessas políticas públicas na qualificação dos acervos escolares, indicando que o acesso à literatura infantil de qualidade nas escolas públicas tem se dado, majoritariamente, por meio desses programas, que operam como vetores fundamentais de bibliodiversidade e acesso estético.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poder andar por entre estes acervos foi, para nós, uma enriquecedora experiência — movimento que nos inquietou, nos sacudiu, nos deslocou. E esperamos que tenha sido movimento também para os acervos e seus responsáveis. Atuar nestas veredas nos confirmou a urgência de acervos escolares vivos: ricos, contextualizados, diversos, em perpétuo estado de renovação. Porque se a experiência humana é pois, um incessante devir, a arte que produzimos não pode ser outra coisa senão fluxo, transmutação, reinvenção.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- FILHO, Newton Freire Murce et al. **Qualidade, diversidade e diferenças em livros ilustrados: uma experiência no ensino de literatura infantil**. *Polyphonia*, Cuiabá, v. 32, n. 2, p. 238–254, jul./dez. 2021.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: Ministério da Educação, 2016. p. 13–49.
- RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



AS AVENTURAS DE COORDENAR UMA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA: ENTRE LIVROS E AFETOS

Ethel Silva de Oliveira

Universidade do Estado do Amazonas-UEA, Pró-reitoria de Extensão-PROEX

Katiani Fernanda da Silva de Mattos Antunes

Biblioteca Comunitária Maria Dolores

Elisângela Silva de Oliveira

Universidade do Estado do Amazonas-UEA, Pró-reitoria de Extensão-PROEX

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entre livros e afetos se construíram aventuras de coordenar uma biblioteca comunitária, localizada no interior do Amazonas, na cidade de Itacoatiara, à 264km da capital Manaus. Situada na Obra Social Chico Xavier, na rua Felicidade, n. 3725, bairro Jardim Amanda, encontra-se a Biblioteca Comunitária Maria Dolores (BCMD).

A BCMD foi fundada em 2022, mas seu embrião foi gestado muito antes com projetos e ações realizadas na Obra Social Chico Xavier, em que a formação de leitores, por meio do projeto “Educando com amor e arte” desde 2008, já demonstrava indícios do perfil do grupo e da Biblioteca que estava por vir.

Atualmente, composta por voluntários e bolsistas de projetos de extensão da Universidade do Estado do Amazonas, vem cada vez mais ganhando visibilidade e alcançando seu maior propósito que é ser um ponto de cultura e humanização. Associada ao Centro Espírita Maria Dolores, seu mantenedor jurídico, a Biblioteca Comunitária Maria Dolores se preocupa com o acolhimento, tendo o amor como sua principal filosofia (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2023).

Este trabalho vem mostrar, na perspectiva de suas autoras, narrativas de suas histórias que se entrelaçam com o protagonismo de coordenar a equipe e as atividades da BCMD, seus princípios, seus sonhos e lutas. Os bastidores de liderar, os desafios, e os dilemas são trazidos à tona a partir de memórias e experiências marcantes que mostram como uma biblioteca comunitária está para além de livros, sendo gestada e sonhada com o foco na humanização e acolhimento.

Desse modo, o problema que mobilizou a pesquisa consistiu em: Que experiências foram construídas para liderar um trabalho na Biblioteca Comunitária Maria Dolores na formação de leitores, com princípios de humanização e acolhimento? Para analisar as experiências partimos da narrativa (auto)biográfica (JOSSÔ, 2007) conduzida por duas questões norteadoras, são elas: (1) De que maneiras falar de si também é falar de Biblioteca Comunitária? (2) Que experiências me marcaram na liderança da Biblioteca Comunitária Maria Dolores?

A luz da pesquisa narrativa na modalidade (auto)biográfica, em que o sujeito que viveu a experiência sabe dizer melhor sobre os impactos dela (BRETON, 2020) se desenhou a metodologia adotada, de abordagem qualitativa, com foco nas memórias e experiências das autoras, que desvelam a partir



da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), duas categorias principais que teceram o desenrolar das narrativas: (1) Falar de si também é falar de Biblioteca Comunitária e (2) Experiências que marcam a liderança da Biblioteca Comunitária Maria Dolores.

Os principais autores que fundamentam a referida análise são Mayer (2022); Machado (2009); Alves (2020) com as bases relacionadas a Biblioteca Comunitária; Bell Hooks (2024) e Paulo Freire (2021), trazendo a dimensão estética, amorosa e dialógica às práticas que nortearam os princípios adotados pela Biblioteca Comunitária Maria Dolores.

FALAR DE SI TAMBÉM É FALAR DE BIBLIOTECA COMUNITÁRIA

Ao refletir sobre nossas histórias e como estas se entrelaçam à biblioteca comunitária, pensamos em nossas vidas, três mulheres que encontram em um lugar em comum motivos para viver seus sonhos, lutar pelo que acreditam, se realizar enquanto ser humano e provocar a mudança na vida de outras pessoas e na sua comunidade. “O homem está no mundo. Ele o transforma e se transforma na medida que as mudanças que ele provoca geram efeitos em si mesmo. A relação entre o homem e o mundo é de formação mútua” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 59).

Diferentes foram os caminhos e experiências que constituíram nossas vidas e nos aproximaram a um propósito em comum. Deslocamentos, referências familiares, experiências leitoras, participação em comícios, o exercício do magistério, a maternidade e tantos outros mobilizaram nossas histórias pessoais.

Eu sou Elisângela Silva de Oliveira, mãe de 5 filhos, divorciada, tenho a experiência de lutar muito para conseguir meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional que tem base na educação. Filha de pais que gostam de estudar, de ler, de trabalhar e ajudar as pessoas, de levar o pouco que tinham para os outros também. (Elisângela Oliveira, Relato autobiográfico, 2025).

A maternidade, o divórcio, a luta, a educação foram mobilizadores de uma história que representa a vida de tantas mulheres e, em especial, de uma das coordenadoras da Biblioteca Comunitária Maria Dolores, que tem sido um espaço liderado por mulheres. As marcas dessas histórias reverberam na forma como o lugar é conduzido, percebido e sentido pelo coletivo que o compõe.

A minha história está muito associada ao trabalho social, que iniciou desde a adolescência nas atividades de evangelização infantil no Centro Espírita Maria Dolores. Então, poderia dizer que a ideia de “comunitário”, de coletivo, de importar-se com o outro vem das bases espíritas no qual fui fortemente influenciada. (Ethel Oliveira, Relato autobiográfico, 2025).

É interessante observar que tanto no relato da Elisângela, quanto da Ethel a referência do “importar-se com o outro”, caracteriza suas concepções que foram moldadas com o tempo, sob influência dos pais e da religião espírita. A ideia de “comunitário” se expressa desde cedo, o que corrobora com as bases e princípios que sustentam uma Biblioteca Comunitária. E essas histórias vão influenciando outras vidas que passam a somar com um ideal coletivo. Isso fica claro no relato de Katiani Antunes:

Falar de mim é falar da Biblioteca Comunitária Maria Dolores, porque nossas histórias se entrelaçam desde o princípio. A biblioteca foi fundada em 2022, o mesmo ano em que me mudei para Itacoatiara, interior do Amazonas, junto com meu esposo e nosso filho. Viemos de Mato Grosso, onde tínhamos uma vida estabi-

lizada e uma carreira já consolidada. Para muitos, deixar tudo para trás parecia loucura — afinal, por que trocar o certo pelo incerto? Mas embarcamos no sonho do meu esposo, e decidimos dar uma chance ao desconhecido. A mudança foi difícil, especialmente para mim, filha única e muito ligada à minha família. No começo, achei que ficaria pouco tempo, pedi afastamento do meu cargo público e encarei como um recomeço provisório. Mas então algo inesperado aconteceu: fui apresentada à Elisângela, colega de trabalho do meu marido, e logo no primeiro encontro sentimos uma conexão profunda. Ela me levou até um espaço ainda em formação, uma biblioteca nascendo — e ali, naquele momento, algo em mim também renasceu. Foi amor à primeira vista. (Katiani Antunes, Relato Autobiográfico, 2025).

A Biblioteca entra em cena como provocadora de mudanças, entendendo que esta se faz de relações, de pessoas, de afetos e acolhimento. Uma biblioteca em formação que consegue tocar outro coração: “[...] e ali, naquele momento, algo em mim também renasceu”. Katiani chega de Mato Grosso para o interior do Amazonas, e em meio a tantas mudanças, incertezas, conseguiu se sentir acolhida, algo novo surgiu, como em suas palavras “amor à primeira vista”.

Mayer (2022) ao fazer um estudo sobre Bibliotecas Comunitárias no Brasil, baseado em um levantamento de Estado da Arte, referenciando pesquisas de Machado (2009); Alves (2020), dentre outros, afirma que:

[...] Os(as) mediadores(as) de leitura e gestores(as) de bibliotecas comunitárias as têm transformado em centros de cultura, superando a estereotipada compreensão das bibliotecas como local exclusivamente de empréstimos de livros. Nelas acontecem encontros de pessoas, escutas de histórias, conversas sobre livros, debate sobre temas propulsores de transformações individuais e coletivas. Nelas são discutidos problemas que afligem indivíduos e grupos e quaisquer questões que interessam às comunidades. (MAYER, 2022, p. 117-118)

Um espaço com relações potentes, capazes de transformar vidas, eis uma das marcas da Biblioteca Comunitária Maria Dolores. “A Biblioteca Comunitária Maria Dolores me fez permanecer em Itacoatiara, me fez criar raízes. Falar dela é falar da família que encontrei, da rede de apoio que se formou, dos sonhos que passaram a ser meus também” (Katiani Antunes, Relato autobiográfico, 2025).

Quando se fala em Biblioteca, uma das principais ideias que se vem à mente é livro, leitura, mas quando falamos em Biblioteca Comunitária é muito recorrente as falas estarem atreladas a relações, pessoas, gente. E a fala de Katiani, mencionada acima, se reporta a “família”, “rede de apoio”, sonhos compartilhados. Ou seja, passamos para uma dimensão subjetiva, estética, amorosa. Como bem adverte Freire (2021, p. 110): “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”.

O relato de Elisângela é marcado por esta característica, pela vontade de compartilhar conhecimento, mas, sobretudo, por pessoas que gostam de gente. Para atuar de forma voluntária, movidas pelo desejo da partilha, é preciso considerar um elemento que faz toda a diferença nesse processo, o amor, um propósito claro e consciente de como se deseja viver nesse mundo. O relato a seguir deixa claro esse intento.

A Biblioteca Comunitária Maria Dolores inicia seu processo de criação do esforço conjunto de mulheres que gostam de gente, gostam de ensinar, e que sentem prazer em compartilhar conhecimentos. É um espaço



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores



que traz na sua essência o acolhimento, o convite para enxergar mais longe, para ver além das aparências e descobrir o mundo à sua volta.

Penso que fazer parte desta Biblioteca e atuar nos seus projetos e lutar por eles, faz todo o sentido para mim, e tem a ver com a minha história de vida. Uma das marcas de nosso trabalho é estar em articulação constante para o desenvolvimento de pessoas. (Elisângela Oliveira, Relato autobiográfico, 2025).

Como desenvolver pessoas, crescer, sem a luta pela democratização do conhecimento, do acesso ao livro, da formação de leitores, de espaços de cultura, principalmente para aqueles que estão à margem desses direitos? O surgimento da Biblioteca Comunitária Maria Dolores parte desse princípio, como podemos ver no relato de Ethel Oliveira:

Então, em 2022 com a inauguração da Biblioteca Comunitária Maria Dolores, na Obra Social Chico Xavier, percebo que esse vínculo ficou mais intenso, passando a ser uma bandeira de luta para que todos possam ter o direito de acesso a livros, a biblioteca, esporte, lazer e a cultura de modo geral. (Ethel Oliveira, Relato autobiográfico, 2025).

Portanto, percebemos que essas lutas partem de pessoas que são tocadas por tais princípios, filosofias de vida que se materializam em espaços, em experiências e, estes, por sua vez, são pontos que tocam vidas de outras pessoas. E, assim, a Biblioteca Comunitária Maria Dolores segue sendo conduzida por três mulheres, que mobilizam tantas outras para, por meio da literatura, compartilhar histórias, afetos, vida pulsante e dinâmica. Como afirma Jossô (2007, p. 413) “As narrativas centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. As vivências que vão sendo refletidas nos transformam e falam de um percurso experienciado de forma conjunta por três mulheres professoras atuantes na Biblioteca Comunitária Maria Dolores.

EXPERIÊNCIAS QUE MARCAM A LIDERANÇA DA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA MARIA DOLORES

O conjunto das experiências dentro e fora da Biblioteca vão conduzindo tomadas de decisões das coordenadoras desse espaço. E como diz Katiani: “Estar à frente da Biblioteca Comunitária Maria Dolores é, todos os dias, viver o inesperado”. Diferente de bibliotecas tradicionais, silenciosas e ordeiras, a BCMD é movimento, é barulho, é alegria e choro. Contrastes a todo instante, momentos de abraços, mas também de denúncia, mediação de leitura no bosque e preocupação com a criança que chega com fome.

Uma das experiências mais marcantes — e que ainda hoje me tira o sono — é a história de uma família com quatro irmãos que frequentavam a biblioteca. Sabíamos que os pais eram usuários de substâncias, e tentamos de todas as formas oferecer apoio: buscamos o Ministério Público, o Conselho Tutelar, a Assistência Social... Mas nossas ações não passavam de denúncias sem retorno prático. Acolhemos aquelas crianças da melhor forma que conseguimos. Garantimos lanche, escuta, brincadeira, presença. Mas, com o tempo, elas deixaram de aparecer. E esse é o tipo de situação que mais me dilacera: até que ponto é possível se envolver sem adoecer? Como proteger a saúde mental quando se convive tão de perto com realidades de abandono, violência e invisibilidade social? (Katiani Antunes, Relato Autobiográfico, 2025).





Perguntas como essas, feita por Katiani, geralmente ficam sem respostas, mas são vivenciadas a cada dia na resistência, no trabalho que continua apesar dos desafios, na busca por alternativas que possam minimizar o adoecimento. O atendimento psicológico e espiritual tem sido adotado para apoio aos voluntários e bolsistas que trabalham na Biblioteca. Como a BCMD está vinculada ao Centro Espírita Maria Dolores (CEMAD) contamos com uma psicóloga espírita que se colocou à disposição para contribuir, assim como, os que desejam participar da atividade de atendimento espiritual também são bem vindos ao CEMAD ou na atividade que acontece na Obra Social Chico Xavier. Além disso, temos uma atividade de vibrações e preces toda sexta à tarde, momento em que uma pequena equipe se reúne para orar pelas crianças e voluntários da instituição e, após, tem a distribuição de um copinho com água fluidificada (magnetizada com boas energias) para quem desejar.

Além disso, oferecemos atendimento médico, com uma voluntária, voltado para as crianças, seus familiares, voluntários e bolsistas. Uma vez que o adoecimento do corpo, da mente e da alma é uma constante, e esse olhar para o ser humano na sua integralidade faz parte da liderança da Biblioteca Comunitária Maria Dolores.

A realidade de violência, abandono e invisibilidade social se faz presente, como no caso citado acima e em outros, como podemos ver na narrativa de Katiani:

Também me marca profundamente o caso de dois irmãos que ainda frequentam o espaço. Filhos de uma mãe em situação de dependência, eles convivem com rotinas duras e instáveis. O mais velho, já entrando na adolescência, é um desafio constante. Há dias em que chega e nos abraça com afeto, como quem encontra abrigo. Em outros, parece irreconhecível — carrega nos olhos uma raiva silenciosa, um cansaço que não condiz com a idade. Nessas horas, o coração aperta, e eu me pergunto: como ajudá-los de verdade? (Katiani Antunes, Relato Autobiográfico, 2025).

Coordenar uma biblioteca comunitária, localizada na periferia do interior do Estado do Amazonas, com um público, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social e econômica, exige pensar para além do acesso ao livro, ao acesso à humanização e ao acolhimento. E esta tem sido uma marca desse trabalho. Ethel se reporta a este respeito:

Penso que uma das experiências que mais me toca é a repercussão do acolhimento e dos impactos que estes vão gerando nos olhares das crianças e em seus comportamentos. São perceptíveis as mudanças entre o momento da chegada, seja das crianças ou mesmo dos adultos, e como processos humanizadores de uma recepção carinhosa, somada às atividades culturais, vai transformando as pessoas depois de um tempo muito curto naquele espaço. Nenhum coração que se encontra endurecido, com medo e acanhado resiste ao poder de práticas humanizadoras. A mudança vai acontecendo, mesmo que não tenhamos a exata dimensão delas. (Ethel Oliveira, Relato autobiográfico, 2025).

Freire (2021) compreende a educação como um processo dialógico e amoroso, comprometido com a libertação e a humanização dos sujeitos. Esse olhar inspira as práticas da Biblioteca Comunitária Maria Dolores, que reconhecem no acolhimento e na escuta gestos pedagógicos de transformação. Educar, nesse contexto, é criar vínculos e promover experiências que tocam o sensível, rompendo com o distanciamento entre quem ensina e quem aprende.



Nessa mesma direção, Bell Hooks (2024), defende que o ato de educar é também um ato de amor e coragem. Para a autora, a sala de aula — e, por extensão, qualquer espaço educativo — pode se tornar um território de liberdade quando o aprender é atravessado pelo afeto, pela escuta e pela valorização das experiências de cada sujeito. Assim como Freire, Hooks entende que ensinar e cuidar são gestos inseparáveis, e que a transformação social começa no encontro entre corpos, vozes e histórias.

Desse modo, a prática educativa na Biblioteca Comunitária Maria Dolores afirma-se como uma pedagogia do acolhimento: uma experiência que une afeto e criticidade, cuidado e resistência, palavra e escuta. Nesse espaço, o aprendizado não se limita à leitura do livro, mas se expande à leitura do mundo e à reinvenção de si, reafirmando que educar é, sobretudo, um ato de esperança e amor.

Toda atividade na BCMD inicia-se com o momento do acolhimento, que consiste na recepção carinhosa, uma roda de conversa para saber como cada um está, e a condução varia entre exercícios de respiração, leitura de uma mensagem ou história com uma temática sobre respeito, paz, solidariedade, entre outros, seguida de uma oração espontânea, feita pelas crianças ou voluntário/bolsistas.

Esta prática iniciou com dois voluntários do CEMAD que dedicavam 30 minutos do seu dia por semana para realizarem esta atividade com a turma da tarde. Com o passar do tempo os bolsistas foram percebendo que quando tinha esse acolhimento, a tarde transcorria com tranquilidade e todos ficavam mais calmos. Depois, em conjunto, foi decidido que esta seria uma prática adotada todos os dias, sendo realizada pelos próprios voluntários/bolsistas.

É muito interessante analisar as experiências que nos tocam, que fazem sentido e como elas vão se transformando em tomadas de decisões no dia a dia da condução da BCMD. Ou seja, tudo o que fazemos é preenchido de intencionalidade, de história, de vivências. Isso fica muito claro na memória de Elisângela ao narrar:

Meu pai gostava muito de ler, lia de tudo e assistia a todos os jornais, foi órfão, não pôde estudar como gostaria, mas seu processo formativo foi com a vida e a busca incessante de se superar e de sair da pobreza material, intelectual, e também uma pessoa politizada. Sabia ensinar os filhos o que era participar de uma sociedade e seus movimentos políticos, sociais e econômicos. Amava quando ele me levava para os comícios para ouvir o que os candidatos da cidade de Itacoatiara, tinham a dizer, quais eram suas propostas para saber em quem votar.

Quando vem essas memórias faço a articulação com o que desenvolvemos na Biblioteca Comunitária Maria Dolores, como ela é um ponto de cultura e humanização por meio da literatura, dos livros, das mediações que são desenvolvidas com diferentes pessoas de diferentes territórios, dando voz à comunidade [...]. (Elisângela Oliveira, Relato autobiográfico, 2025).

A experiência com os livros, referências de um pai órfão, leitor, com pouco estudo e politizado, influencia o modo de coordenar uma Biblioteca Comunitária. Escutar e dar voz aos que chegam, a periferia, a tantos órfãos de pais vivos, as crianças de pés descalços, marcam as nossas ações, em que receber um livro é também receber um abraço.

Essas vivências implicam na curadoria dos livros que são comprados ou recebidos em doações, no esforço por estudar e escrever projetos para captar recursos e ofertar o que há de melhor para as



crianças, em não se contentar com o pouco, em saber que podemos mais, que todos têm direito a um espaço bonito, alegre, com livros novos, e, sobretudo, com muito amor.

Viver de modo consciente em uma sociedade é sair da alienação, entender como as coisas funcionam na sociedade, encontrar os caminhos de superação para viver com beleza e alegria, com o pão na mesa todos os dias, e sair da escravidão de toda natureza, é um propósito pelo qual lutamos em conjunto. (Elisângela Oliveira, Relato autobiográfico, 2025).

E essa fala da Elisângela expressa o espírito desbravador das coordenadoras da Biblioteca Comunitária Maria Dolores, que resistem entre lágrimas e sorrisos, que apostam e acreditam nas pessoas e em si mesmas. Como diz Katiani, “[...] é nesse espaço de cuidado coletivo que insisto em acreditar — porque mesmo quando a ajuda parece pouca, ela nunca é em vão”. E entre partilhas vamos suprimindo nossas próprias necessidades para sermos capazes também de ofertar, formando outros multiplicadores para nesta causa se empenhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pergunta mobilizadora da pesquisa, à luz das teorias que clarearam a nossa análise, a reflexão sobre as nossas histórias e memórias apontaram as experiências que contribuíram para liderar a BCMD, com prioridade na formação de leitores com princípios de humanização e acolhimento.

A influência com o trabalho comunitário desde a adolescência, contato com livros por referência de pais leitores, engajados com causas sociais, foi reverberando em uma consciência coletiva que repercutiu no modo de liderar a BCMD. As experiências em conjunto de três mulheres, mães, educadoras e sonhadoras, trazem uma marca de sensibilidade, acolhimento e muita coragem para conduzir relações e dilemas entre livros e afetos.

Quanto às experiências que marcaram as nossas ações na coordenação da biblioteca, temos dois eixos centrais: o impacto sentido nos casos das crianças em alta vulnerabilidade social, que influenciaram e ainda influenciam na qualidade da saúde mental dos voluntários/bolsistas. Essas situações exigiram tomada de decisões com a oferta de atendimento médico, psicológico e práticas espiritualizadas, a fim de promover o bem estar dos participantes.

O outro eixo é a repercussão e a transformação que o atendimento acolhedor e humanizado é capaz de provocar em todos os envolvidos na Biblioteca. Esta percepção levou a adoção do momento de acolhimento, em que as mediações de leitura são precedidas de escuta sensível, partilha de vivências, dinâmicas socializadoras e oração.

Desse modo, resgatar nossas histórias e memórias, das aventuras na coordenação de uma biblioteca comunitária mostram que as narrativas apresentadas não são apenas relatos individuais, mas expressões de um fazer coletivo atravessado por desafios estruturais, vínculos afetivos e práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana de Souza. Biblioteca Comunitária: conceitos, relevância cultural e política. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 16, p. 1-29, 2020.



BRETON, Hervé. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. REPI – **Revista**

Educação, Pesquisa e Inclusão. Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 12-22, 2020. Disponível

em: <https://revista.ufrb.br/repi/article/view/e20201> Acesso em 16 nov. 2025

DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation**. Fondements Méthodes Pratiques. Paris: Téraèdre, col. Autobiographie et éducation, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2024.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em 16 nov. 2025.

MACHADO, Elisa Campos. Uma discussão acerca do conceito de biblioteca comunitária. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v.7, n. 2, p. 80-94, 2009.

MAYER, Bel Santos. **Parelheiros, idas e vi(n)das: ler, viajar e mover-se com uma biblioteca comunitária**. 1 ed. São Paulo: Instituto Emília: Solisluna Editora, 2022.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, Elisângela Silva de; OLIVEIRA, Ethel Silva de (orgs.). **História e memórias do Centro Espírita Maria Dolores**. Elizabeth Albuquerque Meireles (Ilustradora). Belém: RFB, 2023.



AS POTENCIALIDADES DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Eliana Guimarães Almeida

UNESP-Presidente Prudente/ UFMG

Renata Junqueira de Souza

UNESP-Presidente Prudente/ UFLA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem origem em uma pesquisa desenvolvida em estágio pós-doutoral e propõe-se a discutir as potencialidades formativas da literatura infantil no contexto da educação inclusiva. De natureza teórica e qualitativa, a investigação baseou-se na análise de produções literárias voltadas para crianças, buscando compreender de que modo a experiência literária pode contribuir para a consolidação de uma educação comprometida com a formação de leitores sensíveis à diversidade humana, à alteridade e às múltiplas expressões culturais que compõem o tecido social.

A discussão aqui proposta parte de uma concepção ampla de inclusão escolar, segundo a qual todos os educandos são reconhecidos como sujeitos de direitos, tendo como premissa o respeito, o reconhecimento e a valorização das diferenças. Tal compreensão possibilita um olhar que busca assegurar condições equitativas de acesso, participação e permanência de todos na escola comum, compreendendo a diversidade – de raça, de etnia, de gênero, de sexualidade, de classe social, e de outras dimensões constitutivas da diversidade humana – não como empecilho, mas como elemento potencializador do processo educativo (Mantoan, 2003; Lustosa e Figueiredo, 2021).

Do ponto de vista filosófico-educacional, o estudo ancora-se em Paulo Freire (1996; 2011; 2015; 2022), que propõe uma educação libertadora, dialógica e humanizadora, centrada na conscientização, no diálogo e no reconhecimento do outro. Fundamenta-se também em Edgar Morin (2011; 2015), cuja teoria da complexidade defende a superação da fragmentação do saber e a formação de sujeitos capazes de compreender a interdependência entre todos os seres humanos, integrando razão, emoção, ética e solidariedade como dimensões inseparáveis da formação humana.

No campo literário, o referencial teórico apoia-se em autores que entendem a literatura como experiência estética, simbólica e formativa, com destaque para Antônio Candido (1995), que a reconhece como um direito humano fundamental, enfatizando sua função humanizadora; Louise Rosenblatt (2002), que destaca a dimensão da experiência transacional da leitura e Michèle Petit (2009), que ressalta seu papel na (re)construção subjetiva do leitor. Além disso, o trabalho dialoga com estudos de Yolanda Reyes (2010), Rildo Cosson (2014), Ligia Cademartori (2009), Cecília Bajour (2012) e Teresa Colomer (2012), cujas reflexões orientam práticas leitoras sensíveis à diversidade e comprometidas com a formação integral do sujeito.

Parte-se, assim, da hipótese de que a literatura, ao revelar a diversidade das experiências humanas, pode favorecer a formação de sujeitos empáticos e críticos, contribuindo para uma prática educa-



tiva comprometida com a equidade e o respeito à diferença. Nesse sentido, a experiência literária aproxima-se do ideal de uma educação pautada pela solidariedade, pela ética do cuidado e pela valorização do outro – fundamentos indispensáveis à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizadora.

O artigo estrutura-se em dois eixos: o primeiro traz uma reflexão sobre a literatura como experiência estética e simbólica, traçando uma relação, no plano teórico, entre literatura, educação inclusiva e formação humanizadora e o segundo traz um recorte das análises desenvolvidas na pesquisa, a partir de algumas obras literárias, buscando evidenciar o potencial da leitura como espaço de encontro, reconhecimento e construção de uma cultura escolar democrática e acolhedora.

A ARTE LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE

Ainda que não seja essa a sua função, a literatura infantil ocupa um lugar privilegiado na formação cultural e afetiva dos sujeitos, configurando-se como espaço de fruição estética e de reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo. Ao permitir que o leitor entre em contato com a complexidade das emoções e dos conflitos humanos, ela possibilita o reconhecimento do outro e a compreensão de realidades diversas, seja por meio das narrativas, seja por meio da poesia.

Desde o surgimento das primeiras obras destinadas às crianças, a literatura infantil esteve associada à formação de valores e à transmissão de normas de conduta, sendo historicamente tratada como instrumento educativo mais do que como expressão artística (Zilberman, 2003). Entretanto, é importante destacar que a presença da literatura dirigida a crianças dentro da escola, no contexto contemporâneo, deve ser valorizada não como mero recurso pedagógico, mas como arte que mobiliza a imaginação e amplia a sensibilidade (Cademartori, 2009).

De acordo com Soares (2001), já que a escolarização da literatura infantil é inevitável – uma vez que ela está na escola – é fundamental que tal escolarização ocorra de maneira adequada, preservando-se, assim, o caráter estético e simbólico das obras. Isso implica deslocar a leitura literária do campo instrumental e devolvê-la à sua função de provocar deslocamentos simbólicos, envolvendo a emoção e o pensamento. A escolarização desejável, portanto, segundo a autora, é aquela que forma leitores autônomos e sensíveis, capazes de construir sentidos próprios e estabelecer vínculos afetivos e intelectuais com os textos, o que pode ser realizado a partir de uma relação pautada na escuta, no diálogo e em uma seleção consciente de repertório.

Segundo Rosenblatt (2002), a relação transacional entre leitor e texto transforma o ato de ler em uma experiência viva e dinâmica, na qual o significado é construído a partir da interação entre a subjetividade do leitor e o universo simbólico da obra. Nessa perspectiva, a leitura literária deixa de ser uma atividade de mera decodificação para se constituir como um espaço de encontro e de construção de sentido, em que cada leitor mobiliza suas experiências, emoções e repertórios culturais para dialogar com o texto. Essa concepção valoriza o papel ativo do leitor e reforça a dimensão estética e formativa da literatura, compreendida como prática social, afetiva e cognitiva.

Em um contexto educacional em que se reconhece a necessidade de integrar diferentes saberes e de repensar os modos de ensinar e aprender, a literatura se apresenta como um espaço privilegiado de reinvenção da educação. Sob a perspectiva do pensamento complexo (Morin, 2011; 2015),



educar exige compreender as conexões entre razão, emoção, ética e sensibilidade, rompendo com a fragmentação do conhecimento e com a lógica da homogeneidade. Nessa direção, a literatura surge como elo capaz de articular arte, cultura e experiência humana, favorecendo a formação integral dos sujeitos.

Ao possibilitar o encontro entre diferentes vozes, histórias e visões de mundo, a leitura literária assume papel central na construção de uma educação inclusiva, que reconhece o outro como legítimo na sua diferença e promove a convivência democrática. Assim, a literatura infantil, ao articular o estético e o ético, revela-se como potente mediadora na formação da sensibilidade, da empatia e do reconhecimento mútuo — fundamentos indispensáveis para uma escola inclusiva e humanizadora.

Desse modo, ao articular a formação do leitor tal como defendida por Bajour (2012), Reyes (2012) e outros estudiosos do campo da literatura às concepções de inclusão escolar e valorização das singularidades, à luz do que propõem Mantoan (2003) e Lustosa e Figueiredo (2021), delinea-se uma abordagem que reconhece a literatura como propulsora de humanização e de democratização do conhecimento. Nesse horizonte, a educação inclusiva é compreendida como projeto ético, estético e político de reconhecimento, escuta, transformação social e superação de desigualdades de acesso, permanência e aprendizagem.

O diálogo entre educação inclusiva e literatura constitui, assim, um campo fecundo de reflexões sobre os modos de formar sujeitos críticos e solidários em uma sociedade marcada por desigualdades e exclusões historicamente construídas. Pensar a leitura literária a partir de uma perspectiva sensível e inclusiva implica compreender que os textos e as práticas de leitura podem favorecer o diálogo entre culturas e ampliar a consciência em torno da experiência humana, que engloba fatores culturais, históricos e subjetivos.

A POTÊNCIA INCLUSIVA DA LITERATURA: OBRAS E PERSPECTIVAS

Neste tópico são apresentados alguns dos resultados das análises desenvolvidas na pesquisa, que teve caráter teórico e documental, com levantamento exploratório de obras literárias infantis que tangenciam aspectos ligados à inclusão em sua forma ampla. Assim, o conjunto de obras de literatura infantil levantadas foi organizado em cinco categorias construídas ao longo do percurso teórico-metodológico, quais sejam: i) Questionamento e ruptura de padrões; ii) Consciência social e sensibilização; iii) Pluralidade humana; iv) Vozes e raízes culturais; e v) Afetos e temas sensíveis.

Cabe destacar que tal organização não pretendeu estabelecer fronteiras rígidas nem oferecer um panorama exaustivo da produção literária contemporânea, mas conferir materialidade às reflexões tecidas em torno do diálogo entre literatura e educação inclusiva, a partir do agrupamento em diferentes perspectivas a partir dos aspectos que predominavam em cada obra, buscando uma aproximação temática para fins analíticos. É importante mencionar, ainda, que há obras que atravessam mais de uma categoria.

Iniciemos pela obra *O menino Nito: então homem chora ou não?*, de Sônia Rosa e Victor Tavares, que constitui um exemplo expressivo de transversalidade ao articular afetos, normas sociais e processos de subjetivação. Ao problematizar a repressão do choro e das emoções na infância, o livro dialoga com a categoria “Afetos e temas sensíveis”, mas também com a categoria “Questionamento e ruptura



de padrões”, ao tensionar modelos hegemônicos de masculinidade e de controle emocional. A narrativa constrói um espaço simbólico no qual a fragilidade deixa de ser tratada como desvio e passa a ser reconhecida como dimensão constitutiva da experiência humana, favorecendo a elaboração afetiva do leitor e abrindo caminho para reflexões éticas sobre cuidado, empatia e escuta no contexto escolar. Ademais, a obra incorpora a representatividade ao apresentar um personagem negro sem que essa dimensão seja conduzida por um discurso explicitamente afirmativo, integrando-a de modo orgânico à experiência literária.

Além desta obra, também dialogam com ruptura de padrões e quebra de expectativas obras como *Lilás, uma menina diferente*, de Mary E. Whitcomb e Tara Calahan King, traduzido por Charles Cosac e *Julián é uma sereia*, de Jessica Love, traduzido por Bruna Beber. Nessas narrativas manifesta-se o enfrentamento de estereótipos que regulam comportamentos, afetos e identidades, sobretudo no que se refere às infâncias marcadas por cobranças sociais rígidas.

Embora as duas primeiras – *O menino Nito: então homem chora ou não?* e *Lilás, uma menina diferente* – apresentem, em alguns momentos, marcas pedagógicas mais explícitas, seja no título, seja na elaboração do conflito, o caráter literário das obras se preserva na medida em que a experiência estética não se reduz à transmissão de uma mensagem, mas se constrói pelo investimento na dimensão afetiva dos personagens e pela possibilidade de identificação e deslocamento do leitor. Assim, ainda que estreitem os limites entre literatura e intencionalidade formativa, esses livros mantêm-se no campo literário ao priorizar a elaboração simbólica e a sensibilidade como vias de construção de sentido.

Em *Julián é uma sereia*, de modo singular, a questão da identidade de gênero é abordada de modo sensível e poético, sem recorrer a explicações diretas ou a enunciados normativos. A narrativa constrói-se a partir da experiência subjetiva do personagem, valorizando seus desejos, afetos e formas singulares de se reconhecer no mundo. A delicadeza das imagens e a economia do texto verbal ampliam o espaço de interpretação do leitor, permitindo que a temática da identidade emergja de forma simbólica, por meio do gesto, do olhar e do acolhimento. Nesse sentido, a obra afasta-se de uma abordagem pedagógica explícita e investe na potência da experiência estética como via de reconhecimento e legitimação da diferença, favorecendo a construção de sentidos relacionados à aceitação, ao pertencimento e à liberdade de expressão. Ao apresentar um contexto de acolhimento familiar, o livro reafirma a importância do cuidado e da escuta como fundamentos éticos das relações humanas, contribuindo para a formação de leitores capazes de reconhecer e respeitar a pluralidade das identidades desde a infância.

A grande fábrica de palavras, de Agnès de Lestrade e Valeria Docampo, traduzida por Carlos Aurélio e Isabelle Gamin é outra obra que mobiliza, de forma simbólica e poética, reflexões que atravessam as categorias “Consciência social e sensibilização” e “Afetos e temas sensíveis”. Ao construir uma metáfora sobre a escassez da palavra e o acesso desigual à linguagem, a obra convida o leitor a refletir sobre relações de poder, silenciamento e exclusão sem recorrer a explicações diretas. A força das imagens implica o leitor na construção de sentidos, evidenciando como a literatura pode tornar visíveis desigualdades estruturais por meio da sugestão, do silêncio e da densidade simbólica, em



consonância com a compreensão da leitura como experiência ética e estética, com os afetos colocados em primeiro plano.

Ainda no contexto de sensibilização e consciência social, destacam-se *A melhor mãe do mundo*, de Nina Rizzi e Veridiana Scarpelli, *Da minha janela*, de Otávio Júnior e Vanina Starkoff, *A jornada do pequeno senhor tartaruga*, de Inge Bergh, Inge Misschaert e Kristina Ruell, traduzido por Cristiano Zwiesele do Amaral, *Donana e Titonho*, de Ninfa Parreiras e André Neves e *O nome do moço*, de Márcia Leite e Bruna Lubambo. Essas narrativas focalizam sujeitos que vivem em contextos de pobreza, racismo ou marginalização, sem recorrer a estereótipos ou simplificações. Ao contrário, aposta-se em personagens complexos, cujas experiências são apresentadas com delicadeza e densidade humana, permitindo que o leitor reconheça as durezas do cotidiano, mas perceba também os gestos de cuidado e de resistência que conferem humanidade a grupos marginalizados, por uma construção de cenários esteticamente sofisticados, sem problematizações explícitas e ensinamentos diretos em torno das temáticas abordadas.

Por sua vez, a narrativa presente em *Chupim*, de Itamar Vieira Junior e Manuela Navas articula elementos que dialogam simultaneamente com as categorias “Vozes e raízes culturais” e “Pluralidade humana”. Ao deslocar o olhar antropocêntrico e organizar a experiência narrativa a partir da relação entre os seres vivos, a obra aproxima-se de cosmovisões que compreendem a natureza como matriz de conhecimento e de organização do viver. Essa fabulação simbólica, ancorada em uma lógica relacional e não hierárquica, amplia os modos de conceber pertencimento e alteridade, reafirmando a literatura como espaço de inscrição de saberes não hegemônicos.

Ainda na categoria “Pluralidade humana” dialogando com a categoria “Afetos e temas sensíveis”, destaca-se o trabalho artístico presente nas obras *Meu irmão não anda, mas pode voar*, de Angel Barcelos e Manoel Veiga, *Tom*, de André Neves e *Menino Baleia*, de Lulu Lima e Natália Gregorini. Nesses livros a diferença não é apresentada como falta ou limitação, mas a partir de outras possibilidades de interação, percepção e construção de vínculo e pertencimento. Ao deslocarem o olhar da deficiência como problema individual para a dimensão relacional, essas obras contribuem para uma compreensão mais ética e inclusiva da diversidade humana, favorecendo processos de empatia e reconhecimento do outro.

As obras apresentadas aqui constituem apenas um recorte do corpus da pesquisa, que abarca inúmeros outros títulos atravessados por temáticas relacionadas à inclusão, considerando as diferentes categorias e suas intersecções. Mais do que estabelecer um repertório fechado ou indicar obras modelares, interessa destacar a importância de um olhar atento do mediador para as possibilidades de leitura e para a abertura de sentidos que cada obra pode oferecer. O conjunto é composto por livros que dialogam de forma direta com determinadas temáticas, como também por produções cuja força reside sobretudo na sugestão, na ambiguidade e na densidade simbólica. Em ambos os casos, é a mediação sensível, ética e esteticamente orientada que pode ampliar ou restringir a experiência literária do leitor. Nesse sentido, a potência inclusiva da literatura não se esgota nas características intrínsecas das obras, mas se constrói na relação entre texto, leitor e mediador, no modo como a leitura é proposta, acolhida e compartilhada no espaço educativo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo apontam para a potência da literatura infantil e juvenil como caminho para a formação humana e a construção de uma escola inclusiva. A experiência de leitura literária possibilita ao sujeito a participação em diferentes contextos, seja por meio das narrativas, que permite o contato com diversos tempos e espaços, seja pela palavra poética, tantas vezes capaz de condensar uma vasta gama de significações em poucos versos.

As interações mediadas pela palavra literária favorecem o desenvolvimento dos sujeitos, independentemente de suas condições físicas, neurológicas, sociais, históricas, culturais, entre outras. Ao propor uma mediação leitora atenta à diversidade e à interconexão entre saberes, o mediador de leitura amplia o alcance da literatura como prática social e simbólica que promove a inclusão e a valorização das diferenças.

Nesse sentido, reafirma-se a literatura infantil não apenas como recurso pedagógico, mas como experiência ética, estética e política fundamental para a construção de práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BARCELOS, Angel. **Meu irmão não anda, mas pode voar**. Ilustrações: Manoel Veiga. Belo Horizonte: Gutenberg, 2018.
- BERGH, Inge; MISSCHAERT, Inge; RUELL, Kristina. **A jornada do pequeno senhor tartaruga**. Trad.: Cristiano Zwiesele do Amaral. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2019.
- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. In: **Revista de Psicologia**, 26(2), 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª edição (Coleção questões da nossa época; v. 22). São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.



- JÚNIOR, Itamar Vieira; NAVAS, Manuela. **Chupim**. São Paulo: Baião Livros, 2024.
- JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Ilustrações: Vanina Starkoff. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- LEITE, Márcia. **O nome do moço**. Ilustrações: Bruna Lubambo. São Paulo: Editora Joaquina, 2025.
- LESTRADE, Agnès de; DOCAMPO, Valeria. **A grande fábrica de palavras**. Trad.: Carlos Aurélio e Isabele Gamin. São Paulo: Aletria, 2010.
- LIMA, Lulu. **Menino baleia**. Ilustrações: Natália Gregorini. São Paulo, SP : Mil Caramiolas, 2021.
- LOVE, Jessica. **Julián é uma sereia**. Trad.: Bruna Beber. São Paulo: Boitatá, 2021.
- LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Inclusão, o olhar que ensina!** a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças [livro eletrônico]. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya; Rev. Tec. Edgar de Assis Carvalho. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2011.
- NEVES, André. **Tom**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012.
- PARREIRAS, Nínia. **Donana e Titonho**. Ilustrações: André Neves. São Paulo: Paulinas, 2018.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- REYES, Yolanda. **Ler, brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ROSA, Sônia. Casa de palavra preta: o protagonismo negro na Literatura Infantil. In: LICÁ, Márcia. **Infâncias e leituras**: presenças negras e indígenas na literatura infantil. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2024.
- ROSA, Sônia. **O menino Nito**: então homem chora ou não?/ ilustrações: Victor Tavares. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- ROSENBLATT, Louise. **La literatura como exploración**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.
- WHITCOMB, Mary E. **Lilás, uma menina diferente**. Ilustrações Calahan King. Trad.: Carlos Cosac. São Paulo: Cosac Naify, 2009.



CÍRCULO DE LEITURA: O PROTAGONISMO INFANTIL NA SELEÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS

Patrícia Barros Soares Batista

Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais

Letícia Lopes Ferreira

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (PROEX / UFMG)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quem sabe o horizonte da leitura seja apenas isso: uma linha tênue e distante onde o sol se põe ou se levanta, onde nascem, morrem ou renascem a claridade e a noite. E somos a noite e o dia. O estranho desamparado e o que acolhe e ampara e, também a casa onde esse encontro acontece. E não somos nada disso e somos alguém em busca de uma voz que nomeie e faça hospitaleiro esse vasto território ao qual chamamos de mundo.

(Daniel Goldin, 2012, p. 46)

No excerto da obra “Os dias e os livros”, Daniel Goldin nos apresenta uma profunda reflexão sobre a experiência de leitura literária, evidenciando aquilo que acreditamos e defendemos ao pensar na literatura presente no ambiente escolar, não como uma mera atividade com um objetivo fixo, como muitas vezes acaba ocorrendo neste espaço (Todorov, 2009), mas, como experiência, como um processo contínuo e transformador, que espelha a própria complexidade da vida e nos ajuda a compreender e nomear este território chamado mundo. Sob esse prisma, a literatura, considerada como uma metáfora para a própria existência humana, pode auxiliar-nos a (re)significar o mundo em suas complexidades plurais e singulares, ajudando-nos a habitá-lo, assim como a nós mesmos(as), ainda que de forma provisória e movente.

Nesse sentido, acreditamos que no processo de formação leitora de crianças, sujeitos de direitos e produtoras ativas de suas próprias culturas, dado que ao reproduzir o mundo adulto, o fazem de forma interpretativa e não meramente passiva (Corsaro, 2011), o encontro entre livros e leitores se dá por meio de pontes construídas a partir da mediação literária (Reyes, 2014), na qual uma constelação intersubjetiva de incertezas e certezas residem nos atos da leitura literária, tal como destaca Cecília Bajour (2023). Demandando do(a) mediador(a) uma postura acolhedora e um olhar ancorado no imaginário dado que o olhar atento pode ser uma forma de desnaturalizar o que está distante de nossos olhos e olhar com outros olhos é a condição do imaginário, pois “o estranhamento implica o desvio do habitual, a libertação intencional do aprisionamento em ideias usuais” (Bajour, 2023, p. 37).

Este olhar atento alinhado à escuta sensível por parte das mediadoras e mediadores de leitura pode se verter num espaço em que a busca por exercer algum tipo de controle sobre os outros, cede lugar a uma relação de trocas atravessada por um olhar marcado pelo dialógico, aberto àquilo que as crianças têm a dizer sobre o texto. Tal aspecto constitui-se como “parte vital desse ato compartilhado em um questionamento das posturas monológicas e autorreferenciais” (Bajour, 2023, p. 44). Isso



porque, ainda segundo a autora, “a convicção sobre a natureza provisória e incompleta de nossas próprias significações é uma porta hospitaleira para que as significações dos outros se entrelacem com as nossas” (Bajour, 2023, p. 45).

Tendo como foco que nos processos de mediação da leitura literária, a partir da abertura ao novo e desconhecido, às dúvidas e incertezas, torna-se possível, a partir do protagonismo das crianças nos processos de ampliação de seus repertórios literários propiciar “redes coletivas de imaginários em torno da leitura” (Bajour, 2023, p. 45), afluindo na possibilidade de nos pensarmos seres com e entre outros, dadas as múltiplas camadas de modos de ser e estar no mundo.

Frente ao exposto, neste trabalho, tecemos reflexões sobre o protagonismo infantil na seleção de obras literárias, a partir de experiências vivenciadas na disciplina “Círculo de Leitura”, componente do currículo diversificado do 1º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG (CP-U-FMG). Metodologicamente, optamos pelos Círculos de Leitura, conceito homônimo de Rildo Cosson (2014), que se refere a reuniões periódicas de um grupo de pessoas, em torno da leitura de uma obra escolhida pelos participantes, que neste caso, são crianças de 6-7 anos de idade.

Assim, ao longo do ano, por meio de encontros semanais em torno da leitura literária, as crianças foram incentivadas a escolher, de maneira autônoma respeitando suas subjetividades e dialogando com seus interesses, livros com os quais tivessem afinidade, o que permitiu maior envolvimento, dada a identificação com as temáticas e vínculos afetivos estabelecidos com as obras. As reflexões aqui apresentadas ancoram-se na interlocução com o campo de estudos sobre literatura e infância (Andruetto, 2012; Castrillón, 2015; Goldin, 2012; Nikolajeva, 2023); sobre os acervos e a qualidade dos livros, considerando os critérios e condições da seleção das obras (Correro; Colomer, 2015) e no conceito de mediação como lugar de encontros (Bajour, 2023; Reyes, 2014).

LITERATURA E INFÂNCIA NA ESCOLA

A literatura, de acordo com Todorov (2009), possibilita-nos construir uma primeira imagem coerente do mundo e, continuamente por meio de encontros mais complexos e matizados com a palavra e a imagem, vai se tecendo um mosaico de diferentes experiências alicerçadas nas diversas filigranas da vida; vão descortinando, por meio da fabulação, novos horizontes nos modos de compreender o mundo. Assim, a literatura é compreendida como um direito humano, acepção defendida por Candido (1995) e Castrillón (2011), tendo em vista que o encontro com diferentes tipos e formas de textos, discursos, personagens e contextos alargam o nosso olhar, permitindo-nos compreender melhor as complexidades e subjetividades que constituem a nossa humanidade. Portanto, neste trabalho defendemos que ela “contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e críticos, capazes de compreender e interagir com o mundo de forma mais justa e sensível” (Batista e Silva, 2025).

Ao pensarmos a literatura endereçada às infâncias no ambiente escolar, compreendemos a necessidade fundamental de se estabelecer uma relação que se mostre como “ponte entre a atividade imaginária que habita algumas ficções e a possibilidade de tecer redes imaginárias entre os leitores” (Bajour, 2023, p. 40), o que pressupõe reconhecer e evidenciar o protagonismo da criança leitora que está constituindo o seu processo formativo. Inspiradas em Rosemberg (2012), concebemos a criança



como ator social e a infância vista como uma construção social rompe com uma visão assentada em um *modus operandi* adulto de conceber a criança como um vir a ser.

Para Corsaro (2011), a infância se apresenta como possibilidade de ser construída pela própria criança, e não somente uma ação adultocêntrica a seu respeito. Neste sentido, ao pensarmos nas relações estabelecidas com as crianças por meio dos processos educativos escolares, torna-se urgente evidenciar o protagonismo desses sujeitos nas experiências literárias cotidianamente tecidas, considerando que

a cultura das crianças não é algo que está em suas cabeças, é pública e coletiva e se expressa em ações: define-se como conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares, compreendidos como o grupo de crianças que passam algum tempo juntas regularmente (Silva; Carvalho, 2023, p. 59).

As crianças são sujeitos sociais ativos desde a mais tenra idade, e, embora haja o predomínio histórico de uma visão adulta que concebe este período como o de um possível preparo para a introdução à sociedade (Corsaro, 2011), como um devir, a criança já é um sujeito de direitos, inserido em uma diversidade de contextos que “compõem uma multiplicidade de infâncias a partir de modos distintos de ser e estar no mundo” (Batista; Silva, 2025, p. 10).

Segundo Daniel Goldin (2012), no contato de crianças e adultos com a literatura pode-se “incrementar o potencial de diálogo na relação adulto-criança, mas não necessariamente” (Goldin, 2012, p. 86), pois ainda conforme o autor, “não há nada mais desagradável que um adulto que desdenha as crianças, nem tão tolo quanto alguém que acredita que o diálogo com elas implica se desdobrar a seu nível intelectual ou a de seu discurso” (Goldin, 2012, p. 86). Assim, a literatura para crianças em nosso tempo representa uma esperança, pois “como nenhuma outra criação cultural, ela se presta a propiciar um repensar da relação adulto-criança na qual possamos nos inventar mutuamente.” (Goldin, 2012, p. 86). Sendo necessário, para tanto, que compreendamos a sua dimensão transcendental.

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS OBRAS A FIM DE AFLUIR EM EXPERIÊNCIAS DE ENCONTROS QUE POTENCIALIZEM AS INFÂNCIAS

Ao reconhecer e incentivar o protagonismo infantil nas escolhas, compartilhamos da ideia defendida por Castrillón (2011), que, inspirada em Paulo Freire, nos diz não ser possível “existir sem assumir o direito ou o dever de optar, decidir” (Castrillón, 2011, p. 43). Com esse propósito, cabe ao sujeito mediador ser um “leitor da realidade” e construir pontes que aproximem o leitor e a leitora em formação a encontrar “livros que o ajudem a ler essa realidade” (Castrillón, 2011, p. 46), de modo a contribuir para transcender e superar “uma sobrevivência imediatista” (Castrillón, 2011, p. 47). Nos processos educativos junto às infâncias, a educação deve voltar-se “para a descoberta das potencialidades de cada indivíduo e desenvolvê-las. Uma educação que forme e respeite a autonomia, que permita que nos descubramos cidadãos de um país sem renunciar à possibilidade de sermos cidadãos do mundo” (Castrillón, 2011, p. 61).

Para tanto, faz-se necessário um olhar cuidadoso e criterioso sobre o acervo de obras disponível para as crianças, considerando a inegável existência de obras e ilustradores que fundem no objeto



livro componentes literários e artísticos, oferecendo, assim, “um sem fim de experiências estéticas que cremos ser de especial interesse no caminho no descobrimento do mundo e na aprendizagem literária dentro do campo da educação” (Correro; Colomer, 2015, p. 61, tradução nossa). A seguir apresentamos um quadro inspirado em Correro e Colomer (2015) e na nossa própria prática, com os principais elementos a serem considerados em relação à qualidade literária de um livro ao se pensar na constituição de um acervo para as infâncias:

Quadro 1: Quadro com principais elementos que conferem qualidade à uma obra

Elementos	Itens constituintes
Experimentação semântica	Camadas de sentido que proporcionem uma experiência leitora singular a cada leitura. Abertura para a atuação do leitor na construção de sentidos.
Linguagem	Tessitura verbo-literária: escolhas lexicais, semânticas, narrativas e poéticas.
Visualidade	Diversidade de estilos e técnicas de ilustração (imaginativo, realista, pintura) que abranjam diferentes perspectivas estéticas: traços, texturas, ritmos cromáticos, nuances.
Temática	Ancoragem em temas que dialoguem com os potenciais interesses do leitor infantil e com temas que potencializam a visão de mundo das crianças a partir da tematização de modos outros de ser e estar no mundo e do reconhecimento e valorização da diversidade
Tipologia	Livro ilustrado, livro com ilustrações, livro objeto, livro informativo, etc.
Reconhecimento do livro como um produto editorial	Reconhecimento de autores(as) e ilustradores(as) referência no campo, assim como novos(as) autores(as) e ilustradores(as) que ecoem narrativas outras.
Elementos paratextuais	Capa, quarta capa, guardas, encadernação, diagramação, tipografia, etc.

Fonte: Adaptado de Correro e Colomer (2015) e baseado na experiência das autoras nas mediações realizadas por meio dos Círculos de Leitura junto à crianças do EF.

Considerar o leitor criança como uma pessoa portadora da voz e da subjetividade complexas e únicas evidenciam o seu poder, sua autonomia e sua capacidade imaginativa e interpretativa do mundo (Nikolajeva, 2023), abre caminhos para entender que mediar a literatura para crianças requer “o rigor da teoria, o encantamento da poética e a correção da ética” (Nikolajeva, 2023, p. 14).

Ao reconhecer o caráter ético e estético da literatura, bem como o caráter político da educação, compreendemos que a leitura literária não é um meio de lazer passivo, “ao contrário, tem profundo sentido e valor” (Castrillón, 2011, p. 65). Deste modo, as experiências literárias podem contribuir para



a formação de leitores(as) que se apropriam “da linguagem dos outros para expressar as próprias intenções e para se converter em autor e ator de seu lugar no mundo” (Castrillón, 2011, p. 90). Por isso, a leitura literária é erigida como necessidade e como direito humano, devendo ser assegurada na escola considerando-se o protagonismo infantil nas escolhas que compõem a travessia literária.

CÍRCULOS DE LEITURA: UM CONVITE AO PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

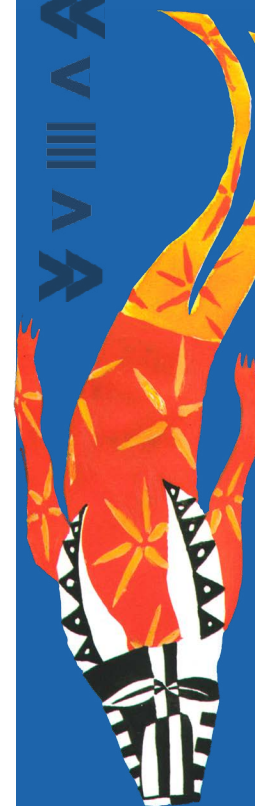
As ações do projeto de extensão, ensino e pesquisa Círculo de Leitura, vigente desde o ano de 2019 no âmbito do Centro Pedagógico, uma Escola de Educação Básica da UFMG, articulam-se tendo como base a metodologia proposta por Rildo Cosson (2014), que compreende os círculos como encontros periódicos dedicados à leitura coletiva e ao compartilhamento de impressões sobre uma obra, configurando um espaço de diálogo e construção compartilhada de sentidos. Em 2025, as atividades do projeto foram desenvolvidas com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, no âmbito da disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), constituída por um grupo de 13 crianças, cujos encontros ocorrem uma vez por semana, totalizando 2h/aula. A disciplina é regida pela professora que coordena a ação e pela bolsista do projeto.

Segundo Cosson (2014), os círculos podem adotar diferentes formatos: aberto, semiestruturado ou estruturado. Em nossas ações, adotamos o modelo semiestruturado, no qual os encontros semanais são conduzidos por uma educadora mediadora, responsável por organizar a experiência literária, apresentar a obra, orientar o compartilhamento das percepções e favorecer a circulação da palavra, dos sentimentos e sensações entre os(as) leitores(as). Considerando que as crianças se encontram no processo inicial de aprendizagem da língua escrita, a mediação busca garantir condições de participação plena, respeitando a diversidade de interesses, ritmos e modos de ler.

Nesse mesmo movimento de fazer ecoar as vozes das crianças, buscamos adotar um sistema democrático de votação para a escolha da obra a ser lida e apreciada em cada encontro. Deste modo, apresentamos até cinco livros que são sempre escolhidos considerando os potenciais interesses das crianças e buscando, também, contribuir para alargar horizontes e perspectivas de mundo desses sujeitos. Após a apresentação da capa de todas as obras, as crianças votam livremente naquele que mais a interessou, sendo selecionado o título com o maior número de votos.

A seleção dos materiais literários a serem levados para votação baseia-se em critérios previamente apresentados na seção anterior: diversidade temática e de gêneros, pluralidade de autorias, variedade gráfica e editorial, camadas de sentido e qualidade estética (Correro; Colomer, 2015). Tendo em vista as especificidades das crianças do 1º ano, no início do ano letivo realizamos um levantamento das principais temáticas que compunham o rol de interesses e intencionamos, a partir daí, construir um acervo que fizesse sentido para o grupo, assegurando um espaço de acolhimento para que seus gostos, interesses e curiosidades emergissem como parte fundamental do processo formativo. Dessa forma, o protagonismo infantil na escolha das obras se configura com um princípio que norteia as ações de ensino do projeto, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais ativos (Corsaro, 2011), produtoras de cultura e capazes de optar, decidir e construir vínculos afetivos com os livros (Castrillón, 2011).

Conforme já mencionado anteriormente, no início do ano letivo, desenvolvemos uma atividade intitulada “Tipos de livros e histórias que mais gosto”, com o objetivo de conhecer os interesses lite-



rários das crianças. Dentre os temas que emergiram, percebemos a forte presença de personagens midiáticos como, por exemplo “Princesas”, “Moana” e “A Bela e a Fera”, da Disney. O tema “histórias de terror” se destacou como a preferência de uma criança que se mostrava extremamente introvertida e chamou-nos a atenção a expressividade e a intensidade dos traços, conforme se pode notar no registro apresentado na figura 1. Durante a roda de diálogo com os/as estudantes, a criança em questão, que verbalizava muito pouco dada o atraso significativo em sua fala não justificou a sua escolha.

Figura 1: Registro de estudante com interesse em histórias de terror



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Atentas ao registro das possíveis preferências das crianças e buscando acolher os anseios e expectativas em relação aos encontros literários, organizamos um acervo prévio de obras que dialogassem com diferentes universos temáticos, levando uma diversidade de livros para os encontros. No mês de junho, foi escolhido o livro “Chapeuzinho Amarelo”, escrito por Chico Buarque (2005) e ilustrado por Ziraldo. Durante a conversação literária, observamos que a leitura da obra mobilizou uma troca significativa de experiências e relatos sobre os diferentes elementos e ações que causavam medo e as possíveis formas que cada um(a) encontrou em lidar e entender esse sentimento, especialmente favorecida pela brincadeira com a linguagem e pelo humor que atravessa o referido texto literário. O desenho a seguir, produzido por uma das crianças após a leitura, espelha uma inspiração nas ilustrações de Ziraldo e uma expressão de seu olhar sobre a narrativa, mas também dialoga com o que ele viveu em relação ao medo que sentia do escuro dado que ela se sentia como a protagonista: paralisada e aterrorizada diante do temor.

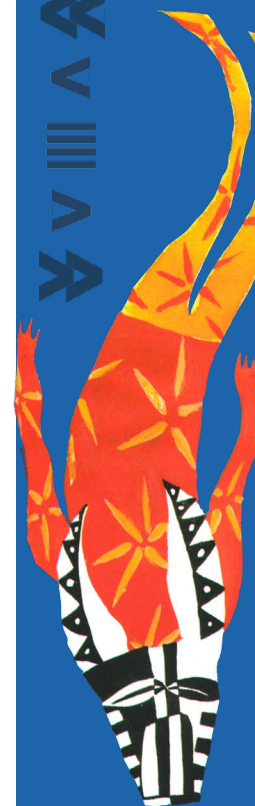


Figura 2: Registro em desenho da obra Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Em outro momento, já no mês de novembro, a obra “A vida não me assusta”, de Maya Angelou (2018), ilustrada com pinturas do artista Jean-Michel Basquiat, foi erigida para a leitura. As trocas seguiram outro tom reflexivo, pois compartilhamos a motivação da autora ao escrever o poema: ela havia passado por uma situação traumática e ficou 5 anos de sua vida sem falar. Essa informação paratextual ampliou o horizonte interpretativo das crianças, que novamente trouxeram seus temores, mas nesse caso, aqueles que já não as assustavam mais, aquilo que já tinham superado. A seguir, apresentamos um registro produzido por uma das crianças após o círculo de leitura, em que é possível observar como o encontro com a narrativa dialoga com o modo como ela tem buscado enfrentar os seus medos, rindo deles, tal como Angelou (2018) faz em seu poema.

Figura 3: Registro em desenho da obra A vida não me assusta, de Maya Angelou.



Fonte: Acervo pessoal (2025)



O protagonismo das crianças na escolha desses livros revelou-se como um movimento que, além de dialogar com um tema afim ao universo infantil, permitiu explorá-lo por meio da ludicidade, da liberdade artística, das reverberações silenciosas e da linguagem metafórica, elementos que ampliam a capacidade imaginativa e contribuem para a potencialização de repertórios simbólicos mais plurais e diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência com os círculos de leitura, podemos afirmar que a liberdade dos/das estudantes na escolha de títulos que dialoguem com seus interesses e ampliem o seu repertório ético e estético, revelou-se essencial para incentivar uma conexão significativa com a literatura. Evidenciou, ainda, a importância de reconhecer as infâncias como modos singulares de ser, estar e compreender o mundo, sendo as crianças sujeitos leitores ativos, cujas vozes devem ser ouvidas e respeitadas nos espaços escolares.

O acesso à literatura configura-se como um direito de todos/as, requerendo para tanto, tempos e espaços adequados aos encontros com os livros e, por meio da disciplina de GTD, tornou-se possível promover encontros plurais e singulares, de maneira a contribuir para a formação de sujeitos críticos e sensíveis. Nesse movimento de encontros de mundos que o campo literário abriga, temos a oportunidade de ler e compreender de modo mais ampliado a vida, atribuindo maior sentido àquilo que vemos ao nosso redor, à medida em que olharmos “até pulverizarmos os olhos” (Andruetto, 2012, p. 76).

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ANGELOU, Maya. **A vida não me assusta**. Ilustrações de Jean-Michel Basquiat. Organização de Sara Jane Boyers. Tradução de Anabela Paiva. São Paulo: DarkSide Books, 2018.

BAJOUR, Cecilia. **Cartografia dos encontros**: Literatura, silêncio e mediação. São Paulo: Solisluna Editora, 2023.

BATISTA, Patrícia Barros Soares; SILVA, Giane Maria. Círculos de leitura na graduação: tessituras literárias na formação inicial docente. In: Tirol, Luiz Gustavo; Araújo, João Fernando de; Santos, Adriana Regina de Jesus dos; Silva, Rafael Bianchi; Favinha, Marília Evangelina Sota (Org.). **Transpondo fronteiras**: diálogos sobre currículo, formação e trabalho docente em contextos nacionais e internacionais. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2025.

BUARQUE, Chico; ZIRALDO. **Chapeuzinho Amarelo**. São Paulo: Cosac Naify, 2005

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995. p. 169-191.

CARDOSO, Elizabeth. Apresentação. In: NIKOLAJEVA, Maria. **Poder, voz e subjetividade na literatura infantil**. Tradução de Camila Werner. São Paulo: Perspectiva, 2023.



CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CORRERO, C., & COLOMER, T. Elecciones y constitución de acervos en la Educación Infantil. Criterios y condiciones de selección de libros. In **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Belo Horizonte: Editora FAE, 2015. p. 59-80.

COSSON, Rildo. Círculo de leitura. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

NIKOLAJEVA, Maria. **Poder, voz e subjetividade na literatura infantil**. Tradução: Camila Werner. São Paulo: Perspectiva, 2023.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG-Faculdade de Educação, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações étnico-raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 10-46.

SILVA, Camila Ferreira da; CARVALHO, Janaína Nogueira Maia. A construção histórica e social da infância: um diálogo entre alguns dos principais pesquisadores contemporâneos que estudam temas relacionados à cultura das crianças e à/s infância/s. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 28, n. 64, p. 49-68, set./dez, 2023.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.



CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LITERATURA INFANTIL NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI)

Tawana Domeneghi Orlandi Tosta

UFSCar/PMRP

Virna Mac-Cord Catão

UFSCar/IFSP

Cleonice Maria Tomazzett

UFSCar

RESUMO

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) é parte integrante do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado em 2024 pelo MEC, legitimado como programa específico, Pro-LEEI, pela Portaria 85 de 31/01/2025. O LEEI tem como principal objetivo promover a formação continuada de professores/as que atuam na Educação Infantil, em especial na pré-escola, no que tange às práticas de linguagem, tomando a leitura e a escrita constituintes da relação da criança com o mundo. Em parceria com universidades públicas, o programa está organizado em formato de “cascata”, ou seja, universidades formam formadores estaduais, que formam formadores municipais, que formam professores, que organizam as práticas pedagógicas com os bebês e crianças nas escolas. Nos encontros formativos do LEEI foram tratados os aspectos como interações pedagógicas e brincadeiras, com prioridade a literatura infantil e a formação estético-literária do professor. A linguagem é compreendida como um meio de interação, expressão, construção de sentidos e pertencimento cultural e não apenas como um instrumento de nomeação ou preparação para a alfabetização. A literatura, por sua vez, é tratada como uma forma de arte e experiência estética, que deve estar presente no cotidiano das crianças desde os primeiros anos de vida, por meio de práticas que valorizem a escuta atenta, o contato frequente com diferentes gêneros literários e a mediação sensível dos adultos. Trazemos o recorte das formações ocorridas no Polo Ribeirão Preto e uma análise sobre a implantação inicial do programa.

CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO LEEI

A história da alfabetização no Brasil é marcada por transformações políticas, pedagógicas e sociais que refletem os diferentes projetos de sociedade em disputa ao longo do tempo. Durante o período colonial, a alfabetização era restrita às elites, especialmente por meio das escolas jesuíticas, cujo ensino visava mais à catequese do que à universalização do acesso à leitura e à escrita (SAVIANI, 2008). Somente nas décadas finais do século XX, consolidou-se o entendimento da alfabetização como um direito e como condição fundamental para o exercício da cidadania. Nesse período, destacam-se os aportes teóricos da concepção de alfabetização e letramento, que influenciaram práticas pedagó-



gicas e políticas públicas (SOARES, 2003). Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a alfabetização passou a ser concebida como um compromisso do Estado, inserida em um contexto mais amplo de universalização do acesso à educação básica.

No século XXI, políticas específicas foram formuladas para enfrentar os desafios persistentes da alfabetização no país. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, representou um marco ao estabelecer a meta de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, no 3º ano do ensino fundamental, por meio de ações de formação de professores, distribuição de materiais pedagógicos e avaliações sistemáticas. Apesar de avanços, persistiram desigualdades regionais e dificuldades de implementação.

A educação, em seus aspectos gerais, sofreu impacto, principalmente os programas que atendem a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois tratam de educação escolar presencial, para aqueles que têm idade própria.

As dificuldades estruturais, como o acesso desigual a recursos digitais e à internet, evidenciaram a fragilidade do pacto federativo na garantia da alfabetização, sobretudo em municípios menores e em contextos de vulnerabilidade social.

Durante esse período, houve tentativas de adaptação do PNAIC e de programas correlatos, como o uso de plataformas digitais de formação de professores e a produção de materiais pedagógicos acessíveis às famílias. No entanto, os desafios foram expressivos: a alfabetização, por demandar contato direto, interação oral e acompanhamento próximo, foi uma das áreas mais prejudicadas, resultando no aumento dos índices de crianças não alfabetizadas na idade certa (UNICEF, 2021).

Esse cenário crítico contribuiu para a formulação de novas políticas após a pandemia, culminando no Pacto Nacional pela Criança Alfabetizada (2023), que retoma e atualiza os princípios do PNAIC, agora com foco na alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental. Essa política busca enfrentar os retrocessos provocados pela crise sanitária e garantir a recuperação das aprendizagens interrompidas, reafirmando a centralidade da alfabetização como direito fundamental (BRASIL, 2023).

Mais recentemente, o Ministério da Educação instituiu o Pacto Nacional pela Criança Alfabetizada, que reafirma o compromisso federativo entre União, estados e municípios em garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental. Esse pacto insere-se em uma perspectiva contemporânea de políticas públicas educacionais voltadas à equidade e à qualidade da alfabetização, ao mesmo tempo em que retoma a importância da formação docente, do monitoramento de resultados e da valorização da diversidade cultural e linguística do país (BRASIL, 2023).

A implementação nacional do Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), em 2024, ocorreu em um contexto político marcado pelo esforço do governo federal em reconstruir políticas públicas voltadas à educação básica, após um período de descontinuidade, desfinanciamento e fragmentação institucional ocorrido entre 2016 e 2022 como mencionado anteriormente, com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República, em janeiro de 2023, iniciou-se um novo ciclo político pautado pela revalorização do papel do Estado na promoção de direitos sociais, com destaque para a educação como área estratégica.



Nesse cenário, o LEEI foi incorporado ao escopo do Pacto Nacional pela Retomada de Obra e Alfabetização na Idade Certa, renomeado em 2023 como Pacto Nacional pela Criança Alfabetizada.

O LEEI, ao ser incorporado a esse novo pacto, passa a ocupar um lugar estratégico na etapa da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à oralidade, à escuta, à leitura e à vivência de práticas sociais da linguagem desde os primeiros anos. Sua implementação em 2024 reflete o reconhecimento da importância da educação infantil no processo de alfabetização, não no sentido da antecipação da decodificação, mas da ampliação do repertório linguístico, cultural e simbólico das crianças.

Assim, o contexto político de 2024 é caracterizado por um reposicionamento da política educacional federal, orientado por princípios democráticos, pela cooperação federativa e pelo compromisso com a equidade. A retomada de programas como o LEEI e a formulação do novo pacto pela alfabetização evidenciam a tentativa de reconstruir um campo educacional comprometido com a valorização docente, com a formação continuada de qualidade e com o fortalecimento da educação pública como direito social.

A instituição do Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), por meio da Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025, insere-se no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com a finalidade de fortalecer a formação de professores da educação infantil no campo da linguagem oral, da leitura e da escrita. Tal iniciativa reafirma a necessidade de políticas públicas voltadas à valorização e qualificação docente, em consonância com os princípios de colaboração federativa e equidade educacional (BRASIL, 2025a).

FORMAÇÃO EM CASCATA NO LEEI EM 2024

A formação de professores envolve dois níveis: a inicial, anterior ao ingresso na profissão, e a continuada, que se estende ao longo da carreira e visa ao aprimoramento das práticas pedagógicas. No Brasil, a formação continuada é considerada direito dos docentes e condição essencial para a qualidade educacional (OLIVEIRA, 2004; CANDAU, 2000). Contudo, enfrenta desafios quanto à concepção, implementação e efetividade (GATTI, 2013). Predomina ainda a chamada “cultura das palestras pedagógicas”, caracterizada por ações esporádicas, fragmentadas e pouco conectadas ao cotidiano escolar, o que limita seu impacto transformador (GATTI, 2009; MARCELO GARCÍA, 1999). Esse modelo tecnicista e prescritivo desconsidera os saberes e contextos dos professores, reforçando uma lógica verticalizada (BARREIRO; GEBRAN, 2012; CANDAU, 2017). Apesar disso, experiências exitosas vêm sendo construídas por meio de comunidades de aprendizagem, grupos de estudo e formações em serviço, que valorizam a autonomia docente e o trabalho coletivo (OLIVEIRA, 2010; CANDAU, 2014; TARDIF, 2013). Assim, a formação continuada deve ser compreendida como um processo situado, crítico e permanente, articulado às dimensões técnicas, éticas e políticas da docência, representando um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a transformação da educação brasileira.

Como parte da proposta de formação continuada do Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), implementada em 2024, busca romper com modelos prescritivos ao valorizar os saberes docentes, a articulação entre teoria e prática e o trabalho coletivo nas



escolas (CANDAU, 2014; TARDIF, 2013). Inspirado em políticas anteriores, como o Pró-Letramento e o PNAIC, o programa adotou a formação em cascata, na qual formadores nacionais orientam equipes estaduais, que por sua vez formam equipes municipais responsáveis por atuar diretamente com as professoras (BARREIRO; GEBRAN, 2012). Esse modelo possibilita grande capilaridade em um país de dimensões continentais, mas apresenta riscos de perda de profundidade conceitual, fragmentação e distanciamento da realidade local¹. No LEEI, buscou-se combinar materiais de apoio nacionais, como os *Cadernos do Formador*, com adaptações contextuais; contudo, os resultados variaram conforme as condições institucionais e o engajamento das equipes. Apesar das tensões, em muitos contextos a política foi ressignificada, mostrando que sua efetividade depende do fortalecimento dos formadores, da escuta das práticas locais e da valorização da profissionalização docente.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LITERATURA INFANTIL NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO EM RP

As formações foram desenvolvidas de maneira presencial, aos sábados, nos turnos da manhã e da tarde, com periodicidade mensal, o que possibilitou uma organização sistemática e contínua do processo formativo. No total, ocorreram oito encontros presenciais², concebidos como espaços de estudo, reflexão e socialização de práticas pedagógicas, voltados ao aprofundamento teórico e à problematização das experiências docentes. É a partir desses momentos de formação que buscaremos levantar, analisar e discutir as concepções de linguagem e literatura infantil, compreendendo-as tanto em sua dimensão teórica quanto em suas implicações para a formação de formadores e professores.

Inicialmente, a **linguagem** é compreendida como uma prática social e histórica, constituída no diálogo entre sujeitos e culturas. Nesse sentido, a concepção de linguagem não se dissocia das interações que as crianças estabelecem entre si, com os adultos e com os diversos materiais culturais disponíveis em seu contexto (Vygotsky, 1991). Vygotsky enfatiza que a linguagem atua como mediadora central no desenvolvimento humano, sendo fundamental para a internalização de significados culturais e para a constituição do pensamento (Vygotsky, 2007).

Vygotsky (2007) enfatiza que a linguagem é a principal ferramenta mediadora no desenvolvimento humano, pois não apenas permite a comunicação, mas estrutura o pensamento e organiza a experiência cultural. Por meio da interação social, a criança internaliza significados culturais compartilhados, transformando-os em formas de pensamento autônomo. Nesse processo, instrumentos simbólicos, como a fala, os signos e os textos, funcionam como mediadores entre o indivíduo e o mundo, possibilitando a construção do conhecimento de maneira socialmente situada. A ideia de *zona de desenvolvimento proximal* reforça esse papel: ao interagir com adultos, a criança realiza tarefas que ainda não conseguiria sozinha, internalizando progressivamente os processos cognitivos e culturais (Vygotsky, 1991; 2007). Assim, a linguagem não é apenas veículo de comunicação, mas instrumento constitutivo do pensamento, das emoções e da capacidade de ação no mundo social.

Complementarmente, Walter Benjamin (1994) amplia a compreensão da infância ao valorizar sua dimensão estética e sensível, considerando a criança como um sujeito ativo na produção cultural.



Para Benjamin, a infância não é apenas um período de preparação para a vida adulta, mas um tempo singular em que a criança constrói modos próprios de perceber e interpretar o mundo. Por meio da narrativa, da imaginação e do brincar, ela ressignifica experiências cotidianas e estabelece conexões criativas com seu entorno, produzindo cultura de maneira autônoma. O brincar, em especial, surge como prática essencial para a exploração simbólica e para o desenvolvimento da percepção sensível, permitindo que a criança experimente diferentes perspectivas e construa significados próprios. Assim, Benjamin contribui para a compreensão da infância como espaço legítimo de produção de sentidos, em que linguagem, cultura e experiência estética se articulam, reforçando a ideia de que o conhecimento infantil é construído de forma ativa e socialmente situada (Benjamin, 1994).

A **literatura**, nesse contexto, é entendida como um patrimônio simbólico capaz de ampliar horizontes de sentido, de promover experiências estéticas e de possibilitar a constituição de identidades culturais.

Nesta direção, a literatura é entendida como um patrimônio simbólico que vai além do simples acesso à leitura, funcionando como instrumento de mediação cultural e cognitiva. Ela amplia os horizontes de sentido das crianças ao possibilitar experiências estéticas, afetivas e imaginativas, estimulando a reflexão sobre diferentes mundos, valores e formas de viver. Por meio de narrativas literárias, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas, experimentar emoções e desenvolver a capacidade de interpretar e atribuir significados, contribuindo para a construção de identidades culturais e subjetivas. Além disso, a literatura atua como espaço de diálogo entre gerações e culturas, permitindo que as crianças se reconheçam em histórias, símbolos e personagens, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades linguísticas, críticas e simbólicas. Dessa maneira, o contato com a literatura não apenas enriquece o repertório cultural, mas também fortalece o papel ativo da criança na produção de sentido e na constituição de sua própria experiência de mundo (Bettelheim, 1991; Eco, 2005).

A literatura infantil é vista não apenas como recurso didático, mas como prática social e cultural que deve compor o currículo da Educação Infantil, garantindo às crianças o direito ao acesso à diversidade de textos, narrativas, estilos e vozes.

A concepção de **literatura infantil** que emerge desse debate não se limita ao caráter instrumental de ensino da leitura e da escrita, mas se fundamenta na dimensão estética e humanizadora da literatura. Ao promover encontros entre leitoras e leitores de diferentes idades, a leitura literária é concebida como prática que amplia repertórios culturais, fortalece vínculos afetivos e promove a formação de sujeitos críticos e sensíveis.

Desta forma, concepções de linguagem e literatura infantil que reconhecem a docência como prática cultural, a Educação Infantil como espaço de produção de sentidos e a leitura literária como direito da infância, articulando fundamentos teóricos e práticas pedagógicas para a valorização da experiência estética e formativa com a palavra.

Nesse sentido, a docência ultrapassa o caráter meramente transmissivo e assume um papel de mediação cultural, em que professoras e professores são formadores e, ao mesmo tempo, formados pelas interações que estabelecem com as crianças, com os textos e com o mundo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), ao integrar o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e consolidar-se institucionalmente como Pro-LEEI, reafirma a centralidade da Educação Infantil nas políticas públicas educacionais e reconhece a linguagem como direito das crianças desde os primeiros anos de vida. A proposta formativa do programa, ancorada na concepção de linguagem como prática social, cultural e estética, distancia-se de perspectivas instrumentalizadas e antecipatórias da alfabetização, aproximando-se de fundamentos que valorizam as interações, as brincadeiras e a experiência literária como eixos estruturantes do trabalho pedagógico.

A análise do recorte das formações realizadas no Polo Ribeirão Preto evidencia que, em sua implantação inicial, o LEEI tem produzido espaços formativos potentes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à mediação da leitura literária e à ampliação do repertório estético-literário dos/as professores/as. A parceria com universidades públicas e o investimento na formação dos formadores contribuem para a legitimidade pedagógica do programa e para o fortalecimento de uma concepção de formação continuada articulada à prática docente.

Entretanto, o modelo de formação em cascata, embora amplie o alcance do programa, também impõe desafios relacionados à fidelidade da proposta, à apropriação conceitual pelos diferentes níveis de formadores e às condições concretas de implementação nos contextos locais. Tais aspectos demandam acompanhamento sistemático, espaços de escuta e avaliação contínua, de modo a evitar a diluição dos princípios que fundamentam o LEEI e a garantir coerência entre as orientações formativas e as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Por fim, a experiência inicial do LEEI no Polo Ribeirão Preto aponta para a relevância do programa como política pública de formação continuada, ao promover deslocamentos nas concepções de linguagem, leitura e escrita na Educação Infantil. Ao colocar a literatura e a experiência estética no centro do cotidiano educativo, o LEEI contribui para a construção de práticas mais sensíveis, democráticas e respeitosas às infâncias, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de aprofundar estudos sobre os efeitos da formação em cascata na mudança efetiva das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a continuidade das investigações sobre o programa mostra-se fundamental para o seu aprimoramento e para o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com os direitos das crianças e dos/as professores/as.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reformulating education policy: the strategic relations approach*. London: Routledge, 1992.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1991.

BENJAMIN, W. *Infância e experiência*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jan. 2025a. Disponível em: <https://www.lex.com.br/portaria-mec-no-85-de-31-de-janeiro-de-2025>. Acesso em: 9 set. 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. *MEC institui programa de formação de leitura e escrita*. Brasília, DF, 4 fev. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/mec-institui-programa-de-formacao-de-leitura-e-escrita>. Acesso em: 9 set. 2025. ECO, U. *Experiência estética e literatura infantil*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Criança Alfabetizada*. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 9 set. 2025.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Instrução elementar no século XIX: a escola pública como modelo de civilização*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERNANDES, Cláudia; COSTA, Aline. *Alfabetização em tempos de pandemia: desafios e possibilidades*. Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 1-20, 2021.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 1355-1379, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos: contribuições críticas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

UNICEF. *Impactos da pandemia na educação no Brasil: levantamento 2021*. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 2010.



DIVULGAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL: UM TRABALHO INTERPROFISSIONAL NO ALMANAQUE DO MUNDO MÁGICO DA LEITURA

Rosangela Valachinski Gandin

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Luciana Ferreira

Universidade Federal do Paraná - UFPR

O ALMANAQUE DO MUNDO MÁGICO DA LEITURA

O Almanaque do Mundo Mágico da Leitura nasceu com o propósito de divulgar os produtos educativos culturais publicados no período de 2020–2022 nas redes sociais do programa de extensão universitária O Mundo Mágico da Leitura – MML. Seu primeiro fascículo é resultado de trabalho de equipe multidisciplinar e da parceria entre o MML com o projeto de extensão Centro de Criatividade – CCRIA, ambos do setor Litoral da Universidade Federal do Paraná – UFPR, com a disciplina Extensão em Comunicação do curso de Jornalismo da UFPR.

A ação interprofissional, um dos princípios da extensão, tornou possível a criação do projeto Almanaque do Mundo Mágico da Leitura no ano de 2022, sendo implantado como projeto vinculado ao programa de extensão MML em 2023. Possui vigência até 2030.

Por isso, este artigo tem objetivo de relatar a experiência de criar Almanaque para divulgar o trabalho disponível nas redes sociais do programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura e contribuir com o direito de acesso ao livro em consonância com a Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que instituiu a Política Nacional do Livro.

O ALMANAQUE: INTEGRANDO ENSINO E EXTENSÃO NA CRIAÇÃO DE PRODUTO CULTURAL

A curricularização da extensão ampliou a oportunidade de futuros profissionais vivenciarem durante a formação acadêmica a criação de produtos para atender a demanda social visando contribuir, no caso com o Almanaque, com a formação de leitores e também com erradicação do analfabetismo e promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País em consonância com os incisos I e VII do artigo 2º da Lei nº 13.005 de 25/06/2014, que aprovou o Plano Nacional da Educação – PNE.

Além disso, acredita-se ser papel da universidade – via integração ensino, pesquisa e extensão – apoiar o Plano Nacional da Leitura e da Escrita – PNLL no tocante ao que consta no inciso X do artigo 2º da Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018 que prevê “incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos”. (BRASIL, 2018).



Entende-se que o processo criativo de texto compreende três situações que rodeiam a vida do autor, pois ele tem que conviver com a escrita da obra como autor-pessoa, também como autor-artista quando estiver mergulhado na criação e distanciar dela para se tornar autor-contemplador ao ler o seu texto, como bem explicou Bakhtin (2011).

De outro lado, é responsabilidade do leitor dar acabamento ao texto preenchendo as entrelinhas com estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura como apontaram Solé (1998), Giroto e Sousa (2010). As estratégias de leitura, aliás, estão presentes como direito de aprendizagem na Prática de Linguagem Leitura/escuta e do Campo Artístico Literário para o Ensino Fundamental – anos iniciais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

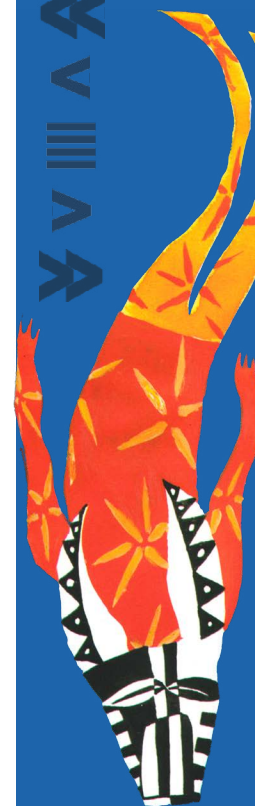
Considerou-se ainda as competências e habilidades do Campo de experiência, escuta, fala, pensamento e imaginação da BNCC (2017) para Educação Infantil e as etapas do desenvolvimento cognitivo nas perspectivas de Piaget (1964) e Vigotsky (1984, 1993), bem como os princípios da extensão universitária descritos em UFPR (2019): impacto e transformação social, interação dialógica, interprofissionalidade e interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e impacto na formação dos estudantes.

DO PROPÓSITO DE SOCIALIZAR O CONTEÚDO DIVULGADO NA REDE SOCIAL DO MML E TORNAR-SE PRODUTO EDUCATIVO CULTURAL DO MUNDO MÁGICO DA LEITURA

O programa de extensão MML tem seu trabalho ancorado no método da Pedagogia Histórico Crítica e na Metodologia de Leitura de Solé (1998). Ele conta com o momento Ouvindo Histórias, responsável por apresentação de textos literários na modalidade de contação de história, teatro de fantoche e dramatização, e com o momento Círculo de Leitura, comprometido com mediação de leitura. Ambos são estratégias de trabalho extensionista que os projetos vinculados ao MML devem atender.

Dito isso, alguns passos orientaram a construção do roteiro do primeiro fascículo:

- Recepção dos estudantes do curso de Jornalismo encaminhados para realizar extensão curricular e seleção de estudantes (via edital do programa MML);
- Ambientação dos acadêmicos selecionados nas fases de criação e produção do Almanaque, distribuindo-os entre as atividades do fascículo;
- Seleção das obras literárias que seriam base para elaboração do sumário do fascículo, segundo os critérios: uma lenda da região do litoral do Paraná, dois vídeos publicados nas redes sociais do Mundo Mágico da Leitura, sendo um destinado à Educação Infantil e outro ao Ensino Fundamental – anos iniciais.
- Redação de resenha pedagógica de livros de literatura infanto-juvenil que estariam no espaço indicação de leitura e sua interdisciplinaridade com as disciplinas escolares;
- Criação de passatempo e de ilustração, a partir da literatura infanto-juvenil selecionada para o fascículo;
- Diagramação do Almanaque; e
- Lançamento e publicação.



Durante o ano de 2022 aconteceram reuniões entre o programa MML com o projeto CCRIA e dois estudantes de Jornalismo, sendo um voluntário e o outro na condição de extensão curricular, com o intuito de refletir acerca do conteúdo do almanaque e submissão da proposta junto à Pró-reitoria de Extensão e Cultura – PROEC da UFPR.

O lançamento do primeiro fascículo ocorreu em 28/11/2024 na 15ª SIEPE – Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR e contou com a presença da comunidade acadêmica da UFPR Setor Litoral e dos integrantes do programa de extensão Núcleo de Comunicação e Educação Popular do curso de Jornalismo da UFPR.

A imagem 01 foi publicada nas redes sociais do MML e também na página da UFPR Setor Litoral.

IMAGEM 01 – CONVITE LANÇAMENTO



FONTE: Daniele Nascimento (2024)

A publicação e a disponibilização gratuita deu-se em 19/12/2024, de acordo com a notícia disponível no site da UFPR Setor Litoral <https://litoral.ufpr.br/blog/noticia/comemoracao-dos-15-anos-do-mundo-magico-da-leitura/> e na página central da UFPR, <https://ufpr.br/mundo-magico-da-leitura-lanca-almanaque-educativo-gratuito/>.

Na sequência, serão expostos os resultados alcançados no período de 2023 a 2024.



1º FASCÍCULO DO ALMANAQUE DO MUNDO MÁGICO DA LEITURA: COMEMORAÇÃO DOS 15 ANOS DO PROGRAMA O PRIMEIRO FASCÍCULO CONTÉM CAPA, CONTRA CAPA E 35 PÁGINAS.

Para compor o fascículo foram selecionados: o vídeo disponível <https://www.youtube.com/watch?v=g2jMtn21aHQ> por apresentar a obra *Flicts* de Ziraldo na modalidade de contação de histórias que fez uso de objetos abstratos; o vídeo, disponível <https://www.youtube.com/watch?v=9qx9pqqeMRc>, Até as princesas soltam pum de Brenman (2008) por conter em seu bojo o tema sobre gênero e ser uma leitura compartilhada elaborada a partir de Solé (1998); e a lenda da Caveirinha, disponível <https://www.youtube.com/watch?v=dH0tbEgGIKo>, por representar a cultura caiçara do Paraná. Eles orientaram a criação dos passatempos, de atividades e a seção de indicação de leitura.

O passatempo caça-palavras das cores e a leitura a cor sem dizer a palavra foram criados a partir das cores que aparecem em “*Flicts*”. Contudo, o segundo exige atenção, uma das funções psicológicas superiores que é resultado da aprendizagem para Vigotsky (1984), pois o passatempo requer atenção ao solicitado na mensagem e não o que lhe é apresentado visualmente, por exemplo: dizer a cor verde ao ler a expressão violeta que está visualmente registrada em verde.

Já a “Lenda da Caveirinha” gerou palavras cruzadas a partir de expressões explícitas e ditas no vídeo de contação de história.

Já “Até as princesas soltam pum”, por outro lado, originou a leitura do texto teatral, adaptado de acordo com as orientações de Jolibert et al (2006), que deu origem a apresentação realizada em 2015 na Escola Municipal Francisco dos Santos Jr, Matinhos, Paraná.

Ademais, disponibilizou atividade de leitura que requer estratégia cognitiva e metacognitiva apontada por Giroto e Sousa (2010), necessárias para aprendizagem da competência leitora, para responder as perguntas após assistir ao vídeo de teatro ou ler o livro. Se preferir construir o sentido do texto enquanto lê, basta acessar ao vídeo de leitura compartilhada e interagir com as mediadoras e responder as perguntas realizadas antes, durante e depois da leitura.

Como passatempo, o leitor tem quatro opções para diversão: o caca-palavras que contém palavras do tecido textual; encontre os sete erros; o labirinto que solicita ajuda para Laura encontrar o caminho de casa; e ligue os pontos, descubra um local importante do texto. A ilustração do sofá é autoral do estudante de Licenciatura em Artes.

O quadro 01 expõe os passatempos e as atividades produzidos.



QUADRO 01 – PASSATEMPOS E ATIVIDADE DO 1º FASCÍCULO

Passatempos e Atividades do 1º Fascículo		
Vídeos selecionados	Atividade e Passatempos produzidos	Página do Almanaque
Flicts	Leitura do texto	07 – 09
	Caça-palavras: encontrar os nomes das cores	10
	Leitura de palavras: dizer o nome da cor que está vendo sem ler a palavra escrita	11
	QR Code para acessar ao vídeo disponível n no canal do youtube do Mundo Mágico da Leitura	12
L e n d a d a Caveirinha	QR Code para acessar ao vídeo de contação de história disponível no canal do youtube do Mundo Mágico da Leitura	16
	Palavras cruzadas	17
Até as princesas soltam pum	Leitura de texto teatral: Adaptação escrita pela equipe de acadêmicos vinculada ao Mundo Mágico da Leitura	18 – 21
	QR Code para acessar ao vídeo do teatro disponível no canal do youtube do Mundo Mágico da Leitura	22
	Leitura de texto na modalidade off-line: responder perguntas inferenciais após a leitura	23
	QR Code para acessar ao vídeo de leitura compartilhada disponível no canal do youtube do Mundo Mágico da Leitura	24
	Caça-palavras: encontrar as palavras chaves do texto	25
	Encontre os sete erros	26
	Ligue os pontos: sofá (ilustração autoral)	27
	Labirinto: Ajude Laura encontrar o caminho de casa	28

Fonte: O Mundo Mágico da Leitura (2024)

Além do exposto no quadro 01, o fascículo contém contracapa informando os 15 anos do programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura.

Na primeira página apresentou as mascotes do Almanaque, ilustrações autorais do estudante de Licenciatura em Artes. Na sequência, página 03 e 04, exibiu um breve histórico do MML no período de 2008/2009 – 2023/2024, retomado com os dados quantitativos alcançados no período na página 32 e 33.

Por se tratar de extensão, na página 05 encontra-se depoimentos de quatro adolescentes que participaram das sessões culturais promovidas pelo programa de extensão desde o maternal até o 5º ano do ensino fundamental, isto é, 2011 a 2019, bem como de uma egressa do curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral, que realizou extensão no MML.



Para finalizar a seção, a página 06 exibiu o depoimento de uma profissional da educação da rede de Matinhos. Ela teve a possibilidade de acompanhar as sessões culturais como docente do 4º ano do ensino fundamental e também coordenadora pedagógica do pré II, 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Nas páginas 14 e 15, foi exposto relato de experiência sobre criação personagem para contar história, resultado da atuação de outra estudante do curso de Licenciatura em Artes no período 2020 a 2021.

As obras, “Até as princesas soltam pum” e “Lenda da Caveirinha”, também inspiram a seção de indicação de leitura, página 29, 30, 31. A primeira, por sinal, sugeriu ao leitor continuar descobrindo com a Laura segredos do mundo encantado em “O livro secreto das princesas que soltam pum” de Ilan Brenman (2017), enquanto a segunda faz lembrar dos suspeitos em “Quem matou o Saci” e “Procura-se o Curupira”, ambos de Alexandre de Castro Gomes (2017, 2021).

Finalizando a exposição do sumário, a página 34 contém a ficha técnica e a última os endereços do Mundo Mágico da Leitura no facebook, no instagram e no youtube.

Nas próximas linhas serão mostrados como os passos do processo criativo do Almanaque contribui na formação da equipe do projeto.

PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA DO ALMANAQUE

O processo de criação artística do primeiro fascículo do Almanaque partiu do princípio de que o mesmo deveria ser divertido, esteticamente voltado para o público infanto juvenil e ao mesmo tempo instrutivo (apresentando conteúdo de qualidade, informações e passatempos que se relacionassem com o que estava sendo apresentado e com a história do MML).

A equipe buscou inspiração nos almanaques, bastante comuns no Brasil das décadas de 1980 e 1990, que eram publicações que tinham como objetivo o entretenimento e reuniam uma variedade de informações, como calendários, previsões meteorológicas, dados astronômicos, curiosidades, receitas, dicas de saúde, entre outros conteúdos. Estes antigos almanaques costumavam ser organizados de forma cronológica, facilitando a consulta. Desta forma, foi pensado também na palavra fascículo para o almanaque, ou seja, almejando que o mesmo tivesse pelo menos 5 volumes.

O Projeto CCRIA ficou a frente do processo, sendo auxiliado por bolsistas e voluntários na diagramação e criação artística. Após algumas reuniões e, para facilitar a produção, foi compartilhado a partir da plataforma do Canva o documento do Almanaque. Todas as decisões foram tomadas em conjunto e de forma padronizada: formato quadrado 20x20cm; utilização de uma paleta de cores primárias e secundárias. Identificação da fonte a ser utilizada e tamanho da mesma, número de passatempos, numeração de páginas, introdução de QRcodes e links de maneira uniforme.

Foi um processo longo. Muito material produzido foi armazenado para futuras edições/fascículos. Muitos estudantes participaram de forma pontual, seja na produção de ilustrações originais para o almanaque, seja na produção de personagens específicos para o material. Personagens em formato de lápis, livros, apontadores, lupas foram criados para apresentar e ciceronear os leitores, tornando-se personagens mascotes que participarão também de novos fascículos.



O fato do almanaque ter sido pensado para uma existência digital, mas também material/física, trouxe uma dimensão de cuidado redobrado, uma vez que precisaria ser efetivo em duas condições diferentes. Desta forma, foi impresso algumas vezes ao longo do processo para termos certeza que ele funcionava em suas 2 dimensões.

Por fim, é preciso frisar que o processo de criação foi realizado em diferentes etapas e a partir de diferentes definições que constantemente eram necessárias. Esta condição propiciou um trabalho em grupo coordenado e atento a uma padronização (conforme a necessidade do próprio material criado), mas ao mesmo tempo aberto a livre criação e à flexibilidade de novas tomadas de decisões e rumos quando necessário. O resultado final trouxe satisfação a todos os envolvidos e também inúmeras e novas ideias para os próximos almanaques que almejados para produzir.

A EXTENSÃO CRIANDO EQUIPE INTERPROFISSIONAL E PROMOVENDO DIÁLOGO DE SABERES

A interprofissionalidade em conjunto com a interdisciplinaridade, exibida no quadro 02, impactou a formação dos futuros profissionais, pois os acadêmicos atuaram em equipe multidisciplinar coordenado por profissionais da Pedagogia e das Artes Visuais.

QUADRO 02 – ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ENVOLVIDOS NO 1º FASCÍCULO

Coordenação do projeto: Pedagogia e Artes Visuais	CURSO		ESTUDANTES
	Bacharelado	Gestão e Empreendedorismo	1
		Jornalismo	3
	Bacharelado - extensão curricular	Jornalismo	1
	Licenciatura	Artes	2
		Ciências	1
		Geografia	1
		Linguagem e Comunicação	4
	Total		13

FONTE: O Mundo Mágico da Leitura (2025)

Destacou-se a vivência dos estudantes de Jornalismo, pois o pensar em escrever para crianças não fez parte do currículo do seu curso, sendo o Almanaque gerador do pensar e praticar a redação jornalística para o público infanto-juvenil, o que infere a dizer que isso impactou a formação dos futuros jornalistas, bem como o trabalho de conclusão de curso da estudante de Gestão e Empreendedorismo, cujo tema é economia criativa.

Por mais que a equipe não tenha conversado diretamente com profissionais da educação durante o processo criativo, a interação dialógica com o público alvo do Almanaque existiu por meio das experiências enquanto estudante da educação básica e ainda advinda de participação de outros projetos que atuam com o público alvo e dos demais projetos vinculados ao Mundo Mágico da



Leitura, visto que as estudantes de Licenciatura em Linguagem e Comunicação e Licenciatura em Geografia participaram do projeto Lendo as Entrelinhas, enquanto o acadêmico de Licenciatura em Artes do projeto Vivenciando Histórias, ambos vinculados ao MML.

No que se refere ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a própria equipe multidisciplinar promoveu a conexão, visto que o Almanaque requisitou escambo de saberes advindos dos respectivos cursos para produzir passatempos, atividades, diagramar e publicar o fascículo.

CONCLUSÃO

Em face ao exposto, afirma-se que o primeiro fascículo do Almanaque atendeu no interior de suas páginas aos dois momentos de estratégia de trabalho extensionista do Mundo Mágico da Leitura, pois promoveu acesso ao ouvir e a ler obras de literatura infantil, além de propor atividades ligadas aos textos literários.

A publicação do primeiro fascículo, disponível gratuitamente como Recurso Educacional Aberto (REA) <https://hdl.handle.net/1884/96632> desde 22-05-2025, cumpriu com a meta de "Ser um Produto Educativo Cultural para o público infanto-juvenil e material didático para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental". No link mencionado o leitor poderá acessar o fascículo, o QRcode do fascículo para compartilhar, assim como o vídeo que apresenta o Almanaque do Mundo Mágico da Leitura.

Desta forma, o projeto contribui com acesso ao livro e à leitura, além de ter possibilitado aos universitários conhecimento em produzir fascículos de almanaque com foco no entretenimento e também na aprendizagem da compreensão de textos de acordo com o nível cognitivo da criança, podendo o Almanaque do MML tornar-se material didático para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para finalizar, a vivência do processo criativo criou base científica e artística para produção do segundo fascículo do Almanaque.

REFERÊNCIAS

A lenda da Caveirinha. In: **Lendas e Contos Populares do Paraná**: cadernos Paraná da Gente nº 03. Renato Augusto Carneiro Jr (org). Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura do Paraná, 2005. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12880515/caderno-3-lendas-e-contos-populares-do-parana-governo-do->. Acesso em: 23 jun. 2025.

BAKHTIM, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 - 44. Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso: 24 jun. 2025.



BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003.** Institui a política nacional do livro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10753.htm. Acesso: 23 jun. 2025.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 23 jun. 2025

_____. **Lei 13.696 de 12 de julho de 2018.** Institui a política nacional da leitura e da escrita. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm. Acesso: 23 jun. 2025.

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum.** São Paulo: Brinque-Book, 2008.

_____. **O livro secreto das princesas que soltam pum.** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2021.

GIROTO, Cyntia G. G. S e Souza, Renata J de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Ler e compreender: estratégias de leitura. Renata J. de Souza et al. (orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOMES, Alexandre de Castro. **Quem matou o saci.** São Paulo, SP: Escarlate, 2017.

_____. **Procura-se o Curupira.** São Paulo, SP: Escarlate, 2021.

JOLIBERT, Josette et al. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidades. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.]

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Tradução Maria Alice M. D'Amorim e Paulo Sergio L. Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964, p. 1-61.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução nº 57/2019, de 13 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre as atividades de Extensão na Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-57.19-CEPE.pdf> . Acesso em: 17 out. 2025.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZIRALDO. **Flicts.** 15ª ed. São Paulo, SP : Melhoramentos, 1984.



ELA NÃO SABIA DOS MEUS ENCONTROS COM “MARCELO”¹⁸! MEDIAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO LEITORA

Edith Maria Batista Ferreira,
Universidade Federal do Maranhão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Proponho-me narrar um fragmento da pesquisa-formação vivida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Linguagem Escrita como Processos Dialógicos” (GLEPDIAL), vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), durante a realização do Doutorado em Educação (Ferreira, 2021), para a partir dele, discutir a mediação de leitura literária na escola e suas contribuições para a formação leitora.

Para tanto, retomo uma recordação-referência (Josso, 2010) de minha história de vida com a literatura. Segundo a autora, as recordações-referências

São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade, um encontro. (Josso, 2010, p.37)

É nesse sentido que trago uma experiência transformadora com a literatura para, por meio dela, problematizar as práticas de mediação na escola de educação básica: Como mediar o encontro com a leitura literária, de modo que ela se constitua uma experiência de formação leitora?

Assim, empreendi uma pesquisa (auto)biográfica, tendo a história de vida como método de investigação qualitativa e a escrita de si como dispositivo de pesquisa-formação (Passey, Souza, Vicentini, 2011). Por meio do processo de biografização, efetuei um retorno reflexivo à experiência vivida com a literatura, em um dado momento da minha vida, para extrair dela aprendizagens fundamentais à minha constituição leitora e ao processo de mediar a leitura na escola.

O artigo apresenta os resultados desta pesquisa e encontra-se organizado em três seções, além desta introdução. Inicialmente retomo uma recordação-referência, narrando a minha experiência com a literatura no ginásio, o que corresponderia hoje aos anos finais do ensino fundamental. Na sequência, discuto a mediação literária na escola, fundamentando-me nas contribuições de Candido (1988), Aguiar (2006), Queirós (2019), Colomer (2003; 2007), Munita (2024), entre outros. Por fim, apresento as conclusões a que cheguei com a pesquisa (auto)biográfica.

Os achados da pesquisa apontam para a necessidade de repensarmos as práticas de mediação de leitura literária na escola, com especial atenção ao papel do/a mediador/a, transformando-as em experiências verdadeiras de encontro íntimo e subjetivo com o texto literário, de modo a promover transformações no sujeito que lê.

¹⁸ O protagonista da trilogia chama-se Renato, contudo, mantive o nome que ficou guardado na minha memória ao longo de todo esse tempo. Retomando a leitura do livro para a escrita desse artigo, qual não foi a minha surpresa: “Marcelo” era Renato Lopes Mascarenha.



REMEMORAÇÕES DOS ENCONTROS COM “MARCELO” E MINHA FORMAÇÃO LEITORA

Nas reminiscências do meu encontro íntimo e verdadeiro com a literatura, volto à adolescência. Tenho poucas lembranças de minha infância e entre elas não me recordo da presença física de livros infantis. Entretanto, lembro-me, com especial saudade, das músicas cantadas pelo meu pai para ninar as filhas e das histórias que ouvíamos através de uma vitrola azul, ao rodar os discos compactos coloridos, que ganhamos de minha mãe. Assim, tive contato com os meus “primeiros livros sem páginas” (Reyes, 2010, p. 34) e vivi as primeiras experiências literárias, que escreveram na minha pele e na memória a magia do encontro com o território poético da linguagem.

A voz melodiosa e os efeitos sonoros que vinham das cantigas e das histórias narradas, me faziam viajar por muitos lugares e conhecer pessoas e seres bem distintos. Recordo-me da história “O macaco e a velha”, que ouvi repetidas vezes, imaginando as cenas que eram narradas. Uma fantástica viagem imaginária a lugares na companhia de personagens especiais: lobos, porquinhos, princesas, bruxas, anões.

Da escola da infância, que frequentei por três anos (1979-1981), tenho outras lembranças, nada significativas, visto que a predominância das atividades vividas por lá, consistia em cobrir letras, juntar “pedaços” e “tirar do quadro”. Histórias infantis? Não tenho lembrança!

Mas é com Adelaide Carraro, (2000) na adolescência, que minha história começa a mudar de rumo. Escritora da trilogia “O estudante”, Adelaide não teve a dimensão do quanto os seus livros marcaram definitivamente o meu encontro com a literatura. Sua obra chegou até às minhas mãos mediada pela professora de Português, Socorro, na sétima ou oitava série, lá pelos idos de 1988 ou 1989, se não me falha a memória. Eu estudava pela manhã e minhas tardes eram reservadas para encontrar “Marcelo”, o protagonista da história que se envolvia com drogas, causando grande sofrimento à sua família. O encontro era às portas fechadas, no quarto de minha mãe, assim que ela saía para o trabalho. Lágrimas, sorrisos, revoltas, eram sentimentos que emergiam com tanta intensidade que até hoje, ao lembrar, sinto um friozinho na barriga.

A professora Socorro foi fantástica!!! Escolheu leituras que abordavam temáticas que orbitavam em torno do nosso universo adolescente, conflitos que eram próprios da idade: paixões, envolvimento com drogas, relações familiares difíceis, amizades. Depois do Estudante I (li os demais livros da trilogia por conta própria), lemos “A marca de uma lágrima”, de autoria de Pedro Bandeira, que conta a história de Isabel, uma adolescente de 14 anos que se acha gorda, feia e incapaz de causar interesse no sexo oposto, apaixonada pelo primo Cristiano, dois anos mais velho que ela, sem ser correspondida.

Sinto que foi em decorrência dessas leituras que passei a amar os livros e a beleza da palavra escrita. A professora Socorro nunca soube o que eu vivi por meio das indicações de leituras obrigatórias para a minha série, pois o que a escola nos solicitava, ao término de cada obra, era o preenchimento da Ficha de Leitura, trazida no próprio livro, ou um resumo para compor a nota da disciplina de Português. Que pena!!! Certamente outras colegas, assim como eu, teriam muito para contar sobre suas experiências leitoras.

Desde então, os livros de literatura passaram a ser os meus companheiros. Algumas leituras eram clandestinas, como Sabrina, Bianca e Júlia, publicações vendidas em banca de jornal, ou Agatha Chris-



tie, mas foram amigas de longas datas. As histórias narradas me permitiam pensar sobre as relações afetivas, os conflitos do mundo adulto, as experiências amorosas e, certamente, contribuíram, de alguma maneira, para a minha formação leitora.

REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A literatura é um direito humano, já dizia Candido (1988, p. 11), tão importante quanto a alimentação, a moradia, a vestimenta. Ela

[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Por sua importância indiscutível, a literatura está presente na escola desde os tempos modernos, seja como material pedagógico convertido em livro de leitura (Aguiar, 2006), seja como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 1988, p. 23).

A recordação-referência que narrei, evidencia que o modo como o livro de literatura entrou na minha vida, pelas mãos da escola, chegou “desviado de sua função estética, passando a servir a propósitos educacionais restritos” (Aguiar, 2006, p. 243), qual seja: parte da nota de Português, tendo como objetivo primeiro, melhorar a leitura. Conforme Aguiar (2006, p. 243), é bem aí “que se localiza o pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com educação, em detrimento da arte”. Queirós (2019, p. 68), reitera esse pensamento ao dizer que “A escola, por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor”.

Em sentido oposto, o texto literário “não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê, escritor e leitor [...]” (Lajolo, 2009, p. 52). Essa compreensão, afirma o sentido da literatura como a arte feita de palavras, que utiliza o recurso da ficção; recorre ao discurso poético e metafórico; vincula-se à subjetividade e tem, portanto, motivação estética, não servindo a fins utilitários (Azevedo, 1999).

Compreender a literatura desse modo, exige tomar atitudes bem diferentes daquelas apresentadas pela professora Socorro. É preciso promover encontros verdadeiros entre o/a leitor/a e o texto, além de dessacralizar o livro e entender a biblioteca ou sala de leitura como espaço de disseminação da cultura. Sem sombra de dúvidas, a vivência dessas situações decorre, sobretudo, do papel do/a mediador/a de leitura.

Munita (2024, p. 83) esclarece que “[...] a noção de mediador deriva da palavra latina *mediāre*, que por sua vez vem de *medius*: que está no meio, entre uma coisa e outra”. No campo da educação literária, o/a mediador/a seria aquele/a profissional que cria pontes, estabelece vínculos entre o/a leitor/a e o texto. Assim, o/a mediador/a de leitura

é um ator que, munido de habilidades e conhecimentos de diversos campos ligados à cultura e ao trabalho social, intervém intencionalmente com o propósito de criar condições favoráveis para a

apropriação cultural e a participação no mundo da escrita por parte dos sujeitos que não tiveram – ou tiveram apenas parcialmente – a possibilidade de desfrutar dessas condições. (Munita, 2024, p. 93)

A definição das condições favoráveis para a participação no mundo da leitura perpassa pela discussão do acervo, da organização do espaço e das práticas de mediação de leitura, aspectos que competem ao/a mediador/a de leitura.

A escolha dos livros que farão parte do acervo, “[...] envolve muitas dimensões, que decorrem de conhecimentos teóricos, mas também de saberes da experiência leitora” (Segabinazi; Feba; Junqueira, 2020, p. 35). Dos principais critérios que orientarão a composição do acervo destaco a qualidade dos livros (narrativa, ilustração, elementos materiais do livro, enlace entre texto e imagem), a diversidade da materialidade, as temáticas plurais, os gêneros e tipos de linguagem variados.

Em relação ao espaço, ele precisa ser confortável, aconchegante, acolhedor e atrativo para seus usuários; organizado de maneira adequada à faixa etária que atende e favorável ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, portanto, o modo como a mobília e os materiais são dispostos, favorecendo a seleção, a apreciação e o manuseio das obras, constitui-se objeto de atenção e cuidado do/a mediador/a.

As práticas de mediação de leitura, que compõem o tripé da ação mediadora, precisam criar pontes entre o/a leitor e o texto e, para isso, é fundamental garantir espaço e tempo para que os/as leitores/as compartilhem: o entusiasmo sobre o livro que se está lendo; a construção de significados sobre o texto; e as conexões que os livros estabelecem entre um elemento e outro (Colomer, 2007). Essas situações ocorrem quando se oportuniza a conversa literária sobre os livros.

Nas palavras de Chambers (2023, p. 28), norte-americano criador do Enfoque Diga-me,

A conversa literária é uma maneira de dar forma aos pensamentos e às emoções, estimulados pelo livro, e aos significados que construímos juntos a partir do texto – as mensagens imaginativamente controladas enviadas pelo autor que interpretamos da maneira que achamos útil ou agradável.

As conversas literárias são fundamentais durante e após a leitura, pois como disse Queirós (2019, p. 92), “Diante de um texto literário, todo leitor tem o que dizer”. Elas não são apenas momentos para comunicar algo a outra pessoa; como atividade complexa e coletiva, elas ajudam crianças e adultos a falarem bem sobre o que leem, o que implica escutar, refletir, negociar sentidos, desenvolver senso crítico literário e metalinguagem (Chambers, 2023).

Como se vê, diante de tudo o que foi exposto, o desejo e a necessidade pela leitura

[...] não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade para aventurar-se na cultura letrada devido à origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (Petit, 2008, p. 38)

Eis aí o papel do/a mediador/a!



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo discutiu a mediação da leitura literária na escola e suas contribuições para a formação leitora, por meio da análise da recordação-referência do meu encontro com o “Marcelo”, protagonista da obra “O estudante I”, lida durante o ginásio, atual anos finais do ensino fundamental. Evidenciou a presença de uma prática tradicional de mediação, proposta pela professora Socorro, centrada na leitura de clássicos ou literaturas nacionais, seguida de exercícios de interpretação feitos em uma Ficha, herança da tradição do século XIX (Munita, 2024), com o propósito de melhorar a fluência na leitura.

Apesar de se reduzir a um procedimento sem sentido, o acontecimento se configurou como uma experiência formativa para mim, atravessada por sentidos, afetos e significações construídos na minha relação com o texto. À luz de Josso (2010), a recordação-referência evidenciou-se como um dispositivo potente para acessar saberes da experiência, revelando como essa prática deixou marcas duradouras no meu percurso de formação leitora e na minha identidade profissional.

Nesse contexto, o papel do/a mediador/a de leitura emergiu como carente de reflexão. Mais do que aquele/a que apresenta o texto, o/a mediador/a é o/a profissional que cria as condições para que a leitura aconteça como experiência cultural e humana, atribuindo-lhe vida e sentido no encontro com o outro. Tal compreensão dialoga diretamente com Candido (1988), ao reafirmar a literatura como um direito humano, cuja fruição depende de práticas sociais que garantam o acesso, a escuta e a partilha das obras literárias.

A atuação do/a mediador/a, na concepção de Colomer (2007), deve trilhar um itinerário que envolve acompanhamento, orientação e abertura de caminhos para a formação do/a leitor/a, respeitando seus tempos, repertórios e modos de compreensão do mundo. A presença da conversa literária em torno do texto, proposta por Chambers (2023), marcada pela escuta sensível e pelo acolhimento das leituras dos/as participantes, se constitui um espaço privilegiado de construção de sentidos, no qual o/a leitor/a é legitimado como sujeito crítico capaz de analisar uma obra e se posicionar em relação a ela.

A análise da recordação-referência evidenciou ainda que a atuação do/a mediador/a de leitura revela-se estratégica na criação de condições materiais, simbólicas e relacionais que favoreçam a formação do/a leitor/o literário. Tal atuação envolve decisões conscientes quanto à organização do acervo, à configuração do espaço e às práticas de mediação, entendidas como dimensões indissociáveis do processo formativo.

Apesar de a experiência narrada situar-se em um outro tempo histórico, sua presença é recorrente na escola, como tenho visto nas ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa do qual faço parte. Portanto, a educação literária ainda é um desafio a ser superado, uma vez que a literatura está, muitas vezes, ausente da escola da educação básica, ou quando está presente, vem revestida de uma função pedagógica para ensinar valores e/ou conteúdos da língua portuguesa, afastando-se da sua natureza, que é provocar a fruição, o encantamento, o despertar da sensibilidade.

Nesse sentido, é urgente e necessário o investimento na formação de mediadores/as de leitura para que possam criar condições para a escolha, a escuta, o diálogo e a experiência estética com a literatura, contribuindo decisivamente para a formação de leitores/as críticos e autônomos.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 235-256.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista Signo**, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92–102, dez. 1999. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 11 nov./2025.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 1988.

CHAMBERS, A. **Diga-me: crianças, leitura e conversa**. Tradução de Márcia

Leite. São Paulo: Cortez, 2023.

CARRARO, Adelaide. **O Estudante I**. São Paulo: Global Editora, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil**. São Paulo: Global, 2003.

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

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação**. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2010.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

MUNITA, Felipe. **Eu, Mediador(a): mediação e formação de leitores**. São Paulo: Selo Emilia, 2024.

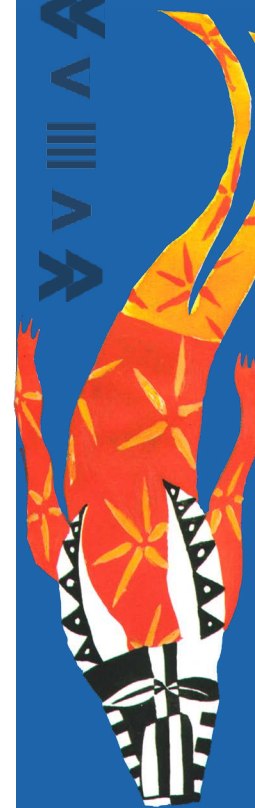
PETIT, Michèle. O papel do mediador. In: PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed.34, 2008, p.147-189.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369–386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLc-nLcPmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan./2026.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literature na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

SEGABINAZI, Daniela maria; FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira. Da selação e avaliação de obras literárias infantis. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira. **Práticas de leitura literária na primeira infância**. Presidente Prudente: Editora Educação Literária, 2020, p. 35-50.



ENCONTROS ENTRE LIVROS, PROFESSORA EM FORMAÇÃO E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Pollettini Medici

FE-Unicamp

A PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Sou professora em formação inicial e, neste momento, encontro-me finalizando o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas- SP (Unicamp). Apaixonada pela leitura de livros de literatura infantil, quis ultrapassar o “muro” da universidade e levar adiante a minha paixão aos estudantes do Fundamental I.

Durante o meu estágio obrigatório dos anos iniciais do Fundamental, escolhi exercer o papel de mediadora de leitura literária e levar alguns livros para uma turma de quarto ano, em uma escola estadual de Campinas (SP). No decorrer de cinco encontros, apresentei o jogo “Eu conto!” (Cimino, 2013) e os livros “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles (2012), “Maluquinho por bichos” de Ziraldo (2006), “Histórias para brincar” (Rodari, 2007) e “Meu livro de folclore” (Azevedo, 1997) em nosso momento de “Atividades Encantadas” - nome dado pelos alunos referente às práticas de leitura.

Neste artigo, compartilho a minha experiência vivida durante o estágio supervisionado, dialogando com autores como Bunzen (2017), Castro (2020), Lajolo (2005), Gianni Rodari (1982), Guedes-Pinto (1996) e Vigotski (1998, 2009). A partir do olhar de professora iniciante, apresento como se deu a organização do trabalho pedagógico, desde o planejamento dos encontros até a prática literária. Busco incentivar mais projetos que estimulem a imaginação dos estudantes, ao mesmo tempo que contribuam para a formação de leitores.

OS ENCONTROS ENTRE LIVROS, PROFESSORA EM FORMAÇÃO E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antes mesmo de iniciar o estágio, a minha proposta era promover leituras literárias em sala de aula, sendo uma escolha acertada dada a aprovação da docente responsável pela turma (supervisora do estágio). Tal prática de leitura era comum na escola, incentivada pela professora, mas não muito apreciada pela turma.

Depois de observar a falta de prazer pelas crianças do quarto ano, senti que a curadoria não seria algo fácil. Bunzen (2017) discute sobre a educação literária e a ação de selecionar livros. Ele (2017, p.15) entende a curadoria como “[...] escolhas (individuais e coletivas) que envolvem critérios para selecionar textos literários de diferentes autores, nacionalidades, gêneros, autorias, editoras, suportes e mídias para mediação literária”.

Dada a curta carga horária disponível para exercer tais atividades- somente cinco encontros, escolhi trabalhar com quatro livros e um jogo, atentando-se principalmente para a diversidade de gêneros. E, nesse sentido, o projeto literário surgiu com o objetivo de mobilizar todos os estudantes a escutarem, prestarem atenção à leitura, além de promover o prazer àquele momento.



O primeiro passo seria escolher as obras que seriam lidas. Bunzen (2017) apresenta “de onde partir”, ou melhor, explica por onde as pessoas geralmente partem. Segundo ele (Bunzen, 2017, p.15), “[...] o que acontece é que por diferentes critérios, [o mediador] escolhe obras culturais disponíveis em seu contexto local e dialoga com os leitores sobre determinados textos e discursos com objetivos específicos”.

Ao tornar-me curadora, revisito memórias afetivas e escolho o jogo “Eu conto!” (Cimino, 2013), o qual já tinha trabalhado em estágios anteriores, e o poema “Ou Isto ou Aquilo” de Cecília Meireles (2012). Ambos foram a “antessala da escuta” - decisões iniciais - (Bunzen, 2017), escolhidas para o primeiro e segundo encontro, abrindo portas para as conversas literárias.

Enfim, depois do encontro entre mim e o jogo, levei-o para a sala de aula. Primeiramente, fiz uma roda com os estudantes do quarto ano e apresentei como seria a brincadeira. A partir das cartas de personagens, ações, objetos, qualidades e lugares, criamos uma história coletiva - cada criança contando uma parte da história- e depois registramos.

Em resumo, a “História Maluca” - título criado pelas crianças- conta sobre um gato que acordou vomitando e teve de ser levado ao “hospital pet”. Seu dono ficou triste e muito preocupado, mas, com a ajuda de uma veterinária, tudo ficou bem ao final.

Logo no primeiro encontro, percebo que as crianças gostaram e se envolveram para construírem a história; mostravam-se ansiosos constantemente pelo desfecho. Tais sentimentos reverberaram no registro, pois houve grupos que escolheram histórias em quadrinhos para registrar e outros que me surpreenderam demais. Um deles utilizou papelão - guardado no armário da sala de aula- e recortou transformando-o em um gato.

No segundo encontro, apresentei algumas imagens da Cecília Meireles, autora do livro “Ou Isto ou Aquilo”. Lembro-me da fascinação deles pelas fotografias, Cecília quando criança, depois adolescente, como escritora, e com os seus netos. Fiz a leitura do poema e depois uma roda de conversa, para escutar o que os estudantes sentiram e o que mais quisessem compartilhar.

Ao compartilharem escolhas “eu prefiro jogar bola do que ficar em casa”, surgiu diferenças entre eles – o que é esperado. Enquanto uns preferiam algo, outros preferiam outras coisas. A roda de conversa foi tão significativa que abriu espaço até para dialogarmos sobre o respeito à diversidade- uma questão desafiadora para aquela sala e percebida por mim desde o primeiro encontro.

No terceiro encontro, já conhecia mais os estudantes e percebi que nos registros dos encontros anteriores utilizavam-se muito de histórias em quadrinhos. Desse modo, a minha escolha pelo “Maluquinho por Bichos” (Ziraldo, 2006) foi embasada em observações em sala de aula, de forma a promover prazer à leitura. Talvez iniciando por leituras que os estudantes gostassem para chegarmos cada vez mais longe.

Nos dois encontros anteriores, eu havia sido a mediadora literária, porém, nesse terceiro, houve o pedido de um estudante para realizar a leitura. O meu planejamento se assemelhava com as “leituras livres” realizadas pela autora Ana Lúcia Guedes Pinto (1996). Assim como ela, a curadoria era “[...] baseada na preocupação de resgatar o prazer, a emoção e o envolvimento com o texto [...]” e a prática de leitura valorizava “[...] a experiência do ler pelo ler, a diversificação do repertório de leituras do aluno e o respeito à caminhada de cada leitor” (Guedes-Pinto, 1996, p. 4).



Nesse sentido, escolhi respeitar e acolher a ideia do estudante, propiciando uma votação – também ideia dos estudantes- para consultar se toda a turma desejava ler. E, para a minha feliz surpresa, a grande maioria da sala queria, ficando combinado que cada criança leria um quadrinho e quem não quisesse, não havia problema algum.

Entretanto, destaco o comportamento de uma das alunas, a qual não demonstrou interesse de início em ler em voz alta. Na primeira e na segunda rodada de leitura dos estudantes, a criança não quis ler; porém, depois da terceira, ela decidiu começar a participar, assim como a maioria da classe estava fazendo. Portanto,

O fato da inscrição não ser obrigatória [...] estaria abrindo um canal para o aluno se aproximar (sem pressões e cobranças) da leitura como uma das formas de divertimento e prazer. Outro ponto a se considerar é que o aluno, ao tomar a posição de leitor para seus colegas ouvintes, passa a ter a possibilidade de exercer o papel de sujeito, “senhor” das suas ações em sala de aula, dele dependendo a realização da atividade (Guedes-Pinto, 1996, p. 5-6).

No quarto encontro, apresentei o escritor Gianni Rodari e realizei a leitura do conto “A grande cenoura”, presente no livro “Histórias para Brincar” (Rodari, 2007). Nessa mediação, utilizei recursos como vozes diferentes para cada personagem da história. E pensei em uma nova proposta: as crianças teriam que escrever e desenhar o desfecho da história, a partir das perguntas norteadoras: “O hortelão e os demais personagens irão enfim conseguir puxar a cenoura? Será que é mesmo uma cenoura que está enterrada?”. Segundo alguns alunos, com escavadeira e trator conseguiram tirar a grande cenoura. Outros disseram que havia uma casa de cenoura, criaram mais elementos por trás daquela história.

No quinto e último encontro, apresentei o autor Ricardo Azevedo e os estudantes leram as adivinhas e trava-línguas do “Meu livro de folclore” (Azevedo, 1997). Depois, criaram piadas e divertiram-se juntos. Fizemos um grande envelope e guardamos todas as produções como forma de registro dessa mediação literária.



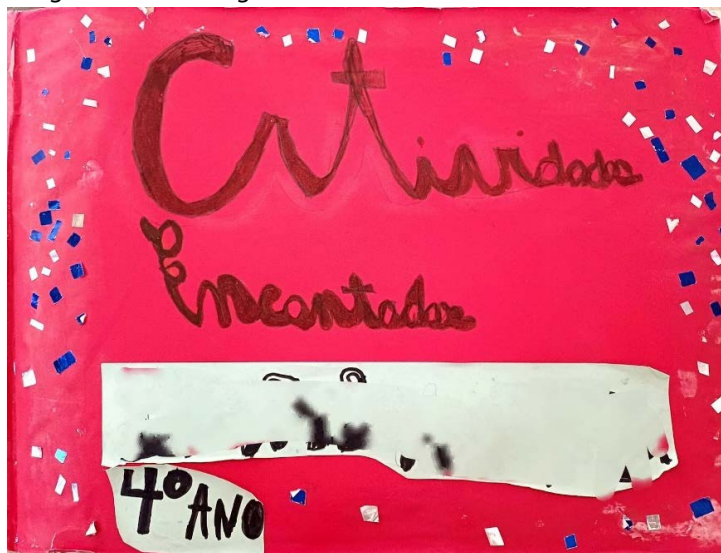
Imagem 1: O jogo e os livros lidos



Fonte: Acervo pessoal

Os livros atuaram como instrumentos potentes que possibilitaram a imaginação, criatividade e fantasia dos estudantes, desde a prática literária ao registro. Ao final de todos os encontros, construímos um grande livro, no qual todas as mediações literárias estão expostas. Para além das mediações, o material apresenta as produções e registros dos participantes, dos estudantes-leitores.

Imagem 2: O livro- registro “Atividades Encantadas”



Fonte: Acervo pessoal.



OS ENCONTROS LITERÁRIOS (E SOBRETUDO A ESCOLA) FORMANDO LEITORES

Os encontros incentivaram o prazer à leitura, indo a favor de autores como Lajolo (2005), por exemplo. Ela é uma teórica que aborda a responsabilidade da escola como um espaço responsável por construir leitores:

“A escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer” (Lajolo, 2005, p. 12).

Outro autor importante é Gianni Rodari (1982), o qual defende que se deve incentivar a criatividade, imaginação e criação na infância. Em seu livro “A gramática da fantasia” apresenta uma gramática que tem como guia a fantasia, sendo por meio de jogos e brincadeiras que ela é colocada em prática. Vigotski (2009) também ressalta que a inventividade ocupa um papel essencial no desenvolvimento psicológico da criança e, por isso, deve ser valorizada.

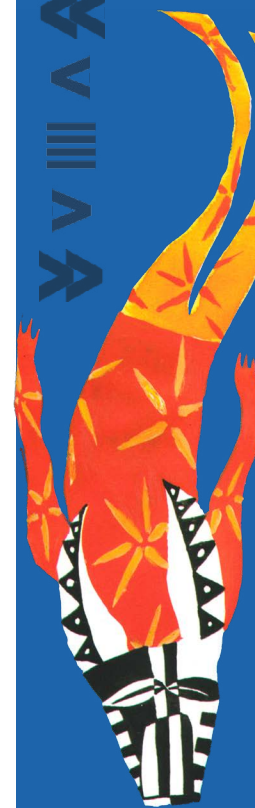
Ao adentrar a escola, ao assumir a prática de leitura como fundamental para a formação de leitores, é preciso que ela realmente chegue até a sala de aula. E é por meio do professor que a mediação literária ganha vida e sentido. De acordo com Vigotski (1998), o sujeito “mais experiente” é quem media o aprendizado entre os demais sujeitos (estudantes) e o conhecimento (livro).

Soares (2023) ressalta que o mediador é quem orienta o encontro da criança com o texto, pois “[...] empresta os olhos e a voz, traduzindo o escrito em palavras quando lê para e com as crianças um texto ou um livro [...]” (Soares, 2023, p.231). Sendo assim, as condutas do docente devem ser planejadas e extremamente responsáveis, pois o “[...] pacto com o leitor pode ser ‘rompido’ ou profundamente alterado pelas escolhas que fazemos dos objetos culturais e da forma de mediação” (Bunzen, 2017, p. 17).

Desse modo, a forma em que conduzimos o momento literário influencia as trajetórias dos sujeitos-leitores. Os estudantes, quando me viam adentrar a sala, levantavam-se e esperavam pela minha autorização para começarem a alterar a disposição das carteiras. Em todos os encontros, nos reuníamos em roda, fazíamos a leitura e depois dialogávamos sobre as reverberações acerca do livro, quais eram os nossos sentimentos, as memórias que vinham à tona.

Castro (2020) apresenta sobre a roda, recurso importante para a criação e fortalecimento de vínculos, bem como para partilhar sentimentos, alegrias e desafios, para escutar, ver e perceber todas as pessoas. E assim, por meio deste instrumento, facilitou-se o olhar e a escuta atenta, tornando o ambiente ainda mais acolhedor, afetivo e respeitoso.

As práticas de leitura literária foram além de um simples momento coletivo e se transformaram em atividades encantadas. Nos primeiros encontros, ainda estávamos nos conhecendo e estabelecendo conexões de confiança uns com os outros, entre professora em formação inicial e estudantes. A partir do terceiro encontro, vejo que a mediação do livro ganha outros atores, pois os estudantes também desejam ser leitores (e autores dos registros). E isso se intensifica posteriormente, com as adivinhas e trava-línguas.



O encantamento, adjetivo dado pelos estudantes referente aos nossos momentos, caracteriza a experiência em que vivenciamos. Além de encantarem a professora em formação inicial, as mediações literárias também encantaram a turma do quarto ano. Os registros, realizados após cada leitura, demonstrou envolvimento e prazer à leitura, criando memórias significativas para todos os envolvidos.

Imagem 3: Os Encontros Literários



Fonte: acervo pessoal

AS REVERBERAÇÕES DOS ENCONTROS

A partir de um estágio obrigatório, surgiu um potente projeto literário. Reconheço a importância da escola em ter apoiado o meu desenvolvimento como professora em formação inicial, possibilitando tantos aprendizados. Para além da mediação literária, pude assumir o papel de curadora, escolhendo quais livros apresentaria para as crianças. Aprendi sobre a organização do trabalho pedagógico, pois pude vivenciar o papel potente (e complexo) do professor como mediador de conhecimentos e formador de sujeitos-leitores.

Entre livros, estudantes e professora, criou-se um ambiente cooperativo, em que todos se escutavam e participam das práticas de leitura e registros. Os momentos em roda fizeram as crianças desejarem, apreciarem, se empolgarem para ler em voz alta e criarem expectativas pelos encontros posteriores. Comentários como “O que você trouxe? O que vamos fazer hoje?” tornavam-se cada vez mais comuns, demonstrando o interesse pelo nosso momento junto.

Concordo com Guedes-Pinto (1996, p. 9) e espero o mesmo: “Quem sabe, posso estar disparando em alguns alunos, a vontade de ler, pelo ‘gostoso’ de ler, pelo simples desejo de ‘pegar’ um livro e querer descobrir o que pode haver de bom nele”. Julgo que a minha mediação e escolhas de leituras surtiram efeitos satisfatórios em sala de aula e anseio que continuem por provocar mudanças profundas na vida dos estudantes, transformando-os em assíduos sujeitos-leitores.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **Meu livro de folclore**. São Paulo: Ática, 1997.

BUNZEN, Clecio. Escolhas de textos para mediação literária: curadoria e critérios de decisão. **Literatura e arte no ciclo da alfabetização**, Recife, ano 1, n. 1, 2017.

CASTRO, Viviani Domingos. **Sobrevivências na escola pública: memórias, registros e narrativas de uma professora**; 2020; Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Faculdade de Educação da Unicamp, Orientadora: Adriana Varani.

CIMINO, Valdir. **Eu conto!** São Paulo: Matrix, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...** O que eu faço? CEFIEL, Unicamp, MEC, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. Hora do Conto: Momento de prazer, trocas, aprendizagem e cumplicidade. **Revista da Educação**, Campinas, n. 3, 1996.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODARI, Gianni. **Histórias para brincar**. São Paulo: Editora 34, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZIRALDO. **Maluquinho por bichos: uma seleção de histórias maluquinhas com mascotes e outros bichos**. São Paulo: Globo, 2006.



ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O APAGAMENTO DA LITERATURA: REFLEXÕES A PARTIR DA “CARTA À ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA”¹⁹

Daiana Lima Tarachuk,

*Universidade do Minho –
CIEC, Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)*

Fernando Azevedo

Universidade do Minho - CIEC

Elisa Maria Dalla-Bona

Universidade Federal do Paraná

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

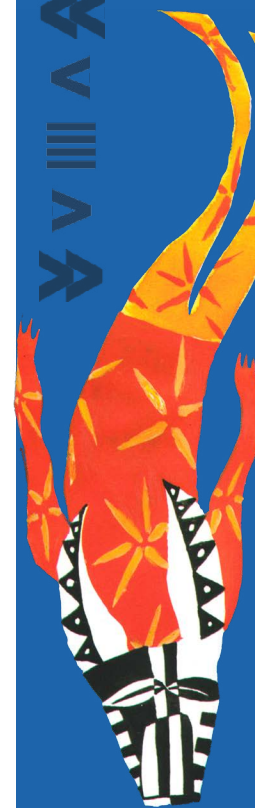
A qualidade na Educação, entre outros fatores, está correlacionada à formação de professores. Neste sentido, como não há possibilidade de desvincular estas questões como partes intrínsecas do desenvolvimento de uma sociedade, caracteriza-se enquanto responsabilidade social das instituições de ensino superior e todos os envolvidos neste processo de formação, a vigilância crítica permanente diante do trabalho complexo exercido pelo professor.

Logo, a partir de uma pesquisa de doutorado em curso com foco na formação inicial de professores que atuarão como mediadores de leitura literária nos anos iniciais da educação básica no Brasil e em Portugal, delimitou-se como recorte deste estudo analisar a o documento “Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada” (2023), cujo teor reflexivo, crítico, responsivo e propositivo em defesa pela presença da literatura no currículo escolar e acadêmico, desde a educação básica até a formação superior, evidencia a necessidade de reavaliação do projeto de sociedade que está sendo construído.

Para tanto, optou-se pela metodologia de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica com base em produções teóricas publicadas (Gil, 2008), articulando reflexões diante dos dados parciais da pesquisa de doutorado em desenvolvimento, o que contribuiu para a análise e diálogo com o documento em pauta.

Como fundamentação teórica, foram articulados estudos direcionados à formação de professores: Gatti (2017, 2019), Nóvoa (2019) além de pesquisas desenvolvidas no âmbito da formação de professores para o ensino da literatura e mediação de leitura literária, como: Cerrillo (2006, 2007), Zilberman (2010), Cosson, (2013, 2021), e Munita (2018, 2024).

¹⁹ Este estudo compõe a tese “Formação Inicial do Professor Mediador de Leitura Literária dos Anos Iniciais da Educação Básica no Brasil e em Portugal”, orientada pelo professor Dr. Fernando Azevedo, do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho/Portugal) e pela professora Dra. Elisa Maria Dalla-Bona, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).



O texto articula o conteúdo abordado no documento “Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada” (2023) e reflexões desenvolvidas com base na pesquisa de doutorado em desenvolvimento, como forma de ampliar o diálogo sobre a urgência pelo posicionamento e promoção de medidas que sustentem o lugar da literatura em todo sistema educacional brasileiro. No entanto, este trabalho não pretende apresentar conclusões fechadas, mas reafirmar o compromisso pela defesa da formação de professores como mediadores de leitura literária.

LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

A partir do objetivo deste estudo, apresenta-se a análise da “Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada” em articulação com reflexões derivadas da pesquisa de doutorado em andamento, que busca compreender como ocorre o processo de formação inicial de professores que atuarão como mediadores de leitura literária nos anos iniciais da educação básica. Ademais, evidencia-se a relevância da Carta como documento que identifica o contexto, os desafios e as possíveis ações que visam o acesso à literatura e aos processos formativos necessários para garantir a presença da experiência literária em sala de aula.

A “Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada” (2023), documento elaborado por um grupo de professores/pesquisadores²⁰ com vasta experiência de diferentes instituições de ensino superior brasileiras, à convite da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), o qual caracteriza-se como um manifesto coletivo em defesa do ensino da literatura na educação básica e superior, como saber essencial e direito inalienável do ser humano (Candido, 2004), diante do apagamento da literatura no contexto educativo de forma geral.

O documento foi organizado em quatro seções, sendo estruturadas da seguinte forma: 1. Sobre o estabelecimento do problema; 2. Histórico e diagnóstico, seção subdividida em três partes em que se discorre sobre as mudanças curriculares, a pós-graduação e os materiais didáticos; 3. Pautas e propostas de ação, também dividida em três subitens, em que se elencam um conjunto de proposições direcionadas à Abralic e seus associados, outro conjunto de pautas em articulação com outras organizações e um plano com ações mais específicas, como exemplo de desdobramento das questões antes apontadas; e, por fim, as 4. Considerações finais.

O texto de introdução à carta é iniciado com a apresentação do objetivo do documento: “discutir a atual situação do ensino de literatura no Brasil e elaborar propostas que visem ampliar a sua presença na educação básica e superior” (2023, p. 1). Já nas primeiras linhas, arrebatase o leitor que, enquanto professor, pesquisador, estudante, cidadão, é convidado a pensar e refletir sobre este cenário que impacta o projeto de sociedade construído nas entrelinhas dos currículos dos cursos de licenciatura, das escolas e nas diretrizes que regem a elaboração das avaliações de âmbito nacional.

Essa convocação inicial repercute problematizações abordadas em pesquisas anteriores que discutem a formação de professores mediadores de leitura literária (Cerrillo, 2006, 2007; Zilberman, 2010; Cosson, 2013, 2021; Dalla-Bona e Martins, 2018; Saldanha, 2018; Saldanha e Amarilha, 2018; Munita, 2018, 2024), os quais apontam os desafios enfrentados pelos cursos de formação inicial

20 Ana Crelia Dias (UFRJ), Clécio Bunzen Jr. (UFPE), Cristiane Brasileiro (UERJ), Maria Amélia Dalvi (UFES), Maria Nazaré Lima (Unep) e Suzane Lima Costa (UFBA).



diante da responsabilidade de preparar professores que assumirão o compromisso com a formação do leitor literário na educação básica, entre os quais se destacam: a inexistente ou frágil formação de professores como mediadores de leitura literária, a falta de espaço curricular destinado à literatura, a carga horária restrita das disciplinas da área, a fragmentação entre teoria e prática, o tempo escasso para a formação do professor enquanto leitor literário, a dificuldade na construção de repertório literário diverso e a carência de disciplinas específicas voltadas ao processo de formação do leitor. Tais fragilidades corroboram o chamado à reflexão e atuação coletiva que a Carta propõe.

Nesse sentido, alerta-se para um momento crítico que exige diálogos interseccionais para ampliar o debate e estabelecer ações concretas com a finalidade de reposicionar a literatura como parte integrante de um projeto de sociedade, na formação cultural e cidadã de todos que dela fazem parte. Tal problema desafia o leitor a deslocar-se de seu lugar de fala e perceber como é concebida a leitura literária e a sua mediação inserida em contextos ideológicos, econômicos, políticos, culturais, sociais e existências distintos, mas que deve ser compromisso, não apenas dos membros associados à Abralic, mas de quem vislumbra a valorização do ensino da literatura como projeto social emancipatório.

Na Carta foram apontadas as mudanças curriculares ocorridas pelas demandas sociais ao longo das últimas décadas, em consonância com a promulgação dos documentos orientadores, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1998, 2000), Orientações Curriculares Nacionais (OCNs, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), os quais evidenciam um processo, entre avanços e retrocessos, de fragilização da presença da literatura como saber escolar.

Tais apontamentos convergem com os dados preliminares da pesquisa de doutorado sobre as orientações para o trabalho com o texto literário nos iniciais da educação básica na Base Nacional Comum Curricular no Brasil (BNCC, 2017). No documento, identificou-se orientações gerais, ao enfatizar a importância da leitura e interpretação literária no desenvolvimento da competência leitora dos alunos, no entanto, cabe salientar que as estratégias pedagógicas específicas para implementação dependem da formação do professor para atingi-las. A figura do professor que atua na mediação de leitura literária pode ser inferida como sendo central nesse processo, como aquele que orienta, acompanha, incentiva a leitura de textos literários, promovendo discussões e reflexões, bem como a compreensão e a interpretação do que é lido, atuando de maneira significativa para que a experiência de leitura literária se concretize. Logo, constata-se, a indispensável formação inicial e contínua de professores como mediadores de leitura literária.

Outro ponto aludido na Carta é a assimetria entre os campos de conhecimento durante este período histórico, que favorece o campo da linguística em detrimento da crítica e da teoria literária, reforçando a desvalorização da literatura infantil e juvenil e consolidando modelos tradicionais de ensino em que a literatura é desqualificada, o que, consequentemente, reflete na insuficiente ou ausente formação de professores voltada à mediação de leitura literária e na limitação do trabalho pedagógico com práticas de leitura literária efetivas e significativas.

Ademais, dentre outras causas reveladas a partir da análise sobre a pós-graduação, aponta-se a invisibilização do ensino da literatura como campo legítimo de pesquisa acadêmica, marcada pelo número limitado de programas com linhas de pesquisa focadas no ensino da literatura, dissertações e teses que carecem de respaldo teórico coerente, de diálogo aprofundado sobre as especificidades



do objeto literário ou que possuem abordagens epistemológica, ética e estética frágeis. Este cenário preocupante, que corrobora a reflexão realizada no parágrafo anterior, reflete diretamente na formação de professores, visto que o que é desenvolvido na pós-graduação impacta na graduação e, por sua vez, atinge a sala de aula.

Além disso, refletiu-se sobre a reformulação das licenciaturas, orientada pela BNC-Formação, processo de revisão curricular que está aprofundando o esvaziamento do ensino da literatura enquanto experiência de linguagem, de fruição e formação ética, cultural e de pensamento crítico, ao privilegiar competências e habilidades mensuráveis por testes padronizados, divergentes com a complexidade da experiência literária.

Logo, pontuou-se como resultado alarmante a redução da carga horária e de práticas concentradas nos conhecimentos de literatura na formação superior e básica. Por exemplo, a ausência da leitura de obras literárias integrais como parte essencial do trabalho pedagógico, restringe de modo crescente a formação do leitor, pois somente com a presença da literatura viva em sala de aula, mediada por um profissional que teve acesso às especificidades dos estudos literários, estratégias didático-metodológicas sobre a mediação do texto literário e repertório de leitura adequados às necessidades de aprendizagem do aluno, viabiliza-se o processo de formação de leitores literários.

A formação inicial é caracterizada como um percurso em que a dimensão profissional, enquanto processo progressivo, está em construção. A identidade docente está em desenvolvimento, uma vez que esta etapa formativa é um período para o estabelecimento de bases e fundamentação. Consequentemente, se ao longo dessa fase não ocorrer o encontro entre este professor em formação e a experiência literária, assevera-se uma lacuna formativa que reduz as chances de a literatura fazer parte de suas aulas. Estudos indicam que a formação de professores precisa estar alinhada às necessidades e à realidade dos futuros profissionais que atuarão nas escolas, alertando sobre o risco limitante de formações padronizadas, determinadas verticalmente, sem diálogo ou interlocução de saberes entre a universidade e a escola (Gatti, 2014, 2017).

Cabe pontuar também que a organização estabelecida pelos programas curriculares dos cursos de formação inicial está envolta por dimensões reguladoras que, embora orientem as práticas educativas, também restringem o trabalho com a literatura e, assim, a consolidação da formação do professor como mediador de leitura literária. Dessa maneira, é necessário compreendê-la para analisá-la, questioná-la, criticá-la e, então, propor mudanças. Para o desenvolvimento desta dinâmica, o professor deve ser considerado como parte desse processo de estruturação, para pensar o currículo como uma construção (Nóvoa, 2019).

Outro ponto retratado pelos autores da Carta é o papel dominante do livro didático ao abordar o ensino de literatura na escola, uma vez que se constata a baixa circulação de livros literários no âmbito escolar público e pela sobrecarga e precária formação dos professores, que impacta na elaboração de materiais pedagógicos, sendo o livro didático, muitas vezes, a única forma de contato com o texto literário. Contudo, esta centralidade reduz a possibilidade de construção de uma experiência estética e desenvolvimento da linguagem artística, pois, frequentemente, são apresentados aos alunos apenas fragmentos do texto literário, descontextualizados, seguidos de perguntas de compreensão



rasa e exercícios gramaticais. Tal prática desvirtua o potencial formativo da leitura, convertendo o texto em mero pretexto didático.

A presença em massa de obras didáticas em contextos educacionais públicos, deve-se aos investimentos de políticas públicas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo a produção de livros didáticos superior a de livros de literatura infantil e juvenil, o que movimenta interesses econômicos do mercado editorial e, em contrapartida, desestimula a produção intelectual, sendo o livro didático o material basilar de orientação do trabalho pedagógico que, na maioria das vezes, possui como foco atividades de caráter instrumental, em detrimento da fruição, da interpretação crítica e da construção de sentido.

Também, denuncia-se a ausência de diversidade textual, bem como da materialidade do livro (diferentes cores, formatos, projetos gráficos), uma vez que sem a presença de obras literárias limita-se a construção de repertório, a experiência leitora por meio da pluralidade estética e, dessa forma, a formação de leitores literários. Reclama-se pela necessidade de pesquisas que se centram na investigação sobre o livro didático, como forma de evidenciar a urgência de repensar criticamente as políticas públicas de leitura e seus efeitos na mediação de leitura literária realizada pelos professores em sala de aula.

A última seção do documento dedica-se à apresentação das pautas que orientarão as ações em prol da presença do ensino da literatura na educação básica e superior no Brasil. Com isso, evidencia-se o posicionamento ético e político diante do cenário exposto, refletindo sobre o compromisso e coerência em reconhecer que a mudança ocorrerá apenas se houver a transformação das estruturas que sustentam tal cenário. Os autores reconhecem que qualquer intervenção significativa exige ações articuladas em múltiplas esferas, com planejamento progressivo, revisão constante e diálogo interinstitucional. Desse modo, propõem-se dois eixos de atuação: um, em que são elencadas as ações internas à comunidade acadêmica, com foco na Abralic e seus associados; e outro, voltado à negociação com outras agências e órgãos interessados, como universidades, instituições financiadoras e instâncias públicas.

O conjunto de pautas listado é uma síntese das principais proposições necessárias para a construção de uma sociedade que assume uma concepção de educação que contempla e valoriza a literatura na formação de professores, tornando-a presença perene nas políticas públicas. Entre as principais proposições, optou-se por destacar a formação de mediadores e professores de literatura que atuem em todos os níveis e segmentos da educação básica ao ensino superior, visto que é indissociável o impacto positivo em cadeia que repercutirá na sociedade, como um ponto-chave para ressignificar o valor social manifestado à literatura e consolidar a formação de leitores.

Diante disso, complementa-se o apontamento anterior com outras proposições, como a necessidade de reestruturação curricular dos cursos de formação inicial de professores, reforçando o compromisso de assegurar disciplinas obrigatórias sobre literaturas diversas (infantil, indígena, africana, entre outras), bem como a garantia de estágios supervisionados em ensino de literatura, como ação decisiva para articular teoria e prática, oportunizando ao futuro professor experiências formativas de qualidade.

A elaboração da “Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada” (2023) convoca os sujeitos que concebem a literatura como emancipadora, assumir o compromisso de torná-la um projeto de



sociedade, sustentado por políticas fundamentadas, articuladas e permanentes para o enfrentamento das desigualdades que estruturam a organização social e os processos educacionais. No entanto, não se trata de ações momentâneas e passageiras, mas um objetivo perene pela presença e valorização do ensino da literatura em todos os níveis da educação, compondo de forma plural os currículos e a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme articulado ao longo deste estudo, o documento “Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada” (2023) provoca debate e mobilização, apresentando uma perspectiva ampliada da redução da presença da literatura em todos os níveis do sistema educativo; ressaltando que este impacto sistêmico repercute na formação inicial de professores, nos estudos realizados na pós-graduação e no desenvolvimento das políticas públicas.

O texto convoca repensar e comprometer-se estrategicamente, articulando os sujeitos envolvidos, em delinear maneiras de fomentar a presença da literatura no âmbito educacional e social. Além disso, assim como no contexto da pesquisa de doutorado supracitada, consolida-se a pertinência de analisar os referenciais e documentos legais como forma de perceber se há e quais são as orientações para o trabalho com o texto literário, para identificar e questionar modelos excludentes, que promovem processos de apagamento do campo literário como prática estética, ética e política. Alerta-se, sobretudo, a urgência de políticas e práticas formativas que valorizem a literatura como direito e experiência transformadora, ampliando o debate sobre o papel das universidades na formação de professores mediadores de leitura literária.

As reestruturações curriculares nos programas das instituições de ensino superior, a partir do apagamento da literatura nos documentos orientadores, provoca a redução da oferta de disciplinas específicas que subsidiam teórica, metodológica e didaticamente o professor, o que reforça as condições desiguais de acesso a uma formação que fundamenta o processo de mediação do texto literário, a acervos de qualidade estética, à fruição literária em sala de aula, o que impacta diretamente na formação de leitores desde os primeiros níveis da educação.

Conforme constatou-se na pesquisa de doutorado em curso, a formação inicial de professores caracteriza-se como base fundante para o desenvolvimento da identidade docente e do conhecimento profissional necessários para atuação das funções que serão exercidas em sala de aula. Dentre tais funções, constitui-se à escola, mais especificamente ao professor, o compromisso de formar leitores. Neste caso, atribui-se ao professor a função de mediador desse processo. No entanto, sem a experiência leitora e literária compondo seu processo de formação, limita-se a possibilidade do trabalho com a literatura nas escolas.

A Carta sinaliza e oportuniza perceber as implicações das disputas de poder e interesses que se afastam da busca pela formação de qualidade de professores mediadores de leitura literária, o que reforça a relevância de preparar os futuros professores de maneira crítica e informada, mobilizando-os a fazerem parte da elaboração das políticas públicas para integrarem-se na construção de um novo projeto de educação no cenário brasileiro, em que a leitura literária não seja excluída.



A “Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada” caracteriza-se como um documento que possui o intuito de extrapolar o âmbito acadêmico, pois expõe reflexões fundamentais e propõe ações que apontam caminhos para consolidar o ensino da literatura no contexto brasileiro, assumindo também caráter político. Com isso, conhecê-la, discuti-la e compartilhá-la não configuram concluir o seu objetivo, pois reverbera-se provocações sobre os desafios que a formação de professores para a mediação da leitura literária emerge como compromisso para transformação social.

Assim, compreendê-la como um manifesto que exige ações e provoca a pensar: o que se pode/deve ser feito para que as pautas elencadas sejam colocadas em prática, revistas, quando necessário, e ampliadas, permeia o propósito deste estudo, bem como reforça o objetivo da pesquisa de doutorado em andamento. Logo, persevera-se na busca por caminhos que consolidam a qualidade da formação docente como base para a formação de uma sociedade ética, política, sensível e consciente do poder da linguagem que a permite ser humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF: MEC, 2019.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio; BRASILEIRO, Cristiane; DALVI, Maria Amélia; DIAS, Ana Crélia; LIMA, Maria Nazaré; COSTA, Suzane Lima. **Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada**. 2023. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/2023/CARTA-ASSOCIACAO-BRASILEIRA-DE-LITERATURA-COMPARADA.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004. p. 169–191.

CERRILLO, Pedro C. **Literatura Infantil e Mediação Leitora**. In: AZEVEDO, Fernando (coord.). **Língua Materna e Literatura Infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico**. Lisboa: Lidel, 2006. p. 33–46.

CERRILLO, Pedro C. **Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura**. Barcelona: Octaedro, 2007.



COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas: Mercado de Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 11–26.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura sempre: três desafios hoje. In: PINTO, F. N. P.; SILVA, L. H. S.; MELO, M. A.; CARVALHO, D. B. A. (org.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 35–52.

DALLA-BONA, Eliane Maria; FONSECA, João Ricardo da. Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 39–56, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62754>. Acesso em: 20 nov. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33–46, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 10 out. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721–737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acesso em: 10 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MUNITA, Felipe. *Hacer de la lectura una experiencia: reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Cuadernos de Educación, Santiago, n. 85, p. 57–72, 2018.

MUNITA, Felipe. *Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores*. São Paulo: Selo Emília, 2024.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198–208, jan./abr. 2019.

SALDANHA, Diana Maria de Lima Lins. *O ensino de literatura no curso de Pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo*. 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SALDANHA, Diana Maria de Lima Lins; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62735>. Acesso em: 27 out. 2025.



ENTRE HARRY POTTER E A BÍBLIA: MEDIAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA PERIFERIA²¹

Lucecleia Francisco da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Amélia Dalvi

Universidade Federal do Espírito Santo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As autoras iniciaram sua formação e suas práticas leitoras com materiais muitas vezes ignorados ou mesmo proscritos pela escola e pelos especialistas: a primeira autora iniciou suas leituras com romances publicados em brochuras de papel jornal, chamados de “água-com-açúcar”, tais como os célebres títulos *Júlia*, *Sabrina* e *Bianca*, e com obras de Sidney Sheldon, tais como *Se houver amanhã* (1986) e *O reverso da medalha* (1985). Já a segunda autora, além de usar fartamente a biblioteca escolar, herdou material de descarte: manuais técnicos, livros de receitas, dicionários, enciclopédias e coleções de clássicos literários (muitas vezes inadequados à sua idade), leu material oriundo das experiências profissionais de pessoas da família (balancetes, catálogos comerciais, cheques, contratos, multas, notificações, promissórias) e debruçou-se sobre catálogos telefônicos, jornais e revistas doados para recorte ou para embalagem de produtos frágeis no comércio. A Bíblia, para ambas, ocupava lugar central no cotidiano familiar, especialmente nos chamados “cultos domésticos”, combinada com livros de cânticos e materiais religiosos doutrinários. Provenientes de uma família numerosa e/ou com poucos recursos, o acesso aos livros literários se deu, muitas vezes, por meio de empréstimos e trocas informais, e as leituras que não eram autorizadas precisavam ser escondidas.

Experiências como essas ajudam a compreender que os percursos de leitura em territórios periféricos se organizam em meio à escassez de recursos materiais, à presença constante da religião, à cultura de massa, ao convívio com amigos, vizinhos e familiares. Falar de formação de leitores nesses espaços implica reconhecer que as escolhas literárias não surgem de um vazio, mas resultam do contato com diferentes instâncias de mediação, como a escola, a igreja, o mercado editorial, a família e os pares. Assim, quando adolescentes da periferia citam *A Culpa é das Estrelas* (2014), *O Diário de um Banana* (2008) ou a Bíblia como referências de obras literárias que constituem seu percurso formativo, evidenciam tanto fragilidades na mediação escolar quanto a força de outras instituições que ocupam esse lugar.

Este capítulo retoma resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora e orientada pela segunda, para discutir como, na ausência de uma política consistente de educação literária organizada pela escola de modo intencional, planejado e sistemático, adolescentes se constituem leitores “entre Harry Potter e a Bíblia”, isto é, entre o consumo da indústria cultural e a leitura religiosa presente na vida cotidiana.

21 Este texto faz parte das análises desenvolvidas na pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora, intitulada *Contra tudo e todos: a formação de leitores em contextos adversos, no município da Serra* (2017), sob orientação da segunda autora.



A relevância do estudo reside na necessidade de pensar, por um lado, a escola como espaço de acesso a bens culturais e à literatura enquanto direito (Candido, 2004); e, por outro, nos efeitos da omissão da instituição escolar, no processo formativo de sujeitos em contextos de precariedade material e pouco prestígio simbólico no campo cultural: isso porque visou a conhecer como adolescentes se constituem leitores em situação de vulnerabilidade social. Nesses contextos e situações, a leitura assume sentidos específicos, podendo oferecer abrigo e favorecer outras formas de compreender o mundo (Petit, 2009a, 2009b, 2013).

Nesse sentido, é importante lembrar que a simples oferta de livros não configura, por si só, uma política pública de leitura (Pszczol, 2008). Como afirma Magnani (2001), formar leitores exige refletir sobre concepções de sociedade, educação, linguagem e literatura que orientam as práticas escolares.

Metodologicamente, foi uma pesquisa quali-quantitativa, desenvolvida como estudo de caso com sujeitos matriculados em uma instituição escolar da rede pública de ensino fundamental situada no município mais populoso do estado do Espírito Santo, no período de 2015 a 2017. O trabalho de campo incluiu a aplicação de 84 questionários e a realização de cinco entrevistas individuais, o que possibilitou articular o mapeamento das práticas de leitura à análise das experiências e das mediações envolvidas.

O quadro teórico fundamenta-se principalmente nas contribuições de Michèle Petit (2009a, 2009b, 2013), que compreende a leitura como prática capaz de amparar sujeitos em contextos marcados por precariedades, favorecendo a elaboração de experiências pessoais e coletivas. As reflexões do capítulo organizam-se em torno da seguinte questão: como adolescentes da periferia se constituem leitores entre a força da cultura de massa e a autoridade da leitura religiosa, e de que modo a escola pode atuar para que a literatura exerça função formadora? Como lembra Dalvi (2012), ler permite compreender os mecanismos da banalização do pensamento e reconhecer a complexidade das escolhas humanas.

A LEITURA NA PERIFERIA: PERCURSOS E REPERTÓRIOS

Os dados da pesquisa mostram que os adolescentes vivem cercados por práticas culturais diversas e que a leitura ocupa espaço concreto em seus cotidianos. Longe da imagem de desinteresse, demonstram curiosidade e vontade de ler, ainda que seus percursos nem sempre coincidam com as expectativas escolares. A leitura aparece na vida doméstica, nas relações com amigos, nas rotinas religiosas e no consumo cultural juvenil.

Muitos estudantes iniciaram sua relação com os livros fora da escola, por meio de presentes, empréstimos entre colegas, doações em igrejas ou acesso a textos que circulam nas mídias digitais. Os títulos mencionados, como *A Culpa é das Estrelas* (2014), *O Diário de um Banana* (2008), *Quem é Você, Alasca?* (2015) e a Bíblia, evidenciam a força da indústria cultural e a presença da leitura religiosa como prática familiar e comunitária. Essas obras chegam aos jovens pela ampla circulação, pela visibilidade nas redes sociais e pela identificação com temas contemporâneos.

A leitura está presente, mas organizada a partir de repertórios mediados por circuitos culturais externos à escola. A formação leitora resulta da convivência entre múltiplas referências que coexis-



tem no mesmo território. Os adolescentes escolhem o que leem combinando interesses pessoais, recomendações afetivas e possibilidades concretas de acesso.

As entrevistas ampliam a compreensão desse quadro ao evidenciar como o ato de ler se articula a experiências emocionais, religiosas e identitárias. Para alguns jovens, obras como a série *Harry Potter* e *Jogos Vorazes* (2022) oferecem personagens que enfrentam medos, perdas e conflitos, favorecendo o reconhecimento de emoções e a elaboração de respostas possíveis às dificuldades vividas. Para outros, a leitura da Bíblia cumpre função de amparo, orientação moral e interpretação da vida cotidiana. Contudo, embora essas leituras desempenhem um papel inicial na relação com o texto escrito, elas não esgotam as exigências de uma formação literária consistente. A ampliação do repertório requer o contato intencional, planejado e sistemático com obras que exijam enfrentamento da linguagem, da forma e do pensamento, cuja leitura possibilite níveis mais complexos de reflexão sobre a experiência estética, a sociedade, a subjetividade e as contradições humanas. Cabe à escola, por meio da mediação docente, garantir esse acesso, evitando que a leitura permaneça circunscrita a usos rasos ou imediatamente práticos, desvinculados de um trabalho efetivo com a linguagem literária.

A forte presença da Bíblia indica que a mediação leitora também é influenciada por arranjos coletivos. A leitura bíblica se transmite no convívio familiar e nas práticas religiosas que organizam as comunidades. Está disponível nas casas, nas igrejas e nas escolas dominicais, sustentada pelo afeto, pela repetição e pela partilha, o que garante sua continuidade mesmo quando outras formas de acesso ao livro são escassas.

Nesse contexto, a escola ocupa posição frágil como mediadora. A ausência de políticas de leitura contínuas, de acervos atualizados e de articulação entre práticas formais e repertórios dos estudantes faz com que a instituição perca espaço para outras formas de mediação. Soma-se a isso a formação de professores que, como observa Dalvi (2013), frequentemente deixa para a prática docente e para a formação continuada em cursos rápidos aspectos que deveriam ser contemplados na formação inicial.

ENTRE O MERCADO, A FÉ E A ESCOLA: MEDIAÇÃO LEITORA NA PERIFERIA

A recorrência de *best-sellers* juvenis e da Bíblia nas respostas dos estudantes não é casual. Ela se explica pelas condições concretas de circulação dos livros, pelas formas de pertencimento juvenil e pelas redes de sociabilidade que atravessam os territórios periféricos. Ler a série *Harry Potter*, *A Culpa é das Estrelas* (2014) ou *Jogos Vorazes* (2022) significa participar de um repertório amplamente compartilhado, que circula nas escolas, nas redes sociais, no cinema, no *streaming* e nas indicações entre pares. Já a Bíblia se vincula à tradição familiar e às práticas religiosas, oferecendo orientação emocional e moral e fortalecendo o senso de pertencimento comunitário. Convém lembrar, ainda, que a Bíblia é, em si mesma, fonte de acesso a narrativas metafóricas, de forte simbolismo, e a textos de caráter poético.

A indústria cultural reforça a centralidade desses títulos ao mantê-los em circulação contínua, por meio de adaptações e estratégias de divulgação de largo alcance. Nesse cenário, quando a escola não apresenta alternativas consistentes, é previsível que essas obras ocupem posição de destaque no repertório juvenil. A permanência da Bíblia, por sua vez, relaciona-se à sua transmissão no convívio familiar e nas práticas religiosas, sendo um livro amplamente disponível, compartilhado e comentado coletivamente, mesmo em contextos de escassez de outras formas de acesso.



Observados em conjunto, mercado e fé cumprem funções distintas e complementares. Um oferece aventura, romance e superação; o outro fornece estabilidade, orientação moral e modos de interpretação da vida cotidiana. Por isso, nos relatos dos estudantes, não há contradição entre gostar de histórias de grande circulação e ler a Bíblia de forma regular. O problema emerge quando essas mediações ocupam, de modo quase exclusivo, o espaço que poderia ser compartilhado com a escola.

Quando a instituição escolar não assume a mediação leitora, surgem lacunas no acesso à diversidade literária. Os estudantes permanecem restritos às obras que conseguem adquirir, receber por empréstimos ou acessar em circuitos comunitários e religiosos. Embora essas leituras tenham relevância, nem sempre favorecem o contato com textos mais complexos e com maior exigência na indissociabilidade formal-conteudística. Nessa perspectiva, a intervenção da escola torna-se necessária para ampliar repertórios e garantir o acesso a outras experiências e conhecimentos.

Os dados quantitativos da pesquisa corroboram esse deslocamento da mediação para fora do espaço escolar. As respostas aos questionários indicam que a escolha das leituras ocorre majoritariamente por referências externas à escola, enquanto a figura do professor aparece de modo pouco expressivo como mediadora. Esse quadro evidencia que a instituição escolar ocupa um lugar secundário na formação leitora dos adolescentes, sobretudo quando comparada à força da indústria cultural e da leitura religiosa. Tal situação não decorre da falta de interesse dos estudantes, mas da fragilidade das práticas de mediação oferecidas.

Um primeiro limite refere-se ao acesso. Embora a biblioteca escolar exista formalmente, com frequência não dispõe de acervo atualizado nem de profissional responsável por sua organização e circulação. Sem política de aquisição contínua, as obras disponíveis não contemplam a diversidade cultural necessária à formação literária. Essa precariedade dificulta que os estudantes encontrem livros que dialoguem com seus interesses e que exijam maior elaboração da linguagem. A ausência de acervo, nesse sentido, não é apenas um problema material, mas também um indicativo do lugar secundário atribuído à literatura no projeto pedagógico.

Outro limite diz respeito às práticas de leitura em sala de aula. Estratégias baseadas em fichas, resumos e avaliações tradicionais tendem a reduzir a experiência literária a uma tarefa escolar, esvaziando sua dimensão estética, muitas vezes “[...] se restringindo a fichas e roteiros, a fim de avaliar mais ‘objetivamente’ a leitura” (Magnani, 2001, p. 66). Como defende Candido (2004), oferecer literatura como direito supõe acesso a obras que mobilizem imaginação, reflexão e sensibilidade, algo que o formato escolar vigente nem sempre favorece.

Nesse contexto, a mediação docente assume papel central. A intervenção do professor não substitui a influência do mercado ou das instituições religiosas, mas pode dialogar com ambas, partindo das leituras já conhecidas pelos estudantes para aproximá-los de outros textos, autores e modos de leitura. Essa mediação exige uma concepção de literatura que reconheça o livro como acontecimento, e não apenas como instrumento. Como destaca Michèle Petit (2013), a leitura, especialmente em contextos vulneráveis, pode acolher e reorganizar o sujeito; cabe à escola transformar essa potência inicial em formação literária sistemática e exigente.

A mediação não se limita à escolha de títulos. Ela se expressa na postura do professor como leitor, na partilha de experiências, na criação de tempos e espaços de leitura, na socialização de conceitos e catego-



rias oriundos dos estudos literários e, enfim, na continuidade das propostas. Mesmo diante de condições institucionais adversas, a escola permanece como espaço estratégico para democratizar o acesso à literatura. Diferentemente do mercado e da igreja, pode garantir a todos os estudantes, e não apenas àqueles com maior apoio familiar, o contato com obras que não circulam espontaneamente em seus cotidianos. Quando assumida de forma intencional, a mediação docente contribui para romper o confinamento do repertório juvenil e abrir caminhos para outras formas de leitura e compreensão do mundo.

LER PARA EXISTIR: SENTIDOS DA LEITURA EM CONTEXTOS ADVERSOS

Os depoimentos reunidos na pesquisa indicam que, entre adolescentes da periferia, a leitura não se restringe a um hábito escolar nem ao entretenimento. Ela aparece como prática ligada à formação de si, à organização emocional e à interpretação do cotidiano. Em muitos relatos, ler surge como forma de estabelecer algum ordenamento diante das incertezas, criar pausas frente às dificuldades e imaginar outras possibilidades de vida.

A análise das falas mostra que a leitura se afirma como espaço íntimo de elaboração da experiência. Para alguns jovens, livros como a série *Harry Potter* e *Jogos Vorazes* (2022) apresentam personagens que enfrentam medos, perdas e conflitos, o que favorece o reconhecimento de emoções e a projeção de alternativas. Esses textos contribuem para a reorganização de sentimentos e para a compreensão de situações difíceis, funcionando como recurso que amplia a capacidade de lidar com o real, em consonância com Michèle Petit (2009a, 2009b, 2013), para quem a leitura pode operar como espaço de respiro e acolhimento.

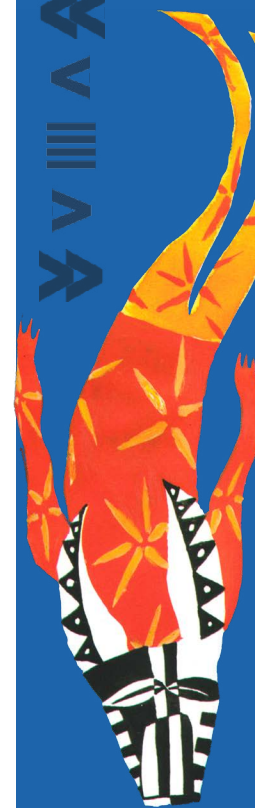
A Bíblia exerce funções distintas, embora igualmente relevantes. Para parte dos adolescentes, ela oferece orientação moral, companhia espiritual e sensação de estabilidade. A leitura bíblica, frequentemente realizada em família, constitui momentos de partilha que sustentam vínculos e reforçam pertencimentos comunitários. Essa prática atua como suporte emocional, sobretudo em contextos marcados pela ausência de políticas públicas, de atendimento social ou de oportunidades educacionais. A leitura religiosa passa, assim, a orientar a interpretação de acontecimentos, a busca de consolo e a afirmação de identidades.

Esses sentidos atribuídos à leitura evidenciam que, mesmo sem a presença constante da escola, os jovens organizam práticas culturais coerentes com suas realidades. A leitura não é passiva nem aleatória, mas vinculada às experiências concretas que atravessam suas vidas.

A dimensão relacional também se destaca. Os dados do questionário indicam que a escolha das leituras ocorre, majoritariamente, por mediações informais: 51,5% dos estudantes afirmaram ler a partir de indicações de amigos, o que evidencia o peso das relações entre pares na constituição dos percursos leitores²². Além disso, a circulação de livros em espaços religiosos e familiares aparece de forma recorrente, sobretudo por meio da leitura bíblica, frequentemente mencionada como material disponível em casa.

A leitura, assim, circula por gestos, trocas e experiências compartilhadas, sendo produzida coletivamente fora dos limites da escola. Em comunidades onde o espaço público pode ser marcado

22 Os dados quantitativos apresentados resultam da aplicação de questionários a 84 estudantes, realizada no âmbito da pesquisa de mestrado desenvolvida no período de 2015 a 2017.



por precariedade ou insegurança, o livro possibilita o contato com outras experiências e histórias, ampliando o repertório vivo e oferecendo modos alternativos de interpretar a realidade.

Nesse contexto, a leitura assume funções que a escola nem sempre reconhece. Enquanto a instituição tende a privilegiar interpretações lineares, atividades obrigatórias e avaliações, os estudantes realizam leituras fortemente ligadas às condições de vida que enfrentam. Compreender essa diferença é fundamental para que a escola amplie seu papel mediador e ofereça práticas que dialoguem com esses sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do percurso leitor dos adolescentes de uma escola pública da periferia do município da Serra (ES) mostra que a formação de leitores não se restringe aos limites formais da escola. Ela se configura a partir da articulação entre diferentes circuitos culturais, afetivos e comunitários que condicionam o acesso aos livros, às escolhas feitas pelos jovens e os sentidos atribuídos à leitura. Entre a força da cultura de massa e a presença cotidiana da leitura religiosa, esses estudantes organizam caminhos próprios, combinando repertórios que respondem a necessidades emocionais, religiosas e identitárias.

O predomínio de títulos como a série *Harry Potter*, *Jogos Vorazes* (2022), *A Culpa é das Estrelas* (2014) e da *Bíblia* não constitui fenômeno isolado, mas resulta da atuação de mediadores que ocupam o espaço deixado pela escola. A pesquisa indica que, quando a instituição escolar não oferece práticas sistemáticas de educação literária, abre-se espaço para que o mercado editorial e a religiosidade assumam a formação de leitores.

Ao mesmo tempo, o estudo evidencia que os adolescentes não são sujeitos distantes da leitura. Eles leem, interpretam, escolhem e atribuem sentidos às obras que circulam em seus cotidianos. Como discute Oliveira (2013), os modos de relação com a leitura literária são fortemente influenciados pelo contexto social e escolar, levando os jovens a buscar, muitas vezes, experiências de leitura associadas ao prazer imediato e a representações socialmente legitimadas do que seria um “bom leitor”. Ainda assim, suas práticas revelam envolvimento, curiosidade e iniciativa, mesmo em condições adversas.

Conforme aparece nas entrevistas, ler assume a forma de um gesto de formação de si, de reorganização emocional e de abertura para outros horizontes. A leitura se afirma como prática de existência, oferecendo recursos para enfrentar tensões sociais, familiares e pessoais.

Diante desse quadro, a escola precisa reposicionar seu papel. A mediação docente não é acessória; é decisiva para ampliar o repertório literário e garantir que a literatura seja reconhecida como direito. Quando o professor assume a leitura como experiência estética e formativa, cria condições para que os estudantes acessem obras mais exigentes e diversificadas. Esse movimento não implica negar o que já leem, mas relacionar novas obras às referências existentes, articulando cultura juvenil, patrimônio literário e produções contemporâneas. Como afirma Magnani (2001), pensar a leitura exige considerar seus objetivos, métodos, objetos e condições históricas de circulação.

As reflexões desenvolvidas neste trabalho indicam que a formação de leitores na periferia não se realiza pela via do *déficit*, mas pelo reconhecimento dos repertórios existentes e pela mediação qualificada. O desafio consiste em transformar a escola em um espaço que acolha essas práticas, amplie



horizontes culturais e reforce a leitura como direito. Trata-se de uma tarefa coletiva e cotidiana, que envolve políticas públicas, investimento em acervos, formação docente e projetos contínuos de leitura.

Entre Harry Potter e a Bíblia, os adolescentes organizam percursos leitores que revelam as condições sociais em que vivem e as forças culturais que marcam suas vidas. Cabe à escola assegurar que essas portas de entrada se transformem em caminhos que conduzam a outras vozes, outros textos e outras formas de imaginar o mundo. Nesse compromisso, a mediação docente encontra sentido: oferecer ao estudante não apenas livros, mas possibilidades de leitura que ampliem sua experiência e sua presença no mundo. Como sintetiza Dalvi (2013), o trabalho com literatura depende, em grande medida, de cada professor, em cada escola, junto de seus estudantes, em contato com livros, textos e obras considerados essenciais, aqueles que tornam a vida mais complexa, mais intensa, mais solidária e mais humana.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- COLLINS, Suzanne. **Jogos vorazes**. Tradução de Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco, 2022.
- DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura**: intersecções profícuas. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.
- GREEN, John. **A culpa é das estrelas**. Tradução de Renata Pettengill. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- GREEN, John. **Quem é você, Alasca?** Tradução de Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Tradução de Antonio de Macedo Soares. 1. ed. São Paulo: VR Editora, 2008.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola**: tensões e influências. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-31012014-121057.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PSZCZOL, Eliane. O Papel do Proler em uma Política Nacional de Leitura. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008. p. 11-32.

SHELDON, Sidney. **O reverso da medalha**. Tradução de A. B. Pinheiro de Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

SHELDON, Sidney. **Se houver amanhã**. Tradução de Aída Libório. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





ESCREVIVÊNCIAS DA INFÂNCIA: LITERATURA, ESCUTA E CRIAÇÃO COMO ATOS DE RESISTÊNCIA

Diana Pazzini dos Santos

Secretaria Municipal de Educação de Niterói²³

Juliana Pires da Silva

Universidade Federal Fluminense (UFF)²⁴

Larissa Santos da Cruz

Secretaria Municipal de Educação de Niterói²⁵

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tematiza as infâncias-escrevivências na Educação Infantil, tomando como problema central a seguinte questão: de que modo práticas pedagógicas que articulam literatura, escuta ativa e múltiplas linguagens podem afirmar as crianças pequenas como sujeitas de autoria, identidade e pertencimento? Partimos da compreensão de que falar de infância é assumir uma postura ética de escuta e de reconhecimento das experiências infantis como produção legítima de cultura. A pesquisa emerge do cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Niterói/RJ e se justifica pela necessidade de tensionar práticas escolarizantes que, ainda hoje, limitam o acesso pleno das crianças ao direito à literatura, à criação e à expressão de si.

O referencial teórico que sustenta a análise articula o conceito de escrevivência, de Conceição Evaristo (2017), às contribuições de Bakhtin (2011), especialmente no que se refere à indissociabilidade entre ciência, arte e vida e à noção de cronotopo; de Vigotski (2009), ao compreender a imaginação como força constitutiva do desenvolvimento humano; e de Paulo Freire (1970; 1989; 1996), ao afirmar a leitura de mundo como fundamento da formação crítica e dialógica. Dialogamos ainda com Candido (1988), ao defender a literatura como direito humanizador, e com Krenak (2003; 2023), ao pensar identidade e corpo como territórios vivos de memória e transcendência. Esse conjunto teórico nos permite compreender a literatura na Educação Infantil como experiência ética, estética e política.

Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter reflexivo, ancorada na observação do cotidiano escolar e na análise das práticas desenvolvidas em torno da criação do cantinho de leitura “Eu Quero Ler Também”. Os registros das interações, das escolhas das crianças e das mediações pedagógicas constituem o corpus de análise, permitindo evidenciar como a literatura, quando acessível e vivida como experiência sensível, produz deslocamentos nas

23 Mestra em Educação e Pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Pós graduanda em Musicoterapia pela Faculdade Metropolitana, Musicista e Educadora Musical formada pela Orquestra de Cordas da Grotta, Escritora e Pesquisadora no Coletivo Alfabetização sem Cartilhas - UFF, Professora de Educação Infantil (Secretaria Municipal de Educação de Niterói)

24 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, Bolsista Programa Licenciaturas (PROLICEN), Integrante do Projeto: Literatura como direito, como parte do estágio obrigatório da disciplina Pesquisa e Prática Educativa II, com foco na Educação Infantil (UFF); Violoncelista da Orquestra Jovem da Grotta.

25 Licenciada em Pedagogia Plena Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FEBF), professora de Educação Infantil (Secretaria Municipal de Educação de Niterói), Pós-Graduada em Educação Afro-Brasileira pelo Instituto Nacional de Ensino (INE) e Pós-Graduada em Docência em Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí.



relações com o saber, com o outro e consigo. Assim, o artigo busca contribuir para o debate sobre o direito à literatura na primeira infância, afirmando as escritivências como prática pedagógica de resistência e reexistência.

INFÂNCIAS-ESCREVIVÊNCIAS

Falar de infância é, antes de tudo, um exercício ético de escuta. Escuta do que se diz, do que se silencia e, sobretudo, do que vibra nos gestos cotidianos que atravessam a vida escolar. Este artigo nasce do chão de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Niterói/RJ, onde professoras, a estagiária do grupo e crianças pequenas constroem, no cotidiano, modos de existir, narrar e reinventar o mundo.

Ancoradas no conceito de *escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo (2017), compreendemos que toda produção humana carrega marcas de experiências vividas e testemunhadas. Ao deslocar esse conceito para o campo da Educação Infantil, afirmamos que as crianças também escrevem suas vidas não apenas pela palavra escrita, mas pelo corpo, pela imagem, pela oralidade, pela brincadeira e pela imaginação. São escritivências da infância que pedem passagem, acolhimento e legitimidade no espaço escolar.

Nessa perspectiva, o direito à literatura se apresenta como direito fundamental desde os primeiros anos de vida, pois como afirma Cândido, “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção (1988, p. 177). A literatura, compreendida como experiência estética, ética e política, organiza sentimentos, amplia repertórios simbólicos e possibilita às crianças a invenção de si. Inspiradas em Freire (1989), partimos da compreensão de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e que educar é um ato profundamente comprometido com a vida, atravessado por escolhas, escutas e posicionamentos.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre práticas pedagógicas que, ao articular literatura, escuta ativa e criação, afirmam as infâncias como territórios de autoria, resistência e pertencimento. Para isso, dialogamos com referenciais teóricos que compreendem a educação como unidade entre ciência, arte e vida (Bakhtin, 2011) e reconhecem a imaginação como força fundante do desenvolvimento humano (Vigotski, 2009). Ao longo do texto, buscamos evidenciar como essas perspectivas se materializam no cotidiano da Educação Infantil, especialmente por meio da mediação literária e da valorização das múltiplas linguagens.

LITERATURA, EXPERIÊNCIA E CRONOTOPO: CIÊNCIA, ARTE E VIDA NA INFÂNCIA

A experiência literária na Educação Infantil constitui-se em um tempo-espaço singular, atravessado pelas histórias das crianças, pelos contextos sociais em que vivem e pelas mediações pedagógicas presentes no cotidiano escolar. Bakhtin (2011) nos oferece o conceito de cronotopo para compreender essa indissociabilidade entre tempo, espaço e sentido, uma vez que “os indicadores de tempo e espaço se fundem num todo concreto e pleno de sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 211).

Ao narrar, ouvir e recriar histórias, as crianças produzem sentidos que articulam ciência, arte e vida. Vigotski afirma que quanto mais ricas forem as experiências vividas, maiores serão as possibi-



lidades de desenvolvimento da imaginação e da criação (2009, p. 23). A literatura, nesse contexto, não se configura como mero recurso didático, mas como experiência fundante, capaz de ampliar o pensamento simbólico e inaugurar modos críticos de relação com o mundo.

As histórias compartilhadas no cotidiano escolar tornam-se territórios de criação coletiva, nos quais as crianças reinterpretem o mundo a partir de suas referências culturais, afetivas e territoriais. Esse movimento tensiona práticas escolarizantes e reafirma a infância como tempo legítimo de produção de conhecimento, sensível às múltiplas linguagens que compõem a experiência infantil.

A partir dessa compreensão, torna-se fundamental refletir sobre os espaços concretos em que a literatura se faz presente na Educação Infantil, especialmente aqueles que garantem às crianças o acesso, a autonomia e o direito à experiência estética.

O CANTINHO DA LEITURA COMO DIREITO DAS INFÂNCIAS

Pensar o cantinho da leitura como direito das infâncias é assumir que o acesso ao livro, à palavra e à imagem não pode ser episódico nem condicionado, mas cotidiano, livre e carregado de sentido. Trata-se de um espaço que materializa a fé nas crianças em sua capacidade de refletir, questionar, criar e dialogar. Como nos ensina Freire, “não há diálogo sem fé nos homens” (1970, p. 79), e dialogar com as crianças pequenas implica reconhecer suas histórias, seus territórios e suas formas singulares de expressão.

Durante o estágio obrigatório que aconteceu na turma que foi nosso maior ponto de observação dessas práticas, observou-se que, embora houvesse livros disponíveis na sala de referência, eles não estavam ao alcance das crianças. Essa ausência de acesso revelava uma contradição entre o discurso do direito à literatura e a prática cotidiana. A inquietação partilhada entre a estagiária e as professoras regentes deu origem à criação do cantinho de leitura “Eu Quero Ler Também”, inaugurado em maio de 2025 no grupo de crianças de três anos. O nome, nascido do desejo das próprias crianças, expressa a vontade de ir além da escuta passiva das histórias, afirmando o direito de explorar, manusear e construir intimidade com os livros.

O cantinho da leitura foi concebido como espaço permanente na sala, composto por tapete, almofadas e organizadores acessíveis, possibilitando às crianças autonomia na escolha e no uso dos livros. O acervo era renovado semanalmente a partir da mediação das professoras e das escolhas do grupo, fortalecendo a participação infantil nas decisões pedagógicas. Esse movimento contribuiu para que a leitura fosse vivenciada como experiência sensível e prazerosa, e não como atividade dirigida ou esporádica.

A observação cotidiana do uso do espaço tornou-se um importante instrumento avaliativo, permitindo perceber como as crianças interagem com os livros, criavam narrativas, compartilhavam leituras e ressignificavam o ambiente. Assim, o cantinho da leitura configurou-se como espaço de experiência, entendida como aquilo que nos forma, nos transforma e nos afeta (Feltre; Rogério, 2019). Um ambiente de trocas, diálogos e invenção, no qual a literatura se apresentou como possibilidade de encontro consigo, com o outro e com o mundo.

Em contextos atravessados por desigualdades sociais e raciais, garantir o direito à literatura desde a infância é investir na vida e na dignidade das crianças. Como alerta Trindade (2002), quando não



se investe nas potências infantis, educa-se para a invisibilidade, por isso seguimos em pensamento conjunto com a estratégia de acolher essa criança em sua totalidade:

“Elogios, um afago, brincadeiras de faz-de-conta, nas quais elas se sintam a mais bela estrela do mundo, a mais bela flor, alguém que cuida, alguém que é cuidado. Um espelho para que elas se admirem, para que brinquem com o espelho, e se habituem a se olhar e a serem olhadas com carinho e respeito.”
(TRINDADE, 2008, p. 33)

O cantinho da leitura, nesse sentido, constitui-se como prática de resistência cotidiana, onde as crianças são vistas, ouvidas e reconhecidas em sua potência criadora.

ESCREVIVÊNCIA, IDENTIDADE E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Pensar a infância a partir da escrevivência é reconhecer que toda experiência de criação é também uma forma de afirmação de identidade. Evaristo (2017) nos ensina que a escrevivência nasce da vida e retorna a ela, inscrevendo memórias e corpos que historicamente foram silenciados. Na Educação Infantil, essa escrita se expande e se reinventa por meio das múltiplas linguagens: o desenho, a brincadeira, a oralidade, o gesto, o olhar atento.

Nesse sentido, a literatura infantil, articulada à imagem e à escuta sensível, torna-se território de resistência e pertencimento. Ao criar, narrar e compartilhar histórias, as crianças produzem suas próprias escrevivências, ampliando repertórios simbólicos e afirmando modos singulares de existir. O livro deixa de ser apenas objeto estético e passa a configurar-se como lugar de encontro entre culturas, memórias e possibilidades de mundo.

Freire (1996) nos lembra que a escrita e o registro, quando nascem da escuta e da observação atenta, possibilitam a apropriação da história individual e coletiva. Registrar as narrativas infantis é um gesto ético e político, pois reconhece autoria onde, muitas vezes, houve apagamento. Escrever sobre a infância é, também, escrever com ela: observar, refletir e reaprender a olhar.

Dialogando com Krenak (2023), compreendemos a identidade como território em movimento, tecido no encontro entre corpos, tempos e mundos. Escutar com o corpo, como propõe o autor, é abrir-se à pluralidade das vozes que compõem a vida. Nesse horizonte, a escrevivência se afirma como prática de cuidado com o coletivo e como resistência às lógicas que fragmentam e desumanizam:

“A gente não precisa transcender extra-corpo, a gente pode transcender em corpo, sendo corpo-memória, corpo-espírito, que deve ser uma experiência radical e que não é alienante, é ativa, porque ela é feita de uma maneira consciente, digamos assim, se a gente pode acreditar em consciência.”
(KRENAK, 2003, p. 4).

Assim, escrevivência e identidade configuram-se não apenas como conceitos, mas como práticas cotidianas de reexistência pedagógica. Escrever, desenhar, contar e registrar histórias com as crianças são gestos que afirmam a vida em sua complexidade e reafirmam a escola como espaço de encontro, memória e invenção.



O FIM É SÓ O COMEÇO

As experiências analisadas ao longo deste artigo reafirmam que a literatura, quando compreendida como direito e mediada pela escuta ativa, constitui-se como potente eixo formativo na Educação Infantil. As escritas da infância, materializadas nas narrativas, nos gestos, nas imagens e nas brincadeiras, revelam-se como atos cotidianos de resistência, capazes de afirmar identidades, fortalecer pertencimentos e ampliar horizontes de mundo.

Ao reconhecer as crianças como autoras de suas próprias histórias, o trabalho pedagógico desloca-se de uma lógica de transmissão para uma lógica de encontro. Encontro entre ciência, arte e vida (Bakhtin, 2011); entre leitura de mundo e leitura da palavra (Freire, 1989); entre imaginação, criação e experiência (Vigotski, 2009). Nesse movimento, a literatura deixa de ocupar um lugar periférico no currículo e passa a ser compreendida como território ético-estético-político de formação humana.

Defender o direito à literatura na primeira infância é, portanto, defender o direito à palavra, à memória e à invenção de si (Candido, 1988). Em contextos marcados por desigualdades sociais e raciais, esse direito assume caráter ainda mais urgente, pois possibilita às crianças inscreverem-se simbolicamente no mundo, resistindo às tentativas de silenciamento e invisibilização.

Concluímos que educar com as crianças é escrever o mundo com elas. Um gesto de reexistência que transforma o cotidiano escolar em espaço de escuta, criação e cuidado com a vida. Assim, a escrita, longe de ser apenas um conceito, afirma-se como prática pedagógica que sustenta a escola como lugar de humanidade, onde cada infância pode existir, narrar-se e reinventar futuros possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que a garantia do acesso cotidiano à literatura, associada à escuta ativa e à valorização das múltiplas linguagens, potencializa a constituição das crianças como autoras de suas próprias narrativas. A experiência do cantinho de leitura demonstrou que, quando o livro deixa de ser objeto restrito e passa a integrar o espaço de autonomia infantil, amplia-se não apenas o repertório simbólico das crianças, mas também sua participação nas decisões pedagógicas. A literatura revelou-se, nesse contexto, como prática formativa que articula imaginação, identidade e pertencimento.

Constatou-se, ainda, que as escritas da infância se materializam nos gestos, nas falas, nos desenhos e nas brincadeiras, configurando-se como modos legítimos de produção de conhecimento. Ao reconhecer essas expressões como autoria, a escola desloca-se de uma lógica transmissiva para uma lógica relacional, na qual ciência, arte e vida se entrelaçam no cotidiano. Tal movimento reafirma a Educação Infantil como espaço de experiência estética e política, especialmente relevante em contextos marcados por desigualdades sociais e raciais.

Conclui-se que defender o direito à literatura na primeira infância é afirmar o direito à palavra, à memória e à invenção de si. As práticas analisadas demonstram que educar com as crianças e não apenas para elas, constitui gesto ético de reexistência pedagógica. Nesse horizonte, a escrita ultrapassa o campo conceitual e consolida-se como prática cotidiana que sustenta a escola como território de humanidade, onde cada infância pode existir, narrar-se e projetar futuros possíveis.



REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CORSINO, Patrícia. **Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens**. Revista Teias, v. 16, n. 41, p. 108–123, 2015.
- EVARISTO, Conceição. **Escrevivências e outros ensaios**. São Paulo: Pallas, 2017.
- FELTRE, Camila; ROGÉRIO, Cristiane. **Livros, infâncias e materialidades: uma reflexão sobre a mediação de leitura**. *Manuscrita*, n. 37, 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- KRENAK, Ailton. **Memória não queima**. Biosfera: Dantes Editora, 2023.
- REYES, Yolanda. **O triângulo amoroso: as crianças e os livros**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar**. In: TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. (org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ESTAR COM/ENTRE LIVROS: MEDIAÇÃO E CONVERSAS LITERÁRIAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES/AS

Edith Maria Batista Ferreira

Universidade Federal do Maranhão

Joelma Reis Correia

Universidade Federal do Maranhão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Formar leitores em nosso país continua sendo um problema que se arrasta ao longo de décadas, basta lançar breve olhar sobre os índices nacionais recentes. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023), mais de 50% das crianças no 2º ano do Ensino Fundamental ainda não estão alfabetizadas. Além disso, no que tange à formação de leitores/as literários/as, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024) registrou um aumento de não leitores/as, nos últimos 17 anos, chegando a 53%.

O enfrentamento desta situação passa pela formação daqueles/as que formam leitores/as, entre eles/as, os/as professores/as. Nesse sentido, o Grupo de Estudo e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processo Dialógico (GLEPDIAL), vinculado ao Curso de Pedagogia/UFMA, vem realizando tateios experimentais (Freinet, 1975) e construindo percursos metodológicos que caminhem nesta direção.

Ao defender a literatura como um direito e uma necessidade humana (Candido, 2011), bem como a leitura como o processo de atribuição de sentido ao texto gráfico (Bajard, 2012), o Glepdial tem garantido o encontro sistemático de seus/as participantes com este objeto cultural e orientado o trabalho de mediação para que se efetive tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Assim, este artigo objetiva discutir a Acolhida Literária como uma prática de mediação de leitura favorecedora do encontro com o objeto cultural livro e as conversas literárias desencadeadas sobre ele, vivenciada pelo Glepdial. Para tanto, o Grupo de Estudos e Pesquisa vem utilizando a pesquisa-ação como aporte teórico-metodológico para orientar suas investigações, visto que ela “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (Thiollent, 2011, p.20). Nesse sentido, os/as participantes e as/os pesquisadoras/as se envolvem de modo cooperativo na compreensão e resolução de problemas, em nosso caso, criando caminhos para o encontro de adultos e crianças com a literatura.

Em nossa experiência, buscamos contribuir com a formação leitora por meio da vivência do protocolo de mediação literária, pensando por Bajard (2012), configurando-se como um procedimento de pesquisa-ação. Neste artigo, apresentaremos os fundamentos que orientam as ações do Projeto de Extensão *Entrelinhas: Alfabetização Dialógica* com a literatura, sendo este um desdobramento do Glepdial, com base nos estudos de Candido (2011), Munita (2024), Chambers (2023), Colomer (2007), entre outros. Discutiremos ainda a pesquisa realizada e os resultados obtidos e, por fim, abordaremos as considerações finais.





ENCONTRAR-SE COM OS LIVROS: MEDIAÇÃO E CONVERSAS LITERÁRIAS

Para que o encontro efetivo e afetivo entre livro e leitor/a aconteça, é preciso repensar os processos de mediação literária, visto que, como afirma Arena (2009, p.164), “somente com livros silenciosos e sonolentos no escuro silencioso dos espaços eventualmente abertos, a leitura não nasce, porque quem a faz nascer e existir são seus leitores com a mediação dos educadores”.

Assim, o/a mediador/a é o/a profissional que criará condições que favoreçam a relação entre o/a leitor/a e o texto, entre leitores/as e outros leitores/as e entre o texto e outros textos, criando vínculos entre esses sujeitos e o objeto cultural livro (Munita, 2024).

Para que isso aconteça, é necessário que ele/a planeje esses encontros, proporcionando às pessoas um espaço habitado por livros (Colomer, 2007). Este espaço precisa ser aconchegante, ter livros de qualidade e oferecer propostas que provoquem experiências literárias verdadeiras e significativas. Desse modo, a mediação literária sustenta-se no tripé: espaço-acervo-mediação.

A composição do acervo não é neutra, portanto, carrega consigo marcas da concepção de mundo, de leitura, de literatura, que orientam o fazer cotidiano, por isso, deixá-la explícita é fundamental. Quando o acervo literário é cuidadosamente constituído, ele pode

[...] proporcionar às crianças as distintas formas de representação da realidade, para projetar e construir intimidade do leitor, distanciar-se criticamente do discurso, descobrir a alteridade, evadir-se, imaginar, observar as potencialidades da linguagem, compatibilizar as distintas culturas (Colomer, 2007, p. 131).

As propostas de mediação literária, para que se configurem experiência, na acepção de Larrosa (2012), precisam tocar o sujeito que lê, causando atravessamentos, estranhamentos, afetando-o de algum modo. Assim, “as atividades não podem ser ‘genéricas’ que por tanto tempo povoaram nossas salas de aula (*desenhe a parte que mais gostou, faça um resumo da obra, invente um final novo*)”, como propõe Munita (2024, p. 75, grifos do autor), mas devem ser pensadas considerando as potencialidades e especificidades de cada obra.

Bajard (2012, p. 17) acredita na potência da literatura na formação de leitores/as e produtores/as de texto e afirma que a chegada da literatura na vida das crianças, desde cedo, “[...] modifica profundamente as condições de acesso à escrita, na medida em que inverte o processo da aprendizagem: a alfabetização, em lugar de ser pré-requisito para acesso à literatura, torna-se possível graças à cultura literária”.

Para tanto, ele nos apresenta um protocolo que guia a organização de uma sessão de mediação de leitura literária, fundamentado em 4 passos, que vão desde a abertura da sessão, convocando as crianças para a entrada no mundo da imaginação e participação; passando pela transmissão vocal do texto, na qual o adulto empresta sua voz, tornando o texto e as imagens acessíveis a todos/as; seguindo para o manuseio do livro, com a exploração do acervo disponível; chegando ao fechamento da sessão, com uma roda de conversa sobre a experiência literária (Bajard, 2012).

A roda de conversa pode ser enriquecida com as contribuições de Chambers (2023), que ao criar o enfoque “Diga-me” busca ajudar crianças e adultos a falarem bem sobre o que leem, o que implica escutar, refletir, negociar sentidos; desenvolver senso crítico literário e metalinguagem.



Diante do exposto, podemos perceber que a organização de itinerários que promovam encontros entre leitores/as e livros exige saberes específicos ao/à mediador/a de leitura, afinal de contas, ele “[...] é um ator que, munido de habilidades e conhecimentos diversos [...], intervém intencionalmente com o propósito de criar condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo da escrita” (Munita, 2023, p. 2024).

A ACOLHIDA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES/AS

[...] ler e escrever é um direito do cidadão, direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos. (Castrillon, 2003, p.1)

O enunciado de Castrillon (2003) cria em nós uma ativa atitude responsiva, à medida que o nosso endereçamento é o Projeto de Extensão *Entrelinhas: Alfabetização Dialógica*, pois ele nasce justamente do nosso desejo em nos comprometer com crianças da classe popular que, embora estejam dentro da escola, não se apropriaram do direito de ler e escrever. E, assim, a extensão viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, tornando-se uma via de mão-dupla, por contribuir com a troca de saberes para o desenvolvimento do conhecimento.

O *Entrelinhas* é um prolongamento do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL”, coordenado por duas professoras do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Iniciou suas atividades no ano de 2016 e se desenvolve nas instalações do “Programa de Atenção Social Sousândrade - PASS”, por meio da parceria estabelecida com a Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão – FSADU. Funciona no turno matutino, sendo dois dias com as crianças e um dia voltado para formação e planejamento com as três bolsistas que acompanham diretamente os estudantes.

Desde que iniciamos o *Entrelinhas*, fomos compreendendo que a concepção teórico-metodológica que orienta o trabalho com a linguagem escrita, se afasta consideravelmente daquele desenvolvido nas escolas onde as crianças estão matriculadas. Os estudos no Glep dial **têm alimentado o processo vivido no Projeto, cujo referencial teórico bebe na fonte da concepção de linguagem de teóricos russos, dentre eles Bakhtin (2016) e Volochinov (2017), cuja premissa é que**

[...] nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.* (Volóchinov, 2017, p.181, grifo do autor)

Com isso, podemos dizer que o ensino da linguagem precisa acontecer na escola muito próximo de como acontece na vida, fincado nas relações enunciativas presentes nas diversas esferas ou campos da atividade humana. Porém, temos visto que essa linguagem,

[...] tal como circula na vida, titubeia para entrar na escola, porque o princípio regulador dessa organização é o da simulação, escorrida frequentemente pelas bocas de professores por meio de instruções do tipo: *vamos fazer de conta que...* Os atos de ler e de escrever, simulados, fazem de conta que as crianças se alfabetizam. Tanto a linguagem escrita quanto os atos culturais nas situações reais de vida não fazem parte da cultura dessa escola urdida há 140 anos. (Arena, 2020, p.71)



Podemos dizer, ainda, que a linguagem da vida titubeia para entrar na escola porque o foco do processo tem sido o ensino de partículas sonoras, cobradas insistentemente nos testes de padronização, dentre eles o Teste de Fluência, para o qual meninos e meninas são chamados a pronunciar palavras e textos estéreis e ociosos de sentido. Para tanto, o único livro a que eles têm acesso são aqueles que tratam a linguagem como objeto isolado dos atos humanos, pois o foco é no treino e na repetição, portanto, como diz Bajard (2006), a embalagem é nova, mas a mercadoria é antiga.

Diante dessa realidade, temos propiciado às crianças do *Entrelinhas* situações de intensas interlocuções com a linguagem escrita, por meio dos gêneros textuais diversos, pois compreendemos que elas só se formarão como leitoras de textos se, desde o início da sua escolaridade, conviverem com a forma mais elaborada de conhecimento, ou seja, a ideal ou final, como diz Vigotski (2010). Quando isso não ocorre, se desenvolverão de “[...] modo muito lento, muito particular e nunca atingirão aquele nível que atingiriam quando existe no meio uma forma ideal correspondente” (Vigotski, 2010, p.695).

Dentre as formas ideais que entram pela soleira da porta do Projeto *Entrelinhas* para guiar as crianças que estão se alfabetizando, o acesso à literatura aparece como momento privilegiado desse processo, pois além de ser entrada para a linguagem escrita,

[...] aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana; [...] à criança são propostas as múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra; [...] o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural; a criança se apropria, pelos instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem. (Arena, 2010, p.28)

E, assim, a meninos e meninas da classe popular é garantido um direito essencial para se desenvolvam em suas máximas qualidades humanas, que se materializa no Projeto *Entrelinhas*, por meio de um espaço/tempo intitulado “Acolhida Literária”, no qual as crianças têm a oportunidade de viver o encontro com o livro, no primeiro momento do dia, pela voz de quem faz a mediação.

Inicialmente esse momento causou estranheza às crianças justamente porque essa prática não é vivenciada em suas famílias e, tampouco, em suas escolas. Temos observado que priorizar momentos com a literatura nas instituições educativas tem sido visto como “perda de tempo”, em virtude das inúmeras tarefas voltadas para o alcance dos “bons” resultados nas avaliações externas. Não se compreende que mudar essa lógica “[...] modifica profundamente as condições de acesso à escrita, na medida que inverte o processo da aprendizagem: a alfabetização, em lugar de ser um pré-requisito para o acesso à literatura, torna-se possível graças à cultura letrada” (Bajard, 2012, p.17).

Por esse motivo, no *Entrelinhas*, as orientações de Bajard (2012), Munita (2024), e Chambers (2023), tem nos ajudado a intervir intencionalmente “[...] com o propósito de criar condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo da escrita por parte dos sujeitos que não tiveram – ou tiveram apenas parcialmente – a possibilidade de desfrutar dessas condições” (Munita, 2024, p.93).

Nesse sentido, iniciamos o processo, “abrindo a sessão de mediação” (Bajard, 2012), momento em que as crianças são convidadas a sentarem-se no tapete literário e a observarem silenciosamente a capa do livro, de modo a fazer antecipações sobre o que virá, além de conversarmos sobre o autor e



o ilustrador da obra. Esse diálogo inicial torna-se necessário para provocar o desejo das crianças em conhecerem o livro. Além disso, é uma ótima oportunidade de conhecer o leitor, “[...] antecipar seu projeto de vida [...] e, por essa razão, saber qual é a sua necessidade e, razoavelmente, o seu acervo de experiências a respeito do mundo cultural, da linguagem escrita, de suas manifestações nos gêneros literários” (Arena, 2010, p.42).

Como segundo momento de acesso ao livro, temos a “transmissão para o grupo inteiro” (Bajard, 2012), cujo encontro com o texto se dá pela voz de quem faz a mediação que também vai fazendo a apresentação das ilustrações. Nesse percurso,

[...] O leitor pequeno, pela literatura infantil, apropria-se da cultura do outro. Por meio dessa literatura, apropria-se das palavras embebidas culturalmente e, com elas, forma a sua consciência porque “a compreensão de uma obra em uma língua bem conhecida sempre enriquece a nossa compreensão de tal língua como Sistema (Bakhtin, 2003, p.316). (Arena, 2010, p.21, grifos do autor)

Após a transmissão vocal, temos priorizado a compreensão responsiva do ouvido, a partir das contribuições de Aidan Chambers (2023), que nos orienta, por meio do “Enfoque Diga-me”, a ajudar crianças/adultos a “falar bem sobre o que leem”, organizando conversas literárias conduzidas por boas perguntas. Assim, é possível viver um amplo movimento dialógico, por meio do qual meninos e meninas em processo de alfabetização aprendem a conectar contextos, desenvolver conduta responsiva e atribuir sentido.

Nesse processo vivido no *Entrelinhas*, conseguimos vislumbrar o itinerário de mediação literária discutido por Munita (2024), à medida que as crianças vivem intensamente a relação com o texto, pontuando seus posicionamentos sobre o livro, interagindo com outros leitores, neste caso os colegas e a mediadora, e tendo a capacidade de relacionar a obra lida com outras obras.

No percurso trilhado, temos observado a cada dia o interesse das crianças pela literatura, o que nos leva a confirmar que velhos motivos podem ser modificados e novos podem ser ensinados ou criados, quando se planeja condições, espaços e situações para que isso aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou discutir a Acolhida Literária como uma prática de mediação de leitura favorecedora do encontro com o objeto cultural livro e as conversas literárias desencadeadas sobre ele, vivenciada no Projeto de Extensão *Entrelinhas: Alfabetização Dialógica*, ação do Glepdial. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação desenvolvida no Projeto de Extensão tem se revelado um caminho promissor para a formação de leitores/as de literatura.

Defendemos que esta atividade propicia aos meninos e meninas da classe popular o acesso à leitura literária, porta de entrada para a linguagem escrita, e, mais do que isso, uma oportunidade de elas se apropriarem da palavra enxarcada de cultura, o que contribui significativamente para humanizarem-se.

Em contato com as crianças participantes do *Entrelinhas*, temos observado que a literatura não tem espaço nas instituições escolares das quais elas fazem parte, em virtude da ênfase que é dada as tarefas que focam na leitura como decodificação, retirando delas a possibilidade de diálogo com



os gêneros textuais, como a literatura, que permite transitar pela compreensão do mundo, à medida que abre espaço para se viver intensamente momentos de questionamentos da realidade social e cultural marcada pela diversidade.

O aprofundamento no protocolo de mediação literária, proposto por Bajard (2012), e o Enfoque “Diga-me” (Chambers, 2023), tem ajudado meninas e meninos, em processo de alfabetização, a viverem conversas literárias, favorecendo uma escuta ética e sensível sobre o que pensam acerca do texto literário, contribuindo para a formação de leitores/as críticos e autônomos/as.

A pesquisa revelou ainda a necessidade de criar itinerários de leitura alinhados aos pressupostos da educação literária (Munita, 2024), preocupada com as relações pessoais estabelecidas entre o/a leitor/a e o texto e, mais especificamente, com as formas de apropriação e construção de sentidos a partir da leitura da obra.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: MENIN, a. M. da C. S.; GIOTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: FAPESP, Mercado de Letras, 2010.

_____. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2009. v.1, p.157–186.

_____. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Número 14, 2020.

BAJARD, É. **Descoberta do texto: práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAMBERS, A. **Diga-me: crianças, leitura e conversa**. Tradução de Márcia

Leite. São Paulo: Cortez, 2023.

CASTRILLON, S. O direito de ler. Conferência apresentada no Primeiro Colóquio Colombiano: Francês de Bibliotecas Públicas, “Biblioteca y sociedad”, **Feira Internacional do Livro de Bogotá**, abril de 2003. [Transcrição editada.]

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

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de resultados do Censo Escolar 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023.



INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil** — 6ª edição. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7%C3%A3o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 10 de Junho de 2024.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 19-28.

MUNITA, Felipe. **Eu, Mediador(a)**: mediação e formação de leitores. São Paulo: Selo Emilia, 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na psicologia. Psicologia USP, São Paulo, 2010.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 217.



“EU, PRIMEIRO, EU SOU UMA LEITORA”: LETRAMENTOS DO PROFESSOR NA ATUAÇÃO COMO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Thais de Souza Schlichting

*Universidade Regional de Blumenau
(FURB), FAPESC (Edital 20/2024)*

Adriana Fischer

*Universidade Regional de Blumenau
(FURB), CNPq e FAPESC (Edital 21/2024)*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de formação do mediador se constitui pelas práticas das quais participa e os conhecimentos que constrói, que são demandados em sua atuação para que se torne um membro efetivo e atuante na mediação de leitura, servindo de ponte entre leitores e livros e/ou textos literários. Emergem, assim, os letramentos do professor, caracterizados como conhecimentos aplicados, que abrangem conhecimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos, os quais incluem seus respectivos metacanismos (Schlichting; Fischer, 2025).

É nesse contexto de reflexões que se insere este texto, parte de um estudo maior, de estágio de pós-doutoramento, e guiado pelo objetivo de discutir os letramentos do professor no processo de constituição identitária de uma mediadora atuante em biblioteca escolar. Para tanto, são analisados dados gerados a partir de entrevista com uma professora mediadora de leitura que tem mais de dez anos de experiência na biblioteca escolar e que, antes disso, atuou por mais de duas décadas como professora regente de turmas nos anos iniciais. A partir de suas vivências com a literatura dentro e fora da escola, a participante se constituiu como uma importante agente de letramento (Kleiman, 2024) na mediação em leitura. Esta pesquisa se volta, assim, ao diálogo com essa participante que promove a leitura literária a partir da mobilização de diferentes conhecimentos aplicados ao campo da educação, que se destaca pela defesa ao espaço da literatura no campo escolar e que atua em uma das bibliotecas escolares consideradas referência no Estado de Santa Catarina.

Os dados ora analisados são provenientes de entrevista semiestruturada gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. Concebemos, pois, a entrevista como um espaço dialógico no qual é possível construir sentidos e compreensões. A linguagem é, dessa forma, o meio pelo qual geramos os dados e, ao mesmo tempo, nosso foco de análise. As entrevistas se caracterizam, ainda, como “espaço dinâmico de interação no qual os sujeitos, por meio da linguagem, produzem e dão sentido aos enunciados” (Vóvio; Souza, 2005, p. 55).

Para os movimentos interpretativos, ancoramo-nos em um diálogo entre as teorias dos letramentos, especialmente os letramentos do professor (Kleiman, 2024, 2018) e nas construções e reflexões das teorias de educação literária, com base em autores como Bajour (2012; 2023) e Munita (2024).



CONCEPÇÕES TEÓRICAS: LETRAMENTOS, LEITURA LITERÁRIA E MEDIAÇÃO

Ao compreendermos a escola como local onde os alunos têm a oportunidade de interagir com textos, não somente na sala de aula, mas também como essa prática que envolve os diferentes conhecimentos, disciplinas curriculares e sujeitos atuantes nesse espaço, refletimos a respeito dos espaços em que ocorrem a formação, nos chamados ecossistemas mediadores (Munita, 2024). Defendemos, neste espaço, a biblioteca escolar como um desses ecossistemas mediadores, pois consiste em muito além de um lugar onde se guardam os livros. Nesse espaço, os organismos e o ambiente estão tão integrados, como em um sistema ecológico, que é “impossível compreender qualquer uma de suas partes sem compreender o todo” (Odum; Barret, 2006, p. 18). Além disso, interessa-nos o “fluxo de energia” (Munita, 2024, p. 280) produzido nesse determinado ecossistema, fluxo este que alimenta e, portanto, sustenta os componentes desse ecossistema (Munita, 2024). Assim, consideramos o profissional da biblioteca como quem age, cria e propõe práticas que transpõem qualquer atividade passiva em relação ao ato de ler.

Em diálogo a esta abordagem, situamo-nos teoricamente junto aos Estudos dos Letramentos (Barton; Hamilton, 2000) ao concebermos a leitura como prática social: situada em contextos específicos de produção, diálogo e interação. Nessa prática de letramento, importam os participantes, os objetivos e o espaço no qual acontecem. Situamo-nos, assim, no modelo ideológico de letramentos (Street, 2006), o qual concebe leitura e a escrita como práticas sociais, situadas e permeadas por relações de sentido, de poder, constituídas por questões identitárias e epistemológicas.

Tão importante quanto olharmos para esse espaço, esse ecossistema, de interações e construções, é também refletirmos sobre quem está ali se implicando em organizar esses momentos em torno das situações de leitura. Nesse sentido, afiliamo-nos às perspectivas teóricas dos letramentos do professor, a partir do que defende Kleiman (2024, p. 71) em relação às demandas atuais para formação daqueles que atuarão nos processos de ensino e aprendizagem junto aos estudantes, quando afirma que o maior desafio da educação na sociedade atual, dependente de tecnologias digitais, é “formar o educador para transformar a consciência do estudante, para desenvolver curiosidade epistemológica e intuitiva, que o caracteriza como ser humano e, para isso, formar sua consciência crítica, cujo desenvolvimento implica na formação ética”.

Quando pensamos nos eventos em torno da leitura como oportunizadores da construção dessa criticidade apontada pela autora, também nos aproximamos do que defende Comber (2006), ao elencar os diversos aspectos sobre os quais o professor precisa considerar e dominar, ao ser o responsável pela condução desses eventos de letramento. A autora sinaliza que são: a) o aspecto pedagógico, que diz respeito ao conhecimento do docente sobre tomada de decisões - saber quando intervir, quando modelar, em um estado de planejamento constante de acordo com as respostas e eventualidades; b) o aspecto discursivo, que se refere ao conteúdo e à forma de dialogar com os estudantes, na construção do conhecimento; c) o aspecto institucional, que se relaciona às formas de atuar com o que a escola pode oferecer e mobilizar os conhecimentos construídos nessa possibilidade e d) o aspecto relacional, que revela o respeito ao potencial dos alunos, a sua vida e aos seus conhecimentos.

Em diálogo com os aspectos considerados pela autora, focalizamos aqui a mediação de leitura literária. O termo “mediação” tem estado em voga em muitas discussões e áreas dentro do grande



campo da Educação, conforme sinalizam Schlichting e Fischer (2025). Em diferentes assuntos, o termo assume acepções que diferem entre si e que, muitas vezes, avizinham-se a um sinônimo de “facilitação”, assim, mediador é compreendido como um facilitador. Neste aspecto, é válido ressaltar que, neste texto, entendemos e abordamos a mediação sob outra perspectiva, que nem sempre, ou quase nunca, facilita o processo de interação com texto literário (Schlichting; Fischer, 2025). E não facilita porque o texto literário precisa ser potente e desafiador ao leitor (Bajour, 2023), precisa oferecer espaço, inclusive, para que suas possíveis lacunas e silêncios reflitam e refratem nas experiências de leitura dos leitores sem que sejam preenchidas por um terceiro, de forma a sugerir que existe apenas uma única leitura válida e possível (Bajour, 2023).

Concebemos a leitura como uma prática social, situada em contextos específicos, inserida em uma série de relações axiológicas e esferas sociais e que, em alguma medida, caracteriza essas esferas (Bakhtin, 2003). Assim, falar em leitura, especialmente em leitura literária, é falar de uma relação entre um sujeito leitor e um texto literário situados em práticas sociais que, de forma dinâmica, constituem sentidos e significados: ao mobilizar seus diferentes conhecimentos, o leitor constrói sentidos ao texto que, por sua vez, passam a fazer parte da constituição estética deste leitor.

Falar sobre mediação em leitura, portanto, especialmente em leitura literária é ponderar a respeito do papel de um terceiro: um sujeito que aproximará o leitor do texto (embora não faça apenas esse papel de aproximação) e, para além disso, atuará no sentido de que se efetive esta leitura de forma significativa e situada ao leitor. Mediar aproxima-se à ideia de conduzir (e não de facilitar, especificamente): ainda que exista este condutor, não necessariamente a trilha será mais fácil, pois o conduzido não pode se abster de trilhar o caminho, bem como não pode apenas virar as costas à necessidade de escolher onde firma seus pés (Schlichting; Fischer, 2025).

Pensamos da mediação em leitura literária como uma forma de condução do leitor em uma enorme porção de produções literárias, que não se limita apenas à condução inicial, na qual o leitor se aproxima destas produções, mas que também assume responsabilidade nos processos posteriores pelos quais o leitor vai adentrando nos sentidos e significados do texto, interagindo e construindo sua caminhada.

Para que um professor conduza práticas de leitura literária, ele precisa “igualmente buscar em si a dimensão do leitor e dar a seus alunos a oportunidade de encontrar-se como leitor na leitura e na escrita” (Rezende, 2018, p. 99). Esses dizeres de Rezende (2018) sinalizam que, para que possamos atuar como professores-mediadores em leitura, temos, inicialmente, que ser leitores. E isso demanda, além de repertório, diversos conhecimentos aplicados, que abrangem conhecimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos, os quais incluem respectivos metaconhecimentos, os letramentos do professor, os quais já mencionamos anteriormente.

No contexto escolar, ser mediador em leitura literária é democratizar um bem cultural que, durante muito tempo, foi suprimido de muitas classes e esferas sociais. Nesse sentido, atuar como professor-mediador é possibilitar que os estudantes leitores (ou leitores por vir) aproximem-se do texto literário que desempenha tantas funções, dentre as quais aquela que nos possibilita questionar o meio em que estamos inseridos, pois, como sugere Bajour (2012, p. 26), os textos literários “nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos



como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam”. Assim, também é papel do professor-mediador possibilitar que os leitores identifiquem essa função do texto literário, embora, é, claro, não estejamos defendendo uma abordagem funcionalista da literatura, mas como constituição de tantas possibilidades e dimensões humanas, já debatidas em trabalhos anteriores (Martins, 2006; Petit, 2009; 2010).

LETRAMENTOS NA ATUAÇÃO DO MEDIADOR EM LEITURA LITERÁRIA

Nesta seção, discutimos a atuação do profissional na biblioteca como mediador em leitura literária e os conhecimentos que precisa mobilizar para esta mediação. Assumimos, assim, o conceito de mediador profissional, proposto por Munita (2024), compreendido como alguém que potencializa a relação dos estudantes com o escrito para além do contexto familiar, que mobiliza conhecimentos de ordens distintas, como conhecimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos, os quais incluem seus respectivos metaconhecimentos (Schlichting; Fischer, 2025).

No diálogo que se estabeleceu durante a realização da entrevista, a professora – aqui chamada de Elizabeth – sinaliza seu processo de inserção na biblioteca da escola, indicando os caminhos pelos quais se aproximou das práticas de mediação em leitura:

Então, assim ó, vem de longa data. Eu, primeiro que eu sou uma leitora, eu AMO ler, faz parte da minha formação humana até, antes da profissional, humana, eu amo ler. E aí, quando eu era pedagoga na sala, eu já estimulava muito a leitura, eu lia TODOS os dias, como movimento de rotina, então nós tínhamos na agenda, na pauta organizada, dois momentos de rotina pra fazermos a leitura. E... às vezes, no início, eu acabava lendo para eles, depois eu lia uma parte e eles tinham o direito a escolher o livro, porque eu sempre tive uma biblioteca na sala de aula. E aí, quando eu vim para a biblioteca [autocorreção] lá ainda na sala de aula, foi que surgiram os primeiros projetos.

Ao refletir a respeito do seu processo de constituição como mediadora, a docente sinaliza seu amor pela leitura como parte de sua formação humana, o que indica que, quando falamos de leitura literária, separar o pessoal do profissional pode ser uma dificuldade. A formação estética, constituinte das experiências literárias, assim, atravessa sua atuação profissional porque a constitui como ser humano e caracteriza o modo como se constitui o ecossistema mediador. Refletimos, nesse sentido, a respeito do aspecto humanizador da leitura de literatura apresentado por Candido (2012) e por Freire, retomado por Kleiman (2024). Os encontros com o texto literário, a partir das palavras da professora, constituem diferentes aspectos de sua identidade, que não são passíveis de separação, pois o poder humanizador da literatura repousa justamente na formação do ser humano como sujeito sensível, ético e social. Essas dimensões da constituição humana não podem ser afastadas quando olhamos para as formações humana e profissional. Pelo contrário, estão profundamente imbricadas e implicadas, conforme sinaliza a professora Elizabeth.

A professora indica, ainda, que “primeiro que eu sou uma leitora” e esta construção chama a atenção justamente porque diz respeito a modos de agir, pensar, falar e atuar, em referência a Gee (2005), no espaço de mediação em leitura; isto é, integra os Discursos, com D maiúsculo, que constituem o fazer do mediador de leitura literária. Elizabeth expõe uma definição de sua identidade: eu sou



leitora. A prática de leitura, conforme indica a professora, é algo que a constitui, faz parte da forma como ela mesma percebe a si mesma e projeta a sua própria identidade. Indica, nesse sentido, o posicionamento de que, antes de qualquer outra conduta, para que seja um mediador, é importante que o sujeito seja leitor.

Essa perspectiva é defendida por Munita (2024) e Bajour (2012) que afirmam que ser leitor é um dos constituintes da identidade de mediador, não há como encantar outros leitores sem ter experiências de encantamento com a literatura, sem compreender suas potencialidades e reflexos na constituição das identidades múltiplas e plurais. Assim, as formas como os mediadores são constituídos e empreendem práticas de mediação em leitura estão muito relacionadas às suas próprias experiências de leitura, sua apreciação estética e a forma como se relacionam com livros, o “encontro pessoal e íntimo com as obras” (Munita, 2024, p. 112), que se estabelece pelos mediadores, reflete também na forma como estes conduzem a aproximação entre leitores e textos.

Emerge, nesse caminho, outro aspecto central aos mediadores: a construção de repertório para que possam conduzir as práticas de letramento em educação literária. Não é possível empreender práticas de mediação efetivas e situadas sem que se conheça os livros com os quais se vai atuar. Segundo Munita (2024, p. 227), é fundamental que os mediadores tenham sido formados de modo a apresentarem “conhecimento de corpus, conhecimento sobre o corpus e conhecimentos sobre as práticas de mediação”. O conhecimento de corpus é apresentado pelo autor como uma biblioteca interior construída ao longo do tempo pelo mediador, isto é, o conjunto de livros que este profissional conhece.

Nesse sentido, a professora Elizabeth sinaliza justamente este conhecimento de *corpus* quando define a si mesma como leitora, o que aponta para experiências anteriores com textos literários. Já o conhecimento sobre o *corpus* abrange os conhecimentos críticos e os metacomentos posicionados a respeito dos textos literários. São esses conhecimentos que permitem construir avaliações pertinentes no que diz respeito à mediação leitora (Munita, 2024). O conhecimento sobre as práticas mediadoras, que nasce no diálogo entre o campo da atuação social da promoção da leitura, e o campo científico da didática da língua e da literatura (Munita, 2024), dizem respeito aos dispositivos e formas de mediação leitora, às modalidades e às atividades e práticas de letramento promovidas no âmbito da mediação em leitura. No conjunto, esses conhecimentos se reportam aos aspectos institucionais e pedagógicos (cf. Comber, 2006), relativos à atuação do professor, que o particularizam.

Nesse sentido, refletimos acerca dos letramentos do professor desta mediadora, em espaço de biblioteca escolar, do constante processo de formação no qual está inserida essa profissional e pelos movimentos que acontecem nesse espaço, a partir da interação com variados públicos e a demanda constante de conhecimentos sobre as práticas mediadoras:

Gradativamente, viemos para a biblioteca e fomos aos poucos ampliando. E foi um grande desafio, na verdade, sabe? Nossa! Foi bem... nossa, um desafio tremendo, porque trabalhar com um adolescente não era o meu campo, né? Eu nunca estudei esse desenvolvimento humano e nem de formação, nada. E aí, quando eu vim para a biblioteca, a primeira coisa é me debruçar, como aprende, como o que não é diferente da criança, né? Mas como que ele se desenvolve, o que é de interesse, essa coisa toda, né?



Ao se perceber em um novo papel, como responsável pela biblioteca da escola e não mais como professora da sala de aula regular, Elizabeth vai em busca de conhecimento para trabalhar com o novo público que também atenderia nesse espaço. Ela busca construir, assim, conhecimento sobre as práticas de mediação (Munita, 2024) e sobre aprendizagem dos alunos, investindo nos aspectos discursivos e relacionais, segundo Comber (2006), pois passa a atuar com públicos variados que requerem outras formas de ser, agir, pensar, falar e estar (Gee, 2005) na literatura. Assim, podemos compreender a biblioteca como lugar vivo, de movimento, no qual acontecem projetos com as diferentes idades e objetivos, a partir do que nos aponta Comber (2006, p. 63), ao afirmar que “esta forma de trabalho não tem relação apenas com o que o professor faz visivelmente na escola e na sala de aula, mas também como os professores pensam seus sujeitos e matérias e compreendem os diferentes indivíduos como aprendentes”. Além disso, a docente sinaliza para conhecimentos epistemológicos da construção de conhecimento: ao sinalizar que buscou saber a respeito de como aprendem os adolescentes, ela indica uma relação entre teoria e prática, mostra que, em sua perspectiva, o conhecimento é construído de forma processual e em diálogo com saberes científicos.

Olhamos, assim, para a preocupação da docente em realizar um trabalho que fizesse sentido para o seu público que, nesse caso, também eram adolescentes com os quais ela não havia tido contato docente antes. O profissional da biblioteca, portanto, também faz parte dos profissionais da educação que, de acordo com as novas agendas demandadas pela sociedade contemporânea, está em constante formação (Kleiman, 2024). Isso decorre do fato de que precisa estar preparado e se desafiar a fazer parcerias que oportunizem ações e eventos de letramento que levem questões pertinentes à comunidade local e ao público com o qual atua. Kleiman (2024) sinaliza que é necessário que a formação seja capaz de levar o professor a produzir conhecimentos junto aos seus estudantes, compreendendo e questionando a realidade no qual estão inseridos e suas demandas específicas e não apenas reproduzir aquilo que já foi criado por terceiros. Assim, ao se “debruçar, como aprende, como o que não é diferente da criança”, a docente ressignifica suas práticas e experiências anteriores, deslocando-se e constituindo uma nova faceta de sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Guiado pelo objetivo de discutir os letramentos do professor no processo de constituição identitária de mediadores atuantes em diferentes espaços de leitura literária, neste caso, a biblioteca escolar, este texto se voltou a discussões a respeito dos conhecimentos e metacconhecimentos mobilizados por uma profissional da biblioteca em suas práticas de mediação de leitura literária.

A trajetória da professora mediadora participante aponta para a centralidade da identidade leitora na constituição do mediador em educação literária. O enunciado que dá título a este artigo — “eu, primeiro, eu sou uma leitora” — revela-se não apenas como uma afirmação subjetiva, mas como um princípio estruturante de sua atuação profissional. Ser leitora, nesse sentido, atravessa a dimensão humana, estética e ética da docente, imbricando vida pessoal e prática pedagógica, e sustentando suas decisões no planejamento e na condução das situações de mediação.

Os dados analisados também permitem compreender a biblioteca escolar como um ecossistema mediador vivo, dinâmico e em constante transformação, no qual o profissional exerce papel central



como agente de letramento. A atuação da mediadora evidencia a mobilização articulada de conhecimentos de corpus, conhecimentos sobre o corpus e conhecimentos sobre as práticas de mediação, conforme propostos por Munita (2024), bem como a integração dos aspectos pedagógico, discursivo, institucional e relacional destacados por Comber (2006). Esses elementos, em conjunto, sinalizam para os letramentos do professor em ação, revelando uma prática fundamentada teoricamente, sensível às especificidades dos sujeitos e aberta à reconfiguração constante que constituem e atravessam o professor mediador de leitura literária.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros:** literatura, silêncio e mediação. Tradução: Cicero Oliveira. São Paulo: Selo Emilia, 2023, 184p.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012, 116p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476p.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. Tradução [1998] In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (orgs.). **Escritura y sociedad:** nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2000, p. 109-139.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de. Et al. (org.) **O direito à literatura.** Recife: ED Universitária da UFPE, 2012, p. 12-35.

COMBER, B. **Pedagogy as work:** educating the next generation of literacy teachers. *Pedagogies*. London, v.1, n. 1, p. 59-67, 2006.

GEE, J. P. **La ideologia em los Discursos:** lingüística social y alfabetizaciones. Tradução do castelhano de Pablo Manzano. Madri: Ediciones Morata, 2005.

KLEIMAN, A. Perspectivas críticas na formação de professores na contemporaneidade. In: SILVA, S. B. B.; ASSIS, J. A.; SEMECHECHEM, J. (orgs.). **Formação de professores:** por uma agenda política, ética e transformadora. Campinas: Pontes, 2024, p. 47-64.

KLEIMAN, A. Letras e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** v.2, n.15, p. e7514-e7514, 2018.

MARTINS, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MUNITA, F. **Eu, mediador(a):** mediação e formação de leitores. Tradução: Dolores Prades. São Paulo: Selo Emilia, 2024, 303p.

ODUM, E.; BARRET, G. **Fundamentos de ecologia.** México DF: Cengage Learning Editores, 2006, 632p.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** 2. ed. Trad. C. O. de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. Trans. A. Bueno; C. Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

REZENDE, N. L. de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 93-105, 2018.

SCHLICHTING, Thais de Souza.; FISCHER, Adriana. A constituição do professor-mediador por meio da participação em um grupo de estudos em educação literária. **Conjectura Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 30, p. 1-26, 2025.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. MATÊNCIO, M. de L. M. (orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 41-64.





EXTENSÃO E ENSINO NAS AÇÕES DO MUNDO MÁGICO DA LEITURA

Rosangela Valachinski Gandin

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Luciana Ferreira

Universidade Federal do Paraná - UFPR

15 ANOS DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO EM PROL DA FORMAÇÃO DE LEITORES

O programa de extensão universitária O Mundo Mágico da Leitura completou o seu 15º ano de vigência no ano de 2023. Suas ações foram implementadas em 2009, pois entende-se por ação extensionista um processo de formação curricular que articula pesquisa e ensino, com o propósito de promover a aprendizagem por meio de atividades coletivas, pois a Universidade Federal do Paraná - UFPR prevê que:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, constitui-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção, aplicação e troca do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (UFPR, 2019, p. 01).

Com base no princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, o programa objetiva “Contribuir para o exercício da cidadania e, por meio da parceria educacional entre a UFPR Litoral e a escola pública, no desenvolvimento da leitura e do letramento”. Por isso, ofertou Sessões Culturais no período letivo da rede municipal de Matinhos e em eventos literários para os demais municípios da região do litoral do Paraná, procurando sempre apoiar o trabalho desenvolvido por professores das instituições de ensino parceiras do programa.

Entretanto, nem sempre o Mundo Mágico da Leitura foi programa de extensão.

DE PROJETO DE EXTENSÃO A PROGRAMA DE EXTENSÃO

O projeto de extensão O Mundo Mágico da Leitura: o reencantamento do hábito de ler na construção da cidadania nasceu em 2008, sendo implementado em 2009 com a oferta de sessões de leitura de literatura infantil para turmas da 3ª e 4ª série, atualmente 4º e 5º ano do ensino fundamental, e sessões de contação de histórias para 1ª e 2ª série da Escola Municipal Elias Abrahão que fica em Matinhos, litoral do Paraná.

No ano de 2010, passou a ofertar contação de histórias para o centro de educação infantil – CMEI – Bolinha de Neve e a desenvolver oficinas de contação de histórias com adolescentes da Escola Estadual Prof.^a Abigail dos Santos Correa, também de Matinhos.

A pedido da Pró-reitoria de Extensão e Cultura - PROEC, tornou-se programa de extensão contendo o projeto Clube de Leitura, vigência 2012 – 2021, responsável por contar histórias e ler com



as crianças desde o maternal até o 5º ano do ensino fundamental, enquanto o projeto Promoção da Saúde a partir do imaginário infantil, vigência 2012 – 2019, abordou a temática de saúde fazendo uso de literatura infantil e da contação de histórias nas suas ações.

A partir de 2022, o programa organizou as sessões culturais em dois projetos distintos, ou seja: Vivenciando História e Lendo as Entrelinhas.

O projeto vinculado Vivenciando Histórias, encarregado de adaptar textos literários, teve como foco crianças matriculadas na Educação Infantil e na alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental), pois apresentar literatura na modalidade contação de histórias, teatro de bonecos, ou ainda dramatização, favorece o desenvolvimento infantil, visto que para Carneiro et al. (2022):

“Por meio do contar e escutar histórias, a criança ao longo do seu percurso irá desenvolver estratégias que poderão auxiliar na experiência com o texto de maneira autônoma e sensível, pois a aproximação com o texto literário cria memórias e sensações que marcam os sujeitos que se expressam pela e na linguagem. (CARNEIRO et al, 2022, p. 66).

Neste sentido, durante a vigência de 2022 – 2030, o Vivenciando Histórias tem por objetivo “Realizar Sessões de Dramatização, Contação de Histórias e/ou Teatro de Fantoche no intuito de apoiar o desenvolvimento da leitura, do letramento, das funções psicológicas superiores e também da apreciação artística”.

O projeto vinculado Lendo as Entrelinhas, no entanto, foi responsável por planejar e mediar sessões de leitura com crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º do ensino fundamental, porque compartilha-se com Solé (1998) que não é possível ensinar a compreender textos, mas ensinar a empregar as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura antes, durante e após a leitura de textos. Por isso, “Realizar Sessões de Leitura procurando apoiar as instituições educacionais parceiras do Mundo Mágico da Leitura no que tange ao desenvolvimento da leitura” é seu âmago no período que compreende a sua vigência, isto é, 2022 a 2030.

A partir da implementação da curricularização da extensão na graduação, o programa efetivou parceria com o projeto de extensão Centro de Criatividade (Ccria) do curso de Licenciatura em Artes e com a disciplina Extensão em Comunicação do curso de Jornalismo, ambos da UFPR, tornando possível a criação do projeto Almanaque do Mundo Mágico da Leitura no ano de 2022.

A publicação do primeiro fascículo, disponível gratuitamente como Recurso Educacional Aberto (REA) <https://hdl.handle.net/1884/96632>, cumpriu com a meta de “Ser um Produto Educativo Cultural para o público infanto-juvenil e material didático para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental”, pois apresenta atividades como passatempos criados a partir do texto literário escolhido para compor o fascículo, assim como a divulgação de lenda regional do estado do Paraná, seção de indicação de leitura, atividades de leitura após ler o texto, leitura de texto teatral e a possibilidade de ouvir a literatura acessando o QRCode do vídeo de contação de história ou sessão de leitura publicado no canal do youtube do programa. O projeto tem vigência de 2023 a 2030 e tem em seu bojo também ser entretenimento para crianças, visto que vai ao encontro da promoção da literatura, do fomento dos processos de criação, assim como a oferta de atividades pedagógicas



e de incentivo à leitura em consonância com o inciso V e VI do artigo 3º da Lei 13.696 de 12/07/2018 que institui a política nacional da leitura e da escrita.

Além do Almanaque, com o propósito de “Produzir e publicar Sessões Culturais utilizando-se do podcast para levar literatura infantil e infanto juvenil para crianças, pais e responsáveis, e professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental”, a parceria gestou o PodLê – podcast do Mundo Mágico da Leitura, vigência 2024 a 2030, encarregado de criar e produzir áudios de textos literários para educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental nas modalidades contação de história, sessão de leitura não síncrona e leitura dramatizada.

Além do mais, o PodLê concentra-se em atingir o público que aprecia e degusta o texto literário fazendo uso do ouvir e da escuta atenta, assim como pretende apoiar o trabalho escolar, visto que o ouvir e a escuta atenta são competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) para ser desenvolvida com crianças na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por isso, os episódios do PodLê foram criados ancorados nos conceitos de Bakhtin (2010), leitura dialógica e autor-contemplador, porque as modalidades e/ou o roteiro de locução solicitam o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para compreensão do texto produzido na linguagem oral, pois ele também requer funções psicológicas superiores como a atenção, a escuta, a memória, a linguagem para construção de sentidos do texto, conforme indicam Giroto e Sousa (2010).

Como os episódios foram planejados considerando os aspectos bio-psico-social do desenvolvimento infantil e gravados utilizando-se de recursos de linguagem que permitem que cada episódio, singular por natureza, seja gerador de acesso à literatura além de objeto humanizador como afirma Cândido (1972), os áudios literários poderão gerar aprendizagem e desenvolvimento quando compor um planejamento educacional como a aquisição e o desenvolvimento da escrita, por exemplo, no ciclo de alfabetização.

Por ora, encerra-se aqui a breve exposição dos projetos vinculados ao Mundo Mágico da Leitura. Na sequência, o foco será na metodologia do programa.

CIRCUITO DE LEITURA E OUVINDO HISTÓRIAS: DOIS EIXOS QUE SUSTENTAM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROJETOS VINCULADOS AO MUNDO MÁGICO DA LEITURA

O trabalho está pautado no método da Pedagogia Histórico Crítica, no Modelo de Leitura Interativa que preconiza que o ato de ler se faz na relação entre texto-autor-leitor e na Metodologia de Leitura de Solé (1998), que defende o ensino da leitura com perguntas em três momentos: antes da leitura para ativar o conhecimento prévio e a elaboração de hipóteses; durante a leitura com perguntas inferenciais; e ao final com perguntas para verificar a compreensão global do texto e identificação do tema e da ideia principal.

Os projetos vinculados desenvolveram suas atividades atendendo pelo menos um dos momentos, isto é, Ouvindo Histórias e Círculo de Leitura.

O primeiro - Ouvindo Histórias - consiste em momentos de leitura coletiva ou individual em que a comunidade escolar ou o indivíduo apreciou apresentação de textos literários. Atividades assim,



de acordo com Cunha (2005) e Pondé (1985) aproxima os pré-leitores e os leitores em processo, assim como os leitores fluentes do mundo da leitura e da literatura e também da linguagem artística, visto que a literatura foi apresentada na modalidade contação de história, teatro de fantoche e dramatização.

As sessões aconteceram às sextas-feiras, no período de maio a novembro de cada ano, exceção para 2020 e 2021 por causa da pandemia Covid 19, para o público dos centros de educação infantil e também do 1º e do 2º ano, período da alfabetização, em escolas de ensino fundamental que integraram o cronograma do programa O Mundo Mágico da Leitura.

O segundo momento - Círculo de Leitura – corresponde a realização de mediação de leitura com crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental de escolas que constavam no cronograma do programa O Mundo Mágico da Leitura.

As atividades ligadas aos dois momentos foram desenvolvidas na sua maioria por estudantes universitários da UFPR Litoral e antes de iniciar o planejamento das sessões, participaram do curso Leitura e escrita: planejar para mediar. Nele, tiveram contato com as estratégias de leitura de Solé (1998), assim como aspectos da teoria literária preconizados por Todorov (2006), Brait (1985), Dimas (1994), Leite (2002), Mesquita (2006), Moiseis (2006), Nunes (1995). Além disso, observaram o que Cunha (2005) e Pondé (1985) comentaram sobre as preferências de leitura das crianças, como adaptar um texto literário em texto teatral seguindo as orientações de Jolibert (2006) e aspectos do planejamento da sessão de leitura no sentido de Gandin e Branco (2020). No 2º semestre, a partir de 2022, tiveram a oportunidade de frequentar o Bate papo sobre aprendizagem na teoria de Piaget e Vigotsky para conhecer o desenvolvimento infantil segundo os dois autores.

EXTENSÃO E ENSINO: DOIS EIXOS APOIANDO O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

De acordo com o quadro 01, o programa promoveu 3008 sessões culturais que envolveram leitura, contação de história e teatro. Nelas, foram abordados diferentes temas e obras literárias dedicadas ao público infantil, sendo 347 sessões específicas do tema “saúde” realizadas pelo projeto Promoção da Saúde a partir do imaginário infantil. As demais são resultados dos projetos Clube da Leitura, Lendo as Entrelinhas e Vivenciando Histórias, e do curso de extensão Dramatizando a Literatura infantil, que teve as peças encenadas pelos estudantes da Escola Estadual Abigail dos Santos Correa. Todas as sessões foram realizadas presencialmente nas instituições educacionais parceiras exibidas no quadro 03.



QUADRO 01 – SESSÕES CULTURAIS REALIZADAS NO PERÍODO DE 2009-2023

SESSÕES CULTURAIS REALIZADAS PELO MUNDO MÁGICO DA LEITURA														
Sessões	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023	Total
Leitura nas escolas	32	90	-	48	24	108	84	298	175	119	168	126	351	1623
Contação/Teatro - nos CMEIS e nas escolas	32	32	70	64	153	138	48	88	65	80	50	84	98	1002
Contação/Teatro - tema "saúde"	-	-	-	-	96	63	8	24	-	-	-	-	-	191
Leitura - tema "sexualidade"	-	-	-	-	0	25	6	60	40	25	-	-	-	156
Sessão de Teatro – produto curso Dramatizando a Literatura	-	-	-	-	1	8	27	-	-	-	-	-	-	36
Total	64	122	70	112	274	342	173	470	280	224	218	225	453	3008

FONTE: O Mundo Mágico da Leitura (2025)

Durante a pandemia, 2020 – 2022, foram publicados 55 vídeos no Youtube, <https://www.youtube.com/@programadeextensaoomundoma1563>, e no Instagram, <https://www.instagram.com/mundomagico.leitura>, aponto o quadro 02. Além disso, ampliou o conteúdo já disponível no facebook, <https://www.facebook.com/mundomagico.leitura>. Entre eles, existem obras literárias socializadas no formato de contação de histórias e teatro de fantoche, assim como na modalidade de sessão de leitura não síncrona. Os produtos culturais foram produzidos com recursos disponíveis nos domicílios dos acadêmicos.

QUADRO 02 – SESSÕES CULTURAIS PUBLICADAS NAS REDES SOCIAIS

SESSÕES CULTURAIS PUBLICADAS NAS REDES SOCIAIS DO MUNDO MÁGICO DA LEITURA				
SESSÕES	2020	2021	2022	2023
Vídeos publicados nas redes sociais do programa	20	16	15	4
Total	55			

FONTE: O Mundo Mágico da Leitura (2025)

Quanto ao impacto na transformação social, o quadro 03 indicou que 18223 crianças interagiram com as sessões promovidas, o que leva a inferir a contribuição do programa no cotidiano escolar das instituições, visto que no período de 2015 - 2024 o Mundo Mágico da Leitura fez parte do Plano Municipal de Educação de Matinhos, conforme Lei 1786/15 de 30/06/2015 e meta 6.10 da Lei nº 1862/2016 de 21/11/2016.



QUADRO 03 – PARTICIPANTES DAS SESSÕES CULTURAIS DO PERÍODO 2009 - 2023

Instituição	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023	Total
APAE (Matinhos)	-	-	-	-	-	50	110	106	106	-	-	-	-	372
CMEI Matinhos	-	120	120	370	370	400	395	368	420	250	350	340	340	3843
Escola Estadual	-	18	18	18	18	30	52	131	120	125	-	-	-	530
Escola Municipal - Matinhos	450	330	330	660	1230	850	1211	990	974	580	700	604	604	10093
Leitura e Magias - Matinhos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1178	1178
Leitura e Magias – Pontal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	278	278
Feira Literária – Matinhos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	50	-	50
Feira Literária – Morretes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	100	200
Evento Caiçarinha	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	400	-	400
Semana da Criança - Matinhos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	580	-	699	-	1279
Total	450	468	468	1048	1618	1330	1768	1595	1620	1535	1050	2193	3080	18223

FONTE: O Mundo Mágico da Leitura (2025)

No período, o programa ofertou cursos de extensão para comunidade acadêmica, professores das instituições educacionais envolvidas e comunidade em torno delas. Foram sete edições do curso de extensão Dramatizando a Literatura Infantil e duas edições do curso As expressões da leitura. O primeiro teve como público os adolescentes da Escola Estadual Prof.^a Abigail dos Santos Correa, enquanto o segundo foi dirigido aos professores, acadêmicos e responsáveis por crianças até 10 anos de idade.

A participação em eventos da Semana da Criança permitiu criar o evento Leitura e Magia no mês da criança destinado aos cmei's e às escolas que não integram o cronograma anual. Além disso, os estudantes extensionistas tiveram a oportunidade de desenvolver ações em eventos literários dos municípios do litoral do estado do Paraná e também na programação infantil de Conferência realizada nas dependências da UFPR Litoral.

Ademais, a interação universidade – escola também impactou a formação dos futuros profissionais, em especial os estudantes de licenciatura, visto que tiveram acesso ao cotidiano da escola para proporem ações de leitura para educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. O quadro 04 indica que 291 estudantes vivenciaram a extensão universitária em equipe multidisciplinar.



QUADRO 04 – ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ENVOLVIDOS NO PERÍODO 2009 - 2023

CURSO		ESTUDANTES
Bacharelado (80 estudantes)	Artes Visuais - DeArtes	1
	Engenharia Civil	1
	Fisioterapia	8
	Gestão Ambiental	17
	Gestão Desportiva e do Lazer	5
	Gestão e Empreendedorismo	3
	Gestão Pública	5
	Jornalismo - SECOD	4
	Saúde Coletiva	14
	Serviço Social	21
	Turismo	1
Bacharelado - extensão curricular	Jornalismo - SECOD	10
Ensino Médio - rede estadual	Ensino Médio	9
Licenciatura (167 estudantes)	Artes	88
	Ciências	14
	Educação do Campo	1
	Educação Física	1
	Geografia	11
	Linguagem e Comunicação	55
	Pedagogia - Fafipar	1
Técnico - UFPR Litoral	Técnico em Agroecologia	1
	Técnico em Orientação Comunitária	4
Tecnólogo (16 estudantes)	Agroecologia	8
	Gestão Imobiliária	2
	Orientação Comunitária	4
	Turismo	2
Total		291

FONTE: O Mundo Mágico da Leitura (2025)

Além disso, eles tiveram a oportunidade de colocar em prática o princípio da extensão - interação dialógica – por meio da avaliação diagnóstica e avaliação somativa. A primeira foi realizada antes da elaboração do cronograma anual de sessões com o objetivo de conhecer as preferências temáticas das crianças e também os temas desejados pela equipe docente de cada instituição. A segunda, no entanto, foi aplicada após a execução do cronograma e procurou saber quais sessões chamou mais a atenção, o motivo da escolha e se a criança contou para outra pessoa sobre o texto que ouviu ou leu. Ambas trabalharam com amostra de três crianças de cada turma de cada instituição integrante do cronograma anual do programa.



Resultados da percepção das crianças a respeito das sessões culturais poderão ser lidos em Gandin et al. (2014, 2017a, 2017b).

CONCLUSÃO

Os resultados indicam que as sessões culturais realizadas presencialmente nas instituições educacionais parceiras do Mundo Mágicos foram bem apreciadas pela comunidade escolar, assim como gerou aprendizagem para os acadêmicos, em especial a vivência em equipe multidisciplinar.

No período, 2009 – 2023, 275 universitários da UFPR Litoral e 16 de outros câmpus da UFPR desenvolveram ações desde a seleção de obras literárias, adaptação em texto teatral, criação de figurino à apresentação via contação de história, teatro de fantoche, ou dramatização. Já as sessões de leitura foram planejadas após estudo do texto e preparação para condução de perguntas antes, durante e após a leitura. Além dessas, estudos para criação de passatempos, realização de entrevistas, produção de release para indicação de leitura, diagramação e roteiros para o PodLê fizeram parte da formação dos acadêmicos. Enfim, aconteceram 3063 sessões culturais alcançando 18223 crianças, neste interim.

A partir disso, conclui-se que extensão e o ensino estão cumprindo o seu papel quanto a transformação social e impactando a formação dos acadêmicos da UFPR Litoral, além de ser fonte trabalhos de conclusão de curso e tese de doutorado como em Gandin e Branco (2023).

REFERÊNCIAS

BAKHTIM, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1985

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 - 44. Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei 13.696 de 12 de julho de 2018**. Institui a política nacional da leitura e da escrita. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm. Acesso: 23 jun. 2025.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. V, 24, n 9, p. 803 – 809, 1972. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992.

CARNEIRO, Ana Paula et al. Um convite ao leitor: a contação de história e a proferição de texto literário. In: **A criança e a literatura infantil: práticas para incentivar a Leitura**. Cyntia G S Giroto e Renata J de Souza (orgs). Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2022.

CUNHA, Maria Antonieta A. **Literatura infantil: Teoria e prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. 3ª ed, São Paulo: Ática, 1994.



GANDIN, Rosangela V et al. Ensinar a compreender as entrelinhas. In: **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**. V. 07, n. 01, p. 56 – 57, jan/jul, 2014. DOI. 10.5380/diver.v7i1.39588 .

_____. Interrogando narrativas com as crianças. In: Revista Eletrônica Interdisciplinar. V.10, n.01, p. 23-27, 2017. DOI. 10.5380/diver.v10i1.48558

_____. Compreendendo com as crianças o que está escrito nos textos. In: Trilhas Pedagógicas. V. 7, n.7, p. 206 – 218, 2017. Disponível em: <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arbquivos%20revistas/trilhas/volume7/14.pdf>. Acesso em: 14 set 2017.

GANDIN, Rosangela V.; BRANCO, Verônica. O que vem antes do ato de ensinar a ler. In: **Docência: processo de aprender e ensinar**. Ana Lúcia Pereira et al (Orgs), volume 04, São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 159 – 195. Disponível em: <https://ebookspedroejoaeditores.files.wordpress.com/2020/05/ebookdoc3aanciavol.4.pdf> Acesso em: 23 abr. 2021.

_____. Aprender a escrever contos de aventura para ensinar no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista Desenredo**, [S. l.], v. 19, n. 2, 2023. DOI: 10.5335/rdes.v19i2.15141.

GIROTTI, Cyntia G. G. S e Souza, Renata J de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: Ler e compreender: estratégias de leitura. Renata J. de Souza et al. (orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

JOLIBERT, Josette et al. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidades**. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 10ª ed, São Paulo: Ática, 2002.

MATINHOS (Prefeitura Municipal). **Lei 1786/15 de 30 de junho de 2015**. Aprova e institui o Plano Municipal de Educação de Matinhos. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/matinhos/lei-ordinaria/2015/179/1786/lei-ordinaria-n-1786-2015-aprova-e-institui-o-plano-municipal-de-educacao-de-matinhos-pme-2015-2024-e-da-outras-providencias> Acesso em: 12 nov. 2025.

_____. **Lei nº 1862/2016 de 21 de novembro de 2016**. Dispõe sobre alteração da nº 1786 de 30 de junho de 2015 em seu anexo único, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/matinhos/lei-ordinaria/2016/187/1862/lei-ordinaria-n-1862-2016-dispoe-sobre-alteracao-da-n-1786-de-30-de-junho-de-2015-em-seu-anexo-unico-e-da-outras-providencias> . Acesso em: 12 nov. 2025

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2006.

MOISEIS, Massaud. **A criação literária**. 21ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2ª ed, São Paulo: Ática, 1995.

PONDÉ, Gloria. O que é um livro infantil. In: **A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas das narrativas**. Tradução de PLEYLA Perrone-Moiséis. 4ª ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução nº 57/2019, de 13 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre as atividades de Extensão na Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-57.19-CEPE.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

Mediação Literária:

Letramento literário e espaços
de formação de leitores





FORMAÇÃO DE LEITORES E MEDIADORES DE LEITURA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA EXPERIÊNCIA COM A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO – PROGRAMA BALE

Diana Maria Leite Lopes Saldanha

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Francicleide Cesário de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Formar leitores e mediadores de leitura durante o processo de formação inicial para a docência é essencial, principalmente para a formação em Pedagogia, já que são esses/as profissionais que atuarão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos - EJA, portanto, desenvolverão a profissão diretamente com crianças em processo de aprendizagem da língua escrita e que se encontram em uma fase do desenvolvimento profícua para a formação leitora.

Compreendendo o ensino de literatura, leitura, mediação e formação leitora como conhecimentos essenciais para a formação inicial do(a) pedagogo(a), questionamos: como o trabalho com a Unidade Curricular de Extensão – UCE, vinculada aos projetos de extensão que integram o Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE promove a formação leitora e de mediadores de leitura no curso de Pedagogia? Para responder tal questão, objetivamos apresentar experiências de formação leitora e de mediadores de leitura no curso de Pedagogia por meio da Unidade Curricular de Extensão – UCE, vinculada aos projetos de extensão que integram o Programa. Portanto, reafirmamos que as experiências BALE.

As escolhas metodológicas tratam-se da abordagem qualitativa, realização de pesquisa de campo, tendo como *lócus* o *Campus Avançado* de Pau dos Ferros/CAPF da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN e como sujeitos participantes da pesquisa, graduandos(as) do 2º período de Pedagogia, semestre 2025.2, matriculados na UCE dos projetos do programa BALE. Como instrumentos para a construção de dados, optamos pelo diário de campo utilizado pelas docentes durante os encontros da UCE.

Os dados foram analisados com base na proposta de análise de dados denominada por Anjos, Rôças e Pereira (2019) *Análise de Livre Interpretação* (ALI). Esta escolha se deu pela liberdade de interpretação de significados que o pesquisador tem de analisar os dados sem privá-lo das riquezas de diálogos ou capacidade de criatividade para fazer a intertextualidade com o contexto de produção



do texto. O aporte teórico baseia-se, em Saldanha (2014; 2018), Bezerra e Sampaio (2019), Bezerra e Saldanha (2025), Estevam e Saldanha (2023).

A pesquisa justifica-se por reconhecer a extensão universitária como uma atividade formativa essencial à formação acadêmica e profissional, ao possibilitar contato direto com o campo de atuação desde o início do curso. Ademais, considera-se a implantação da curricularização da extensão no curso de Pedagogia/CAPF/UERN, pioneiro no atendimento às normatizações, com oferta de UCE vinculada ao Programa BALE desde o semestre 2020.1 até os dias atuais. Além disso, destaca-se o envolvimento das autoras no Programa BALE, como coordenadoras de projetos e responsáveis pelas UCEs vinculadas ao programa.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA/CAPF/ UERN: AÇÕES FORMATIVAS DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA BALE

A extensão universitária é uma das dimensões mais dinâmicas de uma instituição de Ensino Superior, exercendo um importante papel de interação dialógica entre a universidade e a sociedade por meio da troca experiências e compartilhamento de conhecimentos que se realiza através da participação e do contato com os contextos sociais locais. Nessa rede de compartilhamentos de saberes há uma trans(formação) coletiva de discentes, docentes tanto da universidade quanto da comunidade externa.

Considerando a extensão universitária como necessária para a formação acadêmica, a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que em sua estratégia 12.7, assegurou, que os cursos de graduação do Ensino Superior passassem a integrar, em seus currículos, no mínimo, 10% (dez por cento) do total créditos curriculares de extensão, a serem cumpridos em programas e projetos de extensão. (Brasil, 2014).

Diante das exigências do PNE 2014-2024, as práticas extensionistas tornaram-se dimensão pedagógica essencial para a formação do ensino superior, que a partir de 2018 passou a ser regulamentada pela Resolução Nº 7/CNE/CES, que estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018), regulamentando o que está disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, constituindo, pois, a curricularização da extensão. Nesse sentido, consideramos que, há um avanço, valorizando a extensão dentro da tríade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a todos(as) os(as) estudantes o acesso a atividades formativas de extensão, uma vez que os cursos de graduação passaram a inserir, em seus currículos, a obrigatoriedade de 10% do total de créditos curriculares exigidos na estrutura da sua matriz curricular.

Dessa forma, em meio às determinações legais, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN, compreendendo que “[...] A extensão universitária está em plena sintonia com a sociedade, sempre se adequando às suas mudanças e necessidades. [...]” (UERN, 2016, p. 69) e que esta exerce um papel essencial, constituindo-se como mediadora entre a universidade e a sociedade, passou a atendê-las, regulamentando a curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação no âmbito da instituição, a partir do ano de 2017, por meio da Resolução Nº 25/2017 – CONSEPE (UERN, 2017). Esta resolução definiu que as atividades de extensão seriam organizadas por meio de Componente Curricular obrigatório, autônomo, denominado Unidade Curricular de Extensão – UCE,



que deve ser vinculada a um programa ou projeto de extensão, devendo constar na matriz curricular do Curso de Graduação com carga horária previamente definida.

O curso de Pedagogia do Campus Avançado de Pau dos Ferros/CAPF da UERN, foi pioneiro na implementação da curricularização da extensão, inserindo no seu Projeto Pedagógico do Curso, atualizado em 2019, tendo iniciado no semestre 2020.1, cuja oferta estava estruturada em 08 Unidades Curriculares de Extensão UCEs (PPCP/UERN, 2019). Ao longo da operacionalização, percebeu-se diversos desafios tanto para a oferta dessa quantidade de UCEs, com a carga horária distribuída em 8 semestres, quanto para os(as) estudantes que enfrentaram dificuldades de naturezas diversas para alcançar os créditos necessários ao longo do curso. Tais fatores foram observados na atualização do PPCP e matriz curricular de 2024, reduzindo a oferta para 04 UCEs. (PPCP/UERN, 2024).

Desde a implantação da curricularização da extensão no Curso de Pedagogia, o Programa BALE, por meio de seus projetos, tem ofertado UCE semestralmente. O programa desenvolve, desde o ano de 2007, atividades formativas de extensão com o objetivo de formar leitores favorecendo à democratização da leitura. As ações formativas desenvolvidas no programa BALE, conforme apontam Bezerra e Sampaio (2019), têm como objetivo central formar leitores por meio da mediação de leitura e da mobilização de sentimentos e emoções provocadas pela literatura. Portanto, concebem o texto literário “[...]” como uma forma de arte que desperta no sujeito sua humanidade. [...]” (Bezerra; Sampaio, 2019, p. 63).

A ação de extensão Biblioteca Ambulante de Literatura nas Escolas/BALE, nasceu como projeto de extensão, elaborado pelas professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata Mascarenhas, no ano de 2007, com o objetivo de favorecer a democratização da leitura, a formação e autoformação de leitores. Tendo em vista o crescimento do projeto, contanto com o desenvolvimento de diversas ações, no ano de 2012 o BALE passou ao *status* de Programa de extensão, envolvendo cinco projetos: BALE Formação: formar leitores, formar mediadores; BALE em Cena; BALE Ponto de leitura; BALE.Net e Cine BALE Musical.

Todos os cinco projetos desenvolvem ações de extensão voltadas para a mediação de leitura literária visando a formação e a autoformação de leitores e de mediadores de leitura. Assim, o programa BALE, em seus 18 anos de existência, vem desenvolvendo estratégias de mobilização das artes: Educação, literária, cinematográfica, musical, circense, teatral e digital, que se articulam aos diferentes modos de leitura e suportes variados.

A esse respeito, Bezerra e Saldanha (2025, p. 02) afirmam que:

[...] Através dos cinco projetos o trabalho de mediação de leitura realizado no BALE está cada dia mais consolidado como proposta que se mostra eficiente na formação de leitores, por tratar-se de um trabalho que valoriza a relação de fruição que o texto literário suscita no público, proporcionando, assim, uma sensação de prazer ao ato da leitura que pode perdurar para a vida toda e fazer a diferença no cotidiano das pessoas, [...].

As autoras argumentam que as experiências com as estratégias de mediação de leitura literária realizadas pelos projetos de extensão do programa BALE, têm se apresentado como relevantes para a formação de leitores, por se tratar de estratégias que visam construir uma ponte para que o sujeito/leitor chegue até o texto, de modo específico, o texto literário.



São essas experiências de mediação de leitura que fundamentam o trabalho com a UCE vinculada aos projetos do Programa BALE. Dessa forma, destacamos a relevante contribuição da extensão universitária efetivada por meio das UCEs do programa BALE para os (as) graduandos (as) do curso de Pedagogia, pois permite a interação com a comunidade, o acesso a conhecimentos teóricos e metodológicos sobre leitura, ensino de literatura, estratégias de mediação, formação e autoformação de leitores.

ENSINO DE LITERATURA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAPF/UERN

O ensino de literatura na formação inicial em Pedagogia é fundamental para formar pedagogo(as) que compreendam “[...] a riqueza que constitui o texto literário e o prazer que esse propicia ao leitor. [...]” (Saldanha, 2018, p. 142). Pois estes(as) profissionais serão os(as) primeiros professores das crianças, seja na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou EJA. Em muitas situações essas crianças que tem na escola a única oportunidade de ter contato com a leitura.

Isso porque o “[...] ato da leitura ganha maior espaço nas instituições escolares. Ao chegar à escola, a criança passa a conviver rotineiramente com essa prática, em diferentes contextos e situações. [...]” (Estevam; Saldanha, 2023, 40). Para que a leitura no ambiente escolar seja considerada, para as crianças, um momento de prazer, descoberta, curiosidade e repleto de significados, é necessário que seus(as) professores(as) tenham uma formação sólida, e que nesta, contemple a mediação de leitura, especialmente do texto literário.

Com o propósito de que as escolas possam contar com professores(as) mediadores(as) de leitura, é necessário que o Curso de Pedagogia ofereça uma formação sólida acerca do ensino de literatura, que de acordo com (Saldanha, 2018), além de compreender a riqueza do texto literário, conheça a experiência estética para ter condições de explorar a sensibilidade e a diversidade de conhecimentos presentes na literatura.

Tal necessidade justifica-se pelo fato de o(a) professor(a) pedagogo(a), ser “[...] responsável pela inserção da criança na cultura letrada, momento fundamental da formação do leitor e do desenvolvimento do gosto pela literatura [...]”. (Saldanha, 2018, p. 142). Com base nessa compreensão, consideramos importante que os Cursos de Pedagogia tenham espaço, em seus currículos, para o ensino de Literatura com vistas a formar professores(as) com capacidades e habilidades necessárias para a mediação de leitura. Professores(as) que sejam pontes entre estudante/leitor e livro ou outro suporte, ou seja, articulando e facilitando a relação entre o leitor e o texto. Para isso, Saldanha (2014) afirma que é necessário que a mediação ocorra de forma segura, “[...] o que requer que o professor seja um leitor e goste de ler. Requer também que o docente utilize textos e suportes variados, oferecendo materiais, caminhos possíveis de serem percorridos, enfim, tentando conquistar a criança e/ou a buscar o texto, a leitura. [...]” (Saldanha, 2014, p. 999).

Concordamos com a autora, não basta desenvolver estratégias diversas para desenvolver, no(a) estudante, o gosto pela leitura, que é necessário que este(a) professor(a), também, goste de ler, já que não aprende a gostar de ler por imposição ou por meio de atividades obrigatórias, considerando que de acordo com a autora, “[...] O ato de ler é uma conquista, uma criação permanente.” (*Ibidem*). Partindo desse pressuposto, compreendemos a necessidade de a formação inicial oportunizar si-



tuações diversas para ao mesmo tempo em que forma mediadores(as) de leitura, forma, também, leitura, ou seja, forma professores(as) leitores por gosto.

Esse aspecto ganha relevância porque para que o(a) professor(a) apresente o texto ao(a) estudante, primeiramente, além de gostar de ler, precisa ter uma conexão pessoal com a leitura, atribuindo-lhes significado, para que assim, aumente as possibilidades de a leitura também toque este(a) estudante. Portanto, “[...] a literatura é área fundamental na formação do licenciado em Pedagogia. [...]” (Saldanha, 2018, p. 152)

No curso de Pedagogia do CAPF/UERN, *lócus* desta pesquisa, consideramos que há um espaço privilegiado para o ensino de Literatura, vez que na estrutura curricular da sua matriz, conta uma disciplina obrigatória, intitulada: Literatura e infância e uma optativa, intitulada: Literatura Infanto-Juvenil, ambas com a carga horária de 60 horas. Além disso, um programa de extensão (o BALE) consolidado, que desde 2007, anualmente, institucionaliza projetos com ações relacionadas à mediação de leitura literária. Por sua vez, desde 2020, com a implementação da curricularização da extensão, passou a ofertar UCEs vinculadas aos projetos do referido Programa, portanto, com atividades formativas na área da literatura.

As disciplinas, juntamente com as ações de extensão, propiciam aos(as) graduandos(as) uma formação que oportuniza a construção de saberes, vez que as disciplinas trabalham a construção e/ou ampliação do conceito de Literatura e o universo de possibilidades que o ensino de literatura oportuniza tanto à formação humana quanto pedagógica, além da contribuição da disciplina para o seu processo formativo e para o despertar do gosto. O Programa de extensão BALE, por meio de seus projetos e da oferta das UCEs, fortalecem essas contribuições no desenvolvimento de habilidades que os(as) tornam capazes de desenvolver práticas de mediação de leitura.

UCE VINCULADA AO PROGRAMA DE EXTENSÃO BALE: ESPAÇO PARA FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE LEITORES

As Unidades Curriculares de Extensão/UCE no curso de Pedagogia são operacionalizadas por meio de ações teóricas e práticas. As atividades teóricas acontecem em sala de aula e as práticas de acordo com as propostas de cada projeto de extensão em que está vinculada. De modo específico, as UCEs vinculadas ao programa BALE são planejadas da seguinte forma: para cada uma das quatro UCEs foram construídas ementas para definir o que deverá ser abordado nas diferentes UCEs do programa, de modo que os(as) estudantes que cursaram uma UCE vinculada ao programa, não venham a estudar a mesma temática ou conteúdo já estudado em outra UCE.

Na carga horária teórica são abordadas temáticas como: a curricularização da extensão, a extensão universitária, histórico do Programa BALE, bem como temas relacionados à leitura, literatura e contação de histórias; estratégias de mediação de leitura; formação e autoformação de leitores por meio da mediação da leitura no Programa BALE; leitura e fruição estética; literatura através das artes: literária; musical e cinematográfica; cênicas; arte-educação e arte digital; o ensino de literatura e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); leitura e multimodalidade; leitura como via de acesso à sociedade, a formação humana e cidadã. Influência das estratégias de leitura na escola; relação entre ensino, pesquisa e extensão nas ações do Programa BALE.



A carga horária prática é desenvolvida fora da sala de aula, seja nas dependências da Universidade, ou em outras instituições escolares ou não escolares, com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, realizando atividades de mediação de leitura literária. Os(as) estudantes conhecem todos os projetos, as especificidades das ações de cada um para que possam realizar as atividades de extensão de acordo com o que os projetos já desenvolvem.

Para esta pesquisa, analisamos o processo formativo de uma turma do 2º período, que cursou UCE vinculada aos projetos do Programa BALE nos semestres 2025.1 e 2025.2. Durante as atividades teóricas e práticas as docentes fazem os registros escritos percepções dos(as) estudantes acerca das compreensões sobre os textos estudados e das atividades de mediação de leitura. Assim, o *corpus* de análises são recortes dos diários de campo das docentes da UCE ministrada no semestre 2025.2, especificamente, os registros da socialização das ações práticas de mediações de leitura literária.

Para o trabalho da UCE 2025.2, a turma foi dividida em grupo e cada um ficou responsável em desenvolver ações de um dos projetos do programa BALE. Ao socializar as atividades realizadas, percebemos a satisfação dos grupos em relatar os resultados positivos alcançados com cada ação, tendo em vista que inicialmente, todos demonstraram insegurança, mas com as orientações e planejamento das mediações, os(as) próprios(as) discentes tiveram consciência de que conseguiram entender o objetivo de cada projeto que é, conforme apontam Bezerra e Sampaio (2019) formar leitores por meio da mediação de leitura. Vejamos os relatos:

Uma das coisas mais interessantes foi saber como o ponto de leitura funciona. Só assim deu para saber que quando o ponto de leitura realiza uma roda de leitura é muito importante para socializar o livro que leu, no grupo. Foi ali que conseguimos relacionar o ponto de leitura com o que a gente tinha visto nas aulas.

Me senti incentivado a ler livros. Eu fiquei pensando: quem vai querer ficar sentado no chão, ler livros e depois comentar? Mas depois que realizamos, foi muito legal. (Trecho de enunciados de estudantes - Diários das docentes).

Em seus relatos, nossos sujeitos indicam que as atividades formativas realizadas na UCE foram importantes para a formação e autoformação de leitores, ao mencionar que se envolveram com as atividades de mediação de leitura e que foram incentivados a ler livros a partir da ação realizada. Essa informação vai ao encontro com as ideias defendidas Bezerra e Saldanha (2025) quando consideram que as ações dos projetos do Programa BALE estão consolidadas e se apresentam como proposta eficiente na formação de leitores para a vida toda.

A prática das atividades formativas se mostra relevante para os(as) estudantes, vez que, demonstraram ter entendido de fato o funcionamento das ações do projeto, quando a realizaram na prática, nas entrelinhas dos relatos, é como se antes da realização, estivessem inseguros se realmente iria dar certo, quando um dos sujeitos dúvida: “[...] *quem vai querer ficar sentado no chão, ler livros e depois comentar? [...]*”. A realização da atividade de mediação de leitura conquistou leitores, (auto)formou novos leitores por meio de estratégias que levou o leitor a interagir com o texto, provando, conforme aponta Saldanha (2014) que o ato de ler como uma conquista.

No desenvolvimento das UCEs do Programa BALE, essa conquista acontece em todos os momentos, seja através das leituras deleites, no início de cada encontro teórico, a fim de criar e ampliar o



repertório de leitura e desenvolver o gosto pela leitura, seja por meio das discussões teóricas acerca das temáticas mencionadas anteriormente, em que os(as) graduandos(as) passam a entender a importância das estratégias de mediação de leitura para a sua formação, como também nos momentos das ações práticas, que fundamentados nos aspectos teóricos, realizam as práticas dos projetos com eficiência, conforme mencionam os(as) estudantes que, respectivamente realizaram uma oficina formativa em uma turma de 6º período de Pedagogia ofertada pelo PARFOR e uma contação de história encenada, para crianças e adolescentes das redes de ensino pública e privada de uma cidade circunvizinha ao Campus do CAPF/UERN:

Foi muito fácil desenvolver a oficina porque já tinha acontecido as aulas teóricas em sala de aula, então já tinham uma base para desenvolver a formação.

As crianças interagiram bastante. Pensávamos que iria ser para uma escola e chegamos lá, eram várias escolas juntas em um Ginásio de esportes. Apesar de estarmos nervosos com o público, deu tudo certo.
(Trecho de enunciado de estudante - Diários das docentes).

A oficina foi ministrada como ação do BALE Formação e a contação de história pelo BALE em Cena. Os relatos demonstram que o planejamento, junto ao acompanhamento das docentes ao longo de todo o processo e a base teórica são fundamentais para alcançar resultados positivos. Ao mencionarem o interesse e interação das crianças durante as etapas da mediação de leitura, os(as) estudantes comprovam a relevância, apontada por Saldanha (2018), de conhecer, durante o processo formativo, as inúmeras riquezas que o texto literário oferece bem como o prazer que este propicia ao leitor.

Ao expressarem a habilidade de lidar com o nervosismo, com a adequação dos espaços e quantidade do público e a facilidade de ministrar uma atividade teórico-prática, a exemplo de uma oficina, indica que o trabalho desenvolvido pelas professoras está sendo proveitoso para formação dos(as) graduandos que estão tendo a oportunidade de construir saberes relacionadas à leitura, mediação e formação leitora e o acesso às estratégias de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que os encontros formativos, bem como as atividades práticas realizados no curso de Pedagogia durante a Unidade Curricular de Extensão – UCE dos projetos de extensão do BALE contribuem para o incentivo e a construção de repertório leitura dos pedagogos em formação, a apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos relacionadas à leitura, mediação e formação leitora e o acesso às estratégias de leitura.

A participação nas UCEs vinculadas aos projetos do Programa BALE oportuniza a formação leitora e de futuros mediadores de leitura que atuarão na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Portanto, reafirmamos que as experiências com as práticas de mediação de leitura conquistaram novos leitores ao mesmo tempo que os (auto)formou por meio de estratégias que levou o leitor a interagir com o texto.



REFERÊNCIAS

ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle; PEREIRA, Marcus Vinicius. Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. (2019). **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 12 n. 3 Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/29108>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares; SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. Mediação de leitura no programa BALE: uma proposta para formação e autoformação de leitores. **Signo**, v. 50 n. 98 (2025): Edição comemorativa 50 anos: Estudos de Mediação em Leitura. p. 76-84, maio/ago. 2025. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/20251>. Acesso em 10 jan. 2026.

BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. A subjetividade na formação do leitor literário no espaço do programa BALE. **Revista Leia Escola**, v. 19, n. 3, 2019 (Dossiê temático: Leitura e formação do leitor). Disponível em: <https://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/1400>. Acesso em 11 jan. 2026

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 7 de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências**. Brasília, 2018. Disponível em: [Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018). Acesso em 10 jan. 2026.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF., 2014. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 10 jan. 2026.

ESTEVAM, Aparecida Suiane Batista; SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. A leitura literária como caminho para a formação de leitores: alguns apontamentos. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**. v. 25 n. 39, jul./set. 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7545>. Acesso em 11 jan. 2026

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia**: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2018.

UERN/CAPF. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/PPCP**. Pau dos Ferros, RN, 2019

UERN/CAPF. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/PPCP**. Pau dos Ferros, RN, 2024

UERN. Resolução Nº 25/2017. **Regulamenta a curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN**. Mossoró, RN, 2017. Disponível em: <https://portal.uern.br/conselhos/resolucoes-consepe/>. Acesso 10 jan. 2026

UERN. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: projetando o futuro da universidade: 2016/2026. Aldo Gondim Fernandes (organizador). - Mossoró – RN, 2016. Disponível em: <https://portal.uern.br/pdi/>. Acesso 10 jan. 2026



FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFMA

Carlos Eduardo Santos da Silva

Universidade Federal do Maranhão

Leoneide Maria Brito Martins

Universidade Federal do Maranhão

Lia Beatriz Fernandes Azevedo

Universidade Federal do Maranhão

Nara Thalita Batalha Pires

Universidade Federal do Maranhão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de mediadores de leitura, particularmente no contexto do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *lócus* deste relato de experiência, resulta de um conjunto de ações de natureza pedagógica, metodológica e política, que compreende a práxis bibliotecária como um processo educativo e cultural comprometido com a formação e desenvolvimento de leitores no ambiente da biblioteca e por meio de ações extensionistas em diferentes espaços sociais.

O bibliotecário, mediador de leitura, tem aspecto essencial no cenário atual da Biblioteconomia, principalmente devido aos desafios relacionados à promoção da leitura e à democratização do acesso ao livro e à literatura. Diante deste cenário, a disciplina “Leitura e Formação de Leitores” desempenha papel central para a construção de uma base teórico-metodológica consistente, voltada à formação de bibliotecários comprometidos com o processo de mediação de leitura e de formação de leitores com senso crítico, participativo e político. Conforme observa Lajolo:

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presente nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (1996, p. 28)

De acordo com Lajolo (1996), a leitura é uma estratégia eficaz no processo de ensino e aprendizagem, sendo praticada pelos alunos de diversas formas e métodos. É possível orientá-la de maneira que sua expansão aconteça muito além da avaliação formal da aprendizagem, mas também envolva o que fez sentido para os alunos durante o processo formativo e para a vida.

Este artigo se apresenta como registro da experiência de monitoria desenvolvida durante a disciplina “Leitura e Formação de Leitores”, do Curso de Biblioteconomia da UFMA, buscando



apresentar e analisar as atividades pedagógicas, metodologias de ensino e os resultados obtidos a partir da interação entre docentes, discentes e monitores.

Os monitores já tiveram a experiência da disciplina como discentes, em período anterior ao processo de monitoria, e buscaram uma nova perspectiva de olhar crítico sobre a referida disciplina, agora na qualidade de monitores que integraram o projeto intitulado “Empreendedorismo na Gestão de Projetos em Unidades de Informação: Projeto de Ensino de Monitoria do Curso de Biblioteconomia”, desenvolvido no período de 2023/2024.

Em relação à metodologia do estudo, buscou-se realizar uma abordagem qualitativa, que se fundamenta em:

- Introduzir a relevância da formação de mediadores de leitura, destacando como essa prática contribui para o processo de democratização da leitura e o papel do bibliotecário como educador.
- Apresentar o conceito de “mediação de leitura” e sua importância para a formação de leitores críticos e conscientes.
- Analisar as práticas de mediação de leitura desenvolvidas na disciplina “Leitura e Formação de Leitores”, no curso de Biblioteconomia da UFMA, a partir da experiência de monitoria.

Assim, busca-se enfatizar que a vivência na disciplina favorece o desenvolvimento de competências teóricas e práticas, a criação de ambientes leitores e a consolidação da formação do bibliotecário educador e agente cultural, com o intuito de compreender como esses elementos contribuem para o incentivo à leitura literária e à formação de leitores, a gestão da biblioteca escolar, a gestão de projetos culturais e o fortalecimento das práticas de mediação.

A FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA NA MONITORIA ACADÊMICA

Segundo o dicionário Aurélio (2000), a palavra “mediador” significa “*aquele que medeia ou intervém*”, no campo da biblioteconomia o mediador é uma ponte entre os livros e os leitores. A mediação de leitura é um ato de conexão, que cria condições necessárias para que ocorra o encontro do livro e leitor, esse ato se transforma em um diálogo articulado, democrático, que desperta o desejo pelo desconhecido.

Neves, Moro e Estabel (2012), ressaltam que [...] a mediação é processo e não está entre dois termos que estabelecem uma relação”, mas é a “própria relação” do sujeito com outro sujeito através do terceiro elemento: o semiótico[...]. A mediação encontra-se presente em diversos contextos da sociedade. Para Nunes (2015, p.15), “a mediação é um elemento fundamental no processo que pode levar alguém a aprender, a adquirir conhecimentos e a interagir de modo mais consciente em sua comunidade e na sociedade em que habita”.

A ação de mediar a leitura permite que quem conduz a atividade se conecte com o público, compreendendo como este percebe e absorve o conteúdo apresentado. Para que a ação seja bem-sucedida, o mediador deve planejar, preparar-se e usar sua habilidade e experiência de forma eficaz,



procurando entender o público que será o alvo da mediação, das literaturas que podem ser propostas e de como será o andamento da mediação.

Para Estabel e Moro (2005, p.8): “[...] o papel do bibliotecário é o de mediador entre a leitura, a informação e o leitor. Este profissional, além de orientar o usuário no uso dos suportes informacionais, deve ser um promotor de leitura e, além de tudo, um bibliotecário educador”. Para além da função de guardião, organizador e responsável pela preservação e difusão dos livros, o bibliotecário também possui o papel de mediador cultural, que incentiva a bibliodiversidade, compreendendo e dando suporte para que ocorra uma leitura crítica e reflexiva sobre a nossa sociedade e sobre os indivíduos que compartilham os mesmos ambientes, como o espaço familiar, o espaço escolar, os espaços de trabalho e outros ambientes sociais. Para Neves, Moro e Estável (2012), “[...] a aprendizagem é construída na interação entre sujeito e objeto e a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada, pois é na e pela interação com os outros sujeitos que o sujeito se constrói [...]”.

Para despertar o gosto e o prazer pela leitura é fundamental que o mediador seja, antes de tudo, um apreciador da leitura, que desenvolva a prática cotidiana de ler diferentes gêneros textuais e demonstre domínio sobre ela. Sua atuação tem papel de destaque na formação de novos leitores. Para isso, o mediador deve comprometer-se em se preparar continuamente, buscando estratégias capazes de atrair diferentes públicos e levar a mediação da leitura a variados espaços e comunidades.

Segundo Martins (p. 09, 2022), a disciplina de *Leitura e Formação de Leitores* tem como objetivos, dentre outros:

[...] analisar os fundamentos teóricos e metodológicos da leitura, da formação de leitores e de mediadores de leitura; analisar a importância e características da literatura infantil e juvenil brasileira; debater sobre as políticas públicas voltadas para o segmento do livro, leitura, literatura e bibliotecas; promover atividades extensionistas integradas ao ensino, com vistas a habilitar os alunos para atividades práticas nas áreas de mediação de leitura, letramento literário e ação cultural em bibliotecas.

Ademais, compreende-se que a formação dos estudantes de Biblioteconomia no campo da mediação e das práticas de leitura, requer um planejamento pedagógico construído de maneira colaborativa entre docentes e discentes. Para tanto, o planejamento deve favorecer o desenvolvimento de atividades que integrem ensino, pesquisa e extensão, promovendo uma articulação entre teoria e prática. Para além disso, é importante que ocorram estímulos à leitura de diferentes gêneros literários e incentivar ações que motivem os alunos a assumirem o papel de protagonistas na gestão do conhecimento acadêmico.

Paulo Freire (1989), destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, para tanto, a abordagem pedagógica da disciplina *Leitura e Formação de Leitores*, destaca a leitura como uma atividade que promove a humanização e a libertação, pois estimula o aluno a se tornar crítico perante a sociedade e um protagonista do seu tempo, nos diferentes espaços que ocupa e que vivencia experiências culturais. A referida disciplina motiva os alunos a pensarem sobre suas trajetórias e experiências como leitores, sua relação no mundo literário e o que desejam para o futuro, no âmbito da mediação.



Quando a universidade propõe a monitoria acadêmica, garante que o monitor tenha uma imersão na disciplina para além de planejamentos pedagógicos, levando a compreender os aspectos que compõem o processo formativo na área de mediação e práticas de leitura e de formação de leitores. No curso de Biblioteconomia da UFMA, a disciplina *Leitura e Formação de Leitores* exerce um papel fundamental na formação de bibliotecários críticos, por meio da literatura e de diferentes eventos culturais. Seu conteúdo propõe uma metodologia que integra literatura, conceito da leitura e experiências de mediação em diferentes contextos sociais. A disciplina objetiva oferecer aos alunos uma visão abrangente do fenômeno da leitura como uma prática sociocultural, humanizadora, crítica, além de aprimorar habilidades práticas para promover o processo de mediação da leitura em ambientes educacionais formais e informais.

A monitoria acadêmica se evidencia como uma estratégia fundamental no aprofundamento do conhecimento teórico-prático, no desenvolvimento de habilidades comunicativas e na vivência prática voltada para o processo de mediação de leitura e ações de incentivo à formação de leitores. O monitor, a monitora, ao ocupar o espaço da sala de aula, atuando junto aos colegas discentes e à docente, orientadora da disciplina, torna-se corresponsável pelo ambiente de aprendizagem e amplia sua formação por meio da pesquisa, da reflexão crítica e da experimentação didática.

PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

As práticas de mediação de leitura que foram desenvolvidas durante o exercício da monitoria na disciplina *Leitura e Formação de Leitores*, semestralmente, no curso de Biblioteconomia da UFMA, trouxeram consigo um campo fértil de experiências didático-pedagógicas e de significativo aprofundamento teórico em relação ao papel do bibliotecário como agente ativo de mediação da leitura e da informação na biblioteca e em outros espaços educativos e culturais. A integração entre as ações de monitoria e as metodologias de mediação de leitura, orientadas pela docente da disciplina, possibilitou não apenas o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, como também a construção de um espaço de interações, afetos e formação crítica. Com isso, a monitoria amplia o olhar sobre a docência universitária no exercício de prática docente e junto a isso, transforma a sala de aula e os espaços de atividades laboratórios, em particular as bibliotecas escolares e comunitárias, em lugares de desenvolvimento de competências interpessoais, comunicacionais e reflexivas, competências essas que são indispensáveis à formação de mediadores de leitura conscientes de seu papel social e cultural.

As práticas de mediação que foram realizadas ao longo da disciplina foram estruturadas e desenvolvidas a partir de metodologias ativas e praticáveis, que visavam, não apenas a aproximação dos discentes com o texto literário de forma crítica, mas também de forma sensível, colaborativa, incentivando atividades extensionistas para além dos muros da universidade, possibilitando vivências únicas e momentos de fruição para cada discente que vivenciou essas experiências culturais. Para que esse desenvolvimento pudesse acontecer, entre as ações práticas, se destacam: as produções escritas de memórias de leitura, as rodas de leitura, as leituras compartilhadas, os debates literários, a contação de histórias, a produção de releituras criativas, o planejamento de atividades de leitura, e, a culminância dos Projetos *Natal com Leitura* e *Arraial Literário*.



Cada uma dessas práticas contribuiu significativamente para que os discentes pudessem perceber a leitura como um processo plural e dialógico, em que o texto, passado o processo de sua leitura, tinha a sua renovação a partir da interação com o leitor. Um exemplo dessa aplicação foram as rodas de leitura, onde a socialização das impressões individuais dos discentes, permitiu que diferentes perspectivas sobre a mesma obra pudessem ser evidenciadas e discutidas, considerando os múltiplos sentidos da leitura e enriquecendo a compreensão coletiva. Em relação às atividades criativas, bem como às dramatizações e elaboração de atividades visuais, as mesmas possibilitaram que os alunos pudessem explorar a leitura para além da palavra escrita, onde pudessem reconhecer nas imagens/ilustrações dos livros literários, voltados para o público infantil e juvenil, uma linguagem viva e dinâmica que vislumbra a valorização do pluralismo cultural e da arte imagética que se conecta com a arte da palavra.

O papel interativo dos/as monitores/as no planejamento e execução dessas práticas foi de grande valor, pois a sua atuação com docente, discentes e o conhecimento literário, exigiu engajamento, proatividade e criticidade, não apenas no domínio teórico dos conteúdos, como também a sensibilidade para lidar com as particularidades de cada discente, adaptando assim, a mediação às diferentes formas de aprender e de se relacionar com a leitura. Com isso, a presença dos monitores nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, bem como o esclarecimento de dúvidas e o acompanhamento das leituras, permitiram uma aproximação mais horizontal entre os participantes, deixando de lado a hierarquia central do ensino tradicional, fortalecendo assim o diálogo e a confiança mútua no espaço social da universidade. Nesse sentido, a monitoria não se limitou à assistência técnica e controle de presença dos discentes, mas trouxe consigo uma ponte entre a teoria estudada e a prática vivenciada, os processos de comunicação, autonomia e de alteridade, o que tornou o processo educativo mais significativo, prazeroso e participativo.

A interação entre monitores, docente e discentes se revelou como um elemento central para o êxito das práticas de mediação de leitura, com isso, essa interação foi marcada por um diálogo constante, construído na escuta ativa e na valorização das experiências pessoais dos alunos. Durante os encontros em sala de aula, as discussões literárias frequentemente extrapolavam o conteúdo das obras, possibilitando debates literários fecundos e críticos, alcançando temas sociais, culturais e existenciais que dialogavam com a realidade de cada discente. Nesse processo, a mediação de leitura se tornava uma mediação de sentidos e de afetos, fortalecendo assim, o vínculo entre as leituras literárias e a vida dos sujeitos envolvidos, que muitas vezes se reconheciam nas histórias, nos personagens, nos lugares, nos modos de vida e de relações sociais. Desse modo, ser e estar monitor na disciplina, por meio de intervenções práticas de participação na dinâmica da disciplina, possibilitou uma vivência criativa, estimulou o pensamento crítico, incentivou os discentes a analisarem as obras literárias, sob múltiplas perspectivas: a estética, as histórias, ideologias, contextos, relação do ficcional com a realidade, e, também, as subjetividades que pertencem a cada leitor em sua relação com os textos literários. Essa prática de ler o livro literário permitiu que a leitura se transformasse em uma experiência de autoconhecimento e de ampliação da consciência social de cada um.

No que diz respeito às metodologias aplicadas, as mesmas se mostraram de grande valia para o desenvolvimento cognitivo e social dos discentes, a leitura compartilhada é um exemplo desse



resultado, pois potencializou o exercício da escuta e da argumentação centrada no conteúdo e nas materialidades dos livros literários, ao passo que os debates literários trouxeram consigo o raciocínio crítico e a capacidade de sustentar ideias fortes e complexas, com base em interpretações fundamentais para a socialização dos diferentes olhares que a literatura promove. As contações de histórias e adaptações/dramatizações, em sua esfera lúdica, despertou a sensibilidade em relação à estética do texto literário e o processo de humanização, de imaginação criativa, enquanto as atividades reforçaram o protagonismo dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Nesse cenário de interações, o grupo de monitores desempenhou papel essencial ao orientar os alunos para além da compreensão textual, propriamente dita, onde lhes foi mostrado à reflexão sobre os valores, mensagens e representações que estão presentes na literatura.

Os resultados observados ao longo das atividades de mediação de leitura demonstraram um avanço no que diz respeito à formação leitora dos estudantes, pois foi perceptível o engajamento nas discussões, a superação na timidez, uma melhoria na qualidade das produções escritas e o fortalecimento da autonomia interpretativa no processo de leitura literária. Evidenciou-se que, no decorrer das aulas, muitos alunos passaram a manifestar maior prazer pela leitura e maior segurança em compartilhar as suas percepções e experiências com a leitura, compreendendo assim, que o ato de ler não é uma atividade solitária, mas um diálogo permanente entre o texto, o leitor e o seu contexto. A força da leitura literária, para os discentes envolvidos no processo didático-pedagógico, se tornou um ponto de encontro, de partilha, um espaço de convivências e de construções de significados coletivos. Os monitores ao vivenciarem essas transformações, foi possível observar que o processo de formação de mediadores de leitura, quando bem conduzido pela docente e estruturada para além da sala de aula, é capaz de transformar a relação do aluno com a leitura, o que acaba despertando no leitor o interesse pela pesquisa, pela reflexão criativa e crítica e pelo reconhecimento da importância do bibliotecário na construção de uma sociedade leitora.

Contudo, a experiência de monitoria acadêmica se revelou uma ação transformadora para os participantes, uma oportunidade de desenvolver competências que são fundamentais para a prática docente e para a atuação futura do bibliotecário, que está para além da atuação robótica nas unidades de informação, e que busca para si, ser um bibliotecário educador e agente cultural, que deve conhecer as demandas e necessidades de informação do público e desenvolver projetos culturais que visem a democratização do acesso ao livro, à literatura, à biblioteca e seus serviços. Entre as competências necessárias para esse desenvolvimento profissional e pessoal, se destacam a comunicação empática, a liderança colaborativa, a organização pedagógica e a capacidade de se adaptar aos diferentes contextos de aprendizagem, considerando a bibliodiversidade dos acervos literários, as preferências de leitura do público leitor, os diferentes contextos sociais e as condições reais do processo de ensino e aprendizagem no ambiente universitário.

Os monitores, ao participarem ativamente do planejamento e execução das atividades, no apoio às atividades da disciplina e na interação com a docente e os discentes, assumiram uma postura reflexiva e crítica sobre a sua própria prática e deveres para o desenvolvimento de sua função. Dessa forma, essas experiências contribuíram para consolidar uma visão de leitura que ultrapassa o limite da sala de aula, da avaliação da aprendizagem, do conteúdo literário, e se aplica no campo da formação



humana, da cidadania e da democratização do acesso ao conhecimento, trazendo para os discentes, uma visão que perpassa a universidade e a sua aplicação profissional tradicional.

Em suma, as práticas de mediação de leitura que foram integradas às atividades de monitoria na disciplina *Leitura e Formação de Leitores*, carregaram consigo o potencial da leitura como uma prática social transformadora, que se desenvolveu por meio da articulação entre a teoria e prática, da interação entre os discentes e a docente, e da experimentação de metodologias ativas, com isso, foi possível construir um ambiente de aprendizagem pautado na afetividade, na criatividade, na empatia e na cooperação. A monitoria, aplicada no contexto de ensino e aprendizagem, não apenas reforçou o compromisso do ensino com a formação leitora, como também demonstrou o papel do bibliotecário como mediador cultural, agente de transformação e promotor do direito e acesso à leitura. Nesse contexto, a experiência vivenciada reafirma a importância da mediação como um caminho a se pensar e trabalhar para a emancipação intelectual e para a consolidação de uma sociedade mais leitora, sensível e consciente de seu potencial criador, cativando cada vez mais os leitores para o encontro criativo com os livros literários e com as múltiplas possibilidades que a leitura nos atravessa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos durante a experiência de monitoria, mostraram que a integração entre docente, discentes e monitores favorece a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, colaborativo e criativo, no qual a leitura foi explorada de forma crítica e reflexiva. Essa interação possibilitou o desenvolvimento de competências pedagógicas, comunicacionais e organizacionais, fundamentais à prática profissional no campo da Biblioteconomia.

As ações realizadas contribuíram para a vivência pedagógica prevista no projeto de monitoria do Curso de Biblioteconomia da UFMA, permitindo a articulação entre teoria e prática, o aprofundamento dos conteúdos trabalhados na disciplina, o desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas, de gestão e a ampliação da compreensão sobre a prática docente no ensino superior. A experiência favoreceu também o desenvolvimento de competências relacionadas à organização didática, comunicação, mediação do conhecimento e atuação profissional do bibliotecário no contexto educacional.

Dessa forma, conclui-se que a monitoria na disciplina *Leitura e Formação de Leitores* contribuiu significativamente para a formação dos mediadores de leitura, comprometidos com a democratização do acesso ao livro, à literatura e à informação, reafirmando o papel do bibliotecário educador e agente cultural em diferentes espaços sociais. A experiência, portanto, reforça a importância de iniciativas que aliem teoria e prática na formação universitária, promovendo uma aprendizagem significativa e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 4, ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MARTINS, L. M. B. Boas práticas na formação de mediadores de leitura e os desafios do ensino remoto. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 9, n. esp, 2022. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/198354>. Acesso em: 15 out. 2025.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt.; MORO, Eliane Lourdes da Silva.; ESTABEL, Lizandra Brasil. **Mediadores de leitura na bibliodiversidade**. Porto Alegre: Evangraf/SEAD/UFRGS, 2012. 216 f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/265806>. Acesso em: 10 de out. de 2025

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Mediação da informação em bibliotecas**

universitárias brasileiras e francesas. 2015. 219f. Tese (Doutorado em

Ciência da informação) - Programa de Pós-graduação em Ciência da

Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18977>. Acesso em: 15 de out. de 2025





FORMAÇÃO DO MEDIADOR LITERÁRIO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM CLUBES DE LEITURA

Tatiane Rodrigues da Silva

UFPB

Caroline Feitosa Miranda Cunha

UFPB

Daniela Maria Segabinazi,

UFPB

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura literária constitui um dos eixos centrais da formação humana e educacional, pois, ao possibilitar o encontro entre leitor e obra, promove experiências estéticas e afetivas que ampliam o olhar sobre o mundo e sobre si mesmo. Nesse contexto, o papel do mediador de leitura torna-se fundamental, uma vez que, é ele quem cria condições para que o texto literário se transforme em experiência significativa, além de ensinar caminhos para uma melhor e mais ampla compreensão acerca das camadas de sentido de uma obra.

No entanto, formar mediadores que sejam capazes de despertar o prazer e o interesse pela leitura ainda é um desafio nas práticas formativas e nos espaços escolares. É diante dessa necessidade que este estudo se insere, ao refletir sobre a formação do mediador literário a partir da vivência em clubes de leitura, entendendo tais espaços como ambientes de aprendizagem e de sensibilização para a escuta, o diálogo e uma experiência literária capaz de construir um novo olhar para o que já está estabelecido sobre o que é ler.

A pesquisa parte do pressuposto de que a mediação literária exige do sujeito uma dupla dimensão formativa: de um lado, a ampliação do repertório literário e o domínio de estratégias de leitura; de outro, o cultivo de uma relação afetiva e contínua com os livros. Como lembra Petit (2008), o mediador só pode despertar o amor pela leitura se ele próprio vivenciar essa relação de encantamento. Assim, a formação do mediador não se restringe a aspectos técnicos ou pedagógicos, mas envolve também o desenvolvimento de uma postura sensível diante de um texto literário, capaz de inspirar outros leitores. O clube de leitura, por sua vez, surge como um espaço privilegiado para essa formação, pois favorece o encontro entre leitores, a partilha de experiências e a construção coletiva de sentidos, aproximando-se do que Cosson (2014) chama de “comunidade de leitores”.

Como referencial teórico, adotamos os estudos de Cerrillo (2002; 2007), que discutem o processo de formação do mediador de leitura, e o modelo de círculo literário proposto por Chambers (2007). Além disso, recorreremos às reflexões de Petit (2008) sobre o papel do mediador na construção de vínculos significativos entre leitores e obras, às funções do círculo de leitura delineadas por Cosson (2014) e às práticas e ambientes de mediação analisados por Munita (2014; 2024).



No que se refere ao método de análise, a pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa e descritiva, apoiada na observação sistemática e na reflexão crítica acerca das experiências construídas nos encontros do clube de leitura. Tais encontros envolveram estudantes do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e fizeram parte do projeto *Cultura literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir*, sob coordenação da professora doutora Daniela Maria Segabinazi.

Dessa forma, este estudo propõe refletir sobre as contribuições dos clubes de leitura para a formação do mediador literário, compreendendo-os como espaços formativos que articulam teoria e prática, técnica e sensibilidade. Para isso, irá ser feito um breve relato das experiências vivenciadas pelas estudantes participantes, buscando evidenciar como a leitura compartilhada, o diálogo e a escuta coletiva favorecem a construção de um olhar mais atento, crítico e afetivo sobre o texto literário e sobre o próprio ato de mediar a leitura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A mediação literária refere-se ao conjunto de práticas que favorecem a construção de sentidos, o diálogo e a vivência de experiências estéticas significativas. Compreendida como um processo que ultrapassa o simples acesso ao livro, a mediação orienta o leitor na descoberta de caminhos que possibilitam uma aproximação mais profunda e ampla com a obra literária. Para tornar esse processo possível, faz-se necessária a atuação de um mediador, que exerce a função de ponte ao facilitar esse contato entre os livros e os leitores em formação (Cerrillo, 2002).

Mesmo com esse papel importante e necessário, o mediador atua dentro de um paradoxo, pois seu objetivo é motivar para uma prática cultural altamente valorizada no discurso social, mas raramente considerada como uma prática eficaz em nossa sociedade” (Munita, 2014, p. 43, tradução nossa), isto é, muito se discute sobre o poder de transformação da leitura, mas ainda há pouco espaço para ela. Diante desse cenário, torna-se fundamental dar continuidade à formação de mediadores e às práticas de mediação, de modo que o interesse e o amor pela leitura possam, gradualmente, ser despertados e compartilhados por um número cada vez maior de leitores – mesmo em meio à desvalorização.

Nesse sentido, ao refletir sobre esse papel complexo e contraditório, é importante observar quais as funções podem ser desempenhadas pelo mediador para que esse paradoxo seja amenizado, aproximando o leitor e o texto de forma mais profunda. Segundo Cerrillo (2002), as funções do mediador incluem orientar práticas leitoras extracurriculares, incentivar o prazer de ler – distinguindo a prática obrigatória da voluntária –, coordenar e facilitar a seleção de materiais de acordo com a idade e os interesses do público-alvo, bem como preparar, desenvolver e avaliar animações voltadas à leitura.

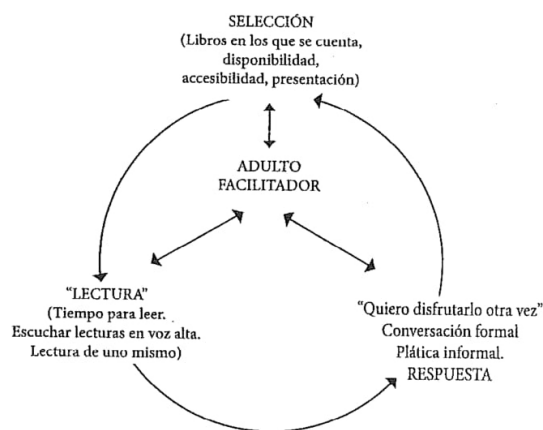
Entretanto, Cerrillo (2002) diz que para poder cumprir todas essas funções o mediador precisa seguir alguns requisitos:

- a) Ser um leitor assíduo;
- b) Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura;
- c) Ter a capacidade de promover a participação;
- d) Possuir certo grau de imaginação e criatividade;

- e) Acreditar firmemente em seu trabalho como mediador;
- f) Possuir uma compreensão básica de literatura, psicologia e pedagogia.

Pensando nisso, entendemos que o clube de leitura configura-se como um espaço privilegiado para a formação de mediadores, uma vez que favorece o desenvolvimento de muitos dos requisitos apontados por Cerrillo. Na prática, nosso clube baseava-se no modelo de círculo de leitura desenvolvido por Chambers (2007) – que será aprofundado na metodologia –, conforme mostrado na figura a seguir:

Figura 1: Círculo de leitura de Chambers (2007)



Fonte: Chambers, 2007, p. 15)

Inicialmente, a coordenadora do clube era responsável pela seleção da obra correspondente a cada mês, levando em consideração a proposta do grupo e os objetivos formativos do encontro. Após a escolha do livro, os participantes dispunham de um período previamente estabelecido para realizar a leitura de forma individual. Concluída essa etapa, o grupo se reunia para compartilhar impressões, interpretações e experiências literárias suscitadas pela obra, em encontros mediados por uma profissional responsável por conduzir as discussões.

A seguir, todas essas ações serão detalhadas, a fim de explicitar a dinâmica do clube de leitura e evidenciar de que maneira cada etapa contribui para a formação do mediador e para o fortalecimento das práticas de mediação.

METODOLOGIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trata-se de um relato de experiência vinculado ao projeto *Cultura literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir*, sob coordenação da professora doutora Daniela Maria Segabinazi. Com o objetivo de formar leitores de literatura nas escolas parceiras, as ações do projeto iam desde a realização dos clubes de leitura com os alunos-leitores à formação de mediadores.

A formação dividiu-se em reuniões teóricas realizadas na UFPB e nos clubes de leitura das mediadoras. O segundo é o foco deste artigo, tendo em vista que a posição de leitor faz parte do próprio



desenvolvimento da função de mediação. Os clubes de leitura das mediadoras subverteu a posição de facilitadora que exerciam nas escolas para uma posição apenas de leitoras. Tal ação colocou em prática a ampliação do repertório, discussão de obras literárias, interpretação e fruição das obras pelas mediadoras.

Nos estudos de Petit a leitura aparece, antes de tudo, como uma experiência construída a partir de encontros (Munita, 2024). E foi nos encontros do clube do livro que as mediadoras puderam ampliar e fortalecer o entendimento da prática de mediação literária. Os clubes aconteciam uma vez ao mês, tendo partido do mês de março até outubro de 2025. Para cada mês um livro era selecionado e lido por todas as participantes.

O encontro foi firmado às quartas-feiras, e o local, palco para as discussões literárias, era decidido a partir da narrativa lida. Variou-se entre praças, cafeterias, jardim botânico e uma cidade histórica.

Figura 2: Clube de leitura



Fonte: Instagram do projeto

Sobre os livros lidos, ao todo foram oito obras literárias, estas sendo: Uma duas, de Eliane Brum, Incidente em Antares, de Érico Veríssimo, A casa dos espíritos, de Isabel Allende, A mulher que escreveu a bíblia, de Moacyr Scliar, Como água para chocolate, de Laura Esquivel, Travessuras da menina má, de Mario Vargass Llosa, Amor nos tempos do cólera, de Gabriel Garcia Marquez, Bruxas, de Brenda Lorenzo.



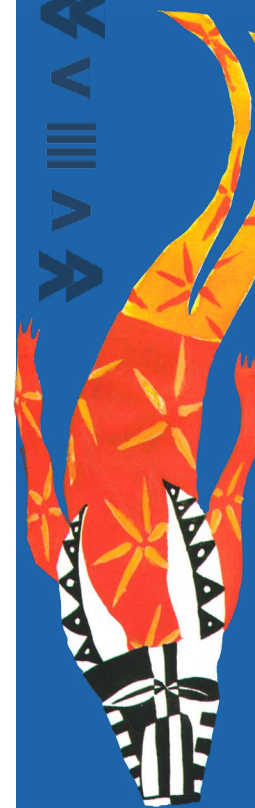


Figura 3: Livro lidos no clube de leitura



Fonte: Elaboração própria

A escolha das obras seguiu dois critérios: os escritores haviam de ser latinos e alternava-se entre uma escritora e um escritor. Os autores selecionados contaram com grandes nomes da literatura com obras já conhecidas, e autores menos conhecidos que tinham produções ainda desconhecidas para as mediadoras.

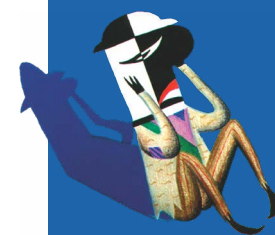
Estas na função de leitoras, dispunham de um mês para a leitura da obra e do encontro para discussão e interpretação do que foi lido. Inicialmente, todas ficavam com uma função (Cosson, 2014) específica, e com um função em comum, essa sendo a de conector. As funções específicas não eram estanques, alternavam-se a cada livro, ou seja, se uma mediadora-leitora em um mês ficou como questionadora, no seguinte poderia ser sintetizadora, pesquisadora, perfiladora, etc, mas, como a conexão da leitura com o mundo, todas deveriam realizar.

Além das funções, Chambers (2007) norteou as práticas do clube. Como já mostrado na *Figura 1*, o círculo de leitura funciona como um processo contínuo e mediado, não como um ato isolado. A sequência começa com a seleção criteriosa, adequada e disponível, depois é realizada a leitura, esta vista como uma experiência compartilhada, não só técnica. A resposta é o momento de conversar, a interpretação do que foi lido, percebido, sentido por cada uma. Tudo isso acontece com a mediação de um adulto facilitador, ou como já citado, um mediador.

Resultados e considerações finais

Foi possível perceber, portanto, que o clube de leitura realizado com as mediadoras constituiu-se como um espaço formativo de escuta, partilha e reflexão coletiva acerca das práticas de leitura e mediação. Ao longo das atividades, as mediadoras puderam experimentar diferentes modos de ler, dialogar sobre os textos e expressar suas impressões de forma espontânea, fortalecendo a compreensão da leitura como um processo social e contínuo. Essa vivência contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mediadora mais sensível, intencional e reflexiva, ampliando o repertório das participantes e capacitando a prática de formar leitores.

Destaca-se que o clube de leitura das mediadoras, fruto do projeto desenvolvido, revelou-se um ambiente potente de formação integral, ao articular dimensões teóricas, práticas e sensíveis da mediação de leitura. O clube promoveu o desenvolvimento de competências relacionadas à seleção de



obras, à condução da prática de mediação e o trato da obra literária. Assim, o trabalho evidencia que o clube, enquanto ação formativa, configura-se como uma estratégia significativa para a formação de mediadores, ao compreender a leitura como prática social, constante e transformadora.

REFERÊNCIAS

CERRILLO, Pedro C. **Libros, lectores y mediadores**: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje. Cuenca Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002.

CERRILLO, Pedro C. La formación literaria del profesor: el profesor como mediador en la lectura. In: CERRILLO, Pedro C. **Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria**: hacia una nueva enseñanza de la literatura. Barcelona: Ediciones: Octaedro, 2007.

CHAMBERS, Aidan. **Dime**: Los niños, la lectura y la conversación. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

MUNITA, Felipe. **El mediador escolar de lectura literaria**: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. Tradução Dolores Prades. São Paulo: Solisluna Editora; Selo Emília, 2024.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.



FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A BIBLIOTECA ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC)

Rovilson José da Silva

UEL

Greice Ferreira da Silva

UEL

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A biblioteca não está presente no currículo de formação do pedagogo, embora a leitura e a formação de leitores sejam destacadas como elementos significativos no processo formativo de crianças e adolescentes. Assim, pensa-se na leitura, mas não na instituição que representa o acervo, ou seja, a biblioteca escolar (BE).

Em vista disso, esta pesquisa teve como objetivo inserir a biblioteca escolar como temática na Prática como Componente Curricular (PCC) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, bem como evidenciar a organização para o trabalho ao longo da disciplina Didática da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizada com 04 turmas, do 6º semestre ou 3º ano do curso.

A metodologia utilizada se sustenta por estudo descritivo, documental e bibliográfico no âmbito das intervenções realizadas a fim de gerar análise. A partir de pesquisas e estudos realizados no Grupo de pesquisa Leitura, Biblioteca Escolar e Mediação Pedagógica elaboramos instrumento de investigação para coleta de dados pelos graduandos acerca da biblioteca em seu campo de estágio obrigatório.

Para embasar as discussões e análise foram utilizados autores que discutem a formação e a biblioteca escolar, a saber: Arena (2011); Leontiev (1978); Lomba, Faria Filho (2022) e Silva (2015), além de textos que tratam de leis acerca da temática.

O texto está estruturado em duas seções: a primeira, trata da disciplina onde a PCC foi desenvolvida e se volta a aspectos da formação do pedagogo. A Segunda apresenta os caminhos que foram utilizados para trazer a biblioteca escolar ao centro da discussão na PCC e finaliza considerando coleta, resultados e reflexões acerca da temática.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na biblioteca acontece um pouco de tudo: alguns alunos estão em um canto e estudam sozinhos, outros alunos estão em pequenos grupos, a fazerem alguma atividade, em outro canto, estão outros alunos no computador. Ainda na biblioteca estão alunos a trabalhar com um ou diversos professores; e em outro canto, dois ou três professores preparam alguma atividade. Cada professor não está sozinho

com os seus alunos, mas em situação colaborativa, cooperativa. A dimensão colectiva e uma maior autonomia profissional dos professores são processos diretamente relacionados com uma transformação do ensino e da pedagogia, com novos modos de trabalho docente e de organização das escolas. (*apud* Lomba; Faria Filho, 2022, p. 6).

Nóvoa utiliza a metáfora da biblioteca para abordar sobre a escola do futuro, sobretudo, no que diz respeito à formação de professores e a necessidade do trabalho cooperativo e colaborativo como aspecto fundamental da formação e da atuação dos professores em busca de uma escola que desenvolva as qualidades tipicamente humanas. A partir desta metáfora há duas considerações, foco da discussão deste artigo, a serem enfatizadas: a formação do pedagogo e a importância da biblioteca escolar nessa formação.

Ao observarmos o atual currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina – UEL, a disciplina Didática da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorre no 3º ano/6º semestre.

Nos currículos anteriores em que não havia a Prática como Componente Curricular (PCC), a biblioteca escolar não estava inserida de forma contundente com uma discussão aprofundada sobre o seu real papel na formação humana. Consequentemente, as discussões propostas pela disciplina recaíam sobre a leitura e em como a escola pode formar leitores, mas não sobre o acervo, sobre a mediação da leitura, sobre a organização e as possibilidades que envolvem o uso da biblioteca na escola e suas potencialidades para o ensino e para as aprendizagens das crianças. Esses limites acerca da proposição sobre a temática não davam espaço e, portanto, não era contemplada uma discussão em que os futuros professores pudessem compreender o conceito de biblioteca escolar como rede de relações, como aponta Arena (2011):

O conceito de biblioteca escolar como contexto de relações entre professores, alunos, bibliotecários, livros e todas as outras mídias inclui o conceito de redes e de conexões, pelas quais sujeitos ensinam e aprendem a praticar a leitura como múltiplas manifestações culturais. Desse modo, cada criança com estatuto de aluno se tornaria um ponto na rede, assim como deveria ser em casa, com estatuto de filho. O problema, todavia, é que poucas crianças de escolas públicas são filhos em rede familiar, mas podem e devem ser na escola alunos em uma rede na cultura escolar, cujo ponto central de relacionamento de práticas culturais de leitura seria a biblioteca.

Este conceito funda o entendimento do papel dialógico da biblioteca escolar e provoca uma atitude responsiva e colaborativa entre os seus participantes/usuários: professores, estudantes, conhecimento, cultura humana. Isto implica refletir sobre os seus usos e a infinidade de experiências que a biblioteca pode promover. Nessa perspectiva, a biblioteca escolar se configura como um instrumento para a formação humana e, por essa razão, se faz imprescindível que essa temática e suas diferentes dimensões educativa, social, cultural sejam abordadas no curso de formação de professores, pois, como afirma Nóvoa: “A formação de professores é uma formação profissional de nível superior, isto é, a formação para uma profissão baseada no conhecimento.” (*apud* Lomba; Faria Filho, 2022, p. 4).

Diante dessas considerações, a ampliação daquilo que os futuros professores já conhecem, o acesso ao conhecimento científico e aos bens culturais produzidos pela humanidade, é crucial para a formação docente e humana. Vale considerar que



O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (Leontiev, 1978, p. 282-283).

Leontiev (1978) refere-se à dinâmica fundamental da herança cultural que uma geração deixa para outra. Cada geração que nasce encontra os elementos da cultura disponíveis, cabendo a cada sujeito se apropriar deles. Embora os bens culturais materiais estejam aparentemente disponíveis para todos, há dificuldades para o acesso, restando a uma parte de indivíduos o “[...] contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas.” (Leontiev, 1978, p. 276).

Com base nesses apontamentos, reiteramos a necessidade de que os cursos de formação de professores tragam em seu bojo também o estudo e a pesquisa acerca da biblioteca para que compreendam o seu papel na escola e na vida da comunidade escolar, reconheçam suas especificidades e possibilidades de ensino e de aprendizagem, de modo que as questões abordadas sejam orientadoras de práticas pedagógicas consistentes no âmbito da biblioteca, conforme se apresenta na disciplina Didática da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, como será apresentado a seguir.

O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC) NA DISCIPLINA DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

O curso de Pedagogia da UEL, de acordo com a Resolução CEPE nº 056/2023, evidencia-se que a Prática como Componente Curricular (PCC):

Em suma, é possível destacar que a PCC, no atual projeto, é entendida como dimensão do conhecimento presente em diferentes momentos (tempo/espaço) do processo formativo, ao longo do curso, potencializando o estudante no processo de compreensão, elaboração, produção e atuação, à luz dos múltiplos enfoques no âmbito do Ensino. (UEL, 2023, p.33).

E, ainda, a Resolução 056/2023 institui características e desenvolvimento da PCC no curso de Pedagogia:

[...] a Prática como Componente Curricular está inserida em disciplinas e os docentes responsáveis por elas utilizarão de diferentes estratégias metodológicas para a realização de atividades como: seminários, debates, resolução de situações problemas, pesquisas e análises de materiais didáticos, oficinas para a elaboração de atividades, entre outras. Esse processo de atuação se dará por meio de análise, reflexão, interpretação, elaboração, aplicação, criação, entre outras atividades a serem vivenciadas no contexto escolar e não escolar. (UEL, 2023, p.33).

Assim, em cada semestre, é elaborado um Plano de Ação para desenvolvimento da PCC para as disciplinas naquele período. Por exemplo, este trabalho foi realizado com as disciplinas do 3º ano ou 6º período do curso do Pedagogia e, dentre elas, figurava Didática da Língua Portuguesa para os Anos





Iniciais do Ensino Fundamental, que possuía a carga horária de 60h, sendo 15h destinadas especificamente à PCC, que envolveu 04 turmas, sendo duas do período matutino e duas do período noturno.

Em 2024, o Plano de Ação para o 6º semestre previu esse tema e objetivo geral para todas as disciplinas:

Tema:

O trabalho do pedagogo na mediação da práxis pedagógica

Objetivo Geral:

Problematizar o trabalho do pedagogo como mediador da práxis pedagógica. (Pedagogia/UEL, 2024, n.p).

Cada disciplina tinha o seu objetivo específico, como é o caso de Didática da Língua Portuguesa, cujo objetivo específico era: “Evidenciar o trabalho do pedagogo (professor e coordenador) para integrar a biblioteca escolar como instrumento pedagógico para a formação humana. (Pedagogia/UEL, 2024, n.p).

O objetivo específico traz a biblioteca escolar ao centro da PCC e, a partir de então, estabelecemos orientações para que as quatro turmas desenvolvessem o trabalho, conforme as quatro etapas, a saber: Coleta e apresentação escrita dos dados, a partir do campo de estágio obrigatório; Estudos e discussões em sala de aula; Visita a bibliotecas e Apresentação em seminário que serão explicitadas a seguir.

1. Coleta e apresentação escrita dos dados, a partir do campo de estágio obrigatório.

No 6º semestre os graduandos realizam o estágio obrigatório para os Anos Iniciais e, dessa forma, aproveitamos o campo de estágio da escola pública para a coleta de dados a respeito da biblioteca da instituição.

Organizamos um instrumento para que o graduando pudesse fazer registros a partir de sua observação e vivência no estágio e, ao mesmo tempo, se houvesse possibilidade, entrevistar algum profissional da unidade escolar para falar a respeito da biblioteca local.

O instrumento foi estruturado de modo que os graduandos fossem preenchendo com as informações que, posteriormente, se transformariam num trabalho acadêmico com Introdução, Desenvolvimento, Considerações Finais e Referências.

A estrutura do instrumento focava na biblioteca, buscando caracterizar o campo de coleta, apresentando-o resumidamente, localização, turmas etc. Além disso, colocar o período em que a coleta foi realizada.



Quadro 1 – Biblioteca na escola

Instituição	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
A escola tem biblioteca? (um espaço com mobília, estantes e livros disponíveis?)				
Espaço físico da biblioteca Onde está localizada? Possível fazer uma foto?				
PPP e Biblioteca (Há no PPP informações a respeito da BE e de seu uso pedagógico?)				
O uso da biblioteca? Como os alunos têm acesso aos materiais da biblioteca? (o q vc observou durante sua permanência no estágio)				
As crianças podem emprestar livros? Como isso ocorre?				
Há ações pedagógicas que são desenvolvidas na BE integradas aos conteúdos da sala de aula?				
Qual tempo a BE fica disponível para o uso das crianças?				

Fonte: Autores

Essa primeira parte do instrumento incentivava o graduando a iniciar a observação e registro do cotidiano de seu campo de estágio, mesmo antes de conversar com um representante da escola a respeito do assunto. Eram os dados brutos, sem cotejamento, para depois serem analisados.

Em sala de aula, na disciplina de Didática da Língua Portuguesa, semanalmente íamos dialogando a respeito dos primeiros registros e, quando ocorria, também eram apresentadas as informações obtidas por meio dos diálogos com algum representante da escola, que podia ser a professora da sala do estágio, professora da biblioteca ou a coordenação.

Quadro 2 – Se a escola não possuir biblioteca

Como os alunos têm acesso aos materiais de leitura?	
Quais as ações e estratégias desenvolvidas pela escola para a formação de alunos leitores?	
Quais as ações e estratégias desenvolvidas pela escola para a formação de alunos leitores?	
Fonte (quem forneceu as informações: professora regente?)	

Fonte: Autores

Essa Segunda seção no instrumento buscava trazer a observação mais apurada do graduando, mesmo não tendo o espaço da BE, era preciso que ele compreendesse que o acesso ao livro, à leitura cotidiana e à mediação da leitura deveriam fazer parte da rotina dos alunos, mesmo se a escola não possuísse biblioteca.



2. Estudos e discussões em sala de aula.

Paralelo à coleta no campo de estágio, em sala de aula na Universidade, havia a discussão de textos que estavam no âmbito da biblioteca escolar, tais como: Manifesto da Biblioteca Escolar IFLA (UNESCO, 2025); Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024 (Brasil 2025); artigo *Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação* (Silva, 2015) dentre outros da temática. A utilização desse material foi pensada para munir os graduandos de sustentação teórica para observar, coletar e, posteriormente, apresentar e discutir os dados.

3. Visita a bibliotecas

Inicialmente, a intenção era visitar uma biblioteca escolar pública, entretanto, devido à dificuldade em encontrar uma unidade em pleno funcionamento, optamos por realizar a visita a duas unidades na parte central da cidade: a Biblioteca Pública Municipal Pedro Viriato Parigot de Souza e Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato.

Nessas instituições os graduandos tiveram acesso aos vários setores que compõem uma biblioteca e parte dos trabalhos que são oferecidos à população. Embora as bibliotecas públicas sejam distintas das escolares, ainda assim, mantêm pontos de convergência que poderiam levar o futuro pedagogo à reflexão da necessidade da biblioteca na escola.

4. Seminário

Após a coleta e escrita do trabalho, realizamos um Seminário para que fossem compartilhados dos dados e houvesse diálogo no grande grupo a respeito da realidade encontrada e, principalmente, do impacto que o trabalho trouxe à compreensão dos graduandos a respeito da biblioteca na escola.

A partir das apresentações e discussões no Seminário foi possível depreendermos que a biblioteca escolar se inseriu no “pensamento pedagógico” do graduando, pois ao iniciar o trabalho com a PCC era perceptível que a ideia e o conceito que tinham de uma biblioteca eram vagos, genéricos. Entretanto, a partir do trabalho com a PCC, houve um adensamento teórico reflexivo, impulsionado pelos estudos e discussões nas aulas na disciplina na graduação, bem como das vivências no campo de estágio com observação a respeito da BE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a biblioteca, em parte das escolas, não ocupa um lugar integrador, vivo e dinâmico por ser descaracterizada em suas reais possibilidades pedagógicas, sendo reduzida a almoxarifado ou depósito.

Em contrapartida, nas escolas em que a biblioteca tem o seu lugar reconhecido como parte do processo educativo, podemos apontar que os estudantes passam a ressignificar a biblioteca como uma rede de relações. E também como um espaço cultural que potencializa o ensino e as aprendizagens das crianças porque é utilizada nas suas diferentes possibilidades (pesquisa, estudo, empréstimo de materiais de leitura, saraus, recitais e exposições) e articulada às diferentes áreas do conhecimento.



Podemos constatar ainda, que a Prática como Componente Curricular (PCC) promoveu o conhecimento dos futuros pedagogos sobre a importância da biblioteca escolar, a problematização das diferentes situações que envolvem a sua organização, o seu uso, mas especialmente sobre o entendimento da necessidade de percebê-la e de torná-la parte integrante do processo educativo, dinamizando e intensificando as relações das crianças com o livro, com o estudo, com a leitura, com a cultura e com o conhecimento.

A Prática como Componente Curricular (PCC) possibilitou aos graduandos de Pedagogia reconhecer o fundamental papel da biblioteca para o processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo, como um instrumento pedagógico para a formação humana.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura. Teoria & Prática**, Campinas, v. 29, n. 57, p. 10-17, 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/37>. Acesso em: 31 dez. 2025.

BRASIL. Imprensa Nacional. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.837-de-8-de-abril-de-2024-552783113>. Acesso em: 31 dez. 2025.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 261-284.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com Antônio Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba. v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Acesso em: 31 dez. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Curso de Pedagogia. PEDAGOGIA/UDEL. Planejamento Docente da Prática como Componente Curricular. UEL, 2024.

SILVA, Rovilson José da. Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. **Informação & Informação**, Londrina, v.20, n.3, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/15390/>. Acesso em: 03 nov. 2025.

UNESCO. **Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA-UNESCO 2025**. Disponível em: <https://repository.ifla.org/items/c9f90a1b-dcb7-4c16-a11c-30b53b7b333d>. Acesso em: 03 jan. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE nº 056/2023**. Disponível em: https://sites.uel.br/prograd/wpcontent/uploads/documentos/resolucoes/2023/resolucao_56_23.pdf. Acesso em: 02 jan. 2026.



HORIZONTES ENTRECruzADOS: O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO NA RECEPÇÃO DA ARTE LITERÁRIA

Arlinda Alves de Sousa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Fundamental para a aprendizagem em geral, a leitura literária é exigida na escola e nas instituições sociais. Ela pode ser um caminho promissor para que o indivíduo desenvolva a autonomia leitora e a cidadania de forma independente. A leitura literária é uma prática essencial para a formação do leitor, pois contribui para ampliar horizontes culturais e desenvolver competências interpretativas, sobretudo quando ela está associada ao texto não verbal, imagético, complementar à palavra literária. No entanto, promover e explorar com a criança a interpretação de imagens, ou seja, das artes plásticas, é uma tarefa complexa. Para a maioria das crianças, são raras as oportunidades de elas entrarem em contato com obras de arte, principalmente devido à falta de acesso a este tipo de produção cultural. Uma pequena parcela da sociedade tem acesso a museus ou centros culturais para alcançar esse tipo de saber cultural. Nesse caso, os livros ilustrados ou os livros com imagens podem cumprir, em parte, um papel importante nessa busca, tornando-se acessíveis tanto para crianças quanto para adultos.

A ilustração nos livros infantis proporciona ao leitor, além da leitura da palavra, o conhecimento acerca das cores, do formato, das proporções e das perspectivas. Esse conhecimento pode deixar o ensino conectado entre várias vertentes, desenvolvendo a sensibilidade e a criatividade. O contato com a obra de arte inicia-se com livros que são bem mais acessíveis. Uma criança com um ou dois anos, hoje, já consegue folhear o livro, observar as imagens e relacioná-las com o mundo. Ela pode apontar um passarinho e buscá-lo em todas as páginas do livro, como acontece na obra de Graça Lima: Ah! Cambaxirra, se eu pudesse.... A ilustração dialoga com o texto verbal no sentido de ampliar seu universo significativo. Em outras palavras, a reunião das palavras com as imagens, quando bem estimulada, contribui para o leitor para perceber algo maior, além do texto. Parte-se das imagens em si mesmas para alcançar a conotação da palavra. Outro ponto importante é que as imagens, de alguma maneira, têm que provocar o pensamento crítico o tempo todo. Ilustração não é decoração, é discurso crítico, é interpretação.

Por isso, a pesquisa em questão objetiva explorar o papel da ilustração na recepção da leitura literária infantil, em particular para crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. E, em consonância com este objetivo, mostrar como a mediação da leitura por meio da ilustração pode enriquecer a interpretação da criança. A recepção de textos ilustrados favorece o diálogo dos diferentes leitores — iniciante, ideal, alegre e especializado — com a arte literária, uma vez que explora a linguagem multimodal. Com base nos fundamentos da teoria da Estética da Recepção, esta reflexão se concentra em analisar a diferença entre a leitura de textos isolados — não ilustrados — e os multimodais — com ilustração. A teoria da Estética da Recepção, proposta por Hans Robert Jauss (1994), estabelece um parâmetro de interação entre leitor e texto, considerando os horizontes de expectativa e experiência. Essa abordagem será articulada com as contribuições de Nikolajeva e Scott (2011) sobre as relações



entre texto e imagem, bem como com as reflexões de Ricardo Azevedo, que defende a ilustração como discurso crítico.

Do ponto de vista metodológico, analisaremos a recepção do texto literário ilustrado, no sentido de apontar como as ilustrações podem contribuir tanto para o levantamento de expectativas — explorando a predição como uma estratégia de leitura — quanto para a condução do leitor, sobretudo o infantil, para a interpretação, a compreensão e a aplicação do texto de forma mais consistente, respeitando inclusive os estágios da Estética da Recepção. Para exemplificar essa análise, será estudada a obra **Ah! Cambaxirra, se eu pudesse...**, de Ana Maria Machado, com ilustrações de Graça Lima, observando como as imagens dialogam com o texto verbal e ampliam ou reforçam os sentidos da narrativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise do artigo fundamenta-se na teoria da Estética da Recepção, proposta por Hans Robert Jauss (1994), que considera a interação entre leitor e texto a partir dos conceitos de horizonte de expectativa e horizonte de experiência, além das sete teses que orientam a compreensão e interpretação da obra literária. Neste estudo, a abordagem é articulada à discussão sobre a relação entre texto e imagem, destacando que a ilustração não é decoração, mas discurso crítico e interpretação, conforme defende Ricardo Azevedo (2012). Nesse sentido, a leitura multimodal, que integra texto verbal e visual, amplia os sentidos da narrativa e favorece a formação do leitor. Nikolajeva e Scott (2011) apontam categorias de interação entre palavra e imagem, como complementaridade, simetria e contraponto, que revelam como esses elementos se entrelaçam para construir significados no livro ilustrado.

LEITURA LITERÁRIA

Promover e explorar com a criança o conhecimento sobre artes plásticas é tarefa desafiadora. São raras as oportunidades de contato com obras de arte, sobretudo porque apenas 29,6% das cidades brasileiras possuem museus. Assim, apenas uma pequena parcela da sociedade tem condições de visitar museus ou centros culturais para ver obras ao vivo. Nesse contexto, os livros ilustrados podem cumprir, em parte, esse papel e, além disso, são acessíveis também para adultos.

“Não acredito que exista uma literatura exclusivamente para crianças, salvo se pensarmos em livros didáticos e afins. Existe uma grande e diversificada literatura que se pretende popular e, dentro dela, muitos livros são acessíveis e conseguem interessar às crianças” (Ricardo Azevedo p.90).

O texto visual oferece ao leitor, além da leitura, conhecimento sobre cores, formatos, proporções e perspectivas. Esse aprendizado conecta o ensino a diferentes vertentes/interpretações, desenvolvendo sensibilidade e criatividade. O contato com a obra de arte começa com livros, que são bem mais acessíveis. Hoje, uma criança de um ou dois anos já consegue folhear páginas, observar imagens, relacioná-las ao texto, fortalecendo a compreensão, a interpretação e as inferências e generalizações. Ela pode, por exemplo, apontar um passarinho e, em decorrência da sua leitura, procurá-lo em todas as páginas do livro como forma de reforçar uma compreensão e ampliá-la, como ocorre na obra de Graça Lima **Ah! Cambaxirra, se eu pudesse...**”

A ilustração tem que dialogar com o texto no sentido de ampliar seu universo significativo. Em outras palavras, a reunião do texto com as imagens tem que fazer o leitor algo maior do que o texto e as imagens em si mesmos. Outro ponto: as imagens de alguma maneira têm que exercer o pensamento crítico o tempo todo. Ilustração não é decoração, é discurso crítico, é interpretação" (Ricardo Azevedo p. 99).

TEXTO E IMAGEM

As ilustrações descrevem ou representam enquanto as palavras narram a história. O livro ilustrado busca a harmonia entre o visual e o verbal para que a comunicação do texto aconteça, unindo o icônico e o convencional, que são as letras. As palavras podem começar a fazer sentido com ajuda da ilustração, e, nesse caso, o mediador deve explorar cada imagem no transcorrer da leitura. Texto e imagem operam juntas em um engendramento distinto de todas as demais formas de texto literário. O livro ilustrado é um veículo educacional que proporciona socialização e aquisição de linguagem. Ancoradas na imagem, as palavras formam mais rapidamente o sentido, inclusive o sentido conotativo.

Nikolajeva e Scott (2011) citam nove maneiras de expressão na relação entre palavras e imagens. Para esta argumentação, destacam-se as relações de complementação, simetria, alternância e contraponto. Na categoria complementar, palavras e imagens se fundem para preencher lacunas de uma ou de outra. Na categoria de simetria, são "duas narrativas mutuamente redundantes". Na categoria expansiva ou reforçadora, "a narrativa visual apoia a verbal e a narrativa verbal depende da visual" (Nikolajeva & Scott, p. 50).

Já na categoria de contraponto, pode surgir contradição que complementa. Existem alguns textos com pouquíssimas lacunas para receberem ilustrações. Nesse contexto as imagens aparecem como complementares. No livro ilustrado, "as imagens individuais não possuem gramática, sintaxe ou fluxo linear, mas congelam momentos específicos no tempo" Nikolajeva & Scott, (2011) p. 50.

O LEITOR INFANTIL

O leitor infantil se relaciona com o livro ilustrado de modo abrangente. Quando a história é lida por um adulto, ele combina as sensações visuais e auditivas para interagir com o texto. A Estética da Recepção é uma teoria que estabelece um parâmetro de interação entre leitor e texto. Neste artigo, o destaque é a leitura de imagens, que julgamos proporcionar maior aproveitamento, compreensão e interpretação da obra. Jauss propõe algumas teses que serão os caminhos para a exploração dos textos, adotadas, neste contexto, para os textos infantis, principalmente para analisar as imagens nos livros ilustrados. Parte-se das ideias jaussianas de que a obra se concretiza na leitura, de que a leitura é realizada pelo horizonte de experiência do leitor, ou seja, a sua história, que aproxima ou distancia o leitor do texto, e de que o efeito estético que este provoca naquele é maior ou menor depende da relação que se estabelece com o texto. Assim, a imagem pode ser fundamental para a criação dessas relações.

O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO NA RECEPÇÃO LITERÁRIA

Na estética recepcional, o leitor é visto em duplo horizonte: o horizonte de expectativa e o horizonte de experiência, que movimentam o percurso do leitor. Essa teoria apresenta um viés para



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





a interpretação da imagem e do texto. Destaca-se, neste artigo, a apreensão do texto visual como leitura complementar ao texto escrito. De acordo com Nikolajeva e Scott (2011), as maneiras de entrosamento entre ilustração e texto visual podem ser complementares, de alternância, de desvio ou contraponto. Independentemente de como a imagem interage com o texto, a Estética da Recepção examina o papel do leitor literário e os caminhos que ele percorre para compreender, interpretar e aplicar posteriormente os conhecimentos obtidos por meio da leitura do livro ilustrado, uma vez que o efeito estético só se realiza na concretização da leitura, que acontece pela ação do leitor. O objetivo é discutir a leitura multimodal, que abrange o texto visual e o texto verbal.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DA OBRA, COM BASE EM ADAPTAÇÃO DAS SETE TESES DE JAUSS (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO (SOUSA 2010))

- 1. Rememorar imagens a respeito do tema que o título da obra suscita. Verbalizar a experiência prévia acerca do assunto abordado. (a historicidade da literatura).**

Para iniciar a leitura das imagens, o mediador chama a atenção do leitor para os elementos paratextuais. Ele pergunta ao leitor o que pensa a respeito do título da história, da imagem que resume o título. Esses detalhes podem ser a chave para entender as ilustrações, indicando o que cada uma delas sugere e o que existe de concreto para conectar o leitor ao contexto da narrativa. Em seguida, observar a capa e o formato do livro constitui um aspecto que facilita a interação do corpo com o objeto e ainda pode ser o gancho de captura do leitor para o texto. O formato e o tamanho do livro determinam como o leitor pode manuseá-lo: segurar sozinho quando o livro é pequeno ou apoiar na mesa quando maior.

A análise da obra *Ah! Cambaxirra, se eu pudesse...*, texto de Ana Maria Machado e ilustrações de Graça Lima, fundamenta-se na Estética da Recepção. Essa teoria, proposta por Jauss (2003), apresenta etapas para a interpretação, compreensão e aplicação da obra literária, e, neste estudo, a análise concentra-se nas ilustrações. As imagens do livro estão todas nas páginas pares, enquanto o texto verbal ocupa as páginas ímpares. Na capa, observa-se uma figura com coroa segurando a cambaxirra na mão. A postura do personagem indica que ele olha para o pássaro com atenção, e a ave aparece com o bico aberto, como se falasse com ele. As árvores ao fundo sugerem que a cambaxirra se afastou de seu habitat natural. O texto visual revela que o narrador é onisciente, não é possível observar alguém que conta a história. A coroa e as roupas remetem o leitor a um reinado, cenário típico dos contos de fadas.

- 2. Compor a experiência que se relaciona com o tema, ou seja, traçar os horizontes de expectativa em relação à leitura que irá iniciar. Como será a ocorrência dos fatos demonstradas nas imagens?**

O horizonte de experiência do leitor o conduz à empatia com o pássaro ao vê-lo com um capim no bico, objeto que evidencia a construção do ninho. Dessa forma, o sentimento empático cria o horizonte de expectativa: o que vai acontecer? Na imagem seguinte, aparece a árvore e o lenhador com aspecto assustador, portando um machado enorme. O iconotexto cria suspense. A cambaxirra



surge com o bico aberto e uma faixa com a frase: *Ah! Cambaxirra se eu pudesse!* Ao fundo, observa-se uma casa muito pequena em relação ao capataz, próximo personagem. Ao lado da moradia existem árvores, o que pode dar esperança ao leitor de que a cambaxirra será ouvida. A gravura denota sensibilidade, porque o capataz tem um cachorro ao lado, elemento que chama a atenção do leitor mirim. Todos esses elementos imagéticos criam uma relação de aproximação e produção de efeito estético, por meio do suspense, da predição, da criação de expectativas que podem (ou não) se concretizarem.

3. **Confirmar o efeito estético, que se configura como hiato entre o que o leitor esperava e o que realmente ocorreu ao longo da recepção da obra. Mudança de horizonte.**

No transcorrer da história, aparecem mais sete ilustrações do barão, do visconde, do conde, do marquês, do duque e do imperador. A cambaxirra fala com todos. As cenas são lidas de cima para baixo, no sentido horário, e o que mais chama a atenção do espectador/expectador é a figura do pássaro. O leitor experiente ou o mediador logo percebe que será um jogo de demanda, pois a ave terá que ir a muitos outros departamentos. De acordo com o andamento da história, essa modalidade indica ao leitor que essa tarefa pode fazer parte do nosso cotidiano. Ao falar, a imagem da cambaxirra impele o leitor a ir para a próxima página e, em seguida, perceber o simbolismo imaginário do enredo. Ou seja, a imagem é responsável pela concretização de uma leitura.

4. Reconstituir (readaptação) o horizonte de expectativa em relação à essência do texto. Expor o que surpreende o leitor, como efeito de atemporalidade e atualidade.
“Compreender é sempre um processo de fusão”.

Nessa tese, ocorre o aprofundamento das ideias interpretativas. As perguntas que surgiram no desenrolar das primeiras cenas serão comprovadas ou refutadas a partir da visualização das imagens, num jogo de ir além da expectativa criada, mas sempre retomando-a para reforçá-la ou refutá-la. Desse modo, o leitor se apropria do todo e retorna às partes, elaborando novas perguntas, ampliando de forma progressiva a sua compreensão do texto. Esse movimento pode causar um certo estranhamento, que leva o leitor a examinar o horizonte de expectativa e levantar novos pressupostos, a partir dos vazios que a leitura do texto desencadeia. As ilustrações vão enredando caminhos entre imagens, palavras, símbolos, ambiguidades, metáforas e metonímias, o que pode deixar o leitor satisfeito ou contrariado, ou seja, sentindo os efeitos estéticos do texto.

5. **Apreender o sentido, a forma e a significação da obra literária. Perceber o grau de inovação que é a obra (dimensão da experiência histórica).**

O efeito estético das representações icônicas dos personagens é significativo. O que surpreende o leitor é o fato de a cambaxirra não desistir e ir até o oitavo personagem. Ela busca a mais alta patente para conseguir salvar a árvore. Esse estranhamento leva o leitor a se surpreender e, ao mesmo tempo, a ficar satisfeito com a leitura. A busca por finalizar o entendimento do texto oferece simultaneidade de satisfação: enquanto a cambaxirra alcança o sossego de ter seu pedido atendido, o leitor se realiza. A sucessão de acontecimentos entre constatar e perguntar pelo desenrolar da trama mostra que “a



obra exerce, ela própria, constantemente, a mediação pela qual a distância histórica é transposta” (Jauss, 2003, p. 61).

6. Determinar e delimitar a significação da obra. Situar a obra na evolução e explicação do mundo, nas interseções diacrônicas e sincrônicas.

Jauss (1994) trata das interseções diacrônicas e sincrônicas. Para expandir e aguçar o horizonte de expectativa, o leitor utiliza o horizonte de experiência. As imagens que aparecem já são conhecidas pelo leitor mais experiente. Mesmo quando é um bebê de seis meses, ele já pode localizar o passarinho que aparece em todas as páginas e, assim, participar de algum modo da história. A significação da obra - mais ou menos profunda - dá-se pela leitura. Decorre do horizonte de experiência do leitor.

7. A função social da literatura só manifesta genuinamente as suas possibilidades quando a experiência literária do leitor intervém no horizonte de expectativa da sua vida cotidiana, orienta ou modifica a sua visão de mundo e age consequentemente sobre o seu comportamento social.

Essa tese demonstra como a obra se torna uma grande resposta para uma questão social relevante. São inúmeras as indagações sobre como preservar o meio ambiente e, ao mesmo tempo, garantir desenvolvimento. A cambaxirra conseguiu evitar a derrubada da árvore?

O texto de estrutura cumulativa questiona o sistema que se vale da burocracia para não resolver as questões sociais. Persistem, na história, o comodismo e a transferência de responsabilidade. “Se eu pudesse” desencadeia o estado de apatia que é a desculpa para deixar as situações acontecerem. Com efeito estético contrário para o leitor, o sentimento de empatia amplia a compreensão do texto: do particular para o social e o universal.

O que se espera é uma construção de consciência coletiva para que os problemas possam resolvidos a partir da mobilização da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos conhecer e analisar como as imagens nos livros ilustrados e nos livros de imagens aumentam as chances de as crianças enriquecerem o repertório para interpretação e compreensão da leitura principalmente leitura literária. Outro ponto significativo versa a respeito do livro infantil ilustrado, imprescindível para que o leitor iniciante consiga ler, compreender, interpretar, inferir e generalizar os sentidos das palavras. As ilustrações criam a ambientação, o contexto para que a leitura literária se fortaleça. O texto verbal e o texto visual se complementam, de forma alternativa ou contraditória, enriquecendo o aspecto lúdico da literatura. Esse aspecto lúdico da ilustração encoraja o leitor a virar a página e prosseguir com leitura, ou seja, tem um efeito estético de aproximar o leitor cada vez mais da expectativa criada ou repudiada. Todas as ilustrações dizem muito acerca da história contada pela palavra no livro. Por isso, as imagens devem ser analisadas juntamente com as palavras.



No livro ilustrado, temos linhas que dão formas ao conjunto de figuras, cada cor, cada posição na página, todos esses detalhes dão sentido ao jogo-moderno como elementos paratextuais, mas fundamentais para a compreensão do texto. As imagens do livro funcionam como mediadoras essenciais para que o leitor inexperiente ou experiente interaja com o texto escrito. A configuração das imagens em complemento, simetria ou contradição ao texto verbal favorece o leitor para a formação simbólica e para a mediação acontece.

A partir das teses de Jaus, pode-se afirmar que a mediação literária, principalmente a análise e compreensão das imagens no livro ilustrado, ganha uma perspectiva de sucesso. O leitor literário, tanto a criança como o leitor mediador, seguirá passos consistentes para o preenchimento dos vazios do texto. Segundo Silva (2016) “tanto o leitor quanto o texto são universos singulares de conhecimento, de experiência e de expectativa”. (P.106)

Do ponto de vista pedagógico, evidenciam-se os resultados da eficiência da ilustração para a compreensão do texto literário. A presença da imagem favorece a interpretação e a aplicação do texto de forma mais consistente, respeitando os estágios da Estética da Recepção. Assim, destaca-se a importância de uma ilustração esteticamente bem trabalhada a partir do texto verbal.

A pesquisa confirma que a ilustração atua como mediadora essencial na leitura literária infantil, pois explora a linguagem multimodal e contribui para o diálogo entre diferentes leitores. Essa mediação amplia o horizonte de expectativa e experiência, permitindo maior aproveitamento, compreensão e interpretação da obra. A formação de mediadores que compreendam a leitura multimodal e saibam conduzir práticas que integrem texto e imagem. Essa integração é fundamental para desenvolver sensibilidade, criatividade e criticidade no leitor infantil.

Como encaminhamento, sugere-se ampliar a análise para outras obras ilustradas, investigando seu impacto na alfabetização visual e na educação literária, bem como sua contribuição para questões sociais relevantes, como a preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- JAUSS, Hans Robert. **O texto poético na mudança de horizonte da leitura** in LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**, v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002
- MACHADO, Ana Maria; LIMA, Graça. **Ah! Cambaxirra, se eu pudesse....** São Paulo: FTD, 2003.
- NIKOLAJEVA, Maria.; e SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavra e imagens**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 365 p.
- SILVA, Rosa Amélia Pereira da. **Travessias literárias em perspectiva interacionista: teoria e prática**. Brasília/Arinos: [s.n.], 2016.
- SOUSA, Arlinda. Dissertação de Mestrado. Horizontes Entrecruzados: Recepção da Arte Literaria nas Series Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: UnB (2010) <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7242> acesso em 24/11/2025.
- AZEVEDO, Ricardo in Entrevista com ilustradores de livros. Traço E Prosa. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 256 p.



“IMAGINÁTICA”: FUTURO LITERÁRIO EM CURSO

Jéssica Tamietti de Almeida

Mestra em Estudos Literários pela UFMG

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir de 5 propostas escritas por Ítalo Calvino sobre a literatura em nosso milênio, esta comunicação visa compartilhar uma proposta de percurso pedagógico para o estudo de obras literárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da construção de um repertório de obras e gêneros relevantes para a formação dos estudantes, nossa proposta estimulará a produção textual, o pensamento crítico e a criatividade, estabelecendo diálogo com os exercícios da *Gramática da Fantasia* (2001), de Gianni Rodari.

Italo Calvino é uma grande referência da literatura pós-moderna, com sua incrível habilidade de entrelaçar no real elementos fantásticos. Pensador apaixonado pela literatura, ele se compromete com as raízes clássicas, ao mesmo tempo em que experimenta e inova com primazia e é reconhecido como um dos grandes escritores do século XX. Em suas *Seis propostas para o próximo milênio: Lições americanas* (1990), o escritor propõe a permanência de valores literários fundamentais: leveza, rapidez, visibilidade, exatidão e multiplicidade.

A *Gramática da Fantasia* (2001) é um trabalho incomum no ensino de línguas e de literatura, que dá protagonismo à fantasia como ferramenta de criação. Gianni Rodari desenvolveu essa obra prima partindo da frase do poeta e filósofo alemão Novalis: “Se tivéssemos uma Fantasia, assim como temos uma Lógica, estaria descoberta a arte de inventar” (Novalis *apud* Rodari, 2001, p.11). O autor italiano trabalha muito o conceito de binômio que, a nosso ver, pode ser atrelado às qualidades evocadas por Calvino, uma vez que cada virtude exaltada não existe senão em relação ao seu oposto. Leveza/peso; rapidez/lentidão; visibilidade/invisibilidade; exatidão/erro e multiplicidade/unicidade. Foi dessa obra também que surgiu a inspiração para o título do nosso projeto.

Para navegarmos nesse amplo universo literário e proporcionarmos aos nossos alunos uma vivência marcante e inspiradora, escolhemos em nosso percurso pedagógico os valores literários fundamentais de Italo Calvino, como um fio de conexão entre os anos do Ensino Fundamental, de acordo com as respectivas especificidades e complexidades.

Antonio Candido em seu ensaio *O direito à literatura* (2011) postula que a literatura exerce um papel fundamental na formação dos sujeitos, desempenhando um papel humanizador. Candido afirma que nós seres humanos temos uma necessidade de ficção e fantasia e que esta aparece em nossa vida como indivíduos e também coletivamente junto com nossas necessidades básicas, ou seja, nos mostra que o ato de fantasiar é uma faculdade elementar humana. Em suas palavras, “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.” (Candido, 2011, p.177). Em *A literatura e a formação do homem* (1999), Candido retoma sua importância “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (Candido, 1999, p. 82). É pensando nesta formação que tecemos nosso percurso, para trazer



à tona aspectos despercebidos, chamar atenção à detalhes importantes, possibilitando um novo olhar, expandindo os horizontes. Em busca desta expansão que nossa proposta se configura, a fim de não limitar a abordagem literária na escola a um tema ou gênero, possibilitando, deste modo, conectá-la com inúmeras áreas e formas de trabalho, que podem ser desenvolvidas em diversos ambientes e realidades.

METODOLOGIA

Nos inspira a obra *Por uma Pedagogia da pergunta* (1985), de Paulo Freire e Antonio Faundez, para desenvolver o aprendizado de forma crítica e ativa dos alunos. Nossa proposta parte das perguntas: como vocês acreditam que será a literatura do futuro? Quais perguntas podemos pensar sobre esse tema? De acordo com os autores, “a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica.” (Freire; Faundez, 1985, p. 23). Segundo postulam, a pergunta é o início do conhecimento e, somente através dela, cedendo lugar à curiosidade e aos elementos a serem descobertos, é possível alcançarmos as respostas.

A partir das respostas e questionamentos dos alunos, apresentaremos Calvino e suas propostas para a literatura do nosso milênio, para refletirmos sobre o presente e o futuro literário. Por uma questão de habilidades, desenvolvimento cognitivo e socioemocional, decidimos que, mesmo que todos os valores sejam trabalhados, cada segmento focará em um principal. Traçando um plano de trabalho que se relacione com as vontades e perguntas dos estudantes, nossa proposta pretende incentivá-los a serem autores deste futuro sonhado. Deste modo, ainda por meio dos exercícios de Rodari (2001), trabalharemos com a criação literária de forma integrativa e transdisciplinar. Ao exercitar a escrita e a leitura, os alunos reafirmam seu lugar no mundo, criando e ressignificando a vida. Através da livre experimentação da linguagem podemos participar de outros mundos, sem renegar ou negligenciar aquele ao qual pertencemos. Nosso objetivo é proporcionar um letramento literário, de acordo com o pensamento de Rildo Cosson:

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (Cosson, 2018, p. 16).

A seguir elencamos os valores de Calvino de forma segmentada, de acordo com ano escolar. Para cada tópico, escolhemos uma obra literária, para exemplificar relações possíveis, sugerimos perguntas e, ao final, elencamos possíveis práticas inspiradas por Rodari (2001).

1º ano - A descoberta das letras e sua leveza: a leveza é um valor fundamental no processo de alfabetização para que ele seja mais fluído e prazeroso. Para Calvino (1990), o valor da leveza é justamente enfrentar o peso do mundo, com graça imaginação e sutileza, é se permitir voar e se transportar para uma realidade outra.

A literatura tem um papel único na formação dos pequenos. Ela apresenta uma linguagem leve, ensina a ver o mundo com mais cor, escuta e imaginação. É um contraponto à linguagem cotidiana, da ordem, da rotina. A literatura acolhe e ajuda na compressão da realidade, permite que a aprendizagem aconteça pelo encantamento.



O livro *Céumar Marcéu* (2020), de Renato Moriconi, mostra as relações entre céu e mar, através das figuras de uma astronauta e um mergulhador. O artista, também ilustrador, apresenta, por exemplo, as semelhanças de um balão e um polvo, um tubarão e um avião. Apesar de ser sugerido para crianças de 0 a 3 anos, a obra nos permite ir além e pensar nas relações de leveza e peso e todas as outras peculiaridades dos universos celeste e marítimo. Nos possibilita pensar: quem é Ceumar? Quem é Marcel? Quais histórias podem contar sobre seus mundos? Outras perguntas relacionadas à leveza poderiam ser: o que é a leveza para você? O que te deixa leve? O que te pesa? Alguns exercícios propostos, inspirados em Rodari (2001) são: histórias à mesa, em que são criadas histórias, dando vida aos objetos escolares; usar binômios fantásticos criados pelos alunos que remetam ao peso e leveza para criar histórias, por exemplo, hipopótamo/pluma, casa/algodão; criar um livro da leveza.

2º ano - O tempo das histórias e a rapidez do mundo: a rapidez para Calvino (1990) está ligada ao ritmo, à fluidez e à precisão da linguagem. Ele explica que as histórias que fascinam têm uma sucessão de acontecimentos, todos fora da norma, que vão se conectando, se encadeando. Exemplificando com a novelística oriental: “A arte que permite Sheherazade salvar sua vida a cada noite está no saber encadear uma história na outra, interrompendo-a no momento exato: duas operações sobre continuidade e descontinuidade do tempo” (Calvino, 1990, p. 53). Essa rapidez narrativa deixa o leitor em constante movimento interior e, como sugere Italo Calvino, possibilita escapar da rigidez, da lentidão e do peso do mundo.

A partir da rapidez das crianças e da voracidade destas em aprender, esse comportamento que é tão espontâneo, podemos ensiná-las que o pensamento pode ser veloz, sem ser superficial, que a imaginação pode ser ilógica e, mesmo assim, revelar verdades profundas, e que a linguagem pode ser brincadeira e filosofia ao mesmo tempo. Vale refletir ainda sobre a velocidade das transformações, aquelas desejadas e indesejadas por nossas crianças. A rapidez trabalhada em sala acolhe o modo de pensar na infância e transforma a leitura em uma experiência vibrante e espontânea. Mais do que uma aceleração artificial, buscamos valorizar a capacidade criativa de pensar com fluidez e liberdade.

O livro de Jacyntho Lins Brandão *Por que domingo não se chama primeira-feira?* (2022) parte desta pergunta que muitos de nós já nos fizemos e nos possibilita percorrer mais de 4000 anos em poucas páginas, contextualizando e apresentando, de forma breve e interessante, a origem dos nomes dos dias das semanas em várias línguas. Esse livro nasce de uma pergunta enviada por uma criança no projeto *Universidade das crianças*, da UFMG, e foi publicado pela editora da universidade. Outras perguntas que nos suscita: como uso o meu tempo? O tempo é igual para todos? Qual o tempo de um pensamento? Quando o tempo passa mais rápido?

Exercícios propostos, inspirados em Rodari (2001): histórias feitas por várias mãos, em que uma pessoa faz uma pergunta, dobra a folha, o segundo responde à pergunta, dobra a folha e assim continua, até que no final, as respostas são lidas como se fosse um conto; usar binômios fantásticos que remetam à rapidez/lentidão para criar histórias, por exemplo, avião/formiga, helicóptero/tartaruga.



3º ano - A visibilidade das histórias: trabalhar a visibilidade, segundo Calvino (1990), é trabalhar a capacidade de criar imagens vivas, de transformar palavras em mundos internos, ver com os olhos da imaginação, é o poder de dar forma ao invisível, fazer com que ideias, emoções e sonhos tomem forma, ganhem corpo. Nessa etapa, os alunos já conseguem ler o mundo com mais profundidade, percebem injustiças, e formam uma noção mais clara de quem são e como são vistos. Trabalhar com visibilidade é dizer que eles existem, que são notados. Quando a criança se sente visível, e isso pode ocorrer por meio da literatura, ela é mais segura, criativa e empática em suas relações.

Todo personagem um dia foi imaginação na mente de quem o criou. E aqui destaco a importância dos personagens, que se tornam verdadeiros conhecidos, pois é através deles que a conexão afetiva com uma história acontece, é em torno deles que se desenvolve a ação.

Italo Calvino distingue dois tipos de processos imaginativos: um que parte da palavra e chega à imagem e outro que tem como ponto de partida a imagem para depois chegar à expressão verbal. Propõe uma “pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar” (Calvino, 1990, p. 110) e ainda nos adverte que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental, aquela de pensar por imagens, e que para evitar tal perda a literatura é imprescindível. Ao trabalhar esse valor, estamos respeitando a inteligência imagética da criança, que transforma o mundo com os olhos criadores e ensinando que através da literatura podemos ver mais do que está à nossa frente.

O livro *Brigite Guardô no Reino da Pavônia* (2025) é o segundo livro que tem como protagonista a palhaça Brigitte. Nesta história a palhaça descobre, através de uma rede social, o fabuloso reino da Pavônia, onde tudo e todos são incríveis. Acontece que, chegando lá, ela descobre que todos lindos pavões são exatamente iguais. A história escrita pela psicóloga Lilian Amaral nos dá uma importante lição sobre diversidade e aceitação de quem somos. Brigitte ao se deparar com aquela inusitada situação tira de sua bolsa seus óculos de profundidade e consegue enxergar por detrás das aparências e percebe que existem vários animais ali. E assim, depois de sua revolução, cada um se aceita, até mesmo a rainha Pavônia, que era, na verdade, uma galinha caipira. Destacamos que essa fala de aceitação é muito potente vinda de uma palhaça negra, percebemos a relevância de trabalharmos temas como visibilidade, alteridade e identificação e ressaltamos que ainda são poucos os livros com mulheres negras protagonistas.

Algumas perguntas: quem são os personagens visíveis e os invisíveis na ficção e na realidade? Quais são as imagens dessa história? De onde vem as imagens da fantasia? Como nasce uma imagem literária? Como as pessoas se mostram nas redes sociais?

Exercícios inspirados em Rodari (2001): compor um desenho a várias mãos; escrever uma história a partir de uma imagem; criar uma história a partir de combinações improváveis como, por exemplo, Branca de Neve, o lobo e um aspirador de pó.

4ª ano - A exatidão das estruturas: para Calvino três pontos definem a exatidão.

- 1) um projeto e obra bem definido e calculado.
- 2) a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis; (...)
- 3) uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação. (Calvino, 1990, p. 73,74).



Pensaremos nas estruturas que formam uma narrativa e, além das estruturas formais e sintáticas, podemos pensar também nas temáticas, como é o caso da jornada do herói. Todas essas estruturas são fundamentais para a construção das imagens memoráveis e necessitam de uma linguagem bem trabalhada e precisa.

O mitologista Joseph Campbell se debruçou sobre o significado dos heróis míticos e encontrou uma fórmula narrativa comum, uma forma cíclica de contar histórias, em que o protagonista supera vários desafios para se tornar um herói. A jornada do herói, segundo o norte americano, pode ser dividida em três grandes etapas: a partida, a iniciação e o retorno. Na partida o herói vive sua vida em seu mundo comum, quando recebe um chamado à aventura. Na iniciação o herói entra no mundo desconhecido e enfrenta uma série de tarefas e provas, até atingir o clímax da história, em que coloca em prática tudo o que aprendeu em sua jornada para superar o grande obstáculo final. Como recompensa, pode receber um prêmio físico, ou conhecimento, ou ambos. No retorno o herói está pronto para voltar ao seu mundo e passa por uma metamorfose pessoal para perceber como sua aventura o transformou e se torna senhor dos dois mundos.

Não é surpreendente que a série o *Diário de Pilar*, da carioca Flávia Lins e Silva, nos mostre através de sua protagonista um belo exemplo da jornada, neste caso, da heroína. Com sua rede mágica que a permite sair do mundo comum e se aventurar por outros lugares, como Grécia, Amazônia, Egito e muitos mais. Pilar sempre é recebida por um habitante local, encontra seres míticos e aprende sobre personagens e costumes do lugar. E, claro, ajuda seus amigos a resolverem os problemas que aparecem, ou seja, sempre tem uma missão a cumprir. Ao final de cada livro, retorna para o próprio mundo cheia de aprendizados e conhecimentos que passa a aplicar em sua realidade. Um final clássico da jornada heroica é aquele no qual assimilamos valores como coragem, perseverança e honestidade. Compreendemos, principalmente, que nossas escolhas interferem significativamente em nossos caminhos e que o erro é parte importantíssima em nossa evolução, que enfrentar medos, crescer e mudar fazem parte de nossas vidas.

O gênero diário das obras permite que a história estabeleça um vínculo importante com os leitores e, também por isso, a escolha desta coleção, que busca incentivar a leitura de obras seriadas. Uma vez que a autora ainda está escrevendo suas histórias, os estudantes envolvidos na saga continuam esperando para conhecer os novos lugares, aventuras e desfechos.

Por último, nos dedicaremos ao erro. Rodari (2001) nos dá um exemplo fantástico de como este pode ser incrível. Na história de Cinderela Perrault, um erro de ortografia transformou “vaire” (pelica) em “verre” (vidro) e assim surgiu o fantástico sapatinho de cristal. Perguntas pertinentes: Que estruturas compõem uma obra? Qual o passo a passo para escrever? A jornada da heroína é como a do herói? O que foge da jornada? O erro pode ser um acerto? Qual palavra você gostaria de inventar?

Exercícios inspirados em Rodari (2001): usar os erros dos alunos para criar histórias fantásticas. Por exemplo: um “corasão” que precisa de vitamina C! Na série de Pilar cada livro traz um dicionário de pilarês, com palavras que ela usa, como por exemplo, “desempalavrizada - quando alguma coisa deixa a gente muda, sem saber o que falar” (Silva, 2021 p. 216). Aqui podemos perceber o que Rodari chama de prefixo arbitrário, que consiste em agregar um prefixo a uma palavra para criar um novo sentido.



5º ano - Universo de sentidos, conexão e multiplicidade: partimos da premissa que, após essa longa jornada literária construída no âmbito escolar e particular, nossos alunos agora já são potenciais devoradores de livros, capazes de compreendê-los em sua multiplicidade. É importante refletirmos sobre as contradições e paradoxos literários, uma vez que é na complexidade de sujeitos, vozes e culturas que a literatura é tecida. Portanto, não é possível abordá-la com um fio único, uma resposta única, “quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?” (Calvino, 1990, p.140). A realidade e a ficção habitam um entrelugar da subjetividade de cada sujeito e por isso podemos pensar na literatura e todas suas possibilidades como a multiplicidade potencial. Algumas perguntas nessa perspectiva: quais são os sentidos expressos na literatura? O que eu tenho de/em comum? O que me torna único? Quais são minhas combinatórias?

Para o quinto ano nossa escolha é *Ruth Rocha conta a Odisseia* (Rocha, 2000) por ser uma das narrativas mais importantes da literatura ocidental e carregar elementos fundadores de nossa tradição. É o mito da viagem por excelência, um clássico. Esta obra atribuída a Homero nos permite trabalhar, historicamente, mitologicamente, geograficamente etc. Todavia recortaremos o tema dos sentidos, para exemplificar a pluralidade de sensações que enriquecem a fruição literária. Nos sons, destacamos o canto dos Aedos ou das perigosas Sereias. No olfato, a célebre cena em que o cão reconhece o dono pelo cheiro. O reconhecimento é um tema importante na obra e acontece também pelo tato quando a ama que identifica Ulisses tocando sua cicatriz. No que tange ao paladar, a comida tem papel fundamental na obra, os grandes banquetes, as vacas de Apolo e a própria maçã da deusa da discórdia que provoca a guerra de Troia e motiva a viagem à Troia. Sobre a visão podemos abordar a concreta cegueira de Polifemo, mas podemos ir além, a visão metafórica, a visão de mundo, ou mesmo o astuto olhar do herói. No que tange aos elementos linguísticos, para além dos temáticos, a escolha da Ruth Rocha não é por acaso. Segundo Miotti e Figueiredo (2014), a autora mantém características homéricas que se configuram como a própria identidade da obra, como é o caso de mesclar tal qual o texto grego formas antigas, contemporâneas e dialetos. Outro ponto linguístico interessante, que é mantido pela autora, são os epítetos, que atribuem aos personagens uma característica ou qualidade marcante. Por exemplo: Ulisses é “o mais astuto dos gregos” (p. 49), “o inventor de artimanhas” (p. 50)” (Rocha apud Miotti; Figueiredo, 2014, p. 16). Exercícios inspirados em Rodari (2001): salada de fábulas, que consiste em misturar os personagens e suas histórias em um mesmo texto e aqui acrescento personagens mitológicos; contos remodelados: um conto clássico ou mito é reduzido a uma trama simplificada e depois remodelada. Análise fantástica: escolher um personagem para encontrar elementos e formular novas histórias a partir dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros nos oferecem elementos linguísticos e simbólicos que nos auxiliam na compreensão do mundo e de nós mesmos. Conforme entende Ricardo Piglia (2006), a leitura pode ser uma experiência iniciática que está além do entretenimento, provocando mudanças profundas no leitor. Sendo assim é fundamental para motivar e encantar os iniciantes no mundo literário. Para Piglia, a literatura é responsável por construir um espaço entre o real e o imaginário, uma vez que a leitura é ilusória e, ao mesmo tempo, real, indo além do binarismo. Para Ligia Cardematori (2009), os leitores



encontram refúgio na literatura, ao mesmo tempo em que constroem sentidos. Para esta elaboração da subjetividade é necessário o isolamento, a autora reitera que como professores devemos nos recordar de que o leitor sempre preenche a obra com seus vazios e ao ler uma obra lê também a si próprio. Calvino (1990) compara cada vida a uma enciclopédia que pode ser reordenada de inúmeras maneiras e acreditamos, em comum acordo com o italiano, que “o grande desafio da literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística do mundo.” (Calvino, 1990, p. 129).

No que tange à mediação escolar, nos baseamos na concepção de Rodari (2001), segundo a qual o professor é visto como promotor da criatividade, que está aberto aos erros criativos e às observações dos alunos, postura que exige uma escuta respeitosa e a clareza de que existem muitas leituras e percepções possíveis para uma mesma obra. Também nos baseamos no livro *Por uma Pedagogia da pergunta* (1985), de Freire e Faundes, na qual o educador se coloca à disposição da curiosidade do aluno sem castrá-la e desrespeitá-la. As escolhas das obras nesta comunicação se deram buscando privilegiar autores brasileiros e pensando em introduzir no ambiente escolar obras variadas de grande potencial simbólico, que possibilitem aos estudantes traçarem seus caminhos na construção destes sujeitos em formação.

Trabalhar, portanto, as qualidades que Calvino elencou: leveza, rapidez, visibilidade, exatidão e multiplicidade, aliadas aos exercícios práticos de Rodari, permeadas e provocadas por uma pedagogia da pergunta, permitirá que os alunos ampliem seu olhar para a os textos estudados e para o mundo. Além de possibilitar a reflexão de como será a literatura do futuro e estabelecer diálogos, a fim de descobrir os anseios e sonhos desta geração de produtores e leitores de textos, mostrando que esses valores são presentes e importantes, para além da literatura, proporcionaremos aos nossos alunos ferramentas que os permitam serem ativos na criação de suas histórias.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lilian. **Brigite Guardô no reino da Pavônia**. Ilustrações de Elton Caetano. Belo Horizonte: Gulliver Editora. 2025.
- BRANDÃO, Jacyntho Lins. **Por que domingo não se chama primeira-feira?** Ilustrações de Robson Araújo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.
- CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio: Lições Americanas**. Tradução de Ivo Barroso. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 10. Ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral São Paulo: Cultrix/ Pensamento, 2007.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011p. 171 – 193
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males – Antonio Candido. IEL/ Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 81-89, 1999.



COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MIOTTI, Charlene Martins; FIGUEIREDO, Flávia Amaral. **As novas coordenadas de ítaca: Ruth Rocha conta a odisseia**. In: Nonada: Letras em Revista, vol. 2, núm. 23, Porto Alegre, Brasil p. 12-19. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451669002.pdf> . Acesso em: 18/06/2025

MORICONI, Renato. **Céumar Marcéu**. São Paulo: Jujuba.2020.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antônio Negrini; São Paulo: Summus, 2001.

ROCHA, R. Ruth. **Ruth Rocha conta a Odisseia**. Ilustrações de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

SILVA, Flávia Lins. **Diário de Pilar em Machu Picchu**. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014

SILVA, Flávia Lins. **Diário de Pilar na África**. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

SILVA, Flávia Lins. **Diário de Pilar na Amazônia**. 3.ed. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.

SILVA, Flávia Lins. **Diário de Pilar na China**. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2017.

SILVA, Flávia Lins. **Diário de Pilar no Egito**. 3.ed. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022

SILVA, Flávia Lins. **Diário de Pilar na Grécia**. Ilustrações de Joana Penna. 3.ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022a.

SILVA, Flávia Lins. **Diário de Pilar na Índia**. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021.



LEITOR EM FORMAÇÃO: ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA LEITURA, BIBLIOTECA ESCOLAR E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Rovilson José da Silva
UEL.

Ana Cláudia Constantino
UEL, bolsista CAPES.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresenta as iniciativas de mediação da leitura desenvolvidas entre 2022 e 2024 pelo Grupo de Pesquisa Leitura, Biblioteca Escolar e Mediação Pedagógica, com foco na formação de leitores entre alunos do Ensino Fundamental I e graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A proposta emergiu da necessidade de consolidar um espaço de formação leitora e de experimentação pedagógica, em que o ato de contar histórias fosse compreendido como uma prática mediadora e social. Ao longo do período, foram realizadas sessões de mediações de histórias: a primeira, com ênfase na valorização da cultura afro, por meio da obra *Os sete novos: um conto de Kwanza*, de Angela Shelf Medearis (2005), que destaca o protagonismo de personagens negros. A segunda, baseada na obra *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky (2017), com uso da técnica de luz e sombra para enriquecer a experiência estética dos participantes.

As atividades com as obras literárias buscaram articular estudo, organização, ensaio e apresentação em sessões de mediação, de modo a promover experiências formativas, lúdicas e expressivas. A partir destas atividades, visa-se a compreender como a literatura, quando mediada por meio da oralidade e da contação de histórias, pode contribuir para a formação leitora, o desenvolvimento da imaginação e o fortalecimento da identidade cultural de crianças e futuros educadores.

Em relação ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação, pois envolve a integração entre pesquisa e prática, com a participação ativa dos pesquisadores no contexto estudado. Essa abordagem permite refletir criticamente respeito da própria atuação no processo de mediação da leitura. De caráter qualitativo e descritivo, a pesquisa busca compreender os sentidos e nuances do fenômeno investigado por meio da revisão bibliográfica e do relato de experiência, que conferem sustentação teórica e analítica ao estudo (Gil, 2002).

Os registros incluíram anotações de campo, fotografias, roteiros de leitura, avaliação oral dos participantes e materiais de divulgação, analisados à luz de autores como Coelho (2000) e Bajard (2005) que defendem o papel humanizador, formativo e estético da leitura literária. As ações realizadas articularam-se também aos princípios extensionistas da UEL, reafirmando a relevância da relação entre universidade, escola e comunidade para a formação de leitores e mediadores críticos.

Discutir a complexidade social envolvida na formação de leitores é reconhecer que a leitura constitui um direito fundamental e uma prática que contribui para a construção de uma sociedade mais



justa, inclusiva e igualitária. Essa perspectiva dialoga com as ações do Grupo de Pesquisa Leitura, Biblioteca Escolar e Mediação Pedagógica, que compreende a leitura como um dos meios de emancipação intelectual e social do indivíduo. Tal compreensão converge com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, que visam a “não deixar ninguém para trás” (Nações Unidas Brasil, c2026, local. 1), que, dentre seus objetivos, está o de promover o acesso equitativo à educação de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida. Nesse contexto, a mediação da leitura é entendida como um ato educativo e cultural, comprometido com a ampliação das oportunidades de acesso à literatura e com a formação de leitores.

A difusão da leitura e da informação, quando articulada a práticas de mediação oral, contribui para a redução das desigualdades e para a valorização da diversidade cultural. Ao reconhecer a oralidade como forma legítima de mediação, o grupo reafirma a importância das tradições narrativas e da escuta como dimensões fundadoras dos processos de aprendizagem e de construção de sentidos.

Nesse contexto, utiliza-se a contação de histórias como uma estratégia pedagógica e comunicativa que promove o encontro entre o texto literário e o público leitor, especialmente em situações nas quais a leitura individualizada ainda é limitada. Ao fortalecer o vínculo entre literatura e experiência coletiva, essa prática estimula a imaginação, o pensamento crítico e a expressão oral. Além disso, amplia as possibilidades de inclusão ao favorecer o acesso à literatura por crianças em fase de alfabetização, pessoas com deficiência e comunidades em situação de vulnerabilidade, assegurando à palavra literária seu papel como instrumento de formação humana.

Dessa maneira, a divulgação das ações do grupo assume relevância acadêmica e social, pois evidencia o papel da universidade como espaço de produção de conhecimento comprometido com a educação e a cidadania. Assim, formar leitores por meio da mediação da leitura e da contação de histórias representa um investimento contínuo na construção de uma cultura leitora mais acessível e plural.

FORMAR LEITORES PELA MEDIAÇÃO DO LIVRO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Formar leitores é um processo que ultrapassa o ensino da decodificação textual: envolve o ato de mediar sentidos, de criar pontes entre texto e leitor. A mediação da leitura, segundo Bajard (2005), constitui-se como um espaço em que o mediador oferece ao leitor a oportunidade de construir significados e de reconhecer-se na linguagem literária. Nesse sentido, a contação de histórias é compreendida como um prolongamento natural da leitura, pois recupera a oralidade como forma de transmissão de conhecimento e de aproximação com o imaginário.

O Grupo de Pesquisa Leitura, Biblioteca Escolar e Mediação Pedagógica estruturou suas atividades com base nessa compreensão dialógica da leitura. Os projetos integraram ações de estudo das obras, ensaios de contação e apresentações públicas, nas quais a literatura se transformou em experiência viva. Os graduandos de Pedagogia, atuando como mediadores e contadores de histórias, tiveram contato direto com a dinâmica da oralidade literária e puderam experimentar o papel do mediador como agente cultural e formador de leitores.

A leitura mediada, nesse contexto, assume uma dupla função: formativa e social. Do ponto de vista formativo, contribui para o desenvolvimento da palavra, da escrita e da sensibilidade estética; do ponto de vista social, favorece a ampliação do repertório cultural e o reconhecimento da diversidade.



A contação de histórias torna-se, assim, um instrumento de formação integral, capaz de articular cognição, emoção e cultura.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E IMPRESSÕES

Entre as ações realizadas pelo grupo, graduandas dos cursos de Biblioteconomia e Pedagogia, participantes do projeto de extensão “Formação do Mediador de Leitura da Rede Pública de Educação II” destacam-se duas experiências de mediação oral da literatura: a primeira, com a obra *Os sete novos*: um conto de Kwanzaa, (Medearis, 2005), e a segunda, com *O grande rabanete* (Belinky, 2017). Ambas revelaram o potencial pedagógico e simbólico da contação de histórias na formação de leitores e mediadores.

A primeira experiência ocorreu durante o evento “Infância e Perspectivas Afroculturais na Formação do Educador”, em 2022, em que a contação teve como objetivo valorizar a cultura afro e destacar o protagonismo de personagens negros. Entre as diversas obras com essas características, o grupo escolheu *Os sete novos*: um conto de Kwanzaa por, além de atender aos critérios propostos, evidenciar valores como respeito, cooperação e fraternidade.

Inspiradas em Coelho (2000) e em Barcellos e Neves (1995), as graduandas organizaram reuniões para escolha do livro, elaboração do roteiro e preparação dos elementos cênicos, incluindo os sete novos, cestas e tecidos africanos (capulanas). O espaço foi decorado com fitas coloridas de papel crepom, tapetes de E.V.A. e cadeiras para as crianças sentarem e ficarem confortáveis, conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1: Os sete novos: um conto de Kwanzaa apresentado em 2022.



Fonte: Registro realizado por Rovilson J. da Silva, coordenador do projeto, 2022.

A atividade foi apresentada em 4 de novembro de 2022, para alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da UEL. Antes da narrativa, as contadoras conversaram com as crianças sobre convivência e solidariedade, aproximando-as do tema do conto. Coelho (2000) destaca a importância de uma conversa com os ouvintes para facilitar o entendimento do



enredo e evitar interrupções. Os estudantes se mostraram atentos e curiosos com a proposta, e esse diálogo inicial facilitou a interação espontânea, revelando o poder da contação como prática integradora e participativa.

Inicialmente, o livro que inspirou a narrativa foi apresentado a toda a turma, de modo que as crianças pudessem conhecer o objeto que deu origem à história. Nesse momento, as narradoras mostraram a capa e compartilharam informações básicas da obra, como título, autoria e editora. Em seguida, o livro deixou de ser utilizado como apoio direto, e as estudantes passaram a narrar de forma oral, alternando-se na interpretação dos personagens.

O papel do contador, nessa proposta, era transformar o livro em uma experiência viva e acessível. Ao tomar os sinais silenciosos e estáticos do papel e convertê-los em som, ritmo e emoção, o mediador possibilita que o ouvinte “deguste” a história, atribuindo sentido à palavra narrada (Bajard, 2005). Essa dinâmica favoreceu maior envolvimento com a narrativa, permitindo que a atenção das crianças se concentrasse na voz, na expressividade corporal e na construção imaginativa da história.

Ao final das atividades, cada participante recebeu uma Abayomi (pequena boneca de pano confeccionada artesanalmente apenas com nós, sem uso de costura ou cola, simbolizando a cultura afro), e um marca-página, objetos que materializaram a memória do encontro e reforçaram o vínculo afetivo com a experiência vivenciada.

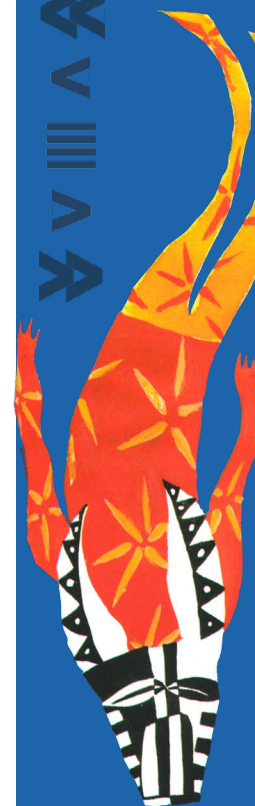
Nessa vivência, as graduandas relataram que o processo de estudo, ensaio e apresentação ampliou a compreensão do mediador como intérprete da literatura, capaz de converter o texto escrito em uma experiência compartilhada e significativa. Com respaldo em Abramovich (2006), afirma-se que as histórias desempenham papel fundamental na infância ao favorecerem o acolhimento emocional, a imaginação e a compreensão de si e do mundo.

Tal dimensão é ampliada pelo sentimento de pertencimento despertado pelas narrativas e pela incorporação de seus valores à vida social, uma vez que, conforme Giordano (2013), o exercício de contar e ouvir histórias possibilita a produção de novos sentidos e a construção de significados orientados por perspectivas mais humanizadas e solidárias. Notou-se, a partir dos relatos das crianças a importância do trabalho em equipe e da valorização da cultura negra. Desse modo, a contação de histórias reafirma-se como uma prática formativa e potencialmente transformadora, ao articular subjetividade, convivência e formação humana.

Em 2023, integrando a programação do Mês da Criança e do Educador, realizado pelo Laboratório dos Anos Iniciais nos dias 18 e 19 de outubro, ocorreu a segunda mediação literária, aos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da UEL e estudantes de Pedagogia interessados no tema.

De acordo com a proposta do evento, a contação de histórias foi concebida como uma estratégia pedagógica que articulou a formação de leitores e a reflexão dos graduandos de Pedagogia sobre o uso da narrativa no contexto escolar. Para além de seu caráter educativo, a contação configura-se como uma prática artística e transformadora, conforme aponta Busatto (2006).

Entre as obras disponíveis, o grupo selecionou a terceira edição da obra *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky (2017), publicado pela Editora Moderna, com o objetivo de apresentar o texto literário



por meio de uma abordagem distinta da convencionalmente adotada em sala de aula. A utilização da técnica de luz e sombra como recurso estético ampliou as possibilidades de relação com a narrativa, potencializando sua expressividade e promovendo uma experiência de leitura imersiva, na qual literatura, estética e educação se articularam de forma significativa.

Para a realização da atividade, as graduandas montaram uma estrutura cênica com canos de PVC, tecido branco e papel kraft. A iluminação foi feita com um retroprojektor disponível na sala, que também foi apresentado aos estudantes como parte do processo. A leitura da obra ocorreu simultaneamente à projeção das sombras das narradoras, integrando voz e imagem na construção da narrativa, conforme ilustrado na Figura 2. Ao final, os estudantes puderam escolher um dos personagens da história para manipular e projetar, participando ativamente da experiência.

Figura 2: O grande rabanete apresentado em 2023.



Fonte: Registro realizado por Rovilson J.da Silva, coordenador do projeto, 2023.

Durante a apresentação, observaram-se diversas interações espontâneas das crianças, especialmente nos trechos repetitivos da narrativa, como no momento do “puxa-que-puxa”, que foi prontamente incorporado pelo grupo. Embora a história já fosse conhecida por alguns dos estudantes, a forma como foi apresentada configurou uma experiência inédita, despertando curiosidade, envolvimento e participação ativa. Esse aspecto confirma o que Abramovich (2006) aponta sobre o caráter lúdico da contação de histórias, distinto da lógica tradicional da sala de aula, ao favorecer a assimilação da narrativa e a construção de sentidos alinhados à proposta do conto, contribuindo para a formação leitora.

Nesse processo, destaca-se o papel do contador como mediador da experiência literária. A contação exige que o percurso narrativo seja significativo tanto para quem escuta quanto para quem narra, pois é dessa relação que emerge o encantamento. Abramovich (2006) e Barcellos e Neves (1995) compreendem a contação de histórias como um momento de prazer, envolvimento e sedução, no qual a fantasia possibilita a criação de vínculos afetivos com a leitura e com a literatura. Assim, quem conta compartilha uma história e cria condições para que ela seja vivida coletivamente.



Ao final da atividade, as contadoras e pesquisadoras reconheceram que a qualidade da mediação está diretamente relacionada às escolhas e ações do mediador, que envolvem a seleção criteriosa da obra, a preparação dos materiais, os ensaios e a atenção à forma de apresentação. Conforme destaca Coelho (2000), esses elementos são fundamentais para transformar a hora do conto em uma experiência capaz de mobilizar a imaginação, favorecer a participação do público e fortalecer a relação entre literatura e formação leitora.

Nas turmas participantes, ainda em fase de consolidação da leitura e da escrita, a apresentação de histórias por meio da oralidade mostrou-se um recurso formativo relevante. A escuta de narrativas oralizadas cria um espaço de aproximação com a linguagem que favorece a compreensão textual para além da decodificação. Nessa perspectiva, Bajard (2005) compreende a contação de histórias como um modo específico de relação com a linguagem, no qual a criança entra em contato com a estrutura narrativa, com o funcionamento do texto e com os sentidos construídos coletivamente pela palavra dita.

Ao possibilitar essa experiência, a contação contribui para a formação leitora ao fortalecer a atenção, a escuta e a compreensão discursiva, permitindo que a criança reconheça a linguagem escrita como portadora de sentido antes mesmo de dominá-la tecnicamente. Como destaca Bajard (2005), a mediação oral também favorece a construção de vínculos com o texto e a ampliação do repertório linguístico e simbólico, preparando o leitor para uma relação mais autônoma e aprazível com a leitura.

As atividades desenvolvidas mostraram-se coerentes com os objetivos dos eventos ao articular, de modo consistente, os estudos teóricos do projeto de extensão às práticas de mediação literária. Essa aproximação entre teoria e prática confirmou a pertinência e a atualidade do referencial bibliográfico adotado, além de evidenciar o caráter formativo da contação de histórias no contexto educacional.

Os resultados indicam que as ações de mediação literária favoreceram a escuta, a imaginação e o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, tanto entre as crianças quanto entre os mediadores em formação. A narrativa oral, quando conduzida de forma expressiva e intencional, configurou-se como um espaço de criação compartilhada, no qual a literatura ultrapassa a dimensão instrumental e assume um papel humanizador.

Observou-se ainda que os graduandos ampliaram sua compreensão sobre o papel do mediador de leitura, reconhecendo a contação de histórias como um aporte potente para a prática pedagógica. Nesse sentido, o estudo reafirma o potencial formativo e social da mediação oral, especialmente quando desenvolvida por meio de projetos e eventos que fortalecem os vínculos entre universidade, escola e práticas de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do objetivo de analisar a mediação oral da leitura como prática formativa no contexto da Biblioteconomia e da Pedagogia, as experiências discutidas evidenciam que a preparação cuidadosa dos conteúdos é decisiva para qualificar a contação de histórias e ampliar a receptividade dos alunos. A escolha criteriosa das obras, o estudo prévio, os ensaios e a definição consciente dos recursos de mediação mostraram-se fundamentais para transformar a narrativa oral em uma experiência valiosa de leitura, reafirmando o caráter intencional e pedagógico dessa prática.



Os resultados também destacam a relevância das práticas afroculturais desenvolvidas, especialmente no que se refere à valorização da pluralidade cultural e à ampliação da representatividade nos espaços educativos. A escolha por obras literárias diversas expressa um compromisso ético e formativo do grupo, ao reconhecer a literatura como campo de disputa simbólica e como instrumento para a construção de sentidos mais inclusivos na formação de leitores.

As mediações realizadas fortaleceram os vínculos entre universidade, escola e comunidade, reafirmando a leitura como uma prática relacional e compartilhada. Ao integrar livro, voz e presença, a contação de histórias desloca a leitura de uma experiência restrita ao âmbito individual para uma vivência coletiva, ampliando suas possibilidades formativas e contribuindo para o envolvimento dos sujeitos com a linguagem literária.

Nesse sentido, os achados confirmam que a mediação oral da leitura é fundamental para a formação de leitores críticos, sobretudo em contextos nos quais a leitura individual ainda se encontra em processo de consolidação. A oralidade atua como ponte entre o texto literário e o leitor, favorecendo a compreensão, a imaginação e a construção de vínculos com a leitura, ao mesmo tempo em que reafirma o valor social, pedagógico e cultural da literatura.

Entre os desafios identificados, destacam-se a limitação temporal das ações, a diversidade dos contextos escolares atendidos e a necessidade de aprofundar a análise dos efeitos da mediação oral a médio e longo prazo. Tais limites evidenciam desafios próprios das pesquisas de caráter extensivo e formativo, nas quais a continuidade das práticas é essencial para observar impactos mais duradouros na formação leitora. Soma-se a isso a importância de ampliar a formação específica dos mediadores, especialmente no que se refere à seleção de repertórios diversos e ao uso consciente de recursos estéticos e expressivos.

Como possibilidades para ações futuras, apontam-se a ampliação das práticas de mediação oral em projetos contínuos, o desenvolvimento de estudos longitudinais e comparativos e a inserção dessas experiências em políticas públicas de leitura e em práticas educacionais e bibliotecárias. Tais desdobramentos podem contribuir para consolidar a contação de histórias como uma prática ética, estética e pedagógica, socialmente comprometida com a formação de leitores e com o fortalecimento do papel da universidade na promoção da leitura e da cultura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão; NEVES, Iara Conceição Bitencourt Neves. **A hora do conto**: da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra, 1995.
- BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2017.
- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000.



GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANO, Alessandra. **A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas**. Construção psicopedagógica. São Paulo. 2013, v. 21, n. 22, p.26-45. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v21n22/04.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2026.

MEDEARIS, Angela Shelf. **Os sete romances**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Os objetivos para o Desenvolvimento Sustentável: Educação de qualidade. Brasília: Nações Unidas Brasil, 2026c. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 09 jan. 2026.



LEITURA DRAMÁTICA NA SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Grasiela Oliveira dos Santos
(Ifal)

Tainara Kauane Silva
(Ifal)

Adriana Nunes de Souza
(Ifal)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura é fundamental para a formação humana e cognitiva, no qual o trabalho com texto apresenta um papel fundamental para a formação de leitores sensíveis e críticos. Porém, é normal observar que o ensino da literatura é voltado para as práticas tradicionais, tendo como foco a análise estrutural dos textos, focando sempre na memorização e valorização de autores canônicos. Assim, a leitura dramática aparece como um meio de práticas sociais que expressam compreensão, estilos e arte, assim o texto literário é utilizado como uma ferramenta pedagógica que torna o texto mais acessível e vivo para os estudantes.

Dessa forma, é importante observar que a leitura dramática insere os alunos em um mundo que foge de sua realidade, no qual o leitor fica inerte na contação, possibilitando imaginar, abstratamente, uma realidade que vai além do concreto, uma vez que o uso da imaginação da criança propicia à mesma a imaginar situações e contextos que jamais serão esquecidas. Assim a contação de história não é somente ler a história, mas sim encenar com sentimentos, sons, entonação, entre outros, a história para que a mesma prenda a atenção e deixe a criança imaginando qual será, a continuidade ou a próxima história.

A partir das oficinas e análises fundamentadas em autores como Cosson (2006 e 2021), para se ter mais aporte, mostrando como é a partir da inserção da leitura dramática como recurso didático nas salas de aula do Ensino Fundamental, que se evidencia a importância de utilizar múltiplas metodologias para o trabalho com o texto literário na perspectiva da formação do leitor.

Kleiman (2005) e Zilberman (2010) também irão fazer parte dessa fundamentação teórica, na qual resgatar a relevância de valorizar e comprovar a literatura infantil e juvenil como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Assim, os autores abordam a relevância da leitura e da literatura como instrumentos formadores de sujeitos críticos e reflexivos.

Além disso, esse relato de experiência busca compreender e evidenciar a importância da leitura dramática, na qual atua como ferramenta de construção de sentido, memória e identidade na infância. Ademais, procura-se ponderar acerca da função das leituras como um recurso propício para fomentar o desenvolvimento do potencial transformador de uma sociedade crítica.



A contação de história requer uma dramatização dos fatos, em que é fundamental ser expressa, atendendo a uma sequência lógica dos fatos, possibilitando que a criança compreenda os fatos cronológicos, assim, estimulando também o seu desenvolvimento cognitivo ainda em processo de formação. Então, ela precisa compreender e assimilar para interiorizar. Portanto, ao narrar uma história, é necessário sempre ter cautela para os estudantes conseguirem compreender, ficando assim, submersos ao que é narrado.

Portanto, o presente relato tem como objetivo contar as experiências vivenciadas nas oficinas de leitura dramática que foram praticadas e realizadas nas aulas da disciplina de Literatura Infantil e Juvenil, do curso de Licenciatura em Letras - Português, relatando e argumentando como essa metodologia contribui para o letramento literário e para o ensino de língua materna.

A escolha entre quadros e tabelas deve ser realizada pelo autor lembrando que quadros apresentam um esquema descritivo, não estatístico e possuem linhas fechadas em todas as laterais separando as casas. As tabelas são importantes para apresentar valores exatos e em grande volume e dados de volume menor podem ser descritos em forma de texto. Optando por tabelas ou gráficos, é sempre necessário indicar a fonte de onde o material foi retirado.

DESENVOLVIMENTO

Durante as oficinas de leitura dramática que tiveram como foco a exploração e leitura de textos da literatura infantil e juvenil, houve a intenção de promover uma conexão e aproximação mais significativa entre os alunos e as obras no qual esse relato se ancora em narrar as atividades que consistiram em ler e interpretar os textos de forma expressiva, utilizando artifícios de entonações, variações de voz, corporais e expressões faciais, o que proporcionou uma nova dimensão de sentido ao texto literário.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Durante as oficinas de leitura dramática foi possível observar que a leitura dramática favorece a compreensão e percepção do texto ao transformar a leitura em uma experiência holística, cognitiva e sensorial. Utilizamos como base as obras *Contos de Fadas em suas Versões Originais*, de Marina Ávila e Tamara Queiroz.

Essas leituras foram escolhidas por apresentarem narrativas ricas em imaginação, linguagem simbólica e ensinamentos morais, elementos essenciais para o trabalho com o público, sendo um ótimo recurso didático nas salas de aula do Ensino Fundamental.

As histórias contêm personagens e situações que despertam o encantamento, o medo, a curiosidade e a empatia, sentimentos que podem ser explorados por meio da dramatização. No entanto, apesar da beleza e profundidade dessas obras, o processo de transformá-las em leitura dramática trouxe vários desafios pessoais e pedagógicos.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1982, p. 11–12).



Segundo Freire (1982), ler constitui uma boa forma de entender o mundo. Isso ajuda a pessoa a entender seu ambiente e a interpretar tudo que está ao seu redor. A leitura é uma ferramenta de ler o mundo, ela não é somente algo mecânico de decodificação do signo linguístico, mas sim um ato que vai além das meras palavras, então a prática da leitura faz com que o sujeito se torne mais criativo, fazendo uma conexão do texto e contexto onde o sujeito está inserido, então, ambas estão conectadas linearmente, para assim fazer da leitura um ato crítico e emancipatório.

Assim, a leitura dramática vai além da mera decodificação, ela expressa a interpretação da leitura e expressão do narrador, envolvendo assim vários aspectos da leitura, seja ele na voz, a expressão e a dramatização, para assim, construir sentidos para estimular o ouvinte a se inserir no imaginário da leitura. Essa prática faz com que ocorra a junção da leitura, comunicação e arte.

Essa encenação teatral torna a leitura mais prazerosa e significativa, na qual observa-se que a leitura dramática é uma ferramenta de formação crítica, afetiva e emocional, técnica essa que mostra o ator da incorporação de gestos, vozes, etc., conectando assim o texto com a realidade do leitor e ouvinte, mostrando a ampliação da leitura, compreensão textual e criatividade, então a mesma é usada para estimular a leitura e a criticidade do leitor como um agente transformador.

Antes mesmo de iniciarmos na prática a leitura dramática foram feitas algumas contextualizações e preparações para que entendêssemos a importância de compreender que a leitura dramática necessita de emoções do leitor. Após a apresentação da parte inicial, foram feitas pequenas oficinas para compreendermos como se dá o processo de leitura dramática, praticando, a entonação de voz, gestos e encenações.

Com isso, ao longo das oficinas, foi possível perceber que a prática da leitura dramática coopera para o crescimento de habilidades inferenciais, auxiliando assim para o desenvolvimento de aptidões que são de suma importância para o narrador conseguir prender a atenção do ouvinte, percebendo que os partícipes precisam entender e demonstrar as intenções, as emoções e subentendidos do texto lido.

Ao decorrer das oficinas ocorreram múltiplas sensações, nas quais foi possível observar que a prática de leitura dramática faz com que o narrador e ouvinte se insiram nesse imaginário, sendo especial o uso de artifícios de entonações na voz e até mesmo fazer com que o ouvinte se sinta imerso no mundo imaginário lido.

Durante a encenação, o sentimento foi de grande nervosismo e insegurança. No início, conseguimos realizar a leitura dos textos, mas algumas pessoas tiveram dificuldade em interpretar de forma expressiva. Não sabíamos exatamente como transformar a leitura em uma apresentação envolvente para o público. A leitura dramática exige muito mais do que apenas pronunciar as palavras corretamente é necessário dar vida aos personagens, utilizar variações de voz, entonações, gestos e expressões faciais.

Esse conjunto de elementos dá movimento e emoção ao texto, mas como não estávamos acostumados com esse tipo de interação com a leitura dramática, sentimos certa dificuldade em coordenar tudo. Faltou domínio do corpo, segurança com a voz e até mesmo espontaneidade para realizar as movimentações necessárias em cena.



A dificuldade maior foi entender que ler, interpretar e dramatizar são ações diferentes. Como afirma Cosson (2006), o letramento literário vai além da simples decodificação de palavras, ele envolve a construção de sentidos, a emoção e a interação entre leitor e texto. Na leitura dramática, o leitor precisa compreender profundamente o que está lendo para conseguir transmitir as emoções da narrativa.

Foi exatamente essa transição da leitura para a interpretação que se mostrou mais desafiadora. Eu percebi que conseguia compreender o texto, mas tinha dificuldade em transformar essa compreensão em gestos, olhares e tons de voz que pudessem comunicar o sentido da história para o público.

Além disso, se houver uma falta de prática com a linguagem corporal, acaba dificultando a leitura e o desempenho. A dramatização exige presença cênica e consciência corporal, e no início ficamos parados ou com movimentos desconexos. Como destaca Zilberman (2010), a literatura infantil tem o poder de unir linguagem e imaginação, desenvolvendo a sensibilidade e a percepção estética das crianças.

A leitura tem papel fundamental na formação dos estudantes, uma vez que esta competência os auxiliará no convívio em sociedade, os incluindo ao invés de excluí-los. Assim como pontua a BNCC, nos anos finais do ensino fundamental, os múltiplos conhecimentos oferecidos nas aulas de língua portuguesa, sendo a leitura um deles, permitirá que autonomia se fortaleça (...) (Ferreira et al. p. 3).

No entanto, para que essa função formadora se cumpra, o educador precisa dominar diferentes estratégias de mediação. No nosso caso, percebemos que no decorrer da leitura foi se desenvolvendo essa competência pedagógica, pois sabíamos ler e entender o texto, procurando sempre atuar e encenar a leitura de forma viva e cativante.

Durante a experiência, notamos também que a entonação da voz é fundamental para manter a atenção do público. As pausas, os tons graves e agudos, a forma de expressar a emoção tudo isso influencia a forma como o ouvinte compreende a história. Kleiman (2005) explica que o ato de ler é um processo interativo e social, e o professor tem o papel de mediador, aquele que cria situações de leitura que despertam o interesse e a participação dos alunos. A leitura dramática, nesse sentido, é uma ferramenta poderosa, pois transforma o momento da leitura em uma vivência coletiva, onde o texto ganha vida por meio da voz e do corpo do leitor.

A experiência foi extremamente rica, percebemos que a leitura dramática facilita a compreensão do texto e ajuda o leitor a captar as emoções e intenções que estão nas entrelinhas, aquilo que muitas vezes é apenas inferido na leitura silenciosa. Cosson (2021) ressalta que o letramento literário é um processo contínuo de construção de sentidos, e práticas como a leitura dramática contribuem diretamente para o desenvolvimento do leitor crítico e sensível, capaz de interpretar e refletir sobre as mensagens do texto. Sendo assim, um importante recurso para o ensino de língua materna ao possibilitar um contato com todas as nuances do texto.

Foi perceptível que, na prática, a leitura dramática requer um engajamento e encenação que vão além da mera decodificação do código, ao exigir que o narrador utilize artifícios de gestos, entonações, etc., para o ouvinte ficar submerso à contação. Além disso, a leitura dramática enaltece a literatura como uma ferramenta pedagógica de arte e como expressão do ser, fortalecendo seu papel educativo e social.



Além disso, é essencial na leitura dramática o uso de gestos, oratória e a musicalidade da fala, que faz com que a leitura fique mais atraente, mostrando uma competência educacional proficiente para obter-se um engajamento em prol da literatura como ferramenta de criatividade e ludicidade. Com isso, nota-se que a utilização da leitura dramática nas salas de aula é um método hábil para estimular o aluno e para o ensino da língua nativa, ao impulsionar a oralidade, a imaginação e a apreciação pela leitura e literatura.

Ao final das oficinas, compreendemos que a encenação e a leitura mostram a importância da leitura dramática no processo de formação. Essa prática não apenas amplia o contato com o texto literário, mas também estimula habilidades de comunicação, criatividade e empatia, elementos indispensáveis no ensino de língua materna. A partir dessa vivência, ficou claro que o professor precisa estar preparado para explorar metodologias diversas, como a dramatização, a contação de histórias e a leitura expressiva, que aproximam o aluno da literatura e despertam o prazer pela leitura.

Como afirma Zilberman (2010), a literatura infantil tem papel fundamental na formação cultural e emocional das crianças, sendo uma via de acesso ao imaginário, à fantasia e ao conhecimento de si e do outro. Portanto, a leitura dramática se revela uma ponte entre a literatura e a experiência humana, pois une emoção, arte e aprendizado. Apesar das dificuldades iniciais, a oficina permitiu compreender que a leitura dramática é um caminho possível e necessário para tornar o texto literário mais acessível, vivo e significativo dentro da sala de aula, contribuindo para a formação de leitores críticos e criativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a vivência nas oficinas de leitura dramática foram profundamente engrandecedoras tanto para os participantes e contadores quanto para a reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas ao ensino da literatura, sendo um ótimo recurso para o ensino de língua materna. A leitura dramática foi eficiente para impulsionar o letramento literário, beneficiando a interpretação, a inferência e a sensibilidade estética dos alunos. Então, por meio das observações realizadas, é possível afirmar que a leitura dramática compõe um recurso didático potente, capaz de transformar o modo como os estudantes ouvem e imaginam uma história.

É por meio da literatura infantojuvenil e leituras dramáticas, que utilizamos o fantástico e o maravilhoso, no qual revela-se um espaço fundamental para a construção da imaginação infantil e para a imaginação simbólica de medos, desejos e conflitos emocionais. A contação dos contos clássicos, com sua estrutura clara e elementos mágicos plenamente aceitos, fornecem à criança modelos seguros para enfrentar o desconhecido e compreender os valores sociais e morais através da contação de histórias.

Por outro lado, as contação das histórias demonstram uma evolução significativa na forma como a fantasia é utilizada, vinculando o foco de histórias externas para os conflitos internos, valorizam a subjetividade da criança e dialogam com as questões sociais atuais, tornando as histórias mais próximas das experiências reais dos leitores contemporâneos.

Assim, além de estimular a criatividade e o prazer da leitura, a literatura infantojuvenil atua como um instrumento pedagógico e psicológico que ajuda a criança a compreender a si mesma e o mundo



ao seu redor. Desse modo, a imaginação infantil continua sendo um terreno fértil onde o fantástico pode florescer, promovendo aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral.

Além disso, o uso da leitura dramática reforça a importância de se adotar múltiplas metodologias criativas no ensino da língua materna, conectando os alunos da literatura de forma prazerosa e reflexiva, sendo essencial para entender a complexidade das narrativas e seu impacto na formação das crianças como leitores, sujeitos críticos e criativos. Incentivar o contato com essas obras, seja no ambiente familiar ou escolar, contribui para a construção de uma infância rica em imaginação crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Marina; QUEIROZ, Tamara (org.). **Contos de Fadas em suas versões originais**. Vol. 1. São Paulo: Editora Wish, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Práticas de letramento literário: a formação do professor leitor**. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRA, Daniel Lira et al. **LEITURA LITERÁRIA E APLICAÇÃO DE JOGOS EM SALA DE AULA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA**.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982, p. 11–12.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2010.



LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CAMINHOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Giane Maria da Silva

Universidade Federal do Tocantins

Patrícia Barros Soares Batista

*Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional
da Universidade Federal de Minas Gerais*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores leitores tem se consolidado como um eixo fundamental nos debates sobre educação literária e docência, especialmente no que se refere à atuação na educação básica. Tal perspectiva ancora-se na compreensão da literatura como um direito humano (Candido, 1995) e como uma experiência formativa capaz de ampliar a percepção de mundo, favorecer a construção de sentidos e promover processos de humanização. Nesse sentido, a leitura literária, entendida como espaço de liberdade, imaginação e criação, assume papel central na formação de sujeitos leitores e críticos (Andruetto, 2012; Goldin, 2012).

Diversos estudos têm ressaltado o caráter político e formativo da experiência literária, sobretudo no contexto escolar, ao possibilitar o contato com múltiplas vozes, tempos e espaços, bem como com as contradições e complexidades da condição humana (Reyes, 2010; Dutra; Martins, 2021). A literatura, por sua natureza estética e transgressora, constitui-se como um campo de indagação permanente sobre si e sobre o outro, favorecendo encontros que ampliam as formas de compreender e habitar o mundo (Bárcena, 2012). Nesse percurso, a mediação de leitores mais experientes e a constituição de comunidades de leitura revelam-se elementos fundamentais para a formação leitora (Dionísio, 2000).

Entretanto, a aproximação com a literatura tem se configurado como um dos grandes desafios educacionais contemporâneos, tanto na educação básica quanto na formação inicial docente (Todorov, 2009; Bárcena, 2012). Pesquisas apontam fragilidades no lugar ocupado pela literatura nos currículos dos cursos de licenciatura, em especial nos cursos de Pedagogia, que nem sempre contemplam de forma consistente a formação para a educação literária (Burlamaque, 2006; Mascarello; Cunha, 2013; Aragão, 2018). Como destaca Cosson (2013), a formação docente deveria priorizar a constituição de professores/as leitores/as competentes e sensíveis, capazes de selecionar obras significativas, articular textos da tradição e da contemporaneidade e incorporar ativamente a literatura ao repertório escolar e cultural.

No âmbito dessas reflexões, o presente texto analisa os desdobramentos de uma experiência formativa em educação literária desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *campus* Arraias. Realizada desde 2023, em parceria com o projeto de extensão “Círculo de Leitura”, do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), a iniciativa fomentou uma rede intensa de trocas sobre o fazer docente e possibilitou que os/as futuros/as professores/as passassem a mobilizar a literatura como eixo formativo de sua prática



pedagógica. Ao articular leitura literária, reflexão crítica e ação docente, a experiência contribuiu para a formação de educadores/as sensíveis e críticos/as, capazes de integrar a literatura de maneira significativa ao cotidiano escolar, evidenciando sua potência como instrumento de construção de sentidos e de desenvolvimento profissional.

A proposta formativa desenvolvida em parceria entre as duas instituições compreendeu ações sistemáticas de estudo de textos teóricos, compartilhamento de práticas leitoras e mediação de obras literárias destinadas à infância, integradas a duas disciplinas da Pedagogia voltadas à discussão sobre os processos de alfabetização, leitura e escrita. Essas ações fortaleceram a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica na formação inicial docente, aspectos indissociáveis, segundo Paulo Freire (1996), para uma ação transformadora da realidade.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES NA PEDAGOGIA: O PROJETO “CÍRCULO DE LEITURA”

Constituir-se leitor é um direito de todos/as (Castrillón, 2011) e demanda a criação de condições que favoreçam encontros profundos e significativos com os textos literários. Nesse horizonte, a literatura, compreendida como experiência de humanização e ampliação da percepção de mundo (Candido, 1995; Andruetto, 2012), assume papel decisivo na formação de sujeitos críticos, sensíveis e aptos a conferir sentido às próprias vivências e ao mundo que os cerca.

A educação literária, concebida como prática cultural e política, desempenha papel crucial na ampliação da compreensão do mundo e na apreensão do que há de mais profundamente humano, ao colocar o leitor em contato com múltiplas vozes, tempos e espaços (Reyes, 2010; Dutra; Martins, 2021). A linguagem literária, marcada pela ambiguidade, pela imaginação e pela abertura à interpretação, constitui-se em um espaço privilegiado para o questionamento, a reflexão crítica e a construção de sentidos (Goldin, 2012). Nesse percurso, a mediação de leitores mais experientes e a constituição de comunidades de leitura assumem importância central, pois permitem que a experiência de leitura se transforme em prática compartilhada, favorecendo a apropriação crítica e sensível dos textos no contexto escolar.

É nesse horizonte teórico que se insere o Projeto “Círculo de Leitura”, desenvolvido pelo CP/UFMG desde 2019. O projeto tem como objetivo central promover a formação de professores leitores, tanto na formação inicial quanto continuada, por meio da vivência de experiências literárias compartilhadas. Fundamentado na troca de saberes entre universidade e redes públicas de ensino, o projeto busca fortalecer práticas de leitura literária comprometidas com a democratização do acesso à literatura (Barros, Silva, Caldeira, 2024).

De modo mais específico, o projeto visa: (i) ampliar o repertório literário e teórico de docentes e futuros docentes, com ênfase na literatura destinada à infância; (ii) favorecer a constituição de comunidades de leitores, por meio do compartilhamento de experiências de leitura e da discussão coletiva de obras literárias; (iii) fortalecer práticas de mediação literária no contexto escolar; e (iv) articular teoria e prática na formação docente, promovendo reflexões sobre literatura, infâncias e escola.

As ações do projeto se concretizam em encontros formativos periódicos, organizados segundo a metodologia dos círculos de leitura, conforme proposta por Cosson (2014), em sua modalidade



semiestruturada. Nessa perspectiva, a mediação é compreendida como prática dialógica e horizontal, na qual a leitura coletiva favorece a construção compartilhada de sentidos e o reconhecimento da literatura como experiência estética, ética e política.

Desde 2022, a parceria com a UFT ampliou significativamente o alcance das atividades, possibilitando a incorporação do “Círculo de Leitura” no currículo da formação inicial docente. Por meio de encontros estruturados de leitura e debate, o projeto ofereceu aos/às futuros/as professores/as experiências concretas de mediação literária, incentivando a reflexão sobre práticas pedagógicas e sobre o papel da literatura na constituição de sujeitos críticos e sensíveis.

Ao se fundamentar em pesquisas que evidenciam fragilidades na formação leitora de professores e a reduzida presença da literatura nos currículos de licenciatura (Aragão, 2016; Cosson, 2013), o projeto reforçou a importância da formação literária como dimensão estratégica da docência. A leitura literária é concebida não apenas como prática cultural, mas como instrumento de transformação social e educativa (Castrillón, 2011), capaz de ampliar horizontes culturais, fortalecer a construção de subjetividades e fomentar uma atuação docente comprometida com uma educação mais crítica, humanizadora e sensível às múltiplas experiências dos estudantes.

Dessa forma, a proposta articulou formação, pesquisa e prática pedagógica, configurando-se como um espaço de diálogo contínuo entre teoria e experiência, no qual a literatura deixa de ser mero objeto de estudo e passa a integrar a formação de professores como experiência vital para a construção de uma educação significativa e emancipatória.

DA LEITURA COMPARTILHADA À PRÁTICA DOCENTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) LEITORES(AS)

A partir de 2022, ao longo dos semestres letivos, a seleção e a mediação das obras literárias passaram a integrar de forma sistemática o cotidiano de duas disciplinas, configurando-se como uma prática formativa contínua. Inicialmente conduzida pela professora, a mediação das leituras foi, progressivamente, compartilhada com os/as próprios/as estudantes, que passaram a assumir o papel de mediadores/as. Essa dinâmica evidencia a mediação literária como categoria central da experiência formativa, na medida em que possibilitou aos/às licenciandos/as vivenciar o lugar do/a professor/a leitor/a, entendido como aquele/a que cria condições para o encontro significativo entre texto e leitor (Cosson, 2013; 2014).

Os registros das aulas – orais e escritos – e observações decorrentes dessa prática evidenciam um envolvimento progressivo dos/as estudantes com a leitura literária, manifestado pelo interesse contínuo no empréstimo das obras. Esse gesto assume importância formativa singular, pois permite que a leitura ultrapasse os limites do ambiente escolar, seja vivenciada de forma pessoal, compartilhada em contextos familiares – especialmente com filhos/as – ou incorporada às atividades de estágio supervisionado. Ao levar os livros para além da sala de aula, os/as estudantes não apenas consolidam sua experiência leitora, mas também experimentam a mediação literária na prática, contribuindo para a construção de uma cultura de leitura sensível, crítica e socialmente significativa.

Esse movimento revela a ampliação do repertório leitor, entendido não apenas como acúmulo de títulos, mas como a construção de vínculos afetivos, estéticos e simbólicos com os textos literários (Reyes, 2010; Goldin, 2012). A leitura, nesse sentido, transcende os limites da sala de aula, integrando-



-se ao cotidiano dos/as licenciandos/as e tornando-se experiência viva, capaz de dialogar com suas vivências, emoções e percepções de mundo. Ao ocupar esse espaço significativo, a prática leitora transcende o caráter meramente acadêmico, configurando-se como elemento formativo central, capaz de fortalecer a construção de sentidos e de consolidar uma atuação docente sensível, crítica e comprometida com a dimensão cultural.

As obras cuja leitura foi compartilhada com as turmas de Pedagogia compõem um repertório diverso e significativo, reunindo textos literários que dialogam com diferentes linguagens, temáticas e perspectivas socioculturais, incluindo títulos que fazem parte do acervo pessoal de uma das autoras, o que aproxima os/as estudantes da experiência concreta de mediação literária. O conjunto inclui narrativas autobiográficas e memorialísticas, como *Alfabetto: autobiografia escolar*, de Frei Betto, *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*, de Manoel de Barros, e *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, que provocam reflexões sobre infância, escolarização, desigualdades sociais e processos de subjetivação. Obras como *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie, e *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, ampliam o debate sobre identidade, representatividade e construção de narrativas plurais, fundamentais para a formação de professores atentos à diversidade. A literatura infantojuvenil também se faz presente em títulos como *Eloísa e os bichos*, de Jairo Buitrago, *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox, *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*, de Arden Druce, e *Chuva de manga*, de James Rumford, que abordam temas como memória, migração, imaginação e pertencimento, oferecendo múltiplas possibilidades de mediação pedagógica. Completam o conjunto obras como *Indez*, de Bartolomeu Campos de Queirós, *Primeiras histórias*, de João Guimarães Rosa, e *Comédias para se ler na escola*, de Luís Fernando Veríssimo, que contribuem para o contato dos/as futuros/as professores/as com diferentes estilos, vozes e formas de construção do texto literário, fortalecendo sua formação como leitores e mediadores de leitura.

A seguir, apresenta-se a Figura 1, que reúne as capas dos títulos mencionados, evidenciando a diversidade de estilos, temas e linguagens presentes no acervo e o potencial formativo dessas obras para as atividades com as turmas.

Figura 1 - Algumas obras compartilhadas com as turmas do curso de Pedagogia



Fonte: Acervo das autoras, 2025.



Em etapas posteriores do curso de Pedagogia, especialmente durante os estágios supervisionados, observou-se que alguns/mas estudantes passaram a solicitar indicações de livros e a recorrer sistematicamente às obras compartilhadas em sala de aula, especialmente aqueles dedicados à infância. Esses textos eram utilizados não apenas como material de apoio para o planejamento das aulas, mas também para a elaboração de atividades de leitura compartilhada com as crianças, a mediação de debates sobre obras literárias e a criação de projetos voltados à promoção da leitura. Essa prática evidencia a articulação entre leitura literária e atuação docente, mostrando que a literatura passou a integrar de maneira concreta o repertório pedagógico dos/as futuros/as professores/as. Tal apropriação encontra respaldo em estudos que destacam a importância de experiências formativas que articulem leitura, mediação e docência, especialmente diante das lacunas identificadas na formação inicial (Burlamaque, 2006; Mascarello; Cunha, 2013; Aragão, 2018).

A análise desses dados permite afirmar que a leitura literária, vivenciada de forma compartilhada e mediada, contribui de modo significativo para fortalecer a constituição da identidade docente dos/as licenciandos/as. Ao se reconhecerem como leitores e mediadores de leitura, os/as futuros/as professores/as passam a atribuir novos sentidos à literatura em sua formação pessoal e profissional, corroborando a concepção de professor leitor defendida por Cosson (2013). Abrem-se, assim, novas possibilidades de conhecer outros mundos e modos de compreender a vida através da arte. Por meio de palavras e imagens, torna-se possível a ampliação do repertório ético, estético e cultural desses sujeitos que, ao atuar na Educação, terão cotidianamente a oportunidade de se (re)humanizar por meio de encontros consigo e com o outro.

Nesse sentido, a experiência analisada favorece a constituição de comunidades de leitores (Dionísio, 2000) e reafirma a literatura como direito humano (Candido, 1995; Castrillón, 2011), podendo ser compreendida, ainda, como um ato de resistência frente aos desafios que atravessam a prática docente na educação básica, especialmente aqueles relacionados à precarização do trabalho docente e à restrição dos espaços destinados à experiência estética e literária na escola (Todorov, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões empreendidas, a experiência de leitura literária desenvolvida com e para os/as estudantes de Pedagogia evidencia-se como um eixo formativo fundamental na formação inicial docente, ao mesmo tempo em que explicita caminhos, desafios e possibilidades para o trabalho com a literatura nesse nível de ensino. A leitura compartilhada de obras literárias mostrou-se decisiva para a ampliação da sensibilidade e do repertório dos/as futuros/as docentes, possibilitando o contato com múltiplas realidades, vozes e perspectivas, bem como o fortalecimento de sua própria competência leitora – condição indispensável para aqueles/as que irão ensinar e mediar práticas de leitura na educação básica.

Os dados observados ao longo da experiência apontam ainda para um crescente envolvimento das turmas, expresso tanto na qualidade das discussões em torno das obras quanto na demanda espontânea pelo empréstimo dos livros. Esse movimento revela possibilidades concretas de inserção da leitura literária como prática formativa contínua na formação inicial, ainda que não esteja isenta de desafios, como o tempo reduzido nos currículos, a escassez de experiências de leituras prévias e a



necessidade de mediações qualificadas. Destaca-se, especialmente, a procura por indicações de obras para uso nos estágios supervisionados, o que sinaliza a incorporação da literatura ao repertório pedagógico dos/as estudantes e sua articulação concreta com a prática docente em contextos escolares.

Dessa forma, reafirma-se que a leitura literária constitui uma experiência formativa indispensável no processo de desenvolvimento pessoal e profissional na formação inicial de docentes, configurando-se como um caminho potente para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e sensíveis. Em um contexto marcado por múltiplas exigências e desafios à docência na educação básica, o contato significativo com a literatura amplia possibilidades de atuação do/a professor/a, ao mesmo tempo em que pode se configurar como um ato de resistência, ao resgatar a dimensão humana do trabalho educativo e inspirar propostas pedagógicas mais críticas, éticas, estéticas e socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARAGÃO, Ana Lúcia de. **Literatura infantil e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- BÁRCENA, Fernando. **A experiência da leitura: literatura e formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BATISTA, Patrícia Barros Soares; SILVA, Giane Maria da; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Educação Literária e Formação Docente Inicial: (Des)caminhos do Currículo no Ensino Superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v.19, 2024. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11848>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- BURLAMAQUE, Fabiano. **Formação do leitor literário: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235–263.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **A construção de comunidades de leitores**. Coimbra: Almedina, 2000.
- DUTRA, Ana Paula; MARTINS, Maria da Glória. Literatura e formação humana: leituras em tempos e espaços diversos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-18, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- MASCARELLO, Cláudia; CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Formação de professores e literatura: desafios contemporâneos. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 557-573, 2013.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.



OBRAS LITERÁRIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008.

BETTO, Frei. **Alfabetto**: autobiografia escolar. São Paulo: Ática, 2002.

BUITRAGO, Jairo. **Eloisa e os bichos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque Book, 2002.

HOOKS, bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada (edição comemorativa 1960-2020). São Paulo: Ática, 2021.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Indez**. São Paulo: Global Editora, 2023.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras histórias**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1962.

RUMFORD, James. **Chuva de manga**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.



LEITURA LITERÁRIA E MEDIAÇÃO DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: FORMANDO LEITORES PARA TODA A VIDA

Maria Eridan da Silva Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Diana Maria Leite Lopes Saldanha

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como objetivo discutir a leitura literária e a mediação de leitura como um caminho viável para formar leitores efetivos, que incorporem a prática de ler no dia a dia, mesmo depois que sair da escola, tendo como suporte para a efetivação do objetivo, a mediação de leitura no espaço da biblioteca escolar. Partimos do pressuposto de que a biblioteca escolar se configura como uma grande aliada na formação de leitores para a vida toda, tal como proposto por Villard (1999).

Os dados analisados foram construídos a partir de uma pesquisa aplicada no espaço da Biblioteca Escolar João XXIII, que faz parte da Escola Estadual “João Escolástico”, instituição que atua efetivamente junto à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como locus de pesquisa, extensão e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, do Campus Avançado de Pau dos Ferros/UERN. Dentro desse escopo, a escola é atendida pelo programa de extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE), que realiza um trabalho de mediação de leitura com alunos do 1º ao 5º ano da referida escola.

A pesquisa mencionada está amparada em uma abordagem qualitativa, buscando através de uma entrevista envolvendo os professores do 1º ao 5º ano, bibliotecária e alunos da escola em foco, que estão identificados neste trabalho com nomes fictícios. A perspectiva da pesquisa considera a biblioteca escolar como espaço de interação com o texto literário, no qual as pessoas envolvidas com o processo educativo podem ofertar mediações de leitura que contribuirão para uma formação de leitores efetivos.

Com isso, o presente trabalho busca ampliar a discussão sobre a leitura literária e a mediação de leitura nas bibliotecas como um fazer indispensável para se alcançar o objetivo de tornar a leitura uma prática presente no dia a dia das crianças, que se torne parte da vida fora do âmbito escolar, formando leitores que vejam na literatura uma arte que está presente na sociedade para ser desfrutada por todos, além de considerar a biblioteca como um dos principais lugares de acesso a arte literária.



BIBLIOTECA, BIBLIOTECÁRIO E A MEDIAÇÃO DE LEITURA

O profissional que trabalha na Biblioteca Escolar, mesmo que não tenha formação específica, é um agente cultural. O seu fazer extrapola o espaço da biblioteca, da sala de aula e da escola, porque abrange toda uma comunidade na qual está inserido. Fragoso (2002) compartilha dessa convicção, reconhecendo a importância dos bibliotecários escolares e discutindo a mudança de sua função, que foi de guardião do acervo para mobilizador, mediador, organizador de ações educacionais e culturais numa perspectiva dialógica, dinâmica e prazerosa dentro e fora do ambiente, ou seja, um mediador da leitura.

Dessa maneira, as ações dos bibliotecários adquiriram perspectiva de reflexão/ação, o que Fragoso (2002) considera necessário para que a Biblioteca Escolar possa dar conta de atender aos propósitos educativos a que se destina. Para efetivar na prática a sua função educativa, a Biblioteca escolar precisa da mobilização de um conjunto de esforços de todos na escola, e cabe ao bibliotecário, compreender seu papel de educador e buscar sempre aperfeiçoamento na formação para exercer a função de mediador de leitura com competência e criatividade.

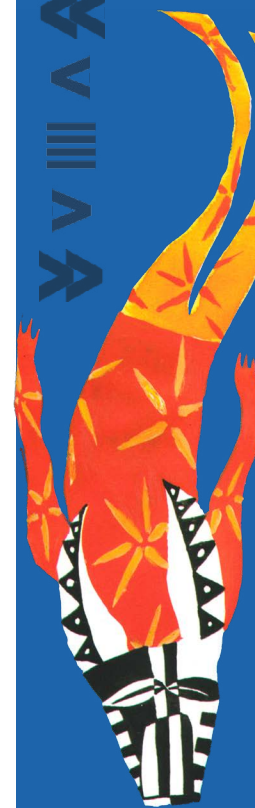
Nesse sentido, procuramos compreender como as pessoas da escola consideram o bibliotecário escolar mediante sua atuação no espaço da biblioteca. Vejamos a fala de uma das participantes da pesquisa:

PROFESSORA DO 4º ANO "A": [...] É como se fosse um protagonista de uma novela, de um filme, a intensão [...], é prender de alguma maneira, chamar a atenção [...], não basta só ter conhecimento teórico [...], tem que ter arte de aprender, que é como se ele fosse um canal [...], se não tiver aquele canal, alguém que faça essa intermediação, aquele elo [...]

Convergindo com as falas dos sujeitos da pesquisa, Campello (2009) discute que o bibliotecário precisa ir ao encontro do aluno para atender as necessidades de informação, educação, cultura, lazer e demais demandas que este apresenta em relação à biblioteca. O seu conhecimento técnico deve estar aliado à praticidade, pois os acervos devem estar acessíveis a todos da escola. Além disso, o bibliotecário precisa conquistar os alunos, cativá-los para que se sintam bem na Biblioteca Escolar e desenvolvam uma relação de confiança e credibilidade com ele.

Cabe ao bibliotecário compreender as crianças nas suas possibilidades e limitações, interesse e preferências, aguçar nelas a curiosidade através da motivação e incentivo para participarem ativamente das atividades de práticas e mediação de leitura, organizar o espaço de forma alegre e aconchegante a fim de criar um ambiente atrativo e acolhedor, usando a criatividade nos projetos e incentivando a leitura, ficando mais próximo e sendo mais comunicativo. Com isso poderá motivar os alunos a ler e a frequentar a Biblioteca Escolar.

Analisando todas essas questões, compreendemos que o bibliotecário desempenha importante função, atuando num espaço privilegiado de transformação, cativante, acolhedor, cheio de vida. Neves (2004) também compreende ser a Biblioteca Escolar um espaço de conquistas e possibilidades de aprendizagem e conhecimento, assim como discute que o bibliotecário, na sua função educativa, é um docente que trabalha com uma demanda maior do que o professor de sala de aula e, portanto, precisa desenvolver ações importantíssimas que levem ao incentivo da leitura, que é fundamental



para que o aluno possa usufruir dos benefícios de acesso à informação, seja para o estudo, o ensino, o trabalho, a arte, o lazer ou a diversão.

BIBLIOTECA ESCOLAR E LEITURA

A valorização da Biblioteca Escolar está diretamente ligada à atuação do/a bibliotecário/a, pela organização do espaço, do acervo e através das atividades desenvolvidas nesse espaço. Demonstrando muito envolvimento com a leitura e a biblioteca, bem como coragem de enfrentar desafios, a bibliotecária da Biblioteca João XXIII conseguiu construir uma nova história dessa biblioteca. Vale ressaltar que essa nova história se desenrola a partir de um trabalho coletivo, cooperativo entre os segmentos da comunidade escolar, através do desenvolvimento do Projeto Mirins Leitores e Grandes Mediadores (Sampaio, 2012), na biblioteca e em parceria com a sala de aula.

Esse projeto, iniciado em 2012, foi o pontapé inicial para a Biblioteca João XXIII se transformar em um espaço efetivo de leitura, que foi possível graças a um trabalho conjunto com o objetivo de criar novas lações entre os estudantes e a biblioteca escolar. Para Silva (1995), isso só é possível, quando o/a bibliotecário/a consegue estimular nos alunos o gosto pela leitura e pela Biblioteca Escolar. Para o autor, essa tarefa precisa contar também com o apoio dos professores, que surgiu a partir da valorização do espaço da biblioteca.

Um dos aspectos importantes diz respeito à organização da biblioteca, pois como lembra Pereira (2006), “[...] uma biblioteca bem organizada, para acolher livros e seus leitores, é com certeza, o primeiro estímulo para a leitura”. De início, a bibliotecária apostou dentro das limitações e possibilidades, na organização do espaço da biblioteca, de modo que favorecesse a visitação e a mobilização do acervo aos seus usuários.

Com o andamento do projeto mencionado, os alunos passara a visitar biblioteca diariamente e se sentem muito bem nesse espaço. Na presente pesquisa, ficou evidente que todos sabem o que querem encontrar no espaço da biblioteca. Vejamos nos trechos abaixo, o que disseram alguns participantes na entrevista sobre o uso da Biblioteca Escolar.

ALADIM: Eu vou à biblioteca pra ler livros, contar histórias, às vezes eu consulto, levo pra casa, às vezes leio na biblioteca mesmo, conto para as outras pessoas, que acaba incentivando pra elas ir lá pegar um livro ler e contar para as outras pessoas. E eu gosto porque a gente ler, conta, e pode viajar pra vários lugares sem sair do lugar.

RAPUNZEL: Eu gosto de ir pra biblioteca pra ler, por que tem uns livros que eu gosto, o que eu mais curto é poesia e poema, que é muito interessante (Dados da entrevista).

A partir desses dados, consideramos que a valorização da biblioteca resultou no gosto que os alunos hoje têm em visitá-la, já que as visitas são para buscar novos livros, novas leituras, novos saberes. A figura da bibliotecária da escola também se faz presente como uma grande aliada nessa caminhada leitora dos sujeitos pesquisados. De acordo com Pereira (2006) e Silva (2009), a presença do/a bibliotecário/a, enquanto mediador/a de leitura, é muito importante para incentivar a criança a buscar o material desejado e disponível na biblioteca, pois para Queirós (2014), todos os gêneros de textos são importantes para formar leitores, principalmente, quando o leitor é iniciante e forma-se na escola.



Na organização do espaço da biblioteca, observamos que alguns aspectos como o mobiliário vai ao encontro do que propõe Silva (2009), com mesas e cadeiras de tamanho adequado para as faixas etárias atendidas, além de resistência e flexibilidade para troca de

lugar sempre que necessário; a mesa da bibliotecária está disposta num ponto estratégico, de forma a poder visualizar todo o espaço, além disso, existem mesas para estudos e pesquisas.

Em relação à organização do acervo, está todo catalogado e selecionado, disposto em estantes, de modo que facilita o uso e a apreciação das obras. Na concepção de Cosson (2014) e Kuhlthau (2009), os critérios de seleção e classificação das obras é um aspecto decisivo para a localização e a escolha delas, que necessitam ficar dispostas ao alcance do olhar e das mãos dos alunos.

No aspecto visual e decorativo também houve mudanças. Ao entrarmos no espaço já visualizamos cartazes de incentivo à leitura e mural de divulgação que embelezam o ambiente e valorizam o espaço. Para reforçar a importância decorativa, trazemos a discussão de Silva (2009) e Pereira (2006) porque para eles, cartazes e murais são indispensáveis, posto que a Biblioteca Escolar é um espaço de incentivo e mediação de leitura, disseminação e produção de conhecimento, e como tal, está constantemente informando, divulgando algo.

Com isso, os autores afirmam que o ambiente toma caráter de reciprocidade, o mediador, no caso o/a bibliotecário/a, provoca curiosidade, mostra envolvimento e interesse, estimula e promove o compartilhamento e o respeito, incentiva a mudança e a participação ativa dos alunos na, e pela leitura, faz a publicidade e a divulgação da diversidade e da qualidade dos materiais existentes.

A valorização da Biblioteca Escolar, na nossa concepção, está diretamente relacionada à postura político-pedagógica do/a professor/a bibliotecário/a e às relações estabelecidas com a comunidade escolar. A compreensão em relação à função tanto da Biblioteca Escolar quanto do bibliotecário é fator determinante para que esse espaço seja agradável ou não, seja dinâmico ou não, desenvolva atividades de mediação de leitura ou não, enfim, seja produtivo ou não.

Durante a realização da pesquisa, foi possível perceber na Biblioteca João XXIII o espaço é valorizado e bem organizado. Porém, Silva (2009) chama a atenção para essa “biblioteca sempre arrumadinha, com tudo sempre no lugar, toda bonitinha”, não que dispense isso, mas para ele, em alguns casos, isso pode ser um sinal de que não é usada, não está sendo mexida pelos leitores e isso compromete o cumprimento da sua função principal, qual seja, “disseminar as informações contidas no seu acervo”. Dessa mesma ideia compartilha Sanches (1998), pois para ele, a Biblioteca Escolar precisa ser organizada para poder ser desordenada quando seus usuários a visitarem.

A evidência de que a bibliotecária valoriza a biblioteca enquanto espaço de mediação de leitura, está na comprovação de sua influência nos resultados positivos de aprendizagem dos alunos tanto em termos de leitura quanto de comportamento e/ou de conteúdo. Portanto, podemos dizer que tanto o espaço da biblioteca, quanto a atuação do/a bibliotecário/a se apresentam como fatores determinantes para que a Biblioteca Escolar se transforme em um espaço produtivo de mediação de leitura na escola.



MEDIAÇÃO DE LEITURA NA BIBLIOTECA JOÃO XXIII

O bibliotecário é o elemento do corpo docente responsável pelo planejamento e gestão da Biblioteca Escolar. Nessa gestão, ele precisa demonstrar dedicação e gosto pela leitura, o que favorece seu papel de mediador de leitura, pois segundo Silva (2009), todo mediador tem que, fundamentalmente, ser leitor.

Com essa concepção, a bibliotecária da Biblioteca João XXIII consegue mobilizar os/as alunos/as da Escola Estadual João Escolástico para as atividades de mediação e práticas de leituras, além de sensibilizar e conquistar o corpo discente para visitarem a biblioteca. Todavia, ela conseguiu muito mais, pois conseguiu despertar no aluno o gosto pela leitura, e no professor a disponibilidade de juntos desenvolverem essas atividades.

De acordo com a nossa pesquisa, as atividades de mediação de leitura desenvolvidas pelo bibliotecário vão ao encontro do que esperam os sujeitos da nossa pesquisa, como podemos ver na fala da participante PROFESSORA DO 4º ANO "A", quando diz que "o bibliotecário tem a função de mediar, incentivar e promover a interação do aluno com os livros, fazendo da biblioteca um espaço de descoberta, magia e encantamento" (Dados da entrevista).

Nessa compreensão de mediar leitura e formar leitores, se faz necessário promover a interação do livro com o leitor, numa relação agradável, propiciando a descoberta, a magia e o encantamento do leitor pela biblioteca e pelo livro, ou melhor, aproximar o leitor da Biblioteca Escolar e, consequentemente, do livro. Para isso, acreditamos na interação do bibliotecário com os usuários, de forma mediadora e colaboradora, nessa aventura mágica que é a leitura literária.

A experiência vivenciada na Biblioteca João XXIII, a partir do desenvolvimento do Projeto Mirins Leitores e Grandes Mediadores, conseguiu despertar no aluno o desejo de estar na biblioteca e o desejo de ler. Roca (2012) denomina isso de fomento à leitura, e acrescenta ser uma atividade de mediação entre livros e crianças ou adolescentes. Essa mediação de práticas de leituras colaborou para que alunos se constituíssem como leitores e contadores de histórias.

Ao visitar a escola durante a pesquisa, é notória a satisfação que os alunos expressam de poder visitar a Biblioteca Escolar e poder ler livros, além de enfatizarem a contação de história como prática constante nesse espaço. Isso se justifica pelas atividades de mediação e práticas de leitura iniciadas com o desenvolvimento do Projeto Mirins Leitores e Grandes Mediadores, que estabeleceu a roda de leitura e a contação de história como a principal estratégia de mediação de leitura, realizadas de forma alegre e contagiante, assim como a mediação que a bibliotecária desenvolve, incluindo o elemento lúdico como ponto forte da mediação.

Na visão de Souza (2009), trazer a ludicidade para os momentos de mediação de leituras é conquistar leitores efetivos, leitores para toda vida, pois a autora afirma que, pela liberdade manifestada espontaneamente na ludicidade, podemos desenvolver um processo de democratização e incentivo à leitura, em que todos se sentem bem à vontade para participar ativamente das atividades desenvolvidas com prazer e gosto. Assim, a biblioteca transforma-se num espaço de interação e diálogo do leitor com a literatura, e o bibliotecário em um mediador entre o texto e o leitor.



Os sujeitos da pesquisa, conforme disposto abaixo, corroboram com a visão da autora e acreditam que a mediação de leitura tem poder transformativo, além disso, enfatizam a proposta semanal de mediação e incentivo à leitura desenvolvida na biblioteca da escola sob a coordenação da bibliotecária. Vejamos as falas das professoras:

PROFESSORA DO 4º ANO "A": Sim, é através da descoberta e da mediação de leitura que o homem desenvolve sua capacidade interpretativa, aprimora suas análises e seus diálogos frente à realidade vivida.
PROFESSORA DO 5º ANO: Sim. A formação do leitor propicia e facilita o processo de ensino e aprendizagem, pois, o torna mais atento e dinâmico diante de outras atividades escolares (Dados da entrevista).

Com todo o potencial da leitura na vida do homem, a escola, enquanto instituição de formação cidadã, e a biblioteca, enquanto espaço de formação leitora, precisam reconhecer que o mediador de leitura na biblioteca é muito importante e que carrega uma grande responsabilidade social, já que ele precisa administrar, com sabedoria, esse caminho que progride de "uma situação de dependência para a autonomia" (Souza, 2009). Porém, nesse percurso, a figura do mediador de leitura é indispensável. Essa afirmação ganha corpo nas falas dos alunos pesquisados ao se expressarem sobre a colaboração da bibliotecária, durante suas visitas à biblioteca, e as atividades por ela desenvolvidas. Vejamos alguns trechos

BRANCA DE NEVE: Sim ela ajuda na leitura e diz um bom livro.
MÁGICO DE OZ: Sim Auxiliadora foi quem ajudou eu aperreado para entrar no Bale para eu ler
CHAEUZINHO VERMELH: Sim à colaboração é muito boa. Porque é o certo Botar os alunos par ler.
PETER PAN: sim é a bibliotecária que me incentiva a ler
(Dados da entrevista).

Todos consideram importante a mediação que a bibliotecária faz, enfatizam a dinamicidade, criatividade e compromisso nesse trabalho. Podemos, então, identificar esses aspectos como contribuições da bibliotecária enquanto mediadora de leitura, que torna o espaço da biblioteca um lugar para o qual os discentes querem ir para ler ou vivenciar outras experiências com a leitura literária.

Ao colaborar na escolha do livro e ao incentivar à leitura, a bibliotecária está, de forma direta, levando o aluno a entrar num jogo criador, que é a vida, como afirma Perissé (2005), leitura é vida e, ler um livro "e entrar num jogo que faz sentido", isso se nos dedicarmos com todas as nossas convicções, com a imaginação, a memória e a inteligência, se apostarmos de verdade nesse encontro do livro com o nosso eu, visando uma mudança no nosso ser.

Quando desenvolve atividades como rodas de leitura e contação de histórias, a bibliotecária está oportunizando ao aluno envolver-se com os livros literários, a vivenciar emoções a cada história ouvida ou contada, pois uma história é um espaço de múltiplas possibilidades, como afirma Lisboa (2010), que desperta a curiosidade, desperta o prazer de ouvir e viajar na brincadeira de fingir, no faz de conta, podendo ainda o leitor ouvinte inspirar-se em personagens, posicionar-se na luta do bem contra o mal, do certo contra o errado do justo e injusto, do belo e do feio, apresentados na literatura.

Na roda de leitura e na contação de histórias, as crianças se descobrem e aprendem a superar medos e enfrentar desafios, descobrindo e dialogando com o mundo, amadurecem emocionalmente e sentem-se encantadas pela leitura querendo cada vez mais ler livros. Foi exatamente isso que



aconteceu com os alunos da pesquisa, pois se envolveram de tal forma nas atividades, que a busca de livros na Biblioteca João XXIII aumentou consideravelmente depois da implementação do projeto Mirins Leitores e do trabalho incansável de incentivo e mediação da bibliotecária. Sobre esse aspecto, a bibliotecário revelou o que segue no trecho abaixo.

BIBLIOTECÁRIA: [...], tem uma coisa que é muito importante na roda de leitura, voltando aqui pra gente a roda de leitura, eu achei muito importante, é que eles, é [...], que eles, um aluno contava uma história ou lia, ou lia, que eles gostavam muito de ler também, e outro observava aquele livro, já quando terminava, ele já estava em cima daquele livro, [...], tinha livro que era tão contado, que era uma briga em cima (Trecho da entrevista).

Após cada leitura feita ou contação de história, a bibliotecária faz uma intervenção, conversa com eles sobre a história, convida para o reconto, estimula a criação de outras situações na história, leva as crianças a se sentirem personagens, faz perguntas fazendo-os pensar prazerosamente, imaginar, questionar, ler além das palavras para apropriar-se do conhecimento.

Segundo Lois (2010), ainda se justifica a importância da intervenção do mediador após a leitura ou a contação, pela possibilidade de engajar o leitor ou o ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Em outras palavras, a criança precisa compreender a leitura como uma construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto.

Considerando o trabalho de mediação e prática de leitura desenvolvido na Biblioteca João XXIII, pela bibliotecária, podemos dizer que é um trabalho dedicado, e necessariamente, criador. Um esforço criador de quem acredita que o ato de ler é um ato de criação da cultura, de ideias, de imagens reveladoras, de visões críticas, de sabedoria, de conhecimento de construído considerando o processo de formação e autoformação leitora e cidadã do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bibliotecário ou a bibliotecária escolar se apresenta como um fator determinante na transformação da Biblioteca Escolar em um espaço de mediação de leitura, dada a sua importante contribuição no processo de ensino e aprendizagem enquanto mediador de leitura e agente pedagógico.

E inegável que o trabalho desenvolvido pela bibliotecária escolar, na Biblioteca João XXIII, está fazendo uma transformação na vida dos alunos da escola e dos professores regentes de sala de aula, favorecendo melhor qualidade no processo de ensino aprendizagem, mudando a história de vida dos leitores em formação através do incentivo, motivação e mediação de leitura, pois, a leitura tem poder de transformar vidas.

Atuando em parceria com a sala de aula, a Biblioteca João XXIII através da bibliotecária e os professores estão construindo uma nova história, uma nova concepção de biblioteca escolar e estão tendo grande êxito no que se refere a formar leitores por gosto e prazer, ou seja, leitores para a vida toda.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: Souza, Renata Junqueira (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.



CAMPELLO, Bernadete Santos **Letramento Informacional**: função educativa do bibliotecário escolar na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSSON, Rildo, **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2009.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Rev. ABC: Biblioteconomia**, Santa Catarina, v.7, n. 1, 2002.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola**. 3. ed. Belo Horizonte, Autentica, 2009.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: Leitura e Literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et.al.* Ler e escrever na biblioteca In: **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PEREIRA, Andréia K. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria da Educação Básica, 2006.

PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da Leitura**. Ed. Barueri, São Paulo. Manole, 2005.

QUEIRÓS, Emanuela Carla Medeiros: **Olhares para experiência na formação de crianças leitoras**. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC/UERN, Mossoró, RN, 2014.

ROCA, Glória Durban. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Projeto BALE**: Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas 6. ed. Pau dos Ferros/ RN, 2012

SANCHES, Miguel Neto. **Desordenar uma biblioteca**: comércio & indústria da leitura na escola. Revista literária Blau, Porto Alegre, v. 4, n. 20, p. 20-24, mar. 1998.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores**: o papel do mediador de leitura. Londrina: EDUEL, 2009.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria na Biblioteca Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.



“LEITURA QUINZENAL”: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BILÍNGUE

Júlia Bilck Venturi

E.B.M.B. Profª Hella Altenburg

Thais de Souza Schlichting

*Universidade Regional de Blumenau (FURB),
FAPESC (Edital 20/2024)*

THE VERY HUNGRY INTRODUCTION

O ensino bilíngue público de Blumenau (SC) existe desde o ano de 2019, atualmente contando com vinte e duas escolas que contemplam esta modalidade de ensino na cidade. Essas escolas trabalham, durante os Anos Iniciais, ensinando os componentes curriculares concomitantemente em português e em outros idiomas, como inglês, alemão, libras e polônês (Kehl 2024). O ensino bilíngue do município de Blumenau, já consolidado e cada vez mais em expansão, é estruturado de forma a contar com duas professoras em sala, uma pedagoga e uma professora da Língua Adicional (LA) alvo. Juntas, ministram aulas de todos os componentes curriculares, tanto na língua materna quanto na Língua Adicional.

Inserido nesse contexto de atuação, o presente artigo propõe-se a relatar a experiência positiva de uma professora de língua inglesa, bem como discutir sobre a prática de mediação de leitura literária em inglês realizada com uma turma de quinto ano do ensino bilíngue público de Blumenau (SC). A prática, intitulada “Leitura Quinzenal”, surgiu a partir da demanda dos próprios estudantes no momento de rotina diária. Refletindo sobre essa inquietação, a professora de LA desenvolveu a atividade ora relatada com o objetivo de introduzir e familiarizar os estudantes com o segundo idioma, bem como incentivá-los a ler, tanto em português como em inglês, por fruição estética e literária.

Como aporte teórico, foi preciso buscar referências tanto sobre educação literária, quanto ensino bilíngue e aquisição de segunda língua. Em se tratando de educação bilíngue, Buonocore (2023) discute a educação bilíngue no Brasil, com enfoque principal no ensino básico e público no país. Ademais, ao discutir educação literária, Colomer (2007), Bajour (2012; 2023) e Munita (2024) afirmam a importância do papel do mediador de leitura dentro de sala de aula, bem como a importância da curadoria consistente dos livros para as práticas de leitura literária. Por fim, Krashen (1982) traz a teoria do filtro afetivo dentro do ensino de Inglês como Língua Adicional, assim como Roth (1999) e House (1997) argumentam sobre a importância de livros no ensino de segunda língua para crianças na primeira e segunda idades. Na próxima seção, será possível aprofundar-se nos autores utilizados para aportar teoricamente a escrita deste relato.

DOES A KANGAROO HAVE A THEORETHICAL FRAMEWORK, TOO?

Como mencionado na seção anterior, este artigo pretende relatar e discutir a experiência de uma professora de Língua Inglesa dentro do contexto bilíngue, ao realizar uma prática pedagógica de mediação de leitura literária em língua inglesa. Por isso, a base teórica deste texto constrói um diálogo entre estudiosos da educação bilíngue e literária, para que haja aproximação entre ambas as áreas em todos os momentos da prática realizada.

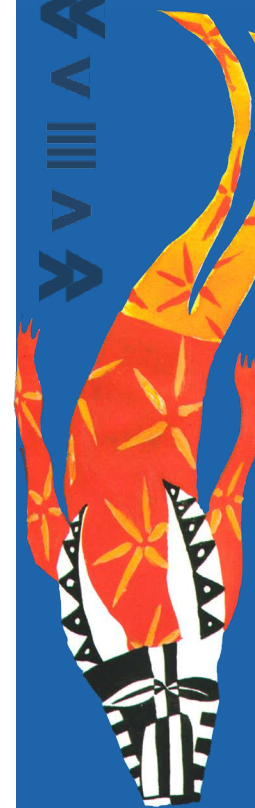
Inicialmente, é preciso entender de fato o que é a educação bilíngue. Para tal, Buonocore (2023) indica que uma escola pode ser caracterizada como bilíngue quando o currículo escolar é ministrado tanto na língua materna quanto na Língua Adicional. Ou seja, os mesmos componentes curriculares devem ser ensinados concomitantemente em língua portuguesa e na LA – que, no caso deste relato, se trata da língua inglesa. A autora traz definições precisas quanto à organização da educação bilíngue, bem como o perfil dos professores atuantes destas escolas.

Além disso, faz-se também necessário discutir acerca da educação literária, e de maneira específica, a mediação de leitura literária. Teresa Colomer, em “Andar entre Livros”, afirma que a educação literária objetivamente contribui para a formação da pessoa e as maneiras como enfrenta as diversidades culturais e sociais. Neste mesmo escopo, Moura et al. (2022) argumentam que, para apresentar e conversar sobre obras literárias com crianças, “é preciso considerar o processo de humanização, investindo em atividades para construção da criticidade, de posicionamentos, de conscientização [...]” (Moura et al., 2022, p.19), defendendo a leitura dialogada e compartilhada. Pode-se complementar a reflexão quando Colomer (2007) argumenta que este compartilhamento é importante para que haja construção de sentido, bem como para “obter o prazer de entender mais e melhor os livros” (Colomer, 2007, p. 143).

Cecília Bajour, em sua obra “Ouvir nas Entrelinhas”, também argumenta a favor da leitura compartilhada, afirmando que este ato é uma das maneiras de “evidenciar [...] a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e palavras” (Bajour, 2012, p. 20). A leitura compartilhada pode, então, ser vista, de certa forma, como uma ponte entre o livro e o leitor/ouvinte. Tal ponte se materializa como o mediador de leitura, neste contexto, tomando forma como a professora de LA.

Munita (2024) e Bajour (2012) defendem o papel do mediador de leitura literária. Principalmente no contexto escolar, esse profissional tem grande importância, pois será ele a cativar os estudantes a prestar atenção e mergulharem em uma obra literária. Munita (2024, p. 90) expõe que a mediação em leitura “é suscitar vínculos [...] vínculos com livros e outros materiais impressos ou digitais, mas também vínculos com outros através da participação no mundo escrito”; assim como Bajour (2012, p. 39) articula que “os mediadores podem aguçar o ouvido aos modos particulares que os leitores têm de se expressar e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos”.

Diretamente ligada à mediação de leitura literária situada, consistente e significativa, está a curadoria minuciosa dos livros levados para a sala de aula. Bajour instiga o mediador (aqui também no papel de curador) a analisar e questionar o “como” dos textos literários, “[...] de que maneiras seus procedimentos, suas formas fazem trama com o temático” (Bajour, 2023, p. 99). A curadoria de títulos deve ser crítica e analítica, lançando mão de estratégias de curadorias diversas, levando em consi-





deração excessos na escrita e a valorização das ilustrações, bem como elementos subentendidos ou “não ditos”, nas palavras de Bajour (2023, p. 99).

Ainda no escopo da discussão aqui proposta, é necessário considerar o funcionamento do trabalho com inglês como LA para crianças. Trabalhar com práticas de mediação de leitura literária em uma classe bilíngue é diferente de trabalhar com uma classe de ensino regular, a começar pelo fato de o ensino bilíngue Blumenauense estar situado nos anos iniciais; ou seja, as professoras da Língua Adicional trabalham com crianças de cinco a dez anos. Roth (1999) afirma que existe uma diferença entre trabalhar com crianças na primeira infância (três a seis anos) e crianças maiores (seis a nove anos). Isso porque, no segundo caso, as crianças já cooperam de maneira tranquila, trabalham em equipe e conseguem compartilhar opiniões com mais facilidade, alternando entre períodos de silêncio e de fala contínua.

Em se tratando do trabalho de mediação de leitura literária com estudantes dessa faixa etária, House (1997), na obra *“An Introduction to Teaching English to Children”*, traz algumas sugestões de como trabalhar as literaturas em LA. Para ela, os livros podem conter uma linguagem mais natural e fluida, o que ajudará os aprendizes de LA a terem acesso a materiais autênticos e não somente aqueles que contenham apenas termos já conhecidos por eles ou vocábulos a serem aprendidos. Ademais, a autora instiga o professor a utilizar expressões faciais, vocais e gestuais durante a mediação, para que seja possível contextualizar todos os estudantes ao que está sendo lido.

A maneira de mediar as leituras, seja com expressões faciais, objetos ou interação direta com os ouvintes, se torna uma poderosa ferramenta para a diminuição do filtro afetivo (Krashen, 1982). Esse filtro representa a forma com que os estudantes recebem os estímulos (preferivelmente nomeados *input*), ou seja, quanto mais baixo este “filtro invisível” está, mais fácil será para que a criança aprenda. É justamente por isso que a proposta da “Leitura Quinzenal” foi desenvolvida: livros cativam os estudantes, assim como professores mediadores também o fazem.

THE METHOD MONSTER

O presente artigo se trata de um relato de experiência de uma prática pedagógica realizada no ano de 2024, em uma escola de educação básica bilíngue pública na cidade de Blumenau, Santa Catarina, conforme já indicado. A prática, intitulada “Leitura Quinzenal”, se trata de uma prática de mediação de leitura literária em língua inglesa, realizada durante todo o segundo semestre letivo de 2024 com uma turma de quinto ano do período vespertino. A turma contava com dezoito estudantes, além da professora pedagoga e a professora bilíngue do idioma-alvo – inglês. A prática foi proposta para integrar o momento de rotina diária da turma, sendo realizada após a escrita da pauta (data, informações sobre o clima e dia da semana), ocorrendo sempre na primeira aula da tarde.

Ao longo do semestre, foram trabalhados seis livros infantojuvenis, todos no idioma alvo. A curadoria foi feita a partir da análise do valor estético e literário das obras, bem como o caráter desafiador para os aprendizes de LA. As obras escolhidas foram *“Are You a Cow?”* de Sandra Boynton; *“What’s That Noise?”* de Jade Michaels; *“The Color Monster”* de Anna Llenas; *“The Very Hungry Caterpillar”* e *“Does a Kangaroo Have a Mother, Too?”* de Eric Carle e *“Max & Tiny: My Big Buddy”*, de Steve Harpster. Cinco dos livros foram trazidos do acervo pessoal da professora bilíngue e um foi retirado da biblioteca escolar.



Em se tratando da proposta em si, a prática acontecia em dois momentos principais. Durante a primeira semana, a obra era mediada pela professora de língua inglesa, ou seja, todos os dias da semana, de segunda a sexta, a mesma obra era mediada. Para tal, fazia-se uso de objetos e aspectos extralinguísticos, como pauta lúdica (utilização de objetos que fazem alusão à mediação feita), gestos, expressões faciais e mímicas. No último dia da primeira quinzena, fazia-se uma discussão inicial sobre a obra. Depois, durante a segunda semana da quinzena, um estudante da turma era sorteado – por meio de um sorteador online – para realizar a mediação do mesmo livro. Sendo assim, de segunda à sexta da segunda semana referente ao livro da quinzena, cada estudante sorteado lia o livro em LA uma vez.

No último dia da quinzena daquele livro, era realizada uma roda de conversa entre os estudantes, a professora bilíngue e a professora pedagoga para debater o livro mediado e a experiência conjunta com a obra. A professora bilíngue fazia uso de perguntas norteadoras em LA para mediar a discussão, como personagens favoritos, cenas que mais ou menos gostaram e as razões para tal, interesse pela obra e facilidades e dificuldades na hora de ser mediador em outro idioma para os colegas. Após a discussão, realizada tanto na língua materna quanto na Língua Adicional, os estudantes eram convidados a ilustrar no caderno a cena ou o personagem que mais gostaram da obra e apresentá-la para os colegas em LA de forma voluntária.

WHAT'S THAT DISCUSSION?

A prática pedagógica “Leitura Quinzenal” surgiu logo após a volta às aulas, no início do mês de agosto. Dentro das atividades da educação bilíngue do município, está a produção de uma “pauta do dia” em LA, realizada sempre no início de cada tarde de aula. A pauta funciona como um “esquenta motores” para a tarde de estudos. Dentro dela, sempre se coloca a data, informações sobre clima, dia da semana e disciplinas que serão ministradas no dia, bem como informações para o nome completo do estudante. Em um desses momentos rotineiros, um estudante indagou a possibilidade de alteração na rotina, algo que não repetisse sempre. A partir desta inquietação, a professora bilíngue e a professora pedagoga se reuniram para planejar uma atividade de cunho rotineiro, mas que não necessariamente precisasse de repetição constante. Um dos grandes objetivos para o semestre era fazer com que os estudantes se sentissem mais motivados a lerem livros de literatura por conta própria, portanto, a prática da “Leitura Quinzenal” foi realizada em momento oportuno.

Na apresentação da atividade, a professora bilíngue conversou com os estudantes, mesclando língua materna e Língua Adicional, explicando como seriam os momentos de rotina a partir dali e dando créditos a sugestão dada pelo estudante. O ato de escuta verdadeira do estudante gera novas ideias. Bajour (2012) afirma que “A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno” (Bajour, 2012, p. 20). Assim, é possível refletir que ideia da Leitura Quinzenal somente surgiu a partir do questionamento e da escuta verdadeira em sala de aula, reiterando a importância de professores darem espaço para, de fato, ouvirem seus estudantes. Não só ouvir, como também colocar o estudante como centro da ação, fez com que a atividade da Leitura Quinzenal tenha tido uma melhor aceitação inicial da turma.



A atividade não tinha como objetivo principal ensinar vocábulos em língua inglesa, estruturas gramaticais ou utilizar livros de literatura infanto-juvenil como pretexto para o ensino de um tema específico. Pelo contrário: o principal objetivo era cativar os estudantes para a leitura por fruição, bem como a criação da rotina de leitura, pois

Considero a leitura literária um ato em si mesmo e não uma mera ponte para outro momento em que algo seria proposto “a partir de” ou “depois de”, como se o ato de ler fosse pretexto para uma atividade que é vista como produtiva, visível, mostrável ou avaliável. **Como se ler não fosse uma atividade**” (Bajour, 2023, p. 77, grifos nossos).

A cada dia que a professora bilíngue trazia o livro e, assim que chegava na sala, o apoiava na ponta da mesa, os estudantes já sabiam o que estava por vir. Sabiam que pelos próximos minutos, ouviriam uma história, participariam de uma mediação de leitura. A cada novo livro, uma nova forma de mediar era apresentada aos aprendizes: uso de pauta lúdica, mímicas, incorporação de participação de estudantes, gestos e vozes mais finas ou grossas. A cada nova quinzena, uma nova maneira de interagir com o livro e com o ambiente e um incentivo para que o próprio estudante, quando fosse sua vez de mediar a leitura, utilizasse da criatividade para interagir com o livro e com os outros ao seu redor, criando, como explicita Bajour (2023), maneiras desafiadores de ler.

Ademais, é possível refletir sobre como a prática de mediação de leitura rotineira em LA proporcionou aos estudantes familiarização com o segundo idioma em três das quatro principais habilidades de aprendizagem de uma língua: leitura, escuta e fala. Ao trabalhar a aquisição de uma segunda língua com crianças, House (1997) indica que é preciso haver repetições de textos e termos, para que naturalmente os estudantes incorporem seu uso no dia a dia. Portanto, ao terem a profissional bilíngue contando a mesma história mais de uma vez, os estudantes conseguiam, dia após dia, compreender nuances dos livros mediados, bem como acostumarem-se cada vez mais com o uso frequente da LA.

Ademais, pensar sobre mediação de leitura literária com repetições para crianças é pensar na preparação que o mediador de tal leitura deve ter. Neste caso, é preciso reforçar dois pontos: preparação linguística e estética-literária. Para que a Leitura Quinzenal pudesse ser produtiva, a professora bilíngue precisou preparar-se tanto dentro de aspectos linguísticos quanto estético-literários. É de extrema importância que a professora de uma turma bilíngue tenha o domínio da língua adicional que está sendo falada em sala, bem como pesquisar pronúncia e significados para além do seu conhecimento, para que providencie aos estudantes *inputs* verdadeiros e realistas. É preciso ter em mente que “[...] para muitos estudantes, o único contato que terão com a Língua Inglesa será por meio do seu professor” (House, 1997, p. 33, tradução nossa), portanto, pronunciar o texto de forma clara e ritmada é essencial.

Agora, no que tange à preparação literária, pode-se trazer à tona dois aspectos intrinsecamente ligados: professores leitores e a curadoria das obras para a prática pedagógica. Primeiro, deve-se ter em mente que estudantes leitores são, na maioria das vezes, resultado de professores leitores. Para que a Leitura Quinzenal pudesse funcionar, foi preciso “[...] nutrir-se de leituras e saberes sobre o “como” da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros” (Bajour, 2012, p. 27). Ao encontro disso, está a curadoria dos livros propostos. Um professor leitor possui a criticidade necessária para levantar critérios de avaliação para eleger livros para atividades neste âmbito. Livros não somente “ideais para a faixa etária” – aqui, pode-se inclusive



questionar esta nomenclatura -, mas que apresentem certo desafio para os aprendizes de LA sem que os desencorajem a tentar lê-los de forma autônoma. Bajour, em sua obra “Cartografia dos Encontros” (2023), indica que “A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (Bajour, 2023, p. 98). Para a prática feita, a professora bilíngue não poderia simplesmente trazer livros somente focados no ensino de vocabulário, sem valor literário ou estético, afinal, o objeto livro e seu conteúdo são as principais engrenagens responsáveis para o interesse dos estudantes na prática proposta. Ao início de uma nova quinzena, os estudantes chegavam em sala ávidos para descobrir a nova história que os acompanharia pelos próximos dias.

A prática de leitura em LA compartilhada também abre portas para falar sobre as discussões pós-leitura, afinal, as rodas de conversa realizadas ao final de cada semana também faziam parte da proposta da “Leitura Quinzenal”. Ao final da primeira semana, uma roda de conversa inicial era feita com toda a turma, a fim de ouvir e discutir sobre o contato inicial com a obra escolhida para a quinzena. Já no final da segunda, professoras e estudantes se reuniram para discutir as considerações finais sobre a leitura realizada. Por meio de perguntas norteadoras feitas em LA, a professora bilíngue instigava os estudantes a falarem sobre o que entenderam da leitura mediada (nos aspectos literário e linguístico da LA), se mudaram de opinião sobre o livro ou algum personagem entre uma semana e outra e se gostaram ou não da leitura e o motivo para tal. Foi essencial instigá-los a ir além da superficialidade do “sim, gostei” ou “não, não gostei”, pois dessa forma é possível estimular o pensamento crítico dos estudantes. Talvez, alguns não tenham gostado tanto de “What’s That Noise?”, preferindo ouvir “The Very Hungry Caterpillar” mais vezes, e é importante que os professores entendam e levem em consideração as opiniões autênticas de seus estudantes, afinal “Ninguém pode ter domínio absoluto sobre as ressonâncias imaginárias daquilo que é lido” (Bajour, 2023, p. 27).

Como docente, foi interessante perceber o resultado das rodas de conversa (iniciais e finais) durante o semestre. Nas primeiras discussões, os comentários vindos dos estudantes eram tímidos, nunca passando muito do limiar gosto/não gosto. Porém, ao perceberem que havia verdadeira escuta de suas opiniões, além do envolvimento constante e recorrente com a prática realizada, os estudantes se sentiram encorajados a comentar sobre diferentes personagens entre os livros mediados, além de inspirarem-se nas ilustrações dos livros trazidos para criarem suas próprias versões para compartilhar em grande grupo.

ARE YOU A FINAL THOUGHT?

O presente artigo propôs relatar e discutir a experiência positiva da prática pedagógica “Leitura Quinzenal”, realizada por uma professora de língua inglesa em uma turma de Quinto ano do ensino básico público bilíngue na cidade de Blumenau, Santa Catarina.

Ao final do semestre, foi possível perceber maior autonomia dos estudantes na leitura em LA, ao comparar a fluidez e compreensão de texto realizadas no início e no final do semestre. Ademais, pôde-se notar o interesse dos estudantes em ler por conta própria livros de leitura literária em momentos diversos da tarde. A preferência pelos livros de literatura - tanto em LA quanto na língua



materna – em relação a outras atividades “livres” (desenhos, pintura, brincadeiras) foi notada pelas professoras durante os últimos meses de aula.

Ademais, a prática empreendida também explicitou o fortalecimento da relação entre professoras e estudantes. Foi interessante refletir sobre as diferentes maneiras para realização de mediações de leitura em LA na sala de aula, visto a importância que o mediador de leitura possui, bem como a grande “ponte” entre estudante e livro que ele representa (cf Bajour, 2012). Ainda, foi curioso notar as diferentes maneiras de mediação literária escolhidas pelos estudantes durante o momento em que eles estavam à frente da leitura escolhida. O desenvolvimento da criatividade e relação construída com o objeto livro, idioma, professoras e colegas representa as pontes que foram construídas durante um semestre recheado de literatura e língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. 4. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. Tradução de Cícero Oliveira. Lauro de Freitas/BA: Editora Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2023.

BUONOCORE, Raquel Siqueira. Ensino de inglês no contexto da educação plurilíngue: reflexões do/para chão da sala de aula. 2023. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022.

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

HOUSE, Susan. *An Introduction to Teaching English to Children*. Oxford: Richmond Publishing, 1997. 97 p.

KADRI, Michele Salles El; PASSONI, Taisa Pinetti; MEGALE, Antonieta (org.). *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade*. São Paulo: Tikbooks, 2024. 262 p.

KEHL, Talita. Blumenau terá mais escolas bilíngues e primeira com ensino em polonês em 2025. 2024. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/blumenau-tera-mais-escolas-bilingues-e-primeira-com-ensino-em-polones-em-2025/>. Acesso em: 26 set. 2025.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford, 1982.

MOURA, Beatriz Alves de et al. Construindo sentidos com o outro: leitura dialógica, leitura compartilhada e roda de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari; AQUINO, Kenia Adriana de (org.). *Da leitura silenciosa à leitura dramática: modos de ler na escola*. Presidente Prudente: Educação Literária, 2022. Cap. 1. p. 19-42.

MUNITA, Felipe. *Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores*. São Paulo: Solisluna, 2024. 304 p.

ROTH, Genevieve. *Teaching Very Young Children: pre-school & early primary*. Oxford: Richmond Publishing, 1999.

LETRAMENTO LITERÁRIO NO AEE: MEDIAÇÃO ADAPTADA PARA CRIANÇAS ATÍPICAS

Rosiliane Goulart

Emei Jesus Menino

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo debruça-se sobre a intersecção entre o letramento literário e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na mediação de leitura adaptada para crianças atípicas na Educação Infantil. No âmbito da educação inclusiva brasileira, o letramento literário é compreendido não apenas como a capacidade de decodificação do sistema escrito, mas como a apropriação de práticas sociais de leitura que envolvem fruição estética, construção de sentidos e interação significativa com textos literários (SILVA; PEREIRA, 2020; COSSON, 2014).

Para crianças que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI) ou Transtorno do Desenvolvimento de Linguagem (TDL), o acesso à literatura é frequentemente atravessado por barreiras comunicativas, sensoriais e cognitivas, que podem restringir a participação ativa nas práticas de leitura e reduzir a literatura a um objeto distante de suas experiências do cotidiano..

Nesse sentido, a pesquisa investiga de que maneira a mediação de leitura literária, quando adaptada por meio de recursos multissensoriais e da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), pode transformar o ato de ler em uma experiência acessível, interativa e significativa no contexto das Salas de Aula. A mediação é compreendida como a ação intencional do educador que estabelece pontes entre a criança e a obra literária, favorecendo a atenção compartilhada, a compreensão narrativa e a expressão comunicativa (COSTA; OLIVEIRA, 2021; COLOMER, 2007).

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão norteadora: qual o potencial da mediação de leitura literária adaptada, com o uso de recursos multissensoriais e estratégias de CAA, para o engajamento e o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão de crianças atípicas no contexto do AEE?

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil, respaldada por legislações e políticas públicas, estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço fundamental para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desenvolvido prioritariamente nas Salas de Aula, o AEE tem como finalidade complementar a escolarização, identificando e eliminando barreiras à participação e à aprendizagem (ALMEIDA, 2018).

Na Educação Infantil, o AEE assume papel estratégico no desenvolvimento das habilidades iniciais de comunicação, interação social e inserção na cultura escrita. O letramento literário, nesse contexto, configura-se como uma prática social que ultrapassa a alfabetização mecânica, envolvendo experiências estéticas, afetivas e simbólicas com a literatura (COSSON, 2014; SILVA; PEREIRA, 2020).





Sob a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento humano constituem-se por meio das interações sociais mediadas. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir da mediação simbólica, sendo a linguagem um instrumento central nesse processo. Assim, a mediação de leitura literária no AEE configura-se como uma prática potencializadora do desenvolvimento infantil, ao articular linguagem, interação social e construção de sentidos.

Para crianças atípicas, especialmente aquelas com TEA, DI ou TDL, a ausência de mediações adequadas pode comprometer o desenvolvimento da atenção compartilhada e da linguagem simbólica, competências essenciais à experiência literária (TEIXEIRA; MENDES, 2019). Diante disso, este estudo tem como objetivo geral explorar o potencial da mediação de leitura literária adaptada no AEE. Como objetivos específicos, busca-se: analisar o impacto dos recursos multissensoriais nos níveis de atenção compartilhada e na ocorrência de estereotípias; e identificar o progresso nas habilidades de compreensão e expressão linguística.

REFERENCIAL TEÓRICO

• O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Criança Atípica

O conceito de **criança atípica** abrange indivíduos cujo desenvolvimento segue trajetórias distintas do padrão esperado, incluindo aquelas com TEA, DI e TDL. Essas condições demandam intervenções pedagógicas específicas, justificando a atuação do AEE como serviço complementar à escolarização regular (ALMEIDA, 2018). Na faixa etária de 4 e 5 anos, os desafios comunicativos são particularmente relevantes, o que reforça a necessidade de práticas que priorizem experiências significativas de comunicação e interação.

• O Letramento Literário e Mediação

O letramento literário refere-se à formação do leitor capaz de atribuir sentidos, dialogar com o texto e fruir a literatura como manifestação cultural (COSSON, 2014; PAULINO, 2001). Para Colomer (2007), a mediação é o elemento central que possibilita à criança acessar o universo simbólico da literatura, especialmente na infância. No contexto do AEE, a mediação de leitura assume papel ainda mais relevante, pois amplia as possibilidades de compreensão e expressão da criança por meio de suportes ajustados às suas necessidades.

• Recursos Multissensoriais e a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)

A utilização de recursos multissensoriais na mediação literária amplia as possibilidades de acesso ao texto, oferecendo diferentes vias de processamento da informação e reduzindo a sobrecarga cognitiva (GOMES; MARTINS, 2022). Materiais táteis, visuais e digitais favorecem o engajamento e a permanência da criança na atividade de leitura. A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), por sua vez, constitui uma tecnologia assistiva fundamental, atuando como suporte à compreensão, à antecipação narrativa e à expressão comunicativa (SOUZA; RAMOS, 2017).



METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória, com delineamento longitudinal, realizada ao longo de um ano letivo em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Educação Infantil de uma rede municipal de ensino. Participaram do estudo crianças de 4 e 5 anos diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI) ou Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL).

A coleta de dados foi estruturada em três eixos metodológicos complementares, definidos de modo a permitir a compreensão aprofundada dos processos de engajamento, comunicação e interação das crianças durante as intervenções de mediação de leitura no AEE:

a) Observação participante:

A mediadora, atuando também como pesquisadora, conduziu as sessões de Atendimento Educacional Especializado, participando ativamente das atividades de mediação literária. Durante as sessões, foram observadas e registradas as interações estabelecidas entre as crianças, os materiais e a mediadora, bem como as respostas comportamentais, comunicativas e atencionais manifestadas ao longo das atividades.

b) Diário de campo:

Foi utilizado um diário de campo para o registro sistemático e detalhado das intervenções realizadas. Nesse instrumento foram descritos os comportamentos observados, tais como níveis de engajamento, ocorrência de estereotípias, manifestações comunicativas (verbais e não verbais), além dos progressos individuais identificados em cada sessão ao longo do período de coleta.

c) Análise dos recursos utilizados:

Realizou-se a documentação e análise da eficácia dos recursos multissensoriais empregados nas mediações, incluindo livros táteis, narrativas adaptadas com Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e aplicativos digitais interativos. Essa análise teve como foco verificar o potencial desses recursos na promoção do engajamento, da atenção compartilhada e da participação ativa das crianças nas atividades de leitura literária.

As sessões de mediação literária foram planejadas semanalmente e envolveram a adaptação de narrativas da literatura infantil, o uso de figuras e pranchas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), materiais táteis e recursos digitais interativos. As estratégias adotadas buscaram favorecer a atenção compartilhada, a compreensão narrativa e a ampliação das possibilidades de expressão comunicativa das crianças atendidas, sendo organizadas em três eixos articulados:

- A. Uso de figuras e suportes visuais para construção da narrativa: foram utilizadas figuras, pranchas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e sequências visuais com o objetivo de favorecer a compreensão da história, possibilitar a antecipação dos eventos narrativos e ampliar as oportunidades de participação ativa das crianças na construção do enredo, por meio da indicação de personagens, ações e desfechos.



- B. Utilização de elementos táteis e concretos: elementos como texturas, objetos reais e materiais concretos relacionados às cenas das histórias foram incorporados às mediações, visando reduzir o nível de abstração do texto literário, apoiar a compreensão conceitual e favorecer o engajamento sensorial, a atenção compartilhada e a associação entre palavra, imagem e objeto.
- C. Uso de tecnologias assistivas e atividades complementares: foram empregados materiais construídos pela mediadora, jogos de memória, quebra-cabeças, recursos digitais interativos e atividades corporais relacionadas às narrativas trabalhadas. Essas estratégias buscaram ampliar o controle da criança sobre o ambiente, reforçar os conteúdos apresentados nas histórias e promover a generalização das aprendizagens em diferentes contextos de interação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ao longo da intervenção, desenvolvida de forma contínua ao longo de um ano no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciaram progressos significativos que corroboram a hipótese central deste estudo. A mediação de leitura literária adaptada, aliada ao uso de recursos multissensoriais e estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), mostrou-se uma ferramenta potente para o engajamento, a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e socioemocionais de crianças atípicas.

• O Engajamento e a Atenção Compartilhada

Observou-se um aumento progressivo no nível de engajamento das crianças durante as sessões de mediação literária. Inicialmente, muitos participantes apresentavam dificuldades em manter a atenção compartilhada, demonstrando comportamentos de esquiva, dispersão ou estereotípias frequentes. Com a introdução de recursos visuais, táteis e tecnológicos, houve ampliação do tempo de permanência nas atividades, maior interesse pelas narrativas e aumento da iniciativa para interação com os materiais e com a mediadora.

Esses achados dialogam com estudos que destacam a importância da mediação intencional e do uso de múltiplos canais sensoriais para favorecer a atenção compartilhada em crianças com TEA, DI e TDL, condição considerada fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da experiência literária (TEIXEIRA; MENDES, 2019).

• Desenvolvimento da Compreensão e da Expressão

No que se refere às habilidades comunicativas, foram identificados avanços tanto na compreensão quanto na expressão linguística. Crianças que inicialmente utilizavam predominantemente gestos, vocalizações ou comportamentos não intencionais passaram a recorrer com maior frequência às pranchas de CAA, às figuras e aos recursos digitais para expressar escolhas, antecipar eventos da história e indicar personagens ou ações.

A ampliação dessas formas de comunicação funcional reforça a concepção de que o letramento literário, quando mediado de maneira acessível, pode atuar como um espaço privilegiado para o





desenvolvimento da linguagem simbólica, conforme defendido por Cosson (2014) e Silva e Pereira (2020). A literatura deixou de ser apenas um objeto apresentado pela mediadora e passou a constituir um meio de interação e expressão.

- **Redução de estereótipias e organização comportamental**

Outro aspecto relevante observado foi a redução gradual da frequência de estereótipias durante as sessões. Embora esses comportamentos não tenham sido eliminados, constatou-se maior capacidade de autorregulação em contextos nos quais as atividades eram estruturadas, previsíveis e sensorialmente organizadas. A possibilidade de manipular objetos, escolher recursos e participar ativamente da narrativa contribuiu para a organização comportamental e para a permanência nas atividades.

Esses resultados reforçam a importância de intervenções que considerem o controle do ambiente pela criança e a adaptação dos estímulos, conforme preconizado pelas diretrizes do AEE e pelas abordagens inclusivas contemporâneas (ALMEIDA, 2018).

A INTERVENÇÃO DA MEDIADORA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO AEE

Os resultados evidenciam que os avanços observados ao longo das intervenções não se explicam apenas pela presença de recursos multissensoriais e tecnológicos, mas, sobretudo, pela atuação intencional da mediadora no processo de leitura literária adaptada. Conforme apontam Costa e Oliveira (2021), a mediação é o elemento que estabelece a ponte efetiva entre o leitor e a obra, sendo decisiva para a construção de sentidos, especialmente no contexto da Educação Especial.

O mediador deve ter sensibilidade pedagógica ao identificar os momentos adequados para recuar, permitindo a exploração autônoma dos materiais; para realizar prompts graduais, oferecendo apoio pontual; e para reforçar aproximações iniciais de comportamentos relacionados à leitura e à comunicação. Essa atuação intencional favoreceu o engajamento, a autorregulação e a ampliação das possibilidades de participação das crianças nas atividades propostas.

Esse achado reforça a compreensão de que a mediação não se limita ao uso de materiais adaptados, mas envolve a capacidade de realizar a “leitura da criança”, compreendendo suas necessidades comunicativas, sensoriais e emocionais em tempo real. Nesse sentido, a adaptação do livro e da narrativa in loco, conforme o fluxo e o interesse da criança, mostrou-se um fator determinante para a transformação da prática pedagógica no AEE.

CONCLUSÃO

O presente estudo exploratório evidencia o papel central e transformador da mediação de leitura literária adaptada no contexto do Atendimento Educacional Especializado, reafirmando a literatura como um direito cultural e uma ferramenta potente de desenvolvimento para crianças atípicas. Os resultados demonstram que a utilização intencional de recursos multissensoriais articulados à Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) constitui uma estratégia eficaz para a superação de barreiras comunicativas, sensoriais e cognitivas enfrentadas por crianças com Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual e Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem.



Os avanços observados no aumento da atenção compartilhada, na redução de estereotípias e no progresso das habilidades de compreensão e expressão linguística indicam que, quando mediada de forma acessível e significativa, a experiência literária favorece não apenas o engajamento, mas também a ampliação da linguagem simbólica, da interação social e da participação ativa na cultura escrita. Tais achados reforçam a compreensão de que o letramento literário, no âmbito do AEE, deve ser concebido como um processo relacional e interativo, e não como uma prática periférica ou complementar.

Conclui-se, portanto, que a efetividade das práticas de letramento literário no AEE está diretamente associada à diversidade de mecanismos de acesso ao texto e, sobretudo, à atuação qualificada do mediador. Nesse sentido, o investimento na formação continuada dos profissionais emerge como elemento indispensável para a consolidação de práticas inclusivas capazes de transformar a sala de recursos em um espaço de vivência literária, participação e desenvolvimento integral.

Tais resultados dialogam com a perspectiva vygotskiana de que o desenvolvimento infantil é profundamente influenciado pelas interações sociais mediadas e pelos instrumentos culturais disponibilizados à criança (VYGOTSKY, 2007), reforçando o papel central do mediador no contexto do AEE.

Por fim, destaca-se a necessidade de aprofundamento de pesquisas futuras que ampliem o escopo das análises e contribuam para o fortalecimento de metodologias inclusivas no campo da educação literária e da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. J. O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão de crianças com deficiência. *Cadernos de Educação Especial*, v. 23, n. 1, p. 110–125, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=O+papel+do+Atendimento+Educacional+Especializado+na+inclusão+de+crianças+com+deficiência>. Acesso em: 22 dez. 2025.

BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Bruner+Actual+Minds+Possible+Worlds>. Acesso em: 08 dez. 2025.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Andar+entre+livros+Teresa+Colomer>. Acesso em: 08 dez. 2025.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Letramento+literário+teoria+e+prática+Cosson>. Acesso em: 12 dez. 2025.

COSTA, L. F.; OLIVEIRA, P. P. Mediação leitora e formação do leitor crítico na primeira infância. *Revista Brasileira de Literatura e Ensino*, v. 15, n. 3, p. 201–218, 2021. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Mediação+leitora+e+formação+do+leitor+crítico+na+primeira+infância>. Acesso em: 12 dez. 2025.

GOMES, A. C.; MARTINS, R. T. Recursos multissensoriais e processamento da informação em Transtorno do Espectro Autista. *Jornal de Neurociências Aplicadas*, v. 5, n. 1, p. 1–18, 2022. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Recursos+multissensoriais+e+processamento+da+informação+em+Transtorno+do+Espectro+Autista>. Acesso em: 12 dez. 2025.



LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Communicative competence for individuals who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 30, n. 1, p. 1–18, 2014. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Light+McNaughton+AAC+communicative+competence>. Acesso em: 07 dez. 2025.

PAULINO, G. Leitura literária e escolarização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, p. 117–130, 2001. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Leitura+literária+e+escolarização+Paulino>. Acesso em: 07 dez. 2025.

SILVA, M. A. A.; PEREIRA, R. B. Letramento literário: conceitos e desafios na educação infantil. *Revista de Estudos em Educação e Linguagem*, v. 10, n. 1, p. 45–62, 2020. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Letramento+literário+conceitos+e+desafios+na+educação+infantil>. Acesso em: 05 dez 2025.

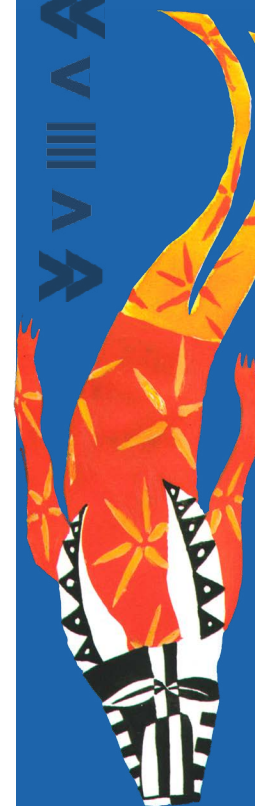
SOUZA, E. L.; RAMOS, C. P. Comunicação Alternativa e Ampliada como facilitadora da linguagem em crianças com deficiência intelectual. *Fonoaudiologia em Ação*, v. 9, n. 2, p. 45–60, 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Comunicação+Alternativa+e+Ampliada+como+facilitadora+da+linguagem>. Acesso em: 05 dez 2025.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Routledge, 2014. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Brian+Street+Social+Literacies>. Acesso em: Dez 2025.

TEIXEIRA, V. G.; MENDES, J. T. Atenção compartilhada e autismo: estratégias de intervenção pedagógica. *Psicologia em Revista*, v. 12, n. 2, p. 88–105, 2019. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Atenção+compartilhada+e+autismo+estratégias+de+intervenção+pedagógica>. Acesso em: 05 jan. 2026.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Tomasello+Constructing+a+Language>. Acesso em: 05 jan. 2026.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=A+forma%C3%A7%C3%A3o+social+da+mente+Vygotsky>. Acesso em: 05 jan. 2026.



LIVRO INFANTIL E A CENSURA NO ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Sueli Bortolin
(PPGCI/UDEL)

Marcos Aparecido Rodrigues Prado
(PPGCI/UDEL)

Rovilson José da Silva
(PPGCI/UDEL)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Livros censurados não constituem um acontecimento raro, pois desde a sua criação impressa no século XV, os livros representavam meios de disseminação do conhecimento ou mesmo da opinião crítica do seu autor. Essa autonomia do pensamento era vista como algo perigoso e ameaçador aos interesses das elites que detinham os poderes religiosos e políticos porque os seus conteúdos poderiam abalar as estruturas instituídas.

Sendo assim, todo texto para publicação em formato de livro deveria ser submetido ao crivo censor da Igreja e do Estado, oportunizando que pessoas pudessem se apavonar como “donas da verdade”, agindo sob critérios subjetivos em prol da preservação dos seus interesses e dos bons costumes na sociedade.

Nesse contexto, compreende-se que o controle do acesso aos livros pela censura impõe, de maneira extensiva e automática, restrição à leitura. Tanto que:

Historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social: primeiro nas mãos da Igreja, que garantia para si, por meio do controle dos textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar (Castrillón, 2011, p. 16).

É lastimável, mas é preciso ponderar de maneira crítica e consciente, que a censura não se restringe ao passado da humanidade. Ela ainda está presente, velada ou explícita, e difundida por ideais políticos de vieses ideológicos e conservadores ao controle moralista que cerceiam e buscam regram os comportamentos sociais pelos preceitos religiosos. E nesse contexto, os ambientes digitais, especialmente pelas redes sociais, ampliaram a proliferação dos discursos que instrumentalizam a censura como orientação política.

Assim, a escola e sua biblioteca tornam-se ambientes sensíveis às regulações moralistas que alcançam palanques (antes físicos, hoje digitais) com pessoas de todas as classes sociais que enxergam o ambiente escolar como espaço ideológico que pode corromper a formação “dos bons costumes” nos alunos.

A pressão social repercute do e no pensamento conservador da população em oposição às formas plurais de compreensão da condição humana, resultando em políticas governamentais restritivas e



excludentes. O livro infantil não está imune aos atos de censura, pelo contrário, é perseguido com maior rigor, dependendo da sua temática.

O objetivo desse trabalho consiste em demonstrar que o livro infantil continua sofrendo perseguições. Para ilustrar esse aspecto, fruto da censura, a presente investigação dedica-se a refletir, com bases teóricas, o caso do livro infantil *Enquanto o sono não vem*, de autoria de José Mauro Brant, especificamente o conto *A triste história de Eredegalda*. Para tanto, o trabalho denuncia que esse livro deixou de compor o acervo das bibliotecas escolares no município de Londrina, em 2017. A relevância dessa pesquisa é tornar a censura uma abordagem temática como categoria analítica na ambiência escolar.

Metodologicamente esta investigação foi delineada pelas pesquisas bibliográfica e documental, tendo a literatura especializada como embasamento teórico para constituir as fundamentações essenciais a partir das bibliografias levantadas que contribuíram para formulação das reflexões aqui estabelecidas. Na pesquisa documental recorreu-se a documentos específicos para ampliar as evidências das discussões teóricas.

CRIANÇAS, LIVROS INFANTIS, BIBLIOTECA E A CENSURA

As crianças, diferentemente do que pensam delas, são seres em constante leituras. Mesmo quando quietas e mergulhadas no seu mundo imaginário, estão atentas às conversas e aos acontecimentos ao seu redor. Em geral, são curiosas, então desconsiderar a sua capacidade cognitiva e de compreensão de mundo é um desacerto. E, ainda, acreditar na criança “[...] como um ser ‘menor’, incompleto, frágil, inocente e dependente, de forma que é preciso censurar um sem-número de informações para as quais [...] não estaria preparada [...] [e] poderiam lhe causar muito mal” (Ceccantini; Valente (2024, p.29), é também um desacerto.

Desse modo, não é sob o efeito da censura, ou mesmo da imposição em processos da educação formal (escola) ou informal (casa) que as crianças terão interesse pela leitura (Harellou-Lafarge; Segré, 2010). As crianças precisam ser introduzidas e estimuladas aos encantos e às potencialidades da literatura infantil e, para isso, elas têm de ser ouvidas e suas opiniões devem ser respeitadas e jamais tolhidas, principalmente na escola (Castrillón, 2024), pois “Ignorar o que as crianças realmente pensam as levam ao seu descontentamento com a leitura na escola” (Chambers, 2023, p. 53).

É pertinente considerar que a relação das crianças com a leitura, e consequentemente com o livro, consiste em um compromisso social que contribui com a formação da autonomia desse sujeito para exercer o seu direito à informação. Afinal, como defende Castrillón (2011, p. 19), a leitura “Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício pleno da democracia”.

Em tal perspectiva, as crianças devem (e precisam) se sentir impulsionadas a conviver e a participar ativamente do ambiente informacional que integra, em processos dinâmicos, os diferentes gêneros da cultura literária aliados ao livro e à biblioteca (Campello, 2024). E, assim, é preciso prevalecer a liberdade como manifestação do pensamento e da opinião individuais, isto é, não cabe a opressão impositiva das proibições operacionalizadas pela censura de acesso ao livro, mas sim a fruição pela leitura que permite a apropriação cultural (Castrillón, 2024).



Nesse contexto, denominações biblioteca escolar, biblioteca da escola entre outras não interferem na relação das crianças com o espaço, mas o que vai figurar fundamental é a convivência que terão com essa instituição ao longo de sua permanência na escola, ou seja, se os estudantes a utilizam como espaço de encontro com o escrito, com as pessoas, com aspectos que dialogam com suas vidas, com sua formação.

O projeto pedagógico da escola deve apontar e possibilitar a execução de diferentes ações dentro da biblioteca. Segundo Campello (2024, p. 209) comumente a biblioteca escolar é vista “[...] como lugar de guardar livros ou de contação de histórias. Mas, se as práticas da biblioteca se harmonizam com a ideia de um espaço de aprendizagem, sua identidade fica mais nítida” (Campello, 2024, p. 209).

Muitos desafios ainda se interpõem para que escola e a biblioteca possam ter uma relação dinâmica, viva e pedagógica que afete a formação da criança. Mas há muitos empecilhos que dificultam o processo de mediação da leitura, afetando o aprendizado dos alunos e seus dizeres. Assim, essa comunicação destaca a função primordial da biblioteca escolar que é a formação de leitores críticos, função que exige um acervo plural de livros, com a presença de todos os gêneros, temáticas e linguagens, além de espaço para mediações intencionalmente organizadas para que a criança possa ler, falar, debater e, até mesmo, silenciar num primeiro momento a respeito daquilo que encontrou no texto.

ENQUANTO O SONO NÃO VEM... EREDEGALDA LÚCIDA E CENSURADA

Muitos domínios do conhecimento se dedicam a discutir e criticar as práticas de censura em qualquer situação social. Aqui as reflexões estão voltadas à interrupção da liberdade na formação de acervos em bibliotecas escolares e no exercício da mediação da literatura, especificamente, com o livro infantil.

Sabe-se que em diferentes épocas “[...] haverá tabus, preconceitos que surgirão de sociedade em sociedade, de tempos em tempos e que vão requerer coragem para enfrentá-los, em especial, se pensarmos no âmbito institucional” (Silva, 2016, n.p.). Além de coragem, quando uma polêmica se instala na escola as discussões e decisões pedagógicas precisam ocorrer coletivamente, envolvendo diferentes profissionais e de acordo com suas competências. Para Silva (2016) acrescentar determinadas obras ao acervo “[...] requer consenso das instituições, pois é provável que enfrente resistência. O que fazer nessa situação? Não existem respostas modelo, mas a política de seleção de acervo de uma instituição, em especial da biblioteca, não pode ficar alheia às mudanças sociais [...]”.

O livro censurado, e aqui analisado como objeto de pesquisa, foi destinado aos alunos de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental e incluído na lista de bibliografias do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2014. A perseguição e a celeuma contra o livro *Enquanto o sono não vem* teve início no estado do Espírito Santo, nas cidades de Vitória, Serra e Cariacica e, na sequência, repercutiu em vários estados brasileiros, inclusive a polêmica chegou até Londrina (PR).

A contenda entorno do referido livro reverberou nacionalmente e, sob pressão de manifestações conservadoras, o Ministério da Educação (MEC) determinou a “[...] ordem de recolhimento de 93 mil exemplares em 2017 [...]” (Bertolli; Mendes, 2022, p. 3). Esse caso específico repercutiu nas redes



sociais com discursos acalorados e ultraconservadores, denotando enfoques de interesses religiosos e alinhamento ideológico nas bases do pensamento da extrema-direita.

Com justificativa apresentada formalmente pelo MEC, o governo alegou que “As crianças no ciclo de alfabetização, por serem leitores em formação e com vivências limitadas, ainda não adquiriram autonomia, maturidade e senso crítico para problematizar determinados temas com alta densidade, como é o caso da história em questão” (Brasil, 2017, n.p.).

As manifestações eufóricas e conservadoras, a respeito do livro de Brant, contribuíram às pressões políticas em Londrina, ocasionando na censura e retirada dos exemplares do acervo das bibliotecas escolares municipais.

A obra em questão tem oito contos populares narrados por meio da oralidade, por trovadores desde os tempos remotos. Mas o conto que implicou a censura do livro é intitulado *A triste história de Eredegalda*, composto em versos ritmados que trazem a história de um rei que mora num castelo com sua esposa e suas três filhas, Eredegalda era filha mais bonita:

Um dia, seu pai lhe disse:
- *Se quiseres casar comigo,*
Serás a minha esposa,
E tua mãe, nossa criada.

- *Isso não, querido pai,*
Isso não pode ser,
Prefiro ficar fechada
Do que minha mãe criada. (Brant, 2013, p.27)

A polêmica que repercutiu na censura do livro pode ser identificada nas duas estrofes apresentadas acima. Na primeira, implica uma conotação de sentido que remete intenção de incesto, por parte do pai. Enquanto na segunda estrofe há a recusa da filha ao relacionamento proposto pelo seu genitor.

Assim, o rei vingativo manda prender a filha em uma torre e ela fica isolada comendo carne salgada e sem beber água. Eredegalda pede ajuda, mas a mãe e as irmãs tiveram medo de socorrê-la, pois o pai-marido-rei, com o seu autoritarismo patriarcal, ameaçou matá-las. Em consequência, a infelicidade se concretiza, conforme as estrofes abaixo:

Eredegalda saiu chorando,
Chorando lágrimas de sangue,
E disse: - Pai, se é a mim que tu queres,
toma lá minha mão esquerda.

Vou mandar três cavaleiros,
Cada qual com um jarro d'água.
Aquele que chegar primeiro
casará com Eredegalda.

Todos três chegaram juntos

*Mas Eredegalda já estava morta,
Acompanhada de quatro anjos
E Jesus perto da porta.* (Brant, 2013, p.29)

As três estrofes são desfechos da história que culminam na tragédia da personagem protagonista, a Eredegalda. Assim, a sua morte e o motivo desta fazem jus ao título do conto e a expressão “Chorando Lágrimas de sangue” refere-se a uma metáfora hiperbólica e idiomática, que representa sofrimento extremo, dor intensa ou desespero de Eredegalda. Há também a utilização de elementos religiosos expressos na Bíblia cristã que remetem a um tipo de consolo espiritual ao sofrimento de Eredegalda pela presença na cena de quatro anjos e de Jesus Cristo.

Na última estrofe do conto, há referências implícitas de valores religiosos moldando a crença da pureza imaculada como exaltação da mulher casta que morreu sem consumir o pecado original no seu sentido bíblico. Desse modo, na última estrofe, alude-se a uma moral religiosa atribuída à virgindade de Eredegalda:

Lá vem vindo um anjo.
Um anjo de lá do céu
não é anjo é uma virgem
porque traz grinalda e véu
(Brant, 2013, p. 29).

Interpreta-se que o pai não conseguiu realizar o seu desejo incestuoso com a filha Eredegalda. Com isso, a morte dela evoca uma ideia de redenção que persiste historicamente na religiosidade cristã, especialmente no catolicismo popular, de virgindade como pureza imaculada que assegura a “entrada” no céu após a morte.

A MEDIAÇÃO DA LEITURA E A CENSURA AO LIVRO INFANTIL

O argumento mais propagado pelos adultos para a retirada desse livro das escolas, é que o conto de Eredegalda incentiva o incesto. Argumento esdrúxulo, pois a atitude da menina vai no sentido contrário. Ela se recusa ao casamento e protesta contra a artimanha incestuosa do pai.

Os livros e as histórias podem provocar o diálogo da criança com o mundo e situá-la com o seu entorno. E esse processo deve ser mediado com a atenção necessária porque

“A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isto, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmene pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa” (Bettelheim, 1985, p.12).

Assim, podem surgir temáticas que desafiem o educador, o bibliotecário a mediar discussões ou as dúvidas que possam surgir a leitura. Por isso mesmo que “Na relação entre a literatura e o ensino, a figura do mediador é fundamental. Esse agente é alguém cujas ações podem ser decisivas para o sucesso ou para o fracasso do leitor” (Loyola, 2013, p. 115).

O papel de quem atua na mediação com criança leitora não é alijá-la de se encontrar com mundo que está na escrita, mas estar presente, especialmente na escola e na biblioteca, para orientar o aluno a dialogar da melhor maneira possível com o que lê. Nesse sentido, “A ação da escola, da família, do



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





conjunto da vida social tem por finalidade facilitar a construção da criança-leitora e fazer da leitura uma prática cultural costumeira compartilhada por todos” (Horellou-Lafarge; Segré, 2010, p. 82). Ou seja, a formação do leitor é um processo social complexo porque envolve diferentes agentes e as estruturas de instituições culturais, além da própria disposição do sujeito e suas subjetividades específicas.

A censura, como decisão da arbitrariedade política, almeja finalidades escusas de interesses de grupos específicos, resultando na ruptura e no cerceamento de direitos à liberdade para acesso à informação e das diferentes manifestações do pensamento humano. Um livro censurado impede a oportunidade de propor discussões na sociedade e inviabiliza reflexões de assuntos polêmicos e pertinentes à realidade histórica e sociocultural.

Acredita-se que a discussão desse conto na escola, mais do que se imagina, tenha o potencial de refletir a respeito desse tipo de violência invisibilizada no cotidiano das famílias em que a mulher se encontra vulnerável. Vale destacar que a violência sexual de parentes, em especial o pai, não é rara no Brasil, pior é saber que: “[...] a prática de incesto em si não é tipificada como crime pelo Código Penal. Isso significa que a relação sexual consensual entre parentes próximos, por si só, não é considerada um crime pela legislação penal brasileira” (Oliveira, 2024, grifo da autora). Outra informação estarrecidora é verificar que desde 2021 tramita na Câmara de Deputados o PL603/21 tendo a seguinte ementa: “Altera o Decreto-Lei no. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para criminalizar a prática do incesto” (Brasil, 2025, n.p.). Essa morosidade não é aceitável porque afeta a vulnerabilidade de mulheres, especialmente na faixa etária de quando ainda são crianças.

Retornando ao livro analisado, infelizmente a polêmica se instalou e sem uma discussão ampla, o livro em questão foi retirado das escolas. Como solução pedagógica sugere-se refletir sobre a recomendação de Sant’Anna (2024, p. 303) que destaca:

[...] a leitura reflexiva da Nota Técnica sobre o livro *Enquanto o sono não vem* de José Mauro Brant. Divulgada pelo CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, emitida em junho de 2017 [...] defendendo a escolha da obra e reafirmando suas virtudes temáticas e estético-literárias.

A censura do Ministério da Educação sobre do livro *Enquanto a noite não vem*, que culminou no recolhimento dos seus exemplares nos acervos de bibliotecas escolares em todo o país, tornou necessária a manifestação do Ceale, por este ter recomendado a obra, em 2014, na relação de livros paradidáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desse modo, ainda com a finalidade de documentação e comprovação, acrescenta-se a essa discussão o trecho da Nota Técnica do Ceale:

[...] o Centro se posiciona contrariamente a práticas de censura ligadas a livros e à leitura, reafirmando “que a literatura não faz o mundo ser como ele é, mas a nossa compreensão do mundo não pode prescindir da liberdade que a obra literária se vale para ilustrar a dimensão da condição humana” (Ceale, 2017).

Diante do que foi exposto neste trabalho, considera-se pertinente realçar que toda censura sobre livros representa uma afronta repressora ao direito de ler e à autonomia do sujeito que deve ter preservada na sua relação com livros para apropriações de informação e cultura individuais. No que tange às crianças, essas precisam ser estimuladas para vivenciarem experiências com leituras, tendo



à sua disposição variedades de títulos e assuntos sortidos em acervos mantidos por bibliotecas escolares que ofereçam mediação da leitura de forma crítica e comprometida com o desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A polêmica que precipitou na censura do livro tem a ver unicamente com a cena de incesto, mas a história possui muitas camadas com grandes potencialidades para discussões sobre a condição da mulher na sociedade atual. Com isso, o incesto, sem menosprezar a gravidade e a repugnância desse tipo de assédio abjeto, não pode ser motivo plausível para implicar em uma censura sumária. Além do mais, o conto denuncia abusos domésticos sem apologizar o incesto, dando protagonismo à vítima.

Entende-se que o recolhimento dos livros incorre a outro aspecto ético que permaneceu oculto ou secundário à polêmica causada pela censura. Diz respeito à falta de compromisso das instâncias federais e municipais com o dinheiro público investido na compra desses livros ao acervo das bibliotecas escolares que foram distribuídos pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Uma alternativa viável, e mais oportuna, além de financeiramente mais econômica, seria o redirecionamento desse título em questão para séries escolares com alunos em idades consideradas mais apropriadas pelo MEC ou mesmo como iniciativas individuais das secretarias municipais de educação para distensionar essa polêmica. No entanto, esses organismos que têm a responsabilidade de gerir e estabelecer políticas de educação em suas esferas de domínio de autoridade administrativa se mobilizaram em atender demandas de manifestações conservadoras que publicamente ensejavam pela censura do livro.

É preciso reagir que existem, no Brasil, movimentos conservadores se intensificando para propagar a Bíblia como recurso bibliográfico obrigatório nas bibliotecas escolares. Esse conservadorismo religioso tem articulado ações políticas locais e estaduais buscando repercussões nacionais, pois conforme aponta Duque (2025, n.p.), “[...] leis estaduais do Amazonas e Mato Grosso do Sul [...] [impuseram] obrigatoriedade das bíblias em escolas e bibliotecas”. No entanto, o Superior Tribunal Federal (STF) declarou inconstitucionalidade dessas leis estaduais.

De todo o modo, por tradição e independente de leis específicas em quaisquer esferas da federação brasileira, a Bíblia, por ser considerada um livro sagrado no cristianismo, é sempre tolerada ou mesmo incentivada como recurso bibliográfico dos acervos das bibliotecas escolares, porém, é preciso enfatizar que a Bíblia tem passagens específicas que relatam o incesto: Naor e Milca (Gênesis 11:29), Ló e suas filhas (Gênesis 19); Abraão e Sara (Gênesis 20:12), Rúben e Bila (Gênesis 35:22), Judá e Tamar (Gênesis 38), Anrão e Joquebede (Êxodos 6:20), Amnom e Tamar (2º Samuel 13).

Possivelmente a aceitação da Bíblia nas bibliotecas escolares é que essas passagens, que registram incestos, devem ser discutidas e contextualizadas histórica e teologicamente. Mas a reflexão contextual e seus fundamentos literários também precisam constar nos processos de mediação da leitura. Sendo assim, o livro *Enquanto a noite não vem* deveria ser analisado com profissionalismo educacional que se espera de uma escola e não a censura, tão contraproducente à liberdade do pensamento humano.



Notadamente, o contexto em si precisa ser objeto de discussão e posicionamento da comunidade escolar. Recomenda-se que temas polêmicos e “espinhosos” sejam refletidos e aprofundados e que haja espaço de escuta sensível no momento do diálogo com as crianças. Tornando, assim, a mediação da leitura um processo crítico, mas também transformador.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

BRANT, José Mauro. **Enquanto o sono não vem**. Rio de Janeiro: JPA, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 603/2021**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2442068&filename=Tramitacao-PL%20603/2021. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Parecer técnico. *In*: Ofício Circular Nº 294/2017- SEB/MEC. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-06/mec-retira-livro-de-escolas-publicas-por-apresentar-conto-sobre-incesto>. Acesso em: 25 dez. 2025.

CAMPELLO, Bernadete. **A biblioteca como lugar de aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CASTRILLÓN, Silvia. **Biblioteca na escola**. São Paulo: Pulo do Gato, 2024.

CEALE. **Nota Técnica**: seleção do livro “Enquanto o sono não vem”. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2017. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/blog/selecao-do-livro-enquanto-o-sono-nao-vem/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves. Censura, censuras. *In*: CECCANTINI, João Luís; GALVÃO, Eliane; VALENTE, Thiago Alves. **Literatura infantil e juvenil na fogueira**. Belo Horizonte: Aletria, 2024. p.19-98.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez, 2023.

DUQUE, Felipe. Bíblias em escolas e bibliotecas é constitucional? **Estratégia: carreira jurídica**, [s.l.]. Disponível em: <https://cj.estrategia.com/portal/obrigatoriedade-biblia-escolas-bibliotecas-constitucional/>. Acesso em: 25 dez. 2025.

LOYOLA, Juliana Silva. Leitura literária e Ensino: paradoxos, desafios e propostas. *In*: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado das Letras, 2013. Cap. 5, p. 113-124.

OLIVEIRA, Janis. **O incesto no Brasil é crime?** Curitiba, 2024. Disponível em: <https://www.jkadvocacia.com/o-incesto-no-brasil-e-crime/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SANT’ANNA, Jaime dos Reis. Pesadelo nas cantigas de ninar. *In*: CECCANTINI, João Luís; GALVÃO, Eliane; VALENTE, Thiago Alves. **Literatura infantil e juvenil na fogueira**. Belo Horizonte: Aletria, 2024. p. 293-305.

SILVA, Rovilson José da. Família homoafetiva na literatura infantojuvenil: composição do acervo da biblioteca. **Infohome**, jun.2016. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=982. Acesso em: 20 nov. 2025.



MEDIAÇÃO EM LIBRAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SIMBÓLICOS E ESTÉTICOS PARA ESTUDANTES SURDOS

Antonio Cezar Nascimento de Brito

*Universidade de Brasília (UnB)
Centro Universitário Projeção (UniProjeção)*

Maria Júlia Batista de Holanda

Centro Universitário Projeção (UniProjeção)

Jonathan Cardoso Santana da Silva

Centro Universitário Projeção (UniProjeção)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A narrativa oral constitui-se como uma das práticas culturais mais ancestrais da humanidade, desempenhando papel fundamental na transmissão de valores, afetos e códigos sociais. Como destaca Brito (2014), “desde os tempos primitivos, os homens reuniam-se em volta de fogueiras, à entrada das cavernas, para contar os feitos do dia, as caçadas, para lembrar fatos e histórias dos antepassados” (p. 19). No ambiente escolar, a contação de histórias assume especial relevância para o desenvolvimento linguístico e a formação do leitor literário.

Entretanto, quando consideramos o contexto da Educação Bilíngue de Surdos, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como primeira língua (L1), essa prática adquire contornos singulares que demandam reflexão aprofundada. A contação de histórias, enquanto técnica milenar e artística de comunicação, vem com o passar dos anos perdendo espaço em meio à tecnologia e às diversas opções de entretenimento que colaboram para o distanciamento entre leitor e texto literário (Brito, 2014).

Estudos sobre linguística e cognição surda, como os desenvolvidos por Quadros e Schmiedt (2006), apontam que a natureza visual-espacial da Libras, em contraste com a modalidade oral-auditiva das línguas faladas, pode influenciar significativamente a maneira como o aluno surdo acessa e interpreta textos literários. Partimos do pressuposto de que estudantes surdos, em virtude de suas características linguístico-cognitivas, tendem inicialmente a interpretar narrativas de forma mais literal, enquanto a contação de histórias tradicional envolve complexas camadas de ritmo, expressividade e significado simbólico.

O desafio pedagógico que se coloca, portanto, reside em transformar a interpretação em Libras de um mero processo de decodificação linguística para uma mediação estética capaz de recriar as imagens e metáforas da narrativa oral. É nesse contexto que o presente artigo se propõe a investigar como a narrativa oral, mediada por interpretação em Libras sensível aos elementos performáticos, pode favorecer a construção de sentidos simbólicos e estéticos, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e literário de alunos surdos do Ensino Fundamental.



A pesquisa justifica-se pela urgência em qualificar a mediação literária no contexto bilíngue, garantindo que o estudante surdo tenha pleno acesso não apenas ao conteúdo informativo das histórias, mas à riqueza simbólica e ao prazer estético que a literatura pode proporcionar. Como afirma Brito (2014), “contar histórias, hoje, tem o mesmo objetivo de antigamente, pois quando as pessoas se reúnem para ouvir uma história, inicia-se um ritual que é mantido de geração em geração, através da narrativa” (p. 22). A contação de histórias em Libras, quando realizada com excelência, pode se constituir como potente ferramenta de afirmação cultural e identitária da comunidade surda.

MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR

A mediação literária, conforme conceptualizada por Colomer (2017) e Munita (2021), transcende a mera apresentação do texto, constituindo-se como prática que envolve o estabelecimento de pontes afetivas e cognitivas entre o leitor e o universo simbólico da obra. Para esses autores, a mediação eficaz convida o leitor a ir além do enredo linear, possibilitando a apreensão das intenções estéticas e das ressonâncias emocionais do texto.

No contexto específico desta pesquisa, o trabalho de mediação em Libras assume crucial importância para estabelecer essa “ponte” para a experiência literária. A mediação, quando realizada com excelência, nutre emocional e cognitivamente o leitor, potencializando sua educação estética (Colomer, 2017). O desafio particular na mediação para surdos reside em transformar a interpretação em Libras de um processo de decodificação linguística para uma verdadeira mediação estética (Munita, 2021).

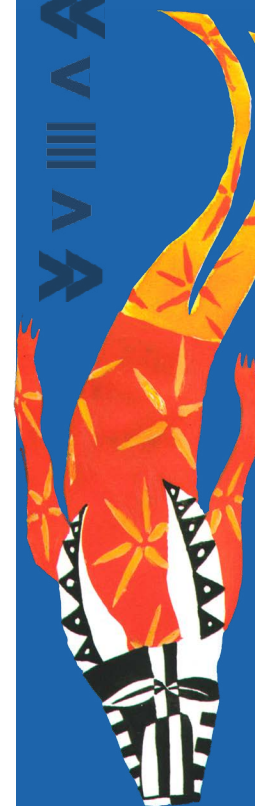
A importância da mediação qualificada torna-se ainda mais evidente quando consideramos que, como observa Brito (2014), “a criança acostumada a que lhe contem histórias, no futuro, saberá que poderá buscar na literatura o que precisa para satisfazer sua inevitável demanda da palavra escrita e da narrativa de ficção” (p. 11). Esta afirmação aplica-se igualmente aos estudantes surdos, para quem a mediação em Libras pode abrir as portas do universo literário.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E CULTURA SURDA

O modelo de educação bilíngue para surdos adotado no contexto desta pesquisa reconhece a Libras como L1 e o Português escrito como L2 (Quadros & Schmiedt, 2006). Esta abordagem fundamenta-se no entendimento de que a aquisição da segunda língua não constitui mera transferência linguística, mas sim processo paralelo de aquisição e aprendizagem que deve respeitar as particularidades cognitivas e culturais dos estudantes surdos.

É fundamental que a prática pedagógica na educação bilíngue esteja ancorada na Cultura Surda (Skliar, 1998; Perlin, 1998; Strobel, 2009), valorizando a identidade, as formas de comunicação visuais e as narrativas próprias da comunidade surda. Como destaca Perlin (1998, p. 51), a cultura surda não representa “uma imagem atenuada de uma hipotética cultura ouvinte” ou uma “cultura patológica”, mas sim conjunto de processos culturais específicos que merecem reconhecimento e valorização.

A cultura surda, sendo essencialmente visual, demanda que a mediação em Libras valide as formas culturais visuais-espaciais características dessa comunidade (Strobel, 2009). A contação de histórias



em Libras configura-se, portanto, como evento cultural e linguístico único, que deve respeitar e potencializar as particularidades da experiência visual surda.

CONCEPÇÃO ESTÉTICA DA NARRATIVA

O estudo adota a perspectiva de Regina Machado (2013), que concebe a contação de histórias como criação afetiva em tempo real. Para a autora, a qualidade estética da narrativa depende fundamentalmente da capacidade do contador em mobilizar a imaginação e a emoção dos ouvintes por meio de recursos performáticos adequados.

No caso específico dos estudantes surdos, essa dimensão estética é transmitida predominantemente pela expressividade corporal, facial e pelo uso rítmico do espaço - elementos que constituem a performatividade própria da Libras. A docente-intérprete, ao intensificar as expressões faciais e corporais (elementos não-manuais), alinha-se a essa concepção estética, transmitindo o tom afetivo da narrativa (medo, surpresa, alegria) e potencializando a experiência literária dos estudantes surdos.

A concepção benjaminiana da narração também se mostra pertinente para nossa discussão. Como observa Brito (2014) ao discutir Benjamin, “a arte de narrar, de contar histórias, associava o saber das terras distantes, trazidos pelos migrantes, no caso os marinheiros, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário, o camponês” (p. 21). Na mediação em Libras, essa “arte de narrar” adapta-se ao contexto visual-espacial, onde o contador/intérprete torna-se ponte entre o universo simbólico da narrativa e a experiência cultural surda.

METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, delineada a partir dos pressupostos de Minayo (2017), que prioriza a compreensão aprofundada de fenômenos em seus contextos naturais. Tal orientação metodológica mostrou-se adequada para investigar a complexidade da interação linguística, cultural e estética envolvida na mediação literária em Libras.

O estudo foi desenvolvido na Escola Bilíngue de Taguatinga-DF e contou com a participação de alunos surdos do Ensino Fundamental, um narrador oral e uma docente da escola com proficiência em Libras, que atuou como intérprete e mediadora.

Para a coleta de dados, utilizaram-se três instrumentos principais, conforme recomendado por Bogdan e Biklen (2006):

a) Sessões de Contação de Histórias e Observação Participante, durante as quais foram realizadas sessões planejadas de contação de histórias, em que o pesquisador atuou como observador participante, registrando detalhadamente as interações, reações dos alunos e, fundamentalmente, as estratégias performáticas e linguísticas em Libras utilizadas pela docente/intérprete (ritmo, expressividade, uso de classificadores e Expressões Não-Manuais - ENMs).

b) Entrevistas Semi-Estruturadas, que foram conduzidas entrevistas com os estudantes e com a docente/intérprete, com objetivo de captar suas percepções sobre a construção dos sentidos simbólicos e a experiência estética da narrativa.



c) Registro Audiovisual, sendo as sessões registradas em vídeo, servindo como material de apoio para transcrição e análise detalhada da performance em Libras.

Os dados coletados (relatórios de observação, transcrições de entrevistas e registros audiovisuais) foram submetidos à Análise de Conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bardin (2011). O processo analítico concentrou-se na identificação e categorização de: indicadores de sentido simbólico (marcações nas falas e reações dos alunos que demonstrassem superação da interpretação literal em favor da compreensão de metáforas e conceitos abstratos) e estratégias de mediação estética (análise das técnicas performáticas em Libras que se mostraram mais eficazes na transmissão do ritmo, expressividade e imagens evocadas pela oralidade).

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LIBRAS: DA LITERALIDADE À APREENSÃO SIMBÓLICA

A implementação das sessões de contação de histórias na Escola Bilíngue de Taguatinga permitiu identificar processos significativos na construção de sentidos por parte dos estudantes surdos. A análise dessas experiências revelou dois momentos distintos no percurso de mediação: a literalidade inicial e a posterior potencialização da apreensão simbólica.

As primeiras sessões de contação evidenciaram que os alunos surdos tendiam a acessar os textos de maneira predominantemente literal, focando basicamente na sequência linear dos acontecimentos. Metáforas e conceitos abstratos - como “coração pesado” ou “luz da esperança” - eram frequentemente interpretados como referências físicas diretas, sem a compreensão de seu caráter simbólico.

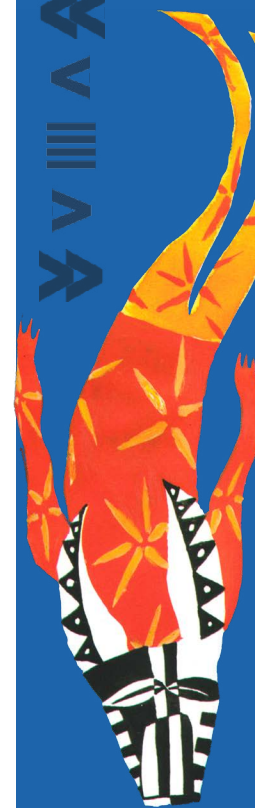
Essa tendência à literalidade manifestou-se claramente na contação de “O Gato de Botas”, primeira experiência do contador com o público surdo. Na ocasião, a simples narração oral acompanhada de interpretação em Libras mostrou-se insuficiente para capturar o interesse e promover a compreensão profunda da história por parte das crianças. Como relatado pelo contador: “As crianças olhavam para mim e para a intérprete, mas ao final percebi que não haviam prestado muita atenção à história em si”.

A inflexão neste cenário ocorreu quando a interpretação em Libras transcendeu a simples tradução palavra-sinal, incorporando recursos performáticos essenciais à transmissão da dimensão estética da narrativa. A docente-intérprete começou a utilizar sistematicamente:

- Classificadores: Uso do espaço e do corpo para representar visualmente as imagens evocadas (a altura de um gigante, o movimento de uma folha caindo);
- Expressões Não-Manuais (ENMs): Intensificação das expressões faciais e corporais para transmitir o tom afetivo da narrativa (medo, surpresa, alegria);
- Ritmização: Variação na velocidade e intensidade da sinalização para criar o ritmo e a tensão dramática da história.

Essa transformação na qualidade da mediação alinhou-se à concepção estética de Regina Machado (2013), para quem a contação de histórias constitui criação afetiva em tempo real, dependente da capacidade do mediador em mobilizar imaginação e emoção.

O achado central desta pesquisa reside na constatação de que a interpretação em Libras, quando sensível aos elementos performáticos da oralidade, potencializa significativamente a apreensão de



camadas simbólicas por parte dos estudantes surdos. A mediação mostrou-se eficaz não apenas por ocorrer na L1 dos alunos, mas principalmente por ser esteticamente rica e culturalmente validada.

Na contação de “O Leão e o Pássaro”, por exemplo, observou-se que a representação visual de conceitos abstratos como “amizade” e “solidariedade” por meio de recursos espaciais e expressivos em Libras permitiu que os alunos estabelecessem conexões entre imagens concretas e significados simbólicos. Como relatou uma das professoras: “As crianças passaram a fazer as atividades espontaneamente após a contação. Também começaram a querer contar suas próprias histórias para os amigos”.

Esse processo teve duplo impacto no desenvolvimento dos estudantes:

- Desenvolvimento Linguístico: Ampliação do vocabulário conceitual e abstrato em Libras, essencial para o acesso futuro ao Português escrito (L2);
- Engajamento Estético: Ampliação do imaginário dos alunos, gerando maior envolvimento afetivo com a literatura, na medida em que as histórias passaram a ser “sentidas” e não apenas “entendidas”.

A mediação, nesse sentido, cumpriu o papel descrito por Colomer (2017) ao estabelecer pontes para a leitura literária, validando simultaneamente as formas culturais visuais-espaciais da comunidade surda (Skliar, 1998; Strobel, 2009).

Um aspecto particularmente significativo do processo de mediação foi a criação e consolidação do personagem “Cardoso” - alter-ego do contador de histórias. A professora entrevistada destacou a importância desse recurso: “Elas [as crianças] já associam sua presença à contação de histórias. Quando veem o Cardoso, sabem que haverá uma história; quando veem o Jonathan, não fazem essa associação”.

A construção dessa identidade narrativa revelou-se estratégia eficaz para criar o “clima” propício à experiência literária, funcionando como elemento de transição entre o cotidiano escolar e o universo imaginário das histórias. Esse processo corrobora a ideia de Brito (2014) de que “o poder da palavra falada pode transportar para mundos de imaginação e encantamento e assim a contação de histórias pode conduzir o pensamento por mundos mágicos, onde a imagem é construída de acordo com o momento e a forma como o narrador interpreta a história” (p. 16).

A experiência com o personagem Cardoso demonstra que, como afirma Brito (2014), “cada narrador tem um modo e um objetivo de porquê contar histórias. Alguns contam histórias porque querem compartilhar com o outro um pouco do patrimônio cultural da humanidade. Outros porque desejam que os ouvintes experimentem o mesmo estado acima e além do tempo” (p. 23). No contexto surdo, essa partilha do patrimônio cultural adapta-se às particularidades da experiência visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que a qualidade da mediação em Libras constitui fator determinante para que estudantes surdos do Ensino Fundamental acessem as camadas simbólicas e estéticas da narrativa oral. Por meio da pesquisa pudemos comprovar que a simples interpretação linguística é insuficiente para promover o engajamento literário desses estudantes, sendo necessária uma abordagem que incorpore elementos performáticos e estéticos característicos da cultura surda.



Os resultados indicam que o caminho para o desenvolvimento linguístico e literário de alunos surdos passa necessariamente pelo reconhecimento de que a contação de histórias em Libras exige performance que transcende a equivalência gramatical, constituindo-se como recriação afetiva e visual da obra literária. A mediação estética em Libras mostrou-se capaz de transformar a experiência literária de estudantes surdos, convertendo-a de processo predominantemente literal em experiência rica em significados simbólicos.

Como bem sintetiza Brito (2014), “por meio da contação de histórias resgata-se a memória cultural, pois transmitem-se conhecimentos e experiências para o outro e contador e ouvinte transformam-se em sujeitos culturais” (p. 23). No contexto da educação bilíngue de surdos, esse resgate cultural adquire dimensão ainda mais significativa, pois representa a afirmação da cultura surda e de suas formas próprias de expressão e significação.

Conclui-se pela urgência em investir na formação continuada de docentes e intérpretes de Libras para que desenvolvam habilidades performáticas na contação de histórias, atuando como verdadeiros mediadores estéticos. Sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a análise dos elementos linguísticos específicos da Libras (como o uso de classificadores e ENMs) que mais eficazmente potencializam a construção de sentidos simbólicos, contribuindo para a elaboração de metodologias específicas para a educação literária de surdos.

A experiência do personagem Cardoso e a evolução das estratégias de mediação ao longo da pesquisa demonstram que é possível criar condições para que estudantes surdos tenham acesso pleno à riqueza simbólica da literatura, reafirmando que crianças surdas são, antes de tudo, crianças - com direito ao encantamento, à imaginação e à experiência estética que as histórias podem proporcionar. Como conclui Brito (2014), “assim como os primeiros homens, podemos despertar em nossos jovens, nossos alunos, o prazer de ouvir uma história e, por meio disso, sensibilizá-los para a literatura e para a leitura, proporcionando momentos de descontração, de imaginação e encantamento” (p. 17).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, Walter. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.” In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Pesquisa qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006.
- BRITO, Antônio César Nascimento de. **Contar para encantar: a contação de histórias e o ensino da literatura infanto juvenil**. Projeção e Docência, vol. 5, nº 1, 2014.
- COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- MACHADO, R. S. B. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2013.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MUNITA, F. **Eu, mediador(a):** mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. São Paulo: Solisluna Editora, 2021.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: Skliar, C. (Org.) **A Surdez, um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre, Mediação, 1998.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC/Seesp, 2006.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.



MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO GESTO FORMATIVO: ENCONTRAR E AFETAR SUJEITOS NAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Claudiane da Conceição de Almeida

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Vanessa Soares de Souza,

Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED-NI)

Ludmila Thomé de Andrade

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura literária, quando acontece de forma significativa, ultrapassa a dimensão do conteúdo e da técnica e se inscreve no campo da experiência. Ela não se limita ao texto, mas envolve corpos, vozes, silêncios e afetos. Mediar leitura, nesse sentido, não é apenas organizar um momento pedagógico ou apresentar um livro, mas sustentar um encontro entre sujeitos e narrativas.

Este artigo nasce do desejo de refletir sobre esses atravessamentos a partir da experiência vivida no projeto de extensão *Lá Vem História*, realizado em 26 escolas públicas cariocas no ano de 2024 e em 21 escolas no ano de 2025, constitui uma iniciativa da ONG Parceiros da Educação RJ, por meio da Lei Rouanet, em parceria com o Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob coordenação da Prof.^a Dra. Ludmila Thomé de Andrade.

Seu foco central é promover o encontro das crianças com a literatura e, de modo indissociável, tem se dedicado à formação de mediadoras de leitura em processo de formação inicial que, futuramente, atuarão como professores da educação básica. O projeto visa promover momentos de leitura literária nos anos iniciais em escolas públicas cariocas, com foco na formação de crianças leitoras.

A ação conta com estudantes de licenciaturas de instituições públicas, como a UFRJ e a UNIRIO, provenientes majoritariamente dos cursos de Pedagogia e Letras, mas também já passaram pelo projeto graduandos de cursos como Ciências Sociais, Teatro, Biblioteconomia e Ciências Biológicas. Entre as atribuições das estudantes extensionistas estão a elaboração de planejamentos, bem como de relatos sobre suas ações nas escolas.

Além dessas atividades, o projeto propicia encontros semanais formativos na universidade, as chamadas reuniões formativas, que são subdivididas em dois tipos: reuniões de relatos, nas quais as mediadoras compartilham suas experiências de mediação, discutem o que ocorreu na prática, refletem sobre o planejamento e analisam sucessos e dificuldades; e reuniões de pesquisa, realizadas mensalmente, destinadas à leitura coletiva de textos teóricos relacionados às práticas de mediação de leitura.



Nesse movimento, a mediação literária e os encontros formativos têm se inscrito como gestos formativos que se constroem no encontro entre sujeitos, criando espaços sensíveis de escuta, reflexão e afetos, nos quais o mediador também se forma ao formar. Ali emergem experiências narradas que são tensionadas e ressignificadas à luz da teoria e da escuta compartilhada.

Compreendemos que a mediação literária não se apresenta como aplicação de métodos pré-estabelecidos, mas como uma prática que se constrói no encontro: encontro com os livros, com as crianças, com outras mediadoras e consigo mesmas enquanto leitoras. Este estudo busca compreender de que maneira a prática da mediação literária atua como um processo formativo para as mediadoras e como esse movimento reverbera na formação das crianças como leitoras. Nessa perspectiva, a escuta assume centralidade nas práticas de mediação.

Para essa reflexão, dialogamos principalmente com as contribuições de Andrade (2024), que compreende a mediação como prática discursiva e relacional; de Bajour (2012), que destaca a escuta como dimensão central das práticas de leitura; e de Munita (2024), ao conceber o mediador como sujeito que compartilha afetos, experiências e modos de estar com os textos.

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e exploratório, que se debruça sobre narrativas, observações e discursos produzidos no cotidiano do projeto, entendendo que é nesse território sensível, entre o dito e o silêncio, que a formação se inscreve.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO GESTO FORMATIVO

No âmbito do projeto Lá Vem História, a mediação de leitura é compreendida como um gesto intencional que envolve escolhas, escuta e presença. Munita (2024, p. 93) define o mediador de leitura como um ator social que atua em “encontros intersubjetivos nos quais compartilha seu próprio mundo interior, composto por afetos, emoções e experiências de leitura”. Essa definição desloca a mediação de um lugar instrumental para um campo ético e relacional, espaço em que a escuta sensível se configura como uma prática construída e consolidada nas mediações de leitura.

Segundo Bajour (2012), essa escuta assume as dimensões ética e política diante do outro.

Nas palavras desses mediadores em suas conclusões avaliativas sobre o trabalho realizado, a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo. (BAJOUR, 2012)

Nesse contexto, ao mediar leituras com as crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, as mediadoras são constantemente convocadas a lidar com o imprevisível, com as respostas inesperadas das crianças, com silêncios que dizem tanto quanto as falas. Aprende-se, nesse percurso, que não há “controle” total sobre a leitura, mas abertura para o que emerge.

Como defende Castrillón (2024, p. 111), a leitura deve ser entendida como uma prática de liberdade, portanto, o acesso aos livros não se configura como instrumento de controle, mas como



oportunidade para que cada sujeito exercite a imaginação, a escolha e a emoção. Nesse sentido, a mediação literária assume papel central na formação de leitores, ao possibilitar experiências significativas, construção de sentidos próprios e desenvolvimento ético e afetivo, reforçando que ler é também se relacionar com o outro e com o mundo de forma crítica e sensível.

A formação das extensionistas do projeto, portanto, se dá de maneira plural e em camadas simultâneas: trata-se de uma formação como mediadoras de leitura, como futuras docentes e como leitoras literárias de literatura infantil. Há, nesse processo, um movimento formativo contínuo, pois, ao mesmo tempo que essas estudantes se constituem como mediadoras, contribuem para a formação de crianças leitoras; encontro que se constrói a partir do contato com os livros, com as crianças e consigo mesmas enquanto leitoras. Nesse contexto, as reuniões configuram-se como um espaço essencialmente formativo e dialógico.

As categorias da mediação de leitura literária propostas por Andrade (2024), como a escolha dos livros, a antecipação da leitura, os modos de leitura, a escuta da voz das crianças e as produções desencadeadas, ajudam a compreender a complexidade dessas práticas. No entanto, é na experiência concreta que essas categorias ganham corpo, atravessadas pelas relações estabelecidas em cada contexto escolar.

Ao mediar leituras, as extensionistas percebem que cada encontro é único e imprevisível, exigindo atenção aos gestos, silêncios e reações das crianças. Não se trata apenas de aplicar técnicas, mas de estar presente, escutando e refletindo sobre o que emerge de cada experiência. Nesse processo, a mediação se torna um espaço de aprendizagem recíproca: enquanto as crianças se aproximam dos livros e constroem seus próprios sentidos, as mediadoras aprendem a reconhecer a riqueza das interpretações, a valorizar a diversidade de respostas e a fortalecer vínculos afetivos e éticos. Assim, a prática não forma apenas leitores, mas também sujeitos sensíveis, críticos e capazes de se relacionar de forma mais consciente e criativa com o outro e com o mundo.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo fundamenta-se em uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e exploratório, desenvolvida a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: realização de 20 horas de observação participante ao longo de sete semanas; registros sistemáticos em diário de campo e gravações de áudio das reuniões formativas; realização de entrevistas semiestruturadas com duas mediadoras de leitura. A escolha por essas duas mediadoras deve-se à profundidade narrativa e à recorrência de temas em seus relatos, considerados representativos do processo formativo observado. Em seguida, apresentamos uma análise dos dados com base nos discursos e nas práticas observadas.

As entrevistas tiveram como objetivo compreender como as mediadoras percebiam seus próprios processos formativos no interior do projeto, especialmente no que diz respeito às aprendizagens construídas a partir das reuniões, das trocas entre pares e da mediação com as crianças. Mais do que levantar respostas objetivas, interessava-nos escutar como essas experiências eram narradas, que sentidos emergiam e quais marcas formativas se tornavam visíveis no discurso das participantes.

A seguir, apresentamos uma síntese das contribuições formativas apontadas por duas mediadoras entrevistadas, aqui identificadas pelos codinomes Flora e Tiana, ambas licenciandas, que participaram ativamente das reuniões formativas do projeto.



Mediadoras entrevistadas	Flora (graduanda de Letras)	Tiana (graduanda de Pedagogia)
<i>Contribuições para sua formação</i>	• Criação de vínculo com outras mediadoras - identificação e empatia. • Entender que “não se tem controle de tudo”. • A orientação da professora - soluções para os problemas.	• Pensar em metodologias. • Espaço alteritário (discussão, debates, compartilhamentos e formação em pares). • Aumento de repertório literário e acadêmico. • Compromisso com a educação pública.

A análise dos dados acima evidencia que os processos formativos vivenciados pelas mediadoras extrapolam aprendizagens técnicas sobre como conduzir uma mediação de leitura. As falas de Flora e Tiana revelam que a formação se dá, sobretudo, na dimensão relacional: no vínculo com outras mediadoras, na escuta mútua, na orientação da coordenação e no reconhecimento de que a leitura, assim como a mediação, não é um espaço de “controle” absoluto.

Quando Flora afirma compreender que “não se tem controle de tudo”, explicita um deslocamento importante: o abandono da expectativa de domínio sobre a experiência leitora em favor da abertura ao imprevisível. Esse movimento dialoga diretamente com a compreensão de mediação proposta por Andrade (2024), ao situá-la como prática discursiva marcada pela escuta e pela negociação de sentidos.

Já o relato de Tiana destaca as reuniões formativas como espaço de alteridade e de ampliação de repertório, tanto literário quanto acadêmico. A mediação aparece, assim, como um lugar de formação política e ética, especialmente quando associada ao compromisso com a educação pública. Trata-se de um aprendizado que se constrói no coletivo, no compartilhamento de dúvidas, leituras e experiências, que reverbera diretamente na prática com as crianças.

Esses dados reforçam a compreensão de que formar mediadoras de leitura implica criar condições para que elas se reconheçam como leitores, como sujeitos em processo e como participantes de uma comunidade interpretativa. A formação, nesse sentido, não se dá por acúmulo de técnicas, mas pela experiência de estar com o outro, com o texto e com a palavra.

ESCUTA, AFETO E TRANSFORMAÇÃO: CENAS DA MEDIAÇÃO

Um episódio registrado em diário de campo ilustra de forma sensível esses atravessamentos e revela dimensões da mediação que não se anunciam imediatamente, mas se constroem no tempo da relação.

“Aurora pediu a palavra e compartilhou uma experiência na escola. Ela contou que, ao ler uma história sobre uma bruxa, as crianças reagiram às ilustrações dizendo: “Caraca [sic], elas são muito feias!”. No entanto, percebeu que uma menina não se envolveu com a leitura, mantendo-se indiferente. Na sema-

na seguinte, a mesma menina chegou a ela com um livro em mãos: “É para você, eu estou te dando o livro”. Aurora descreveu o impacto desse gesto: “Quando eu estava olhando para aquele livro, não era só um livro, não era só uma história de bruxa. Aquilo ali era minha história como mediadora... Uma história que eu levei que, por meio de uma imagem, que não era nem a minha pretensão, mas que a menina achou um livro e falou assim ‘esse livro aqui, a minha mediadora pode gostar’. Eu conto que a gente não vê porque não é dito, mas o nosso papel também perpassa o afeto.” Diário de campo, 24 de junho, 2025

O relato evidencia que os efeitos da leitura literária nem sempre se manifestam no momento da mediação. Muitas vezes, eles emergem posteriormente, em gestos singelos que carregam reconhecimento, vínculo e afeto. Nesse sentido, a cena narrada evidencia o que Bajour (2012) compreende como uma escuta que se constrói com o tempo e, por meio dela, a literatura opera nesse território sensível, onde os textos dizem, sugerem, calam e convocam o leitor a produzir sentidos. A mediação literária, assim, ultrapassa o aspecto técnico e se constitui como prática relacional. O gesto da criança, ao oferecer um livro à mediadora, anuncia uma forma de escuta que não passa pela palavra imediata, mas pela experiência compartilhada. É nesse espaço que a mediação se afirma como encontro e como formação.

Essas interações cotidianas revelam que a mediação literária não se esgota na leitura em si, mas se prolonga na atenção ao outro, na disposição para perceber gestos, silêncios e iniciativas inesperadas. O afeto, nesse contexto, não é apenas uma emoção, mas um componente ativo do processo educativo, capaz de transformar percepções e fortalecer vínculos. Ao reconhecer esses momentos, a mediadora compreende que a literatura não atua isoladamente, mas em diálogo com a experiência, permitindo que a relação entre leitor e texto seja também uma relação entre pessoas, marcada pela sensibilidade e pela reciprocidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada neste estudo permite afirmar que a mediação de leitura, no contexto do projeto Lá Vem História, vai além de uma prática pedagógica instrumental. Ela configura-se como um processo formativo contínuo tanto para as crianças quanto para as mediadoras. Ao mediar, as licenciandas se formam no encontro com as crianças, se formam nas reuniões formativas, se formam na escuta do outro e de si mesmas como leitoras.

A escuta surge nesse cenário como eixo ético, político e pedagógico, sustentando, assim, a compreensão da mediação como um gesto sensível. Dessa forma, os dados analisados reforçam que a mediação literária não se sustenta na aplicação de técnicas ou no controle da experiência leitora, mas na abertura ao imprevisível e na negociação de sentidos que se dá no encontro com o outro.

As reuniões formativas emergem como espaços privilegiados de alteridade, nos quais as mediadoras constroem saberes a partir da partilha de experiências e da reflexão coletiva sobre a prática. Projetos que valorizam a literatura, a escuta e os vínculos contribuem para a construção de práticas educativas mais sensíveis e comprometidas com a formação humana. A mediação literária, entendida como gesto de presença e afeto, revela-se também como uma forma de resistência em contextos marcados por pressa, silenciamentos e precarizações.





Assim, formar leitores é, simultaneamente, formar-se com eles. É nesse movimento coletivo que a literatura afirma sua potência como espaço de encontro, liberdade e imaginação, abrindo brechas para outros modos de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Vozes discentes e docentes: mediações em espaços discursivos escolares com a literatura infantil. In: ARTEMAN, A. M. L.; QUEIROZ, E. C. M.; SOUZA, R. J. (Org.). Educação literária em movimento. Ouro Preto: Editora Educação Literária, 2024.

BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CASTRILLÓN, Silvia. A biblioteca na escola: reflexões sobre leitura, mediação e liberdade. São Paulo: Pulo do Gato, 2024.

MUNITA, Felipe. Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores. São Paulo: Selo Emília, 2024.



MUNDINHO DA LEITURA: UM ESPAÇO-TEMPO PARA AÇÕES E PRÁTICAS LITERÁRIAS

Ana Paula Munarim Ruz Lemos

UNESP/Marília-SP

Cyntia Graziella G. S. Giroto

UNESP/Marília-SP

Joyce Aparecida da Silva Linard

UNESP/Marília-SP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É indiscutível a importância e necessidade de disponibilizar livros literários em todos os lugares e espaços frequentados pelas crianças, e ler para e com elas, para que assim, se apropriem da cultura escrita. No entanto, constantemente é possível presenciar relatos de professores e educadores sobre a inexistência de bibliotecas nas escolas, escassez de acervo literário ou salas de leitura usadas como depósito de materiais, expondo, claramente, que a literatura não ocupa lugar de destaque nestes espaços. Sobre isso, é ainda notório a crescente substituição de livros literários por fragmentos de textos curtos, disponíveis nos materiais didáticos e com propostas de atividades “rasas”, a exigir do leitor, respostas prontas e superficiais. Ato como estes, acabam por resultar em uma compreensão não alargada ou inibidoras de diálogos cada vez mais profundos entre os leitores e as narrativas literárias. Todavia, é importante destacar a existência das desigualdades sociais presente em nosso país e o acesso aos livros não seria diferente, sem falar do despreparo, e da sobrecarga diária enfrentada pelos professores.

Assim, inspirada na Feira Literária de Passo Fundo - RS, reconhecida como a Capital Nacional da literatura, nascida em 1977 e, que, em 2025 chegou a sua 37ª edição, com diversas atrações em sua programação, incluindo: palestras e bate papos com escritores, exposições e vendas de livros, contação de histórias, apresentação teatral e musical, etc, e do programa “Mundo da Leitura” produzido em parceria com a Universidade de Passo Fundo (UPF), exibido pelo Canal Futura entre os anos 2003-2016, durante o período de estágio de pesquisa de Pós-doutorado (2014-2016) da professora Dra. Cyntia G. G.S. Giroto - em Passo Fundo - o deslumbre pela grandiosidade do evento e de uma cidade que respira literatura, instigou ainda mais a docente, para a urgência em criar um cantinho acolhedor, amoroso e principalmente, banhado de muita literatura.

Na sala do Laboratório de Didática, Câmpus da Unesp de Marília/SP, vinculado à Linha Teoria e Práticas Pedagógicas, e ao grupo de estudos CEPLLI - Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Literatura e Infâncias, e PROLEAO - Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita - apropriação e objetivação -, no ano de 1999, o espaço, carinhosamente chamado de “Mundinho da Leitura”, idealizado e concretizado pela livre-docente, nasce da necessidade em ampliar os possíveis lugares para o contato entre leitores e literatura, não ficando restrito apenas para os momentos de leitura em



salas de aula. Por isso, desde o seu nascimento, o “Mundinho da leitura” é um espaço-tempo aberto a receber crianças, jovens e adultos, em atividades de ensino, pesquisa e extensionistas. Dentre suas atividades estão: contação de histórias, rodas de leitura, conversação literária, ateliês e canteiros de poesias, minicursos e oficinas de formação de professores sobre estratégias de leitura e compreensão leitora, atividades de estudo e pesquisa sobre leitura literária, além do projeto ‘sacoloteca’ que permite o empréstimo de livros aos professores e estudantes. Tais atividades possuem como objetivo contribuir para o acesso dos alunos e professores aos diferentes e múltiplos lugares literários – espaços necessários e importantes para a mediação e disseminação de práticas de leitura literária.

Neste caminho, para a organização de nossos diálogos, inicialmente será abordado sobre a importância dos espaços para a promoção da leitura literária, na sequência, apresentaremos algumas atividades desenvolvidas no “Mundinho da leitura” e por fim, as considerações finais.

O MUNDINHO DA LEITURA: ESPAÇO-TEMPO DE HUMANIZAÇÃO

O homem em sua ancestralidade carrega consigo as gerações passadas e as gerações que ainda estão por vir, isto porque, sua prerrogativa como ser humano é humanizar-se para humanizar, assim, sucessivamente, posto que toda geração humana aprende com as gerações anteriores e ensina as futuras gerações o legado humano. Mas será que sempre foi assim?

Segundo Leontiev (1978) no decorrer do desenvolvimento da humanidade, o homem perpassou por diversas transformações, primeiramente sofridas pela lei da hereditariedade, o que culminou no processo de hominização ao qual deu ao homem, a condição biológica e fisiológica do ser humano atual, porém, isso não quer dizer que não houveram mudanças nos traços humanos hereditários desde então, porém, estas mudanças não determinaram mais, os rumos do desenvolvimento do homem. Com isso, outras leis passaram a determinar o rumo da humanidade, “às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra”, como argumenta Leontiev (1978, p.262), mas, o que ele quer dizer?

Quer dizer, que a partir deste momento, o homem vem evoluindo de forma diferente e isso só aconteceu mediante o surgimento da sua história social, o que levou a transmitir de geração em geração, todas as aquisições material e intelectual criadas pela humanidade. Porém, para que isso ocorresse, Leontiev (1978) narra que era preciso que essas aquisições evolutivas se fixassem e foi sob uma forma muito específica, que isso ocorreu, devido a atividade criadora e produtiva do homem.

Sobre isso, Mello (2010, p.196) argumenta: “ao nascer, as novas gerações encontram um mundo pleno de objetos e instrumentos, de signos que precisam aprender a utilizar e, ao aprender a utilizá-los, se apropriam também das faculdades humanas necessárias ao seu uso e que estão fixadas neles”, por isso e como já vimos, não basta apenas ao homem o nascimento biológico, é preciso um outro nascimento, o nascimento social e histórico, o que levará o homem ao longo de sua jornada em humanizar-se, em um processo de aprender com o mais experiente as qualidades específicas inerentes ao humano e assim, objetivar todo o aprendizado criando e produzindo uma nova materialidade.

Á vista disso, o homem ao longo do fio da humanidade, vem criando seus instrumentos materiais e imateriais, transmitindo-os e aperfeiçoando-os a cada nova geração, o que podemos observar nos diversos materiais utilizados por nós na atualidade e como vamos atribuindo a esses materiais novos



significados e sentidos à medida em que o homem se apropria da cultura humana por meio de um processo que chamamos de humanização.

Nesse sentido, as instituições de ensino, tem um papel fundamental no processo de humanização do homem e são as principais promotoras da educação elaborada, transmitida e sistematizada historicamente, organizada por meio de uma estrutura curricular na qual estão presentes conteúdos inerentes as diversas áreas do conhecimento, como também, conteúdos advindos da vida. A este respeito, Leontiev (1978) destaca a importância da educação no processo de humanização do homem e, salienta que, quanto mais a humanidade progride, mais rica é sua prática sócio-histórica e, concomitantemente, progride também, a educação, ou seja, essa relação entre progresso sócio histórico e educacional tem uma relação tão “estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente” (Leontiev, 1978, p.267).

A educação, por esta perspectiva, trilha junto com o progresso histórico a continuidade efetiva da humanidade, o que lhe atribui caráter de alicerce que respaldará as futuras geração na construção de sua humanização, o que implica segundo Miller e Arena (2011) na transformação dos sujeitos dando lhes condições de desenvolver habilidades e capacidades necessárias para sua existência na sociedade. As instituições educacionais funcionam como caminho para estes conteúdos e traz para o centro educativo as mais diversas possibilidades de aprendizado constituídos na relação professor e aluno que se desdobra no ensinar e aprender.

Em relação a isso, Arena e Miller (2011, p.346) afirmam que:

a decisão a respeito do conteúdo e da metodologia de ensino implica, por um lado, a escolha, pelo professor, dos significados culturais que mais apropriadamente possam contribuir para o desenvolvimento, no aluno, daquelas capacidades que lhe permitam atuar de forma consciente no meio em que vive, e, por outro lado, a definição do melhor caminho a seguir, a fim de que os alunos queiram, de fato, aprender.

O espaço idealizado pela Professora Dra. Cyntia é justamente o que Arena e Miller (2011) quer dizer com escolha por parte do professor. Ou seja, Cyntia escolheu o que há de mais elaborado da cultura humana para compartilhar com alunos e professores da universidade, com a comunidade da cidade de Marília e com muitos “outros” que ali visitam o espaço, seja criança ou adulto. Sua intenção sempre foi de ampliar as experiências humanas sobre o ato de ler e ressaltar sua relevância para a humanização das futuras gerações.

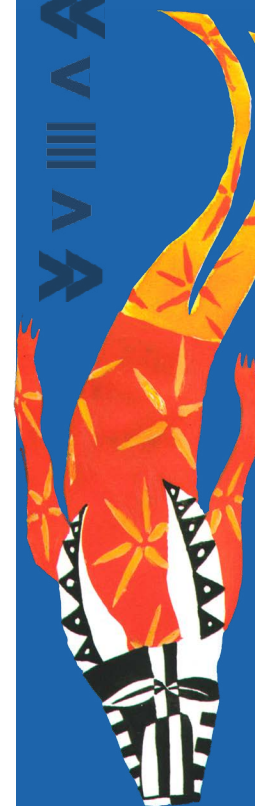
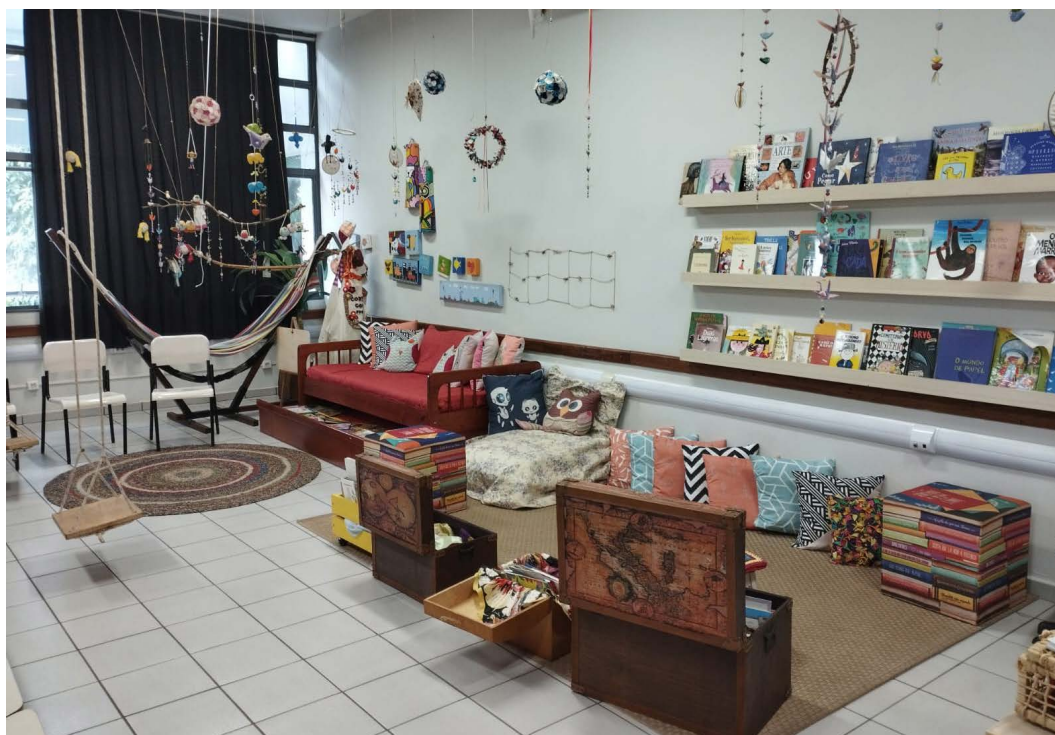
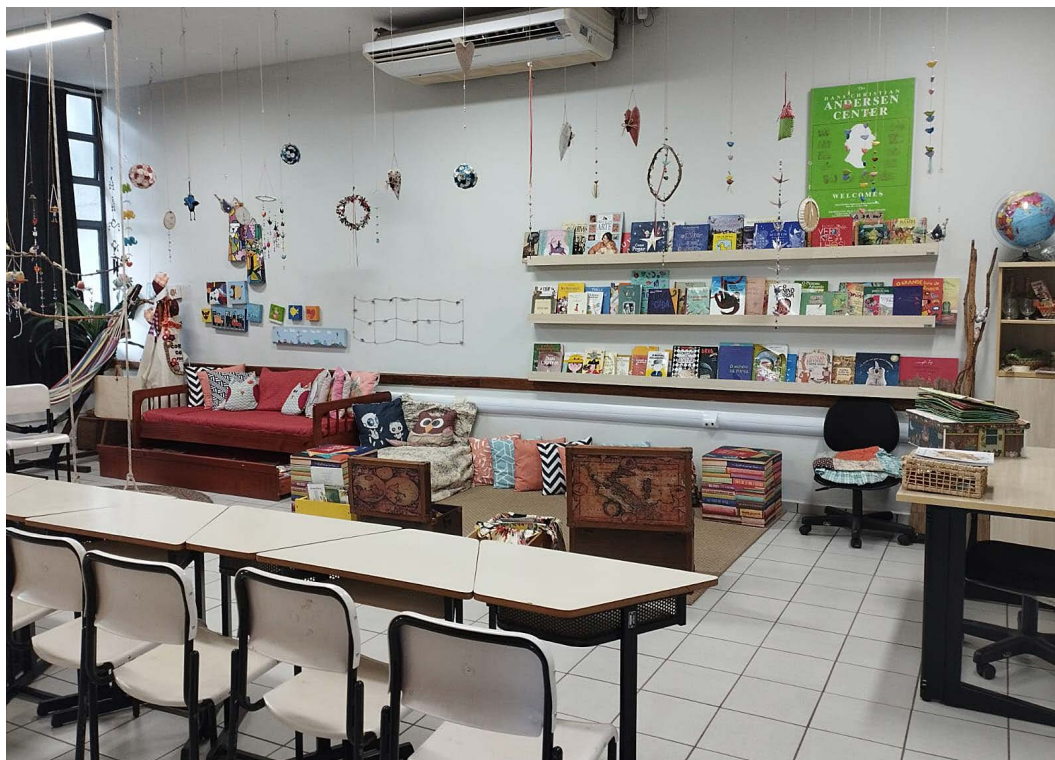


Imagem 1: Espaço - “Mundinho da leitura”



Fonte: arquivo das autoras (2025)



Com o nascimento do “Mundinho da Leitura”, nasce com ele um espaço de trocas e principalmente, um espaço escolhido intencionalmente, para que a literatura infantil como instrumento material e imaterial da cultura humana, possa ser mediador na humanização de crianças, adolescentes e adultos por meio de um dos mais ricos portadores da nossa cultura: o livro.

Imagem 2: Espaço - “Mundinho da leitura”



Fonte: arquivo das autoras
(2025)





O espaço criado dentro da universidade se apresenta de forma facetada e articulada, pois, combina a formação dos alunos que ali convivem por meio das disciplinas da graduação, como também, na humanização de crianças, jovens e adultos que lá visitam e encontram neste espaço, o aconchego, a fantasia, a imaginação, a memória, o mundo e principalmente: a vida descrita e escrita por meios dos diversos signos materiais e imateriais, como os livros organizados em prateleiras, baús e armários a abranger uma grande diversidade de títulos, em qualidade estética literária e gráfico-editorial desde o conteúdo das histórias até as materialidades, a fim de proporcionar o melhor para os leitores-visitantes e estimular cada vez mais diálogos entre as obras e seus leitores.

Assim, o “Mundinho da Leitura”, se apresenta como um espaço ou melhor dizendo, como ressalta Souza e Giroto (2017), um ambiente - já que engloba espaço físico e as relações que nele se estabelecem - como um mundo de possibilidades e maravilhamento, em um permanente processo de humanização.

“POSSO MORAR AQUI?”

A frase inaugural foi exclamada por um visitante, no auge dos seus sete anos de idade, durante sua visita ao “Mundinho da Leitura” e, após ter se encantado e se sentido maravilhado com o local. Assim como ele, é nítido expressões de surpresas e de encantamento ao adentrar na sala. Expressões claramente manifestadas também por jovens e adultos.

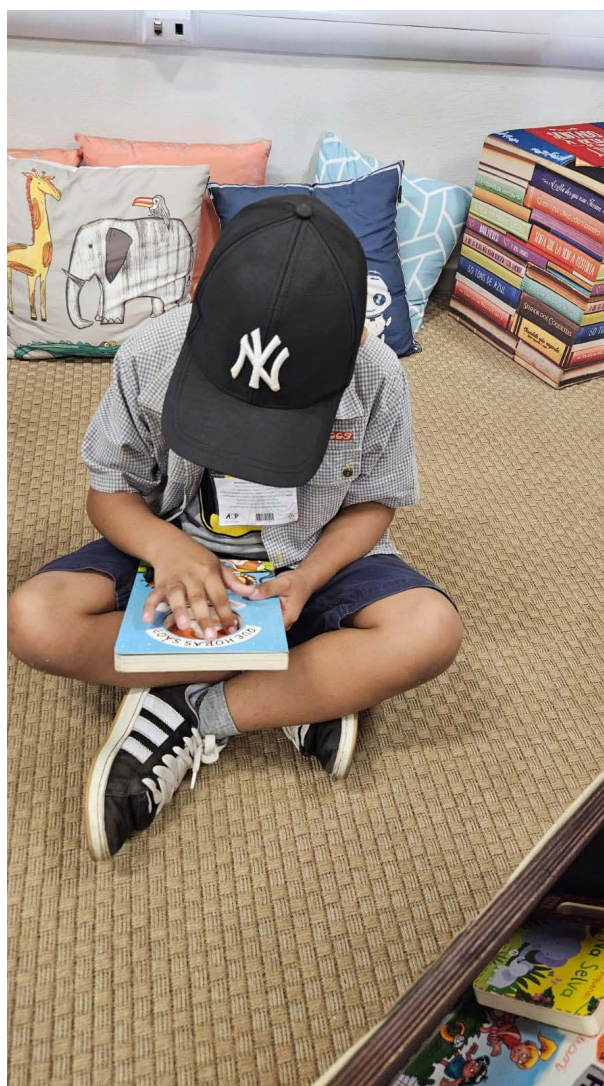
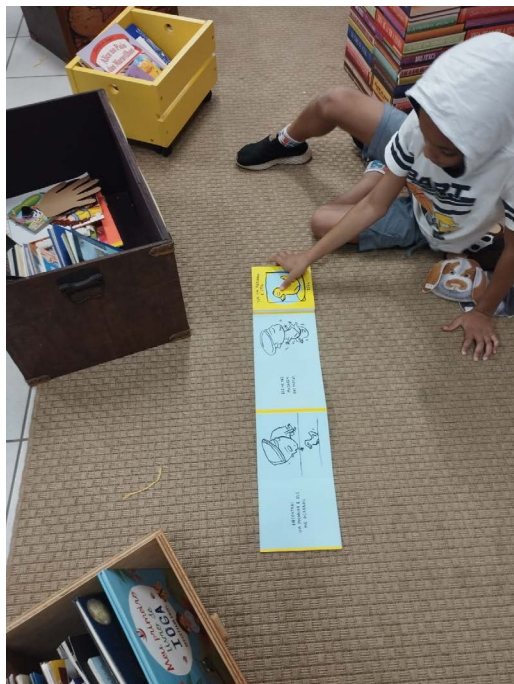
Com cada um dos seus cantinhos pensados e inspirados a trazer literatura, os visitantes podem explorar esses espaços. Uma “camateca”, baús e estantes, abrigam livros que esperam ansiosos por seus leitores. Pequenos sininhos emitem sons diferentes e chamam a atenção das crianças. Pequenos tecidos viram capas de super-heróis, vestidos de princesas e até mesmo um avental de cozinheiro. Dois balanços embalam quem se aventura nele, enquanto passarinhos de tsuru pairam pelo ar. Mas há ainda, quem prefira acomodar-se entre almofadas durante uma leitura.

Esses e tantos outros elementos presentes no “Mundinho” são capazes de proporcionar experiências riquíssimas e encantadoras por meio de um espaço que também ajuda e instiga a contar uma história. Um detalhe a ser salientado refere-se à disposição dos livros: estão ao alcance dos seus leitores, principalmente por entender que cada criança, desde as mais pequeninas devem e podem acessar as obras literárias de sua escolha e não somente aquelas pré-determinadas pelos adultos. Isto porque a literatura é interação do leitor com a obra, e se a criança não tiver acesso à literatura – compreendendo-a como mediadora para a relação da criança com a cultura inserida e de outras diferentes épocas (Arena, 2010), não será possível a apropriação dessa cultura. Daí a importância de se permitir o acesso dos leitores a todas e múltiplas obras literárias.

Desde o seu nascimento, o “Mundinho” tem acolhido diversos e diferentes públicos: pesquisadores, professores, alunos da graduação e da educação básica, feira das profissões, feira literária, lançamento de livros, palestras, etc. Destes tantos frequentadores, está a escola Estadual Abel Augusto Fragata da cidade de Marília/SP. Escola de período integral, em 2024, como parte de um projeto desenvolvido pela escola, os alunos de 1º até 4º série do Fundamental I frequentaram o “Mundinho da Leitura”.



Imagem 3: Visita dos alunos da Escola Abel Augusto Fragata



Fonte: arquivo das autoras (2025)

Sentados no tapete, no balanço, em meio a almofadas, cada criança-visitante escolheu um cantinho a ser explorado. Os livros dispostos e ao alcance deles puderam ser tocados, folheados e lidos, pois, a descoberta em cada obra literária provoca deslumbre, e nas mãos dos pequenos, a história adormecida, aguarda ansiosamente para acontecer. Mas, principalmente, permite os mais variados e múltiplos diálogos entre seu leitor e a narrativa literária que vão sendo estreitados conforme o virar de cada página. No entanto, cabe destacar o entendimento do diálogo não tão e somente pela palavra propriamente dita, todavia, em todos os sentidos e gestos, por mais simples que possam parecer - uma testa enrugada, as mãos suando, um singelo sorriso no rosto, por exemplo. É a existência do diálogo desenvolvido com todo nosso corpo, em palavras que nascem das relações humanas, claramente observado nas imagens 3: a) a abertura e exploração de um livro sanfonado no tapete; b) o toque em cada detalhe presente na capa do livro e, c) o balançar singelo do corpo com o livro no colo.

Para Bakhtin, isto acontece porque:

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2011, p.348).

Neste caminho, é possível entender a leitura construída no encontro de diálogos entre o leitor e a obra, em um constante devir, não exercida de forma estática, petrificada, estanque ou morta, mas, por meio de uma literatura a manifestar emoções e visões do mundo de cada indivíduo e da sociedade em que está inserido.

Outros momentos importantes ocorreram e vêm ocorrendo no “Mundinho da leitura”, como: visita dos alunos do 5º ano da escola Municipal Antônio Ribeiro, - os alunos foram recebidos com uma contação de história, e logo em seguida, cada criança pode escolher um livro para a leitura -; encontro dos estudantes do ensino médio de diversas escolas durante a feira de profissões; visita das crianças do Centro de Convivência da própria Unesp de Marília; alunos da graduação em Pedagogia durante os encontros formativos do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), professores do curso do LEEI (Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil), aulas do curso de graduação, Mestrado e Doutorado, dentre outras atividades.

Preparado a receber carinhosamente e com muito afeto todos aqueles a adentrar no “Mundinho da leitura”, o ambiente lúdico e convidativo, é capaz de estimular a imaginação, a subjetividade e a curiosidade dos leitores. Por isso, além de se pensar nas obras literárias a serem ofertadas para as crianças/jovens, é importante, também, pensar nos espaços em que ocorrerão estas leituras, especialmente a se tornarem espaços/lugares acolhedores, com obras acessíveis e convidativas para os momentos de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, em nossas memórias, guardamos lembranças de lugares que nos marcaram: um campinho de futebol, a casa da avó, a escola da educação infantil, o quartinho de bonecas, entre tantos outros. Lugares que lembramos saudosamente dos seus detalhes, podendo, inclusive, nos remeter para as sensações e cheiros provocados por estes lugares. Com a leitura não deve ou deveria ser diferente. Claramente, ainda presenciamos leituras realizadas com os alunos sentados em fileiras. Enquanto a professora, na frente da lousa, abre o livro e começa a leitura, aqueles que sentam nas primeiras carteiras acabam tendo uma visão privilegiada, ao contrário dos que se sentam nas últimas carteiras.

Assim como é essencial pensar cuidadosamente em cada obra literária a ser lida para e com as crianças, principalmente, por entender sua importância para a formação dos leitores literários, é necessário, oportunizar uma convivência diária com os livros e com situações reais de leitura. Por isso, os ambientes em que ocorrerão estas leituras se tornam essenciais e cruciais para a formação dos leitores. Isto porque, serão capazes de estimular o acesso fácil aos livros, promover acolhimento e facilitar o contato e diálogos entre o leitor, autor e obra, além de transmitir diversas sensações,



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





provocar recordações e lembranças, passar segurança, ou até mesmo, inquietações, não deixando os leitores indiferentes. São espaços para a circulação do conhecimento, da cultura, de encontros e apropriação dos saberes, pois tem aí, espaços de amplas e muitas leituras.

Neste caminho, destacamos o “Mundinho da Leitura” como um espaço-tempo necessário para a promoção da literatura e para quem ali frequentar, certamente, terá o contato livre e direto com as obras literárias. É indiscutível a importância do acesso à leitura literatura como um direito inconteste e presente na vida de cada pessoa. Permitir que as crianças frequentem espaços como estes, é um importante passo para a real democratização da literatura e a humanização das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 13-44.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2011.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, **S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193-202.

MILER, S. ARENA, D. B. **A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo**. Ensino Em Re-Vista, v.18, n.2, p.341-353, jul./dez. 2011.

SOUZA, R. J.; GIROTTI, C. G. G. S. Do berço à bebeteca: ações para educação literária na creche. *In*: Nogueira, A.L.; Laplane. A.L.F. (Org.). **Leitores e leituras: explorando as dobras do (im)possível**. 1 ed. Campinas: Edições Leitura Crítica: ALB, 2017, v. 1, p. 141-167.



NARRATIVAS DE JOVENS E ADOLESCENTES: UMA EXPERIÊNCIA NA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA MARIA DOLORES

Ethel Silva de Oliveira

*Universidade do Estado do Amazonas-UEA
Pró-reitoria de Extensão-PROEX*

Wellissa Sol Monteiro Cunha de Sousa

*Universidade do Estado do Amazonas-UEA
Pró-reitoria de Extensão-PROEX*

Elisângela Silva de Oliveira

*Universidade do Estado do Amazonas-UEA
Pró-reitoria de Extensão-PROEX*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresenta narrativas de adolescentes e jovens sobre episódios de suas histórias de vida. Esta experiência surge no âmbito de um projeto de extensão que foi realizado na Biblioteca Comunitária Maria Dolores (BCMD). O problema investigativo que norteou a pesquisa consistiu em: De que maneiras um grupo de adolescentes e jovens podem melhorar seu nível de letramento a partir de suas histórias de vida?

A Biblioteca Comunitária atende um público de crianças e jovens, com uma característica recorrente que é a dificuldade na leitura e escrita, mesmo de adolescentes cursando o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. Desse modo, a proposta era se aproximar das histórias de vida como um ponto de partida de interesse para o desenvolvimento do letramento.

Nesse contexto a pesquisa tem como objetivo geral: analisar temáticas emergentes em histórias de vida de um grupo de adolescentes e jovens da Biblioteca Comunitária Maria Dolores, que provocaram práticas de letramento.

A relevância deste trabalho se apresenta por trazer a tona situações que podem caracterizar identidades de adolescentes e jovens da periferia de Itacoatiara, interior do Estado do Amazonas, a partir de relatos de episódios de suas histórias de vida. Assim como, estratégias que aproximaram esses sujeitos da escrita, leitura e reflexões sobre temáticas emergentes em suas histórias, melhorando o desenvolvimento do letramento.

Para a fundamentação teórica deste trabalho nos apoiamos em Freire e Macedo (2021), destacando a importância e valorização da realidade dos sujeitos para pensar práticas de letramento; Machado (2008) e Alves (2020), para discutir o cenário das Bibliotecas Comunitárias enquanto espaços de acesso ao livro, à leitura e à informação; Saraiva; Moreira e Alves (2018) tratando de narrativas de memórias autobiográficas; Paiva (2008) ressaltando os conceitos de narrativa e pesquisa narrativa, dentre outros.



Em diálogo com os autores e os dados obtidos na pesquisa, usamos a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), que partiu da *desconstrução* dos textos escritos pelos participantes, para a montagem de *categorias* que emergiram das unidades de sentido que foram recorrentes nas narrativas. Dessa reflexão fundamentada elaborou-se o metatexto, ou *novo emergente*, que são os resultados alcançados e divulgados provenientes da análise.

A seguir iniciamos com *Biblioteca Comunitária e estratégias para formação de jovens leitores*, em que discutimos os fundamentos teóricos sobre a importância das Bibliotecas Comunitárias para garantir o acesso ao livro e mediações para formação de leitores. Posteriormente, *narrativas autobiográficas como potencial de letramento*, momento em que apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, os dados referentes aos registros autobiográficos são apresentados em *histórias cruzadas*, a partir de temáticas emergentes nas narrativas de adolescentes e jovens, terminando com as *considerações finais*.

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA E ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES

É interessante refletirmos sobre o contexto das bibliotecas comunitárias, espaço em que ocorreu a pesquisa, a fim de analisarmos as características do lócus e dos sujeitos participantes das mediações de leitura. Uma dessas características é que as bibliotecas comunitárias “[...] se instituem como locais que buscam ser espaços de leitura, cultura e acesso à informação de sujeitos que, na maioria das vezes, não dispõem de outros espaços destinados a essas atividades” (ALVES, 2020, p. 8).

Os adolescentes e jovens que frequentam a BCMD encontram de fato nesse espaço uma oportunidade de ter contato com livros e ações que os aproximem de reflexões sobre a literatura, mas, sobretudo, da relação destas com suas vidas. O hábito da leitura é algo que precisa ser fomentado, mas se os adolescentes não encontram nas escolas e em bibliotecas públicas espaços que lhes apresentem os livros, essa formação fica muito mais comprometida.

Machado, em sua tese de doutorado, ao se referir as Bibliotecas públicas destaca que “No Brasil são criadas por leis estaduais e municipais e possuem vínculo direto com um órgão governamental, Estado, Município ou Federação, os quais respondem por sua manutenção por meio de recursos humanos, financeiros e materiais”. (MACHADO, 2008, p. 58).

E é nesse contexto, que as bibliotecas públicas vão se diferenciando das Bibliotecas comunitárias, que nascem da iniciativa de uma comunidade e das demandas de acesso ao livro e a informação, principalmente, nas periferias da cidade. Historicamente as bibliotecas públicas por estarem, geralmente, localizadas na parte central das cidades e terem características mais burocrática e elitista não conseguem atender a população mais carente que fica a margem dos direitos a educação, saúde, moradia, cultura, dentre outros.

As Bibliotecas Comunitárias são espaços dinâmicos, em que um dos objetivos centrais é atender a demanda da comunidade em sua inteireza, são espaços de livros, mas também de barulho, de leitura e descontração, de brincadeiras, de conversas, de amizade, ou seja, de relações sociais. Por isso, Machado (2008, p.51) é enfática em destacar “[...] a biblioteca comunitária surge como um poder subversivo de um coletivo, uma forma de resistência contra-hegemônica, de quase enfrentamento



social, numa nova realidade [...]". É um espaço onde as vozes que são silenciadas pela sociedade formatada em padrões, insistem em ecoar na sua singularidade e diversidade.

Desse modo, esses espaços possuem potencial para formar jovens leitores, que iniciam a aventura de descoberta dos mapas, tesouros, percursos que se escondem por detrás das letras. Essa descoberta perpassa em se aventurar pelo desconhecido que está nos livros, mas também desbravar os itinerários de suas próprias histórias, culturas, realidade da comunidade em que vive, as histórias contadas que se cruzam com suas próprias histórias.

Como bem enfatizam Freire e Macedo (2021, p. 194) "[...] o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade". E o que percebemos em muitos adolescentes e jovens que chegam à Biblioteca é que a escola está com dificuldade em formar pessoas leitoras, ainda mais que consigam ampliar sua compreensão para o seu entorno, problematizar seus contextos, suas vidas.

É nesse cenário que identificamos a Biblioteca Comunitária como uma aliada na formação dos jovens leitores em uma dimensão crítica que parta de suas próprias histórias de vida. Tornando-se assim "[...] um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com os instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas". (FREIRE; MACEDO, 2021, p. 195).

A formação de leitores perpassa pelas oportunidades de acesso aos recursos necessários, conviver nos espaços de bibliotecas, livros, cinema, teatro, música, usufruir das diferentes expressões das linguagens, assim como a valorização das suas próprias práticas linguísticas, das suas histórias e culturas produzidas na comunidade. Neste sentido, será abordado sobre as narrativas autobiográficas como potencial de letramento. A tomada de consciência dos percursos de vida dos sujeitos como formas de empoderamento para vislumbrar novas alternativas para o crescimento individual e coletivo.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO POTENCIAL DE LETRAMENTO

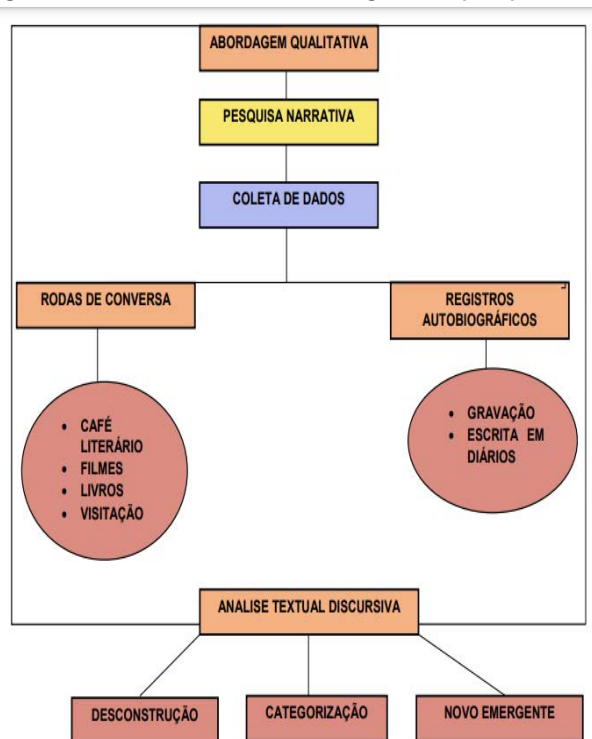
A escolha por narrativas autobiográficas nas atividades de letramento com adolescentes e jovens se deu pelo significado e sentidos que as histórias de vida dos sujeitos poderiam provocar no interesse pela leitura. A intenção era provocar uma reflexão acerca da realidade que envolvia esses sujeitos. Uma vez que "as memórias autobiográficas se formam por meio das experiências". (SARAIVA; MOREIRA; ALVES, 2018, p. 5).

Nesse sentido, optou-se em adotar esse tipo de gênero textual para conhecer os sujeitos, mas também valorizar suas experiências como mobilizadoras para alternativas de caminhos na busca por sonhos e realizações dos participantes da pesquisa. Lejeune em se referindo a um texto autobiográfico diz que é: "[...] uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza a sua história individual, em particular a história de sua personalidade". (LEJEUNE, 2014, p.16).

Partindo dessas intenções que a metodologia da pesquisa foi se desenhando, a figura 1 apresenta o desenho dos procedimentos metodológicos.



Figura 1: Procedimentos metodológicos da pesquisa



Fonte: As próprias autoras, 2023

Como é possível observar na figura 1, a abordagem qualitativa caracteriza esta pesquisa. Flick (2009) mostra a relevância desta abordagem, por focar nas relações sociais e na sensibilidade para a análise de estudos empíricos. Da mesma forma, a modalidade da pesquisa narrativa que privilegia o estudo sobre as experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2011). “A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinados fenômenos” (PAIVA, 2008, p. 3).

Na coleta de dados foi utilizada as rodas de conversas, que eram momentos coletivos em que partíamos de uma estratégia que serviria para fomentar discussões, como o *café literário* que contamos com a presença da escritora Sylvia Aranha que compartilhou sua biografia em material impresso e depois respondeu aos questionamentos dos participantes sobre fatos marcantes de sua trajetória. O objetivo deste encontro era aproximar os participantes da escrita autobiográfica, mas, também, permitir a interação com a autora para dialogarem sobre o sonho que lhe trazia para o interior do Amazonas. Assim, buscando incentivar os adolescentes e jovens para o processo de registro de suas próprias vidas e terem a consciência de onde desejariam chegar.

Além disso, foi exibido o filme “*Escritores da Liberdade*”, permitindo aos participantes relacionar o filme com suas próprias vidas, identificando atitudes e comportamentos para reflexão e registro. Momento em que introduzimos a utilização de cadernos, que seriam diários para os registros autobiográficos, estratégia também utilizada pela professora protagonista do filme.



Desse modo, a coleta variava entre momentos individuais de registros escritos no diário ou gravação de áudios e momentos coletivos como as rodas de conversa que davam o suporte com orientações, leituras, palestras e temáticas para ajudar a criar um grupo mais afinado e próximo. Essas articulações foram importantes, pois a ideia era partir das histórias de vida para o desenvolvimento do letramento. Aproximar os adolescentes e jovens dos livros, melhorar a leitura, uma vez que a maioria tinha dificuldade com essa habilidade, assim como a escrita.

Uma atividade importante também foi a visita ao Memorial Moyses Israel, que fica localizado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campus de Itacoatiara. Essa atividade foi precedida de uma palestra e exibição de documentário sobre o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, especialmente sobre a comunidade judaica, uma vez que Moyses Israel tinha essa descendência e foi uma pessoa muito influente na luta pela educação em Itacoatiara. Nesta visita ao Memorial os participantes puderam conhecer a universidade, os cursos e laboratórios, tendo o suporte de uma professora da instituição e seus bolsistas que são os responsáveis pelo Memorial.

Outra estratégia adotada foi a utilização de livros e sua relação com as histórias dos sujeitos. Nesse contexto, foram selecionadas obras dos autores Mark Manson e John Green. O livro *"A Sutil Arte de Ligar o F*da-se"*, de Mark Manson, foi uma das escolhas para esse processo. Este livro ofereceu ao leitor uma perspectiva não convencional sobre a busca por uma vida mais autêntica e significativa, desafiando as concepções tradicionais de felicidade, com uma abordagem no desenvolvimento pessoal.

"A Culpa é das Estrelas", de John Green, foi outra obra selecionada. Este livro aborda questões existenciais e filosóficas, estimulando reflexões sobre a mortalidade, o propósito da vida e a importância de buscar plenitude mesmo diante das adversidades.

Na fase final do projeto, as pinturas e os desenhos foram adotados como uma ferramenta de expressão para os sentimentos e histórias dos sujeitos por meio da arte. O objetivo era permitir que eles pudessem compartilhar suas narrativas pessoais com os colegas sem a necessidade de falar ou escrever. Essa abordagem possibilitou que cada um ingressasse de maneira mais profunda no processo de letramento, estimulando a interpretação e análise crítica das expressões artísticas, promovendo, assim, uma compreensão mais ampla e sensível das histórias individuais.

No encerramento do projeto foi realizada uma *Mostra Cultural*, para relatar o que foi realizado no período de um ano, composta pelos desenhos e trechos de histórias de vida dos participantes em uma plataforma virtual, representando uma versão virtual em 3D dos espaços da Obra Social Chico Xavier, onde é localizada a Biblioteca Maria Dolores.

Para analisar os dados gerados na pesquisa adotamos a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), como é apresentada na Figura 1, composta de três momentos que se complementam: (1) Desconstrução, em que pegamos os textos ou as transcrições das gravações e selecionamos excertos que eram marcantes nas histórias de vida, formando com isso unidades de sentido. (2) Categorização, a partir dessas unidades de sentido criamos as categorias que emergiram dessa parte selecionada dos dados. (3) Novo emergente, momento da escrita do texto em que apresentamos a sistematização e análise dos dados.

Com base nessas categorias apresentaremos a seguir alguns dados da pesquisa em *histórias cruzadas*, centrando-se em: *Conflitos familiares e violência doméstica; Depressão; Traumas da infância;*



Sonhos e profissões. Ressaltamos que a identidade dos sujeitos será preservada e que as histórias não são trazidas em sua completude, são excertos das diferentes histórias discutidas, mostrando identidades de um grupo de participantes e não a sua individualidade

HISTÓRIAS CRUZADAS

As reflexões oriundas das narrativas dos sujeitos da pesquisa perpassaram as temáticas da família, conflitos e traumas a partir de determinadas situações, a depressão, temática que emergiu da leitura do Livro “A culpa é das Estrelas”, até as perspectivas que os participantes relataram sobre seus sonhos e profissões.

Conflitos familiares e violência doméstica

A família é um dos cenários onde a maioria das histórias é narrada, histórias que se cruzam nas relações com diferentes atores. Um dos jovens destaca: *“Eu não gosto quando o meu pai fica bebendo ou fumando. [...] Quando isso acontecia ele batia na mamãe e nós ficávamos chorando. Recentemente ele bateu na minha mãe e eu parti pra cima, puxei ele por trás”*. (J1, narrativa, 2022).

Resumido, durante a minha infância eu tive que morar com umas irmãs da igreja porque minha mãe não tinha condição de me criar, mas depois eu fui morar com a minha avó e com o meu pai, só que ele acabou indo embora porque ele precisava se esconder da polícia. (J2, narrativa, 2022).

Nessas narrativas percebemos os conflitos vivenciados relacionados à bebida, violência, a pobreza que fez a mãe passar os cuidados de seu filho para terceiros, o afastamento do pai para se esconder da polícia.

DEPRESSÃO

A partir da leitura de um capítulo do Livro “A culpa é das estrelas”, cada participante foi escrever sobre o que mais chamou a atenção no enredo e alguns se posicionando sobre a depressão, escreveram: *“Depressão é uma coisa que causa grandes coisas na nossa vida, como querer se jogar de um prédio, ou se cortar, ou ter uma tristeza profunda que dói o coração e, ao mesmo tempo, traz a raiva, tem várias outras formas de depressão. (J2, narrativa, 2022). “[...] quando eu falo em depressão eu penso em várias coisas de tristeza, isso vem na minha cabeça porque eu tenho e já tentei me matar e fiquei numa grande tristeza igual à menina do livro”*. (J1, narrativa, 2022).

Os adolescentes e jovens passam por fases difíceis na vida e nem sempre sabem como lidar com os desafios que envolvem várias dimensões e o pensamento de tirar sua própria vida e até mesmo as tentativas de suicídio acontecem, e o sentimento de tristeza ou solidão é algo recorrente nas narrativas. *“Às vezes, penso em nunca mais sair de casa, pois as coisas nem sempre são como imaginamos”*. (J5, narrativa, 2022).

TRAUMAS DA INFÂNCIA

Muitas situações que geram um desconforto e até mesmo traumas na vida dos adolescentes surgem na época da infância, como podemos ver nas seguintes narrativas: *“Quando eu tinha sete anos eu era excluído das brincadeiras porque eu não sabia de nada, eu era muito burro, mas tinha vezes*



que eles me chamavam para brincar e era ótimo e essa situação já aconteceu e hoje é diferente” (J1, narrativa, 2022).

“Ela me deixou em casa e voltou para o centro de eventos, e eu fui atrás dela, mas minha avó não deixou. No dia seguinte, minha mãe foi para Manaus e chorei de novo. Só vivia chorando. [...] todos os dias ficava esperando na janela por 8 anos até ela voltar”. (J3, narrativa, 2022).

“Quando eu era pequena, eu gostava muito de um urso de pelúcia que tinha. Nunca deixava ninguém pegá-lo, mas o urso acabou ficando velho e minha mãe teve que jogá-lo fora. A partir daí, não me lembro muito bem da minha infância”. (J6, narrativa, 2022).

“Minha primeira lembrança de infância é uma que eu estava chorando muito”. (J2, narrativa, 2022).

“Quando eu era criança, sofria muito bullying por causa da minha cor e do meu nome, e ninguém gostava de mim na escola”. (J8, narrativa, 2022).

Desde a primeira narrativa que ressalta o sentimento de abandono por conta da não aceitação dos colegas, até com relação à mãe que foi embora e não levou o filho quando criança, o fato de se desfazer de um urso, o bullying, é perceptível quantas situações podem vir à tona a partir de mediações com adolescentes e jovens. A literatura, o filme, a escrita autobiográfica são pontos de partidas para a valorização de um lugar de fala que antes era silenciado ou até mesmo invisibilizado pelos próprios sujeitos.

SONHOS E PROFISSÕES

Quando direcionados a escreverem sobre seus sonhos e profissões, três participantes mencionam desejar ser policial, como podemos ver em alguns relatos: “Meu maior sonho é ser policial. [...] fazer minha faculdade aqui na cidade. Quero ser uma policial melhor para poder sair do Brasil. Depois, quero me casar e ter dois filhos” (J4, narrativa, 2022). “Minha profissão dos sonhos é ser policial e meu desejo é ter um celular um dia” (J5, narrativa, 2022).

Além disso, outros querem ser jogador de futebol, médica veterinária, vendedora, militar. “Meu maior sonho é ser vendedora para ganhar muito dinheiro e ajudar várias pessoas, pois há pessoas que precisam de ajuda e outras que não têm nada para comer” (J8, narrativa, 2022). “Eu tenho sonho de ser militar, mas isso é mais na frente [...]” (J2, narrativa, 2022).

“Eu queria ser um jogador de futebol [...]. Mas estou quase conseguindo, embora ache que não vou conseguir, porque não tenho chuteira nem luva de goleiro. [...] Trabalho para conseguir tudo isso, mas não consigo”. (J3, narrativa, 2022). “Meu maior sonho é ser médica veterinária e ganhar bastante dinheiro com o meu suor. Antigamente, meu sonho era ser professora, mas essa profissão exige muita paciência, algo que não possuo”. (J6, narrativa, 2022).

Ao se engajar na prática de registrar sua própria história, o indivíduo não apenas preserva momentos, mas também inicia uma jornada de autoconhecimento, e essas narrativas representam um pouco dessa trajetória dos sujeitos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mediações que fomentaram a leitura e escrita de episódios de histórias de vida de adolescentes e jovens possibilitaram a melhoria do nível de letramento dos sujeitos participantes da pesquisa. O grupo inicialmente era muito tímido, levou um tempo para a conquista de uma relação de confiança. As dinâmicas adotadas tendo a utilização de filmes, livros, documentários, visitas, contribuíram para encorajar os sujeitos a narrarem de forma escrita ou gravada, experiências que vivenciaram no decorrer de suas trajetórias.

À medida que o grupo exercitava a leitura dos seus próprios registros e da oralidade em atividades que visavam desenvolver essa habilidade, eles foram conseguindo melhorar sua desenvoltura. Os debates sobre o filme *“Escritores da Liberdade”* despertou a reflexão crítica sobre as diferentes perspectivas que poderiam encontrar na vida dependendo das escolhas tomadas. Como bem afirma Candau (2014, p.16): “A memória, ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada”.

Com um ano de duração da pesquisa foi possível identificar algumas mudanças de comportamento no grupo como uma leitura mais fluente, iniciaram a prática de empréstimos de livros na Biblioteca, melhoraram a expressão oral, foram tomando consciência dos seus sentimentos e do contexto que estavam inseridos, assim como encontraram na Biblioteca Comunitária um ponto de apoio para ajudá-los a conquistar os seus sonhos e a melhorar sua condição de vida. Memórias que modelaram esses sujeitos, mas também que são modificadas por eles a partir dos registros autobiográficos como bem destaca Candau.

REFERÊNCIAS

- 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.
- CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. (Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU). Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra.. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.
- LEJEUNE, Fillippe. **O pacto autobiográfico**. Trad. Jovita M. G. Noronha e Maria I. C. Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.
- MACHADO, Elisa Campos. **Bibliotecas Comunitárias como prática social no Brasil**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Pesquisa Narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 8(2), 2008.

SARAIVA, Kátia Maria Pacheco; MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; ALVES, Tiago Villen Meirelles. **Narrativas de memória (auto)biográfica como dispositivo relacional entre jovens e idosos**. Anais do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA. São Paulo, 2018.

Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





O CLUBE DO LIVRO COMO FACILITADOR NA EXPERIÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA DIGITAL EM SALA DE AULA

Taila Paulina Pereira

Unesp/Assis

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho abordado teve início a partir de uma intervenção pedagógica dedicada a semear o letramento literário, tendo como protagonistas alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Este percurso de descobertas literárias ganhou vida nos espaços de uma escola estadual, na município de Pederneiras, no interior de São Paulo.

Diante de um cenário de complexidade educacional, caracterizado pelo desafio de motivar alunos que comumente manifestam resistências à leitura literária, sendo esse público, em geral, proveniente de contextos de vulnerabilidade socioeconômica e com um repertório cultural ainda em construção, tal quadro é acentuado pelas tensões decorrentes da obrigatoriedade do uso de plataformas digitais no contexto escolar.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi ultrapassar a dimensão meramente funcional da leitura, buscando despertar o prazer literário que conduz o leitor na interação com as propriedades formais e simbólicas de um texto, bem como a emancipação do sujeito leito, e para isso, ele precisa preencher os vazios do texto com sua própria bagagem, o que o torna um sujeito ativo, e não apenas um receptor de ordens ou informações.

É imperativo que o processo de ensino promova o amadurecimento da percepção estética dos estudantes, capacitando-os a contemplar e preservar a pluralidade das expressões culturais, sejam elas de origem regional ou global. Tal desenvolvimento deve encorajar a imersão em atividades criativas que celebrem o patrimônio histórico e a multiplicidade de identidades. (BRASIL, 2017)

No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, instituiu-se a plataforma *Leia SP* para a realização de leituras literárias. Embora a leitura em suportes digitais ofereça novas possibilidades de interação, a natureza obrigatória e exclusiva desse formato pode gerar resistências no ambiente escolar. Assim, tornou-se necessário buscar compreender de que maneira a metodologia dos Círculos de Leitura, atuou como um facilitador na experiência de uma leitura literária digital (exclusiva e obrigatória).

Não obstante às pressões institucionais pela determinação imediata e massiva de aparatos tecnológicos foi preciso que a prioridade da prática pedagógica recaísse sobre a construção de um ambiente motivador e acolhedor. Entendeu-se que a tecnologia, isolada de uma intenção humanística, corria o risco de se tornar apenas uma ferramenta de controle ou burocratização.



Sendo assim, buscou-se um trabalho pedagógico com as ferramentas digitais em que elas passaram a servir como mediadoras de uma aprendizagem que valoriza a escuta, o diálogo e a pluralidade de vozes, garantindo que o progresso técnico não se sobreponha ao desenvolvimento humano.

Para a ressignificação da leitura digital, optou-se pela obra *O Jardim Secreto* (2024), de Frances Hodgson Burnett. A escolha da obra foi condicionada à disponibilidade dela no acervo da plataforma *Leia SP*. Entretanto, revelou-se uma obra grandemente oportuna por abordar temas como alteridade, esperança e o poder transformador do cuidado.

Com fundamentos na metodologia do Círculo de Leitura de Rildo Cosson (2023), que define a prática como uma experiência coletiva capaz de promover o diálogo social e a avaliação de valores, complementarmente, autores como Antônio Cândido (2004), Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988) sustentam a importância de garantir às classes menos favorecidas o acesso à cultura letrada como instrumento de emancipação social, e assim, tornando a mediação docente essencial para democratizar o conhecimento sem torná-lo meramente instrumental.

Neste processo, o agir docente se reafirma como mediador essencial, consolidando a função social da escola enquanto formadora de leitores críticos e que se tornam sujeitos críticos, participativos e capazes de reconhecer na palavra literária uma ferramenta fundamental de emancipação e humanização.

O CONTEXTO DE LEITURA NA REDE ESTADUAL

Nas últimas décadas, a leitura literária na educação básica brasileira tem enfrentado um declínio acentuado e perdendo centralidade nos currículos oficiais. No ambiente escolar, observa-se que os alunos manifestam dificuldades significativas na leitura autônoma e na compreensão de textos literários, sendo um fenômeno derivado de fatores como a falta de concentração, o desinteresse crônico, além da limitação no repertório cultural verificados durante as aulas. Segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 12),

[...] é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas.

Assim, segundo as autoras (1988), ao ampliar o leque de conhecimentos desses indivíduos, a educação permite que eles participem das dinâmicas sociais, o que é essencial para o exercício pleno da cidadania e para a redução das desigualdades, sustentando a ideia de que o ensino não deve restringir as classes populares ao saber já consolidado em seus grupos, mas instrumentalizá-las para que possam intervir na realidade social com autonomia. Ainda nesse sentido, o professor e crítico Antônio Cândido (2004, p. 186) aponta que:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.



Para o autor (2004), o texto literário exerce uma função organizadora na medida em que oferece uma estrutura simbólica para o caos das emoções humanas e para a complexidade da realidade social. Ao afirmar que a privação da literatura “mutila a humanidade” defende que o contato com a ficção e a poesia é o que permite ao indivíduo processar sua visão de mundo e desenvolver a empatia, transformando o eu em um ser social plenamente constituído.

Em 2023, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) implementou a plataforma digital *Leia SP*. Esse programa visa incentivar a leitura e consolidar competências leitoras, oferecendo acesso gratuito a um acervo digital diversificado. Todavia, a fruição literária na plataforma é mediada por métricas quantitativas rigorosas, conforme o Documento Orientador (2025, p. 3):

O tempo válido de leitura é o resultado de um cálculo que envolve velocidade média de leitura para cada faixa etária, a partir da quantidade esperada de palavras lidas por minuto. Esse critério é essencial para evitar inconsistências na mensuração do tempo de leitura. Se um leitor passa um tempo significativamente inferior ao mínimo esperado em uma página, é possível que ele não tenha lido o conteúdo de maneira adequada. Da mesma forma, se o tempo de permanência for muito superior ao considerado padrão, pode indicar distração ou falta de engajamento com o texto. Assim, leituras muito rápidas ou excessivamente demoradas são consideradas inválidas e não compõem o tempo médio de leitura que integra os relatórios de engajamento disponibilizados pela plataforma.

O tempo válido de leitura é o resultado de um cálculo que envolve velocidade média de leitura para cada faixa etária. Esse critério é essencial para evitar inconsistências na mensuração do tempo de leitura. Se um leitor passa um tempo significativamente inferior ao mínimo esperado em uma página, entende-se ser possível que ele não tenha lido o conteúdo de maneira adequada. (SÃO PAULO, 2025). Essa configuração algorítmica transmutou a plataforma em uma ferramenta de avaliação constante, gerando um ambiente de pressão e ansiedade. O registro puramente quantitativo do tempo de acesso levava os alunos a uma leitura mecanizada e o ato de ler apenas cumpria metas sistêmicas, sem o devido engajamento e reflexão.

Cabe dizer que a composição desse acervo na plataforma *Leia SP* revela uma tentativa de equilibrar diferentes instâncias de legitimação literária, buscando abranger desde as exigências institucionais até o engajamento direto dos sujeitos escolares. De acordo com o Documento Orientador a seleção das obras não foi uma escolha única e isolada, mas se deu “a partir de variadas consultas e, hoje, compõem o acervo obras indicadas pelo Secretário; indicadas pelos estudantes e professores; leituras obrigatórias para os vestibulares e leituras indicadas pelo Plano Nacional do Livro Didático.” (2025, p.3)

No entanto, essa estrutura estabelece uma rede de leitura que é, em última análise, sistêmica. Ao consolidar em uma plataforma digital obras que atendem a critérios de avaliação externa e diretrizes políticas, o programa delimita um território de leitura que, se não mediado com sensibilidade, pode reduzir a experiência da leitura literária a um mero cumprimento de metas curriculares pré-estabelecidas.

O acervo disponibilizado para a prática de leitura impõe ao professor o desafio de resgatar a subjetividade do leitor dentro de um sistema padronizado. Embora a plataforma forneça o suporte material e as métricas de engajamento, a eficácia pedagógica não reside na disponibilidade digital das obras, mas na capacidade de mediação docente em converter a indicação oficial em descoberta literária.



Assim, ao utilizar estratégias de leitura, o docente atua como uma ponte necessária, permitindo que os títulos selecionados ganhem novos significados por meio de trocas, diálogos e reflexões. A crítica à escolha das obras não deve focar apenas na origem da seleção, mas na urgência de que esses textos não engessem o currículo, servindo como pontos de partida para um letramento que valorize a autonomia do aluno.

A EXPERIÊNCIA DO CÍRCULO DE LEITURA

A organização deste trabalho seguiu a estrutura dos *Círculos de Leitura* em suas fases de recepção, compartilhamento e registro. Optou-se pelo modelo de círculo estruturado, que permite diretrizes orientadoras sem o cerceamento de um roteiro fixo, favorecendo a exploração livre do texto pelos alunos do 6º ano.

Cosson (2023) define o círculo de leitura como um espaço de diálogo sobre textos lidos com reuniões periódicas para a troca de percepções sobre obras literárias específicas, sendo perfeitamente aplicável ao contexto de ensino-aprendizagem da disciplina de Português.

Embora a escolha da obra tenha sido previamente sugerida pelo sistema *Leia SP*, com a mediação docente, buscou-se conferir autonomia ao percurso, adaptando o processo conforme o modelo de Círculos de Leitura de Daniels que afirma se tratar “[...] de uma atividade de leitura independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra.” (2002, p.140)

Para tanto, as atividades de leitura ocorreram em três fases: o ato de ler, o compartilhamento e o registro (Cosson, 2023). Essa tríade foi utilizada para estruturar o *Círculo de Leitura* e permitir que a atividade ultrapassasse a mera decodificação e se transformasse em um processo de construção de sentido tanto individual quanto coletivo.

O primeiro momento, correspondeu ao ato de ler, o foco recaiu sobre a experiência estética e subjetiva do leitor com a obra. Nessa etapa, o aluno estabeleceu um contato direto com o texto, mobilizando seu repertório pessoal e suas primeiras impressões sensoriais e cognitivas. Metodologicamente, essa fase foi crucial para assegurar que cada participante desenvolvesse uma leitura própria, sem a interferência imediata de opiniões externas, o que fundamentou a autenticidade da discussão que ocorreu posteriormente.

Já na etapa subsequente ocorreu o compartilhamento. Esse foi o momento em que a leitura se tornou pública e socializável. Durante o *Círculo de Leitura*, essa fase se materializou por meio do diálogo entre os pares, permitindo que as diversas interpretações fossem confrontadas, ampliadas e reelaboradas. O compartilhamento das primeiras impressões sobre a obra funcionou como um espaço de escuta e fala, repleto de sentidos e frequentemente mediado pela professora.

Teve-se a conclusão com a fase do registro escrito que ocorreu como um fechamento reflexivo da atividade. Esse foi um momento em que o aluno consolidou o que foi vivenciado nas etapas anteriores, transformando sua experiência de leitura e diálogo em um produto concreto, o *Diário de Leitura* que foi um importante instrumento para que o aluno fizesse o seu registro e representações visuais que serviram tanto para o aluno organizar seu pensamento, quanto para a professora avaliar o engajamento e a profundidade da compreensão literária alcançada pelo grupo.

A cada capítulo da obra lida, ainda em sala de aula durante os encontros, os alunos registravam suas interações imediatas com o texto, anotando passagens que causaram impacto, sentimentos despertados, dúvidas e predições sobre o desenrolar da trama. Nisso, o professor assegurava que o registro não fosse apenas um resumo, mas uma evidência da recepção estética e da evolução do aluno-leitor ao longo da obra, servindo como suporte de memória e voz durante as trocas de impressões no círculo.

Figura 1- Diário de Leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

Figura 2 - Diário de Leitura



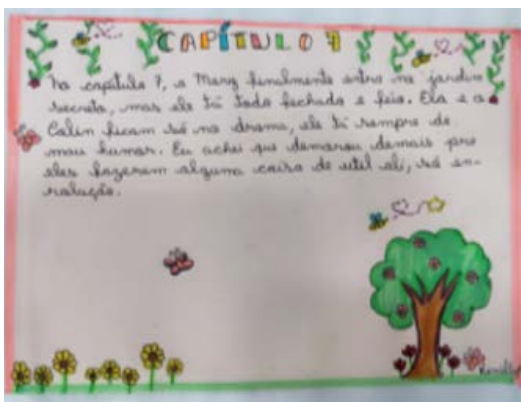
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

Figura 3- Diário de Leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

Figura 4 - Diário de Leitura

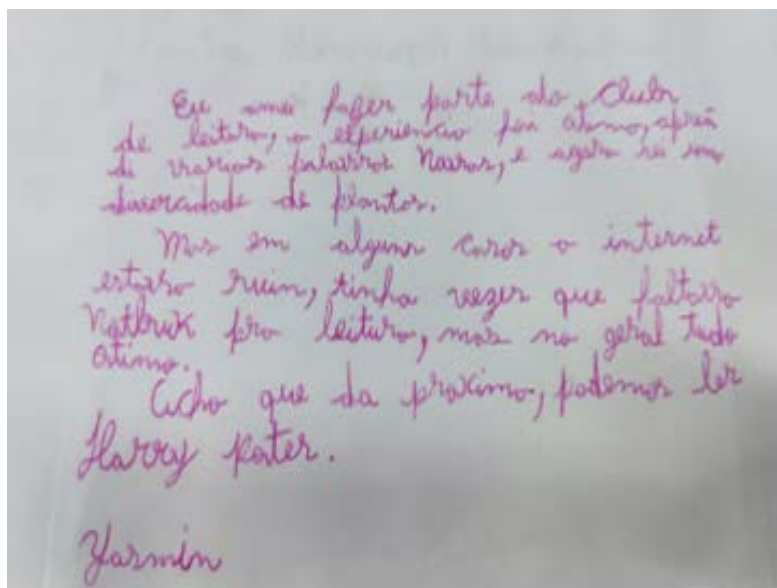


Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025





Figura 5 - Diário de Leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta intervenção pedagógica proporcionou experiências enriquecedoras de aprendizado mútuo, transformando a prática da leitura, frequentemente vista como um ato isolado, em um processo social e colaborativo. A transição da leitura individual pela plataforma digital para o debate coletivo foi fundamental para o fortalecimento de competências socioemocionais e cognitivas, especialmente, quando compreenderam o porquê do comportamento da protagonista da obra literária, a Mary, favorecendo a capacidade de perceberem que comportamentos difíceis muitas vezes escondem feridas emocionais.

Além disso, o desenvolvimento de outras habilidades essenciais como a comunicação e escuta ativa, o respeito às diferentes inferências e às interpretações de seus pares, consolidando nas reflexões em cada encontro e o registro no diário de leitura coletivo, que funcionou como um portfólio da turma, documentando como a percepção sobre a narrativa se tornou mais complexa e profunda ao longo dos encontros.

Entretanto, não é possível afirmar um pleno sucesso desta prática quando foi condicionado a desafios estruturais que impactaram no ritmo das atividades. Um dos principais obstáculos foi a instabilidade na frequência escolar e a ausência do aluno nas aulas impossibilitava que a leitura pela plataforma digital fosse feita em casa por diversas limitações tecnológicas, fragmentando o engajamento com a obra. Outrossim, o acesso à plataforma de leitura aconteceu, exclusivamente, no ambiente escolar, por falta de recursos tecnológicos pelas famílias. Ainda, a infraestrutura tecnológica na escola apresentou limitações críticas, como oscilações na conexão com a rede de internet e travamentos nos hardwares disponíveis. Essas falhas técnicas prejudicaram a sequência de imersão no



texto, gerando interrupções que dispersavam a atenção dos alunos e comprometiam a experiência estética da leitura digital.

Somado aos problemas técnicos, a gestão do tempo, considerando as duas aulas semanais, revelou-se um desafio estratégico. O período destinado à mediação de leitura frequentemente entrava em conflito com outras demandas obrigatórias do componente de Língua Portuguesa, como a preparação para avaliações externas como a Prova Paulista, as avaliações bimestrais e os períodos dedicados à digitação das redações na plataforma digital. Essa sobreposição de tarefas muitas vezes dificultou o cumprimento das metas semanais de leitura (que preveem cerca de 30 minutos de dedicação ativa), exigindo um esforço constante de adaptação do planejamento para que a literatura não fosse secundarizada diante das exigências burocráticas e avaliativas do sistema de ensino.

Entende-se que a implementação de plataformas digitais de leitura, como o *Leia SP*, embora amplie o acesso a acervos literários, impõe desafios pedagógicos que não podem ser negligenciados. Apesar da resistência inicial dos estudantes à leitura digital, manifestada pelo desinteresse ou pela tentativa de burlar o sistema de contagem de tempo, foi mitigada pela mediação docente pautada na metodologia dos *Círculos de Leitura*. A transição de um modelo de leitura por registro para um modelo de leitura por diálogo demonstrou que o suporte digital, por si só, não promove o letramento, mas a interação social e a troca de perspectivas que conferiram sentido à obra literária.

Por fim, a experiência com a obra *O Jardim Secreto* revelou que a resignificação da prática docente é capaz de transformar a imposição em oportunidade de letramento e o sucesso da formação do leitor contemporâneo reside no equilíbrio entre as ferramentas tecnológicas e as práticas de mediação humana, garantindo que o ato de ler permaneça como um exercício de liberdade, alteridade e reflexão crítica sobre a realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BURNETT, Frances Hodgson. **O Jardim Secreto**. Tradução de Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2024.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura. Vários escritos**. 4.+-+ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre azul, 2004.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2023.

ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: SEE, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 27 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Documento Orientador: Programa Leia SP – Fevereiro/2025**. São Paulo: SEDUC-SP, 2025. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/02/documento-orientador-programa-leia-sp-fevereiro-2025.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025



O GÊNERO CORDEL EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA: MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES²⁶

Ana Maria Henrique de Souza

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Naelza de Araújo Wanderley

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura de cordel, parte da tradição popular brasileira, vai além de simples narrativas poéticas. Ela também pode oferecer aos seus leitores experiências de leitura capazes de despertar reflexões fundamentais para a formação humana. Logo, esses leitores não apenas se envolvem com o que contam os versos como também reconhecem nessa literatura valores culturais, sociais e identitários. Em sala de aula, o gênero cordel em quadrinhos – enquanto parte dessa literatura – também convida os estudantes a se aproximarem dos versos, das imagens e das histórias que contam a partir desse gênero híbrido, ampliando sua percepção sobre diferentes realidades e modos de narrar.

Assim, a abordagem do cordel como experiência literária em sala de aula possibilita não apenas a leitura, mas o encontro transformador com o texto e com as múltiplas experiências que ele pode oferecer. Além do mais, é importante pensar na autonomia que o texto literário proporciona, bem como nas possibilidades de contribuição que o gênero cordel em quadrinhos pode oferecer para a formação do aluno enquanto futuro leitor.

Nesse sentido, a partir das discussões sobre o lugar em que a literatura precisa ocupar no ambiente escolar e do papel do professor enquanto mediador do texto em sala de aula emerge a questão que orienta esse estudo: como o docente pode mediar a abordagem do gênero cordel em quadrinhos em sala de aula de modo que a leitura se torne uma experiência literária significativa?

Tal inquietação decorre da necessidade de repensar práticas pedagógicas que, muitas vezes, não tendem a oferecer reflexões mais amplas sobre as leituras e os sentidos que elas podem trazer para o leitor, ainda mais quanto ao leitor em construção. Ao centrar-se no cordel em quadrinhos, esse enfoque propõe refletir sobre sua abordagem em sala de aula a partir de uma perspectiva metodológica que valoriza o leitor, ao mesmo tempo em que discute o papel do professor como mediador do texto literário no contexto escolar.

A LEITURA LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA HUMANIZADORA: O CORDEL E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura literária, compreendida como prática cultural e social, assume um papel fundamental no processo de formação do indivíduo. Logo, ao permitir o contato com diferentes linguagens, a literatura

²⁶ Este trabalho faz parte dos resultados parciais obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa de doutorado em andamento do programa PPGLE/UFCG intitulada “A poesia de cordel em quadrinhos em sala de aula multiseriada: mediação e recepção performática”, sob a orientação da professora Dr^a Naelza de Araújo Wanderley.



tura favorece o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação e do pensamento crítico, tornando essas experiências humanizadoras.

Ao discorrer sobre a literatura enquanto ação humanizadora, no seu clássico ensaio intitulado “O direito à literatura”, o autor de Antônio Cândido (2004) apresenta dois ângulos divergentes:

Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis (Cândido, 2004, p. 186).

À luz da discussão apresentada pelo referido autor, compreendemos que, ao ser defendido o direito a igualdade de acesso aos bens culturais, é destacada também a relevância da comunicação entre diferentes ambientes como o contexto escolar, por exemplo. Ao pensar na escola como espaço propício a diferentes manifestações entendemos que essas experiências concretizam-se de modo significativo quando a literatura é valorizada enquanto arte que promove e favorece a formação de leitores capazes se apropriarem da linguagem literária como instrumento de expressão e compreensão do mundo que os rodeia.

Assim, a literatura de cordel nordestina é um fenômeno que

[...] tem sua origem ligada às folhas volantes e aos vários manuscritos portugueses que percorreram essa região desde fins do século XVI, sofreu adaptações para se adequar ao novo ambiente e, na Região Nordeste, assim características bem peculiares. De temática diversificada, essa forma de literatura reflete basicamente a realidade social em que nasceu. A interação entre autores e leitores/ouvintes acontece, essencialmente, a partir de um processo de identificação que envolve vários fatores. Entre eles, podem ser citados a linguagem, a(s) temática(s) abordada(s), o fácil acesso aos textos, entre outros. (Wanderley, 2017, p. 121-122).

Sob essa ótica, a autora deixa em evidência que o poeta de cordel não escreve de forma aleatória ou ainda apenas reproduzindo a tradição literária, podemos dizer que ele elabora processos de adaptação de maneira consciente, ajustando a linguagem, a temática e as estratégias discursivas para dialogar com o leitor e, assim, chegar a um público específico. Com efeito, esse processo de adaptação funciona quase como uma espécie de “tradução” que permite a identificação do leitor com a obra, ou seja, há uma intimidade entre enredo e leitor, as histórias apresentadas permitem que o leitor se reconheça nas narrativas a partir dos diferentes recursos utilizados pelo poeta popular.

Na esteira desse processo, destaca-se a literatura de cordel quadrinizada enquanto manifestação cultural que possui significativo potencial para contribuir com essa a formação humanizadora. Embora, durante muito tempo, tanto a literatura de cordel quanto as histórias em quadrinhos (HQs) tenham sido relegadas à margem do espaço escolar, essa não é mais a realidade contemporânea,



principalmente quando essas duas expressões literárias, juntas, dão forma a um gênero híbrido como o cordel em quadrinhos.

Assim, essa literatura duplamente “marginalizada”, principalmente pelo seu caráter popular, tem chegado à sala de aula, recontando clássicos ou novas histórias, em diferentes suportes e sendo também ofertada ao leitor em acervos de grandes livrarias, bibliotecas e até em acervos digitais, mesmo que timidamente. Outra forma de acesso a essas obras pode ser observada em programas do Ministério da Educação (MEC), como o antigo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), atualmente integrado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Esse programa tem como objetivo garantir o acesso à cultura e fomentar a prática da leitura por meio de obras literárias diversas, incluindo aquelas de origem popular como o gênero cordel em quadrinhos.

Ao analisar o acervo da escola em que está sendo desenvolvida a pesquisa referida anteriormente, identificamos a presença de alguns títulos da literatura de cordel, encaminhadas por meio do Programa Nacional do Livro (PNLD). Entre essas obras, destacam-se obras como “O bicho folharal”, de Arievaldo Viana e Jô Oliveira; “Sete histórias de pescaria de seu Vivinho”, de Fábio Sombra e João Marcos; “História de navegador João de Calais e de sua amada Constança”, de Arievaldo Viana e Jô Oliveira; “O menino do dinheiro em cordel”, de Reinaldo Domingos e José Santos; “João e o pé de feijão”, de Klévisson Viana e Hemetério.

Essas obras estão impressas no suporte livro com ilustrações. Assim, é possível observar que as narrativas adaptadas e publicadas em um suporte diferente do tradicional folheto também podem ampliar o alcance e a possibilidade de acesso, atingindo diferentes públicos, especialmente o juvenil e o infantil. Além do mais, a presença dessas obras no acervo da escola ratifica a ideia de que os textos oriundos da literatura popular têm chegado às escolas não apenas em fragmentos apresentados em livro didáticos, mas o texto na íntegra, oportunizando à criança o contato físico com o escrito e, assim, ler e folhear a obra. Destarte, observamos que a literatura de cordel, assim como o cordel em quadrinhos vivem, hoje, novos tempos marcados por movimento de reconhecimento e valorização também do mercado editorial e inserção em diferentes contextos como a escola, ambiente tido como espaço formal e educativo.

Destaque-se ainda que, ao incorporar à literatura de cordel outras linguagens e mídias, amplia-se não apenas a visibilidade dessa manifestação artística, mas também suas possibilidades de circulação e apropriação em diferentes espaços sociais, especialmente no ambiente escolar, alcançando um leque maior de possibilidade para a sua apreciação. Nesse caso, quando o cordelista articula dois gêneros distintos como o cordel e as histórias em quadrinhos, instaura-se uma proposta que favorece o encontro do leitor com o texto literário por meio de múltiplas linguagens, visto que, tanto o cordel como as HQs são igualmente dotados de alto valor estético.

Assim, o cordel em quadrinhos, enquanto literatura híbrida que une a tradição da literatura de cordel à linguagem visual dos quadrinhos, pode também significar uma ampliação das possibilidades de circulação e de leitura dos referidos gêneros. Ao integrar texto verbal e elementos visuais, essa modalidade preserva características singulares do cordel, como o ritmo e as rimas, ao mesmo tempo em que dialoga com as imagens e os quadros elementos característicos das HQs.



Segundo Cirne (1990, p. 35), a relação entre literatura e quadrinhos envolve aspectos ligados tanto à cultura de massa quanto à cultura popular. Para o autor, o cordel configura-se como uma literatura gráfica marcada por forte carga emocional e conteudista, o que, naquele momento, inviabilizaria seu aproveitamento na linguagem dos quadrinhos, o tornando nulo. Entretanto, essa colocação é relativizada quando se observa que experiências de “quadrinização” do cordel já existiam no Brasil desde o final da década de 1960, com as publicações da Editora Prelúdio na coleção “Histórias do Norte em quadrinhos”, na qual obras clássicas da literatura de cordel como “O pavão misterioso”, do José Camelo de Melo Resende foram publicadas nesse novo formato.

Assim, segundo Wanderley (2021), o cordel em quadrinhos configura-se não apenas como uma estratégia de articulação e difusão de duas manifestações artísticas, mas também como um recurso metodológico capaz de ampliar as formas de acesso às obras literárias, ao conferir visibilidade a gêneros historicamente marginalizados nas práticas escolares de leitura.

De acordo com Colomer (2007), embora as práticas de leitura literária tenham se expandido no contexto escolar, tornando-se mais frequentes e acessíveis aos estudantes, ainda se observa, entre parte do corpo docente, certa insegurança no trabalho com determinados gêneros textuais, especialmente no que se refere à articulação entre as atividades de leitura e as aprendizagens que precisam ser intencionalmente mobilizadas para a formação do sujeito leitor. Assim, cabe-nos destacar a necessidade de discussões sobre o processo de mediação pedagógica a partir de gêneros como o cordel em quadrinhos, sobre a relevância da mediação docente para a formação de alunos leitores e também sobre promoção de aulas de leitura mais dinâmicas e atrativas.

O CORDEL EM QUADRINHOS E MEDIAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

A formação de alunos interessados nos livros e nas práticas de leitura constitui-se uma meta permanente, considerando a relevância social do ato de ler. Nesse cenário, a constituição da criança como leitora configura-se como um dos conhecimentos essenciais ao desenvolvimento humano. A escolha criteriosa das obras, o envolvimento das crianças nesse processo, assim como as atividades de leitura, realizadas tanto pelos estudantes quanto pelos docentes, assume papel significativo na consolidação de hábitos leitores.

Ademais, o contato com a diversidade de textos, mediado pelo professor, revela-se um elemento determinante na construção do sujeito leitor. Dessa maneira, por trás de alguém que lê com prazer, geralmente, há um adulto mediador que o incentivou e lhe apresentou produções textuais significativas, possibilitando a atribuição de sentido ao que era lido. Assim, Costa (2012, p. 51) enfatiza que “Todo professor é um agente de letramento”.

Destarte, a inserção sistemática do cordel em quadrinhos no conjunto de gêneros trabalhados em sala de aula pressupõe que o docente estabeleça uma relação de proximidade com essa produção literária, reconhecendo-se como mediador dos textos e dos sentidos que deles emergem no espaço escolar. Tal posicionamento docente implica compreender que a prática pedagógica é discursivamente constituída e marcada por crenças, valores e experiências formativas que orientam as escolhas



didáticas e os modos de ensinar, influenciando diretamente a promoção da leitura e a formação do sujeito leitor, conforme assinala Pinheiro (2018).

A mediação docente no processo de formação do sujeito leitor é fundamental, pois, atua como caminho entre a criança e os textos literários no espaço escolar. Tal mediação não se limita à simples apresentação das obras, como pontuado anteriormente, mas envolve um trabalho intencional de interlocução com os saberes prévios dos alunos, partindo do conhecimento já consolidado, denominado por Vygotsky (2007) como nível de desenvolvimento real, para que depois o aluno consiga alcançar níveis mais complexos de compreensão, situados no âmbito do desenvolvimento potencial, o que caracteriza a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura literária ocorre por meio da interação e da mediação, reafirmando o papel ativo do professor na condução de experiências significativas de leitura.

A escola, nesse sentido, configura-se como um espaço privilegiado para a constituição da criança leitora, uma vez que possibilita o contato sistemático com diferentes textos e práticas de leitura. Além do mais, a literatura de cordel, segundo Pinheiro (2013, p. 38),

traz uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, [...] traz questões humanas que interessam não apenas ao grupo a que esteve ligado em seu nascedouro, certamente ela poderá ter um significado para outros leitores, uma vez que apresenta uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovidas de vivências interiores [...].

No contexto do cordel em quadrinhos, elementos como o encantamento, o fascínio e a ludicidade desempenham papel central no processo de despertar o interesse e o prazer pela leitura, especialmente na infância, ao mesmo tempo em que atuam como forças mobilizadoras da curiosidade, da imaginação e do envolvimento ativo do sujeito leitor. Esses elementos são potencializados por meio de práticas de leitura intencionalmente mediadas, capazes de promover uma aproximação afetiva, estética e sensível dos alunos com os textos literários.

Nessa direção, Pinheiro (2018) acrescenta que o trabalho com obras literárias e, em especial, com essas advindas da cultura popular, como o cordel, requer, por parte das profissionais, ações planejadas e sistematizadas, para que possam ser evitados, durante o trabalho com os textos, certos equívocos, a exemplo da abordagem utilitária. Sobre esse tipo de abordagem, Pinheiro (2018, p. 12) afirma que “[...] a abordagem se prende mais a questões formais (tipos de versos, rimas), teóricas (conceitos como eu lírico), pouco favorecendo uma aproximação lúdica do texto que estimule a percepção da fantasia, da musicalidade e o diálogo do leitor com o texto”.

Marinho e Pinheiro (2012), embora não estejam falando especificamente do cordel quadrinado em sala de aula, afirmam que a abordagem pedagógica que “[...] lança mão da literatura de cordel apenas como fonte de informações [...] que retoma esta produção cultural apenas como objeto de observação, parece-me inadequada para a sala de aula” (Marinho; Pinheiro, 2012, p.12). Os autores destacam ainda que esse tipo de estratégia não “[...] oportuniza um encontro com a experiência cultural que está ali representada e, de certo modo, como que esvazia o objeto estético” (Marinho; Pinheiro, 2012, p.12), limitando as possibilidades de vivência sensível e de formação do leitor no contexto escolar.



Diante essa assertiva, podemos afirmar que o professor pode estimular os estudantes a tornarem-se leitores cada vez mais autônomos, especialmente quando se coloca como exemplo de leitor e assume uma postura ética e estética diante da leitura. Ao observar o professor lendo, comentando e atribuindo sentidos aos textos, os alunos passam a reconhecer a leitura como prática social significativa e não apenas como atividade obrigatória que precisa ser realizada na escola. Nesse contexto, as práticas leitoras precisam ser vivenciadas cotidianamente, valorizando a discussão coletiva, o respeito à palavra do aluno, a escuta atenta de suas interpretações e a consideração de seus afetos, aspectos que evidenciam a dimensão dialógica do trabalho com a leitura.

Neste sentido, entendemos que, quando a leitura é feita de maneira obrigatória, ela não consegue encantar e aproximar a criança das obras, pois, de acordo com Cademartori (2012, p. 84), “a leitura obrigatória tristemente burocrática, feita sob pressão, compromete o desfrute de algumas de nossas melhores obras”.

Destarte, os sentidos e significados construídos a partir dos textos literários não são fixos ou unívocos, mas emergem do diálogo entre leitor, texto e contexto. O professor mediador, por meio de questionamentos, problematizações e situações de interlocução, pode ampliar e aprofundar essas leituras, ao mesmo tempo em que se coloca aberto às interpretações dos alunos, que frequentemente revelam sentidos não previstos inicialmente. Desse modo, a discussão assume papel central nas práticas de leitura, pois possibilita que alunos e professor apropriem-se de forma mais crítica e profunda dos textos, compreendendo a leitura como um processo discursivo e coletivo.

Munita (2024, p. 62) provoca uma reflexão acerca de um dos desafios centrais do ensino de literatura na contemporaneidade: “desenvolver a competência interpretativa” e, ao mesmo tempo, “promover a construção de hábitos, bem como uma relação prazerosa e de envolvimento pessoal com os textos”. Essas duas perspectivas tornam o exercício da docência especialmente exigente no que diz respeito à formação do leitor literário, pois demandam do estudante muito mais do que a simples compreensão do sistema de escrita, implicando a mobilização de habilidades interpretativas, sensíveis e críticas. Nesse cenário, o professor é convocado a rever abordagens metodológicas que, não raras vezes, privilegiam isoladamente o domínio técnico da leitura ou a fruição estética, sem estabelecer articulações consistentes entre essas dimensões.

Frente a esse contexto, faz-se indispensável ressignificar a atuação docente, considerando que cabe ao professor orientar o estudante ao longo de seu percurso formativo enquanto leitor literário. É justamente nesse ponto que as contribuições de Munita (2024) dialogam de modo complementar com as de Rouxel (2013), visto que ambos os autores enfatizam a mediação pedagógica como elemento fundamental para que a leitura literária se consolide como uma vivência significativa, reflexiva e afetiva. Assim, apresentam proposições convergentes para a constituição do leitor literário, salientando a relevância de práticas pedagógicas que integrem o aprimoramento da competência interpretativa ao prazer estético da leitura.

À luz desses pressupostos, propõe-se, neste estudo, uma orientação metodológica direcionada ao trabalho com o cordel em quadrinhos no contexto escolar. Para tanto, indica-se como possibilidade a mobilização das estratégias de leitura sistematizadas por Girotto e Souza (2010), a saber: ativação do conhecimento prévio, elaboração de inferências, visualização, estabelecimento de conexões



(texto-texto, texto-leitor e texto-mundo), formulação de perguntas ao texto, sumarização e síntese. Assim, recomenda-se priorizar, especialmente, as estratégias de conhecimento prévio, inferência, visualização, conexões e questionamentos ao texto.

Além dessas estratégias, ressaltamos também a importância da metodologia performativa proposta por Oliveira (2018), visto que o trabalho com o cordel em quadrinhos requer práticas de leitura que mobilizem não apenas a voz, mas também o corpo, reconhecendo a expressividade, a oralidade e os gestos como dimensões constitutivas da produção de sentidos. Nessa direção, é essencial contemplar diferentes modos de leitura, como a leitura silenciosa, a leitura em voz alta (seja ela oralizada ou vocalizada), a leitura compartilhada e a leitura comparada.

Dessa forma, a proposição e a implementação de encaminhamentos metodológicos voltados à mediação do texto literário no contexto da sala de aula são ações fundamentais para os docentes que assumem o desafio contínuo de formar leitores. Ao orientar essas práticas pela perspectiva da leitura como experiência de prazer, estamos reconhecendo o papel da mediação docente na criação de condições para que a literatura esteja presente na escola, como um espaço de encontro e fruição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base as discussões suscitadas durante o desenvolvimento da pesquisa em pauta, ressaltamos que a sugestão de trabalhar com o cordel em quadrinhos no espaço escolar reafirma o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a simples presença da literatura em sala de aula não garante, por si só, a formação do leitor. Segundo Costa (2012, p. 43), “ler não é algo sempre igual, o ato de ler muda no tempo e no espaço”.

Faz-se necessário, portanto, o desenvolvimento de ações pedagógicas que favoreçam uma leitura significativa, sustentada por estratégias que promovam vivências e experiências prazerosas. Podemos dizer, assim, que, somente dessa forma, propostas metodológicas sobre a mediação de diferentes gêneros literários no espaço escolar poderão contribuir para que as crianças, ao serem colocadas em contato consciente com os textos verbal e visual, alcancem níveis mais autônomos de compreensão.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a Literatura**: para pequenos, médios e grandes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males, Campinas, SP, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 1 dez. 2023.

CIRNE, Moacy. **História e crítica dos quadrinhos brasileiros**. Rio de Janeiro: Ed. Europa: FUNARTE, 1990.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Patrícia Kátia da. **A literatura em quadrinhos**: arte e leitura hoje. Curitiba: Appris, 2012.



GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In: SOUZA, Renata Junqueira de. et al. **Ler e Compreender:** Estratégias de leitura.* Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras, 2010, p. 45 - 109.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O Cordel no Cotidiano Escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a):** mediação e formação de leitores. São Paulo: Selo Emília, 2024.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. O Jogo do Texto no Ensino de Literatura: por uma metodologia performativa. *In: CARVALHO, Aluska Silva. et al. (Orgs.). **Literatura e outras artes:** interfaces, reflexões e diálogos com o ensino.* João Pessoa: Editora da UFCG, 2018.

PINHEIRO, Hélder. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In: DALVI, M. A.; REZENDE N. L.; JOVER-FALEIROS. R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola.*** São Paulo: Parábola, 2013.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2018.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos de ensino da literatura. *In: DALVI, M. A.; REZENDE N. L.; JOVER-FALEIROS. R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola.*** São Paulo: Parábola, 2013.

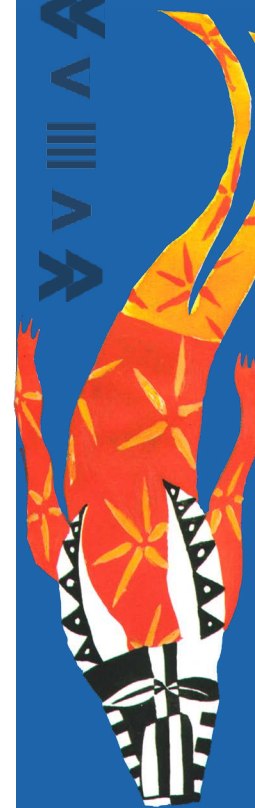
VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. *In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.*** São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-64.

WANDERLEY, Naelza de A. A escrava Isaura: um romance de muitos versos na sala

de aula. *In: MENDES, Algemira de Macêdo Mendes; COSTA, Maria Edileuza;*

WANDERLEY, Naelza de Araújo. **Linguagens, literatura e representações:** diálogos possíveis. Campina Grande: EDUEFCG, 2017, p. 119 – 138.

WANDERLEY, Naelza de Araújo. Alguns “passeios” do Pavão Misterioso: a literatura e o dom de recontar. *In: TAVARES, Márcia. SEGABINAZI, Daniela Maria. SOUZA, Renata Junqueira de. **Modos e meios de ler a literatura infantil e juvenil contemporânea.*** Campina Grande: EDUEFCG, 2021, p. 145 – 177.



O INCENTIVO À LEITURA POR MEIO DE AÇÕES FORMATIVAS E CULTURAIS NA BIBLIOTECA: O PROJETO LEITURA COLORIDA

Maria Cecília Silva de Amorim

SME-Luziânia/GO

Nay Brúnio Borges

SME-Iporá/GO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto apresenta ações desenvolvidas a partir de um projeto de incentivo à leitura na cidade de Luziânia-GO. A ideia de ampliar a oferta de atividades no espaço da Biblioteca Municipal, incluindo ações formativas e culturais surge da necessidade criar uma comunidade leitora e dinamizar a formação de leitores.

Desde agosto de 2024, o Projeto Leitura Colorida: dinamizando a Formação de Leitores, passou a ofertar atividades sistematizadas formativas, educativas e culturais, o que tem oportunizado o maior vínculo com a comunidade leitora. Dentre as ações propostas e executadas: a formação para professores, oficinas arte/educativas, contação de histórias, leitura mediada, visitas guiadas, clube de leitores, palestras/rodas de conversa e lançamento de livros.

A metáfora “leitura colorida” enquanto título do projeto foi inspirada na ideia de dar cor e vida ao espaço de leitura, tempo de companhia com o objeto livro, que respira paz com cores azul e branco, alegria e riqueza com o amarelo, verde de esperança, vermelho de paixão, lilás de tranquilidade, preto trazendo respeito, laranja com sucesso e prosperidade.

Colorir nesse sentido é dar vida à leitura, seja ela em que suporte for, como leitores e leitoras que possuem alegria por compartilhar histórias que dão o tom às experiências leitoras silenciosamente ou em alta voz, com emoção e sensibilidade.

Partindo da ideia de experimentar a literatura enquanto arte, pautamo-nos na arte/educação como metodologia ativa capaz de integrar fazeres/saberes em espaços educativos como a biblioteca.

A Arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenharem seu mundo. As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação e suas extensões pelas projeções metafóricas. (Efland *In* Barbosa, 2010, p. 343)

As ações realizadas foram submetidas à apreciação e aprovação no Conselho Municipal de Educação, desde julho de 2024. Existe uma preocupação política e social com a configuração das bibliotecas enquanto espaços de socialização, estudo e difusão cultural que está elencada na Política Nacional de Leitura e Escrita - PNLE- por meio da Lei nº 13.696 de 13 de julho de 2018, tem como objetivos primordiais a democratização e o fomento à formação de mediadores de leitura, no texto do Artigo 3º, parágrafos I e II:

- 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. (Brasil, 2018)

Frente ao sucesso do trabalho, houve a necessidade de criar um departamento específico para a atuação das pedagogas envolvidas no projeto. O Núcleo de Formação de Leitores e Escritores, foi criado pela Lei Municipal de nº 4.720, de 26 de março de 2025, passando a atender mais atividades formativas voltadas para leitura e escrita na Biblioteca sem prejuízo das atividades biblioteconômicas. Reforça-se a importância de uma comunidade leitora e de atividades sistematizadas fomentadas pela arte/educação e a cultura para a ampliação do gosto pela leitura.

Quando a referência é a literatura, esta é concebida como uma arte capaz de motivar, no mesmo processo, a expressão do imaginário, do real dos sonhos, das fantasias, dos conhecimentos apropriados pelo sujeito. Em sua essência, ela atua sobre as ações do ser humano e este poderia, por meio dessa arte, transformar e sofisticar seu processo de humanização. (Giotto e Souza, *In* Souza, 2009, p. 20)

EIXO FORMATIVO: CURSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURAS E ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

De acordo com estudos de Cosson (2022, p. 47) para formar uma comunidade de leitores é necessário “experienciar o mundo por meio da palavra”. Este autor, propõe a prática do letramento literário, ou seja, a uma literatura com efetivo domínio social enquanto prática que fortalece e amplia a educação literária ofertada no ensino básico.

[...] adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (Cosson, 2022, p. 47-48)

As experiências propostas a partir de oficinas contribuem diretamente para uma nova configuração de biblioteca. As oficinas consistem em atividades dialógico/práticas sobre a leitura literária, seja oral ou escrita. A oficina de trabalho é coletiva e motivada por uma troca de saberes a partir da horizontalidade, pois o saber tem como característica o inacabamento, e a figura do educador não ocupa centralidade, mas o processo de construção de saberes. Apoia-se na dialética educador e educando, com a ludicidade e a experimentação nas relações de superação entre teoria e prática, reflexão e ação, contextualizada, construtiva e interativa, democrática idealizada por Paulo Freire e ainda utilizada em experiências formativas por vários educadores de referência como Candau (1999, s.p.)

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sócio dramas, a análise de acon-



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores



tecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

A formação de mediadores de leitura e de contadores de histórias é ofertada por meio de um curso com 40 horas de duração. Em três semestres de realização, inicialmente com 40 vagas, com aumento de 20%, com 60 vagas por semestre. O público-alvo é formado por professores da rede municipal, previamente inscritos. Até a presente data, 147 professores concluíram o curso, levando uma nova perspectiva da arte/educação a partir da literatura oral e escrita para as escolas da Rede Municipal.

Sobre a estrutura do curso, a proposta de atividade presencial em formato de oficina, com duração de duas horas e trinta minutos, com atividades teóricas e práticas, quinzenalmente, às segundas-feiras no contraturno escolar. Ainda atividades de aplicação na escola orientadas a cada encontro, equivalendo 10 horas. Por fim, atividades de registro –via Padlet (aplicativo) de acordo com as aplicações na escola, equivalentes 15 horas. Corroboramos com a ideia de oficina defendida por Cosson (2022) e o letramento literário

Sob a máxima de aprender a fazer fazendo [...] o princípio da oficina se faz presente na alternância de atividades de leitura e escrita ou registro. Também é a base onde se projetam atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências. (Cosson, 2022, p. 48)

A ementa do curso abordou os temas: 1- Ler e contar; 2 - Leitura literária e a mediação; 3 – Contos de tradição oral na escola; 4 – Preparação do conto; 5 - Repertório, interação na cena e recursos sensoriais; 6 - Hora da história: identidade do artista. Os professores cursistas tiveram também a oportunidade de participar de um Sarau para demonstrar os conhecimentos apreendidos.

Na atividade mediadora, é papel do professor, de acordo com estudos de Munita (2024, p. 78) “garantir e facilitar o acesso à ampla diversidade de textos” criando um planejamento significativo e engajador a partir das diversas interpretações e sua pertinência, fortalecendo a autoimagem dos estudantes como leitores, administrando discussões e sistematizando os saberes literários.

Imagem 1- Contação da história *A fruta amarela*, 3º Sarau Leitura Colorida



Fonte: as autoras (2025)





Acreditamos que apoiando a formação dos professores teremos benefícios diretos nas salas de aula, profissionais mais motivados e preparados para mediar e contar histórias. A narração ou contação de histórias pauta-se especialmente no ofício do contador de histórias e explora a literatura oral. Nessa etapa, o professor passa a perceber que ler e contar são ações diferentes (Matos e Sorsy, 2009)

A palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem, o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, entremeando-se ao discurso, integra-se a ela. O valor estético da narrativa oral está, portanto, na conjugação harmoniosa e todos esses elementos. (Matos e Sorsy, 2009, p. 04).

A participação dos professores no curso é livre e a cada nova edição, existe uma demanda significativa. O espaço/tempo do curso promovem uma percepção estética aprimorada sobre o fazer artístico na escola, propiciando aos professores uma apropriação das práticas com as histórias de livro e também da oralidade. Finalizam sempre encantados.

OFERTA DE OFICINAS ARTE/EDUCATIVAS: MAIS QUE UM INCENTIVO À LEITURA

A sistematização de oficinas para crianças acontece desde 2024 em parceria com escolas próximas à biblioteca. Designadas como oficinas arte/educativas recebem alunos da Rede Municipal de turmas de 4º, 5º e 6º anos, semanalmente, às quartas-feiras. A prática da leitura literária movimentava o espaço e com a mediação lúdica, as crianças se aproximam cada vez mais da literatura. Passam a visitar o mundo mágico das histórias, cantigas e brincadeiras. A arte/educação enquanto metodologia ativa, torna possível ler, fazer e contextualizar a arte literária e a materialização da atividade leitora. Já passaram pela oficina desde o início do projeto mais 40 crianças.

Imagem 2- Momento de leitura em voz alta para partilha do livro.



Fonte: as autoras (2025)



Inicialmente as crianças são motivadas a exercitar a leitura individualmente com livre acesso a uma mala com livros para as infâncias. Esse momento é fundamental para que possam absorver a calma e a tranquilidade da biblioteca, autorregulando-se sempre que necessário. Em roda, são realizadas diversas aproximações com o livro lido: leitura em voz alta, falar sobre a história lida, mostrar imagens da narrativa. Após essa partilha inicial, as crianças são convidadas a participar de brincadeiras de roda, visando a interação do grupo. Na sequência a mediadora propõe a leitura coletiva de uma obra e um registro sobre ela. A mediação é realizada a partir de questões norteadoras preparadas em contexto com a abordagem do livro.

Citamos a obra *O Vazio*, de Anna Lennas com as questões: O que ocasionou o vazio da personagem Júlia? Por que o vazio passou a ser algo perigoso para ela? Como o vazio se manifesta na vida das pessoas? O grupo se mobilizou para respondê-las sem a preocupação com certo e errado, evidenciando que cada um poderia ter uma inferência diferente, sem comprometer a proposta, ao contrário, a cada resposta mediada, acontece um aprofundamento da percepção em relação ao texto literário e sua polissemia. Após essa discussão, acontece um registro. Para tal obra foi realizada uma atividade de recorte e colagem pelas crianças. “Trata-se de formar leitores literários envolvidos na leitura e aptos a empregar formas variadas de compreensão e fruição sobre os textos.” (Munita, 2024, p. 63)

Para Munita (2024) existe uma rede de conhecimentos que é tecida enquanto o leitor está se constituindo, pois, não basta apenas ter acesso livre ao livro, é necessário que seja estabelecido um diálogo sobre o que foi lido.

As crianças gostam muito de participar das oficinas e a proposta tem agradado bastante os responsáveis. Relatam que as percebem mais fluência na leitura e mais proximidade com os livros. Uma das crianças relatou que sente incluída e que tem deixado a timidez de lado depois de vincular-se ao grupo. Repostas como essa trazem a certeza que Arte transcende e gera memórias e afetos a cada nova experiência individual ou coletiva.

O CLUBE DE LEITORES: MOTIVAÇÃO À LEITURA EM DE OBRAS NA ÍNTEGRA

Outra atividade formativa é o Clube de Leitores, que há três semestres já realizou 18 encontros para leitura integral de textos. É uma ação em parceria com o CEPI Francisco Machado de Araújo e já contemplou mais de 90 estudantes em três semestres, com um grupo de até 30 estudantes de 6º ao 9º ano por semestre, quinzenalmente na biblioteca para compartilhar da leitura em voz alta de uma obra literária, a saber: *O pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint Exupéry, *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak e *Godi: um menino chamado liberdade*, de Fábio Ferreira. Tais leituras foram acompanhadas por ambientação e mediação, o que auxiliou na compreensão dos textos com diálogo compartilhado, uma vez que “ler é uma atitude solitária, mas interpretar é uma atitude solidária.” (Cosson, 2022)

Outra pressuposição é que ler é um ato solitário. [...] No sentido de que lemos apenas com nossos olhos, a leitura é de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. [...] Ler implica troca de sentidos não só entre leitor e escritor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.

[...] O bom leitor, portanto é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (Cosson, 2022, p. 27)

A metodologia utilizada pretende instigar os estudantes à leitura fluente, partindo da contextualização da obra. O ambiente é previamente preparado de acordo com a leitura proposta, a exemplo de Ideias para adiar o fim do mundo, com artefatos indígenas expostos e uma canção entoada à capela pela mediadora usando um pau-de-chuva para sensibilizar os participantes. Após esse primeiro contato, em roda acontece a leitura do livro na íntegra e as dúvidas e intervenções acontecem também no processo. Os estudantes participam de forma espontânea e com o passar das leituras passam a realizar conexões entre os textos e a vida cotidiana, uma vez que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.” (Cosson, 2022, p. 40)

Os clubes de leitura literária são, assim, um caminho para formar leitores mais autônomos e independentes. Ao colocar no centro de uma roda uma obra literária, também despertamos e alimentamos a necessidade de fabulação e de produção de narrativas que todo ser humano tem, esmagadas no mundo contemporâneo pelo utilitarismo reinante e pelo acesso desigual à cultura e à leitura. (Durant e Gerbovic, 2024, p. 35)

Imagem 3- Nossas ideias para adiar o fim do mundo – produção de texto pós leitura



Fonte: as autoras (2025)

O Clube de Leitores é bem avaliado entre os estudantes, alguns dizem não gostar de ler, mas gostam de estar na biblioteca, outros chegam até a comentar sobre o que estão lendo e suas escolhas literárias. Percebemos que o Clube passou a contribuir para a fluência da leitura, a autoconfiança dos estudantes e o enfrentamento do medo e da timidez ao realizar uma leitura. A evolução do grupo passa a ser perceptível quando começam a comentar e elaborar conexões, como na obra de Krenak e a aproximação com os jogos de Gaia, comentário de uma estudante, assídua no Clube.

A imagem 3 mostra o produto desenvolvido pelos estudantes após a leitura de Krenak. Foi intitulada Nossas ideias para adiar o fim do mundo. Com orientação da mediadora, usando a técnica do origami, dobraram um livro de 8 páginas, no qual deveriam escrever sobre as nossas ações para adiar o fim do mundo. Dentre as proposições: o fim do racismo, do preconceito e da violência entre as pessoas. Demonstraram uma excelente percepção da realidade e cada estudante fez questão de ler suas ideias.





CONTAÇÃO, MEDIAÇÃO E RODAS DE CONVERSA

Diante da necessidade de uma atividade aberta à comunidade, foi criado o Sextou com Histórias, momento de mediação de leitura e oficina artística, com a participação de responsáveis e crianças de todas as idades. Para atender a comunidade, também foi criado um momento cultural de contação de histórias, uma vez ao mês no sábado com a participação de contadores de histórias formados pelo curso. Essa atividade é muito esperada pelos pais e crianças e em 2025, foi repetida por sete sábados, divertindo o público infantil com histórias de tradição oral, danças, sorteio de brindes literários e teatro de fantoches.

Imagem 4: Sábado com histórias com lançamento das Revistinhas do Joca



Fonte: as autoras (2025)

As visitas guiadas acontecem sempre que uma escola procura a biblioteca e realiza um agendamento. O espaço é apresentado, bem como a organização do acervo, e os estudantes desfrutam de um momento de leitura mediada ou contação de história. Desde o início do Projeto, mais de 15 escolas foram atendidas.

As palestras/rodas de conversa aproximaram a comunidade leitora de temas socialmente relevantes como o Janeiro Branco, Empoderamento Feminino, Maio Laranja e outros. A cada proposta temática, um especialista voluntário era convidado e o público normalmente composto por estudantes de uma das escolas próximas da biblioteca participava de acordo com horário estabelecido. A parceria das escolas garantiu sucesso de público para essas atividades.

O espaço tem acolhido o lançamento de livros de escritores independentes. Até o momento foram realizados lançamentos dos títulos: Nalu, de Paulo Mauá; A girafinha rosa, de Leila Gomes; Contos Natalinos, organizado por Florismar Gasparotto; Como nasceu a Maga Merlinda, de Leda Dal Bem; Frases e pensamentos, de Natalícia; Quem está na casa, de Indaina Laquis e, Joca criando diversão, Manuel José Maurício de Almeida.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Leitura Colorida tem se destacado enquanto guarda-chuva de ações de incentivo à leitura. Cada ação desenvolvida tem sido planejada e executada com zelo e dinamismo. Acreditamos que ler é mais que decodificar. A leitura para ser essencialmente humanizadora carece e livros e leitores, experiências e discussões que sejam transformadoras de realidades.

Com o Projeto várias melhorias se deram no contexto da biblioteca, pintura e instalação de ares condicionados, novas parcerias e visitas, valorização do espaço pela comunidade leitora. Em 2024, mais de 1200 pessoas foram alcançadas pelas atividades. Em 2025, houve um aumento de oferta de atividades com a abertura do sábado uma vez ao mês, mas o número pouco se alterou, somando mais de 1300 pessoas em um ano. Infelizmente questões logísticas de transporte inviabilizaram a visita de escolas, reduzidas de 12 para 04 unidades escolares no ano.

A criação do Núcleo de Formação de Leitores e Escritores fortalece as ações em qualidade, quantidade e continuidade, deixando três profissionais disponíveis para atender a demanda formativa, o que potencializa as atividades. O projeto conta com a contribuição voluntária dos professores cursistas para aquisição de materiais de consumo e até livros de baixo custo utilizados nas formações. Ainda não foi possível adquirir livros para todos os participantes do Clube de Leitores, trabalhamos com cópias encadernadas para fins pedagógicos.

Foi possível perceber que o curso, as contações, o clube e as rodas de conversa possibilitam o vínculo dos leitores com os livros da biblioteca. A experiência de criar uma comunidade leitora passa por ações institucionais sistematizadas e pouco a pouco acontece um engajamento mobilizado por afetos que fomenta as práticas leitoras de dentro da biblioteca para dentro dos sujeitos leitores de todas as idades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)**. Lei nº 13.696/2018 Brasília: DF, 2018. Disponível em: <https://abrir.link/yKIOX> Acesso em: 28 maio 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas:** aprendendo e ensinando Direitos Humanos. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf Acesso em: 10 jun. 2024.

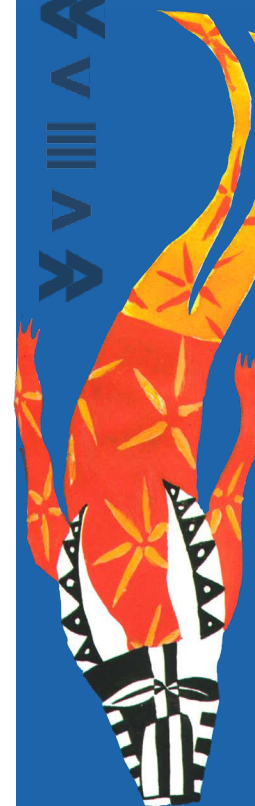
COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 13ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.

DURANT, Janine e GERBOVIC, Luciana. **Clubes de leitura:** uma aposta nas pequenas revoluções. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo Selo Emília, 2024.

EFLANT, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROTO, Cyntia Graziella, SOUZA, Renata Junqueira de. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2020.



Mediação Literária: Letramento literário e espaços de formação de leitores



MATOS, Gislayne Avelar e SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias:** perguntas e respostas. 3º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador (a):** mediação e formação de leitores. Trad. Dolores Prades. Lauro de Freitas- BA: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília 2024.



O LIVRO-IMAGEM “MIGRANTES” COM ESTUDANTES DA EJA E DO 6º ANO: UMA LEITURA QUE ATRAVESSA IDADES

Elisabeth Maria de Melo

SME - Sec. Mun. Educação - Jaboatão dos Guararapes/PE GPEL
Grupo de Pesquisa em Educação Literária / UFPE

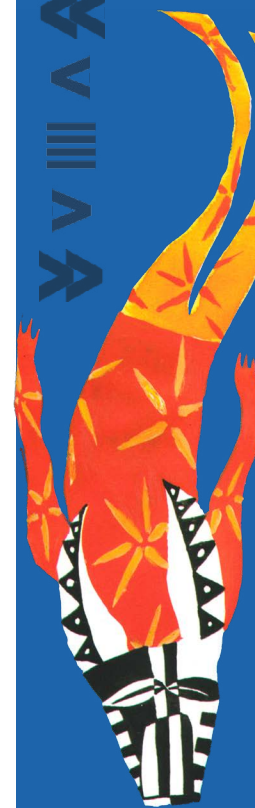
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, o livro-imagem tem conquistado espaço significativo no campo dos estudos literários e educacionais, consolidando-se como um objeto estético complexo, capaz de articular linguagem visual, narrativa e experiência leitora de modo singular. Distante de uma compreensão reducionista que o associa exclusivamente à infância, o livro-imagem contemporâneo desafia classificações etárias fixas e amplia suas possibilidades de leitura, configurando-se como uma forma literária que dialoga com leitores de diferentes idades e repertórios culturais. Essa característica, que Ramos e Navas (2015) e Penzani (2023) definem como a capacidade de ultrapassar o endereçamento a um público específico, permite compreender o livro-imagem como um território de encontros intergeracionais, de partilhas sensíveis e de construção coletiva de sentidos.

Na *travessia* de faixas etárias, o livro-imagem instaura experiências de leitura que se constroem tanto no plano individual quanto no coletivo, mobilizando emoções, memórias, interpretações, ética e estética. Sua materialidade - marcada pela organização das páginas duplas, pelo uso expressivo das cores, pelos enquadramentos, pelos traços e pelo ritmo visual - constitui não apenas um suporte narrativo, mas um elemento fundamental na produção de significados. Conforme indicam Nikolajeva e Scott (2011), Linden (2018) e Salisbury e Styles (2013), a narrativa visual exige do leitor um trabalho interpretativo ativo, no qual olhar, imaginar e inferir se entrelaçam de maneira indissociável.

É nesse contexto que se insere o livro-imagem *Migrantes* (Watanabe, 2021), obra que tematiza a migração por meio de personagens antropomorfizados e de metáforas visuais potentes. A narrativa acompanha a jornada de um grupo de animais em busca de um novo lar, percurso no qual se evidenciam experiências humanas profundas, como a empatia, a solidariedade, o enfrentamento de perigos, o luto e a esperança. Ao abordar um tema socialmente sensível e contemporâneo, a obra convoca o leitor a uma leitura que ultrapassa o plano estético, alcançando reflexões éticas, políticas e humanizadoras, sem, contudo, abrir mão da complexidade literária.

Ancorado nas perspectivas da Educação Dialógica (Freire, 1967, 2011), da Educação Literária (Medeiros e Ribeiro, 2024; Zilberman, 2004), da Mediação Literária (Bajour, 2023; Munita, 2024) e da Experiência Literária (Larrosa, 2025), este artigo parte do pressuposto de que a leitura literária, quando vivenciada em espaços de escuta, diálogo e partilha, possibilita a construção de sentidos plurais e a ampliação do olhar sobre o mundo. Assim, interessa-nos compreender de que maneira os



alunos²⁷ de diferentes faixas etárias, no contexto escolar, se relacionam com as dimensões temáticas, temporais e espaciais da obra *Migrantes*, bem como com os recursos específicos da narrativa visual.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar alguns dos múltiplos aspectos que constituem o livro-imagem *Migrantes*, a partir das apreciações e comentários dos estudantes durante as Rodas de Conversas Literárias. Para tal, recorreu-se a notas de campo, fotografias e registros escritos dos discentes, que permitiram-nos observar como tais leitores mobilizaram percepções estéticas, interpretações narrativas e posicionamentos éticos diante da obra.

ELEMENTOS DA NARRATIVA VISUAL E A ABORDAGEM DA MIGRAÇÃO EM *MIGRANTES*

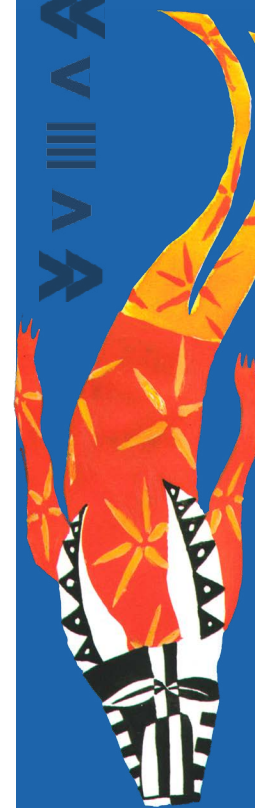
Discutir a migração no âmbito do Ensino Fundamental II mostra-se especialmente relevante, uma vez que, para os estudantes do 6º ano da educação básica (foco desse artigo), esse momento da escolarização corresponde à ampliação do repertório sociocultural e à progressiva construção de valores relacionados à alteridade, à justiça social e aos direitos humanos. E no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a abordagem da migração dialoga diretamente com trajetórias de vida marcadas por deslocamentos, rupturas e recomeços, potencializando leituras atravessadas pela experiência e pela memória.

Segundo Candau (2012), a escola desempenha papel central na formação de sujeitos capazes de compreender a diversidade cultural e de dialogar com realidades marcadas por desigualdades e deslocamentos forçados; tem também “um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados” (Candau, 2012, p. 253), utilizando-se de uma *pluralidade de linguagens* para levar ao estudante significativas aprendizagens. Nesse sentido, a literatura, e, em especial, o livro-imagem, constitui um dispositivo privilegiado para tratar temas complexos de forma sensível, favorecendo processos de identificação, empatia e reflexão crítica, e fazendo uso dessa *pluralidade de linguagens* (a multimodalidade, por exemplo), mencionadas pela pesquisadora.

A urgência desses diálogos torna-se ainda mais evidente diante do crescimento expressivo do número de refugiados e migrantes forçados no Brasil e no mundo. De acordo com a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), “até junho de 2025, mais de 117,3 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar devido a perseguições, conflitos, violência, violações de direitos humanos (...)” (ACNUR, 2025). No Brasil, observa-se um aumento significativo na chegada de refugiados, especialmente oriundos de países como Venezuela, Haiti, Cuba e Angola, o que impacta diretamente as redes públicas de ensino e desafia as escolas a construírem práticas pedagógicas acolhedoras e inclusivas (ACNUR, 2025). Assim, abordar a migração em sala de aula não se configura apenas como uma escolha temática, mas como uma necessidade educativa e social.

No artigo intitulado *Wordless picturebooks as resources for the construction of the pedagogy of multiliteracies. The case of migrants*, by Issa Watanabe, Pereira, Gil e Bunzen (2023), afirmam que a relevância de *Migrantes* também se manifesta nos modos como seus recursos multimodais (volu-

27 Neste artigo, o gênero masculino é utilizado como forma genérica para designar pessoas de todos os gêneros, conforme convenção da língua portuguesa e para garantir a fluidez do texto, sem qualquer intenção de exclusão ou hierarquização de gênero.



me, traços, cores, vetores, movimento e formas) podem ser explorados em contextos educativos. Os autores destacam que tais elementos não apenas estruturam a narrativa, mas oferecem caminhos para práticas pedagógicas que valorizem a leitura sensível, crítica e dialógica. Nesse contexto, o livro-imagem se apresenta como um potente instrumento de experiências literárias na escola, especialmente quando inserido em propostas que reconhecem o estudante como sujeito ativo e crítico. Os pesquisadores mencionados apresentam quatro significados principais no livro-imagem *Migrantes: diversidade, jornadas, morte e empatia pelo sofrimento e pela esperança*, os quais serão apresentados de forma sumária a seguir.

A *diversidade* que atravessa o grupo evidencia sujeitos diferentes entre si, portadores de identidades únicas, constituídas por pertences simbólicos e experiências acumuladas ao longo de uma vida inteira. As origens diversas não anulam as singularidades, mas, ao contrário, coexistem em um coletivo que se organiza pela unidade e pela busca de igualdade. Nesse sentido, o grupo configura-se como um espaço de convivência em que a dimensão relacional é parte integrante da experiência humana.

Nas *jornadas*, as personagens são apresentadas em constante movimento, marcado por deslocamentos contínuos e intercalados por paradas para descanso, o que evidencia seu caráter processual. A postura corporal dos personagens (em movimento) reforça a ideia de travessia, enquanto os gestos e direções do olhar, sugerem estados de cansaço, expectativa e memória. Em meio a esse percurso, os personagens realizam ações cotidianas como cozinhar e dormir, ao mesmo tempo em que cuidam uns dos outros, assumindo papéis ativos na manutenção do grupo.

O significado da *morte* é construído na narrativa por meio de símbolos visuais densos, entre os quais se destaca a presença do crânio humano, que introduz uma ruptura na representação predominantemente animalizada dos personagens e intensifica o impacto simbólico das cenas. O sudário, ou mortalha, e o uso expressivo de suas cores reforçam a dimensão fúnebre da passagem, enquanto a *morte* surge como personagem, cuja presença e participação se manifestam de forma silenciosa, constante e imprevisível.

E por fim, a *empatia pelo sofrimento e pela esperança* é construída na narrativa por meio das expressões faciais dos personagens, marcadas por resignação, medo e sofrimento, mas coexistindo com indícios de esperança, configurando uma ambiguidade emocional que aproxima o leitor da experiência vivida pelos migrantes. O ambiente, predominantemente escuro, intensifica a percepção do sofrimento, enquanto o uso de cores vibrantes em momentos específicos atua como recurso expressivo capaz de produzir um efeito emocional positivo e de sugerir possibilidades de superação. Nesse contexto, a presença das crianças na liderança do grupo (no final da narrativa) adquire um forte valor simbólico, pois projeta uma caminhada esperançosa e reafirma a continuidade da vida, mesmo diante das adversidades do percurso.

Assim, para Pereira, Gil e Buzen (2023, p.83, tradução nossa),

Em *Migrantes*, muitos outros significados podem ser construídos, como o cenário terrível, porém não especificado, onde a jornada se desenrola, variando entre uma floresta e o mar, sugerindo novamente movimento; o fato de a Morte aparentemente enganar o grupo disfarçada de migrante; o simbolismo do íbis acompanhando a “morte”; e as crianças migrantes aparentemente se tornando as personagens principais nas páginas finais, liderando a caminhada esperançosa; entre outros. Em

cada caso, seria possível identificar os sistemas de significado e os recursos semióticos utilizados em sua representação visual.²⁸

Os significados destacados pelos autores subsidiaram a prática de uma Educação Literária que defendemos no contexto escolar: dialógica, reflexiva e crítica; cujos pressupostos teóricos serão brevemente discutidos na sequência.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Em nossa prática pedagógica com estudantes da adolescência, juventude e fase adulta, incluindo pessoas idosas, o conceito de Educação Literária vem sendo (re)construído ao longo dos anos, tanto a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula quanto dos aportes teóricos que fundamentam e problematizam esse campo.

Zilberman (2004, p. 13), ao prefaciar a segunda edição do livro de Cyana M. Leahy-Dio, *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*, afirma que a

Educação literária significa aprender por meio da literatura, como se a arte com as palavras pudesse nos oferecer um conhecimento e uma **prática** que extravasam as fronteiras das disciplinas [...]. Expostos a leitura da literatura, os estudantes são convocados a expressar opiniões, experimentar vivências alheias e ampliar horizontes. '**Ouvir as vozes dos estudantes**' - eis o que Cyana M. Leahy-Dio entende como a **prática de uma educação democrática**, possível se o texto literário, com sua riqueza de significados e pletora de situações, for colocado ao alcance dos alunos. (grifos nossos)

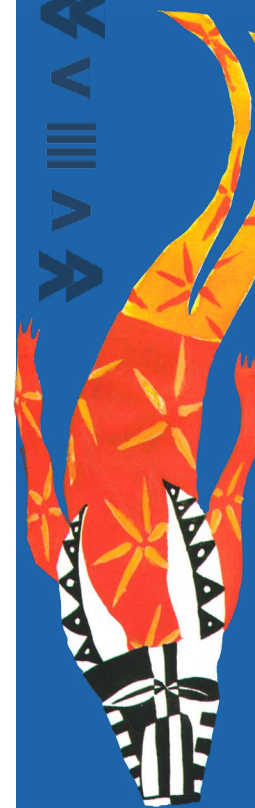
E para Medeiros e Ribeiro (2024, p. 62),

(...) a educação literária alicerçada na bibliodiversidade é uma abordagem holística que **promove o desenvolvimento** da sensibilidade estética por meio da experiência, integrando formação crítica, socioemocional, identitária, ética e cultural. [...] O trabalho do professor acontece a partir de um convite ao leitor para reconhecer tudo isso como um todo discursivo integrado, tecido por vários fios [...] como uma **tapeçaria contemporânea**. (grifos nossos)

Diante das contribuições das pesquisadoras citadas, refletimos sobre a articulação entre as “práticas vivas” (práticas sociais) e as práticas da Educação Literária, de modo que a literatura se constitua como *um todo discursivo integrado vivo, tecido por múltiplos fios* e que tenha a participação *democrática* dos estudantes através do ecoar de suas vozes. Nessa perspectiva, o debate interpretativo e a leitura analítica-orientada (Munita, 2024) ampliam as possibilidades de interpretação e favorecem a construção coletiva de sentidos, transformando a sala de aula em um espaço de *vozes libertárias* que partilham vivências, experiências e posicionamentos (Melo, 2023). E esse *ecoa de vozes* configura-se como o oposto da *cultura do silêncio* exposta por Freire (2011), pois “dizer a palavra, em um sentido

28 In Migrants, many other meanings can be constructed, such as the dreadful but non-specified setting where the travel unfolds as varying from a forest and the sea, again suggesting movement; the fact that Death apparently deceives the group disguised as a migrant; the symbolism of the ibis accompanying “death”; and migrant children apparently becoming the main characters in the final pages, leading the hopeful walk; among others. In each case, it would be possible to identify the meaning systems and semiotic resources used in their visual representation.





verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar, e recriar, de decidir, de optar.” (Freire, 2011, p. 79).

Os *firos* que se entrelaçam e constituem a *tapeçaria* da Educação Literária são inúmeros, mas gostaríamos de mencionar um que consideramos essencial, denominado mediação. Conforme destaca Munita (2024), a mediação se configura com uma intervenção intencional do educador, que cria condições para que o leitor esteja implicado na leitura e desenvolva distintas formas de compreensão e fruição do texto literário. O mediador, assim, desenvolve situações de aprendizagem caracterizadas por múltiplas abordagens e por dispositivos e itinerários educativos que favorecem o encontro entre o leitor e a obra. Ao promover essas práticas, a mediação amplia as possibilidades de diálogo do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo, reafirmando o papel da Educação Literária como prática dialógica e transformadora.

Nesse entrelaçamento de *firos*, em um contínuo movimento não-linear, há também um ressoar de *cantos*, convocando o que Larrosa (2025, p.10) chama de *cantos de experiência*:

Cantos apaixonados, intensos, prementes, emocionados e emocionantes [...] E esse canto atravessa o tempo e o espaço. ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. **Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada ou de perda.** E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde. (grifos nossos)

Para Larrosa (2025), o ressoar da experiência pode ser compreendido como aquilo que *(nos)* acontece (de forma íntima e singular) e *nos* afeta de maneira profunda, provocando deslocamentos, dores e transformações. Trata-se de um *acontecimento* que, ao tocar o sujeito, pode gerar inquietação, sofrimento ou prazer, e que, em determinadas circunstâncias, quando encontra quem seja capaz de dar forma a esse *tremor*, transforma-se em *canto*. Em alguns momentos, esse canto pode se manifestar como *dor* e *lamento*, tal como se evidenciou nas rodas de conversas literárias, nos diálogos e nos atravessamentos suscitados pelo livro-imagem *Migrantes* e que proporcionou aos estudantes-leitores a reflexão sobre os fundamentos da vida em seus momentos de fragilidade, medo, perigos e incertezas. Nessas vivências, a leitura se converteu em experiência (que não sabemos exatamente como defini-la), mas que é reconhecível pelo modo como, por vezes, fez *cantar* aquilo que nos atravessa.

O ECOAR DE VOZES NOS *FIOS* NARRATIVOS DE *MIGRANTES*

Na perspectiva da mediação literária, Cecilia Bajour (2023) destaca a importância dos chamados *modos de fazer*, entendidos como os *modos* pelos quais o mediador organiza e conduz as práticas de leitura literária. Utilizaremos esse *termo* para as escolhas pedagógicas intencionais que serão aqui mencionadas.

Inicialmente, apresentaremos os *modos de fazer* desenvolvidos com três turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental II. O *fazer* teve início com a elaboração do *Projeto Migrantes*, no ano letivo de 2025, cuja primeira etapa consistiu na realização de rodas de conversa literárias. Considerando a inviabilidade de cada estudante ter

acesso individual ao livro *Migrantes*, optamos pela projeção da obra por meio de datashow, o que possibilitou a leitura coletiva da narrativa visual. A mediação norteou-se pelos princípios da *comunicação dialógica*, da *escuta atenta* e da *autoescuta* (compreendidas como práticas que se realizam no encontro com a obra, consigo mesmo e com o outro). Iniciamos a mediação pela página dupla da capa/quarta capa e pelo título do livro, a partir dos quais foram formuladas perguntas intencionais que impulsionaram diálogos significativos ao longo de toda a mediação. Nesse processo, as vozes dos estudantes foram registradas por meio de anotações de palavras-chave no quadro branco, constituindo material para reflexão e análise posterior (figura 1).

Figura 1: vozes dos estudantes da EJA.

VOZES DOS ESTUDANTES



jornada

**Liberdade (à procura)
empatia**

sobrevivência

desigualdade social

fome

vida guerra

comunidade **pobreza**

doencas

morte fé

de uma fronteira para outra

esperança

tristeza

companheirismo **prisão**

refugiados

medo família/União

Diversidade

Fonte: elaborada pela autora.

Em dias posteriores, realizamos outras práticas: (1) um *tour* virtual no Museu da Migração²⁹; (2) produção de mapas mentais com formas geométricas das palavras-chaves-interpretativas do livro; (3) leitura, diálogos, reflexões orais e escritas a partir do poema “O Viajante”, do angolano Moisés António; (4) novo *tour* virtual ao Museu da Migração com o projeto *Migrações à Mesa*; (5) montagem de um painel da capa/contracapa do livro em que os estudantes colaram as palavras-chaves-interpretativas; (6) encerramento do projeto com *comidas migratórias* e a apresentação das *caixas migratórias* (nelas, os estudantes inseriram objetos essenciais para uma travessia de deslocamento).

Os *modos de fazer* da única turma de 6º ano que tivemos em 2025 foram similares aos descritos acima, excetuando-se algumas práticas: (1) roda de leitura literária com o livro (com anotações de palavras-chave no quadro branco trazidas pelos discentes); (2) produção de pequenas malas-migratórias em papel vergê; (3) produção de personagens-migratórias através de formas geométricas; (4) produção de mapas mentais com formas geométricas das palavras-chaves-interpretativas do livro

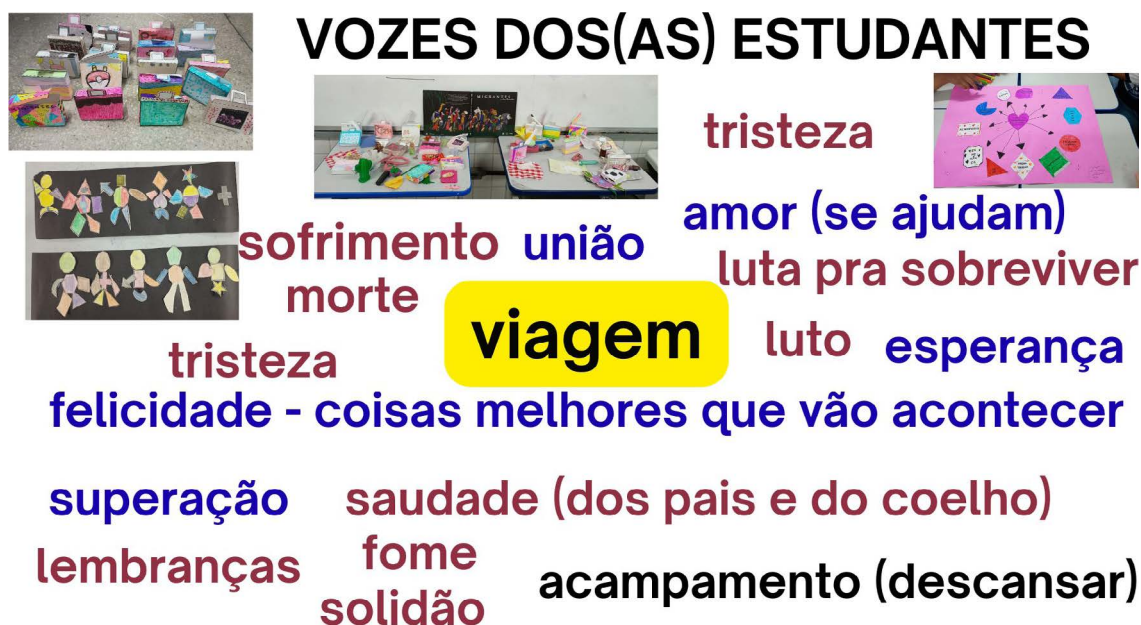




(figura 2); (4) exposição do curta de animação *Migrants* (Award-Winning CG Animated Short Film about Climate change); (5) encerramento do projeto com diversos objetos que os estudantes inseriram nas *malas migratórias*.

Dentre alguns *modos de fazer* aqui apresentados, destacamos as *palavras interpretativas* inseridas nas figuras 1 e 2 que ratificam os sentidos propostos por Pereira, Gil e Bunzen (2023) a partir da compreensão e das reflexões críticas de crianças, jovens e adultos na obra *Migrantes*. Tais palavras reiteram também o que discorrem Ramos e Navas (2015) e Penzani (2024), ao afirmarem que a potência de um livro-imagem reside, entre outros aspectos, em sua capacidade de alcançar leitores de diferentes faixas etárias, rompendo com a ideia de que uma obra (como *Migrantes*) se destina a um público previamente delimitado.

Figura 2: vozes dos estudantes do 6º ano.



Fonte: elaborada pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo esse percurso literário ouvimos *vozes libertárias*, vivências, emoções, indignações; ouvimos o ecoar de *notas* que formavam vários *cantos de experiências*. E dentre as muitas *notas*, mencionamos aqui algumas proferidas por escrito pelos estudantes da EJA: “pessoas que não tiveram uma vida digna”; “a gente tem que seguir em frente”; “os perigos e as lutas para sobreviver”; “traz tristeza no começo e felicidade no final”; e pelos discentes do 6º ano: “em qualquer momento tudo pode dar errado”; “temos que estar juntos, um cuidando do outro”; “medo e ao mesmo tempo esperança”. Tais *notas* nos remontam às palavras de Reyes (2021, p.29-30) e nos fazem concluir esse artigo com *notas* que se formam em *cantos de experiência esperançosos*:

Necessitamos de ferramentas [*modos de fazer*] para realizar **leituras livres e transgressoras**, para **conversarmos profundamente conosco e com outras vozes**, nesse idioma secreto que [flua] entre nós e nossos narradores privados enquanto [partilhamos] um conto [um livro ilustrado, um livro-imagem]. Por falar nesse 'idioma outro'; e por nomear essas 'moradas próprias' **a literatura se lê e se sente desde a vida propriamente dita**.[...] a viver essa **experiência** de decifrar sentidos ocultos e segretos, de comover-nos e aterrorizar-nos e abalar-nos e nomear-nos e nos fazer rir ou **tremar** e **deixar-nos falar** de tudo aquilo que não se costuma dizer em voz alta. (grifos nossos)

É isso: acreditamos que a Educação Literária está na própria vida, na própria existência, *nas conversas de vida*, e desperta em nós algo que nos *quebra* e nos *faz tremar*.

REFERÊNCIAS

ACNUR (Agência da ONU para Refugiados). Global Trends 2025: **Tendências Globais de Deslocamento Forçado**. Genebra: ACNUR, 2025. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em 27 jan. 2026.

BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. São Paulo: Solisluna Editora, 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011 Disponível em < www.curriculosemfronteiras.org > Acesso em 27 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Larrosa, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI/SP, 2018.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; RIBEIRO, Joana Marques. **Mediação de leitura: a literatura em jogo**. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2024.

MELO, E. M. **Rodas de Conversas Literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA): diálogos com a obra "Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século"** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

MUNITA, Felipe. **Eu mediador(a): mediação e formação de leitores**. São Paulo: Solisluna Editora, 2024.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro Ilustrado: palavra e imagens**. São Paulo: Casac Naify, 2011.

PENZANI, Renata Caroline. Literaturas transtetárias: uma leitura de rótulos que borram fronteiras na literatura infantil. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 49, 2024. DOI: 10.12957/seminal.2024.80547. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/80547>. Acesso em: 29 jan. 2026.

Pereira, Íris Susana; GIL, Maitê Moraes; BUNZEN, Clecio. *Wordless picturebooks as resources for the construction of the pedagogy of multiliteracies: the case of Migrants, by Issa Watanabe*. **Children's Literature in Education**, v. 56, n. 1, p. 69–89, 2023. DOI: 10.1007/s10583-023-09544-w.



RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana. Narrativas juvenis: o fenômeno crossover nas literaturas portuguesa e brasileira. In: **Elos**. Revista de Literatura Infantil e Juvenil, n. 2, p. 233-256, 2015.

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos: as vozes e narrativas que nos constituem**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2021.

SALISBURY, M.; STYLES, M. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2013.

WATANABE, Issa. **Migrantes**. São Paulo: Solisluna Editora, 2021.

ZILBERMAN, Regina. Educação para mudar um país. In: LEAHY-DIOS, Cyanna. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: Martins Fontes, 2ª ed., 2004, p.9-14.





O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA: PESQUISAS DESENVOLVIDAS ENTRE 2016 E 2021

Elaine Rodrigues Nichio

Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Maria Helena Ferrari

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Gisely Storch do Nascimento

Universidade Federal de Rondônia - UNIR

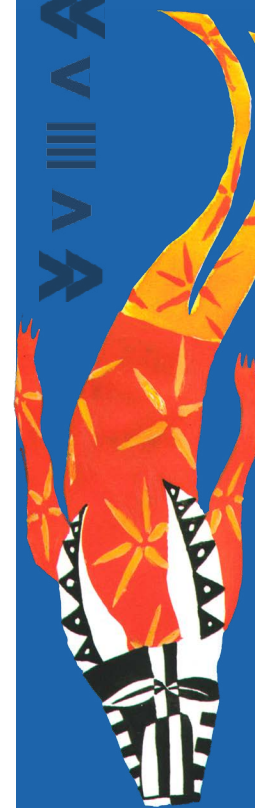
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura, enquanto expressão artística e cultural, ocupa um papel central na formação humana. É por meio dela que o indivíduo experimenta o poder da linguagem para compreender o mundo, expressar emoções e ampliar sua visão de realidade. Na infância, o contato com o texto literário contribui para a constituição da sensibilidade, do pensamento crítico e da imaginação criadora. O ambiente escolar, nesse contexto, torna-se o espaço privilegiado para que a criança desenvolva práticas significativas de leitura e para que o texto literário cumpra sua função estética e humanizadora.

Refletir sobre o lugar da literatura infantil na sala de aula é, portanto, refletir sobre o próprio sentido da educação. A literatura não é um simples instrumento pedagógico, tampouco deve ser utilizada apenas como pretexto para o ensino da gramática ou da moral. Como defende Cândido (1995, p.122), “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Assim, a leitura literária é uma necessidade essencial para o desenvolvimento humano e deve estar presente em todas as etapas da formação escolar.

Este artigo busca compreender de que forma a literatura infantil vem sendo trabalhada em sala de aula com crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, realiza-se uma análise de dissertações e teses defendidas entre os anos de 2016 e 2021, em programas de Pós-Graduação em Educação dos estados que compõem a Amazônia Legal. O objetivo é identificar o espaço destinado à leitura literária, as práticas pedagógicas que envolvem a literatura infantil e as concepções de leitura que orientam o trabalho docente.

Além de responder à pergunta sobre como a literatura infantil é trabalhada nas escolas, o estudo pretende evidenciar lacunas e potencialidades nas práticas de leitura. Dessa forma, almeja contribuir para reflexões mais amplas acerca das políticas públicas de incentivo à leitura e da formação de professores leitores, destacando a importância de compreender a literatura infantil como parte integrante do processo educativo e da formação cultural de cada criança. Autores como Cândido (1999), Colomer (2007), Cosson (2014), Lajolo (1984) e Vygotsky (2002), Solé (2009), Bakhtin (1997), Coelho (2000), Foucambert (1994) fundamentam a compreensão da literatura como prática humanizadora e mediadora de sentidos.



METODOLOGIA E RECORTE DA PESQUISA

A investigação foi desenvolvida com base no método de estado do conhecimento, o qual busca reunir, descrever e analisar a produção acadêmica existente sobre um tema específico. No caso deste estudo, foram consideradas as pesquisas sobre literatura infantil e suas práticas pedagógicas, publicadas entre os anos de 2016 e 2021.

O recorte temporal foi estabelecido a partir de um marco legal importante: a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos na educação infantil, instituída em 2016. Essa mudança gerou impacto nas práticas escolares e, consequentemente, na produção de pesquisas que envolvem a leitura e a literatura voltadas à infância.

As buscas foram realizadas nos portais dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades situadas nos estados da Amazônia Legal, que abrange Acre, Amazonas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Foram utilizados como descritores os termos “literatura infantil” e “ensino de literatura infantil”.

Das quinze instituições consultadas, seis apresentaram resultados que se enquadravam nos critérios estabelecidos:

- Universidade Federal do Acre (UFAC);
- Universidade Federal do Pará (UFPA);
- Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA);
- Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT);
- Universidade Estadual de Roraima (UERR);
- Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Após a seleção, as dissertações e teses foram lidas na íntegra, buscando identificar de que maneira as práticas de leitura e o trabalho com a literatura infantil foram concebidos e aplicados em contextos escolares. A análise priorizou o modo como as pesquisas abordaram as concepções de leitura, a função da literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem, os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias adotadas para estimular o gosto pela leitura entre as crianças.

Além disso, foram observados os referenciais teóricos e metodológicos adotados em cada trabalho, de modo a compreender quais autores e perspectivas fundamentam as reflexões sobre leitura, infância e literatura no contexto amazônico.

O estudo também levou em conta as particularidades regionais da Amazônia Legal, marcada por grande diversidade cultural, étnica e social, o que influencia diretamente as práticas pedagógicas e as formas de mediação da leitura literária nas escolas. Essa dimensão regional confere ao levantamento um caráter singular, pois evidencia tanto os desafios enfrentados pelas redes de ensino quanto as possibilidades de ressignificação da literatura infantil como ferramenta de formação humana e cultural.

Esta seção tem como objetivo apresentar os dados sobre as práticas de leitura desenvolvidas com a literatura infantil e responder principalmente à questão: como a literatura infantil é trabalhada em sala de aula com crianças da educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental? Foi desenvol-



vido por meio de pesquisa do tipo estado do conhecimento em teses e dissertações publicadas no período de 2016 a 2021. Quanto ao recorte temporal, considerou-se as teses defendidas a partir de 2016, ano em que a matrícula na educação infantil às crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) passou a ser obrigatório e isso poderia impulsionar o desenvolvimento de pesquisas envolvendo as práticas com a literatura infantil no contexto escolar. O levantamento foi realizado a partir de buscas nas páginas dos programas de Pós-Graduação em Educação, em cursos de mestrado e doutorado dos estados que compõem a Amazônia Legal: Acre, Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Maranhão, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Os dados foram levantados a partir dos descritores “ensino de literatura infantil” e “literatura infantil”.

Trago por proposição que a literatura “[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Cândido, 1995, p. 122). Nesse sentido, a leitura literária, ou seja, a leitura especificamente de textos considerados gêneros literários, faz-se imprescindível em todas as etapas da educação. A partir da investigação foi possível compreender qual tem sido o espaço destinado ao texto literário, em especial o infantil, e como professores e professoras desenvolvem atividades com a literatura infantil.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (PPGE/UFAC)

A busca aconteceu na página do programa no Banco de Dissertações, com dissertações defendidas nos anos de 2016 a 2021, contudo não foram localizadas publicações no ano de 2021, e até a presente data, o programa não ofertava o curso de doutorado.

Percebemos um total de 103 dissertações defendidas, contudo somente 1 (uma) correspondeu aos descritores utilizados para a busca.

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC) possui área de concentração Educação e articula-se em torno de duas linhas de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional e Formação de Professores e Trabalho Docente. Evidenciam seu compromisso pedagógico e sócio-político na análise das políticas educacionais, da gestão educacional, da formação de professores e o trabalho docente.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (PPGED/UFPA)

Ao todo foram 144 dissertações e 123 teses defendidas no período de 2016 a 2021 e uma dissertação apresentou o descritor de busca. Nenhuma tese contendo os descritores foi identificada no período de 2016 a 2021.

O Programa encontra-se organizado por quatro Linhas de Pesquisa, sendo: Políticas Públicas Educacionais; Educação, Cultura e Sociedade; Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas; Educação: Currículo, Epistemologia e História, sendo que esta última em extinção.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (PPGE/UFOPA)

Foram 143 dissertações defendidas no período delimitado e duas delas apresentaram o descritor literatura infantil. O programa, até a presente data, não oferta o curso de doutorado, contudo o mesmo foi aprovado no ano de 2023, com perspectiva de ter processo seletivo para sua primeira turma no ano de 2024.

O Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA tem como área de concentração a Educação na Amazônia e três linhas de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia; Conhecimento e Formação na Educação Escolar, e; Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (PPGE/UFMT)

O resultado da consulta ao portal do programa, com dissertações defendidas no período de 2016 a 2021, não há demonstrativo de teses, pois não encontramos nenhuma pesquisa com as palavras do descritor de busca. O Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) é composto pelos cursos de mestrado e doutorado.

Foram 880 dissertações defendidas ao longo dos anos de 2016 a 2021, e quatro delas corresponderam aos descritores utilizados na busca no respectivo portal. Contudo, quanto às teses publicadas, nenhuma correspondeu ao solicitado.

O PPGE/UFMT possui cinco Linhas de Pesquisa: Culturas Escolares e Linguagens; Educação em Ciências e Educação Matemática; Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas; Cultura, Memória e Teorias em Educação; Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (PPGE/UERR)

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGE/UERR), na modalidade Mestrado, foi criado em 11 de dezembro de 2013 e abriu o primeiro processo seletivo em 2014.

O Programa tem como área de concentração “Educação e Interculturalidade”, e é articulado por duas linhas de pesquisa, sendo elas: Formação, Trabalho Docente e Currículo, e Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Foram 89 dissertações defendidas ao longo dos anos de 2016 a 2021, e uma delas correspondeu ao descritor utilizado na busca no respectivo portal.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (PPGEEB/CCSO/UFMA)

O Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/CCSO/UFMA), na modalidade mestrado profissional, tem como área de concentração o ensino e aprendizagem na educação básica.

Entre os 103 trabalhos defendidos no período de 2016 a 2021, foi localizada uma dissertação com descritores estabelecidos para a busca.

CONCLUSÕES: AS PESQUISAS E/SOBRE A LITERATURA INFANTIL

Ao total, foram dez pesquisas selecionadas a partir dos descritores de busca, literatura infantil e ensino de literatura infantil, sendo todas dissertações. A partir da identificação das pesquisas defendidas nos programas de pós-graduação, passo para a análise de cada uma delas em busca de saber se abordavam, de fato, o trabalho com a literatura infantil em sala de aula.

A análise dos estudos possibilitou perceber alguns aspectos sobre o trabalho pedagógico com a literatura infantil no âmbito escolar e, dentre os aspectos, destacamos algumas lacunas como elementos para serem ampliados na pesquisa: o espaço destinado para a leitura literária e a superficialidade do planejamento das atividades de leitura literária. Tais pontos que merecem atenção podem ser potencializados pela prática docente pautada no ensino da literatura com atividades planejadas e intencionais.

O espaço destinado para a leitura literária, eixo central abordado na pesquisa de Rodrigues (2018), apresentou a importância de práticas de leitura que promovam a formação do leitor, leitor esse que possa também ter elementos para posicionar-se diante de obras literárias, que transcenda a decodificação dos textos, ou seja, um leitor literário. Visto ser ainda pequeno esse espaço, busco fomentar essa discussão, refletindo sobre o papel da escola nesse processo.

A educação literária é dever da escola [...] é útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo (Colomer, 2003, p. 68).

É indiscutível a importância da valorização da literatura infantil no contexto escolar, visto que para muitos, esse acesso só acontecerá nesse ambiente. De forma semelhante na análise das dissertações, há o destaque para a importância do planejamento das atividades, pois por meio da sua eficácia o ensino e a aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Sobre a superficialidade do planejamento, Silva (2016, p. 96) afirma que: “A leitura literária, quando acontece sem planejamento ou de forma aligeirada, não se desenvolve adequadamente, as crianças não dão a devida atenção e a atividade, na maioria das vezes, se encerra de forma inesperada”. O planejamento é fundamental para atingir o pleno potencial formativo. Ele envolve a escolha cuidadosa dos textos, a definição dos objetivos da leitura e a preparação de estratégias para engajar os alunos. Um bom planejamento considera os interesses, especificidades, contexto e os níveis de compreensão das crianças. Quando as atividades de leitura não são bem planejadas, elas frequentemente terminam de forma insatisfatória. Isso pode deixar as crianças sem entender o objetivo da leitura que estão fazendo ou sem a oportunidade de discutir e refletir sobre o texto.



As dissertações analisadas enfatizaram o trabalho com os textos literários, elemento importante para pensar e projetar um planejamento específico para etapa que os leitores se encontram. A partir dos apontamentos, fica evidente a importância do planejamento que não apenas garanta que a atividade seja educativa e envolvente, mas também promova uma experiência de leitura rica e gratificante, imprescindível para que se consiga a formação da criança leitora. Assim, é necessário dedicar tempo e recursos para planejar adequadamente as atividades de leitura.

Os trabalhos analisados apresentam uma prática docente pautada no ensino da literatura com atividades planejadas e intencionais. Os autores mais recorrentes foram Cândido (1999), Colomer (2007), Cosson (2014), Lajolo (1984) e Vygotsky (2002), Solé (2009), Bakhtin (1997), Coelho (2000), Foucambert (1994). Todos eles, abordam temas relacionados à leitura, literatura, diálogo e linguagem. Esses autores enfatizam a importância do diálogo como meio de construção do conhecimento. Para eles, a interação entre sujeitos é fundamental para a aprendizagem e a formação crítica. A literatura e a leitura são percebidas como processos dinâmicos, onde o significado é proveniente entre a interação do leitor com o texto e seus elementos mediadores desse processo. A compreensão dos significados está relacionada ao contexto social e histórico de cada leitor. Os autores também consideram a linguagem como uma ferramenta poderosa para a transformação social e pessoal e imprescindível para a formação humana.

As dez pesquisas consideram a literatura um direito essencial para o homem, sendo um instrumento cultural transformador da sociedade. Assim, como Pacheco (2020, p. 64) apresenta em seu estudo:

A fantasia de fabulação em Vigotski e Cândido explora a dimensão inventiva do ser humano e sua capacidade de afetar o organismo individual e coletivo [...] atua tanto na estruturação e organização de pensamentos, emoções do ser individual, quanto na regência da própria estrutura que compõe a sociedade

Por meio do levantamento ficou evidente a necessidade de maior interesse nessa área, bem como políticas de incentivo à leitura que ainda precisam ser mais desenvolvidas. Dessa forma, ainda é limitado o espaço para a literatura infantil em pesquisas de Estados pertencentes à Amazônia Legal Brasileira, principalmente em teses.

Há pesquisas desenvolvidas sobre a literatura infantil em programas de pós-graduação voltados para a área da linguagem, pois são específicos, mas poucas são as pesquisas desenvolvidas em programas da área da educação que tenham sido desenvolvidas no interior da sala de aula. Por ser uma área mais abrangente, a educação, possibilita ao pesquisador um leque maior de opções para pesquisar, o que consequentemente diminui a concentração de estudos no campo da leitura e literatura.

A partir das dissertações analisadas, é perceptível que um dos principais desafios atuais do ensino da literatura é distanciar-se dos fins didatizantes e conteudistas, mas sobretudo ir ao encontro de práticas que considere o texto literário em sua essência. “Nessa imensidão de discursos do ‘para que se ler’, do ‘para que a literatura’, insisto em sua função humanizadora, sendo a escola um ambiente onde se busque o desenvolvimento humano dos estudantes, para além de resultados, competências e metas educacionais” (Costa, 2018, p. 103).

Outros desafios também se fazem presentes como: mais recursos para a educação básica; qualificação dos profissionais e recursos físicos e materiais que possibilitem uma prática respeitosa aos



direitos da criança enquanto estudantes. E sobre as políticas de incentivo à leitura, Costa (2018, p. 125) observa que:

[...] ficamos ainda a refletir sobre a insuficiência de tais políticas, uma vez que a maioria das escolas públicas brasileiras não possuem bibliotecas escolares, bem como o Brasil permanece com altíssimos índices de insuficiência na leitura em amostragens de pesquisas como o Pisa e Retratos do Brasil.

Essa situação aponta para a necessidade urgente de políticas mais efetivas e abrangentes, que não apenas estabeleçam a criação e manutenção de bibliotecas escolares, mas também garantam recursos adequados e programas de incentivo à leitura. Isso inclui a formação contínua de professores, o envolvimento das comunidades e o desenvolvimento de projetos que integrem a leitura ao cotidiano dos estudantes. Contudo, somente a existência de políticas não é suficiente sem uma implementação eficaz e sustentada. Somente com um compromisso real e contínuo será possível superar os desafios e proporcionar às crianças brasileiras as oportunidades de leitura e aprendizado.

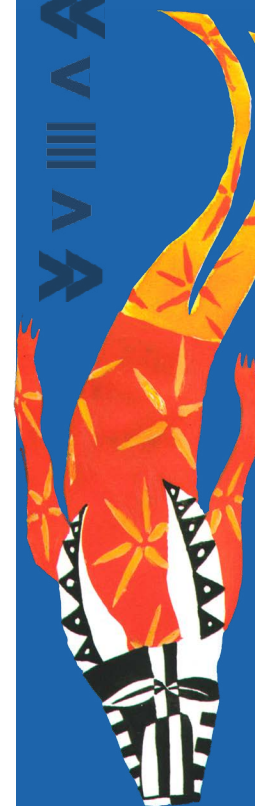
Todos os apontamentos feitos por meio do levantamento bibliográfico indicam que o ensino da leitura literária deve ser abordado na dimensão humanística, refletindo sobre as práticas de sala de aula a partir das peculiaridades dos leitores e do contexto em que se inserem. Essa abordagem contribui para a formação do leitor, valoriza a individualidade e a diversidade, promovendo um ambiente onde cada aluno se sinta visto e respeitado, com voz e vez. A análise revelou que, embora a literatura infantil seja reconhecida como direito cultural e instrumento de formação humana, seu espaço em pesquisas da área da educação ainda é reduzido, especialmente na Amazônia Legal.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Adriana Silva da. **A literatura infantil no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais de Vilhena-RO**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1984.
- PACHECO, Francisco Egon da Conceição. **Num tempo do era... Foi o príncipezinho (des)encantado: contação de histórias. imaginação. educação infantil**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.





O SENTIDO DA LEITURA PARA A CRIANÇA: CONTRIBUTOS DA LITERATURA

Itacira Mouzinho Lima Monteles

Unidade de Educação Básica Olinda Desterro

CONSIDERAÇÕES QUE EMBASARAM O ESTUDO

Na concepção de linguagem abordada por Bakhtin (2011), a língua é inseparável da comunicação verbal, portanto, não é transmitida, mas sim absorvida gradativamente na corrente que é a comunicação verbal, uma vez que, um enunciado não é isolado, ele pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederam. Nesta perspectiva, as crianças não recebem a língua materna pronta para ser usada, elas nascem já inseridas em uma corrente de comunicação verbal, e nela, e por meio dela, desperta para os usos da linguagem. Daí a importância de se exercitar com as crianças a expressão dos pensamentos em palavras, pois, quanto mais a criança falar e expressar suas ideias, mais ela dará outros significados à linguagem, transformando o mundo herdado.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. ... Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin, 2011, p. 108).

Já na concepção de Vigotski (2003) é na interação com o meio físico e social que as crianças realizam uma diversidade de aprendizagens no seu cotidiano, ao observarem, experimentarem e imitarem, seguindo instruções das pessoas mais experientes da sua cultura. Para ele, “A função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (Vigotski, 2003, p. 11). Portanto, segundo o psicólogo (2019), a linguagem é a principal condutora da transmissão do conhecimento. E, se for oportunizado contato e vivência com diferentes textos, a criança, motivada pelo tema, conversa e atividades realizadas, deseja ler e escrever e simula essa prática.

Entendendo a linguagem como o uso de palavras/expressões para a comunicação, seja falada ou escrita, a escrita é também uma das linguagens em que a criança entra em seu fluxo. Sendo, portanto, como dito por Mello (2012), natural que busque entender seus sentidos e suas representações, pois,

Formar atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende ... pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo (Mello, 2012, p.78)

Segundo Mello (2012, apud Vigotski, 1995), a criança precisa desejar ler e utilizar a escrita como forma de expressão, constituindo esses elementos, respectivamente, o motivo e o resultado de sua atividade. Tal processo ocorre porque as funções psicológicas superiores — como o pensamento e a linguagem — são inicialmente externas e socialmente vivenciadas para, somente depois, serem internalizadas, conforme postula a Lei Geral do Desenvolvimento Humano.



Nessa perspectiva, investigar como se constitui a formação de atitudes leitoras na criança, bem como sua necessidade de ler e de se expressar — dimensões intrinsecamente relacionadas — nas turmas do Infantil II matutino da Unidade de Educação Básica Olinda Desterro, da Prefeitura de São Luís/MA, constituiu o desafio central da dissertação *A formação de atitudes leitoras nas crianças da Educação Infantil: mediação pedagógica e participação da criança*, desenvolvida no Mestrado em Educação/UFMA.

O estudo fundamentou-se na teoria histórico-cultural do desenvolvimento e da aprendizagem, cujo principal expoente é Vigotski (1896–1934), articulada à teoria enunciativa/discursiva/dialógica da linguagem de Bakhtin (1895–1975), bem como aos debates e às pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Linguagem Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL/UFMA”. Esse grupo compreende a leitura como prática social e humanizadora, perspectiva que compartilhamos ao conceber o ser humano como um sujeito histórico que interage, constrói e reconstrói significados a partir de sua relação com o outro.

Por possibilitar o alinhamento da teoria às evidências empíricas e aos dados, a etnografia mostrou-se ser a metodologia mais apropriada para o estudo da criança em situação. Além de ser uma metodologia de pesquisa interpretativa de caráter subjetivo que permite observar e participar diretamente do universo da criança.

ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA: PERSPECTIVAS DA CRIANÇA

Na pesquisa, realizamos a interpretação relacionando o que verificamos no campo com a compreensão dos quadros teóricos de referência, para discutir uma perspectiva que reconhece a criança como agente e sujeito produtor de cultura, saberes e desenvolvimento. Assim, ao analisarmos as vivências de literatura possibilitadas às crianças, uma vez que a formação de atitudes leitoras está relacionada às vivências, às condições concretas de vida e de educação das quais a criança participa, investigamos se e como as crianças atribuem sentido ao lido.

Os dados observados foram organizados na forma de situações em que abrangem as observações, as falas das crianças, fotos e vídeos. A denominação dada a cada sujeito da pesquisa ficou assim definida: P para a pesquisadora, P2 para a professora e, as 22 crianças da sala do Infantil II do turno matutino, foram nomeadas como C1, C2, C3, e assim sucessivamente.

O olhar atendo e o mergulho interpretativo que revelaram os sentidos criados pelas crianças, sujeitos da investigação, propiciou a participação delas e, a nós, a possibilidade de ouvir o que elas tinham a dizer pois, em uma investigação etnográfica, “...essa voz não é só necessariamente verbal, devendo o pesquisador se abrir para a escuta e a observação das suas diversas formas de expressão” (MARCHI, 2018, p. 729).

Além disso, empregando o conceito de leitura como compreensão do que foi lido, estabelecimento de relação do escrito com o mundo, de modo que se atribua um significado/sentido ao que foi lido, possibilitando uma apropriação cultural de forma interativa e colaborativa (Jolibert et al., 1994; Geraldi, 1984); de criança como ser ativo, competente, sujeitos de suas aprendizagens (Vigotski, 2010; Mello, 2007) e o contido no Projeto Pedagógico (2023) da instituição de educação infantil onde a pesquisa aconteceu, em que apresenta a concepção de uma educação colaborativa, fundamentada



nas necessidades da comunidade educativa e na realidade na qual está inserida. Foi-nos possível a criação de um ambiente de diálogo, de estímulo e de criatividade, a fim de que todos participassem ativamente no trabalho propiciando a percepção de que as crianças, em suas ações e falas, dão sentido à leitura como um encontro de interlocutores, em que o leitor interage com o texto e com o autor, trazendo no momento da leitura uma contrapalavra (Bakhtin, 2011).

Infere-se daí que, as crianças, mesmo ainda na educação infantil, são leitoras e produtoras de textos, estão no mundo, nas práticas sociais de leitura e de escrita, criam e constroem modos de ver esse mundo, de compreender os lugares que nele ocupam. Ao acompanharem a leitura pela voz, geralmente de um adulto, vão seguindo o texto ao serem guiadas pelos olhares, gestos, entonações e pausas do leitor intérprete. É essa leitura de ouvido, segundo Goulart, Garcia e Corais (2019), a partir da performance do outro que empresta sua voz ao texto, que possibilita às crianças entrarem no texto escrito. Ao entrar, elas compreendem, pensam, imaginam e até mesmo são capturadas pelo texto.

Um dos momentos planejados pela professora era fazer a leitura do livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce. Nesse dia, a professora explicou para as crianças que faria a leitura do livro do dia no pátio e que seria antes do parquinho. Assim, levou as crianças para o pátio, munida de uma caixa onde, segundo ela, havia muitas surpresas. As crianças ficaram alvoroçadas, alguns querendo ver o que tinha na caixa, outras tentando adivinhar e, assim, foi durante todo o percurso até o pátio.

Após organizar as crianças, a professora iniciou a leitura do livro fazendo a estimulação para que elas descobrissem sobre o que tratava o livro. Pegou sua caixa, e foi tirando os itens que estavam nela – chapéu de bruxa, bolo de aniversário, morcego, entre outros itens. À medida que ia tirando um item, dizia:

- P2 – A história do livro que vamos ler hoje tem um personagem que usa chapéu. Que personagem é esse?
- P2 – Na história, também acontece uma festa. Será que festa é essa?

As crianças iam fazendo suposições até que chegaram à conclusão de que o livro falava de uma festa de aniversário. À medida que a leitura ia fluindo, as crianças participavam, antecipando quem seria o próximo convidado e, também, repetindo a narrativa que, em pouco tempo, já dominavam. Quando a história terminou, a criança C7 disse:

- C7 – Mas a bruxa já foi convidada.

A mediação da professora em oferecer uma leitura em um ambiente diferente, com recursos e com um livro que chamou a atenção das crianças, possibilitou que a leitura ficasse no foco da atenção de todos, que se sentiram motivados, porque a história lida tinha sentido para elas. Nessa faixa etária, lidar com situações assustadoras é um modo das crianças viverem simbolicamente aquilo que as assusta. Como dito por Mello (2015, p. 191), “... o problema do sentido não se reduz às particularidades da atenção, mas depende antes das particularidades da atividade, condicionada pelo motivo que a constitui”.

O interesse pelo livro foi tanto que, depois da leitura, a professora pediu que as crianças fizessem uma pintura do que mais gostaram do livro lido. À medida que iam terminando o desenho e colocando no varal, conforme orientados pela professora, iam estabelecendo brincadeiras. Uma delas



se deu com a continuação da narrativa do livro. Quatro meninas que já haviam concluído seus desenhos foram para o tanque de areia e lá estabeleceram a brincadeira de fazer um bolo e doces para um aniversário. Interessante é que dividiram as tarefas: uma faria o bolo, outra a cobertura, outra o brigadeiro e a quarta iria procurar uma vela para o bolo. Depois de tudo pronto, arrumaram o bolo e os doces em uma mesa e saíram a convidar os colegas para irem à festa.

Na brincadeira estabelecida, as crianças demonstraram compreensão do que lhes foi lido, atribuindo significados e sentidos por meio do brincar. Elas constituíram as bases necessárias para a apropriação da leitura, como aponta Vigotski (2009). Por meio dos diálogos estabelecidos entre elas no momento do fazimento do bolo, na divisão das tarefas e no convite feito aos colegas que participassem da festa, ultrapassaram a noção de mera conversa, destacaram a natureza contextual da interação e o aspecto sociocultural dos contextos ali vividos. Além disso, estabeleceram um diálogo com o livro, pois tiveram uma atitude responsiva, como aponta Bakhtin (2016, p. 113), "... a compreensão não repete nem dribla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor".

Na chegada das crianças e, também, no retorno do parquinho, a professora disponibilizava dois espaços para que ficassem em interação enquanto ela se organizava para desenvolver com elas a proposta planejada. Na mesa em que foram disponibilizados os livros, as crianças deram funções bem variadas aos livros: uns usaram como brinquedo, outros ficaram a comparar o tamanho e a espessura do livro que tinha em mãos.

Para elas, naquele momento, o livro estava tendo outra função, mas, para a criança C11, um livro específico lhe chamou a atenção: "As andorinhas turista", de Liliana e Michele Iacocca. Ela folheou, analisou as ilustrações, saiu com o livro nas mãos, foi sentar-se em uma mesa e se pôs a ler. Em cada página, ela ficava bastante tempo analisando as ilustrações e depois se voltava para o texto para criar a história a partir da interpretação que fez das ilustrações. Sua leitura foi se estabelecendo por meio dos conhecimentos que já possuía e da compreensão do lido, mesmo que através das ilustrações. Como apontado por Corsino et al. (2016, p. 26),

As ilustrações são importantes aliados das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional. As imagens muitas vezes funcionam como senhas de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposta pelo livro.

A criança estabeleceu um diálogo com o livro e essa prática dialógica entre o leitor e a obra, permeada por muitas vozes, a voz do autor, a voz das ilustrações, a voz do leitor, pode ser a ponte para o que Vigotski (2019, p. 365) chama de tomada de consciência: "... o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo, pois a consciência se move sempre no plano de algo atribuído de sentido ...". Em sua atitude leitora, a criança C11 entrecruzou duas linhas essenciais para o seu desenvolvimento leitor: o pensamento e a linguagem que forma o pensamento verbal.

Todos os dias, a professora destinava um tempo da rotina planejada para que as crianças escolhessem um livro a ser lido. Essa escolha era sempre um alvoroço, todos queriam escolher. A professora



tinha que mediar a escolha para que todos participassem. Em uma dessas situações, cinco crianças escolheram um livro cada e todas queriam que o livro escolhido fosse lido. Como estratégia, a professora levou a escolha do livro para toda a turma, apresentou cada um dos cinco livros escolhidos e perguntou qual daqueles a maioria queria que fosse lido.

A maioria escolheu o livro “As doze princesas dançarinas”, de Jacob e Wilhelm Grimm. A professora iniciou a leitura do livro escolhido e, a todo instante, era interrompida pelas crianças que interagiam com a leitura, questionavam e teciam suas impressões. Quando a professora leu o texto em que o autor expôs a condição para aquele que não conseguisse descobrir o segredo das doze princesas, o enforcamento, a criança C17 levantou a mão e perguntou:

- C17 – Professora, se ele for enforcado, ele morre?
- P2 – Sim.
- C17 – Lá no parquinho toda hora os meninos querem brincar de enforcar. Isso não pode, se não a gente vai morrer, né professora?
- P2 – Essa brincadeira de enforcar o amigo pode machucar sim. Vocês não devem brincar disso. Tem muitas outras formas de brincar.

A criança, ao ouvir a narrativa da estória, trouxe o narrado para um contexto vivido durante o parquinho. Ela relacionou o lido a uma preocupação que tem diante da ação feita durante as brincadeiras, em sua atitude, a criança, como afirma Corsino et al. (2016), estabeleceu inter-relações do lido com histórias vividas e trouxe para o diálogo aquilo que estava tentando conhecer e compreender. Ela apresentou uma atitude responsiva em torno do significado do que está escrito e ilustrado no livro com situações cotidianas, estabelecendo uma relação dialógica, segundo Bakhtin (2011). Além disso, como dito por Reyes (2012, p. 29), “... os livros são conversas sobre a vida ...” e a criança C17 compreendeu bem isso.

A UEB desenvolve com as crianças um projeto de leitura chamado “Sacola Literária”, cujo propósito é possibilitar que as crianças e seus familiares compartilhem a leitura de modo a fortalecer laços afetivos, ampliar o repertório literário e contribuir para a formação leitora da criança. O projeto é desenvolvido da seguinte forma: cada semana, sempre na quinta-feira, uma criança leva para casa o livro que escolher para ler junto com a família; depois que ela lê, devolve o livro e, também, compartilha com os colegas de turma como foi a sua leitura e a impressão que teve do livro.

A professora anota o nome de cada criança que leva o livro, além do título, em um quadro na sala e, ao lado da data, a professora também anota o que a criança compartilhou com os colegas. É um momento de muito envolvimento das crianças, pois todos querem levar um livro para casa e, depois, compartilhar com os colegas a estória que leu, tendo uma atitude ativa. Como dito por Corsino et al. (2016, p. 25), “...a leitura tomada como produção de sentido do sujeito só pode ser ativa”.

A criança C14 escolheu o livro “O pequeno Rei”, de Taro Miura. Ao compartilhar com os colegas a sua leitura, trouxe uma abordagem diferente da que o autor pensou nas formas de sua expressividade, tanto na ilustração quanto no texto. Ele teve a intenção de passar a importância do compartilhar, que, mesmo que se tenha muito e tudo, se não tiver com quem compartilhar, não há grandeza nisso. Ao narrar seu entendimento sobre o livro, a criança enfatizou a felicidade e a importância de conviver

com as pessoas. Conforme Bakhtin (2016, p. 61-62), "...o enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele".

Contudo, a criança trouxe um outro enunciado, gerando sobre ele um outro objeto, um outro sentido. Nos dizeres do autor, a criança foi responsiva e trouxe outros sons ao texto: "... por toda parte há o texto real ou eventual e a sua interpretação ..." (Bakhtin (2016, p. 61-62). Essa interpretação vem carregada de "experiências" e "vivências", como enfatiza Vigotski (2019).

- C14 – Eu gostei do livro. Eu entendi que as pessoa não é feliz quando está só. O rei ficou feliz quando casou e teve filhos.

Para Corsino et al. (2016), essa modalidade de leitura compartilhada, como é a do projeto citado, pode se desdobrar em outras ações quando as crianças são convidadas a falar, argumentar, concordar ou discordar, relacionar com situações, sentimentos, outras histórias e outros textos, além de reapresentar, isto é, representar com outras linguagens como os desenhos, as pinturas, as colagens, as dramatizações, as reescritas, entre outras. Para elas, "... a leitura se prolonga na interdiscursividade ..." (Corsino et al., 2016, p. 26). Isso é observável vivamente entre as crianças da instituição onde a pesquisa aconteceu. Cada situação vivenciada por elas reflete-se em seus contextos de brincadeiras e em seus desenhos.

Ademais, ao ler o livro, mesmo que seja através dos olhos de outro, ao compartilhar com os outros seu entendimento do livro, a criança dialoga com ele, compreende outra consciência, a consciência do autor e seu mundo, e interrelaciona com a sua própria consciência, com o seu próprio mundo. Portanto, na compreensão, existem dois sujeitos e, em certa medida, ela é sempre dialógica. A reprodução do texto pelo sujeito traz sempre algo novo e singular para ele, que reconta para os colegas da sala referência o livro que leu. A criança acrescenta a ele um novo lugar, uma nova função, um novo sentido, como dito por Bakhtin (2016, p. 76): “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”.

Através de suas experiências diretas, as crianças percebem o conhecimento humano acumulado. A forma como apreendem esse conhecimento está muito relacionada ao sentido que atribuem a esse conhecimento. Por isso, as atitudes leitoras apresentadas por elas estão intrinsecamente relacionadas ao sentido dado por elas ao que é lido. As crianças se permitem pensar a leitura como um ato de prazer e de crescimento, conseguindo, a depender do contexto, estabelecer essa conexão, embora em algumas situações elas se prendam às formalidades do ensino da leitura, e isso, muitas vezes, em virtude de como a mediação do processo é feita.

Desse modo, usando as palavras de Vigotski (2009) para definir a perspectiva das crianças do Infantil II acerca da formação de atitudes leitoras, podemos dizer que as crianças percebem a leitura como uma prática cultural, que é historicamente aprendida, e que passa por transformações de acordo com o lugar, a situação, o interesse e a necessidade; percebem que, à medida que ampliam o seu olhar em relação ao entorno e deixam de ver a leitura em si, mas a partir da sua função social, atribuem sentido ao que leem. Para elas, o ato de ler é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra.



O SENTIDO QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM AO QUE LEEM

No decorrer do estudo, sustentamos que o fazer pedagógico, intencionalmente pensado e baseado no diálogo, permeado por diferentes portadores de textos e múltiplas linguagens, contribuem para que a criança se aproprie da leitura e amplie a leitura que já possuía. Escoramos também que, no processo de formação de atitudes leitoras, é essencial possibilitar às crianças o estabelecimento de uma relação dialógica com as outras crianças, com o texto e com elas mesmas. Em uma relação dialógica, o professor possibilita que as crianças percebam os elementos constitutivos de cada gênero e como é seu funcionamento no texto, levando-as a questionarem, a construírem e a desconstruírem para que aprendam a ler numa atitude responsiva, estabelecendo interlocuções e produzindo sentido.

Em todas as situações observadas, as crianças se envolviam intensamente no que estavam fazendo e contextualizavam suas ações com os conhecimentos que já possuíam, mostrando que seu conhecimento, ou seja, suas interpretações dos fenômenos da realidade acontecem em conexão com sua atividade. Em outras palavras, as crianças aprendem a ler por estarem inteiramente envolvidas nesse fazer e por fazerem da leitura um meio de se relacionarem com o mundo, mesmo que ainda não tenham consciência disso.

Além disso, elas estabeleciam relações com o lido, seja por elas à sua maneira, seja pela professora, questionando-o e fazendo previsões e escolhas, e elaborando outras questões e outras respostas para definir com o texto uma relação dialógica. No ato da leitura, traziam seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo, possibilitando a criação, a modificação e a elaboração de novos conhecimentos, fossem ou não com uma intencionalidade pedagógica. As crianças percebiam que a leitura tem relação com compreensão e produção de sentido, colocando-se como participante do processo, sujeito ativo e competente.

Dentre as muitas observações feitas durante a pesquisa, vimos que as crianças se apropriavam gradativamente da leitura, muitas vezes trazendo as relações que travavam com o texto para fora da sala, como quando se organizaram para fazer uma festa após vivenciarem a leitura do livro “Bruxa, Bruxa, venha a minha festa”. Outro aspecto a destacar é que, ao final de uma proposta de leitura desenvolvida pela professora, as crianças, em sua maioria, realizavam a leitura sozinhas e não apenas com a mediação. A exemplo da criança que se sentou no chão e iniciou sua leitura. Ela leu uma página, levantou o livro, mostrou (replicando a forma como a professora faz para que as crianças vejam as ilustrações), mudou a página e continuou a leitura. Ela demonstrou conhecimento de que a estória escrita tem uma sequência e que está dizendo alguma coisa. Essa apropriação coloca a leitura como prática cultural que é historicamente aprendida e, por isso, se transforma de acordo com a época, a situação, o lugar, o interesse e a necessidade do leitor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2016.



CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras**. Vol. 6. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

GERALDI, João Wnderley. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984. 125p.

GOULART, Cecília; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina (orgs.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDDtdDZ7dJqLvJ3x9V4y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2022.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 75-87.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico Cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011. Acesso em: 05 jul. 2023.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação**. Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo, SP: Editora Pulo do Gato, 2012.

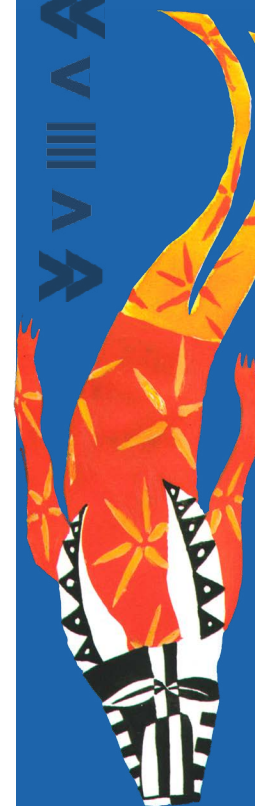
SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência da Área de Educação Infantil. UEB Olinda Desterro. **Projeto Pedagógico**. São Luís, MA: SEMED, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2019.



O TEMPO DA ESCUTA E DA CONVERSA NA MEDIAÇÃO LITERÁRIA

Marcela Afonso Fernandez

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, mobilizada pela prática da leitura literária em círculo, pretendo focalizar as principais percepções e reflexões oriundas da experiência intitulada *Leituras compartilhadas, ampliando miradas*, abordagem de mediação literária realizada nas aulas de Literatura, com estudantes em formação do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Em 2022, após a pandemia provocada pelo novo Coronavírus (Covid-19), com o retorno das aulas na modalidade presencial da UNIRIO, algumas questões emergiram dos encontros de Literatura na Formação do Leitor e Literatura na Escola, componentes curriculares do Curso de Pedagogia: de que forma a leitura compartilhada nas aulas pode ensinar a criação de um ambiente gerador de cuidado e de acolhimento aos estudantes, e, concomitantemente, promotor da literatura oral e escrita? Como criar um espaço-tempo poético convidativo para a formação de professores-leitores, mediadores da *palavravida*?

Afetados pelos efeitos da pandemia, que provocou medo, insegurança e incerteza quanto a dinâmica das aulas presenciais, pavimentei um percurso formativo na universidade articulando dois conceitos-chave de minha pesquisa, em curso: a escuta-presença e a conversa literária. A crescente percepção de uma correlação entre a escuta e a conversa nas rodas de leitura das aulas de Literatura, tornaram tais gestos-atos cada vez mais essenciais para o processo de mediação de leitura. As primeiras marcas dessa articulação haviam sido observadas no projeto de extensão que coordeno, *Ler e Compartilhar: práticas de formação solidária*, experiência de leitura em círculo que coordeno e é oferecida desde 2014 para a comunidade acadêmica e o entorno da UNIRIO.

Enrendando algumas perspectivas teóricas, principalmente as propostas por Carlos Skliar (2018, 2019), Cecília Bajour (2012, 2023), Eliana Yunes, Denise Ramalho e Gilda Carvalho (2025), Silvia Castrellón (2024), Cristiana Seixas (2021), e Yolanda Reyes (2012, 2021), teci alguns fios de uma possível trama entre a escuta-presença e a conversa literária, reconhecendo-as como princípios geradores da leitura mediada em círculo.

A fim de registrar o processo de observação e reflexão pautadas na experiência *Leituras compartilhadas, ampliando miradas*, utilizei um diário das leituras (Machado, 1998) para registrar as perguntas, apontamentos, alumbramentos e achados colhidos das rodas de leitura realizadas nas aulas de Literatura. Por meio desse instrumento pude criar um espaço para aportar minha escuta e impressões inspiradas na partilha das leituras em voz alta e na troca de sentidos dos estudantes, considerando o modo de ler e ressoar da “casa de palavras” de cada leitor (Reyes, 2012, 2021).

Esses registros me levaram a necessidade de explicitar como compreendo a trama entre a escuta-presença e a conversa-literária no círculo de leitura compartilhada.

Quando a escuta-presença e a conversa literária se entrelaçam

Às vezes é preciso diminuir a barulheira, parar de fazer perguntas, parar de imaginar respostas, aquietar um pouco a vida para simplesmente deixar o coração nos contar o que sabe.
E ele conta. Com a calma e a clareza que tem. (Jácomo, 2022, p.126)

Dentre as práticas de leitura com o potencial de desautomatizar os sentidos (Yunes, 2009), destaco a que acontece de forma compartilhada, marcada pela força da narração oral, experiência de transmissão de saberes que traz o longe para perto, reconhecendo nos primeiros narradores os antepassados dos escritores (Meireles, 1984), e valorizando um legado que nos vincula as primeiras comunidades leitoras. Percorrendo essa trilha investigativa, observo que práticas de leitura assentadas na herança da tradição oral e da escrita seguem criando uma ambiência formadora do leitor da “palavramundo” (Freire, 2000), sujeito do ato de ler, que se lança a procura das brechas e caminhos pelos quais possa entrar no texto, tecendo um universo de sentidos singular, tal qual “o oleiro deixa a impressão de sua mão na argila do vaso” (Benjamin, 2012, p. 221).

Considerando o papel ativo do leitor diante das variadas linguagens e textualidades que o cercam, especialmente a literatura, compreendo a leitura como um direito político-social (Candido, 2011) a ser garantido para todos dentro da universidade. Nesse sentido, é imprescindível a disseminação de ações que promovam a leitura literária como uma prática vitalizante do sentimento, do pensamento e da expressão do leitor, bem como meio que expande sua “interpretação de estar no mundo para uma condição de ser no mundo” (Yunes, 2014, p. 131).

Para tanto, é fundamental a presença de mediadores que atuem como pontes a partir de sua própria relação com a leitura, partilhando seu saber da experiência (Larrosa, 2014), processo que envolve um acolhimento do olhar do outro, que lê junto, mobilizado por dois gestos-atos entrelaçados: a escuta-presença e a conversa literária.

A escuta-presença e a conversa literária constituem os alicerces da prática leitora *Leituras compartilhadas, ampliando miradas*, cujos primeiros frutos permitiram uma maior compreensão da importância desses conceitos-chave nos círculos de leitura com vistas à formação de leitores.

No que tange à leitura compartilhada, diferentes perspectivas podem suscitar os gestos-atos da escuta e da conversa. Tomando por base algumas das abordagens teóricas analisadas (Bajour, 2012, 2023; Seixas, 2021; Skliar, 2018, 2019; Reyes, 2012, 2021; Castrillón, 2024; Yunes, Ramalho e Carvalho, 2025), foi construído um percurso metodológico assentado na criação de um espaço-tempo poético no qual a literatura é selecionada com o intuito de inspirar a presença e germinar a experiência da leitura em roda.

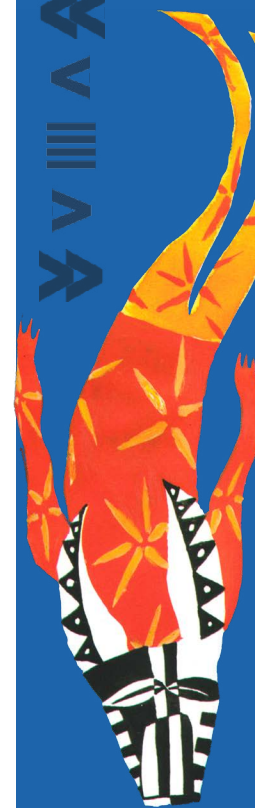
No centro da sala de aula, com as carteiras dispostas em círculo, é colocada uma mesa e, sobre ela, os livros selecionados. A arrumação dos livros em destaque sobre a mesa, e dispostos como uma mandala, é inspirada na abordagem proposta pelo campo da biblioterapia (Seixas, 2015, 2021). Observo que o cuidado com a organização das carteiras em círculo e dos livros escolhidos no centro da roda é essencial para que a ambiência que convida à leitura compartilhada envolva os professores-leitores de forma orgânica, gerando a curiosidade e o desejo de ler, renovados a cada aula.

426
A
V
III
A
A



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





É com base no gesto-ato da escuta-presença que é realizada a seleção dos livros que serão compartilhados com as turmas de Literatura. Curiosidades e interesses em torno de um tema, gênero literário, escritor(a), culturas, mitos e narrativas diversas, podem ser a chave de entrada (Bajour, 2023) para a busca dos livros que serão lidos em cada encontro. Outro aspecto fundamental da seleção reside na pesquisa contínua e escolha de livros desafiadores e provocativos (Bajour, 2012, 2023), que instiguem as conversas nas rodas de leitura. De maneira artesanal, uma curadoria literária vai sendo criada coletivamente.

Avesa à cultura da pressa, que também atravessa a universidade, essa prática leitora é um convite (Skliar, 2018, 2019) para as pessoas se reconhecerem umas às outras, umas nas outras, nos caminhos abertos pela escuta sensível das linhas e das entrelinhas de um texto narrado em voz alta (Bajour, 2012) por um(a) leitor(a) guia com desejo de expressão. Articulada ao gesto da escuta-presença, a conversa literária torna-se um desdobramento desse primeiro movimento, ampliando as possibilidades de cada estudante reverberar cada leitura com sua própria voz, bem como encontrar possíveis camadas e frestas que envolvem o lido e o não lido.

Uma conversa é essencialmente um gesto pedagógico, à medida que educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida, o que farás de melhor com o mundo e como te tornarás responsável por tua vida (Skliar, 2018, p.12).

Seguindo a trilha por meio da qual prática e teoria iluminam-se mutuamente, reconheço nesses encontros literários um horizonte possível de formação do leitor ao conectá-lo com uma miríade de textos (gêneros, temas e espaços e tempos diversos) e, concomitantemente, com variadas formas de ler, interpretar e partilhar sentidos, movimentos instaurados a partir do apuro da escuta e da valorização da expressão das vozes presentes nas conversas tecidas em roda. A partir de uma ambiência continuamente reinventada, tendo como liga a literatura, a experiência *Leituras compartilhadas, ampliando miradas* vem encontrando outros modos de coexistir, confluir (Santos, 2023), partilhar afetos e pertencimento em sala de aula, cujo contorno é delineado pela e escuta e pelas “conversas de vida. E sobre a vida, por isso é urgente aprender a conversar” (Reyes, 2021, p.32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem prático-teórica *Leituras compartilhadas, ampliando miradas*, construídas no decorrer das aulas de Literatura, parte do movimento acolhedor em relação a quem chega, na sua possibilidade de expressão, considerando seu repertório cultural e sua história de leitor da “palavramundo” (Freire, 2000). Para que a inteireza da presença possa ser recebida e expandida, a arte da escuta se torna essencial e continuamente ativa, para se viver no aqui e agora as surpreendências de casa encontro, entrelaçadas as conversas literárias, que viabilizam a atitude vital “do conhece-te a ti mesmo e do conhece aos demais” (Reyes, 2021, p. 31), mediante a leitura ampliada de si, do outro e do entorno, pelos gestos impressos com a voz e com o corpo inteiro, uma vez que “em cada sentido moram outros sentidos” (Queirós, 2009, p. 18).

As carteiras dispostas em roda viabilizam o gesto do olhar que encontra o olhar do outro (Filho, 2022), primeiro movimento de escutar mirando ao redor, com suas pistas e sinais, seguido



da escuta acolhedora e hospitaleira do texto, que pode ser narrado por qualquer leitor(a) com desejo de expressão.

Nesta experiência de leitura, o texto literário se coloca a serviço do cuidado (Seixas, 2015, 2021) da casa simbólica de cada sujeito envolvido nessa trama (Reyes, 2012), na qual as narrativas falam da humanidade que nos habita, representando uma miríade de jeitos de contar uma história, de diferentes tempos e lugares (Filho, 2022).

Coexistem, nesses encontros, a oralidade e a escrita, a memória e a imaginação, o passado e o presente, fios da *palavravida* em busca de um vir a ser. Nesse contexto, “ler se parece com escutar” (Bajour, 2012, p. 45).

A escuta-presença entramada com a conversa literária constitui uma prática pedagógica de quem aprende a falar com escutando com, o espanto, a criação e a interpretação de quem leu junto, expandiu horizontes e engendrou sentidos e significados para a sua leitura. Caminho tecido em cada passo, cujo gesto de escutar expresso por um corpo presente, disponível e aberto a fala do outro, aprende com a sua pergunta, posicionamento, descoberta, mesmo exercendo, também, o direito de discordar, partilhar outra maneira de ler, sentir e entender com a *palavravida* que pulsa da leitura compartilhada.

Diante da beleza impregnada de luz e sombra que a literatura oferece (Reyes, 2021), mirar como escutar envolve uma disponibilidade para o risco e, paralelamente, o assombro diante da experiência vital que podemos despertar a partir do gesto de ler e dar a ler (Skliar, 2019).

Para tanto, é preciso seguir espreitando e cultivando a escuta-presença e a conversa literária enredadas em suas variadas possibilidades de expressão, buscando novas formas de educar a sensibilidade dos professores-leitores, em formação. Quem sabe, assim, possamos semear um modo possível de aprender a ler com a voz que narra, do lugar da alteridade, da ambiguidade, do desconhecido, e, desse campo fértil, aprender e interser com o mundo.

Tudo é história, meus netos, tudo vira história. Depois, é só contá-las. Confidenciá-las, Socializá-las. A maioria dessas histórias está nos livros, pena que somente poucos os leiam. Pena também que os que leem não contem o que leram, não repassem, não repartam. (Filho, 2022, p. 115)

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas** - o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Solisluna Editora, 2012.

_____. **Cartografia dos encontros:** literatura, silêncio e mediação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2023.

BENJAMIN, Walter. **O narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FILHO, Francisco Gregório. **Travessia: memorial de um contador de histórias**. São Paulo: Semente editorial, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000.



- JÁCOMO, Ana. **Cheiro de Flor quando ri**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.
- LARROSA, Jorge. **Tremores** – escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MEIRELLES, Cecília. **Problemas da literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Os cinco sentidos**. 3.ed. São Paulo: Global, 2009.
- REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar** – Literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- _____. **A substância oculta dos contos** – As vozes e narrativas que nos constituem. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2021.
- SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- SEIXAS, Cristiana. **Vivências em Biblioterapia**. Niterói, RJ: Cândido, 2015.
- SEIXAS, Cristiana. **Biblioterapia: cais de sopros vitais**. Niterói, RJ: Cândido, 2021.
- YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymarâ, 2009.
- _____. **Leituras compartilhadas, leitores múltiplos**. Percursos Linguísticos, v. 8, p. 130- 141, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/6239>. Acesso em: 1 out. 2024.
- YUNES, Eliana; RAMALHO, Denise; CARVALHO, Gilda. **Reflexões sobre leitura**: pressupostos e práticas. São Paulo: Semente Editorial, 2025.
- SKLIAR, Carlos. **Elogio à conversa** (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- _____. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.



O TRABALHO COM A MEDIAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PEQUENOS LEITORES

Antonio Cezar Nascimento de Brito

*Universidade de Brasília (UnB),
Centro Universitário Projeção (UniProjeção)*

Danglei de Castro Pereira

Universidade de Brasília (UnB)

Miriam Maria Aparecida Franco Moreira

Escola Municipal Maria Emmelina Roquette Verdi

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

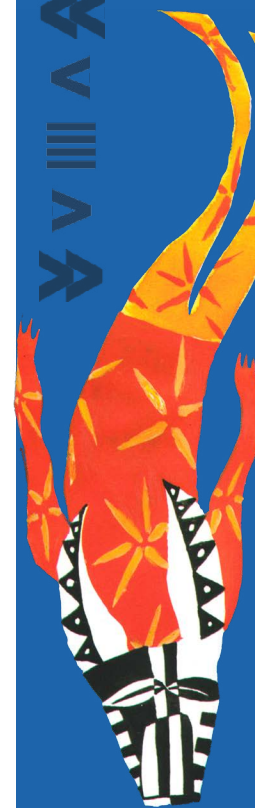
A formação de leitores literários na infância constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito, transcendendo a mera decodificação de palavras para adentrar o campo da experiência estética, da reflexão crítica e da construção identitária. Nesse contexto, a mediação realizada pelo professor assume um papel crucial, atuando como catalisadora de sentidos e propiciadora de diálogos entre o texto e o leitor iniciante. Este artigo apresenta, analisa e discute os resultados do projeto “Espelhos, Caixas e Verdades: Descobrimos a Si e ao Outro pela Leitura”, implementado em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São José do Rio Preto - SP, demonstrando como a mediação da leitura de literatura infantil pode favorecer a formação dos pequenos leitores não apenas no que se refere à leitura, mas também na sua constituição como sujeitos.

O projeto, com duração de seis semanas, pautou-se na seleção de quatro obras literárias – *Espelho* (Suzy Lee), *A caixa de Jéssica* (Peter Carnavas), *Pinóquio: O livro das pequenas verdades* (Alexandre Rampazo) e *A parte que falta encontra o grande O* (Shel Silverstein) –, as quais, por sua natureza multimodal e densidade simbólica, oferecem um rico material para explorar questões centrais sobre identidade, verdade, pertencimento e completude.

Partindo do pressuposto de que o letramento literário é uma prática social complexa (Cosson, 2014) e de que a mediação afetiva cria espaços dialógicos essenciais para a fruição (Munita, 2021), este trabalho tem como objetivo central relatar e analisar as atividades desenvolvidas, examinando de que maneira a interação com os textos, mediada pelo professor, contribuiu para processos de autoconhecimento e para a expressão de sentimentos e verdades pessoais pelas crianças.

LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

O conceito de letramento literário, conforme formulado por Cosson (2014), distancia-se da simples ideia de alfabetização ou do estudo instrumental da literatura. Trata-se de um processo social e contínuo de inserção da criança na cultura letrada literária, por meio de práticas significativas e



repetidas de leitura, que permitem a construção de um repertório e o desenvolvimento de uma postura crítica e sensível perante os textos. Nessa perspectiva, a escola é o locus privilegiado para a criação de uma comunidade de leitores, onde a literatura é vivenciada como fonte de prazer, questionamento e descoberta.

No contexto do 1º ano do Ensino Fundamental, o letramento literário assume uma característica lúdica e fortemente ancorada no imaginário. A leitura não deve ser uma atividade mecânica, mas um convite à viagem, à descoberta de mundos possíveis e, sobretudo, à descoberta de si mesmo.

A MEDIAÇÃO AFETIVA NA LEITURA LITERÁRIA

O conceito de mediação remete à palavra *mediare*, ou *medius*, indica aquilo que está no meio, entre uma coisa e outra e evoca duas ideias principais: uma situação de separação ou conflito e a figura de um terceiro elemento que é inserido para tentar encontrar uma saída ou solução para o conflito (Munita, 2024), ou seja a mediação ocorre visando restabelecer uma relação efetiva entre duas entidades que precedem o mediador e que estão distantes uma da outra.

Partindo das contribuições de Privat e Reuter, Munita (2024) nos convida a olhar para além dos elementos isolados em relação à mediação. O essencial, nessa prática, não está apenas no livro, no leitor ou no ato de ler, mas sim na teia de relações que se estabelece entre eles. O que verdadeiramente importa são os processos interativos e os contextos concretos onde a leitura se realiza, os quais demandam tempo e construção, nunca sendo imediatos.

Nesse sentido, a mediação é entendida como um ato de escuta, acolhimento e construção coletiva de sentidos. O professor, então, como mediador, não é um transmissor de significados únicos, mas um facilitador que cria zonas de contato entre o texto e o leitor, valorizando suas interpretações, hipóteses e emoções. É uma prática dialógica que reconhece a criança como um sujeito ativo na produção de sentidos.

Para Munita (2021), a mediação literária caracteriza-se por três dimensões fundamentais: a dimensão afetiva, que envolve a criação de vínculos emocionais com a leitura; a dimensão cognitiva, que promove estratégias de compreensão leitora; e a dimensão social, que reconhece a leitura como prática cultural compartilhada. No contexto do projeto “Espelhos, Caixas e Verdades”, essas três dimensões manifestaram-se de maneira integrada, permitindo que as crianças não apenas compreendessem os textos, mas também se reconhecessem neles.

A mediação afetiva é particularmente crucial nos anos iniciais, pois a relação que se estabelece com o livro nessa fase é profundamente marcada pela emoção e pelo vínculo. O professor mediador é aquele que lê com entonação, que pergunta “o que você acha?”, que aceita as respostas inusitadas e que, a partir delas, amplia o horizonte de interpretação da turma. Como destaca Munita (2021, p. 45), “o mediador não é aquele que explica o texto, mas aquele que ajuda a descobri-lo”.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

A leitura, compreendida como processo interativo entre leitor e texto, requer a mobilização de um conjunto de estratégias de compreensão leitora que permitem ao sujeito atribuir significados ao que lê. Isabel Solé (1998), em sua obra *Estratégias de leitura*, oferece contribuição fundamental



ao propor que o ensino da leitura deve contemplar momentos específicos (antes, durante e depois) nos quais diferentes estratégias são ativadas intencionalmente.

Antes da leitura, estratégias como a ativação de conhecimentos prévios, a formulação de previsões e o estabelecimento de objetivos de leitura preparam o terreno para a interação com o texto. A criança é convidada a mobilizar o que já sabe sobre o tema, a antecipar conteúdos a partir de elementos paratextuais (título, capa, ilustrações) e a definir para que lerá, seja por prazer, para aprender, para se informar.

Durante a leitura, estratégias de monitoramento da compreensão entram em jogo: a criança aprende a confirmar ou reformular hipóteses, a realizar inferências para preencher lacunas do texto, a identificar ideias principais e secundárias, e a estabelecer conexões entre diferentes partes da narrativa. É um momento de intensa atividade cognitiva, no qual o leitor dialoga com o texto e constrói sentidos progressivamente.

Após a leitura, estratégias de recapitulação, síntese e expressão das compreensões alcançadas permitem que a criança organize o que aprendeu, compartilhe suas interpretações e estabeleça conexões com sua própria experiência. A produção de resumos, a troca de impressões em roda de conversa e a expressão por meio de diferentes linguagens (desenho, escrita, dramatização) são exemplos de atividades que consolidam os sentidos construídos.

No projeto “Espelhos, Caixas e Verdades”, essa perspectiva teórica fundamentou a organização das atividades em cada etapa. A professora planejou intencionalmente momentos de antes, durante e depois da leitura, nos quais as crianças foram convidadas a ativar conhecimentos prévios, formular hipóteses, realizar inferências, estabelecer conexões e expressar suas compreensões de múltiplas formas. Dessa maneira, as estratégias de leitura não foram ensinadas de forma abstrata, mas vivenciadas na prática concreta da mediação literária.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA: TEORIA E PRÁTICA EM DIÁLOGO

A seguir, descrevemos e analisamos detalhadamente as atividades das quatro etapas do projeto “Espelhos, Caixas e Verdades”, desenvolvido com uma turma de primeiro ano uma escola municipal de São José do Rio Preto - SP.

• **Etapa 1: “Quem sou eu no espelho?” – A Descoberta do Eu e do Outro com *Espelho*, de Suzy Lee**

A obra *Espelho*, de Suzy Lee, foi o ponto de partida do projeto. Trata-se de um livro de imagens que narra visualmente o encontro de uma menina com seu reflexo, explorando as fronteiras entre realidade e imaginação, eu e outro, a partir da linguagem visual.

Antes da leitura: Ativação de conhecimentos prévios e primeiras provocações

A professora iniciou a atividade com uma roda de conversa, criando um ambiente acolhedor e propício à participação. Em conformidade com os preceitos de Munita (2021), a professora deu início à mediação com perguntas geradoras que valorizavam a escuta e o acolhimento das hipóteses infantis — “O que é um espelho?”, “Para que serve um espelho?”, “O que vocês veem quando se olham no espelho?” —, criando um ambiente dialógico desde o primeiro contato com a obra.



As respostas iniciais das crianças foram predominantemente literais e centradas no “eu” imediato: “ver o rosto”, “pentear os cabelos”, “ver se estou bonito”. A professora registrou essas respostas em um cartaz, valorizando as contribuições de todos.

Na sequência, foi proposta uma atividade lúdica de exploração da linguagem escrita: a escrita do próprio nome de forma espelhada. Utilizando pequenos espelhos, as crianças foram convidadas a observar seus nomes escritos convencionalmente e, em seguida, a tentar escrevê-los tal como apareciam refletidos. Esta atividade provocou estranhamento e levou os alunos a confrontarem a convenção da escrita. Foram necessárias várias intervenções da professora para que compreendessem a proposta, pois muitos insistiram que a forma espelhada estava “errada”. Isso ilustra o conceito de Cosson (2014) de que o letramento literário também envolve um estranhamento produtivo, que questiona as normas e amplia as percepções.

A professora então disponibilizou vários espelhos de diferentes tamanhos e formatos pela sala, incluindo um espelho que proporcionava reflexo aumentado, e retomou a pergunta inicial, agora com uma mediação mais direcionada: “O que vocês veem quando se olham no espelho?”.

As crianças continuaram respondendo que viam apenas o próprio rosto. Foi então que a professora fez uma intervenção crucial, nos termos da mediação proposta por Munita (2021): “Vocês conseguem ver somente o rosto de vocês? Olhem com atenção... o que mais aparece no espelho?”. Esta pergunta provocou um novo olhar. As crianças passaram a perceber, com entusiasmo, os objetos ao redor refletidos: armários, estante, cartazes, lousa, paredes, janela, porta e, principalmente, os colegas. Perceberam também que, ao se movimentar, o reflexo se modificava. Todos passaram pela experiência de ver o próprio rosto com mais detalhes no espelho aumentado, relatando ser a primeira vez que tinham essa experiência.

Durante a leitura: Exploração compartilhada das imagens

Durante a leitura compartilhada, a professora foi mostrando as páginas e abrindo espaço para que as crianças opinassem livremente sobre as imagens. A mediação ganhou corpo por meio de perguntas cuidadosamente formuladas para incentivar a observação, a inferência e a conexão com a experiência vivida: “O que está acontecendo nesta página?”, “O que a menina está vendo no espelho?” e “Por que será que ela parece assustada?”.

As respostas iniciais foram variadas: “nunca tinha se olhado no espelho”, “tinha medo de espelho”. A professora, então, propôs uma nova leitura, solicitando atenção especial às imagens e ao que era possível ver nas páginas. Foi nesse momento que uma criança fez uma descoberta fundamental: “A imagem fica ao contrário!”, estabelecendo conexão com a atividade do nome espelhado realizada anteriormente. A professora explorou essa descoberta, retomando a experiência com os espelhos e validando a observação da criança.

Depois da leitura: Produções autorais e expressão da identidade

A professora preparou uma caixa com um espelho no fundo. Individualmente, cada criança foi convidada a olhar dentro da caixa e observar o que via. Após a experiência, produziram um autor-retrato, representando a si mesmos a partir da observação no espelho.



Em um segundo momento, a professora lançou um novo questionamento: “Será que eu posso ser uma outra pessoa quando me olho no espelho?”. Esta pergunta tinha como objetivo trabalhar o imaginário e ampliar as possibilidades de representação de si. As crianças foram convidadas a se desenhar novamente, mas agora podiam se imaginar como outra pessoa ou personagem. Os resultados foram surpreendentes: super-heróis, unicórnios, princesas, personagens de histórias favoritas. Esta atividade materializou a dimensão afetiva da mediação de que fala Munita (2021), permitindo que as crianças expressassem não apenas como se veem, mas também como gostariam de ser, externalizando desejos e fantasias por meio do desenho.

• **Etapa 2: “O que guardo na minha caixa?” – Emoções e Segredos com *A caixa de Jéssica*, de Peter Carnavas**

O livro de Peter Carnavas trabalha com a metáfora da caixa como guardiã de segredos e sentimentos, abordando temas como pertencimento, autoestima e acolhimento.

Antes da leitura: Caixa misteriosa e levantamento de hipóteses

A professora levou para a sala uma caixa fechada e misteriosa, anunciando que era especial e guardava algo muito importante. “O que será que tem dentro desta caixa?”, perguntou ela, “Por que alguém guardaria algo assim?”. Com essas perguntas mediadoras, a estratégia de pré-leitura ativou as capacidades de previsão e inferência das crianças (SOLÉ, 1998), envolvendo-as desde o primeiro momento na construção de hipóteses sobre a narrativa.

As hipóteses das crianças foram registradas no quadro: “livros”, “cadernos”, “brinquedos”, “roupas que os alunos esquecem na escola”, “papéis”. As respostas mostravam uma compreensão ainda literal do objeto “caixa” como recipiente de objetos materiais.

Durante a leitura: Inferências emocionais e construção de sentidos

A leitura compartilhada foi conduzida com pausas estratégicas, momentos em que a professora inseria perguntas voltadas para as emoções dos personagens: “Por que será que Jéssica não mostra o que tem na caixa para os colegas?”, “O que será que ela está sentindo?”. Com questões como essas, a mediação seguiu a proposta de Munita (2021) de valorizar a dimensão afetiva da leitura, convidando as crianças à empatia e à inferência emocional.

As respostas demonstraram notável capacidade de inferência emocional: “ela não quer dividir”, “tem vergonha porque é aluna nova”, “está triste porque não tem amigos”. Essas respostas indicavam que as crianças estavam se colocando no lugar da personagem, um aspecto fundamental da experiência literária.

Depois da leitura: Confecção das caixas e exposição dos sentimentos

Foram propostos três momentos para a pós-leitura. No primeiro momento, cada aluno recebeu uma caixa de papelão para decorar livremente com materiais diversos (tintas, papéis coloridos, adesivos, tecidos), imprimindo sua marca pessoal no objeto. Após a decoração, as crianças escreveram uma palavra ou frase que representasse um sentimento que gostariam de guardar dentro da Caixa: “alegria”, “amor”, “família”, “meu cachorro”, externalizando aspectos de sua subjetividade. No terceiro



momento, a professora retomou a caixa misteriosa do início da aula, anunciando que o autor do livro havia emprestado a caixa de Jéssica para a turma. Individualmente, cada criança olhou dentro da caixa, vendo seu próprio rosto refletido no espelho. Após a experiência, a professora promoveu a discussão “Por que o que há dentro da caixa é tão especial?”, levando as crianças à compreensão de que o mais valioso que podemos guardar somos nós mesmos. Em seguida, produziram uma frase ou desenho para colocar dentro de suas próprias caixas, juntamente com um objeto ou representação de algo importante para si.

Esta foi a atividade que mais chamou a atenção na exposição final, tanto para a turma que visitou quanto para os próprios autores, que tentavam reconhecer suas criações. Isso reforça a ideia de Munita (2021) sobre a importância de atividades que deem voz e visibilidade às produções e sentimentos infantis, criando um espaço de acolhimento e valorização das subjetividades.

- **Etapas 3: “Pinóquio e o espelho da verdade” – Autenticidade e Imaginação com *Pinóquio: O livro das pequenas verdades*, de Alexandre Rampazo**

A obra de Alexandre Rampazo utiliza os personagens da obra *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, deslocando o foco da mentira como castigo para a imaginação e o desejo de ser outro, explorando a relação entre identidade, espelho e verdade.

Antes da leitura: Roda de conversa sobre verdade e mentira

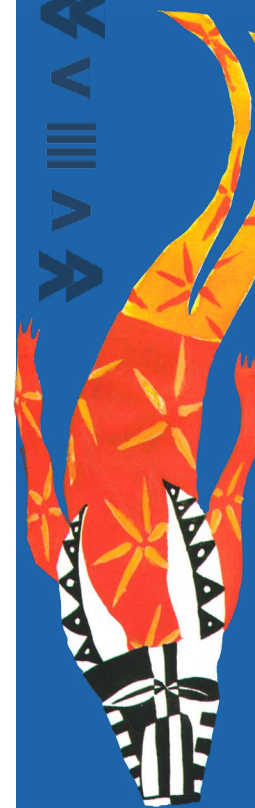
A professora deu início à atividade com uma roda de conversa, momento em que buscou ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre o personagem Pinóquio e, ao mesmo tempo, introduzir uma reflexão sobre os conceitos de verdade e mentira por meio de perguntas como “Vocês conhecem a história do Pinóquio?”, “O que acontece com ele quando mente?”, “O que é mentira para vocês?” e “O que é verdade?”. As respostas foram sendo registradas em um cartaz, construindo coletivamente um painel intitulado “Verdades que moram em mim”, que serviria de referência para as atividades seguintes.

Na sequência, a professora mostrou a imagem do espelho na capa do livro, onde Pinóquio vê outro personagem refletido, e perguntou: “O que vocês veem aqui? Por que será que Pinóquio vê outra pessoa no espelho?”. Alguns alunos imediatamente estabeleceram conexão com o primeiro livro trabalhado: “É igual ao outro livro do espelho!”. Outros arriscaram: “ele usa a imaginação para ser diferente”.

Durante a leitura: Exploração da metáfora e mediação de sentidos

A leitura compartilhada foi realizada com especial atenção às imagens e à metáfora do nariz que cresce como galho de árvore, uma escolha do autor que desloca o foco da mentira como castigo para o desejo como potência. Para ajudar as crianças a perceberem essa mudança de perspectiva e ampliarem suas possibilidades interpretativas, a professora lançou perguntas mediadoras: “O que está acontecendo com o nariz do Pinóquio?”, “Por que ele cresce assim, parecendo um galho, e não como na história que conhecemos?”, “Por que Pinóquio vê outras pessoas no espelho?”.

As crianças observaram que o nariz crescia “como árvore” e mencionaram que Pinóquio “estava voltando a ser um pedaço de madeira”. Sobre a visão de outros personagens no espelho, concluíram:



“ele não gosta de ser de madeira”, “deseja ser diferente”, “se imagina como os outros personagens”. Quando questionados sobre o significado do nariz, responderam: “o que mostra a mentira”, ainda vinculados à narrativa tradicional. A professora, então, introduziu a possibilidade de interpretar o nariz não como mentira, mas como “desejo” ou “sonho que cresce”.

Depois da leitura: Árvore das verdades e livrinho artesanal

A professora propôs a construção coletiva de uma “Árvore das verdades”. Cada aluno recebeu um galho de papel para escrever ou desenhar uma “verdade sobre si”. Esta atividade revelou-se desafiadora, exigindo várias retomadas, pois para as crianças “visualizar” uma verdade sobre si mesmas é um processo difícil que demanda internalização ainda não concretizada. Como observou a professora, “possuem a percepção do outro e não de si”.

Um episódio foi particularmente significativo e merece destaque. Um aluno solicitou ajuda da professora para escrever sua verdade. Quando ela perguntou o que queria escrever, a resposta a fez “sair da zona de conforto”: “MINHA MAMÃE FOI EMBORA”. Esta frase revela a necessidade de externalizar um sentimento que, naquele momento, causava uma “dor” que a criança não conseguia racionalizar. A professora acolheu a verdade do aluno, validando seu sentimento e demonstrando como a literatura e a mediação podem criar espaços seguros para a externalização de dores profundas.

A proposta seguinte foi a produção de um livrinho artesanal em dobradura, intitulado “Minha pequena verdade”. A professora conduziu a atividade em etapas que garantiam a participação ativa de cada criança: primeiramente, escreveu em letra cursiva o nome de cada aluno e entregou para que recortassem, exercitando a coordenação motora fina; em seguida, orientou que os nomes recortados fossem colados em uma folha sulfite; por último, as crianças ilustraram livremente a página, expressando por meio do desenho suas verdades e sentimentos.

Para a produção textual, foi proposto um acróstico com as letras do nome de cada aluno, onde deveriam escrever qualidades ou verdades sobre si. Esta atividade integrou a dimensão afetiva (expressão de si) com a dimensão cognitiva (produção textual) e social (compartilhamento das produções), conforme proposto por Munita (2021).

• Etapa 4: “O que me faz sentir inteiro?” – Completude e Autoaceitação com *A parte que falta encontra o grande O*, de Shel Silverstein

A obra de Shel Silverstein encerrou o projeto com uma profunda reflexão sobre completude, autossuficiência e autoaceitação, por meio da metáfora de um ser circular que busca sua parte faltante.

Antes da leitura: Atividade com formas geométricas e quebra-cabeça

A professora preparou uma atividade de quebra-cabeça com figuras geométricas, utilizando como imagem base a pintura “O Cachorro”, de Gustavo Rosa. As crianças pintaram as peças, recortaram e tentaram montar a imagem, tendo como referência a reprodução do quadro. Durante a montagem, a professora observou e mediou com perguntas como “O que vocês percebem? Todas as peças se encaixam?” e “Falta alguma coisa para completar a figura?”. As respostas revelaram percepções distintas: alguns alunos disseram que “faltavam duas patinhas” para montar o cachorro; outros afirmaram que “estava certo, pois o cachorro estava parado”. A professora explorou essas diferentes interpreta-



ções, mostrando que não havia uma única resposta correta e que diferentes olhares sobre a mesma imagem podiam produzir diferentes compreensões.

Durante a leitura: Discussão sobre completude e autossuficiência

Durante a leitura compartilhada, a professora fez pausas para discutir os conceitos de completude, encaixe e transformação com perguntas como “Por que a parte que falta não consegue se encaixar?”, “Por que ela não fica com o grande O?” e “O que o grande O descobre?”. As crianças responderam que “a parte não conseguia se encaixar por ser diferente”, concluindo que “somente os iguais se encaixam”, e que o grande O “precisou mudar para se encaixar”, “deixar de ser triângulo e ser um círculo”. A professora acolheu essas interpretações como pontos de partida, compreendendo que a construção de sentidos mais complexos — como a autossuficiência e autoaceitação propostas pela obra — demanda tempo e múltiplas interações com o texto. O episódio ilustra o caráter processual da mediação literária, na qual as interpretações das crianças constituem estágios valiosos em um percurso gradual de compreensão.

Depois da leitura: Produção textual e colagem artística

A professora propôs que as crianças completassem a frase “Quando me sinto completo é...”, registrando por escrito ou ditando para a professora. As respostas revelaram o que era mais significativo para cada um: “quando estou com minha família”, “quando desenho meus sonhos”, “quando ajudo alguém”, “quando brinco com meus amigos”.

Para a atividade seguinte, a professora disponibilizou imagens recortadas de revistas representando partes do corpo humano (olhos, ouvidos, nariz, pernas, braços) e outros elementos diversos. Cada aluno selecionou livremente as partes desejadas, colou em uma folha em branco e completou a imagem com desenhos, criando uma composição que representasse a si mesmo.

Esta atividade foi realizada sem intervenção direta da docente, com base na imaginação e criatividade de cada aluno. Representou uma síntese criativa de todo o percurso do projeto, consolidando a expressão identitária por meio de múltiplas linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do projeto “Espelhos, Caixas e Verdades” reafirma o potencial transformador da mediação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise detalhada das atividades, organizadas nos momentos de antes, durante e depois da leitura, demonstrou de forma contundente como a seleção criteriosa de obras de qualidade, articulada a uma mediação dialógica e afetiva, nos termos propostos por Munita (2021), pode promover um letramento literário significativo, que transcende a mera decodificação para adentrar o campo da experiência estética e da construção identitária.

Ao longo do projeto, a mediação da professora revelou-se elemento central em cada etapa. Foi por meio de suas perguntas geradoras, de sua escuta atenta e de seu acolhimento às hipóteses infantis que as crianças puderam não apenas ouvir histórias, mas vivenciá-las. Através dos espelhos, mediadas pela professora, iniciaram uma viagem de autodescoberta que as levou da percepção egocêntrica do próprio rosto à descoberta do outro e do mundo ao redor. Nas caixas, com perguntas que focalizavam as emoções dos personagens, aprenderam a guardar e a partilhar simbolicamente



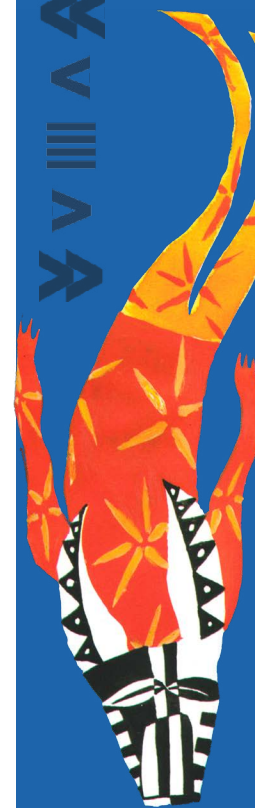
seus sentimentos, reconhecendo o próprio valor. Com Pinóquio, acolhidas em suas interpretações, refletiram sobre verdades e desejos, encontrando na mediação um espaço seguro para externalizar até mesmo dores profundas. E, na metáfora da parte que falta, com questionamentos que ampliavam as possibilidades interpretativas, começaram a elaborar complexas noções sobre identidade, completude e autoaceitação.

Os resultados observados, como o desenvolvimento da capacidade de inferência, a externalização de emoções, o estabelecimento de conexões entre as obras e a produção de textos e imagens autorais, atestam a eficácia de uma proposta ancorada na mediação compreendida como prática de escuta, acolhimento e construção coletiva de sentidos (MUNITA, 2021). A exposição final, “Quem sou eu, entre espelhos e palavras?”, não foi apenas uma culminância, mas a materialização de um percurso de (re)conhecimento, no qual as três dimensões da mediação (afetiva, cognitiva e social) puderam ser observadas de forma integrada.

Conclui-se que a educação literária deve ir além da superficialidade, formando não apenas leitores competentes, mas sujeitos mais reflexivos, sensíveis e conscientes de sua própria identidade e do lugar que ocupam no mundo. O desafio que se coloca é a disseminação de práticas semelhantes às relatadas neste texto, que requalifiquem o ensino da literatura nos anos iniciais, transformando-a em uma experiência estética e existencial profundamente enraizada na vida das crianças. A mediação, na perspectiva aqui adotada, apresenta-se como caminho promissor para essa transformação, pois reconhece a criança como sujeito ativo na construção de sentidos e valoriza as dimensões afetiva, cognitiva e social da experiência literária.

REFERÊNCIAS

- CARNAVAS, Peter. **A caixa de Jéssica**. São Paulo: FTD, 2010.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEE, Suzy. **Espelho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- MUNITA, Felipe. **Eu, mediador (a): Mediação e formação de leitores**. Trad. Dolores Prades. São Paulo: Solisluna, 2024.
- _____. **Mediação de leitura: gosto, sentido e experiência**. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.
- RAMPAZZO, Alexandre. **Pinóquio: O livro das pequenas verdades**. São Paulo: Boitatá, 2019.
- SILVERSTEIN, Shel. **A parte que falta encontra o grade O**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



OS ATOS DE LER E ESCREVER PARA GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES E MEDIAÇÃO DE LEITORES

Maria Lúcia Nunes Serrano

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação brasileira enfrenta um desafio estrutural que permeia todas as dimensões do processo educacional: a garantia efetiva do direito à leitura e à escrita como práticas sociais inalienáveis. Quando se observam os índices de desempenho dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constata-se uma realidade perturbadora, números complexos e questionáveis demonstram que muitos estudantes apresentam defasagem preocupante no aprendizado destes objetos de conhecimento fundamentais. Esta realidade não é uma falha acidental do sistema educacional, mas resulta de contradições profundas entre as orientações de políticas públicas, a formação docente inadequada e práticas educacionais descontextualizadas da realidade social dos educandos

A presente reflexão emerge da necessidade urgente de compreender como as práticas sociais e escolares de ler e escrever podem ser ressignificadas, não como meros processos técnicos de decodificação e codificação, mas como direitos fundamentais que garantem a humanização, a autonomia e a participação crítica dos sujeitos em sociedade. Ao dialogar com o pensamento de autores como Dermeval Saviani, Paulo Freire, Antonio Candido e outros pensadores contemporâneos, busca-se compreender como a formação crítica de professores e a mediação qualificada de leitores podem transformar o cenário educacional brasileiro, especialmente no que concerne aos direitos de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Este artigo, portanto, propõe uma análise crítico-dialética das contradições que caracterizam as políticas educacionais brasileiras em relação à garantia dos direitos de aprendizagem em leitura e escrita, no Ensino Fundamental I, com ênfase especial na formação docente e nas estratégias de mediação de leitores.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

A concepção de leitura e escrita como direitos inalienáveis fundamenta-se na compreensão histórica de que estes processos não são privilégios de poucos, mas conquistas coletivas que devem ser universalizadas. Antonio Candido, em sua reflexão sobre o direito à literatura, oferece uma perspectiva essencial para esta discussão. Segundo o crítico, faz-se necessário reconhecer que, se as necessidades materiais são satisfeitas, outras necessidades também precisam ser supridas, entre as quais a de ler ou contar histórias. Esta observação de Candido transcende a literatura como fruição estética e a situa como direito fundamental, equiparável aos direitos humanos, pois:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar

em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (Candido, 1988, p.174).

Quando esta reflexão é transportada para o contexto das práticas de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras, particularmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se uma tensão estrutural. De um lado, estão os direitos formalmente reconhecidos nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE); de outro, está a realidade cotidiana de milhares de crianças que completam o ciclo de alfabetização sem dominar efetivamente as competências de leitura e escrita. Essa contradição não é meramente técnica ou pedagógica, mas profundamente política, refletindo estruturas de desigualdade que marcam a sociedade brasileira.

A pesquisadora Angela Kleiman, ao trabalhar com os aspectos cognitivos da leitura, oferece uma contribuição crucial para compreender esta questão, uma vez que:

[...] Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados (Kleiman, 2016, p.12).

Esta definição é fundamental porque situa a leitura e a escrita não como habilidades descontextualizadas, mas como práticas enraizadas nas realidades socioculturais dos sujeitos. Quando as crianças dos anos iniciais não desenvolvem competências de leitura e escrita, não é apenas um fracasso individual ou uma lacuna cognitiva; trata-se da negação de seu direito de participação plena nas práticas sociais de sua comunidade.

Isabel Solé, contribui para esta discussão, considerando que a perspectiva interativa é crucial porque reconhece que leitura não é um ato passivo de recepção, mas uma atividade cognitiva ativa na qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios, faz inferências e constrói significados. Quando as práticas escolares de leitura reduzem este processo a meros exercícios de decodificação, elas violam o direito do estudante à compreensão significativa e à construção autônoma de sentidos. Para a autora, o ensino das estratégias de leitura é essencial para que o leitor aplique seu conhecimento prévio, realize inferências para interpretar o texto, além de identificar e esclarecer o que não entendeu, transformando o aluno em sujeito ativo de seu próprio aprendizado, conforme expressa no trecho a seguir:

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças a sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada



um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (Solé, 1998, p.26).

Esta compreensão dialética da leitura reconhece que não existe um significado unívoco no texto, mas sim um processo dinâmico de construção de sentidos que varia de leitor para leitor, dependendo de suas experiências, conhecimentos e contextos. Assim, garantir o direito de aprendizagem em leitura significa criar oportunidades para que cada criança possa agir autonomamente para a produção de significados.

FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES COMO FUNDAMENTO DA TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

A formação de professores constitui-se como eixo central para a garantia dos direitos de aprendizagem em leitura e escrita. Mais precisamente, não se trata apenas de uma formação técnica ou instrumental, mas de uma formação profundamente crítica e reflexiva que permita ao docente compreender as contradições estruturais da sociedade e sua manifestação no espaço educacional. Dermeval Saviani, ao elaborar sua teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, oferece um marco teórico fundamental para esta discussão ao situar a educação dentro de uma totalidade social e histórica, reconhecendo que:

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar (Saviani, 2021, p.66)

Saviani avança nesta reflexão ao argumentar que a educação deve capacitar os sujeitos não apenas para reproduzir conhecimentos, mas para compreendê-los criticamente e utilizá-los na transformação de sua realidade. Esta compreensão é importante porque reconhece que o ensino não é um processo natural ou automático, mas uma atividade intencional que requer reflexão constante sobre as condições em que ocorre.

Analisando a formação de professores, Libâneo aponta que:

Os sistemas de ensino e as escolas encontram-se, presentemente, frente a novas demandas formativas. Estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender, para além da acentuação do papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, insistem na necessidade de os sujeitos desenvolverem habilidades de pensamento, competências cognitivas (Libâneo, 2004, p.114).

Contudo, se os professores não recebem formação que os capacite a compreender estas “formas de consciência social mais desenvolvidas”, como poderão ensiná-las aos alunos?

A experiência prática de programas como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) revelou que a formação continuada de qualidade pode produzir resultados significativos quando articula teoria crítica com prática reflexiva. Contudo, estes programas enfrentam dificuldades estruturais: falta de recursos, salas superlotadas, ausência de materiais pedagógicos adequados e, fundamentalmente, salários precários que desmotivam profissionais. As contradições das políticas públicas, portanto, não residem meramente em suas concepções pedagógicas, mas em sua insuficiente materialização através de investimentos reais em infraestrutura, recursos e valorização docente.





Desta forma, a formação de professores, não pode limitar-se a cursos de atualização que transmittam técnicas pedagógicas descontextualizadas. Ao contrário, a formação docente deve ser um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, fundamentado em compreensão sólida das teorias educacionais e da realidade histórico-social em que a educação ocorre. Especificamente em relação ao ensino de leitura e escrita, os professores precisam compreender não apenas estratégias metodológicas, mas as razões políticas e sociais pelas quais estas práticas foram historicamente negadas a determinados grupos. Apenas com esta compreensão crítica será possível realizar uma verdadeira ressignificação das práticas de leitura e escrita na escola.

MEDIAÇÃO DE LEITORES E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

A mediação de leitores constitui-se como elemento central no processo de garantia dos direitos de aprendizagem em leitura e escrita. Diferencia-se de um ensino tradicional de leitura que se reduz à decodificação mecânica de palavras. Mediar leitura significa criar condições para que o leitor, através da interação com textos de diversos gêneros, desenvolva competências cada vez mais elaboradas de compreensão e construção de sentidos.

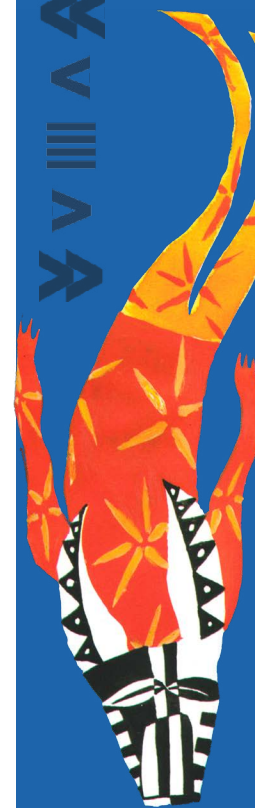
Giroto e Souza, ao estudarem especificamente a mediação de leitura literária nos anos iniciais, propõem sete estratégias fundamentais de leitura: conhecimento prévio, conexão, visualização, questionamento, inferência, sumarização e síntese. Estas estratégias não são técnicas que o professor “aplica” ao texto de forma mecânica, mas ferramentas que o leitor aprende a utilizar para negociar significados com o texto. Segundo as autoras:

Esses procedimentos são conhecidos como estratégias de leitura – mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler. Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como habilidades utilizadas pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto. (Giroto e Souza, 2012, p.18)

A estratégia do conhecimento prévio é particularmente importante porque reconhece que toda leitura é sempre um diálogo entre o conhecimento que o leitor já possui e as informações novas presentes no texto. Isso significa que um professor que media leitura deve estar atento aos conhecimentos que seus alunos já possuem e criar conexões entre estes conhecimentos e os novos conhecimentos apresentados pelo texto.

É imprescindível mencionar que Isabel Solé contribui de forma significativa com as estratégias de leitura, enfatizando o quanto elas podem ajudar o estudante a utilizar seus conhecimentos prévios, a realizar inferências para interpretar o texto, além de identificar o que não entendeu e assim esclarecê-las. O fundamental em Solé é o reconhecimento de que a compreensão leitora não é um estado final a ser alcançado, mas um processo contínuo no qual o leitor está constantemente monitorando sua própria compreensão, identificando dificuldades e mobilizando estratégias para superá-las.

A mediação efetiva de leitores, portanto, requer que o professor compreenda profundamente estes processos cognitivos e seja capaz de criar situações de leitura que permitam aos alunos desenvolver estas competências progressivamente. Não se trata simplesmente de “ensinar” estratégias de leitura de forma esquemática, mas de criar comunidades de leitores onde os alunos possam interagir



com textos significativos, com o autor, com seus pares e com o professor, construindo conjuntamente sentidos cada vez mais elaborados.

CONTRADIÇÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Apesar dos avanços teóricos na compreensão de como garantir direitos de aprendizagem em leitura e escrita, a realidade das escolas públicas brasileiras continua marcada por contradições profundas entre o que prescrevem as políticas oficiais e o que efetivamente ocorre nas salas de aula. Estas contradições não são acidentais, mas expressões de estruturas mais profundas de desigualdade e injustiça social. Saviani, ao analisar a educação brasileira, oferece um marco interpretativo valioso:

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2021, p.20)

As políticas públicas de alfabetização no Brasil reconhecem formalmente a importância da leitura e escrita como direitos. A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, estabelece que a criança tem “o direito de ‘aprender a ler e a escrever’, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao ‘ler para aprender’ e ‘escrever para seguir a escolarização’”. Contudo, os índices de desempenho frequentemente revelam que estas aspirações permanecem largamente irrealizadas. Conforme dados recentes, enquanto a BNCC prescreve uma educação que articule leitura, escrita e pensamento crítico, muitas instituições continuam reduzindo o ensino de leitura a exercícios de decodificação mecânica.

Freire oferece uma perspectiva ainda mais incisiva ao insistir que as contradições nas políticas educacionais refletem contradições mais profundas da sociedade capitalista. Isso significa que as falhas nas políticas públicas de alfabetização não são simples erros técnicos, mas resultados de decisões políticas que favorecem a manutenção de estruturas desiguais. Apenas reconhecendo esta dimensão política será possível construir políticas verdadeiramente transformadoras. Para tanto:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (Freire, 2011, p.34-35).

Antonio Candido, ao refletir sobre a função humanizadora da literatura, oferece uma crítica incisiva a estas práticas reducionistas:

As palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. [...] Em palavras usuais, o conteúdo só atua por

causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (Candido, 1989, p.115).

Esta posição é crucial porque demanda que se reconheça a leitura e a escrita não apenas como técnicas instrumentais, mas como processos fundamentais de humanização. Quando as escolas reduzem a leitura a meras habilidades técnicas, elas estão negando aos alunos o direito à humanização através do acesso a bens culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo demonstra que a garantia dos direitos de aprendizagem em leitura e escrita no Ensino Fundamental I exige uma transformação profunda nas estruturas educacionais brasileiras, que vai muito além de reformas curriculares ou programas de formação docente. A análise do pensamento de Saviani, Freire, Candido, Kleiman, Solé, Girotto e Souza evidencia que esta transformação deve apoiar-se em três pilares fundamentais: compreensão crítica das contradições históricas que caracterizam a educação brasileira: formação profundamente crítica e reflexiva de professores; e mediação qualificada de leitores que reconheça a leitura e escrita como práticas sociais complexas.

É imperativo reconhecer que as defasagens na aprendizagem de leitura e escrita não são falhas individuais de alunos ou professores, mas expressões de contradições estruturais da sociedade brasileira. A educação não pode ser compreendida isoladamente, desconectada da totalidade social, conforme Saviani preconiza. A negação do direito de ler e escrever a milhões de crianças brasileiras está intrinsecamente relacionada a desigualdades econômicas, sociais e raciais que marcam o país. Assim, qualquer política pública que busque verdadeiramente transformar esta realidade deve abordar não apenas questões pedagógicas, mas questões fundamentais de justiça social.

A formação de professores, bem como as políticas públicas para educação, baseando-se em Freire e Libâneo, devem integrar teoria crítica com reflexão sobre a prática, capacitando docentes não apenas a dominar estratégias pedagógicas, mas a compreender as razões históricas e políticas pelas quais o acesso à leitura e escrita foi historicamente restringido. Os professores precisam compreender que, quando ensinam a ler e escrever, estão não apenas transmitindo habilidades técnicas, mas abrindo possibilidades de humanização e emancipação.

A mediação de leitores deve ser compreendida em sua complexidade e profundidade. Seguindo as contribuições de Solé, Kleiman, Girotto e Souza, a mediação não é um conjunto de técnicas aplicadas mecanicamente, mas um processo cuidadoso de criação de situações nas quais os alunos podem interagir com textos, seus pares e seus professores, desenvolvendo progressivamente competências demandantes de leitura. Isto requer que os professores compreendam profundamente os processos cognitivos envolvidos na leitura e estejam preparados para criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente significativos.





A garantia dos direitos de aprendizagem em leitura e escrita no Brasil é, portanto, inseparável de um projeto maior de transformação social. Como insistem tanto Freire quanto Candido, ler não é meramente uma competência técnica; é um ato de humanização, uma abertura para compreender o mundo em sua complexidade e para atuar de forma crítica e criativa neste mundo. Quando negamos a milhões de crianças o direito de ler e escrever adequadamente, não estamos simplesmente limitando suas oportunidades educacionais; estamos negando seu direito de se tornarem plenamente humanos, de participarem da vida democrática e de contribuírem para transformação de sua realidade. É hora, portanto, de que as políticas públicas, os sistemas educacionais e a sociedade brasileira como um todo se comprometam verdadeiramente com a realização deste direito fundamental.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

Candido. Antonio. *Vários escritos. O direito à Literatura*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1988.

Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam* – 51ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

Giroto, Cyntia G. G. Simões; Souza, Renata Junqueira. *Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil*. Linha d'Água, São Paulo, v. 30, n. 58, p. 16-24, 2012. In: https://muraldeaulas.files.wordpress.com/2017/05/texto_didc3a1tica_libc3a2neo.pdf

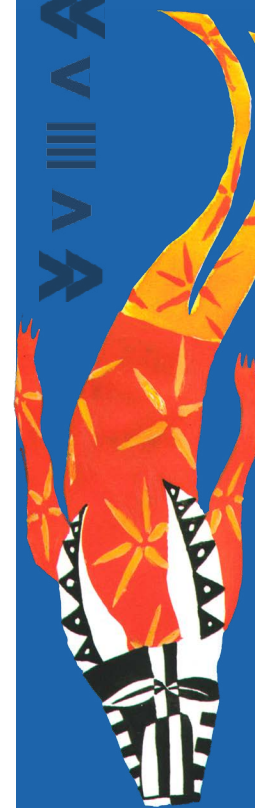
Giroto, Cyntia G. G. Simões; Souza, Renata Junqueira. *A criança e a literatura infantil: práticas para incentivar a leitura*. In: Ler e compreender. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2022.

Kleiman. Angela. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

Libâneo, José Carlos. *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. Educar, Curitiba, n. 24, 2004.

Saviani, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP – Editora Autores Associados, 2021.

Solé, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Penso, 1988



“PERDOO OU NÃO PERDOO?”: PRÁTICA LITERÁRIA COM A OBRA *LIS NO PEITO* E O PARADIGMA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Beatriz Pereira de Almeida

PPGL/UFPB

Kamila Pedrosa Soares

PPGL/UFPB, CAPES

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a experiência vivenciada na disciplina Estratégias e Práticas de Leitura Literária, ofertada no curso de pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A ementa da disciplina concentrou-se na leitura literária e na formação de leitores, abordando os fundamentos das estratégias de leitura, o estudo de práticas de leitura literária e a análise e elaboração de materiais didáticos. Dentre os conteúdos, um deles teve como foco o estudo aprofundado do livro *Paradigmas do ensino da Literatura*, de Rildo Cosson.

A obra foi lida em sua totalidade e reinterpretada por meio do desenvolvimento de práticas de leitura baseadas nos seis paradigmas destacados por Cosson em sua obra publicada em 2020. Esse estudo proporcionou aos discentes uma compreensão crítica das diferentes abordagens metodológicas no ensino de literatura no Brasil ao longo da história, além de estimular reflexões sobre a importância de práticas pedagógicas que promovam a formação de leitores críticos e autônomos.

Essas práticas foram desenvolvidas pelos alunos matriculados na disciplina, organizados em grupos, com a incumbência de apresentar as principais características de cada paradigma e propor uma prática de leitura coerente com esses conceitos, utilizando textos literários previamente selecionados. Esse processo possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos paradigmas e de suas aplicações no contexto educacional, além de incentivar o desenvolvimento de estratégias de mediação de leitura que valorizem a diversidade cultural e literária.

A divisão dos paradigmas literários e as respectivas obras analisadas, organizadas de acordo com suas especificidades e características: Paradigma Moral-Gramatical: a obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia, Paradigma Histórico-Nacional: *Iracema*, de José de Alencar, Paradigma Analítico-Textual: O livro *A Duração do Dia*, de Adélia Prado, Paradigma Social-Identitário: A obra *Originárias: Uma Antologia Feminina de Literatura Indígena*, organizada por Trudruá Dorrico e Mauricio Negro, Paradigma da Formação do Leitor: O *Fazedor de Velhos*, de Rodrigo Lacerda e Paradigma do Letramento Literário: *Lis no Peito: Um Livro que Pede Perdão*, de Jorge Miguel Marinho.

Este trabalho destaca a prática de leitura desenvolvida com base no paradigma do letramento literário, adotado como fundamento para a elaboração da proposta realizada pelas autoras. A partir do compartilhamento de vivências e práticas dos colegas de turma, aliado à reflexão sobre o papel



das autoras na construção da atividade, foi possível identificar e discutir as práticas desenvolvidas e seu alinhamento com os objetivos do ensino de literatura no contexto escolar.

Essa troca de experiências favoreceu a construção coletiva de saberes, permitindo explorar diferentes formas de abordagem da leitura literária em sala de aula. Além disso, essa experiência permitiu refletir sobre os caminhos propostos pelos paradigmas e como eles podem contribuir significativamente para a formação de leitores críticos e para a formação de professores de literatura comprometidos com práticas pedagógicas inovadoras.

A disciplina, ao incentivar a aplicação prática dos conceitos estudados, mostrou-se essencial para o desenvolvimento de competências docentes voltadas à mediação de leitura, ampliando o repertório metodológico dos participantes. Assim, destaca-se a relevância de integrar diferentes abordagens no ensino de literatura, promovendo uma aprendizagem mais significativa, diversificada e conectada com a realidade dos estudantes.

OS PARADIGMAS E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Rildo Cosson é um dos principais pesquisadores brasileiros nas discussões sobre o ensino de literatura no Brasil, sendo referência nos estudos sobre letramento literário e círculos de leitura em sala de aula. Entre suas obras de destaque estão *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2006) e *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014). Em 2020, o autor lançou o livro *Paradigmas do Ensino da Literatura*, no qual aborda as estruturas de ensino da literatura na educação brasileira ao longo da história. A obra é organizada em capítulos, nos quais cada paradigma é apresentado de maneira sequencial e contextualizada. São discutidos primeiramente “[...]os paradigmas tradicionais — moral-gramatical e histórico-nacional — e outro no qual estão os paradigmas contemporâneos — analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário” (p. 17).

Além disso, cada paradigma explora conceitos fundamentais para o ensino de literatura, destacando os papéis do professor, do aluno, da escola, das atividades em sala de aula, dos métodos de avaliação e da seleção de textos. O paradigma moral-gramatical caracteriza-se pelo uso da literatura voltado à memorização de conteúdos, enquanto o histórico-nacional, embora apresente semelhanças, distingue-se por privilegiar exclusivamente textos nacionais, com o objetivo de promover a cultura e a identidade brasileiras.

A partir do século XX, com as transformações nos sistemas educacionais, emerge o paradigma analítico-textual, que rompe com as tradições conservadoras anteriores e passa a valorizar o estilo linguístico dos textos literários.

podem ser colocadas definições mais sofisticadas, como os conceitos de literariedade ou estranhamento dos formalistas russos - a propriedade de linguagem que caracteriza as obras literárias ou as características que distinguem a linguagem literária da linguagem ordinária - e de função poética de Roman Jakobson - quando o texto se volta para si mesmo ou tem a elaboração da mensagem como função dominante -, que alimentam as várias concepções imanentistas da literatura ou que, pelo menos, buscam defini-la como uma linguagem específica, reforçando os critérios de base linguístico-textual. (Cosson, 2020, p.74).



O quarto paradigma, o social-identitário, é definido por Cosson como o primeiro a utilizar a literatura como aliada do ensino, com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (p. 101). Nesse modelo, busca-se formar o leitor como cidadão, valorizando a representação de grupos e minorias historicamente excluídos do ensino de literatura.

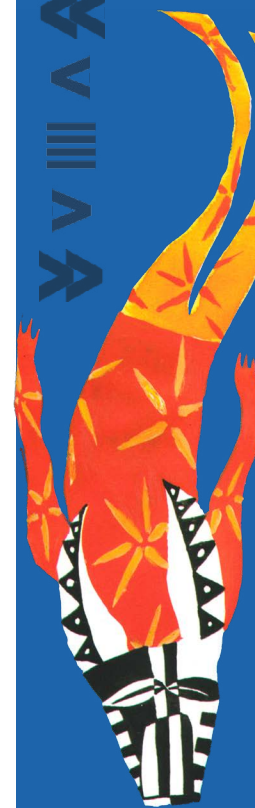
O paradigma da formação do leitor reconhece o leitor como agente central da prática de leitura, atribuindo-lhe um papel ativo e participativo (p. 139). Sua principal característica é a constituição de um leitor de forma individual, compreendendo a literatura como instrumento para a formação do gosto e do hábito da leitura e para a ampliação da compreensão do viver (p. 133). Contudo, apesar de privilegiar o leitor, esse paradigma apresenta limitações, sobretudo por desconsiderar as condições históricas e sociais dos estudantes e por atribuir ao professor a responsabilidade pelas falhas na formação de leitores.

Por fim, o paradigma do letramento literário, termo cunhado por Graça Paulino no final dos anos 1990, é apresentado por Cosson como aquele que mais se distancia das limitações dos modelos anteriores (p. 177). Nesse paradigma, consideram-se os diferentes tipos de textos literários e busca-se integrar as condições do leitor às especificidades da obra, configurando-se como uma alternativa aos problemas identificados nos outros modelos. Definido como um processo simultaneamente social e individual, o letramento literário insere o sujeito em uma comunidade de leitores à medida que ele se constitui como leitor (p. 172). Nessa perspectiva, o aluno assume papel protagonista, enquanto o professor atua como mediador, traçando caminhos, estabelecendo critérios e selecionando previamente as obras, de modo a favorecer a construção de sentidos e relações intertextuais para além de uma leitura restrita aos aspectos formais.

Neste paradigma, os problemas surgem principalmente na resistência dos alunos durante o desenvolvimento da prática. O autor também aponta os pais e as instituições de ensino como possíveis barreiras nesse processo.

Para a comunidade escolar em geral, essas atividades funcionam como uma espécie de interregno que alivia o peso do estudo mais sério e permitem que os alunos “respirem” entre explicações conceituais, memorizações, exercícios repetitivos e demais (enfadonhas?) tarefas disciplinares. Nos melhores casos (e nos piores), elas são vistas como uma distração desnecessária ou, mais simplesmente, uma perda do tempo precioso da escola, que deveria ser ocupado com o ensino de saberes formais, úteis e pragmáticos. (Cosson, 2020, p. 208).

Essas dificuldades, segundo Cosson, dificultam a plena implementação das abordagens pedagógicas mais recentes e eficazes no ensino da literatura. Ao concluir sua análise, Rildo Cosson oferece uma visão abrangente sobre a evolução dos paradigmas do ensino literário no Brasil, destacando as tensões e desafios que surgem com cada nova proposta. Ele destaca a necessidade de um ensino mais flexível, que considere as particularidades de cada aluno e o contexto social em que estão inseridos. A obra propõe o letramento literário como uma abordagem inovadora e alternativa que mais se aproxima deste propósito, voltada não apenas para a formação de leitores críticos e independentes, mas também para a superação das limitações dos modelos pedagógicos anteriores.



A PRÁTICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Ao apresentar o paradigma do Letramento Literário, Rildo Cosson defende que a metodologia do ensino de Literatura deve promover o manuseio e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos.

Para isso, ele aponta que há três paradas obrigatórias para atingir esse objetivo: 1. Encontro pessoal do aluno com a obra; 2. Leitura responsiva; 3. Leitura como prática interpretativa. Nesse sentido, de acordo com ele, a melhor maneira de sintetizar a proposta metodológica do paradigma, é vê-la como uma via e inclusiva, “em que as estações funcionam como pontos de interconexão de práticas de leitura, por meio das quais se promove a experiência literária e se amplia e aprimora o repertório da linguagem literária” (Cosson, 2020, p. 189). Foi exatamente essa busca de promover a experiência literária, a partir dessas paradas obrigatórias para a vivência com a obra, que realizamos em nossa prática.

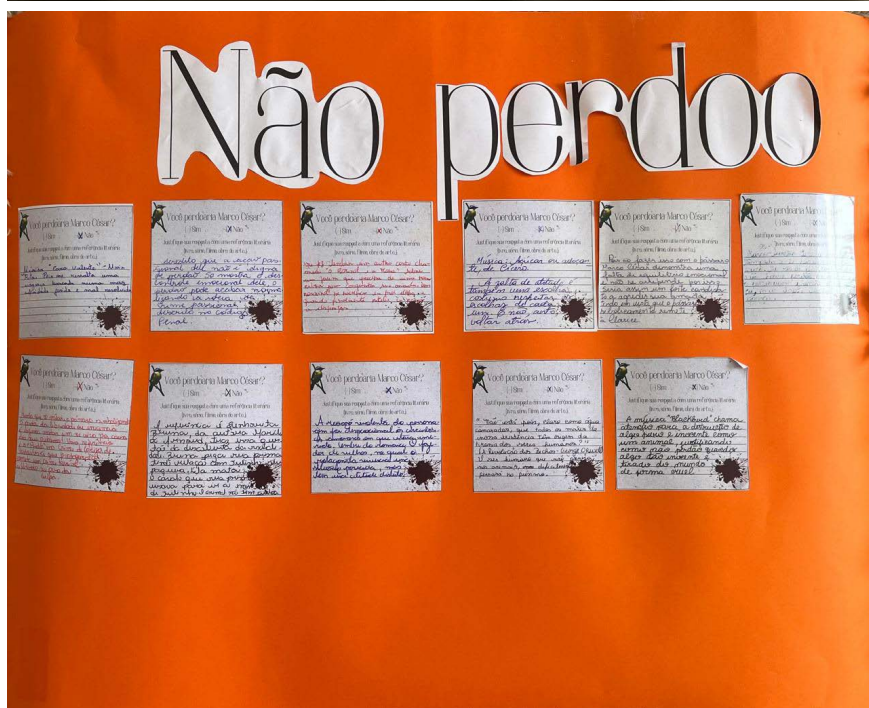
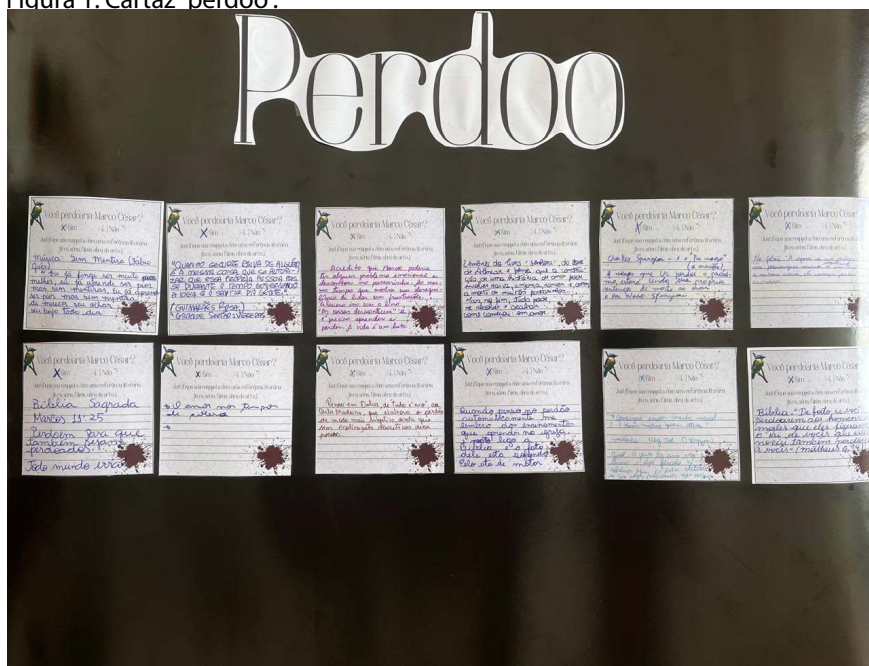
Os estudantes foram incentivados a realizar, previamente em casa, a leitura das obras literárias, de modo que chegassem à sala de aula com a leitura concluída e que a prática pedagógica se configurasse como um momento de ampliação e compartilhamento da experiência leitora. O livro que acompanhou o paradigma do Letramento Literário foi *Lis no peito*: um livro que pede perdão, de Jorge Miguel Marinho (2005), um livro que vai discutir as frustrações de um primeiro amor, um crime cometido em função disso, uma tentativa de justificativa/explicação/compreensão de tal crime por parte do narrador, tudo isso recheado de referências à escritora Clarice Lispector, em uma narrativa completamente metaficcional.

Assim, tendo a leitura da obra ocorrido em casa, a primeira das paradas obrigatórias já teria sido realizada, isto é, o encontro pessoal do aluno com a obra, uma vez que, segundo Cosson (2020), ele é o componente essencial da experiência literária. No entanto, de modo a (re)aflorar a discussão proposta pelo livro, iniciamos a nossa prática com a leitura em voz alta de um dos capítulos mais impactantes da obra (possivelmente, o mais mesmo): o capítulo em que Marco César, protagonista do livro, mata o pássaro. Em seguida, sem dar tempo de nenhuma discussão ser iniciada, fizemos a leitura do livro infantil *O matador*, escrito por Wander Piroli e ilustrado por Odilon Moraes, no qual ocorre igualmente a morte de um passarinho. Durante a leitura desse último texto, a sensação é que todos estavam prendendo a respiração, prestando atenção a cada detalhe dessa narrativa que marca o menino e nos marcam para sempre. Dessa forma, um encontro com uma outra obra foi adicionado, de modo que os estudantes pudessem criar relações, tecer reflexões e analisar as atitudes de cada um dos personagens, comparando-as.

Após essas leituras, provocamos os alunos a refletirem sobre a proposta do livro para o leitor: a de buscar um possível perdão para Marco César. É isso que o narrador busca durante toda a narrativa, tentar entender as motivações para esse crime, demonstrar a personalidade de Marco César, questionar a si próprio se consegue perdô-lo, entendê-lo. Então, lançamos o questionamento para os estudantes a partir de pequenos cartões, os quais continham a interrogativa: “Você perdoaria Marco César?”, acompanhadas da pergunta, duas opções de respostas para marcar X: “sim” ou “não”.



Figura 1: Cartaz “perdoo”.



Fonte: acervo das pesquisadoras (2024)

Nesse pequeno júri popular que criamos em sala, tivemos, então, 12 juízes que absolveriam Marco César em contraposição a 11 que o condenariam. Em cada uma das respostas, há referências literárias que embasam o perdão e a condenação. Assim, a partir dessa atividade, praticamos a



leitura responsiva, que seria a resposta dada à leitura do texto literário, refletindo sobre o encontro entre o leitor e a obra literária, a partir da escrita de um outro texto, no caso, as respostas ao questionamento que fizemos.

Durante a escrita das respostas, colocamos para a turma ouvir uma playlist que criamos inspirados nos gostos musicais do personagem Jarbas, o qual ouvia artistas como Chico Buarque, Adriana Calcanhoto, Ney Matogrosso, Elza Soares, Zeca Pagodinho e Alaíde Costa. “Jarbas era o que se pode chamar de um cara eclético, não para fazer tipo ou criar um estilo de vida, era eclético por uma natureza interessada em quase tudo” (Marinho, 2005, p. 59). Assim, os estudantes, enquanto escreviam suas justificativas, estiveram imersos sonoramente no universo da obra, inclusive, ouvindo músicas que tratavam de amor, dor de cotovelo, traição, temas que circundam o livro.

Após finalizarem a escrita e colarem as respostas no cartaz, foi o momento de partilha da experiência. Ouvimos muitas condenações diretas, sem titubear, assim como muitas absolvições ditas com convicção, mas também ouvimos relatos a respeito da complexidade do ser humano e como é difícil condenar ou absolver alguém levando em conta uma única atitude. Escutamos aqueles que não se sentiam no direito de opinar a respeito disso, igualmente ouvimos aquela que marcou “sim” e “não”, colocando seu papel no meio dos dois cartazes. Esse momento foi muito rico para toda a turma, pois, além de toda essa discussão intensa, regada a conexões e opiniões tão íntimas, tivemos a chance de conhecer mais sobre o universo de referências de cada um, expandindo a nossa bagagem literária (e a nossa lista de novas leituras).

Além disso, ao serem apresentados a visões diferentes das suas, mas defendidas com argumentos tão válidos e profundos, muitos dos alunos ponderaram, refletiram e até mesmo mudaram de opinião, pois, conforme aponta Chambers (2023, p. 17), “ao lermos uma obra-prima, temos o prazer de encontrar reflexões que desprezamos, alegrias e tristezas que havíamos reprimido e todo um mundo de sentimentos que havíamos ignorado”.

Com o intuito de fazer com o que o leitor consiga se deslocar para esse momento da prática, compartilharemos o que foi escrito por quatro alunos: dois que perdoaram Marco César, dois que não perdoaram. Em relação ao perdão, três respostas justificaram sua escolha com base no argumento bíblico de que se deve perdoar seus inimigos 70x7, em uma metáfora para afirmar que o perdão deve ser sempre renovado. Entretanto, traremos duas respostas que se basearam em referências literárias para tomarem sua decisão.

A primeira resposta recorreu ao livro Tudo é rio, de Carla Madeira, em que a personagem Dalva passa por uma situação bastante traumática com o marido, para alguns, imperdoável, mas, ao longo de toda a obra, nós, enquanto leitores, vamos acompanhando-a construindo esse perdão. Já a segunda resposta vai à Grande sertão veredas, de Guimarães Rosa, quando Riobaldo, com suas sábias reflexões, fala que manter a raiva de alguém é deixar que essa pessoa, a qual muitas vezes queremos longe de nós, fique grudada em nosso peito, “governando a ideia e o sentir da gente” (Rosa, 2019, p. 225).

Com relação à condenação, algumas das respostas também envolveram referências de livros, como Senhora, de José de Alencar, e a Revolução dos bichos, de George Orwell, mas destacamos as referências musicais, no intuito de compartilhar com quem nos lê uma outra ‘categoria’ de referências artísticas que foram utilizadas pelos alunos para tomarem suas decisões.



A primeira referência recorre à famosa música Blackbird, dos Beatles, cuja interpretação a compreende como uma expressão de apoio ao movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, uma vez que “bird” é uma gíria para menina, remetendo às mulheres negras. A aluna estabeleceu uma relação com a história de Marco César a partir do verso “Take these broken wings and learn to fly” (“pegue essas asas quebradas e aprenda a voar”), conectando-o à atitude do protagonista, que arranca as asas de um pássaro. Contudo, a problemática se intensifica, pois ele o mata antes e, como a aluna aponta em sua resposta, ela não o perdoa, já que algo “tão inocente”, no caso, o pássaro, é retirado do mundo de forma cruel.

A segunda referência musical vem de uma artista nacional, Maria Rita, com a canção Cara valente, na qual o eu lírico dialoga com um rapaz cuja aparente “cara valente” encobre fragilidade. Apesar do tom quase empático da música, na resposta da aluna ela foi utilizada para condenar Marco César, pois, assim como o moço descrito na canção, o personagem do livro agiu em razão de uma masculinidade frágil, “ferida e mal resolvida”.

Nesse sentido, as respostas dos alunos evidenciam a profundidade da discussão promovida em sala de aula. Assim, alcançou-se a terceira parada proposta por Cosson (2020) para o ensino de literatura: a leitura como prática interpretativa, entendida como um processo que envolve não apenas o encontro do leitor com a obra e a formulação de uma resposta, mas também a interpretação que fundamenta o ato de ler literariamente (Cosson, 2020, p. 189). A prática desenvolvida com o livro *Lis no peito* possibilitou a exploração desses aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações finais sobre a prática, refletimos sobre a figura do mediador, fundamental para a vivência coletiva de uma obra literária. O professor exerce um papel “essencialmente arquitetural”, conforme aponta Cosson (2020, p. 190), pois é responsável por planejar as atividades e projetar os caminhos a serem percorridos pelos alunos, sabendo que esse desenho consiste apenas em indicações, uma vez que a execução da prática cabe aos estudantes. Assim, o professor atua como um arquiteto: projeta a “planta” da atividade, mas o resultado depende da participação dos demais envolvidos. Nessa perspectiva, buscamos, enquanto mediadores, arquitetar ações que aproximassem os estudantes de *Lis no peito* e de suas temáticas.

Outro papel do professor, ainda segundo Cosson (2020), é o de guia ou condutor da experiência literária, pois ele já teve uma vivência prévia com a obra e, por isso, possui maior competência para abrir caminhos para que os alunos construam suas próprias experiências de leitura. Em nossa prática, essa conexão prévia foi estabelecida por meio de encontros do grupo para discutir a obra e planejar estratégias que ampliassem o envolvimento dos estudantes com *Lis no peito*.

Observamos, ainda, que o mediador é essencial para os alunos que não realizaram integralmente a leitura da obra. Diante disso, foi necessário adaptar a prática, realizando um breve resumo dos acontecimentos centrais do livro, o que evidencia a importância de o professor ter flexibilidade e conhecer sua turma. Nem sempre será possível seguir rigorosamente o planejamento inicial, mas é fundamental garantir aos estudantes o desejo de explorar os caminhos, nem sempre fáceis, da literatura.



REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. *Iracema*. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CHAMBERS, Aidam. *Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa*. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

DORRICO, Trudruá; NEGRO, Mauricio (orgs.). **Originárias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

LACERDA, Rodrigo. *O fazedor de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MARINHO, Jorge Miguel. **Lis no peito**: um livro que pede perdão. São Paulo: Biruta, 2005.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Panda Books, 2022.

PRADO, Adélia. **A duração do dia**. Rio de Janeiro: Record, 2011.



POR QUE NÃO ENCANTAR? FORMAÇÃO DO GOSTO NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Rannyere Sebastian Bernardo Paulino,
Instituto Federal de Alagoas

Layara Ingled dos Santos³⁰
Instituto Federal de Alagoas

Rosângela Nunes de Souza,³¹
Instituto Federal de Alagoas

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde os tempos mais remotos, a contação de histórias ocupa um papel essencial na formação humana, literária e social. Através da palavra narrada, o ser humano constrói sentidos, preserva memórias e partilha experiências que moldam sua visão de mundo. Ouvir e contar histórias é um ato que transcende a simples transmissão de informações: trata-se de um gesto de humanização, no qual se constituem valores, emoções e identidades.

Como destaca Antônio Cândido (2004), a literatura é uma necessidade universal que contribui para a formação do homem, pois atua sobre sua sensibilidade e seu senso ético, ampliando a capacidade de compreender a si e ao outro. Assim, a contação de histórias não apenas inicia a criança no universo literário, mas também a insere em uma experiência estética e social que favorece o desenvolvimento crítico e empático.

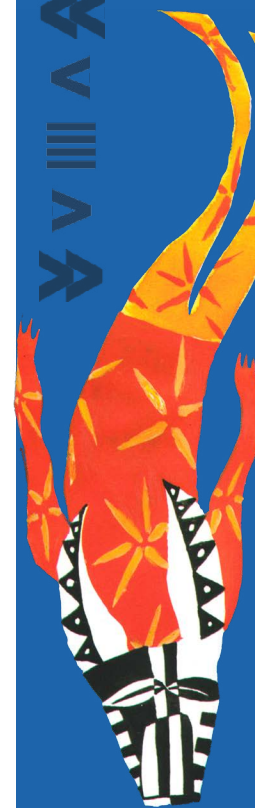
Entretanto, diante da crescente influência da tecnologia e da fragmentação da leitura, marcada pela predominância de discursos rápidos e múltiplas telas, a contação de histórias ressurge como uma prática capaz de restabelecer o encantamento pela palavra, favorecendo a concentração, a memória e a experiência compartilhada.

Essas fiscalização do tempo narrativo, ao ser recuperada na oralidade ritualizada da contação, cria um espaço de interlocução profundo, que contrasta com a dispersão imposta pela digitalização da leitura (Zilberman, 1991; Cosson, 2014). Assim, a contação se apresenta como um recurso de resistência ao esvaziamento do sentido e uma proposta de re-significação da literatura infantil e juvenil, a partir da reaproximação afetiva e social com a palavra contada.

O objetivo deste artigo é analisar a contação de histórias enquanto prática educativa significativa para a formação do gosto literário em crianças, evidenciando seu poder de encantamento e mediação. Para tanto, será apresentado o relato de uma experiência concreta realizada por meio de uma oficina de contação de histórias, que demonstra a efetividade dessa prática na construção da identidade leitora e no estímulo ao prazer literário, alinhando-se às concepções de letramento ampliado defendidas por Cosson e à visão sociocultural da leitura proposta por Zilberman.

30 Graduada no curso de licenciatura em letras-portugues 8º período lisb1@aluno.ifal.edu.br

31 Doutora em Letras-Linguística rosangela.nunes@ifal.edu.br



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Contar histórias é uma prática tão antiga quanto a humanidade, tendo em vista que essa prática constitui uma parte fundamental no nosso processo de educação, que foi uma forma de ensinar por muitos milênios, até a invenção da escrita e mesmo hoje tem suas marcas. E assim ela se desenvolveu e quando tocamos no assunto é imprescindível trabalhar também com a formação de leitores. conforme citado por Regina Zilberman(ano)podemos entender que também o processo de leitura é necessário para a construção do caráter mais crítico,

Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constitui tão-somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler, já que se associa a ele um elenco de contradições, originário, de um lado, da organização específica da sociedade brasileira, de outro, do conjunto da sociedade burguesa e capitalista. Zilberman (Pág 20 do livro do PDF 10)

A reflexão proposta por Zilberman (p. 20) evidencia que discutir a formação do leitor ultrapassa a esfera técnica ou instrumental da leitura — não se trata apenas de constatar uma “crise de leitura” no país, mas de compreender o ato de ler como prática social, cultural e política. Ao afirmar que o tema exige “uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler”, a autora indica que o leitor é formado dentro de um contexto historicamente determinado, atravessado por contradições estruturais.

Essas contradições decorrem, por um lado, da configuração da sociedade brasileira — marcada por desigualdades educacionais, exclusão cultural e concentração de bens simbólicos — e, por outro, da lógica mais ampla da sociedade burguesa e capitalista, que transforma o livro e a leitura em mercadorias, restringindo o acesso ao capital cultural.

Assim, o problema da leitura não pode ser reduzido à ausência de interesse individual ou à ineficiência de políticas pontuais de incentivo. Trata-se de compreender que o ato de ler está vinculado às condições materiais e ideológicas de produção e circulação da cultura escrita. A formação do leitor, portanto, implica um posicionamento ético e político diante dessas estruturas: ler é também resistir, apropriar-se de um espaço historicamente negado às classes populares.

A literatura, em suas múltiplas formas, constitui-se como um espaço simbólico de construção de sentidos, em que o leitor é convidado a participar ativamente do processo de significação. Diferente de uma visão tradicional que reduz o texto a um objeto pronto, portador de uma verdade única, a crítica literária contemporânea reconhece o caráter dinâmico da linguagem e a pluralidade interpretativa das obras. Essa perspectiva desloca o foco do texto como produto acabado para o texto como processo, como algo que se faz e refaz continuamente nas relações entre autor, leitor e linguagem. É nessa direção que Roland Barthes (1983) propõe compreender o texto como um “tecido”, uma metáfora que revela a natureza viva, entrelaçada e infinita da escrita.

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou 82 menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se

desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (hyphos é o tecido e a teia da aranha) (Barthes, Roland, 1983. p 82

Quando Barthes afirma que “texto quer dizer tecido”, ele desloca o olhar da literatura como produto fechado para o texto como processo em construção, uma teia de significações que nunca se esgota. O texto, nessa visão, não é algo pronto com um único sentido oculto “por trás das palavras”, mas um espaço de entrelaçamento de vozes, sentidos e intenções, que se refaz a cada leitura.

A metáfora da aranha que se desfaz em sua teia é belíssima: o autor (ou o sujeito) não é mais o dono do sentido, mas parte do próprio processo de tecer significados. Assim, o texto vive na relação — na leitura, na linguagem, no ato interpretativo. Barthes propõe, portanto, uma visão dinâmica e viva da linguagem, em que o leitor participa ativamente da construção de sentido, rompendo com a ideia de verdade única ou autor soberano.

A literatura infantil, quando pensada sob essa ótica barthesiana, deixa de ser um instrumento didático e se torna um tecido simbólico onde a criança tece, desfaz e refaz sentidos. Em vez de “ensinar moral” ou “fixar valores”, o texto literário infantil se transforma em espaço de criação, de imaginação e de multiplicidade interpretativa.

Ao ler, por exemplo, *O Pequeno Príncipe* ou *Menina Bonita do Laço de Fita*, a criança atua como co-autora, projetando suas próprias experiências e afetos nas tramas. A narrativa não é um produto fechado, mas uma teia em movimento, em que linguagem, imagem e emoção se entrelaçam — exatamente como o texto de Barthes propõe.

De acordo com Cosson (2014), a presença da literatura infantil na escola, embora pareça um avanço pela inclusão de novos autores e textos contemporâneos, ainda reproduz práticas tradicionais que limitam a experiência literária ao uso de fragmentos ou à função instrumental do texto. O autor critica o modo como a leitura literária é frequentemente reduzida a atividades mecânicas, como exercícios de gramática e interpretação de respostas óbvias, o que empobrece o contato do aluno com a dimensão estética e formadora da literatura.

Cosson (2014) observa que a formação docente muitas vezes reproduz uma lógica fragmentada, na qual os cursos de atualização e aperfeiçoamento são organizados de forma segmentada, refletindo a mesma estrutura departamental que caracteriza a graduação. Essa “formação em mosaico” compromete a construção de uma compreensão integrada do ensino de língua e literatura, dificultando que o professor desenvolva uma prática pedagógica coerente e reflexiva.

Além disso, o autor destaca que as concepções de linguagem subjacentes a esses cursos revelam as teorias consideradas mais adequadas ao ensino, evidenciando, contudo, uma distância entre a teoria e a prática efetiva na sala de aula, e para trabalharmos com relação a oralidade traremos Walter Benjamin na qual o mesmo traz consigo uma série de formatos e sobre como a narração também é fundamental para o processo de leituras.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas



maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (Benjamin, Walter, 1994. p 197-198)

A oralidade, que Benjamin enxerga como a fonte original da narrativa, está na base das histórias infantis, das fábulas, dos contos de fadas e das lendas populares — gêneros que mantêm viva a tradição do “narrador que vem de longe” e do “homem que conhece as histórias e tradições de seu lugar”. Nesse sentido, a literatura infantil atualiza a função social e cultural da narrativa, transformando a leitura em um espaço de escuta, memória e imaginação coletiva.

Ao ser inserida na escola, essa literatura pode reavivar a arte de narrar, resgatando a dimensão humana e sensível da palavra, tão enfraquecida na era da informação imediata. Mais do que formar leitores técnicos, a literatura infantil possibilita a formação de sujeitos sensíveis, capazes de compreender o mundo por meio da escuta, da emoção e do olhar simbólico. Nesse processo, o professor assume o papel do narrador benjaminiano, aquele que, ao contar, partilha sua própria experiência e convida o outro a tecer a sua, construindo uma comunidade de sentido e afeto em torno da linguagem.

Kleiman (1995) destaca que o fenômeno do letramento vai muito além da simples aquisição da escrita formal promovida pelas instituições escolares. A autora afirma que a escola, embora seja uma das principais agências de letramento, tende a restringir sua atuação à alfabetização, compreendida como a mera aprendizagem de códigos linguísticos e numéricos. Essa visão limitada reduz o letramento a uma competência técnica e individual, desconsiderando seu caráter social, cultural e internacional. Em contrapartida, outras instâncias da vida cotidiana, como a família, o trabalho, a igreja e os espaços comunitários, também constituem práticas de letramento, revelando múltiplas formas de relação com a linguagem e com o mundo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tivemos uma série de oficinas sobre contação de histórias na disciplina de literatura infantil e juvenil, pois tivemos um contato com essa prática na nossa turma de graduação no 7º período do curso de licenciatura em letras-português do Instituto Federal de Alagoas Campus-Arapiraca, com a faixa etária de 20-30 anos em nossa turma, o objetivo de nossa docente era nos mostrar como podemos trazer uma nova perspectiva para apresentar o texto literário para as crianças e adolescentes e que o mesmo poderia ser feito de maneira mais suave, trazendo mais impacto, uma vez que é necessário repensar o ensino de literatura, sobretudo em nossa sociedade na qual as tecnologias digitais vêm sendo cada vez mais presentes e ofuscando o papel dos livros em sua vida cotidiana.

Para essa prática, foi preciso utilizar de capacidade lúdica para desenvolver a contação. Nós discentes fomos divididos em grupos, incentivados a escolher obras de literatura infantil (em sua maioria, contos de fadas conhecidos tradicionalmente ou não) para contar em sala para os demais. Diferente de uma leitura, a contação de histórias é feita sem o auxílio de material (livro físico, digitalizado ou impresso), apenas com a memória da narrativa e as falas nela ocorridas, sendo, assim, uma prática predominantemente oral e semiótica, pois também é necessária uma interpretação (com emoções, dramatização e imitação) para que a contação ocorra.



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





Os mecanismos utilizados durante uma contação e, consequentemente, na prática feita em sala, foram a voz, gestos, recursos visuais como a utilização de objetos que representavam símbolos dentro das narrativas das histórias — por exemplo, uma trança falsa para representar o cabelo da personagem Rapunzel —, dramatização, imitação e expressões exageradas, tudo para criar um ambiente propício à imaginação e imersão nas histórias contadas.

A primeiro momento, ficamos em êxtase quando presenciamos esse movimento de contação, pois o choque de trazer o texto literário de uma forma nunca antes presenciada, fez com que um novo universo fosse apresentado, o movimento, a musicalidade, dará vida aos inúmeros personagens sendo somente uma pessoa ou uma dupla, como foi feito por muitos em nossa sala.

Uma coisa que pode ser destacada é que o primeiro contato que tivemos que esse tipo de metodologia foi feito pela nossa própria professora em sala de aula, para que em seguida pudéssemos fazer essa atividade e a mesma disse a seguinte frase: usem a criatividade para dar vida às obras, façam a mágica acontecer.

De um modo geral, a experiência se mostrou bastante proveitosa e nós nos empenhamos em estar engajados, mergulhando na prática de contar histórias como se estivéssemos diante de crianças e/ou de escutar as histórias d'outros grupos executando o papel das "crianças", performando seu comportamento e curiosidade.

Indubitavelmente, alguns contratempos foram percebidos durante a execução da atividade. Aqui listamos a falta de prática prévia, que era algo que resultava em dificuldades por parte dos alunos que estavam apresentando em conseguir contar as histórias sem utilizar de algum material para ler — muitos acabavam lendo pelo celular para se situar na narrativa ou nas falas de personagens.

Alguns também não conseguiam engajar os que estavam assistindo às contações por não executarem bem a interpretação semiótica dos cenários e personagens e, além disso, algumas pessoas que estavam a assistir não focaram sua atenção ao que estava sendo apresentado, conversando de maneira distraída ou ao celular, comportamentos que entregam os desafios que podem e são vividos ao ser proposta uma prática dinâmica como essa em uma turma do ensino básico fundamental e indica situações nas quais nós enquanto docentes devemos estar preparados para enfrentar no espaço educacional.

De modo que é possível notarmos que o processo de construção de ensino e aprendizagem perpassa todas as fronteiras, de modo que temos uma compreensão sobre a configuração da relação entre o texto e o leitor, quando fazemos uma contação de histórias, estamos mexendo com muito mais do que apenas a palavra escrita, estamos mobilizando tudo, os sons, as formas e acima de tudo, a subjetividade - carregada por cada um e logo é tão única e ínfima que não podemos sequer pensar em atravessá-la por um processo completamente diferente que não seja a leitura viva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias reafirma-se como uma prática pedagógica vital, não apenas por seu papel na mediação do contato com a literatura, mas também por sua capacidade estética de envolver e encantar, e sua dimensão afetiva que fortalece vínculos entre contadores e ouvintes.



Essa prática vai além da simples transmissão de texto escrito, configurando-se como um espaço onde o imaginário se ativa e as emoções são despertadas, contribuindo para a construção de sentidos e para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A contação, portanto, é uma potente ferramenta educativa que dialoga com as demandas contemporâneas na formação de novos leitores e cidadãos críticos.

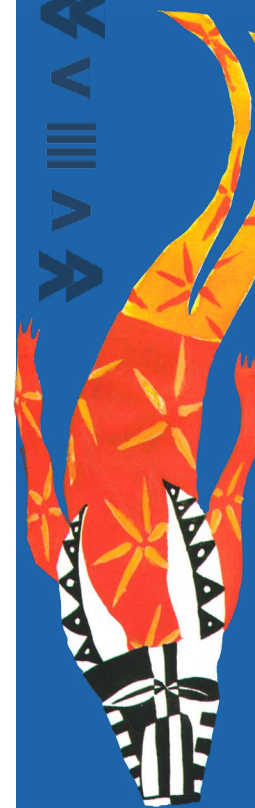
Cabe destacar que formar leitores é também formar ouvintes atentos e narradores criativos, capazes de perpetuar a experiência do contar e recontar histórias, assegurando a continuidade cultural e o fortalecimento da literatura infantil. É na prática da escuta e da narração que se desenvolvem habilidades comunicativas, a imaginação e a sensibilidade literária, consolidando um ciclo virtuoso de aproveitação e produção.

A oficina de contação de histórias relatada neste trabalho, mostrou a nós, participantes, que a experiência concreta da oralidade literária favorece o processo acima descrito, ampliando horizontes, dando voz aos novos leitores e narradores em formação e apresentando novas perspectivas sobre como trabalhar textos literários em sala de aula, de uma maneira a despertar o interesse e o gosto dos alunos e induzi-los a se fazerem leitores.

E para nós o processo de aprender tal técnica, foi de extrema valia uma vez que nós proporcionou um universo de ferramentas, que poderemos nos debruçar quando formos levar o texto literário em sala pela primeira vez, para que assim quase um sentimento mais profundo com o texto, uma vez que o texto é vivo e assim o processo de aprendizagem seja mais fluida e menos complicada de como seria transformado apenas o texto literário em um pretexto para se fazer outras tarefas e deixando assim de lado o seu lado frutivo.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995,
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Remate de males, 1999.
- COSSON, Rildo. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. São Paulo: Contexto, 2022.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. Práticas de leitura literária na escola. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). Literatura: ensino e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2011.
- ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. Editora Contexto, 1988.
- BARTHES, Roland; BARAHONA, Maria Margarida; COELHO, Eduardo Prado. O prazer do texto. Ed. 70, 1983.



PRÁTICAS COTIDIANAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Maria Alves de Brito

Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um dos principais desafios enfrentados por muitas escolas espalhadas pelo país se refere a ausência de bibliotecas. Essa carência estrutural que ainda persiste, apesar do incentivo da mais recente lei 14.837/2024 (Brasil/ 2024) na implementação de bibliotecas visando o direito e o acesso da leitura, além de ser local para realização de práticas educativas que fortaleçam o ensino aprendizagem dos alunos. No panorama das escolas quilombolas, esse equipamento cultural ainda é uma problemática real que dificulta o contato das crianças com os livros, priva-as do acesso à leitura de literatura e de outras competências necessárias para a aprendizagem da escrita.

Nesse contexto, estudo, ora desenvolvido, é um recorte de pesquisa etnográfica realizada em uma comunidade de remanescentes quilombolas localizada no interior do Piauí. Em uma abordagem qualitativa, tem como objetivo de analisar as práticas cotidianas de leitura voltadas para a formação do letramento literário de crianças quilombolas no espaço alternativo do Cantinho da leitura na escola.

O trabalho se justifica pela relevância em apontar esse espaço como potencial mediador da leitura, que supre, ainda que com algumas lacunas vazias, a falta negligencial da biblioteca escolar na realidade das escolas de comunidades quilombolas. As discussões aqui empreendidas se sustentam na teoria de autores como Zilberman (2012); Colomer (2007); Lajolo (1986) Coelho (2000); Freire (2011), Cosson (2018), Abramovich (2008); Soares (2003) entre outros, acerca da problemática que envolve a formação leitora das crianças e as estratégias pedagógicas engendradas para subsidiar a leitura em detrimento da carência de biblioteca na escola.

Quanto a estrutura, apresento, inicialmente, as Considerações iniciais, seguida de dois tópicos teóricos a saber: a) A biblioteca escolar na formação do letramento literário de crianças em comunidades quilombolas; b) Práticas cotidianas de leitura e mediação da leitura no 3º ano do Ensino Fundamental: o Cantinho da leitura. Na sequência, apresento o tópico procedimental, d) Breve caminho metodológico, seguidos das Análises e, por fim, as Considerações finais.

Pretende-se, com esse trabalho, contribuir, ainda que minimamente, para o debate sobre práticas de leituras em espaços alternativos como o Cantinho da leitura, observando-o como estratégia pedagógica importante e eficaz para a formação do leitora de crianças quilombolas, onde ainda há a carência estrutural da falta de biblioteca na escola.



A BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO DE CRIANÇAS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Desde os primeiros anos escolares, o acesso à leitura de literatura é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora, da imaginação e da formação crítica do sujeito. No entanto, em contextos marcados pela vulnerabilidade social e pela precariedade estrutural como em escolas de comunidades quilombolas, o ato de ler tem sido dificultado em detrimento da falta de oferta de um ambiente propício à prática da leitura literária.

A ausência do espaço da biblioteca no subsídio de práticas leitoras na escola ainda é uma das barreiras encontradas, impedindo o contato físico das crianças com uma diversidade de livros para a exploração da leitura de literatura e, consequentemente, a aprendizagem. A biblioteca, como ambiente pedagógico importante nas escolas, é uma garantia da Lei nº 12.244/2010, cujo texto determina e garante a universalização desse espaço em todas as instituições de ensino público e privado do Brasil, intencionando a promoção da leitura e da cultura no ambiente escolar.

Recentemente, atualizada pela Lei nº 14.837/2024 (Brasil/ 2024), esta realça aquela com a preocupação e com providências ao criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). A robustez desse marco estabelece garantias com acervo que tenha, pelo menos, o mínimo de funcionamento, adequando esse espaço como equipamento cultural necessário e obrigatório na escola e com pessoal capacitado para atender às demandas do público leitor.

Controverso ao que prega a lei, a falta da biblioteca é uma problemática que ainda persiste em muitas escolas de comunidades carentes espalhadas pelo país. A exemplo, são as escolas rurais situadas em comunidades quilombolas. De importância ímpar para o desenvolvimento da leitura, na falta dessa instância escolar, os professores têm aplicado outras estratégias que permitem viabilizar práticas de leituras essenciais para a formação do letramento literário das crianças.

Notadamente, a privação do direito fundamental à leitura e à cultura escrita, pune as crianças, desde a mais tenra idade escolar do contato e do manuseio dos livros no ambiente propício da biblioteca. Dessa forma, são ofertadas às crianças outras possibilidades de conhecer um mundo de leituras, estabelecendo estratégias que relacione a leitura de mundo das crianças com a leitura da palavra na escola (Freire, 2011).

Para as crianças, o contato físico com os livros pela ótica do toque, das cores, das imagens é também uma forma de leitura que as possibilitam criar, no seu consciente, organizações mentais das primeiras noções de leitura na escola. Ademais, não há lugar mais propício para a leitura na escola que a biblioteca escolar quando pensada e humanizada para esse fim, o encontro da criança com o mundo da leitura. Segundo Santos (2005, p. 37),

a biblioteca escolar, sua organização, acervo e uso constituem-se talvez no testemunho mais real do efetivo compromisso da comunidade escolar com a educação e a cultura. Podemos considerá-la como o espaço da cultura dentro da escola, oportunizando e estimulando o contato e o convívio interativo de alunos, professores, pais e responsáveis, na mediação do conhecimento [...]

Desta forma, a biblioteca escolar para as crianças funciona como um veículo mediador entre as leituras propostas na escola e as leituras de mundo oriundas da realidade externa na intersecção com



sua cultura. É preciso que as crianças adquiram a compreensão da biblioteca escolar como ambiente onde se processa, fundamentalmente, modos de leitura e leituras diversas que sensibilizam para a leitura literária, na oferta de textos povoados por diversas vozes para formar leitores críticos. Para Abramovich (2008, p.152-153),

Uma biblioteca é o centro de descobertas, de silêncio repousante, de provocação para olhar, mexer e encontrar algo de saboroso ou novidadeiro... de possibilidades de sentar numa mesa e ficar por muito tempo virando páginas e páginas de livros raros, não encontráveis em casa...E, sobretudo, possibilidades de encontrar toda a espécie de livros que proporcionem encantamento, ludicidade, prazer, descobertas [...]

Assim, é constituir e formar um leitor sensível à linguagem literária, mesclado pelo gosto de diversos gêneros, sendo capaz de atribuir sentido estético, simbólico e crítico porque ele tem a sua disposição a diversidade. De outro modo, a falta desse espaço deixa lacunas na formação do letramento literário. A presença de bibliotecas nas escolas, em especial de comunidades quilombolas, é uma oportunidade às crianças de condições didáticas e pedagógicas de leitura e de linguagem escrita que promovam sua aprendizagem.

Para Soares (2003), a desigualdade de acesso à leitura e à escrita é um dos reflexos mais marcantes das injustiças sociais que afetam a educação brasileira. Portanto, quanto mais cedo se promover a vivência das crianças com o universo de leituras na biblioteca, maior serão as chances de desenvolverem habilidades de leitura, orientadas a partir de práticas pedagógicas contextualizadas de valorização de seu repertório cultural.

PRÁTICAS COTIDIANAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CANTINHO DA LEITURA

A carência de biblioteca em escolas rurais quilombolas é uma realidade. Nessa ausência, trabalhar a construção do sujeito leitor, implica criar outros espaços que viabilizem práticas e minimizem as carencias da leitura iminente. Formar crianças quilombolas leitoras nesse contexto de negligência material e física é uma tarefa árdua para os professores. Ainda que essas crianças mantenham contato com a oralidade dos textos que permeiam a comunidade, a perspectiva de ensino do letramento literário, envolve um processo de formação que necessita da oferta da diversidade de textos na escola.

Ao chegarem na escola, as crianças já apresentam experiências leitoras através dos textos orais que permeiam a comunidade, os quais são considerados como objeto culturalmente rico de saberes para a expressão da linguagem. Para Zilberman (2012, p.116), “a criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso”. Nessa perspectiva, ao chegar na escola, o livro não é um objeto estranho para a criança. Ainda que minino, ela já manteve um contato através de uma “leitura visual, olfativa e tátil”.

As experiências linguísticas que traz consigo é, agora, objeto para o aprimoramento em atividades cotidianas, ampliando-se cada vez mais no contato concreto com o universo das histórias dos livros de literatura na escola. Esta que, como agente propositora de outras e novas experiências, precisa oferecer à criança a novidade e a surpresa de experimentar leituras diversas para que possam desen-



volver mais e mais o senso estético e crítico sobre o mundo a partir de novas formas de ler a escrita. Segundo Lajolo (1986, p.58),

Há, então, que expor o aluno a uma gama variada de textos, se realmente se quer que ele melhore sua leitura. E melhorar, aqui, nada tem a ver com memorização ou velocidade de leitura. Tem a ver, isto sim, com níveis sucessivos e simultâneos de significados que o leitor (aluno) vai construindo para o texto.

No contexto de vulnerabilidade sociocultural das escolas situadas em comunidades quilombolas, o acesso às experiências leitoras é frequentemente comprometido por fatores históricos, econômicos e estruturais. Nesse cenário, a formação do letramento literário exige estratégias pedagógicas criativas e contextualizadoras. É nesse ponto que o trabalho dos professores se torna central na mediação entre a criança e a literatura, sendo necessário que as práticas de leitura valorizem o repertório cultural da comunidade, mas também proponham o diálogo de outros gêneros literários com as especificidades socioculturais das crianças. Segundo Abramovich(2008, p. 163),

há tanto jeitos de a criança ler, de conviver com a literatura de modo próximo, sem achar que é algo do outro mundo, remoto, enfadonho ou chato... É uma questão de aproximá-la dos livros de modo aberto – seja na livraria ou na biblioteca [...] e outras tantas – trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado das letras.

Nesse espaço de carências, o Cantinhos da Leitura surge como alternativa para aplicação de projetos que auxiliam na formação leitora. É uma prática que oferece resposta simbólica às lacunas estruturais vazias que sustentam os pilares de uma educação leitora na escola. Mais do que locais físicos, propor espaços e metodologias para o acolhimento da leitura e das expressões da oralidade e da escrita das crianças, é oportunizar chances para a experimentação da leitura como ato de poder e como prazer de se aventurar pelas asas da imaginação e, conseqüentemente, construir e a cada dia fortalecer a identidade leitora das crianças.

Segundo Cosson (2018, p. 17), “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiencia a ser realizada [...] podemos ser outros, podemos viver como os outros , podemos romper limites [...] e sermos nós mesmos”, sem perder nossa identidade. Para isso, é importante que o professor atue não apenas como transmissor de conteúdo, mas como mediador de experiências literárias significativas que valorize também o que é cultural local como as narrativas orais, mitos, histórias afro-brasileiras como ferramentas de aproximação entre os pequenos leitores e os livros.

Para Cosson (2018, p. 21), o letramento literário “é o processo pelo qual o leitor adquire competências para interagir com o texto literário como um bem cultural, capaz de ampliar sua compreensão de mundo e de si mesmo”. Na escola, essa prática precisa estar assegurada e, como tal, é de sua responsabilidade (Cosson, 2018). Assim, a organização de espaços como o Cantinho da leitura, já é por si, motivador. Empreende um projeto socializador diferenciado da leitura na carteira, sentado desconfortavelmente, como mero exercício de decodificação da escrita.

Nesse espaço, as crianças podem escolher o que lê, folhear livros de seu interesse, observar as imagens, diferenciar volumes, tipografia dos títulos, ou apenas escutar a leitura feita pelo professor. Para Abramovich (2008), ler para as crianças é um ato de amor, um presente que se oferece, uma forma



de sedução para o mundo da literatura. Dessa forma, a leitura perde o tom impositivo do exercício mental programado. Isso vai além da mera alfabetização da leitura porque além de integrar uma dimensão cultural, joga luz sobre o lúdico da leitura por prazer.

“A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática o imaginário e o real, os ideais e sua possível/ impossível realização...” (Coelho, 2000, p. 27). Assim, o letramento literário para as crianças envolve formar leitores capazes de experimentar a literatura de forma estética, ao modo delas, sem preocupações urgentes com os significados literais do texto.

Sentados no chão, a professora conta histórias. As crianças ouvem atentas. Fazem confabulações, conjeturam, questionam, se enfurecem, sentem pena, sentem-se heróis das histórias, arranjam as soluções mais impossíveis. Todo esse processo mental reelaborado pelas crianças proporcionam a interação com o texto literário no ambiente de faz de conta. Além disso, estratégias como rodas de leitura, dramatizações, recontos orais, produção de livros em espaços alternativos como o Cantinho da Leitura, são fundamentais para criar uma cultura leitora na escola.

Desse modo, a estratégia de criação do Cantinhos da Leitura promove a afetividade e incentivo para a leitura como uma atividade prazerosa, espontânea e significativa. Ainda que seja configurado como espaço modesto em relação às bibliotecas, é símbolo de resistência frente aos processos culturais educativos onde se abrigam e desabrocham práticas pedagógicas simples, mas que surtem efeitos na educação leitora das crianças.

Segundo Silva e Souza (2010), essas ações contribuem para a formação de um ambiente letrado que vai além da sala de aula, valorizando o envolvimento afetivo e social dos alunos com os textos. Como lembra Freire (1996), ensinar exige compreender que a educação é um ato político, cultural e libertador, especialmente quando se trata de garantir o direito à literatura para todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição educacional.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, voltada à compreensão das práticas de leitura, a partir de estratégias desenvolvidas a partir do Cantinho de leitura na escola de uma comunidade quilombola. A abordagem se justifica na importância de captar os sentidos e os significados construídos pelas crianças atribuídos às práticas de leitura literária realizadas nesse espaço de mediações pedagógicas.

A investigação foi realizada na Escola Municipal de uma Comunidade Quilombola localizada no município de Amarante, no estado do Piauí. A escola atende a alunos de diferentes faixas etárias, organizados em turmas multisseriadas, realidade comum em áreas rurais e comunidades tradicionais. O estudo concentrou-se em uma turma composta por crianças quilombolas com idades entre 7 e 10 anos, acompanhadas por uma única professora, cuja atuação foi o foco principal da análise.

Para enriquecer a análise, foi realizada uma entrevista com a professora, a qual denomino de **Alfa**. As análises são empreendidas a partir dos registros de atividades e do resultado da entrevista com a professora, de forma a contribuir para uma compreensão mais aprofundada das estratégias



pedagógicas de leituras adotadas e os significados construídos pelas crianças a partir das interações com a literatura.

ANÁLISES

A análise dos dados desta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, explorando a compreensão das práticas cotidianas de leitura e os significados atribuídos pela professora **Alfa**. Através de uma entrevista e da observação e registro de práticas leitoras das crianças no Cantinho da Leitura, destaca-se, em duas categorias analíticas, as estratégias desenvolvidas no 3º Ano do Ensino Fundamental para a promoção da leitura literária das crianças. Nesse percurso, por questão de espaço, apresenta-se apenas duas categoria de análises sobre o corpus coletado a seguir:

Imagem 1: Mesinha de livros no Cantinho da leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025)

CATEGORIA

1. ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALFA.

Apesar desse trabalho ser um recorte de uma pesquisa de doutorado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT, sob o Parecer de número: 6.909.650, opta-se por manter o anonimato dos participantes, bem como local específico de realização da pesquisa.

Para compreender as motivações que levaram a professora **Alfa** desenvolver estratégias de leituras com as crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental, foi realizada uma entrevista e algumas anotações no diário de campo que implementarão as análises a partir de duas perguntas selecionadas a seguir:

Pesquisadora: Como surgiu a ideia de desenvolver a estratégia pedagógica do Candinho da leitura na escola?

Professora Alfa: Bom, (...) a escola não tem biblioteca e, nessa etapa de ensino a questão da leitura, além de ser uma ferramenta importante para a aprendizagem, é uma das fases que as crianças têm muito interesse pela leitura. Então, pensei junto com as outras professoras e a coordenação (...) montar esse

cantinho e regatar livros de literatura infantil que não fossem de histórias longos, a princípio, para não ser enfadonho para as crianças e assim, motivá-las mais ainda. E deu super certo.

Pesquisadora: Quais práticas de leituras são ofertadas às crianças no Cantinho da leitura?

Professora Alfa: *Ah, oferecemos as leituras que percebemos ser mais interessante para as crianças (...) aquelas que chamam mais à atenção delas. Não é todo dia que trabalhamos a leitura da escrita. Às vezes, eu trago (...) a turma vem no Cantinho só pra folhear os livros, ver as imagens, as cores, os desenhos (...) isso também é leitura, sabe? É uma atividade que eles gostam pra desenhar depois.*

Observou-se que a atuação da professora como mediadora de um espaço pedagógico, o Cantinho da leitura, foi fundamental para construir um ambiente que suprisse algumas carências na formação leitora das crianças. Ainda que não resolva todas as demandas, a professora demonstra compreender que um projeto de leitura na escola é um recurso valioso para estimular as crianças no desenvolvimento do letramento literário. Além de entender o ritmo e as escolhas das crianças, as estratégias de contação de histórias, leitura compartilhada e rodas de conversa favoreceram a interação, a escuta e a expressão oral das crianças, respeitando escolhas e aginidades contribuindo para a formação leitora.

CATEGORIA

2. PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO CANTINHO DA LEITURA

Imagem 2: Crianças realizando práticas de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025)

A leitura e as produções das crianças como desenhos, comentários orais e escritos relacionados, revelaram que o Cantinho da Leitura se configura como um espaço de valorização de diversas habilidades. O trabalho com a cultura local é evidenciada a partir de obras literárias como “Antonia” e “O cabelo de Lelé”. Nesse aspecto a literatura atua como ato político e como valorização da cultura quilombola.

Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores



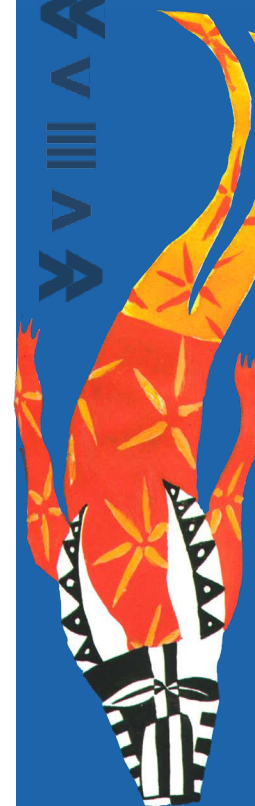
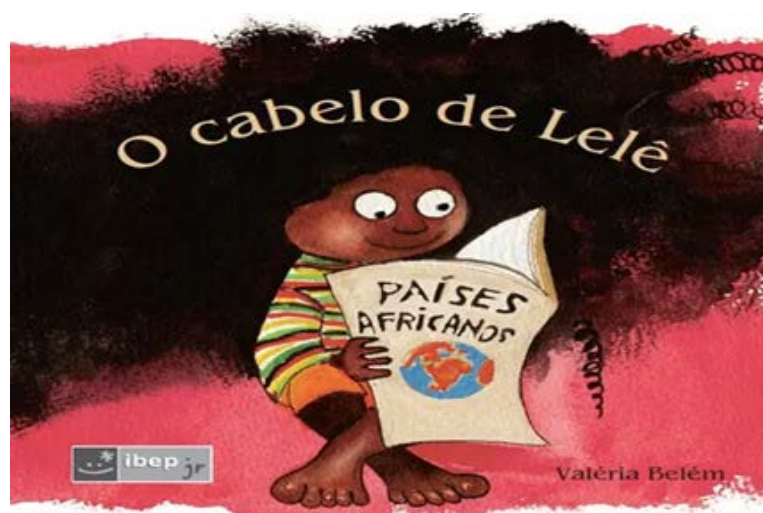


Imagem 3: Fotos das capas dos livros trabalhados pela professora com as crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025)

Os registros do diário de campo indicaram, também, que as crianças participam ativamente das atividades propostas, manifestando curiosidade sobre a oferta de leituras e autonomia na escolha dos livros. As escolhas são orientadas pela professora, entretanto as crianças tem a liberdade de escolher qual livro deseja ler e como vai fazer a leitura. Quando a leitura é visual, a professora faz leituras de trechos para despertar a curiosidade e incentivar a leitura como prática social, isso porque, letramento literário é viver a literatura dentro e fora da escola. (Paulino; Cosson, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse recorte de pesquisa evidenciam que, mesmo diante de limitações estruturais significativas, como a ausência de bibliotecas, é possível promover práticas de leitura literária significativas e inclusivas por meio de estratégias pedagógicas criativas, afetivas e contextualizadas. O Cantinho da Leitura, espaço alternativo criado pela professora **Alfa** da escola quilombola se revela como uma experiência potente de resistência pedagógica e promoção do letramento literário das crianças.

Ao transformar um ambiente simples em um espaço de convivência com os livros, a professora contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura, da escuta atenta, da imaginação e da sensibilidade literária das crianças quilombolas. A mediação cuidadosa da professora, aliada à escolha de livros de literatura dialogaram com o universo cultural onde as crianças estão inseridas, reafirmando a importância de práticas leitoras que respeitem e valorizem as identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Portanto, a figura da professora como mediadora foi fundamental, propondo o desenvolvimento competências leitoras que refletiam sobre a sensibilidade, a escuta e o compromisso com a formação leitora das crianças. A literatura é um direito de todas as crianças, independentemente de sua origem social, étnica ou territorial. Iniciativas como o Cantinho da Leitura demonstram que a escola pode ser, sim, um espaço de inclusão e valorização da diversidade, desde que exista intencionalidade



pedagógica e reconhecimento da leitura como prática social e emancipatória e que contribua para uma educação mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2025

BRASIL. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024.** Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2025

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** Teoria. Análise. Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 1986.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, Irismar Oliveira. **Biblioteca e leitura na rede pública de ensino infantil de Brasília:** relato crítico de uma experiência. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para obtenção do título de Especialista. 2005.

SILVA, Cíntia Mendes; SOUZA, Rosângela Vieira de. **Práticas de leitura e letramento literário em contextos de multisseriação.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: InterSaberes, 2012.



PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA MARIA DOLORES: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO LEITORA

Tamires Silva Auzier

*Universidade do Estado do Amazonas (UEA),
Pró-reitoria de Extensão- Proex.*

Emely Kelry Alves dos Santos,

*Universidade do Estado do Amazonas (UEA),
Pró-reitoria de Extensão- Proex.*

Ethel da Silva de Oliveira

*Universidade do Estado do Amazonas (UEA),
Pró-reitoria de Extensão- Proex.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui uma das bases fundamentais para o exercício pleno da cidadania e o desenvolvimento social. Contudo, grande parte das crianças brasileiras enfrenta dificuldades significativas nos processos de letramento, sobretudo, quando inseridas em contextos de vulnerabilidade social. Essas dificuldades são agravadas por lacunas estruturais na educação pública, que frequentemente não contempla as necessidades específicas desses estudantes, resultando em defasagens que se estendem ao longo dos anos escolares.

Nesse cenário, iniciativas como as da Biblioteca Comunitária Maria Dolores (BCMD) surgem como espaços de resistência e inovação pedagógica, oferecendo práticas alternativas e contextualizadas para o desenvolvimento integral das crianças. A partir dessa perspectiva, destaca-se a relevância de investigar como experiências vivenciadas nesses espaços podem potencializar a aprendizagem das crianças e contribuir para o desenvolvimento de habilidades fundamentais de letramento.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar experiências que contribuíram para o desenvolvimento do letramento de um grupo de crianças atendidas pela Biblioteca Comunitária Maria Dolores. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Avaliar metodologias articuladas ao desenvolvimento do letramento. Analisar os efeitos das práticas de letramento a partir de experiências com um grupo de crianças da Biblioteca Comunitária.

A situação-problema que orienta esta pesquisa consiste em: “De que maneiras práticas de mediação de leitura podem contribuir no letramento de um grupo de crianças da Biblioteca Comunitária Maria Dolores? Assim, o estudo busca compreender como essas práticas podem, efetivamente, colaborar para a superação de desafios no ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que valorizam a cultura e o contexto local. Dentre os principais teóricos que fundamentaram esta pesquisa, destaca-se o clássico Paulo Freire (1968), que aborda as concepções de leitura de mundo e leitura da palavra. Somam-se a essa base teórica Ângela Kleiman (1995) e Brian Street (2014), que discutem,



respectivamente, o letramento como uso social da linguagem e o modelo ideológico de letramento. No que abrange à mediação de leitura, Jesus (2021) enfatiza a importância do mediador, enquanto Cordeiro, Gomes e Junior (2023) tratam da prática de leitura como forma de resistência social. Quanto às bibliotecas comunitárias, Machado (2009), Nascimento (2024) e Rodrigues, Serafim e Silva (2023) as caracterizam como ambientes de promoção à leitura, espaços comunitários e de democratização do acesso à informação. Por fim, Cosson (2014) e Moreira (1991) fundamentam a metodologia adotada ao sistematizar, respectivamente, processos e etapas de mediação de leitura e a relevância da expressão artística por meio do desenho.

A escolha do tema e a realização deste estudo se justificam pela necessidade de identificar e refletir sobre práticas pedagógicas eficazes que possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por crianças em situação de vulnerabilidade.

MEDIAÇÃO DE LEITURA: FORMAÇÃO DE LEITORES

O acesso à literatura permite que as pessoas projetem uma outra realidade, percebam a partir da imaginação, da alteridade que o mundo não é estático, que ele pode mudar, que as pessoas se fortalecem se empreenderem essa luta. Ler é um ato de resistência, uma sociedade consciente de seus dilemas e potências, é uma sociedade crítica e em constante mudança. De acordo com Cordeiro; Gomes; Junior (2023, p. 216):

Ao se deparar com as práticas de leitura, subsidiadas pelas temáticas identitárias, o indivíduo passa por um processo de ressignificação, construindo posicionamentos a partir do reflexo da leitura sobre seu espaço de visibilidade. As vivências de leituras comprometidas com a realidade social propiciam ao leitor uma postura ativa, crítica e consciente frente à realidade em que vive e atua.

Considerando esse cenário, é fundamental destacar a importância e o papel do mediador nesse contexto, cuja principal função é promover, de maneira integrada e coletiva, o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como a transmissão desse saber de forma significativa aos sujeitos mediados.

Nesse sentido, este sujeito oportuniza aos leitores condições para a reflexão sobre os conteúdos, relacionando-os à sua realidade, podendo a partir disso refletir sobre seus próprios posicionamentos no mundo, o que tenderá a gerar uma ambiência para a tomada de consciência, levando-os a se transformarem em sujeitos da ação política, se tornando, assim, em protagonistas sociais. (Jesus, 2021, p. 2).

A leitura e o conhecimento são instrumentos potentes de transformação. O indivíduo que lê expande seus horizontes, passa a compreender a realidade por diferentes perspectivas, desenvolve senso crítico, sagacidade e maior capacidade de argumentação, tornando-se capaz de atuar de forma consciente e propositiva no meio em que vive.

Como afirma Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (Freire, 1968, p.9). A formação da consciência crítica é, portanto, indispensável e, nesse processo, o papel do mediador torna-se fundamental. A mediação de leitura não apenas aproxima o leitor do texto, mas potencializa a construção



do pensamento crítico, estimula o diálogo e possibilita que o ato de ler se torne uma experiência transformadora e socialmente significativa.

BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS: CONCEITOS E RELEVÂNCIA

As bibliotecas são lugares de grande impacto para a disseminação do conhecimento e se dividem em diversas categorias, entre as quais, se destacam as bibliotecas tradicionais e as bibliotecas comunitárias. No caso das bibliotecas comunitárias, de acordo com Machado (2009, p. 85), uma de suas peculiaridades é “[...] atender as necessidades informacionais de uma ou mais comunidades, ou seja, seu público é heterogêneo, o que significa que pode trabalhar com várias comunidades discursivas [...]”. Segundo Nascimento (2024 p. 14) as bibliotecas comunitárias são “[...] espaços culturais, em sua maioria, surgem nas periferias urbanas e em áreas rurais carentes de acesso à informação.”

No contexto brasileiro, as bibliotecas comunitárias emergiram como uma resposta a lacunas históricas e estruturais das bibliotecas públicas e escolares. “Comumente chamadas bibliotecas comunitárias, têm seu nascedouro nos movimentos sociais especificamente populares, que reivindicam, entre diferentes questões, o acesso à informação, à educação e à cidadania [...]” (Rodrigues; Serafim; Silva, 2023, p. 4)

Desse modo, são ambientes que visam não apenas à promoção da leitura e ao acesso à informação, mas, também, ao fortalecimento de identidades culturais e ao desenvolvimento social das comunidades onde estão inseridas. “Diante das forças que tentam impedir uma sociedade mais leitora, as bibliotecas comunitárias tornam-se presentes em seus territórios, através da escuta das comunidades e engajadas em aproximar os livros das pessoas.” (Sousa; Fischer, 2022, p.2)

Diante desses conceitos, compreende-se que as bibliotecas comunitárias se constituem como espaços democráticos de acesso à leitura, ao conhecimento e à cultura, possibilitando que as populações historicamente marginalizadas encontrem nesses ambientes instrumentos para expressão, fortalecimento identitário e emancipação social. Por emergirem das necessidades reais da comunidade, esses espaços favorecem a presença ativa da mediação de leitura, que assume um papel essencial ao conectar o sujeito ao seu território, à sua história e às múltiplas possibilidades de leitura do mundo. Dentro dessa conjuntura, apresentaremos a mediação de leitura em uma biblioteca comunitária de forma tangível, um local vivo, acolhedor e humanizado que carrega consigo vivências, fraternidade e transformação.

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA MARIA DOLORES: CULTURA, ESPIRITUALIDADE E HUMANIZAÇÃO

A Biblioteca Comunitária Maria Dolores, localizada na cidade de Itacoatiara (AM), emerge como um espaço de resistência educativa e poética, alicerçada nos valores da espiritualidade, da cultura e do acolhimento comunitário. O surgimento dessa biblioteca não foi apenas um projeto estrutural, mas sim uma materialização dos ideais da Obra Social Chico Xavier, com raízes profundas no Centro Espírita Maria Dolores.

Esse espaço abençoado, embrião de aprendizados que gerou e vai gerar muitos seres iluminados sob a égide do amor, porque a formação recebida na Obra Social, é para a vida e além da vida neste

imenso mar do Criador. Cada projeto é um barquinho que segue seu curso com suas gotinhas de conhecimento por este imenso mar de sabedoria universal, juntam-se ao saber do oceano Divino e germinam outros corações sedentos por conhecer esse espaço infinito. (OLIVEIRA; 2023, p. 107).

Essa filosofia afetiva e comunitária está representada na logo que compõem sua identidade visual.

Figura 1 - Logo da Biblioteca Comunitária Maria Dolores.

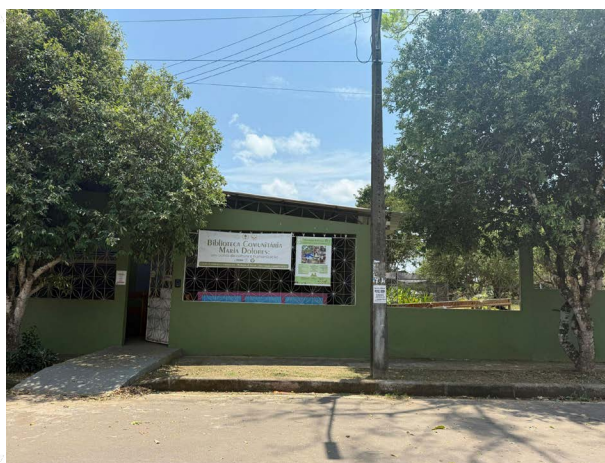


Fonte: Oliveira; Oliveira (2023).

A árvore representa uma Castanheira, que tem como característica ser frondosa, acolhedora, com caule robusto, simboliza a força e poder do conhecimento. As raízes profundas, em destaque, referem-se ao enraizamento comunitário que é a grande sustentação de uma biblioteca desta natureza. O livro tem uma importância fundamental para a disseminação do conhecimento, sendo a base de uma biblioteca. A rosa simboliza Maria Dolores, mentora espiritual do Centro Espírita, que é o fundador desta Biblioteca. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2023, p. 109).

Esses elementos não apenas decoram o espaço, mas o orientam. A Biblioteca torna-se, assim, um lugar onde o saber não é verticalizado, mas tecido com escuta, espiritualidade e partilha de experiências vividas.

Figuras 2 e 3 - Fachada da BCMD e QR Code de acesso ao perfil no Instagram



Fonte: Fotografia de Katiane Antunes (2025). / Fonte: Gerado pela autora via QRCode (2026).





A Biblioteca Comunitária Maria Dolores acolhe programas e projetos de extensão da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a partir desses, destacam-se Letramento e Numeramento, Esporte, Mediações de Leitura, Histórias de vidas, Cine-Biblioteca, projetos que desenvolvem através da Literatura o protagonismo dos participantes, pensamento crítico ligado à cultura local. Portanto, a BCMD representa mais do que um acervo físico de livros, é um território de memória, formação e pertencimento. Sua existência reafirma que a leitura, quando cultivada com afeto e ancorada na realidade da comunidade, torna-se instrumento de emancipação e transformação. Ao integrar natureza, espiritualidade, escuta e palavra, essa biblioteca se consolida como uma tecnologia social de profundo impacto no tecido humano e educativo de Itacoatiara/Amazonas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de retratar a dinâmica de uma mediação de leitura, que aconteceu na Biblioteca Comunitária Maria Dolores, em um espaço que tem a sua singularidade, como bem mencionado por Antunes et al (2024, p. 268): “Em um bosque, sentados em uma lona, e debaixo das árvores, cercados por livros e crianças, as mediações aconteceram”. Este cenário nos transporta para a BCMD e nos ajuda a entender a resposta para o problema mobilizador da pesquisa “De que maneiras práticas de mediação de leitura podem contribuir no letramento de um grupo de crianças da Biblioteca Comunitária Maria Dolores?

A atividade foi realizada com uma turma de crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, o objetivo principal foi estimular o gosto pela leitura, promover a escuta ativa e fortalecer os vínculos interpessoais por meio da participação em atividades coletivas. A ação teve duração total de 90 minutos, estruturada em três etapas sequenciais: acolhimento e mediação de leitura, produção artística em grupo e socialização dos resultados.

Segundo Rildo Cosson (2014), uma das formas de desenvolver uma atividade leitora é seguindo uma estrutura denominada: sequência básica. Consiste em quatro etapas ditas como: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira etapa é fundamental, segundo o autor é necessário que haja uma motivação antes de adentrar no contexto literário. A segunda etapa é a introdução, onde se faz conhecer o autor e a obra, é fundamental antes do início de atividades literárias. A terceira etapa é a leitura, em que o autor ressalta a importância de intervalos intencionais, para melhor acompanhamento e para diagnosticar possíveis dificuldades, sendo feito o diagnóstico durante o processo. A quarta etapa, interpretação, leva ao leitor ao espaço de reflexão sobre o que foi lido e a externar de forma aberta e evidente.

Na primeira etapa do Acolhimento e Mediação de Leitura que durou cerca de 35 minutos, foi promovida uma roda de conversa inicial, com o intuito de acolher as crianças, criar um ambiente afetivo e introduzir o contexto da obra a ser lida. Em seguida, realizou-se a leitura mediada do livro “Lia sempre Lia”, de Soraya Magalhães³², com uso expressivo da entonação, pausas estratégicas e

32 Soraya Magalhães é escritora amazonense nascida na cidade de Manaus-AM, bibliotecária, Doutora pela Universidade do Estado de Salamanca (Espanha), tendo sido laureada com o prêmio Extraordinário por sua tese intitulada “Bibliotecas Invisíveis: sistemas, cidades e representações sociais de bibliotecas públicas no estado do Amazonas, Brasil” (2021). Possui mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia e graduação em Biblioteconomia, ambos os títulos obtidos pela Universidade Federal do Amazonas. Licenciou-se em Artes Visuais pela Instituição Claretiano no ano de 2022. Atua como ativista em iniciativas dedicadas ao campo das bibliotecas públicas. Recebeu em 2013 o prêmio Genesino Braga concedido pelo Conselho Regional de Biblioteconomia, CRB-11, e foi reconhecida no Movers Shakers do Library



exploração imagética das ilustrações. Durante a leitura, a mediação foi marcada por perguntas interativas, que instigaram a participação das crianças e favoreceram a construção coletiva de sentidos a partir da narrativa.

Figura 4 e 5 - Capa do Livro Lia sempre Lia e página introdutória do livro.



A segunda etapa, que constituiu a produção artística em grupo (40 minutos), propôs a divisão dos alunos em trios. Cada grupo recebeu uma folha de papel A4 e materiais (lápis de cor, giz de cera e canetas hidrográficas) para representar, de forma ilustrada, cenas ou personagens da história. A mediação atuou de forma ativa, incentivando a expressão livre, auxiliando na organização das ideias e promovendo a escuta entre os membros do grupo. A atividade possibilitou que as crianças externalizassem suas interpretações da leitura, desenvolvendo habilidades artísticas, cognitivas e sociais.

O desenho se mostra como um meio de expressão artística, como maneira de externalizar e refletir sobre o tema trabalhado. Moreira (1991, p.20) afirma que: “[...] o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou fala. A criança desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita.”

Moreira reforça a ideia do desenho enquanto uma linguagem própria da criança. Em complemento, destaca a importância da análise da expressão corporal, da forma como a criança se manifesta no papel e no espaço. “Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho nos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo.” (Moreira, 1991, p. 20).

Essa análise, na mediação que propusemos, aconteceu durante o processo. Por fim, na terceira etapa, socialização dos resultados (15 minutos), os grupos apresentaram suas produções para a turma, explicando os elementos escolhidos e os significados atribuídos às ilustrações. A culminância da atividade ocorreu com uma roda de conversa, na qual cada criança compartilhou o que mais apreciou



durante a leitura e a realização da atividade coletiva. Esse momento foi essencial para a valorização das produções dos alunos, o reforço da autoestima e o fechamento reflexivo da experiência.

A avaliação foi conduzida de forma contínua, com base na observação da participação das crianças nas rodas de conversa e nas atividades em grupo. Foi registrado qualitativamente aspectos como criatividade, colaboração e envolvimento nas produções coletivas. Durante a roda final, realizou-se também um feedback oral individual, possibilitando que cada criança expressasse suas percepções.

LETRAMENTO: DIMENSÕES SOCIAIS E CULTURAIS

O conceito de letramento é central para pensar as práticas pedagógicas em espaços comunitários como a Biblioteca Maria Dolores. Diferente do simples ato de decifrar o código alfabético, o letramento envolve a capacidade de utilizar a linguagem escrita de forma significativa em diferentes contextos sociais e culturais. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Kleiman (1995), que define o letramento como “os usos da língua escrita em práticas sociais variadas”, considerando as especificidades de cada cultura e de cada grupo social. Assim, o letramento não é apenas um conjunto de habilidades, mas um processo dinâmico, que se constrói no encontro entre sujeitos, saberes e culturas.

O letramento se configura como uma prática social situada, que transcende os muros da escola e se manifesta em diversos contextos da vida cotidiana. Street (2014) propõe a distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento, sendo este último o que reconhece as práticas de letramento como socialmente construídas e culturalmente específicas. Para o autor, o letramento ideológico considera as relações de poder, as identidades sociais e os valores culturais que permeiam os usos da escrita, contrapondo-se à visão neutra e técnica do letramento autônomo. Essa abordagem é fundamental para compreender como diferentes grupos sociais desenvolvem suas próprias práticas de letramento, muitas vezes invisibilizadas pelas instituições formais de ensino.

Na nossa prática de medição de leitura, pode-se analisar que o que permeia a temática do livro, o gosto pela leitura, a leitura como um instrumento vivo, conectando com os desenhos produzidos e as relações de poder e valores culturais que afirma Street (2014), estão ligadas a forma como as crianças interpretam a história do livro e o seu repertório de experiências.

Abaixo segue o desenho de um trio de crianças onde pode-se observar que a partir do entendimento da leitura e entendimento de mundo, foi reproduzido o espaço da BCMD como esse elo para as crianças, um ponto de promoção à leitura, de relações interpessoais e valorização de sua cultura, sua concepção e entendimento sobre o tema trabalhado.

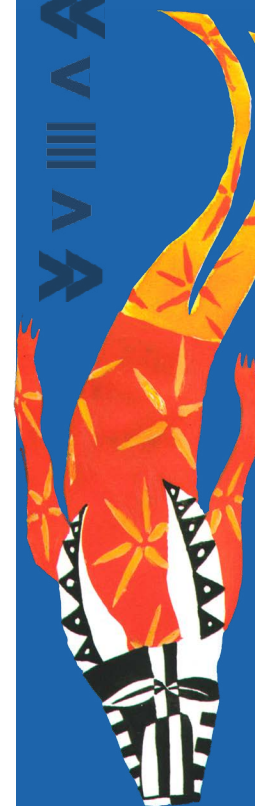
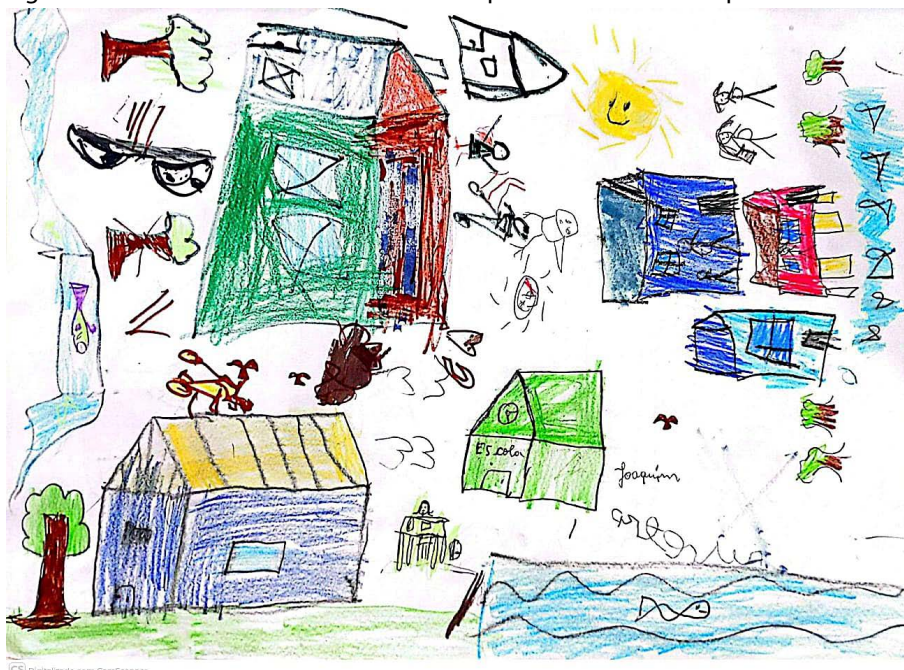


Figura 6 - Atividade artística desenvolvida a partir da obra *Lia sempre lia*.



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Neste sentido, a implementação da metodologia proposta, ancorada na mediação literária e na valorização da expressão artística, demonstrou resultados expressivos no desenvolvimento do gosto pela leitura, da escuta ativa e da capacidade de expressão entre as crianças participantes. O uso da obra “*Lia sempre Lia*”, de Soraya Magalhães, como ponto de partida para a reflexão e criação, possibilitou às crianças acessar conteúdos subjetivos, ressignificar vivências e ampliar sua visão de mundo a partir da narrativa ficcional.

As falas espontâneas durante as rodas de conversa, bem como os elementos simbólicos presentes nos desenhos produzidos, evidenciaram a capacidade das crianças de interpretar, recriar e atribuir sentidos à história lida. A diversidade de formas de participação, seja pelo discurso oral, seja pela linguagem visual, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e estimulem diferentes formas de expressão e aprendizagem.

Em síntese, a atividade alcançou seu objetivo de proporcionar uma experiência literária significativa e humanizadora, mobilizando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. A mediação da leitura aliada à expressão artística permitiu não apenas o contato com a literatura, mas também a construção de vínculos e o fortalecimento da identidade leitora das crianças atendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise qualitativa da atividade aponta para a relevância da mediação afetiva como elemento estruturante da aprendizagem. A escuta sensível, o espaço para o diálogo e o reconhecimento das produções das crianças contribuíram diretamente para o fortalecimento da autoestima e para o sentimento de pertencimento ao grupo.



A avaliação, conduzida de forma contínua, possibilitou identificar avanços no desenvolvimento da escuta, da oralidade e da cooperação. O registro qualitativo evidenciou a criatividade dos grupos, a coesão nos discursos apresentados e a capacidade de transpor elementos da leitura para outras linguagens expressivas. O feedback oral individual revelou que as crianças valorizam a proposta como um momento de prazer, partilha e descoberta.

Como perspectiva futura, sugere-se a continuidade e expansão de práticas semelhantes, com a inclusão de novos títulos literários, temas transversais e formas de registro multimodal das produções infantis. A formação de mediadores comprometidos com uma abordagem crítica, sensível e criativa da leitura é fundamental para assegurar que experiências como essa se tornem políticas permanentes de educação e cultura.

Por fim, esta experiência contribui para as discussões sobre inovação metodológica e promoção do letramento literário, demonstrando que o ato de ler, quando vivido em coletividade, pode ser um poderoso instrumento de transformação, afeto e construção de sentido no cotidiano das infâncias.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiani Fernanda da Silva Mattos et al. Mediação de leitura na Biblioteca Comunitária Maria Dolores. In: LOPES, Leonardo Montes; MARTINS, Leoneide Maria Brito; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs.). **Educação Literária em Movimento**: espaços de formação e mediação de leitores. [ebook]. Ouro Preto: Editora Educação Literária, 2024.

CORDEIRO, Janaina de Souza; GOMES, Geam Karlo; JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva. **Leitura e (re) construção de identidades**: olhares e perspectivas. *Humanidades & Inovação*, v. 10, n. 10, p. 215-229, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

JESUS, Ingrid. **Mediação de leitura e formação de leitores**: entre o texto e o mundo. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 18, n. 51, p. 1-10, 2021.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO, Élida. **Bibliotecas comunitárias no Brasil**: práticas e desafios. *Cadernos de Leitura*, v. 10, n. 1, p. 84-96, 2009.

MAGALHÃES, Soraya. **Lia sempre Lia**. Ilustrações de Cláudia Melo. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, Ana Angelica Albano. **Espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NASCIMENTO, Maria Lucileide Gomes do. **Bibliotecas comunitárias, mediação cultural e literária**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Departamento de Ciência da Informação, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.



OLIVEIRA, Ellen Silva de. Semeando esperança. In: OLIVEIRA, Ethel Silva de; OLIVEIRA, Elisangela Silva de. **História e memórias do Centro Espírita Maria Dolores**. Belém: RFB Editora, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46898/rfb.117d9ce4-9d03-4d18-9537-8e8723a0655d>. Acesso em: 19 ago. 2025.

OLIVEIRA, Ethel Silva de; OLIVEIRA, Elisangela Silva de. **História e memórias do Centro Espírita Maria Dolores**. Belém: RFB Editora, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46898/rfb.117d9ce4-9d03-4d18-9537-8e8723a0655d>. Acesso em: 19 ago. 2025.

RODRIGUES, Maria Marilê; SERAFIM, Lucas Almeida; SILVA, Elieny do Nascimento. **A influência de Paulo Freire nas bibliotecas populares**: uma análise sobre a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. *Revista de Educação Popular, Uberlândia*, v. 22, n. 1, p. 213-230, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-67002. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67002>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SOUSA, Sofia Tessler; FISCHER, Rosa Maria Bueno. **ENTRELER**: experiências de leitura em bibliotecas comunitárias. *Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 37, p. 107-122, 2022.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



PROFESSOR QUE NÃO LÊ NÃO FORMA LEITORES? PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Paula Machado Teixeira

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Veronice Camargo da Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma expressão que circula com frequência no meio educativo – “Professor que não lê não forma leitores” – atravessa, inquieta e provoca estudos sobre leitura e formação docente, consolidando-se como um enunciado quase incontestável. Contudo, ao mesmo tempo que provoca reflexões, essa formulação carrega em si o risco de cristalizar uma ideia simplista sobre o ato de ler e sobre o papel do professor na formação de leitores. Diante disso, este estudo se propõe a tensionar esse mote, deslocando-o do campo da moralidade para o campo da formação profissional, em diálogo com as teorias do letramento e da mediação de leitura. O objetivo central que orientou esta escrita foi: compreender como o professor, entendido como sujeito letrado, constitui-se leitor e mediador de leituras no contexto de sua formação e prática docentes, à luz das teorias do letramento e da mediação de leitura.

As discussões aqui apresentadas emergem de um recorte da dissertação *Eu leio, tu lê, ele lê: letramento literário nas vozes de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental* (Teixeira, 2023), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O estudo se inseriu no campo dos letramentos, com especial atenção ao letramento literário, e dialogou com perspectivas que compreendem a leitura como prática social e cultural (Street, 2014). Ao revisitar o lugar do professor no processo de formação leitora, buscou-se visualizar a mediação de leitura não apenas como um conjunto de estratégias pedagógicas, mas enquanto uma experiência formativa que entrelaça sujeito, texto e contexto (Larrosa, 2002; Munita, 2024).

A relevância desta reflexão reside no reconhecimento de que a leitura da professora e do professor, ou sua ausência, é também produto das condições históricas, formativas e simbólicas que atravessam a docência. Assim, o estudo dialogou com as contribuições de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020). No campo da mediação, as ideias de Munita (2024) e Cosson (2009; 2020) reforçam a compreensão de que formar leitores requer o cultivo de experiências estéticas e afetivas com a literatura, capazes de promover o prazer, a criticidade e a autonomia leitora. Ao mesmo tempo, as implicações da mediação de leitura literária no cenário escolar (Nunes; Sperrhake, 2022) contribuem para situar o ato de ler em um contexto plural e dinâmico, no qual o texto é entendido como espaço de múltiplos sentidos e atravessamentos.

De natureza bibliográfica e cunho analítico-reflexiva, o estudo se ancora em fontes teóricas que tratam das relações entre letramento, mediação e formação docente, com vistas a compreender



como as práticas de leitura, vividas e mediadas, constituem o perfil leitor docente e repercutem em suas formas de ensinar. Mais do que descrever práticas, busca-se compreender as tramas simbólicas e formativas que sustentam a ação mediadora, reconhecendo na leitura uma dimensão de experiência, um gesto que afeta, transforma que também se constitui na docência.

Este estudo se alinha ao eixo 7 do Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil 2025, por reunir reflexões e evidências sobre práticas de leitura literária no contexto escolar, focando a atuação dos(as) professores(as) enquanto mediadores e formadores de leitores.

O recorte aqui apresentado evidencia a constituição de professores(as) enquanto sujeitos letrados, articulando suas experiências de leitura e formação, que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes, alinhando-se aos objetivos do eixo que privilegia investigações sobre a mediação de leitura e a formação de leitores críticos e autônomos. Nesse contexto, articula-se que o(a) profissional professor(a) é muito mencionado entre os autores que discutem a formação de leitores no espaço escolar, aparecendo em inúmeras citações ou capítulos específicos, justificando a necessidade de se refletir sobre as implicações da postura pedagógica e a formação do sujeito leitor.

Nesta escrita, o fio central da discussão é inspirado na publicação de Teixeira (2023), que percebe o professor como mediador de leituras a partir das lentes dos letramentos, observando que a memória desses profissionais se estrutura em processos formativos. Teixeira argumenta que esses processos são concebidos desde a formação do(a) professor(a) como sujeito histórico-cultural, chegando ao âmbito profissional sob a ótica de práticas letradas. Nesse sentido, o autor destaca que “os letramentos são assim um recurso mnemônico social – uma memória social fora de nossas mentes individuais que à medida que crescemos e nos desenvolvemos, torna-se um complemento essencial às mentes adultas” (Cope, Kalantzis, Pinheiro, 2020, p. 329).

PROFESSOR QUE NÃO LÊ NÃO FORMA LEITORES? PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao se falar em leitura na perspectiva dos letramentos dentro de espaço escolar é possível que se pense numa tríade neste processo: Texto, estudantes e professor mediador de leituras. Inicia-se pelo texto, pois sem este não sealaria em letramento literário. Partindo da premissa que letramentos seja a leitura e a escrita em funções sociais, “Os textos precisam ser lidos em sua integralidade, sempre considerando que cada aspecto deles, linguístico e não linguístico, produzirá algum efeito ou se aproximará disso”. (Ribeiro, 2021, p.124). Do ponto de vista do letramento literário, nos textos os sujeitos se relacionam e entram em dimensões únicas de sentidos, entre autor e leitor, que, se socializados, passam a construir repertórios compreensivos, contribuindo para a formação daquele que lê e do outro.

A figura dos estudantes, nessa tríade, pode ser denominada como “designer” (Cope, Kalantzis, Pinheiro, 2020), ou seja, sujeitos que assumem o papel de provedores dos próprios saberes, que advêm da cultura, criando novos significados a partir dos recursos disponibilizados por ela: “[...] nesse sentido o construtor de significado sempre cria um novo “designer”, pois este é inevitavelmente uma expressão de sua voz, que se baseia numa construção única, a partir de códigos e convenções



disponíveis em seu contexto” (Cope, Kalantzis, Pinheiro, 2020, p. 174). Assim, o aprendiz nunca será neutro nos processos de ensino e aprendizagem, corroborando a perspectiva dos letramentos.

O(A) professor(a) entra na composição como figura não menos importante, visto que esse(a) profissional está presente na ação, na mediação e na proposição, tanto nos eventos quanto nas práticas letradas que se estabelecem no cenário escolar. Essa presença implica tomadas de decisões, escolhas e posicionamentos que têm por base a formação inicial, mas essa formação acontece em um tempo que muitas vezes não se aproxima do tempo do aluno. Pode-se dizer que atualmente há certo imediatismo na busca por informações. O acesso ao conhecimento é impulsionado pela facilidade oferecida pela tecnologia, o que de certa forma questiona os fazeres da docência.

Os padrões de aprendizagem encontram-se mais altos do que nunca, pois os cidadãos e os trabalhadores precisam de mais conhecimento e habilidade para sobreviver e ter sucesso. A educação é cada vez mais importante para o sucesso de indivíduos e nações, e há evidências crescentes de que, entre todos os recursos educacionais, as habilidades dos professores são fatores especialmente importantes para a aprendizagem dos alunos (Bransford, Darling-Hammond, 2019. p.1).

Nesse lugar de fala, que traduz aspectos da contemporaneidade, promover o desenvolvimento profissional docente, partindo da base de que os educadores também se envolvem em contextos próprios de letramentos, é fundamental, para que seja possível entender suas escolhas pedagógicas e sugerir outras que possam se agregar aos saberes existentes, capazes de se refletirem na formação de leitores.

Os educadores/educadoras são também indivíduos que cresceram em diferentes culturas, passaram pela escola e academia e se apropriaram de conhecimentos dentro dos ambientes por eles frequentados. O conceito de desenvolvimento profissional docente é amplo e “abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo os aspectos familiares, escolares, profissionais e, até mesmo, espirituais no que se refere aos valores e moralidade [...]” (Hobold apud Teixeira, 2023. p. 55).

Assim, os docentes também se configuram como letrados, construindo vínculos singulares de interpretação e significado com cada tipo de leitura, literária ou não, impressa, digital, escrita ou imagética, “afinal nossa constituição como leitores passa necessariamente pela relação afetiva que mantemos com os textos, e guardá-los no coração e dizê-los em voz alta com a força da emoção é uma maneira de demonstrar isso” (Cosson, 2020, p.115). Nessa linha de pensamento, muitos(as) educadores(as) trazem para suas práticas leituras que para eles têm algum tipo de sentido. Essa constatação leva a crer que os ensinamentos escolares no campo da leitura sempre serão atingidos por interferências contextuais.

É que ler na escola é exercitar publicamente o diálogo da leitura. Esse diálogo público está tanto nas leituras dos professores quanto nas leituras dos alunos. No caso do professor, suas leituras são transformadas em matéria das aulas das diversas disciplinas, ou seja, o que ele ensina são conteúdos e modos de ler de sua área de conhecimento (Cosson, 2021, p.19).

A partir dessa constituição, esses profissionais também se apresentam como letrados, estabelecendo relações próprias de sentido e significação com a leitura, literária ou não literária, impressa ou digital, escrita ou imagética. A relação afetiva com os textos é central, pois, como lembra Cosson



(2020, p. 115), “[...] nossa constituição como leitores passa necessariamente pela relação afetiva que mantemos com os textos, e guardá-los no coração e dizê-los em voz alta com a força da emoção é uma maneira de demonstrar isso”. Nessa perspectiva, muitos educadores incorporam às suas práticas leituras que lhes são significativas, evidenciando que a experiência escolar no campo da leitura nunca é neutra, sendo atravessada por uma multiplicidade de contextos e memórias pessoais.

Ao considerarmos a expressão “Professor que não lê não forma leitores”, seria ela apenas um clichê ou uma provocação à reflexão sobre a formação e as experiências de leitura dos próprios docentes?

Os (As) educadores(as), em suas aulas de leitura da literatura, partilham seus letramentos e compartilham com os estudantes os sentidos atribuídos às escolhas textuais apresentadas. Assim, emerge a necessidade de, dentro de espaços formativos, buscar conhecer a bagagem literária desses profissionais, que são únicas e inevitavelmente se cruzarão com a dos estudantes no espaço escolar. Em seus estudos, Cosson percebeu que há falta de leitura literária na escola. É justamente na falta que se acessam sempre as opções familiares, justamente por estarem à disposição, registrados na memória e se apresentando como de fácil reconhecimento. Portanto, é possível que muitos(as) educadores(as) acessem em primeira mão suas memórias literárias.

[...] já no exercício da profissão, os professores e professoras se tornam leitores de livros infantis, restringindo ou igualando seu repertório e horizonte de leitura ao de seus alunos. [...] mesmo reconhecendo que há professores que não são leitores, tal condição não impede alguns deles de se empenharem honestamente na divulgação do livro entre os alunos e a trabalharem de modo a favorecer a outros melhor experiência de leitura que aquela que tiveram (Cademartori, 2009, p. 24 apud Cosson e Souza, 2018, p. 98).

Teixeira (2023) remete à análise de Cosson (2018) e identifica essa postura como familiar nos espaços escolares, especificamente no território de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental. Nesses, observam-se painéis, maquetes, apresentações e recorrência aos conhecidos clássicos da literatura infantil, com os quais educadores(as) normalmente se identifica por apreço, por necessidade de explorar determinado conteúdo curricular ou por valores que julgam necessários. A pesquisa ainda traz um alerta quanto à perspectiva de que seria suficiente, para a promoção de letramento literário, somente apresentar o texto eleito pelo(a) educador(a) por alguma relação de sentido e desenvolver a partir dele atividades lúdicas. Nesta linha de pensamento, declara-se a importância de conhecer o modo como os docentes se relacionam com a leitura, o que leem e o que exploram a partir dessas leituras antes, durante e depois da mediação.

Esse movimento de alcançar o nascedouro de uma expressão, que ainda “taaaarrrrrrttttamudeia” por estar desvinculada dos significados automatizados, não é característica apenas das crianças ou dos artistas. É uma condição vital e complexa do ser humano, que livre para compreender a si e a todo o resto mediante a uma imaginação criadora, se constitui enquanto ser de linguagem (Medeiros e Ribeiro, 2024, p. 13).

A partir de uma reflexão sobre os letramentos dos(as) professores(as), é possível tensionar e buscar ideias de mediação de leituras literárias capazes de contribuir para a formação de leitores, oferecendo-lhes oportunidades leitoras partindo das vivências que tiveram e talvez problematizar



o fato de que é preciso ser um leitor para formar leitores à luz do letramento, a partir da sua raiz. A seu turno, Street (2014) traz que:

De fato, São muito poucas as culturas onde não exista algum grau de letramento: as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a “ler” a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral (Street, 2014, p. 36).

Partindo de tal princípio, ao mediar leituras literárias nos espaços escolares, os(as) profissionais [professores(as)/mediadores(as)] desencadeiam esforços na intenção de garantir o contato dos estudantes com o universo literário. Isso porque os educadores, em qualquer modalidade de ensino, são mediadores natos de leituras, e, para tal, trazem em sua bagagem de sujeito leitor as experiências que tiveram em sua cultura. Assim, pode-se perceber que há a mediação natural relacionada ao que o ambiente escolar produz por si, como as leituras em projetos específicos ou aquelas destinadas às áreas de ensino ou conhecimento. Numa outra via, há a mediação planejada para o fortalecimento daquele que lê. Nesta, há a necessidade de aprofundamentos teóricos.

Obviamente, esse deslocamento conceitual repousa na construção de um novo paradigma para pensar o professor encarregado da formação de leitores, e na necessidade de reconceituar o substantivo genérico Professor a partir de sua relação com novos universos semânticos. De fato muitas das ideias decorrentes da noção de mediação parecem relevantes ao redefinir o papel do formador de leitores na escola: Tríade, conflito, mudança, construção de sentido, papel relacional, ponte, acompanhamento, proximidade, afeto e diálogo seriam algumas delas (Munita, 2024, p. 95).

Na referida citação, o autor propõe uma reflexão que ultrapassa a ideia de mediação neutra como simples transmissão de conteúdos, conferindo-lhe a condição de formadora de leitores em constante diálogo com o texto e o mundo. Ao associar termos como “conflito”, “construção de sentido”, “ponte” e “afeto”, sugere-se a existência de um processo relacional, permeado por tensões e trocas simbólicas que se renovam a cada encontro entre texto, mediador e sujeito leitor. Nessa perspectiva, o professor é compreendido como sujeito de passagem e de presença, que se constitui no próprio ato de acompanhar o outro em sua travessia pela linguagem. Assim, a mediação se delinea menos como técnica e mais como experiência, na qual o gesto docente adquire caráter ético, estético e formativo.

É necessário, nesta altura discursiva, trazer os pressupostos dos letramentos docentes, na tentativa de visualizar a construção do perfil do(a) professor(a) mediador(a) de leituras.

Até aqui, pelos pressupostos do letramento, é possível ter clareza de que a leitura literária é uma interação íntima, tanto verbal quanto não verbal, com os textos que cercam os indivíduos em seu ambiente. Portanto, ela desempenha um papel fundamental na cultura, transcendendo conceitos predefinidos e permitindo uma gama variada de pensamentos e ações. Essa abordagem enfatiza a importância dos estudos dos letramentos, que vão além da simples capacidade de decifrar palavras, envolvendo a compreensão dos contextos e significados subjacentes aos textos.

Ao longo da História, a prática da leitura tem sido estreitamente ligada às dinâmicas de poder e sempre teve um impacto significativo sobre aqueles que a dominam. É incontestável que a proficiência na leitura é essencial para a plena participação cidadã. Alcançar esse nível de domínio implica



não apenas a decodificação das palavras, mas a capacidade de compreender e atribuir significados ao que foi lido. Porém, é preciso entender que:

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

Nesse viés de conhecimento, destaca-se a natureza dinâmica e individual da experiência de leitura literária, tanto para o mediador quanto para o mediado. Essa interação é pessoal e, portanto, sensível, o que significa que não pode ser prevista ou controlada de antemão.

É fato que os(as) professores(as) ampliam e constroem a sua bagagem de leituras durante a carreira e já no exercício da docência se aproximam das literaturas infantil e juvenil como um dos gêneros específicos dessa etapa. Por vezes, falta-lhes domínio ou repertório, de modo que acabam fazendo escolhas pouco relevantes ao fomento do letramento literário. “O adulto que decide ser mediador de leitura de uma criança, seja adquirindo livros ou tomando-os emprestados em bibliotecas, se vê diante de uma tarefa desafiante: saber escolher o que torna acessível às crianças” (Nunes, Sperrhake, 2022, p. 56). Nesse âmbito, a leitura não é apenas um processo passivo de absorção de informações, mas um ato interativo. O leitor desempenha um papel fundamental na construção do significado do texto, buscando nele realização e entendimento próprios. Essa relação simbiótica entre texto e leitor é o que dá vida à experiência de leitura literária e constitui o letramento literário, como afirma Cosson (2009). Para tanto, é fundamental exercitar essas escolhas, para garantir um estímulo efetivo da ação leitora durante os enredamentos da ação pedagógica escolar. “A mediação realizada por alguém mais experiente pode dar oportunidades para que a criança, desde muito pequena, converse sobre as várias dimensões apresentadas por um texto, sejam elas linguística, metalinguística ou de conteúdo” (Nunes; Sperrhake, 2022, p. 54).

A escola é o local de transição das formas cotidianas de construir significado para letramentos mais acadêmicos. Chamamos esse mundo cotidiano de “mundo da vida cotidiana” um lugar onde o saber e o significado acontecem o tempo todo, mas um tipo diferente de saber de significado em relação ao conhecimento formal, disciplinar ou especializado (Cope, Kalantzis, Pinheiro, 2020, p. 335).

Nessa linha de pensamento, os modelos dos letramentos acadêmicos (Lea, Street, 2014), então, sugerem certo encontro com a formação do mediador em sua formação inicial. Os modelos fornecem uma estrutura conceitual para entender como a linguagem e as habilidades da escrita são usadas em contextos acadêmicos e profissionais. Eles examinam não apenas as bases de leitura e escrita, mas os aspectos sociais, culturais e contextuais envolvidos na produção e interpretação de textos nesses ambientes específicos. Além disso, ao apresentar implicações para a mediação de leituras literárias, os modelos de letramento acadêmico podem influenciar a forma como os(as) professores(as) desenvolvem e implementam estratégias de ensino e fomento à leitura. Ao destacar a relação entre o letramento acadêmico dos(as) futuros(as) professores(as) mediadores(as) de leituras, é possível sugerir que os modelos de letramento acadêmico fornecem insights importantes para a



prática educacional e contribuem, assim, para a formação do perfil mediador. A saber, os modelos de letramento acadêmico, sem uma ordem hierárquica, compreendem:

modelo de habilidades de estudo, que concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. O segundo, denominado socialização acadêmica, tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas. O terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico (Lea, Street, 2014, p. 478).

Ao reconhecer essas dimensões, compreende-se que a mediação de leitura, quando atravessada pelos letramentos acadêmicos, amplia-se para além da apropriação de gêneros formais, alcançando o campo das relações simbólicas e formativas que constituem o sujeito leitor professor(a). É nesse horizonte que se entende que “Das mãos de um mediador de leitura, podem vir uns daqueles livros que permanecerão nas estantes das memórias de vários leitores” (Melo apud Nunes, Sperrhake, 2022, p.48). Desse modo, confirma-se o interesse em refletir sobre o letramento literário na formação profissional docente enquanto mediador por excelência. Acredita-se que esses profissionais podem fazer boas escolhas no seu fazer pedagógico, lançando-as aos modelos do letramento acadêmico e vislumbrando, assim, um estudo dos letramentos a partir do que aponta Street (2010): “Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente leem”.

As memórias de qualquer indivíduo são responsáveis por sua formação enquanto ser social e profissional, de modo que anulá-las em processos formativos de aprendizagem é negar a existência, o vivido, ou experienciado. Nesse sentido, propor formação continuada docente a partir de saberes construídos é propor a amplitude da capacidade profissional, elevando por consequência a qualidade do ensino. O(A) professor(a) da nova era necessita se reconhecer nos encontros consigo e com o outro, dentro de processos recíprocos de aprendizagem, numa visão dialógica em que se aprende ao ensinar e se ensina ao aprender. E, ainda, perceber a diferença entre formar-se e informar-se para atuar, alcançando novas formulações e (re)formulações no campo dos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, é possível explicar que “Professor que não lê não forma leitores?” é uma construção que atravessa décadas de discursos sobre a formação docente, ecoando entre o senso comum e a academia. Contudo, quando revisitada à luz dos letramentos e das práticas de mediação, essa asserção deixa de ser apenas uma sentença moral para tornar-se uma questão formativa e contextual. A leitura do professor, mais do que um ato individual, é uma prática social, tecida nas tramas de suas experiências, de sua cultura e de sua trajetória formativa. Assim, compreender o(a) docente como su-



jeito letrado implica reconhecê-lo como alguém atravessado por múltiplos discursos e modos de ler, cujas marcas se projetam nas mediações que realiza e nas experiências que propicia aos estudantes.

Ao considerar o letramento como recurso mnemônico social (Cope, Kalantzis, Pinheiro, 2020), amplia-se a noção de leitura docente: ela não se restringe ao domínio técnico da decodificação, mas abrange os gestos, os vínculos e os sentidos compartilhados nos espaços de formação. Nesse entrelaçamento, ler se torna também um modo de lembrar e de continuar aprendendo, um exercício de movimentos culturais que conecta passado e presente no ato educativo. Cosson (2009) já sinalizava que muitos(as) professores(as) se tornam leitores(as) literários tardiamente, e esse dado revela não uma falta, mas uma

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 19, p. 20–28, abr. 2002.

BRANSFORD, John; DARLING-HAMMOND, Linda. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Renata Junqueira de Souza; COSSON, Rildo. O cantinho da leitura como prática de letramento literário. **Educar**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95–109, dez. 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teorias e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477–493, jul./dez. 2014.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; RIBEIRO, Joana Marques. **Mediação de leitura: a literatura em jogo**. Londrina: Madrepérola, 2024.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador: mediação e formação de leitores**. São Paulo: Solisluna Editora, 2024.

NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata. **Texto literário infantil: a compreensão da leitura e da linguagem literária**. Linha D'Água, Campinas, v. 35, n. 1, p. 42–62, 21 mar. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V.; et al. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teorias e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 478–491, jul. 2014.

TEIXEIRA, Ana Paula Machado; SOUZA, Mônica de; SILVA, Veronice Camargo da. **Letramento literário, multiletramentos e letramentos acadêmicos nos anos iniciais da educação básica: um enfoque às práticas docentes reflexivas**. Curitiba: Pimenta Cultural, 2023.



PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

PARES LEITORES: FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS EM FOCO

Flávia Maria de Menezes

*Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
FFP/UERJ (CAPES/PROATEC)*

Danielle Costa de Araújo

*Faculdade de Formação de Professores
FFP/UERJ, Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (CAPES)*

Beatriz Ignácio Mascarenhas

*Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
FFP/UERJ (CAPES/PROATEC)*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Projeto de Extensão PARES LEITORES é uma releitura do Projeto de Extensão PARES – Parceria Escolar, realizado por uma das autoras quando professora de educação básica do Colégio Pedro II. Sua primeira versão se destinava à promoção do protagonismo escolar, especialmente das crianças dos anos iniciais do *campus* São Cristóvão I, onde o projeto foi desenvolvido no período de 2015 a 2017. Atendendo às demandas da comunidade escolar, o PARES desenvolvia oficinas temáticas, em diferentes áreas do conhecimento, para compartilhar o horário destinado ao recreio das crianças, além de rodas de conversa envolvendo todas as instâncias da comunidade escolar, na perspectiva da criação de uma rede comunitária fortalecedora do Projeto Político Pedagógico do Colégio.

A versão aqui apresentada, PARES LEITORES, se configura em um projeto de extensão universitária vinculado à Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP/UERJ), desde o ano de 2023, com programa de trabalho aprovado para ser desenvolvido até dezembro de 2027. A motivação para a sua criação foi resgatar o protagonismo escolar, sendo seu foco voltado para as crianças matriculadas nos anos iniciais da educação básica, na rede municipal de São Gonçalo, município sede da FFP/UERJ, e seus/suas professores/as, tomando a experiência como princípio da formação educativa e a escola como o território potencial nesta experiência.

O espaço-tempo é constituído e constituinte da experiência, ou seja, é um território que se materializa na vivência. Portanto, a tríade espaço-tempo-experiência é fundante na formação das subjetividades das pessoas e seus coletivos, expressas nas diversas formas como se colocam em presença na atividade discursiva, entendendo a experiência como uma ponte que aproxima os adultos das crianças e suas culturas.

O PARES LEITORES dialoga fundamentalmente com Mikhail Bakhtin (2014, 2015) e seus pensamentos sobre cronotopo, enunciação e discursividade, tomando a literatura como um tecido discursivo recheado de tramas, estilísticas, gêneros e vozes diversos, com abertura para representatividades

do mundo e das mais variadas experiências da vida humana. Também com Walter Benjamin (1987), pensando a experiência como condição para a participação da criança no mundo e na cultura. Com Paulo Freire (1989), pensamos a leitura literária como uma ponte de aproximação para a efetiva condição de leitor da *palavramundo* (Freire, 2021). Com Lev Vigotski (2018), pensamos a imaginação e a memória como campos constituintes da vida e da experiência humanas, que nos ajudam a olhar as crianças como pessoas de pouca idade, mas participantes ativas em suas culturas.

A leitura literária foi o ingrediente cronotópico para compor o enredo das experiências que são proporcionadas com a inserção do PARES LEITORES nas escolas municipais de São Gonçalo, atendidas pelo projeto. Bakhtin (2014) nos ajuda, com a ideia do cronotopo, a compreender a relação espaço-tempo como uma produção humana valorada. Assim, a escola é um espaço que se constitui na experiência humana valorada na cultura que fundamenta este lugar. A escola é, assim, repleta de acontecimentos que se dão em uma relação espaço-tempo-saber entre pessoas e posições; pessoas e papéis. A leitura literária, neste enredo, torna-se uma possibilidade de criação de vínculos de pertencimento entre as pessoas e o lugar como um território de experiências aprendentes.

Para as crianças, a leitura literária pode ser a ponte que as conduz ao universo da cultura escrita pelo qual a *palavramundo* freireana ganha sentido. Para as/os professoras/es, um lugar de reflexão e autoria, assim como de possibilidades para criar experiências docentes, que contribuam para a formação de leitores literários e autores de narrativas pessoais e coletivas. Para os/as estudantes da graduação, uma possibilidade para ampliar a qualidade de sua formação, nas vivências com o cotidiano docente.

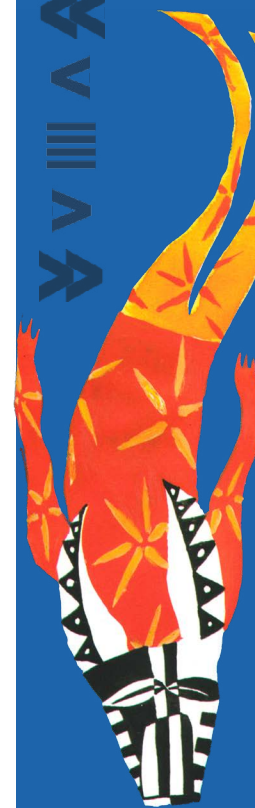
O projeto de Extensão PARES LEITORES propõe uma forma de reconfigurar as relações de aprendizagem a partir da experiência aprendente com o mundo da cultura, com a cultura do mundo, do outro, por meio da leitura literária. Ler e narrar; ler e escriturar narrativas; ler e pertencer gerando experiências leitoras diversas, que serão também e frequentemente compartilhadas no grupo, formando uma comunidade de leitores, principalmente, além do desenvolvimento do gosto pela leitura e a possibilidade de compartilhar interpretações e sentidos.

Portanto, como objetivo maior, o projeto PARES LEITORES pretende formar leitores e fomentar a leitura literária nas escolas, com ênfase na promoção de experiências que incluam perspectivas para o fortalecimento das práticas educativas de inserção das crianças na cultura letrada, considerando que tais práticas envolvem formar leitores iniciantes nos três primeiros anos do ensino fundamental, formar professores leitores e favorecer a constituição de uma comunidade de leitores e autores de suas narrativas. Além disso, possibilita o fortalecimento da relação universidade e escola, a partir da oferta de ações extensionistas à comunidade escolar e acadêmica.

CONVERSAS, ENCONTROS LITERÁRIOS E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

Bakhtin (2014) nos provoca a pensar a contação de histórias como o ato de narrar, que pode nos ajudar com as crianças a enfrentar a esterilidade da narrativa, fenômeno que estamos testemunhando com frequência na contemporaneidade, que já nos alertava Benjamin em suas filosofias. Com Bakhtin nos apegamos a sua ideia de que ao narrarmos, oralmente ou pela escrita, “um fato que acaba de acontecer” (conosco), já nos encontramos como narrador “fora do tempo-espaço onde o evento se realizou” (p. 360). Nesse caminho, a contação de histórias com as crianças vai criando esse deslocamento entre os





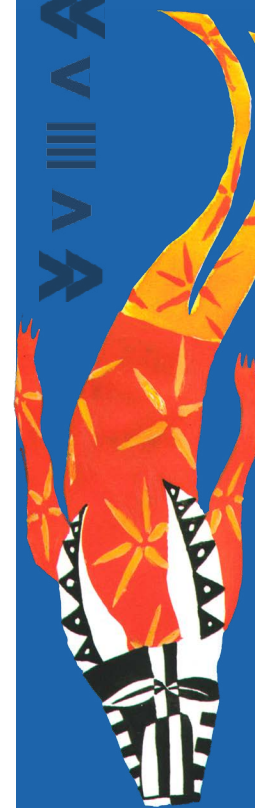
acontecimentos que a história traz e os deslocamentos que fazem as crianças e as bolsistas-monitoras do projeto como narradoras das histórias. Literatura e conversas literárias, recheadas pela vida e pela imaginação e, como nos contempla Bakhtin, “o mundo representado, mesmo que seja realista e verídico, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real representante, onde se encontra o autor-criador dessa imagem” (2014, p. 360). E são muitos os autores-criadores, como também as imagens por eles criadas: a autoria na literatura, a autoria na contação de histórias e a autoria das crianças no ato criador, através da relação imaginação e experiência (Vigotski, 2018).

O que é vivenciado nas conversas literárias entre as estudantes bolsistas, contadoras das histórias, e as crianças vão nos ajudando a pensar como estas últimas organizam suas agências, considerando as formas como atuam em pares e produzem culturas, fazem escolhas, negociações e consentimentos em espaços em que as condições para a experiência lhes são dadas. Isso nos possibilita reunir ideias para fundamentar nossa ação com as/os professores/as.

Concordamos com Walter Benjamin (1987) quando este nos afirma que a figura do narrador está cada vez mais rara entre nós. Estamos impregnadas de uma realidade frontal e unilateral, que nos deixa um pouco enrijecidas da possibilidade de fazer deslocamentos que nos permitam transitar entre fantasia, realidade e imaginação. Com Benjamin compreendemos que a experiência vivida é por nós encarnada quando podemos narrar com todos os recursos que a arte de viver nos disponibiliza. Ocorre que vivemos um tempo insalubre de experiências. As narrativas se tornam fugidias, impregnadas de inverdades. Os adultos andam consumidos de muitas coisas. Esse consumismo não tem nos permitido sentir o vivenciamento da experiência ao ponto de produzir narrativas com toda a arte da vida.

O projeto PARES LEITORES em suas andanças pelas escolas públicas, no município de São Gonçalo, tem encontrado professoras e professores em suas salas com muitas crianças, mas empobrecidos/as de narrativas. Essas mulheres e homens estão no universo da inventividade, da experiência inaugural com as crianças, mas consumidos do tempo de cumprir com as tarefas escolares. Um tempo que parece reproduzir e reafirmar a cronologia da vida: acordar, trabalhar e dormir. Viver e trabalhar como sinônimos, que produzem juntos experiências consumíveis e consumistas. E, assim, essa impregnação do consumo e de ser consumida vai deteriorando a arte de narrar. Chegar nas escolas com a literatura infantil tem permitido que as crianças se sintam motivadas com as narrativas e o desejo de criá-las. Entretanto, não estamos aqui colocando que essa narrativa se assemelhe àquela criada e debatida por Benjamin, mas afirmando que esta narrativa benjaminiana nos impulsiona, no PARES LEITORES, a compreender as crianças como inaugurais na arte de narrar e que não podem ser emudecidas pelo tempo-espaço da escola, que anda meio consumido pelas cronologias institucionais.

Assim, estamos considerando a literatura promotora de espaços-tempos para narrativas inaugurais com as crianças, alguns momentos em que as crianças deixam de consumir a lógica cronológica escolar para criar histórias, casos, questionamentos, ideias e experiências diversas, e não estamos afirmando que isso não aconteça na escola, em outros momentos, mas considerando a potência que a literatura tem, enquanto obra da cultura, para promover deslocamentos e deixar brotar as narrativas, pelas quais vamos produzindo apontamentos de conhecimentos fundamentais no fortalecimento do PARES LEITORES enquanto parte do tripé acadêmico ensino/pesquisa/extensão.



PARES NAS ESCOLAS E ESCOLAS COM PARES

Considerando o foco na formação de leitores e no fomento à leitura literária nas escolas, as atividades que dão corpo à ação se configuram em três vertentes, sendo uma destinada a atender as crianças matriculadas nas turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil da rede municipal de São Gonçalo; uma outra vertente voltada à formação contínua dos/das docentes, com ênfase na inserção da leitura literária no trabalho educativo e a terceira vertente, através do trabalho com a monitoria estudantil, ampliar a qualidade da formação dos/das estudantes da Licenciatura em Pedagogia da FFP-UERJ.

As ações do Projeto com as crianças são desenvolvidas em formato de oficinas literárias, dinamizadas por estudantes bolsistas (voluntárias e regulares), incluindo a contação de histórias, a roda de conversas e atividades artísticas. As oficinas têm o compromisso com a leitura pela fruição, mas também com a inserção das crianças na cultura letrada pela discursividade, assim como a promoção de produção de sentidos utilizando diversas linguagens.

As oficinas nas escolas acontecem mensalmente e/ou quinzenalmente, com a duração de 1h, considerando a disponibilidade das/dos estudantes monitoras/es, a rotina da escola e o planejamento dos/das professores/as. A escolha das escolas atendidas também acontece em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo. No ano de 2024 em que o projeto iniciou suas atividades efetivamente nas escolas, foram atendidas 7 escolas, 11 turmas, sendo 1º ano (5), 2º ano (4) e 3º ano (2), perfazendo o quantitativo de 11 docentes e aproximadamente 275 crianças. No ano de 2025, o PARES LEITORES atendeu 8 escolas, 9 turmas, sendo pré-escola (1), 2º ano (2), 3º ano (3), 4º ano (2) e 5º ano (1), totalizando 189 crianças e 9 docentes. Cada grupo de monitoras fez a contação da história na turma, com o desenvolvimento da roda de conversas e uma atividade cultural relacionada ao tema escolhido, no período de abril a novembro, tanto no ano de 2024 quanto neste ano de 2025. Cabe a ressalva de que o Projeto conta somente com duas bolsas de fomento para os/as estudantes, que é uma questão que interfere na permanência da monitoria e da sua constância, considerando que a maior parte dos estudantes da FFP/UERJ é de baixa renda e beneficiária de programas de assistência estudantil, o que implica nos custos para o deslocamento até a escola e desta para casa ou para a Faculdade.

Na vertente do Projeto destinada aos/as professores/as, as atividades são desenvolvidas por intermédio do curso de extensão *Literatura em Minha Sala*, cujo objetivo é a formação de formadores de leitores de literatura. O referido curso é dinamizado pela coordenação do Projeto, com carga horária total de 20 horas, destinado aos/as professores/as da rede municipal pública de São Gonçalo. Teve seu primeiro módulo desenvolvido no período de maio a novembro do ano de 2025, envolvendo 85 docentes da rede. No ano de 2025, o curso aconteceu em apenas um turno de trabalho, envolvendo 30 docentes da mesma rede. Os dois módulos abordaram conhecimentos referentes ao letramento literário, considerando os gêneros textuais, assim como o debate com políticas de leitura e fomento à literatura, além do vivenciamento com os critérios para a seleção de livros de literatura infantil para as escolas públicas brasileiras, evidenciando a qualidade em literatura, desde a creche até o 5º ano do ensino fundamental.

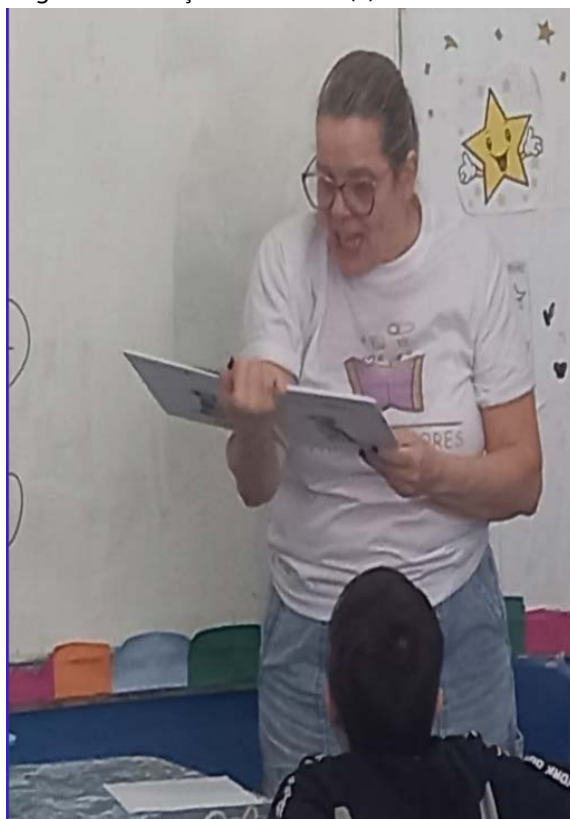
Com relação aos estudantes do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, o projeto PARES LEITORES vem promovendo impactos significativos, principalmente pela sua inserção no cotidiano escolar.



Com as atividades de monitoria, as/os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar experiências inerentes ao cotidiano de trabalho docente, como elaborar um planejamento de atividade, adequando-o à faixa etária e ao ano de escolaridade das crianças atendidas; adequando, também, ao tempo/espaço de realização da atividade. Tiveram a oportunidade de trabalhar e estabelecer parcerias com outras instâncias da escola, como gestores e coordenadores pedagógicos, bibliotecários e trabalhadores da educação, vivenciando os acontecimentos da rotina escolar e alargando as possibilidades da sua formação.

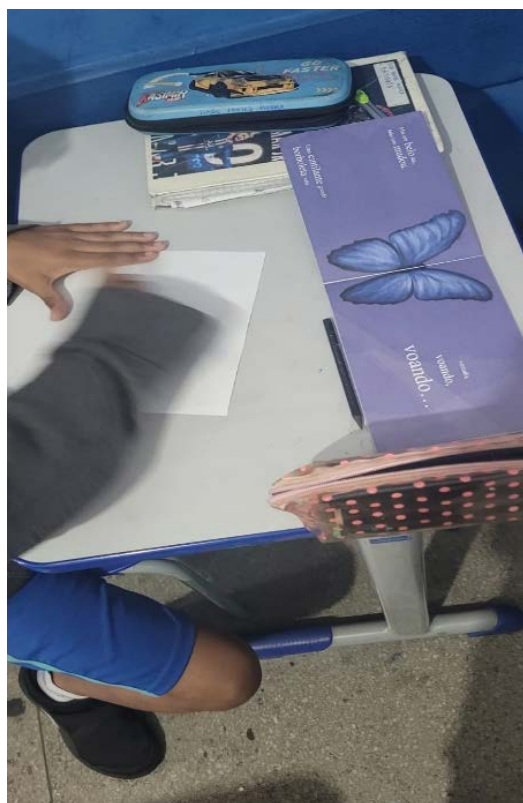
Ao chegar nas escolas para desenvolver as oficinas literárias, encontramos realidades bem complexas no tocante à presença da literatura infantil no cotidiano das crianças. Das 15 escolas atendidas no Projeto, somente 4 delas faziam um trabalho com literatura infantil, para além da disponibilização de livros em cantos e/ou espaços na sala de aula, e o uso didático da literatura para desenvolver conteúdos escolares. Em diálogo com Junqueira e Cosson (2011), investimos em um trabalho que evidencia o letramento literário proporcionando “um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma”, com seus sentidos, potências, ambiguidades, polissemias, adquiridos na experiência nos mais diversos campos da vida humana (p. 102).

Figura 1: Contação de história (1)



Fonte: Autora. Acervo do projeto Pares Leitores

Figura 2: Contação de história (2)



Fonte: Autora. Acervo do Projeto Pares Leitores



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto PARES LEITORES, em suas ações extensionistas, vem colaborando com os espaços de formação educativa, tanto discente quanto docente, no campo da leitura e da formação de leitores literários. Sua abrangência será paulatinamente ampliada para atender o maior número de estudantes e docentes da rede municipal de São Gonçalo, com ênfase para o bloco de alfabetização integrado pelos três primeiros anos do ensino fundamental, e para a educação infantil, etapa que iniciamos o atendimento neste ano de 2025. Sua proposta está comprometida com a emergência de uma ação parceira que possibilite o trabalho de inserção das crianças na cultura escrita, pela valorização da leitura literária e a formação de uma comunidade leitora no contexto escolar.

Pretendemos que este trabalho fortaleça as práticas leitoras que se dão no interior das escolas públicas municipais, com a oferta de variadas metodologias para utilização do acervo da biblioteca escolar, tanto para professores, quanto para estudantes. Ainda assim, é uma pretensão deste Projeto contribuir com o currículo acadêmico das disciplinas de Literatura Infantil, Educação Infantil e Alfabetização, do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP/UERJ, compreendendo a leitura literária coimo um eixo fundamental neste processo, assim como fortalecendo a produção de conhecimento no campo da infância e da formação de professores para atuar com os pequenos leitores nas escolas.

Toda ação extensionista fortalece o papel social da universidade, que é a disseminação de saberes e fazeres, promovendo a transformação social através do ensino, da pesquisa e da extensão, se constituindo na soberania de uma população. Um trabalho como o que é desenvolvido no Projeto PARES LEITORES tem possibilitado alargar as ações de formação docente da Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo, seja pela ação nas escolas com as oficinas literárias, seja pelo curso *Literatura em Minha Sala*, com os/as professores/as. Além disso, contribuir significativamente para ampliar o acesso à cultura letrada de crianças que moram em áreas de periferias, considerando o complexo cenário social que representa o município de São Gonçalo, e os desafios que tem para enfrentar problemas como a desigualdade social e a qualidade de vida de sua população. Através das ações desenvolvidas, tem sido possível estreitar as relações entre a FFP e a SEMED de São Gonçalo, contribuindo para ampliar a formação em serviço dos seus professores e professoras, especialmente na oferta do curso *Literatura em Minha Sala* e na participação do Projeto em eventos oferecidos pela SEMED, como a Jornada de Alfabetização e a formação continuada para docentes atuantes no Projeto LER, ambos no ano de 2024.

O trabalho de monitoria desenvolvido pelas/pelos estudantes do curso de Pedagogia vem contribuindo na inserção dessas/desses estudantes no cotidiano da escola, ampliando as experiências formativas e atribuindo outros sentidos à ação docente, considerando que as atividades são presenciais e envolvem a atuação direta dos/as graduandos/as com a escola, seus/suas profissionais e as crianças.

Com as oficinas literárias as crianças vivenciam experiências aprendentes envolvendo temas e questões pertinentes à vida cotidiana e aos acontecimentos da sociedade, para além das disciplinas e conteúdos inerentes ao currículo escolar. A literatura infantil é potente na produção de abordagens transdisciplinares e interdisciplinares, contribuindo com a produção de sentidos pelas crianças e a formação de leitores críticos. Além dessa questão, pensar nas crianças como aquelas que inauguram o ato de narrar, benjaminianamente falando, porque inauguram a fala. Sempre que uma criança



começa a falar temos a inauguração da língua e a possibilidade de sua perpetuação como produção humana e cultural. Talvez Benjamin tenha pensado o quão narradoras são as crianças, mas em seu tempo, talvez essa ideia fosse absurda. Porém, se vivemos empobrecidos de experiências ao ponto de tornar o ato de narrar uma raridade em nosso tempo, podemos pensar que por mais adversa que seja a experiência entre as crianças, narrá-la é uma possibilidade para que estejam em presença; narrar é uma forma de participação; a narrativa está em todos os seus atos: na brincadeira, na dor, no movimento, e narrando as crianças vão moldando suas agências.

Por fim, e não menos importante, a literatura infantil como ponte que nos aproxima das crianças. Ainda que as bolsistas-monitoras proponham atividades, não estão produzindo pretextos para que a literatura proporcione aprendizagens específicas. Não se trata disso. São momentos literários que acontecem desde a chegada, as conversas sobre o livro e a contação, são as conversas durante e depois da contação e a produção com a expansão da literatura na arte, juntando, superpondo, modelando e desenhando com cores, texturas e materiais diversos, os excedentes de visão das crianças sobre os horizontes da história contada, da sua vida, da vida da escola e dos mais diversos acontecimentos com os quais vão recheiar suas culturas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Tradução Paulo Bezerra. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

_____. Tradução Aurora F. Bernardini, José Pereira Junior, Augusto Góis Junior, Helena S. Nazário, Homero F. De Andrade. **Questões de Literatura e Estética: A teoria do Romance**. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

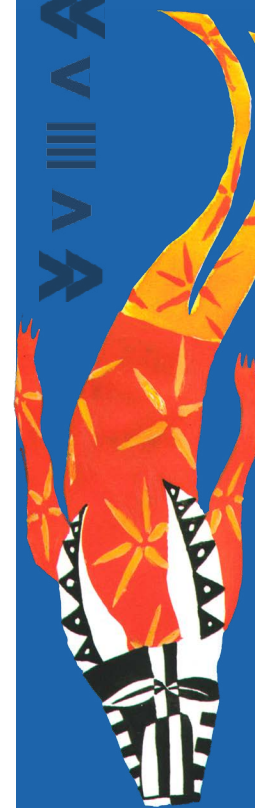
BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, 2011. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/457752>. Acesso em 16/11/2025.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



PROJETO SACOLA DA LEITURA: UMA FORMA DE ACESSO À LITERATURA INFANTIL COMO UM BEM CULTURAL

Beatriz Alves de Moura

Professora da Rede Pública Municipal de Presidente Prudente/SP

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o desenvolvimento do projeto “Sacola da Leitura”, concebido como uma estratégia para integrar a educação literária entre os contextos escolar e familiar. Ao aproximar pais e filhos da literatura infantil enquanto bem cultural, o projeto visa impactar positivamente a trajetória de formação de novos leitores. Fundamentada na concepção de criança como sujeito ativo, a discussão ancora-se em Vygotsky (1984) no que tange às interações sociais; em Antonio Candido (1995) quanto à literatura como necessidade humana; e em Girotto e Souza (2015) acerca dos Atos Embrionários de Leitura.

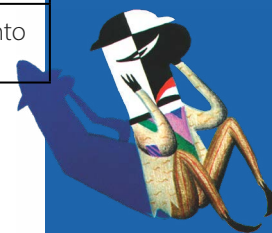
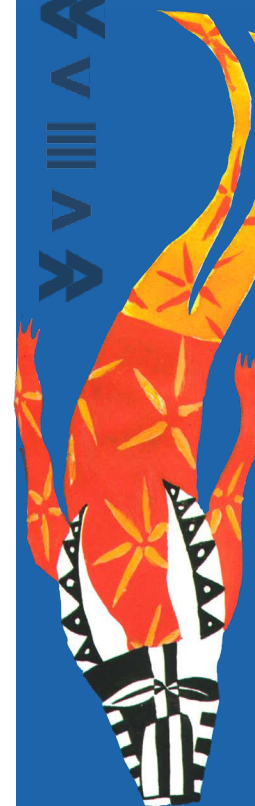
Trata-se de um relato de experiência qualitativo, cujos dados advêm de observações registradas em caderno de planejamento. O estudo foi realizado com 12 crianças de 3 e 4 anos em uma escola pública no interior paulista. Notou-se um cenário econômico heterogêneo, com rendas variando entre o auxílio governamental (Bolsa Família) e patamares de 10 mil reais. Todavia, a realidade financeira favorável de parte do grupo não se traduziu, inicialmente, em comportamentos leitores consolidados.

Essa realidade estende-se ao comportamento dos pais que, embora leitores convencionais (não houve registros de analfabetismo), em sua maioria não possuíam o hábito de momentos rotineiros de leitura conjunta com os filhos por iniciativa própria. Tal dado foi confirmado por um mapeamento cultural realizado com as famílias, no qual atividades como ir ao cinema, assistir a filmes em casa, uso de redes sociais, visitas à igreja e passeios em parques apareceram como lazer e interação familiar, enquanto o livro e a leitura foram omitidos. A partir dessa constatação e das dificuldades observadas no manuseio do livro e na atenção ao ouvir histórias, o trabalho problematiza a urgência de assegurar vivências que fomentem uma atitude leitora genuína desde a primeira infância.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Metodologicamente, este trabalho constitui-se no campo da pesquisa qualitativa. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 269), “a pesquisa qualitativa tem uma preocupação em [...] analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”. Em consonância com as autoras, entende-se que, ao observar crianças pequenas, busca-se interpretar o comportamento humano em suas complexidades e singularidades — especialmente por estarem em fase de desenvolvimento da linguagem oral. Nesse contexto, um olhar, um gesto ou pequenas frases constituem dados valiosos de análise.

Na perspectiva vygotskyana, os signos — especialmente a linguagem oral e escrita — medeiam a relação do sujeito com o meio; a formação humana desenvolve-se à medida que o indivíduo se apropria de objetos culturais (Vygotsky, 1984). Diante disso, depara-se com um sujeito ativo nessa apropriação, que necessita de ação intencional para assimilar gestos de leitura e manuseio do objeto cultural, especificamente o livro de literatura infantil.



Arena (2010), ao relacionar cultura e literatura infantil, justifica que a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas também a transcende. A teoria sobre os Gestos Embrionários de Leitura (Giotto e Souza, 2015) aprofunda essa dimensão, compreendendo que tais gestos são os primeiros comportamentos manifestados pela criança em relação ao livro antes do domínio da leitura convencional. Eles representam a apropriação das funções sociais do objeto e a imitação do comportamento leitor modelado pelo adulto.

Nessa teoria, destaca-se a importância do espaço, do tempo e do planejamento intencional (Modesto-Silva, 2019). Assim, garantiu-se um momento diário para a proferição ou contação de histórias em roda, sempre com o livro em mãos. Estabeleceu-se o “modo de dizer o texto” segundo Bajard (2014), priorizando o livro como mediador da experiência. Utilizando as estratégias de Solé (1998), os momentos foram organizados em “antes, durante e após a leitura”, enfatizando a observação de paratextos, ativação de conhecimentos prévios e o levantamento de hipóteses. Tal rotina consolidou-se como uma Atividade Habitual (Lerner, 2007), partindo do pressuposto de que é necessário ensinar às crianças as maneiras de ler.

O projeto estabeleceu os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Proporcionar vivências de sentido com o objeto livro para o desenvolvimento da atitude leitora.

Objetivos Específicos: Apropriação de Gestos Embrionários de Leitura e reconhecimento do livro como objeto cultural valorizado.

Abaixo segue um quadro síntese do desenvolvimento das etapas do Projeto Sacola da Leitura:

Quadro 1 - Etapas de Proposta

Fase	Etapas	Descrição da Atividade
I. Diagnóstico	Mapeamento Cultural	Aplicação de questionário/mapeamento com as famílias para identificar hábitos de lazer e leitura.
II. Planejamento	Seleção do Acervo	Escolha de livros literários premiados e reconhecidos (ex: Sônia Barros, Tatiana Belinky) baseada na preferência das crianças.
III. Sensibilização	Reunião com Famílias	Apresentação do projeto aos pais, explicação da dinâmica de leitura conjunta e assinatura do termo de responsabilidade.
IV. Engajamento	Confeção das Sacolas	Atividade em sala com as crianças para pintura e personalização das sacolas, visando o sentimento de pertencimento.
V. Execução Social	Circulação de Livros	Empréstimo semanal (saída na sexta-feira e retorno na segunda-feira) para leitura mediada pelos pais em casa.
VI. Protagonismo	Proferição em Sala	Momento em que a criança assume o lugar do professor na roda de conversa para “ler” ou recontar a história aos colegas.
VII. Avaliação	Registro e Análise	Observação direta e registros em caderno de planejamento sobre a evolução dos Gestos Embrionários de Leitura.

Fonte: Elaboração própria (2026).



CONTEXTUALIZANDO O PROJETO

No município, projetos de circulação de acervos, como a “Maleta Circulante” ou a “Sacola Viajante”, são práticas consolidadas. Nestas ações, é comum que a atuação docente se concentre na preparação estética das sacolas e no envio sistemático de livros acompanhados de cadernos para o registro das histórias por meio de desenhos. No entanto, o diferencial da proposta desenvolvida com esta turma residiu no deslocamento do protagonismo: planejou-se que as crianças vivenciassem integralmente o processo, desde a confecção das sacolas até a escolha das obras, com o intuito de fomentar um sentido de pertencimento e agência em relação ao objeto cultural.

A PRÁTICA EM FOCO

Inicialmente, estabeleceu-se um diálogo com as famílias para detalhar a dinâmica do projeto: a proposta previa que os pais atuassem como mediadores iniciais, lendo a história para a criança; em seguida, a criança realizaria a “leitura” (ou interpretação visual e narrativa) para os responsáveis; por fim, o ciclo se completaria com o reconto da criança na roda de conversa escolar. Após a formalização com a assinatura do termo de responsabilidade, iniciou-se a etapa de confecção das sacolas.

Diferente de modelos onde o material é entregue pronto pelo docente, os alunos foram convocados a participar ativamente, escolhendo as cores e personalizando o suporte que transportaria os livros. Como se observa nos registros fotográficos (Figuras 1 e 2), o processo de pintura foi marcado pelo engajamento direto e pela exploração sensorial das tintas. A criança, ao colocar sua marca na sacola, deixa de ser apenas uma receptora de tarefas para se tornar coautora do projeto.

Nas fotos subsequentes, que retratam as sacolas dispostas após secagem, é possível notar o resultado de um trabalho coletivo e heterogêneo. Esse momento de espera pela secagem revelou-se um importante exercício de antecipação e entusiasmo: as crianças demonstravam ansiedade e curiosidade em relação ao produto final, monitorando o processo de “cura” da tinta. Essa expectativa conferiu às sacolas um valor afetivo, transformando um objeto utilitário em um símbolo da própria identidade e da futura experiência literária que levariam para casa.

Figura 1: Confecção da Sacola

Figura 2: Confecção da Sacola

Figura 2: Sacolas Prontas



Fonte: Arquivo da Unidade Escolar (2024)



Fonte: Arquivo da Unidade Escolar (2024)



Fonte: Arquivo da Unidade Escolar (2024)

A curadoria das obras foi um pilar central da intervenção, priorizando livros premiados e amplamente reconhecidos pela crítica especializada em literatura infantil, tais como *Tatu Balão* (Sônia Barros), *Bem lá no alto* (Susanne Strasser) e *O Grande Rabanete* (Tatiana Belinky). Embora o envio de cadernos para registros escritos ou ilustrações seja uma prática comum e possua seu valor pedagógico no registro da atividade escolar, este projeto optou por uma abordagem pautada na leitura como ato social (ARENA, 2010).

A reflexão aqui proposta não invalida o desenho como forma de expressão infantil, mas problematiza sua obrigatoriedade como única resposta ao lido. Partiu-se do pressuposto de que, na vida social e na comunidade de leitores, a reação natural após o contato com uma obra costuma ser o diálogo, a recomendação ou o compartilhamento de impressões. Assim, buscou-se aproximar a prática escolar da realidade extraescolar, fomentando uma postura responsiva e dialógica em vez de um registro formalizado que, muitas vezes, pode ser percebido pela criança como uma tarefa burocrática posterior ao prazer da leitura.

A PERFORMANCE DO PEQUENO PROFERIDOR: DO DESLUMBRAMENTO À ATITUDE LEITORA

A última etapa consistiu na proferição dos livros pelos próprios alunos em sala. Nesse momento, o leitor menos experiente — a criança — assumia simbolicamente o lugar do professor. A logística previa que três crianças por semana levassem a sacola na sexta-feira e realizassem a apresentação entre terça e quinta-feira. No entanto, essa transição de papéis não ocorreu de forma imediata.

Em um primeiro momento, observou-se que o uso do microfone e a ocupação do espaço físico da professora geraram uma euforia que precisou ser mediada. A curiosidade técnica com o objeto microfone e o deslumbramento de estar no centro da roda inicialmente sobrepuseram-se ao ato da leitura. Foi necessário um tempo de adaptação para que as crianças pudessem “acalmar” essa agitação inicial e compreender que aqueles elementos eram ferramentas de suporte para a narrativa, e não o objetivo final.





Superada essa fase de experimentação do novo cenário, o desafio de ocupar o lugar do professor impulsionou uma mudança notável de postura. As crianças passaram a resgatar em suas memórias a performance do mediador, imitando entonações, gestos e o modo de segurar o livro para que todos vissem as ilustrações.

A partir da segunda rodada do ciclo, com a rotina e o uso do microfone já familiarizados, notou-se um salto qualitativo no aproveitamento. Os alunos passaram a incluir em suas proferições detalhes e interpretações que haviam descoberto em casa durante a leitura com a família, demonstrando uma apropriação singular da obra. Simultaneamente, essa dinâmica transformou o grupo de ouvintes: houve um desenvolvimento visível da escuta ativa e um interesse prolongado. O desejo de manusear o livro apresentado pelo colega logo após a proferição tornou-se a evidência máxima de que o livro havia sido ressignificado como um objeto de interesse comum e social.

Figura 4: Sequencia de momentos de proferição dos estudantes



Fonte: Arquivo da Unidade Escolar (2024)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A confecção das sacolas pelas próprias crianças não foi apenas uma etapa artística, mas o alicerce de um sentido de pertencimento que tornou todo o processo significativo. Ao participarem da gênese do projeto, as crianças deixaram de ser meras executoras para se tornarem protagonistas de sua própria jornada literária. Como resultado, constatou-se uma evolução comportamental consistente como o entusiasmo na escolha autônoma dos livros e a imitação espontânea da postura mediadora da professora evidenciaram que os modelos de comportamento leitor foram internalizados e ressignificados.

O projeto permitiu a apropriação dos Gestos Embrionários de Leitura de forma contextualizada, transformando o reconhecimento da leitura em um ato social integrado à realidade escolar e familiar. Mais do que uma atividade isolada, estabeleceu-se o início de uma cultura leitora no grupo. Essa cultura manifestou-se na valorização do momento pelas famílias, que passaram a compreender a leitura conjunta não como uma obrigação pedagógica, mas como um espaço de interação e afeto. Na sala



de aula, o livro de literatura infantil tornou-se o epicentro das interações, aguçando a imaginação, a percepção estética e, sobretudo, o diálogo entre os pares.

Por fim, conclui-se que o estabelecimento de uma rotina participativa é capaz de romper com a passividade frequentemente associada à educação infantil. O acesso precoce à literatura de qualidade, aliado a uma mediação intencional que valoriza o protagonismo da criança e o envolvimento familiar, revela-se o caminho fundamental para a consolidação de uma atitude leitora genuína e para a efetiva apropriação cultural do objeto livro na infância.

Acredita-se, portanto, que ao garantirmos à criança o direito humano à literatura (CANDIDO, 1995), permitimos que ela não apenas decifre o mundo, mas que o sinta e o transforme. Que o objeto livro, mediado pelo afeto e pela intencionalidade, deixe de ser um artefato estático para tornar-se uma janela de infinitas possibilidades, onde cada gesto embrionário de leitura represente o florescer de um sujeito crítico, sensível e plenamente imerso na riqueza de sua própria cultura.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. A Literatura Infantil como Produção Cultural e como instrumento de Iniciação da Criança no mundo da cultura escrita. In: MENIN, A. M. C. S.; GIROTTO, C. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e compreender: Estratégias de Leitura*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44. (Apoio FAPESP).

BAJARD, É. Da escuta de textos à leitura. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

_____. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2014b.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. *Primeira infância e educação literária: atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor*. 2015. 28 f. Projeto de pesquisa (FAPESP) – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, CELLIJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita, CEPLE, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente; Marília, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



QUAIS SABERES CONSTITUEM O MEDIADOR DE LEITURA LITERÁRIA? ANÁLISES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COLETIVA

Raíssa Salache Santos

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

FAPESC (Edital 20/2024)

Thais de Souza Schlichting

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Eu não sou você
Você não é eu
Mas somos um grupo, enquanto
Somos capazes de diferenciadamente
Eu ser eu, vivendo com você e
Você ser você vivendo comigo.
(Madalena Freire)

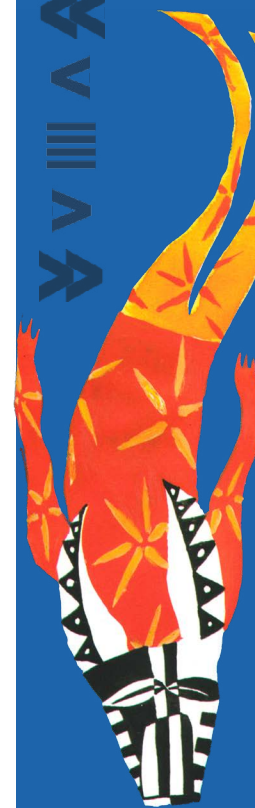
A epígrafe de Madalena Freire anuncia o caminho que orienta este estudo: a formação como experiência coletiva. O grupo, contexto dessa pesquisa, nesse sentido, é mais do que um espaço de partilha de leituras; é um lugar de construção de si com o outro, onde a diferença não afasta, mas amplia as possibilidades de ser e de aprender.

É sob essa perspectiva que se constitui o Grupo de Estudos em Educação Linguística e Literária da Universidade Regional de Blumenau (FURB), formado por professoras, estudantes e egressos dos cursos de Pedagogia e Letras da universidade. O grupo é território de encontro entre teoria e prática, entre linguagem e docência e, principalmente, entre leitura e escuta (Bajour, 2023). Nos encontros, a leitura compartilhada torna-se gesto de pensamento, constituindo-se como um modo de compreender o mundo e de revisitar o próprio lugar de quem ensina e aprende a partir dos livros.

Inserido nesse contexto, o presente trabalho nasce de uma inquietação que é também coletiva: que saberes precisa cultivar o mediador em leitura literária? Essa pergunta atravessa as conversas do grupo, movendo reflexões sobre identidade e formação dos mediadores de leitura, neste caso, especialmente a literária.

Com base em Munita (2024), compreende-se o professor-mediador como um mediador profissional, alguém que atua no entre-lugar entre leitores e textos literários, mobilizando conhecimentos e sensibilidades para que o encontro aconteça. Nessa direção, o mediador é visto, conforme Bajour (2012), como uma ponte entre o texto e o leitor, uma vez que é presença que cria condições para que a literatura se realize como experiência estética, ética e formativa.

Nesse panorama, o objetivo deste estudo é compreender as concepções dos participantes de um grupo de estudos sobre os conhecimentos necessários à mediação em leitura literária. Tal escolha se



justifica pela relevância de discutir a formação do professor-mediador, entendendo que essa formação vai além do domínio técnico e envolve dimensões indenitárias e relacionais. Pensar sobre como esses sujeitos se percebem e se formam como mediadores é também fortalecer práticas leitoras mais conscientes, dialógicas e sensíveis no campo da educação básica e da formação docente (Munita, 2024).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo, realizada com integrantes do grupo de estudos. O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário, elaborado no Google Forms e respondido pelos participantes. As respostas foram analisadas, a partir da perspectiva teórica da educação literária, especialmente com base em Munita (2024), Castrillón (2024) e Bajour (2012, 2023), com vistas a compreender as concepções expressas sobre o papel do mediador e os saberes implicados nessa prática.

Assim, este artigo organiza-se em cinco seções, além destas considerações iniciais. Na segunda, intitulada “Entre livros e vozes: o que dizem os que pensam a mediação”, retomam-se os principais aportes teóricos que sustentam a discussão sobre o papel e a formação do mediador de leitura literária. A terceira, “O grupo e seus caminhos de formação”, apresenta o contexto da pesquisa. A quarta, “Resultados e discussões”, apresenta e analisa, com base no referencial teórico, os dados da pesquisa. Por fim, em “Algumas considerações”, discutem-se as contribuições do grupo de estudos como espaço de formação inicial e continuada de professores-mediadores, refletindo sobre as aprendizagens que nascem do convívio, da leitura e do diálogo.

ENTRE LIVROS E VOZES: O QUE DIZEM OS QUE PENSAM A MEDIAÇÃO

A escolha do referencial teórico que fundamenta esta discussão decorre das leituras e debates realizados pelas autoras deste texto no âmbito do Grupo de Estudos em Educação Linguística e Literária, contexto em que se insere esta pesquisa. As obras de Munita (2024), Bajour (2012, 2023) e Castrillón (2024), que têm orientado nossas reflexões, foram incorporadas às práticas formativas do grupo e se tornaram referências para a compreensão da mediação da leitura. Assim, esses autores, cujas ideias constituem o nosso referencial teórico neste estudo, contribuem também para a formação da identidade de professoras-mediadoras das autoras deste texto e dos demais integrantes do coletivo, configurando-se como parte do processo contínuo de construção de saberes sobre a leitura e sua mediação.

Nessa perspectiva, compreendemos que o mediador literário exerce um papel central na promoção da leitura e na formação de leitores, especialmente no contexto escolar (Castrillón, 2024; Munita, 2024; Bajour, 2012, 2023). De acordo com Munita (2024), esse profissional é constituído por um conjunto de funções, saberes e processos formativos que visam estabelecer uma relação contínua e significativa entre leitores e textos, integrando a leitura à cultura escrita. Nessa perspectiva, o mediador é um agente que constrói vínculos de leitura e promove a apropriação do patrimônio cultural por meio do diálogo entre sujeitos, obras e contextos (Castrillón, 2024; Munita, 2024).

A identidade do mediador literário, portanto, não é fixa e acabada, mas se constrói nas relações que estabelece com os leitores, com os livros e com os espaços de leitura. Segundo Munita (2024) e Bajour (2012, 2023), o mediador se forma na experiência e na escuta, sendo simultaneamente leitor e formador de leitores. Um componente-chave nesse processo, conforme destaca Munita (2024, p.



239), é “incorporar a experiência pessoal como núcleo articulador da identidade profissional”. Essa interação evidencia que a identidade profissional do mediador emerge da reflexão sobre a própria experiência leitora e da consciência de seu papel formativo.

A partir desse panorama, Munita (2024) organiza os saberes do mediador em três domínios interdependentes. O primeiro é o conhecimento do objeto de leitura, que envolve o domínio da literatura, de seus gêneros e repertórios. O segundo corresponde ao conhecimento dos processos de leitura e do leitor, relacionado à compreensão das dimensões psicológicas, sociológicas e pedagógicas da leitura. O terceiro diz respeito ao conhecimento das práticas e dispositivos de mediação, que compreende os saberes didáticos e metodológicos necessários à intervenção significativa. A articulação entre esses domínios constitui a competência profissional do mediador, que une sensibilidade estética, reflexão crítica e compromisso ético (Castrillón, 2024; Munita, 2024; Bajour, 2012, 2023).

Nessa direção, Castrillón (2024) amplia a compreensão do papel do mediador ao propor que a mediação da leitura ultrapasse o exclusivo incentivo ao hábito leitor, promovendo processos de reflexão e questionamento das ordens simbólicas que limitam a experiência dos sujeitos com a linguagem, com o outro e com o mundo. Para a autora, uma mediação eticamente responsável deve estar sustentada em um projeto social inclusivo, consciente e transformador, orientado pela humanização e pelo compromisso com a vida coletiva. Nesse sentido, “a humanização se torna o pano de fundo de uma mediação da leitura eticamente responsável, com um projeto social inclusivo, consciente e construtivo” (Castrillón, 2024, p. 88). Assim, o mediador atua como um agente de intervenção que busca promover o desenvolvimento pessoal, a ampliação da consciência social e o exercício da cidadania por meio da leitura.

Em consonância com essa perspectiva, Bajour (2012) enfatiza a importância da escuta nas entrelinhas nesses processos, entendida como a atenção aos gestos, silêncios e interpretações dos leitores. Essa escuta constitui o núcleo da identidade profissional do mediador, pois reconhece a leitura como espaço de encontro e de construção coletiva de sentidos (Bajour, 2012, 2023). A autora complementa essa visão ao afirmar que a literatura contém sempre um segredo que o mediador deve respeitar. Ser mediador é, portanto, ser aliado do segredo, compreendendo que o texto literário não se esgota na explicação, mas se renova na experiência do leitor.

No contexto escolar, essa concepção adquire contornos específicos. O professor-mediador assume papel essencial na democratização da leitura e na ampliação do acesso à cultura escrita. Munita (2024) diferencia o mediador profissional do mediador familiar: o primeiro alia o gosto pela leitura à clareza teórica e metodológica necessária à formação de leitores. Assim, a mediação escolar constitui também um gesto político, que assegura o direito à leitura e reconhece o leitor como sujeito de linguagem e de cultura (Castrillón, 2024).

Nessa mesma direção, Castrillón (2024) defende que o mediador deve atuar de modo a transformar as pedagogias da leitura e as práticas de mediação realizadas nas escolas, promovendo uma formação humanizadora dos leitores em suas múltiplas dimensões. A autora enfatiza a necessidade de formar leitores críticos e conscientes das relações de poder que atravessam o ato de ler, estimulando sua participação democrática e seu engajamento em questões públicas. Além disso, propõe que o



mediador reivindique o valor estético da leitura literária, motivando o leitor tanto para o conhecimento quanto para a fruição, sempre a partir de sua própria experiência leitora (Castrillón, 2024).

Desse modo, com base nas contribuições de Munita (2024), Bajour (2012, 2023) e Castrillón (2024), a mediação da leitura se configura como uma prática estética, ética e política que articula sensibilidade literária e responsabilidade social. O mediador, ao sustentar o diálogo entre texto e experiência, favorece a leitura como espaço de formação crítica, emancipação simbólica e exercício pleno da cidadania.

O GRUPO E SEUS CAMINHOS DE FORMAÇÃO

O Grupo de Estudos em Educação Linguística e Literária, composto por professores da graduação, egressos do curso e estudantes de Letras e de Pedagogia, situados em diferentes momentos da formação, originou-se do desejo e da demanda dos estudantes por um espaço de encontro e reflexão compartilhada acerca da linguagem, entendida em toda a sua complexidade e reconhecida como algo que “não é apenas um instrumento para falar sobre a realidade, mas também para constituí-la” (Munita, 2024, p. 28). Assim, mais do que um coletivo voltado à análise de textos teóricos, o grupo se constitui como um território formativo, no qual o diálogo, a escuta e a convivência se configuram como práticas educativas. Nessa perspectiva, aproxima-se da concepção de grupo apresentada por Madalena Freire (2008), para quem um grupo é um “organismo vivo”, ou seja, um espaço em constante movimento, tecido pelas relações entre seus integrantes, no qual as diferenças que os constituem se transformam em possibilidades de aprendizagem.

Desde sua criação, o grupo organiza-se de forma colaborativa. Para tal, as leituras são escolhidas coletivamente, e os encontros, com duração média de duas horas, estruturam-se a partir da leitura prévia e discussão dos textos selecionados. Entre as obras já estudadas, destaca-se: *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura* (Bajour, 2012), *Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação* (Bajour, 2023), *Biblioteca na escola* (Castrillón, 2024) e *Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores* (Munita, 2024).

Além das leituras teóricas, o grupo dedica-se à leitura e à qualificação de textos produzidos pelos próprios participantes, como trabalhos de pesquisa, relatos de prática e reflexões sobre o ensino da leitura literária. Essa dinâmica reforça o caráter formativo do coletivo, que se afirma como um espaço de autoria, interlocução e produção acadêmica. Diversos textos discutidos no grupo foram posteriormente apresentados em eventos científicos e publicados em periódicos, anais e e-books, evidenciando a potência formativa que se concretiza no encontro.

Os encontros também reservam um momento dedicado à leitura literária de fruição, conduzido pela professora-mediadora responsável pelo grupo. Esse gesto, simultaneamente simples e simbólico, reafirma a centralidade da experiência estética e da escuta sensível no processo formativo. Desde o primeiro semestre de 2024, consolidou-se a tradição de realizar uma leitura literária coletiva ao final de cada semestre. Na ocasião, a obra escolhida foi *Macabéa: Flor de Mulungu*, de Conceição Evaristo, cuja narrativa suscitou reflexões sobre escuta, identidade e pertencimento, temas que atravessam tanto a literatura quanto a prática da mediação.

No presente estudo, a seção subsequente apresenta a análise dos dados gerados por meio de um formulário do Google Forms. O instrumento foi respondido por alguns integrantes do grupo,



permitindo refletir sobre as compreensões acerca dos saberes que constituem a identidade dos mediadores de leitura, a partir das experiências desse grupo em específico.

SABERES QUE CONSTITUEM OS MEDIADORES: DISCUSSÃO DOS DADOS

A investigação teve como propósito compreender as concepções dos participantes de um grupo de estudos acerca dos conhecimentos necessários à mediação em leitura literária. Desenvolvido no contexto desse coletivo, o estudo utilizou para geração dos dados um formulário elaborado pelas autoras, via Google Forms, respondido de forma anônima e voluntária por seis integrantes. Aplicado no primeiro semestre de 2025, o instrumento reuniu quatro questões fechadas e uma aberta, buscando levantar dados de perfil dos participantes e percepções sobre o tema investigado.

As quatro primeiras questões buscaram caracterizar o perfil dos participantes, que serão aqui tratados pela identificação Participante Nº. A primeira, de cunho ético, visava obter o consentimento livre e esclarecido para o uso dos dados coletados, todos os respondentes manifestaram concordância, autorizando o uso das informações em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica. A segunda questão, “Qual o seu curso? ”, revelou que um participante estava vinculado ao curso de Pedagogia, enquanto os outros cinco pertenciam ao curso de Letras. A terceira questão, “Qual semestre você está cursando? ”, indicou que havia um participante egresso, um no 9º semestre, um no 7º semestre e três no 4º semestre. Por fim, a quarta questão, “Em qual semestre você ingressou no GE? ”, apontou que 66,7% dos participantes ingressaram no grupo no semestre 2025/01 e 33,3% no semestre 2024/01.

Esses dados evidenciam a heterogeneidade que constitui o grupo. Essa diversidade de percursos e experiências resulta em um ambiente plural, sustentado pela escuta e pela compreensão de que o conhecimento se constrói na relação com o outro. Tal perspectiva se aproxima da reflexão de Bajour (2023), que entende a formação leitora como um processo dialógico e coletivo, sustentado pela abertura ao outro e pela disposição de entrelaçar significações em permanente construção.

A questão aberta, “Quais conhecimentos precisa ter o mediador em leitura literária?”, teve como finalidade identificar as concepções dos participantes acerca dos saberes considerados fundamentais para o exercício da mediação de leitura literária. A análise das respostas evidencia compreensões que, embora diversas, convergem na percepção de que o mediador de leitura literária é um sujeito que articula saberes múltiplos em torno de um compromisso formativo com a leitura (Munita, 2024).

O Participante 1, em sua resposta, destaca que o mediador precisa **“ter um repertório de qualidade, conhecendo diferentes tipos de obras, gêneros e autores. Criando uma ligação entre o texto e o leitor”**. Essa fala abre o campo dos saberes necessários à mediação e coloca o repertório como fundamento de uma prática intencional e crítica. Ao pensar na escolha das obras, o mediador revela uma dimensão de curadoria literária que, segundo Bajour (2012), deve incluir textos desafiadores, capazes de despertar o leitor para o estranhamento, o questionamento e o prazer estético. Munita (2024) complementa essa perspectiva ao afirmar que o mediador se forma justamente na reflexão sobre suas escolhas, pois a curadoria é uma prática de formação que define identidades e posturas diante da literatura. Assim, a escolha de obras se configura como gesto ético e político, uma vez que direciona o acesso dos leitores a determinadas experiências simbólicas e culturais (Castrillón, 2024; Munita, 2024).



Nessa direção, o Participante 6 reforça o papel consciente e responsável do mediador, ao afirmar que ele deve **“ter conhecimento da obra a ser lida, bem como clareza a respeito das motivações para a escolha da obra”** e **“considerar e respeitar as considerações dos leitores”**. Essa postura revela a dimensão reflexiva da mediação, que, para Munita (2024), constitui o eixo da formação profissional, para o autor o mediador precisa compreender o porquê de suas ações e sustentar suas decisões em um projeto de leitura coerente com seus valores e contextos. Esse movimento de reflexão permanente articula-se à concepção de Castrillón (2024, p. 105), para quem “a mediação da leitura deve ajudar as pessoas a desvendar o que a palavra contém, a ir além dela e a questionar as relações de poder que incorporam as práticas de escrever e ler”. Ao mediar, o sujeito não apenas compartilha textos, mas também cria espaços de emancipação simbólica e de diálogo crítico com o mundo.

O Participante 2 amplia essa compreensão ao destacar a necessidade de **“ter sensibilidade para interpretar textos e saber dialogar com os leitores, incentivando a reflexão e o prazer pela leitura”**. Nessa fala, a mediação aparece como gesto de escuta e de encontro, um espaço em que o prazer estético se entrelaça à construção de sentidos. Bajour (2012) define a escuta como o gesto fundante do mediador. Nessa perspectiva, “ouvir nas entrelinhas”, acolher o que o outro lê e também o que silencia transforma a leitura em uma prática compartilhada, em que o texto se torna articulador das relações humanas. A sensibilidade de que fala o participante aproxima-se da ideia de Castrillón (2024, p. 103) de que “toda mediação de leitura deve ser assumida como uma intervenção irremediavelmente comprometida com o mundo do outro e com o mundo social”. Assim, mediar implica escutar e compreender, mas também agir, reconhecendo na palavra uma via de transformação e pertencimento.

Esse caráter interventivo e inclusivo da mediação aparece também na fala do Participante 4, que afirma ser necessário **“ter conhecimento sobre a obra para poder mediar a leitura da melhor forma, seja buscando elementos imersivos (como músicas, objetos ou cenário)”**. A fala desloca a mediação do espaço puramente verbal e a insere em uma dimensão multis sensorial e criativa, em que o corpo e os sentidos também leem. Essa abertura para múltiplas formas de expressão aproxima-se da reflexão de Bajour (2024, p. 13), quando defende a importância de acionar “as usinas dos modos subjuntivo e potencial”, capazes de suscitar perguntas e imaginar novos sentidos. Ao valorizar experiências de leitura que exploram sons, objetos e espaços, o participante indica um gesto mediador que se alinha à crítica da autora à “verborragia” e ao controle do sentido único, sugerindo, em vez disso, uma mediação que convida o leitor a fabular, interpretar e expandir o texto em direção ao sensível e ao simbólico.

De modo complementar, o Participante 3 aponta para a dimensão coletiva e institucional da mediação ao destacar a compreensão da **“importância da biblioteca na escola”**. Essa observação desloca a discussão do plano individual para o social, ao reconhecer a leitura como prática comunitária. A fala do participante sugere que a mediação literária não se esgota na figura individual do mediador, mas se estende a uma rede de espaços e práticas que constroem o direito à leitura. Essa perspectiva aproxima-se da noção de “ecossistema mediador” proposta por Munita (2024), segundo a qual a mediação é sustentada por uma constelação de agentes (professores, bibliotecários, políticas públicas, materiais e contextos) que interagem e se influenciam mutuamente, constituindo um



ambiente propício à formação leitora. Nessa concepção, o mediador não atua isoladamente, mas como parte de um sistema de relações que assegura a continuidade e a vitalidade das experiências literárias. Assim, a biblioteca e os espaços de leitura tornam-se núcleos desse ecossistema, onde a palavra circula, é compartilhada e se renova no encontro com múltiplas vozes.

O Participante 5 organiza os saberes do mediador em torno de quatro campos: **“Conhecimento sobre vários estilos de literatura; Conhecimento linguístico; Conhecimento didático; Conhecimento sobre os letramentos”**. Essa estrutura reflete a concepção de Munita (2024) de que o mediador se forma na intersecção entre saberes teóricos, técnicos e éticos, em um processo que articula o domínio do conteúdo, a prática pedagógica e a consciência crítica. Esses campos de conhecimento, quando articulados, sustentam uma mediação que une estética e educação, fruição e formação. Como lembra Munita (2024), a leitura literária na escola só se torna significativa quando o professor-mediador é capaz de vincular o texto às experiências do leitor, transformando o ato de ler em diálogo entre mundos (Castrillón, 2024; Bajour, 2012). A fala do participante revela, assim, uma compreensão ampliada da mediação como prática interdisciplinar e formadora.

As concepções apresentadas pelos participantes, embora elaboradas percursos formativos distintos, considerando que os sujeitos estão situados em diferentes momentos de suas formações acadêmicas e profissionais, convergem para uma compreensão comum da mediação de leitura literária como prática estética, ética e socialmente comprometida. Essa convergência, no entanto, não é casual, ela se constrói no contexto coletivo do Grupo de Estudos, espaço em que a leitura partilhada e o diálogo sistemático com os referenciais teóricos sustentam a elaboração de sentidos sobre o ato de mediar.

Como indicam Bajour (2012) e Munita (2024), a formação do mediador é sempre um processo dialógico, que se dá na convivência com outros leitores e na reflexão coletiva sobre a palavra. O grupo, ao promover a leitura crítica de autores como Bajour, Castrillón e Munita, favorece a compreensão em que a leitura teórica deixa de ser apenas uma atividade acadêmica para se tornar uma prática de formação, que ajuda os estudantes a reconhecerem-se como sujeitos de leitura e de mediação.

Assim, as vozes dos participantes evidenciam que, mesmo com experiências e percursos heterogêneos, há uma compreensão partilhada que nasce da vivência coletiva com a literatura e com o pensamento sobre ela. Como lembra Bajour (2023, p. 44–45), a mediação se fortalece quando se reconhece “a natureza provisória e incompleta de nossas próprias significações”, abrindo espaço para que “as significações dos outros se entrelacem às nossas”.

Dessa forma, as leituras e discussões realizadas no grupo não apenas consolidam saberes, mas produzem deslocamentos de olhar e de sensibilidade, configurando uma formação que é, ao mesmo tempo, intelectual, estética e ética. A mediação de leitura literária, tal como compreendida pelos participantes, emerge desse espaço de partilha como um ato coletivo de construção de sentido, um gesto de encontro entre sujeitos que leem, pensam e se formam juntos, no coletivo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto teve como objetivo compreender as concepções dos participantes de um grupo de estudos sobre os conhecimentos necessários à mediação em leitura literária. A análise revelou que o grupo se constitui como um espaço privilegiado de formação, marcado pela troca de experiências,



pela reflexão coletiva e pela construção compartilhada de saberes sobre a leitura e sua mediação, especialmente se considerarmos os currículos de cursos de Letras e Pedagogia que nem sempre (ou quase nunca) têm disciplinas que se voltam à formação do mediador de leitura literária. Nesse contexto, a formação no grupo não se deu apenas pela aquisição de conteúdos teóricos, mas sobretudo pela vivência de uma prática dialógica, na qual o encontro com o outro e com a literatura favoreceu o amadurecimento das compreensões sobre o papel do mediador.

De modo geral, as concepções apresentadas evidenciam que a mediação literária é percebida como uma prática complexa, que envolve tanto a dimensão teórica quanto a sensibilidade estética e ética. O mediador é visto como sujeito em constante formação, que aprende com o outro e se reconhece como parte de um processo coletivo de construção de sentidos.

Assim, o estudo reafirma a importância dos grupos de estudo como espaços de formação, no qual o compartilhamento de saberes e práticas sustenta o desenvolvimento de professores-mediadores mais sensíveis, críticos e comprometidos com a potência humanizadora da literatura.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. A. Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. Trad. C. Oliveira. São Paulo: Selo Emilia, 2023.

CASTRILLÓN, S. **Biblioteca na escola**. São Paulo: Pulo do Gato, 2024. 152 p.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MUNITA, F. **Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores**. Trad. D. Prades. São Paulo: Selo Emilia, 2024.



RELEITURA DRAMATIZADA DO BICHO FOLHARAL POR CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UEB ROSA DE SARON

Antonia Adriana Vieira

Professora SEMED Prefeitura São Luís - MA

Vanuza da Silva

Professora Prefeitura Municipal de Codó - MA

Cristiane Dias Martins da Costa

Universidade Federal do Maranhão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil, tomada como experiência estética e social na escola, constitui um campo privilegiado para a formação do leitor no ciclo de alfabetização e dessa forma podemos inserir e sermos inseridos nessa arte narrativa na formação da infância. De acordo com Moraes (2024, p. 91),

Uma das tarefas primordiais da escola se encontra na inserção de seus alunos no mundo da leitura. Por meio dela, experimentamos o mundo ao redor de forma plena, sentimo-nos totalmente inseridos e parte real da comunidade.

Este artigo relata e analisa uma sequência de mediação de leitura com a obra “O Bicho Folharal” de Ângela Lago, desenvolvida em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em escola pública de São Luís, Maranhão, com foco em estratégias que preservam a fruição e ampliam modos de participação das crianças. Entende-se que a leitura além de muitos outros benefícios amplia habilidades emocionais e sociais, “[...] ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita”. (Souza; Cosson, 201, p. 101)

A questão que orienta a proposta é compreender como organizar mediações a partir do livro de literatura que favoreça a construção coletiva de sentidos e culminem em compartilhamentos significativos com a comunidade escolar? A relevância decorre do desafio de evitar a instrumentalização da literatura, reduzindo-a a tarefas e de afirmar a leitura como prática cultural, dialógica e autoral.

Do ponto de vista teórico-metodológico, apoiamo-nos em discussões sobre o estatuto estético da literatura infantil e os riscos de usos utilitaristas, em abordagens dialógicas da mediação que valorizam a escuta e as justificativas das crianças, e em contribuições recentes sobre práticas leitoras que atravessam linguagens e suportes como intermedialidade/intertextualidade. A análise adota um recorte qualitativo com documentação pedagógica ética, como caderno de campo, falas, registros visuais descaracterizados, com organização de unidades de sentido e discussão de episódios representativos.

A escolha por uma análise de conteúdo em etapas possibilitou respeitar o ritmo próprio das leituras exploração e tratamento/inferência, com triangulação entre registros (Bardin, 2016) e a contingência dos encontros, permitindo identificar regularidades e singularidades sem submeter a



experiência a um protocolo rígido. Esse cuidado metodológico assegurou a preservação do caráter estético da obra e a centralidade das crianças como produtoras de sentido.

A metodologia baseou-se na abordagem qualitativa e na pesquisa-intervenção, objetivando a produção de conhecimentos e a transformação da realidade dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do projeto através de atividades lúdicas, contextualizadas e significativas. Todas as séries teriam que apresentar algo na culminância, e decidiu-se pela releitura da obra de Ângela Lago *O bicho folharal* através da dramatização. A proposta foi trabalhada em seis meses onde os momentos ocorreram uma vez por semana e conforme se aproximava do prazo passou a ser três vezes por semana.

DA FRUIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO: PERCURSOS E APRENDIZAGENS

A literatura “O Bicho Folharal” de Angela Lago é uma fábula em que o humor é motor de sentido, o jogo entre personagens-animais, a ironia e o desfecho espirituoso criam um campo fértil para a fruição e para a produção de inferências pelas crianças. Ao trabalharmos com fábulas, interessa-nos menos “ensinar uma moral” e mais acompanhar como o grupo chega a ela, por meio de observação, comparação de pistas e negociação de sentidos. Para situar o gênero com precisão, retomamos uma definição clássica de fábula, que nos orienta na apresentação e na mediação do texto com a turma:

[...] é uma narração breve em prosa ou em verso, cujos personagens geralmente são animais e, a princípio sob uma ação alegórica, encerra uma instrução, um princípio geral, ético, político e literário, que se depreende naturalmente do caso narrado. A fábula é então constituída por duas partes: uma narrativa breve e uma lição ou ensinamento. (Souza Neto, 2024, p. 54).

Tomando essa definição como referência, a mediação buscou preservar a brevidade narrativa e o efeito de estranhamento humorístico sem antecipar “a lição”. Em vez de apresentar uma moral pronta, mantivemos a moral em suspenso, convidando as crianças a justificar leituras e a discutir que ensinamento emerge das ações dos personagens. Assim, a dimensão ética não aparece como preceito externo, mas como efeito interpretativo que nasce do caso narrado e das conversas da turma.

No contexto de “O Bicho Folharal”, o humor atua como chave para o discernimento, ele abre espaço para que as crianças elaborem hipóteses sobre intenções, consequências e responsabilidades, e para que expressem suas conclusões em recontos, dramatizações e partilhas com a comunidade escolar, sem reduzir a fábula a um exercício moralizante.

A escolha do livro considerou critérios estéticos como qualidade do projeto gráfico, ritmo, humor e potências de mediação indispensáveis na literatura para crianças, possibilidades de retorno às páginas, pistas visuais/textuais e abertura para encenações. O planejamento previu momentos de fruição integral, leituras segmentadas com pausas e instantes de observação e exploração da capa, folha de rosto, tipografia, a fim de instaurar um chão comum de expectativas, sem antecipar objetivos instrucionais (Abramovich, 2009).

A metodologia baseou-se na abordagem qualitativa e na pesquisa-intervenção, objetivando a produção de conhecimentos e a transformação da realidade dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do projeto através de atividades lúdicas, contextualizadas e significativas. Todas as séries teriam que apresentar algo na culminância, reitera-se que as salas de 1º ano decidiu pela releitura da obra de Ângela Lago *O Bicho Folharal* através da dramatização.



A proposta foi trabalhada no segundo semestre do ano de 2021, onde os momentos ocorreram uma vez por semana e conforme se aproximava o prazo passou a ser três vezes por semana. Quanto aos participantes, somando as duas turmas, vinte e duas crianças participaram de algumas etapas, como: Apresentação da obra, momentos de leitura e contextualização, pinturas e caracterizações livres do animal macaco em papel A4, dobraduras da onça, mas na dramatização apenas oito crianças foram autorizadas por seus responsáveis a participarem da apresentação.

O trabalho se desenvolveu com dois encontros semanais que, ao final do semestre, se intensificaram para ensaios três vezes por semana devido aos ajustes finos da apresentação. A documentação pedagógica inclui caderno de campo, anotações de rodas, registros fotográficos (descaracterizados) e materiais produzidos pelas crianças. A análise organiza unidades de sentido (fruição, oralidade, autoria, socialização) e discute episódios representativos.

A documentação, quando compartilhada em pequenos circuitos internos, cria memória de leitura e fortalece os elos entre os envolvidos (Marconi; Lakatos, 2010). Trata-se de um efeito reiterado por estudos sobre práticas pedagógicas, que ressaltam como as devolutivas e a socialização ética dos registros consolidam pertencimento e continuidade do trabalho.

A sequência se inicia pela leitura integral, com pausas e silêncios que convidam ao olhar demorado sobre paratextos e cenas-chave. Evita-se antecipar objetivos instrucionais; privilegia-se a curiosidade, as hipóteses das crianças e a disponibilidade estética. Perguntas abertas por exemplo: “o que te faz pensar isso?”, “o que muda aqui?” encorajam a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de expectativas “ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia na compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e, dessa maneira, facilita o raciocínio” (Souza, Cosson, 2011, p.105).

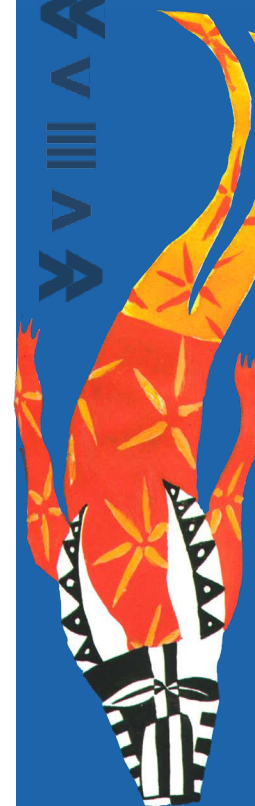
Nessa etapa, a criação de um clima de acolhimento, o convite ao manuseio e a apresentação sensível do acervo funcionam como gatilhos de entrada, preservando a fruição e ampliando a disponibilidade estética das crianças (Lourenço; Ramos, 2024). Nessa direção, entende-se que é pela linguagem narrativa que se acessa o universo imaginário e o contato precoce com essa linguagem acelera o começo da formação leitora. (Segabinazi; Perinelli, 2024)

Nas rodas de conversa, as falas das crianças são acolhidas e devolvidas pela professora-mediadora, solicitando justificativas ancoradas no texto, imagens e promovendo negociação de sentidos. Como culminância, realiza-se uma releitura performativa por meio de dramatização com seleção e organização de personagens, ensaios progressivos e partilha pública. Esse percurso desloca a leitura de um rito escolar para uma experiência significativa, com autoria e circulação social dos sentidos.

Tal condução dialoga com práticas contemporâneas em que os leitores articulam referências de diferentes mídias e textos, ampliando repertórios e modos de justificar interpretações (Moraes, 2024).

SOCIALIZAÇÃO DAS LEITURAS E EPISÓDIOS REPRESENTATIVOS

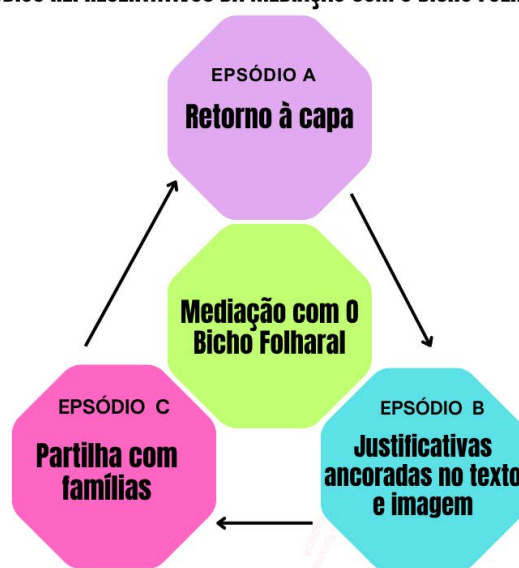
Para tornar visível o percurso vivido sem reduzir a experiência a uma cronologia de tarefas, apresentamos a seguir uma síntese visual dos episódios representativos da mediação. A figura 1, organiza três momentos que se tornaram emblemáticos pela recorrência e pelo potencial formativo: (A) o retorno à capa, quando o grupo identifica pistas cromáticas e revisa hipóteses; (B) as justificativas



ancoradas no texto e na imagem durante a preparação da dramatização, explicitando negociação de sentidos e autoria compartilhada; e (C) a partilha com as famílias, que amplia a circulação social das leituras. A figura serve para analisar a interrelação dos episódios, ela concentra indícios do que sustenta a qualidade da mediação (fruição, atenção ao detalhe, justificativa, socialização) e orienta a leitura dos achados que detalhamos no texto.

Figura 1: Episódios representativos da mediação com O Bicho Folharal

EPISÓDIOS REPRESENTATIVOS DA MEDIAÇÃO COM O BICHO FOLHARAL



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

A leitura da figura evidencia um encadeamento pedagógico, do olhar demorado que ativa inferências (Episódio A), passamos à explicitação pública de critérios de compreensão (Episódio B) e, por fim, à circulação de sentidos no espaço escolar-comunitário (Episódio C). Em conjunto, os episódios mostram como a mediação preserva a obra no centro, qualifica a escuta e legitima a autoria infantil, ao mesmo tempo em que cria memória de leitura e pertencimento. Na sequência do texto, retomamos cada episódio para explicitar suas implicações didáticas, como tempo de fruição, perguntas abertas, documentação leve e socialização ética, de modo a orientar práticas que possam ser replicadas em contextos semelhantes.

- Episódio A — Retorno à capa, em uma das leituras, uma criança sugeriu voltar à capa para comparar a pista cromática com uma cena final. O grupo identificou a recorrência e reinterpretou o desfecho, consolidando a atenção ao detalhe e a revisão de hipóteses formuladas anteriormente.
- Episódio B — Justificativas ancoradas no texto e imagem, durante a preparação da dramatização, surgiram divergências sobre a ordem de entrada de dois personagens. As crianças recorreram ao texto e à marcação da página para embasar a decisão, produzindo uma síntese coletiva e explicitando a autoria compartilhada.

- Episódio C — Partilha com as famílias sobre o projeto de leitura e a proposta do encerramento com a dramatização, na oportunidade firmou-se uma parceria quanto ao figurino, onde os pais colaboraram com uma parte e as docentes com outra e para além disso o incentivo dos responsáveis foi providencial para que se conseguisse efetivar essa última etapa.

Para tornar explícitas as relações entre o que se faz na mediação e o que se observa na aprendizagem, organizamos a seguir um quadro síntese com as ações de planejamento, mediação, socialização e documentação e seus efeitos pedagógicos correspondentes. A intenção é oferecer um mapa prático que preserve a centralidade da fruição e da autoria das crianças, ao mesmo tempo em que orienta o trabalho do professor-mediador, onde prever tempos, formular perguntas abertas, dar devolutivas que pedem evidências no texto, socializar processos e registrar o percurso como memória e base para avaliação formativa.

O Quadro, a seguir, sintetiza as ações da mediação como o planejamento, mediação, socialização e documentação e os seus efeitos pedagógicos correspondentes, oferecendo um mapa prático para orientar e avaliar o percurso.

Quadro 1 - Ações da mediação

Ações	Efeitos para a prática pedagógica
Planejamento	Prever tempos de fruição integral, pausas estratégicas e reentradas; incluir momentos explícitos de justificativa das interpretações.
Mediação	Formular perguntas abertas, devolver falas pedindo evidências no texto/imagem e acolher divergências como oportunidade de negociação de sentidos.
Socialização	Organizar compartilhamentos internos com foco no processo, e não no produto, garantindo condições de participação e pertencimento.
Documentação	Selecionar evidências leves (falas, fotos descaracterizadas, desenhos) e devolvê-las ao grupo, como memória do percurso e base para avaliação formativa.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

A leitura do quadro convida a planejar intencionalmente a experiência literária, cada ação descrita aciona efeitos que se encadeiam, da atenção sustentada e revisão de hipóteses à negociação de sentidos, pertencimento e memória coletiva. Trata-se de um guia flexível, a ser ajustado ao contexto como tempo, turma, acervo e utilizado tanto para planejamento quanto para autoavaliação docente, o que manter ou ajustar em novas leituras, fortalecendo uma cultura de leitura que valoriza fruição, diálogo, socialização e documentação ética do percurso vivido.

As leituras são socializadas em pequenos compartilhamentos, entre turma e a famílias, reforçando a memória coletiva do percurso e o pertencimento. A dramatização, entendida como expansão da experiência estética, dá visibilidade ao que foi compreendido, sem “pedagogizar” a obra. Esse movimento ata a literatura ao cotidiano da escola, fortalece vínculos e amplia a participação cultural das crianças.

Além de valorizar a voz das crianças, tais partilhas ampliam o circuito cultural da escola e cultivam uma memória afetiva de leitura, condição associada ao engajamento leitor na primeira infância (Lourenço; Ramos, 2024).





Ao longo da sequência, o tempo da leitura foi gerido de modo a sustentar atenção e curiosidade com pausas curtas que solicitaram às crianças responderem “o que mudou?”, “que pista reaparece?”, enquanto pausas longas favoreceram retomadas e reinterpretações de cenas. Evitaram-se perguntas fechadas, privilegiaram-se formulações abertas que exigissem justificativas ancoradas no texto e nas imagens. Esse desenho reforçou a coautoria das crianças e a explicitação de estratégias de compreensão - retomar, comparar, prever, alinhando-se a perspectivas de leitura compartilhada na infância.

A culminância da sequência privilegiou os ensaios para a realização da dramatização do livro. Os ensaios foram concebidos como releituras sucessivas, nas quais a turma testou falas, entradas e saídas de personagens e marcações de cena. Houve circulação de papéis dos narradores e atores para ampliar participação e pertencimento. A culminância não teve caráter de “apresentação perfeita”, mas de compartilhamento público do processo, com direito a esquemas simplificados de cenário e figurinos produzidos com a comunidade escolar. Essa escolha favoreceu o foco nas interpretações e na alegria de partilhar o que se leu e compreendeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta mostrou que sequências de mediação que partem da fruição e avançam para releituras performativas ampliam repertórios de linguagem, consolidam autoria infantil e atribuem sentido social à leitura. A tríade, fruição - mediação dialógica - compartilhamento sustenta um processo de formação leitora sensível.

Reconhecer, no percurso, cruzamentos entre linguagens e textos favorece a autonomia interpretativa e sustenta práticas leitoras mais significativas. Como limites, reconhecem-se a necessidade de tempo ampliado nos meses finais e exigências éticas relativas a registros visuais, fatores que impactam a difusão e replicabilidade. A despeito disso, a documentação pedagógica mostrou-se potente para visibilizar o percurso e retroalimentar a prática docente.

Como desdobramentos, sugerem-se novas aplicações com outras obras literárias, investigação de efeitos de ciclos de releitura ao longo do ano e fortalecimento de parcerias com famílias/comunidade para a socialização das produções. Ainda, dialogamos com pesquisas sobre formação do leitor na contemporaneidade, que sublinham as relações entre linguagens e suportes (intermedialidade) e a rede de referências entre textos (intertextualidade) como componentes da compreensão literária. Ao planejar a sequência, assumimos que as crianças mobilizam repertórios múltiplos e constroem sentidos em negociação, de modo que a mediação deve acolher tais cruzamentos, sem prescrever uma única leitura possível (Moraes, 2024).

No plano institucional, a proposta dialoga com a BNCC (Brasil, 2018) quando destaca a importância de experiências que integrem linguagem oral, leitura de textos literários e socialização de produções no território da escola. Ao optar por uma mediação centrada na obra e nos leitores, reafirmamos que a literatura não é meio para cumprir listas de conteúdos, mas experiência que convoca atenção, imaginação e partilha (Abramovich, 2009; Zilberman, 2003). Nesse sentido, a dramatização aparece não como “tradução” do texto, mas como gesto de releitura que torna público o que foi compreendido, preservando o estatuto estético do literário.



Em síntese, ao articular fruição, diálogo e partilha, a literatura configura experiências transformadoras no cotidiano escolar. Recomendam-se ainda dispositivos de encontro com famílias e ateliês de acervo que promovam a descoberta lúdica de livros, conforme orientações de mediação para crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- LAGO, Ângela. **O bicho folharal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- LOURENÇO, Katiane Crescente; RAMOS, Flávia Brocchetto. Livro é brinquedo! Práticas leitoras com crianças pequenas. In: MICHELLI, Regina; SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões (org.). **Leitura literária: do berço à educação infantil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2024. p. 187–204.
- MORAES Cristiane do Couto de. **As percepções intermediária e intertextual na formação do leitor literário infantojuvenil**. In: Michelli, Regina; Cruz, Eduardo da (org.). **Leitura e Literatura Infantil/Juvenil: veredas e encontros**. 1. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.
- SEGABINAZI Daniela Maria; PERINELLI Joseany Lunguinho Gomes. A Conversa Literária: Bárbaro foi à Escola. In: Michelli, Regina; Cruz, Eduardo da (org.). **Leitura e Literatura Infantil/Juvenil: veredas e encontros**. 1. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.
- SOUZA NETO Agostinho Lage Ornellas de. **Fábulas: Literatura do ninho para a vida** In: MICHELLI, Regina; SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Leitura literária: do berço à educação infantil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2024.
- SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. Acervo digital UNESP, 201. Páginas: 101-107. Disponível em: 01d16t08.pdf. Acesso em 1 de out. 2025.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 2003.



REPRESENTAÇÕES DE LEITORES E LEITURAS EM MONOGRAFIAS DE PEDAGOGIA

Ana Cristina Champoudry

Universidade Federal do Maranhão-UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de leitura é tema da pesquisa que desenvolvemos durante o doutorado³³ e que teve como objetivo analisar as representações de leitura presentes em monografias de pedagogia em universidades maranhenses. Os materiais que utilizamos para identificar as leituras e as formas de representá-las foram os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), a partir de um *corpus* de análise composto por dezessete monografias que foram elaboradas por discentes de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade Estadual do Maranhão, no campus de São Luís, no período entre 2006 e 2016.

Para analisar as monografias, partimos da concepção de leitura entendida como prática de *apropriação*, conceito que é proposto por Chartier (1990, 2001), que se caracteriza por reinventar os sentidos do que foi lido, e a concepção de leitura proposta por Certeau (2008), entendendo-a como prática que se propõe ao desvio. Mobilizamos, ainda, como conceito central o de representação formulado por Chartier (1990, 2001), considerando que a partir das formas de representar evidenciamos os modos de conceber o objeto de pesquisa. Para compor a fundamentação teórica, apresentamos, ainda, o conceito de *materialidade textual* (Chartier, 1998), como conceito que auxilia na observação das formas de representação da leitura, pois compreendemos que nenhuma leitura existe fora de seu suporte e que a partir das marcas textuais deixadas ao longo do texto, podem ser evidenciadas as apropriações e representações da leitura.

A pesquisa se constituiu como uma investigação que possui caráter qualitativo, de base bibliográfica e documental (Lüdke; André, 1986), (Laville; Dione, 1999) e tem nas monografias as fontes de pesquisa (Eco, 2009), pois a partir delas, identificamos como os discentes-pesquisadores representaram o ensino de leitura. Para pesquisar a relação entre apropriações e representações de leitura, iniciamos as análises observando, nas monografias, a formação do interesse dos discentes para pesquisar sobre leitura e identificamos a representação dos discentes-pesquisadores, enquanto leitores, que foram produzidas a partir de uma imagem de si mesmos como leitores, à medida que definiam por pesquisar sobre ensino de leitura e apresentavam como se formou o interesse por esse objeto. Entre os motivos apontados, identificamos que as vivências pessoais com o ensino de leitura, inicialmente no contexto da escola básica e, depois, no contexto da universidade, encaminharam os discentes a pesquisarem sobre a leitura como objeto de ensino no espaço escolar. Além dessa motivação inicial, identificamos também que o interesse em pesquisar sobre o ensino de leitura partiu do reconhecimento, pelos discentes, da escola como instituição que tem a responsabilidade de promover o

33 SILVA, Ana Cristina Champoudry Nascimento da. **A pesquisa sobre o ensino de leitura**: representações sobre a formação do pesquisador e do formador de leitores em cursos de Pedagogia de Universidades Maranhenses. 2023. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.



trabalho com a leitura para formar leitores, revelando-se, nas monografias, como uma característica comum aos trabalhos, quando consideram o ensino de leitura como objeto de pesquisa e quando definem por desenvolver estudos de campo em escolas do ensino fundamental.

Neste trabalho, apresentamos a relação entre leitura, formação de professores e suas representações presentes nos textos monográficos, evidenciando como essas representações constituem as monografias, ora associando o ensino de leitura à alfabetização e ao trabalho com a literatura infantil no contexto escolar, ora destacando a função do/a professor/a enquanto mediador/a na promoção da leitura nos anos iniciais. A partir dessas manifestações, reconhecemos que a leitura é representada pelos motivos que originaram as monografias. Motivos que aparecem associados à formação daqueles que elaboraram as monografias como leitores/as, desde vivências com a leitura na infância e também, descritas por experiências com leitura durante a formação em Pedagogia. Assim, este trabalho tem como objetivo descrever as representações de leituras e de leitores, presentes nas monografias, tomando por base os interesses que motivaram a realização das pesquisas.

REPRESENTAÇÕES DE LEITURAS COMO OBJETO DE PESQUISA

Nas monografias analisadas, a leitura se tornou interesse de pesquisa porque atravessou a vida dos discentes em momentos específicos e de forma significativa. Para identificar as representações de leitura, partimos da seguinte questão: Qual imagem de leitura as monografias refletem? Desse modo, constatamos que, entre as diferentes formas de descrever a leitura, as monografias apresentavam em comum, os dados sobre os motivos que levaram os discentes a pesquisarem sobre a leitura.

Este interesse dos discentes-pesquisadores associam-se à prática institucionalizada da leitura, tendo a escola como o lugar que é responsável pelo trabalho com essa prática e se caracterizam pelas vivências *leitoras* enquanto graduandos(as) de pedagogia cuja representação de leitores está atrelada a conhecimentos pedagógicos, a partir dos quais consideram a leitura como prática que promove a aprendizagem e o desenvolvimento humano, conforme apresentaremos a seguir.

• A formação do interesse dos discentes-pesquisadores pelo tema da leitura

A concepção de comunidade de leitores é uma abordagem da história cultural que se define por considerar que há modos de ler comuns a determinados grupos, constituindo-se em um espaço em que são delimitadas histórica, social e culturalmente as práticas de leitura e, embora possa ser entendido como um espaço físico, referindo-se aos leitores de uma determinada região e país; ou histórico, como exemplo, os leitores do Antigo Regime Francês (Chartier, 1990), a concepção de comunidade de leitores, aqui abordada, compreende que ler “[...] é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro. Por isso devem ser reconstituídas as maneiras de ler próprias a cada comunidade de leitores [...]” (Chartier, 1991, p. 181), não se restringindo, portanto, a um determinado tempo ou espaço, mas pretendendo traçar as características comuns aos leitores do contexto sociocultural da pesquisa, demarcando-as pelas interpretações e discursos recorrentes.

Destacamos, inicialmente, que os discentes-pesquisadores que elaboraram as monografias pertencem a uma comunidade de leitores acadêmicos que, enquanto estudantes dos cursos de pedagogia em universidades maranhenses, constituíram-se, durante sua formação, produzindo



leituras como parte do percurso universitário. Dessas leituras, interpretaram, fizeram referências, inscrevendo-se como sujeitos que elaboraram sentidos a partir do que leram e, à medida que se constituíram como leitores nessa comunidade universitária, se constituíram também, ainda que iniciantes, como pesquisadores.

Da definição de leitores inseridos no espaço acadêmico, identificamos, nos TCC, discursos que possibilitaram a sua caracterização como discentes que decidiram pesquisar sobre leitura, a partir do que consideramos como elementos comuns aos trabalhos e que ajudou a defini-los como parte de um coletivo. Daquilo que reconhecemos nos trabalhos como características comuns, encontramos enunciados que apresentavam: os interesses em pesquisar sobre a leitura como parte de vivências, pessoais e institucionais, sobre essa prática; o reconhecimento da função social da escola como promotora da leitura e a necessidade de elaborar proposições para o trabalho com essa prática; e ainda, a relação entre leitura e conhecimentos pedagógicos que associam o ensino daquela à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

- **Os interesses na pesquisa sobre leitura como parte das vivências com essa prática na escola e na universidade**

Como primeira característica, destacamos, nas monografias, *os interesses para pesquisar sobre leitura a partir das vivências* que se deram de forma pessoal no contexto escolar e também como parte do contexto formativo na universidade e em meio a práticas de leitura bem-sucedidas e/ou aquelas que não foram bem conduzidas, os discentes-pesquisadores destacaram que os conhecimentos sobre leitura que foram adquirindo durante a sua formação, na educação básica e/ou na pedagogia, contribuíram para descrever o processo de identificação pessoal com tais conhecimentos.

A representação de leitores é demonstrada pelas especificidades das vivências pessoais já supracitadas, nas quais os discentes buscaram refletir sobre como essa prática se desenvolveu e se desenvolve nas escolas, e há, em comum entre eles, um interesse pela leitura manifestado antes mesmo do ingresso no curso de pedagogia, como demonstram os trechos a seguir,

[...] foi despertado o desejo de falar sobre fábulas, **pelo motivo de apreciá-las desde minha infância. Tive o intuito de verificar como elas estavam sendo trabalhadas atualmente**, com que frequência, e se as crianças se interessam por esse gênero (M12, 2015, p. 10).

[...] O interesse inicia-se ainda no início do Ensino Médio quando passamos a fazer parte de um Grêmio Estudantil na escola pública em que estudávamos, no município de São José de Ribamar que, dentre as reivindicações, **lutava para a criação de uma biblioteca**. Após muitas lutas e com a ajuda da comunidade e de alguns (algumas) colegas conseguimos um espaço na escola e montamos a biblioteca" (M09, 2013, p. 13).

Reconhecer-se enquanto leitor é um dos indícios que caracteriza, nas monografias, o interesse dos discentes em pesquisar sobre a leitura. Esse reconhecimento é evidenciado quando destacam a sua própria experiência com esta prática, ao mesmo tempo que consideram a importância de que seja desenvolvida. Ao apresentarem os motivos que os encaminham a pesquisar sobre a leitura, os discentes-pesquisadores justificam, apresentando uma relação que aproxima o discente/leitor daque-



le que pesquisa sobre leitura, descrita por narrativas sobre a experiência pessoal que representam, ao mesmo tempo, a dimensão subjetiva e a dimensão como objeto cultural que define o ato de ler.

A relação do discente como pesquisador e enquanto leitor com o objeto também é descrita, nos trabalhos, pela vivência deles – já como estudantes da graduação – no contexto formativo, em disciplinas do curso de pedagogia, em estágios e em projetos de extensão à comunidade, conforme o trecho a seguir.

[...] A partir de **observações feitas durante a trajetória do curso de pedagogia, especialmente em escolas campo de estágio e trabalho, onde os professores costumavam cobrar que os alunos lessem livros, indicados pelas escolas, e a fazer resumo dos mesmos**. Constatou-se que as crianças têm uma ideia equivocada sobre a leitura e acham que ler é chato[...] (M10, 2015, p. 36).

[...] partiu de observações feitas durante **minha atuação como bolsista em um projeto de extensão vinculado ao PIBEX-UEMA (2013-2014)**, centrado no trabalho com contação de histórias infantis [...] (M11, 2015, p. 18).

O interesse, por este assunto, **partiu das observações realizadas na disciplina de Prática Curricular na Dimensão Docente, na qual foi realizado o Projeto LEVA (Leitura Escrita Vida Aprendizagem) que tinha como principal objetivo desenvolver atividades metodológicas para alunos com baixo rendimento** escolar na leitura e na escrita e que apresentavam distorção de idade para o ano em curso (M16, 2016, p. 10).

O interesse pelo tema surgiu a partir das experiências compartilhadas durante a execução do Projeto de Intervenção “A arte de saber brincar”, no Estágio em Docência da Educação Infantil (...) onde realizamos práticas de contação de histórias com crianças do Infantil II (...) (M15, 2015, p. 11).

Nos trechos acima, os discentes apontam que a participação em projetos de extensão, em estágios supervisionados e em disciplinas fez com que eles decidissem pesquisar sobre a leitura durante a formação acadêmica, fato que os encaminhou a propor alternativas para o ensino de leitura no contexto escolar. Segundo o que informam em seus textos, o interesse pela pesquisa em leitura foi motivado ora pelas próprias vivências no espaço escolar, ora pelo que observaram dessas práticas em estágios, projetos de extensão nas escolas, como descreveu uma discente cujo interesse para pesquisar sobre a leitura “partiu de observações feitas durante minha atuação como bolsista em um projeto de extensão”, e outro, descrevendo que sua motivação “partiu das observações realizadas na disciplina de Prática Curricular na Dimensão Docente, na qual foi realizado o Projeto que tinha como principal objetivo desenvolver atividades metodológicas para alunos com baixo rendimento escolar na leitura e na escrita”. Ainda como parte das vivências durante a formação universitária, a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola da rede estadual de São Luís contribuiu para o interesse em pesquisar sobre a leitura, conforme o trecho a seguir.

[...] sentimos a necessidade de pesquisar sobre o processo de alfabetização com o objetivo de **analisar como a leitura e a escrita têm sido trabalhadas em turmas de alfabetização** e se tem proporcionado a formação de leitores e escritores (M05, 2012, p. 10).

Do que os discentes-pesquisadores afirmam, em suas monografias, o interesse em pesquisar sobre a leitura inscreve-se a partir de vivências em espaços escolares, ainda como estudantes da



educação básica e são reafirmados quando estudantes da graduação, durante o estágio curricular, na participação em projetos de extensão, nas disciplinas que trazem a leitura como objeto de estudo e dessa observação da prática escolar, decorre a necessidade de continuidade de estudos sobre a temática, em uma relação entre o(a) discente que é leitor(a), professor(a) em formação e pesquisador, conduzindo-o a observar o trabalho com a leitura na escola.

• A leitura como objeto de ensino no espaço escolar

A segunda característica que contribuiu para entendermos como se deu a formação do interesse pelo tema da leitura, nas monografias, refere-se ao reconhecimento da *leitura como objeto de ensino no espaço escolar*, estabelecendo uma relação entre objeto e espaço e que é explicitada por enunciados que, ora reconhecem a escola como lugar propício ao desenvolvimento da leitura, ora descrevem que as práticas ali desenvolvidas precisam ser repensadas.

A escola, espaço tradicional em que se produz conhecimento, é a responsável pela aprendizagem tanto da leitura quanto da matemática, de maneira sistematizada [...] (M06, 2013, p. 10).

Cabe à escola viabilizar práticas pedagógicas que favoreçam ao aluno a oportunidade de vivenciar concretamente o valor da leitura [...] (M07, 2013, p. 26) [Grifos nossos].

Nos enunciados, os discentes-pesquisadores apresentam a escola como instituição que é responsável pela formação de leitores, ao afirmarem que, “A escola, espaço tradicional em que se produz conhecimento, é a responsável pela aprendizagem (...) da leitura” e, ao definirem essa responsabilidade, direcionam sua afirmação a essa instituição: “Cabe à escola viabilizar práticas pedagógicas que favoreçam ao aluno a oportunidade de vivenciar concretamente o valor da leitura”.

Associada à defesa da escola como responsável pelo trabalho com a leitura, nessa segunda característica, observamos que as pesquisas indicam a necessidade de mudanças em concepções e práticas de ensino de leitura que acontecem no contexto escolar. Essa é outra característica que indica como se deu a formação do discente para pesquisar sobre a leitura porque, a partir dela, ele descreve o contexto em que as pesquisas aconteceram para responder a situações de ensino e de aprendizagem, problematizando o trabalho com a leitura em espaços escolares e oferecendo sugestões para desenvolver essa prática no contexto pesquisado.

Nesse sentido, **o professor deve atentar para trabalhar com textos que despertem o interesse da criança**, sem esquecer que é de fundamental importância que estes tragam conteúdos que fazem parte do cotidiano da mesma [...] (M14, 2015, p. 18).

Na sala de aula, **é necessário que a prática da leitura seja trabalhada de forma viva e criativa** com o intuito de fazer a criança perceber e compreender o real significado daquilo para sua vida[...] (M09, 2013, p. 41).

Os trechos acima evidenciam a leitura escolarizada, colocando o discente-pesquisador na posição em que analisa as práticas de leitura e propõe outros modos de realizá-las, diferentes dos que são desenvolvidos pela escola, seguindo um percurso que vai da problematização de conhecimentos sobre a leitura para a sugestão de práticas pedagógicas, descrevendo que “o professor deve atentar para trabalhar com textos que despertem o interesse da criança” e que “é necessário que a prática da



leitura seja trabalhada de forma viva e criativa". Essa característica apresenta a leitura como objeto de ensino escolarizado que necessita de práticas sistematizadas e, ao observar a especificidade desse trabalho no contexto escolar, reconhecemos que discentes-pesquisadores fazem essas observações com base em suas vivências com o ensino de leitura e também baseados nos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica.

• A relação entre leitura e desenvolvimento do indivíduo

Outra característica comum às monografias que se refere à formação do interesse para pesquisar a leitura está na *relação entre a leitura e o desenvolvimento humano*, inscrevendo as práticas de leitura como um "instrumento" pedagógico para promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, conforme apontam os trechos a seguir,

A leitura é uma competência indispensável ao desenvolvimento de uma pessoa, possibilitando que ela seja capaz de ocupar seu espaço e exercer sua cidadania interagindo com o outro e com tudo o mais que a cerca (M13, 2015, p. 11).

O ato de ler é muito bom, porque ativa o cérebro, deixando-o apto para obter uma melhor aprendizagem, preencher lacunas e bloquear a solidão (M12, 2015, p. 41).

É a fase da infância o momento ideal para formar leitores, pois nesse período o ser humano tem maior concentração e desenvolvimento do intelecto, é um período de descobertas[...] (M10, 2015, p. 08).

Nos trechos acima, evidenciamos uma associação da leitura ao desenvolvimento de competências, caracterizando-se como "instrumentalização" da leitura em que apresentam propostas e soluções à formação de indivíduos quando citam que "A leitura é uma competência indispensável ao desenvolvimento de uma pessoa", descrevendo-a pela possibilidade de aprender mais e melhor, ou afirmando que o "O ato de ler é muito bom, porque ativa o cérebro, deixando-o apto para obter uma melhor aprendizagem", demarcando a infância como tempo para formar leitores, "É a fase da infância o momento ideal para formar leitores, pois nesse período o ser humano tem maior concentração e desenvolvimento do intelecto". Com base nesses discursos, os discentes-pesquisadores apresentam a leitura enquanto prática que se define como meio para alcançar objetivos mais amplos e, para descrevê-la, apontam a "utilidade" que ela possui no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características descritas demonstram que as escolhas para pesquisar sobre leitura não se deram, exclusivamente, de modo particular como se somente os discentes as tivessem definido, mas, ao observá-las, reconhecemos que foram influenciadas pelo contexto de formação que os encaminhou para vivenciarem as práticas de leitura no contexto escolar como parte de sua formação acadêmica. Reconhecemos, ainda, que essas características, comuns às monografias, fazem com que os discentes-pesquisadores pertençam a uma mesma comunidade: a de estudantes de pedagogia que tem, como parte da formação que oferece, o objetivo de formar leitores acadêmicos, formar os formadores de leitores que atuarão na escola básica e também formar pesquisadores para que produzam resultados e soluções no âmbito educacional.



A caracterização do interesse por pesquisar a leitura no contexto escolar foi motivada pela participação dos discentes em projetos de extensão universitária, em estágios supervisionados, na participação do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e também em disciplinas que tiveram como objeto o ensino de leitura e que desenvolveram atividades de leitura em escolas.

Assim, consideramos que a formação do interesse em pesquisar sobre a leitura partiu, também, da própria formação acadêmica, quando em contato com os conhecimentos pedagógicos observaram o ensino de leitura, destacando a sua importância no desenvolvimento do indivíduo, associado, principalmente, ao desenvolvimento infantil. Esses interesses colaboraram para representar a imagem de leitor que pesquisa sobre leitura pela aproximação que tiveram com essa prática ao longo de sua vivência escolar e acadêmica, reconhecendo-a como um importante objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel. Ler: uma operação de caça. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano** – Artes de Fazer. 15ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. Textos, Impressos, leituras. In: **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

ECO, 2009. **Como se faz uma tese**. 22ed. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GALVÃO, Mayra Silva. **O aprendizado da leitura**: a formação do leitor proficiente e sua influência no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da habilidade de interpretação textual nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Ana Luiza Costa. **O ensino da leitura e da escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**: concepções e práticas das professoras alfabetizadoras. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Siléa Regina Pereira. **As fábulas na formação de leitores no ciclo de alfabetização**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.



MORENO, Valquíria Andrade. **A literatura infantil na formação de leitores das séries iniciais**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013.

RODRIGUES, Verônica Cunha. **A prática de contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem na criança pequena**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SANTOS, Danielle Carvalho. **Professor-leitor: desafios pedagógicos na construção do hábito da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2014.

SILVA, Ana Cristina Champoudry Nascimento da. **A pesquisa sobre o ensino de leitura: representações sobre a formação do pesquisador e do formador de leitores em cursos de Pedagogia de Universidades Maranhenses**. São Paulo: 2023.

SOUSA, Elilson Tarcio de Sousa e. **A leitura no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica Cidade Olímpica: reflexões sobre as práticas pedagógicas em prol da formação de leitores**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

SOUSA, Silvia Helena. **A contribuição da leitura na aprendizagem dos conteúdos de matemática no 5º ano do Ensino Fundamental**. 2013. Monografia de graduação em Pedagogia. São Luís: universidade Estadual do Maranhão, 2013.

SOUZA, Maiara Bulhão. **Contação de histórias: um relato de experiências do Projeto Escola de educadores na Rede leitora “Ler para valer” em São Luís**. 2015, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

VIEIRA, Rafaelle Helena dos Santos. **O desafio de formar alunos leitores no ensino fundamental: um olhar direcionado para a prática docente em sala de aula**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.



SABERES NATIVOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSÍVEIS CAMINHOS COM A LITERATURA INDÍGENA

Aldenice Auxiliadora Oliveira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Alba Maria Monteiro Santos Lessa

Prefeitura Municipal do Recife (PMRE)

INTRODUÇÃO

A formação continuada constitui-se como um elemento fundamental para o fortalecimento da prática docente, especialmente em um contexto marcado por constantes transformações sociais, pedagógicas e políticas. Nessa perspectiva, o presente trabalho configura-se como um relato de experiência desenvolvido no âmbito de uma formação continuada realizada na Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo, pertencente à rede municipal de ensino de João Pessoa - PB, sob a coordenação da professora Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UFPB), no contexto do projeto *Cultura Literária na Escola*. A proposta formativa teve como foco o uso da literatura indígena como instrumento de formação e reflexão pedagógica, com o objetivo de ampliar repertórios docentes e incentivar práticas educativas sensíveis à diversidade cultural. Nesse contexto, a literatura indígena apresenta-se como um recurso potente para a ampliação de visões de mundo, a valorização de identidades e a promoção de práticas literárias comprometidas com o respeito à diversidade. Assim, este estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da formação docente para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino multicultural, reconhecendo o professor como sujeito central no processo educativo. Para tanto, busca-se: (i) apresentar a prática desenvolvida na formação de professores, mediada pela contação da narrativa *História de Índio*, do escritor indígena Daniel Munduruku, lançado em 1996; (ii) relatar o desenvolvimento da prática de leitura realizada junto aos docentes durante o processo formativo; e (iii) tecer considerações acerca da importância das estratégias de leitura para a promoção do letramento literário. Desse modo, evidencia-se a relevância da formação continuada como caminho essencial para o desenvolvimento profissional docente, ao possibilitar a ampliação de saberes teóricos e metodológicos necessários à construção de práticas literárias comprometidas com uma educação multicultural. Nesse sentido, Graça Graúna, em *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*, destaca a presença histórica e a força da literatura indígena no cenário literário brasileiro ao afirmar que:

A literatura indígena pulsa. A sua força atravessa fronteira, negar a existência da literatura indígena ou imprimir-lhe o rótulo de orature (como quer a visão eurocêntrica) são formas de preconceito literário. E mais: isso significa banalizar os direitos literários, a história de resistência e luta dos diferentes povos indígenas de que tratam (em parte) os Direitos Humanos (GRAÚNA, 2013, p. 56).

Desse modo, a literatura indígena configura-se como uma possibilidade de acesso as diferentes linguagens, narrativas e representações históricas e culturais dos povos indígenas, favorecendo a construção de conhecimentos mais plurais entre os estudantes. Nas últimas décadas, as reivindicações



dos povos indígenas têm impulsionado avanços significativos no âmbito educacional, resultando na ampliação de políticas públicas voltadas à valorização da diversidade cultural presente no país. Tais avanços encontram respaldo em dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nos currículos escolares de todo país. Nesse contexto, a formação docente assume papel central para a efetivação da normativa, apresentando práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as identidades, os saberes e os modos de vida desses povos.

Para a fundamentação teórica deste estudo, recorreremos às contribuições de Solé (1998) e de Giroto e Souza (2010), entre outros autores que discutem as estratégias de leitura e o letramento literário no contexto escolar. Do ponto de vista metodológico, a proposta caracteriza-se por uma abordagem de natureza qualitativa, empregada tanto na realização da revisão bibliográfica quanto na compreensão da leitura literária como instrumento formativo no ambiente escolar. Quando pensamos que na escola especialmente nos anos iniciais como é o caso da escola supracitada, onde a maioria dos estudantes tem em sua maioria os primeiros contatos com o universo da literatura infantil, entendemos que se faz cada vez mais urgente a formação continuada que oportunize temas como a literatura indígena.

Além disso, os resultados indicam que práticas de leitura literária planejadas e teoricamente fundamentadas configuram-se como importantes estratégias para a formação de leitores, tanto entre os estudantes quanto entre os professores, ao favorecer maior motivação, segurança e intencionalidade pedagógica no trabalho com o texto literário em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As obras de autoria indígena, vem favorecer processos de descolonização do currículo escolar, historicamente marcado pela predominância de perspectivas eurocêntricas pelo olhar do colonizador. Nesse sentido, a literatura indígena constitui um importante instrumento para questionar e problematizar heranças culturais naturalizadas nos currículos escolares, contribuindo para a ampliação de olhares e para a valorização de outras epistemologias. Nessa perspectiva, Graúna (2013) reflete sobre a literatura indígena ao afirmar:

A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Partindo da compreensão de que é necessário enfrentar e superar práticas eurocêntricas, coloniais e racistas historicamente presentes na educação, a inserção da literatura indígena no contexto escolar assume papel fundamental. Essa presença contribui para ampliar a visibilidade dos povos indígenas e para valorizar a diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira, especialmente após a promulgação da Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura



dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica. Nesse cenário, destaca-se o modo como os povos indígenas vêm se apropriando da educação escolar formal, resignificando-a como um espaço de afirmação identitária, política e cultural, conforme discutem:

Os povos indígenas apropriaram-se gradativamente, a partir da segunda metade do século XX em diante, da educação escolar formal, de seus valores políticos-culturais, de seus instrumentos epistemológicos e de suas ferramentas midiático-digitais para organizar-se enquanto Movimento Indígena atuante politicamente, de modo direto e sem mediações institucionalistas, cientificistas e tecnicistas, na esfera pública democrática, como sujeito político-cultural autônomo” (DANNER, DANNER, DORRICO, 2021, p.232).

Porém, o trabalho com a literatura indígena no contexto educacional ainda enfrenta desafios, sobretudo em razão do desconhecimento e da insegurança de muitos docentes diante dessa temática. Com o intuito de compreender o cenário das produções acadêmicas sobre o tema, realizou-se um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2022 a 2025, utilizando o descritor “formação de professores e a Lei nº 11.645/08”. Os dados obtidos indicaram uma produção ainda limitada, com a identificação de quatorze dissertações e a ausência de teses que abordem a formação docente, especialmente no campo do ensino de Língua Portuguesa. Esse panorama evidencia lacunas no campo acadêmico e aponta para a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a formação de professores e o trabalho com a literatura indígena na escola, de modo a fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural e com a educação multicultural. Ressalta-se que o levantamento realizado não se configura como uma busca exaustiva, sendo possível a existência de produções não identificadas; ainda assim, os resultados encontrados contribuem para a compreensão da relevância do tema no contexto educacional contemporâneo.

Nessa perspectiva, visamos contribuir para a transformação desse cenário, ao indicar caminhos que promovam a valorização da diversidade cultural e o enfrentamento do preconceito, a partir do conhecimento das características e especificidades das diferentes culturas indígenas. A apropriação da escrita como instrumento de produção de uma literatura comprometido com os diferentes diálogos entre as sociedades, favorecendo processos de reconhecimento mútuo. Tal movimento integra uma luta mais ampla pela preservação cultural e pela resignificação de instrumentos que, em outros momentos históricos, foram utilizados para desumanizar e submeter os povos indígenas.

METODOLOGIA

A formação docente ocorreu por meio de encontros formativos, nos quais foram propostas leituras, discussões coletivas e atividades reflexivas a partir de obras de literatura indígena, priorizando textos de autoria indígena. A escola Lúcia Giovanna já desenvolvia formação continuada para os docentes, a opção por discutir a literatura indígena foi também uma solicitação das docentes, já que a biblioteca lá existente conta com um bom acervo de livros de literatura infantil e desenvolve projetos de leitura no seu cotidiano. As ações foram desenvolvidas com base em estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010), em que destacam que todo o ato de leitura precisa ter objetivo, tais como a ativação de conhecimentos prévios, a leitura compartilhada, a antecipação de sentidos e a socialização das interpretações, propiciando a construção coletiva do significado dos textos. Nesse processo,



foi realizada a leitura do livro *História de Índio*, de Daniel Munduruku, utilizada para possibilidades pedagógicas para o trabalho com essas narrativas no contexto da sala de aula.

A escolha pela obra *história de Índio*³⁴ se deu apresentar de forma objetiva e sensível, as vivências dos povos indígenas, aproximando o leitor do cotidiano dos povos originários. Além disso, a narrativa assume um caráter de denúncia ao problematizar os impactos da ação humana sobre o meio ambiente, evidenciando processos de degradação relatados pelos próprios sujeitos que vivenciam essa realidade. Com a invasão do homem branco aos territórios indígenas, intensificam-se problemas como a poluição das águas e a fome enfrentada pelas comunidades, uma vez que o desmatamento e a progressiva redução de suas terras comprometem práticas essenciais de subsistência, como a caça e a pesca. Nesse contexto, evidencia-se a contradição entre o discurso e a prática do colonizador, que afirma ser aliado dos povos indígenas, mas cujas ações resultam na destruição de seus modos de vida e de sua cultura, conforme denuncia o autor: “[...] Os pariwat vêm até nós com promessas, dizendo que são nossos oboré [amigos], que gostam dos índios, que somos os mais importantes habitantes desta terra e os verdadeiros brasileiros, mas o que fazem é sempre o contrário do que falam: destroem nosso povo e nossa cultura” (Daniel Munduruku, p. 14).

A obra apresenta o conto “O menino que não sabia sonhar” como uma representação do modo de vida do povo Munduruku na floresta, evidenciando seus rituais religiosos, manifestações artísticas, práticas alimentares, formas de educação, direitos, diversidade linguística e cultural, bem como suas tradições. Nesse sentido, o texto oferece aos professores um ponto de partida consistente para o conhecimento dos povos indígenas, ao possibilitar o contato com as vivências cotidianas de uma aldeia Munduruku por meio da trajetória do pequeno Kaxi. A narrativa permite compreender como os processos educativos se constituem a partir dos ensinamentos dos mais velhos, transmitidos de geração em geração, fundamentados no respeito à natureza e na valorização das práticas culturais. Além disso, as histórias Munduruku contribuem para a inserção de debates mais aprofundados sobre a potência da voz indígena no contexto da sala de aula, favorecendo a construção de uma consciência crítica entre os docentes.

PROPOSTA DE ENSINO

- **Primeira parte: teórica e formativa**

A primeira etapa da ação teve caráter teórico e formativo, com foco na sensibilização e na ampliação do repertório dos professores acerca da temática indígena no contexto escolar. Nesse momento, foi apresentada e discutida a Lei nº 11.645/08, destacando-se sua obrigatoriedade e relevância para o ensino da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica. A discussão se deu em torno da obra de Janice Thiél (2012), destacando a importância da literatura indígena no contexto educacional. Esse momento teve como objetivo ampliar o repertório teórico dos professores, enfatizando a literatura indígena como produção estética, cultural e política, capaz de romper com visões eurocêntricas ainda presentes no currículo escolar.

34 MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.



- **Segunda parte: proposta com a literatura indígena**

- 1º passo – Introdução da obra: Na etapa de introdução, apresentou-se o título da obra *História de Índio*, de Daniel Munduruku, contextualizando quem é o povo Munduruku e as temáticas abordadas nas narrativas. Nesse momento, discutiram-se aspectos relacionados à autoria indígena, à oralidade, à relação com a natureza e à função social da literatura indígena, destacando seu papel na valorização dos saberes e das culturas dos povos originários.
- 2º passo – Leitura compartilhada: Realizou-se a leitura da obra de forma compartilhada entre os professores, promovendo momentos de escuta atenta, leitura em voz alta e acompanhamento coletivo dos textos. Essa etapa favoreceu a construção conjunta de sentidos, bem como a aproximação dos participantes com as vivências e experiências retratadas na narrativa. Essa etapa é importante para que o professor mediador adentre no universo da leitura, passando a ter um olhar mais atento a literatura indígena.
- 3º passo – Pausas interpretativas: Durante a leitura compartilhada, foram realizados momentos de pausa para a troca de impressões, esclarecimento de termos e discussão de trechos significativos da obra. Essas pausas possibilitaram a ativação dos conhecimentos prévios dos professores e favoreceram uma leitura mais crítica e reflexiva das narrativas, ampliando a compreensão dos sentidos construídos coletivamente.
- 4º passo – Articulação com a prática pedagógica: Nesse momento, os professores refletiram sobre as possibilidades de inserção da obra no contexto da sala de aula, discutindo estratégias didáticas, adequações aos diferentes anos de escolaridade e a contribuição da literatura indígena para a formação de leitores críticos e conscientes da diversidade cultural. Discutir e realizar momentos com os professores aproxima o mediador do texto para que ao levar literatura indígena para o espaço da sala de aula o mesmo tenha mais segurança no seu fazer cotidiano.
- 6º passo – Elaboração da proposta para a turma: Como etapa final da sequência, os professores foram convidados a pensar na proposta pedagógica destinada às suas respectivas turmas, considerando as especificidades dos estudantes, os objetivos de aprendizagem e as possibilidades de trabalho com a obra em sala de aula. Esse momento favoreceu a reflexão sobre a prática docente e a transposição didática da leitura literária, visando à formação de leitores críticos e ao reconhecimento da literatura indígena no currículo escolar.



Fonte: acervo da pesquisadora (oliveira, 2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vivenciadas, evidencia-se a relevância de incorporar essa temática de modo consistente na formação de professores, sobretudo no que se refere à valorização da cultura indígena por meio de práticas literárias, resistindo a diferentes formas de invisibilidade que esses povos sofreram historicamente. O ensino com a literatura indígena configura-se, portanto, como um importante instrumento de fortalecimento cultural, desde que assegure a participação ativa dos próprios povos indígenas no processo educativo. Para que isso se efetive, torna-se fundamental investir na formação de professores qualificados e preparados de maneira diferenciada, capazes de desenvolver uma práxis docente intercultural e crítica.

Proporcionar formação continuada no espaço da escola, especialmente na temática acima mencionada, abre um leque de possibilidades, o de instigar cada vez mais os professores a diversificar sua prática com a mediação da leitura, reconhecimento da escrita dos povos originários, formas de transmitir e contar suas histórias através da sua ancestralidade. É pertinente destacar o quanto os professores se dedicaram a melhorar suas práticas no dia a dia da sala de aula, observando a modulação de voz, construção de palavras, a delicadeza de traços e cores existentes no acervo da escola. Esse é um patamar que não se atinge de imediato é preciso que haja constância.

Portanto, o trabalho com a literatura indígena no âmbito da formação de professores, favorece a construção de leituras críticas que evidenciam para o enfrentamento de estereótipos, preconceitos e processos históricos de exclusão vivenciados pelos povos indígenas, bem como para a superação de seu silenciamento e invisibilidade. Nesse percurso formativo, a escrita literária de autoria indígena constitui-se como um espaço de enunciação e diálogo, no qual os autores afirmam suas identidades, memórias e pertencimentos. A leitura de obras indígenas em seu caráter literário possibilita compreender como um lugar de preservação da memória coletiva e de construção identitária, especialmente quando se considera a articulação entre texto e imagem, elementos que ampliam os sentidos produzidos no ato da leitura.





REFERÊNCIAS:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando; DORRICO, Julie. Educação, memória e resistência na literatura indígena brasileira contemporânea. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 229-251, set./dez. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. *História de Índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GIROTTO, C.G. G. S; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata J. de. Et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2010.

THIEL, Janice Cristine. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 35- 47, 2012.

THIEL, Janice. *Pele Silenciosa, Pele Sonora: A literatura indígena em destaque: Autêntica*, 2012.



“SACOLA LITERÁRIA”: POR UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA³⁵

Isabela Siqueira Fernandes

*Unesp - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente,
Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),
Mestranda em Educação*

Renata Junqueira de Souza

*Professora Sênior – Unesp –
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura desempenha papel fundamental na formação humana, por meio de suas múltiplas formas e expressões, toca e se faz sentir de maneira singular em cada indivíduo. Embora o texto didático cumpra importante função de transmitir informações de modo mais objetivo, a literatura transcende esse caráter informativo (Azevedo, 1999). Ao abordar questões tipicamente humanas, ela provoca reflexões, desperta emoções e transborda sentidos e significados que podem ser experienciados e discutidos tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Colomer (2017) menciona que uma das funções da literatura é a possibilidade de abrir as portas para o imaginário, assim como possibilitar o desenvolvimento e o domínio da linguagem “[...] através das [diversas] formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário” (Colomer, 2017, p. 20). Além disso, a autora destaca que a literatura também cumpre a função de “Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações” (Colomer, 2017, p. 20). Logo, contribui para o fortalecimento da sensibilidade e da imaginação dos leitores, bem como para o refinamento da compreensão da realidade, tornando-se mais ampla e crítica, a partir do contato com diferentes formas e representações do mundo.

Entretanto, estudos realizados por pesquisadores da área, como Cosson (2010), demonstram que, em alguns contextos escolares, pode acontecer da literatura ser abordada de maneira encurtada, frequentemente limitada à decodificação ou a atividades de caráter utilitário, pautadas em respostas certas e erradas. Tal perspectiva desconsidera sua dimensão estética, plurissignificativa e subjetiva (Azevedo, 1999; Zilberman, 2003; Cosson, 2010).

Nesse cenário, dentre as diversas práticas escolares voltadas à leitura, destaca-se, para fins desta investigação, a chamada “Sacola Literária”. Essa será a denominação adotada, embora a mesma proposta apareça com outras nomenclaturas, como sacola viajante, maleta de leitura, maleta com livros, entre outras variações. Trata-se de uma iniciativa amplamente difundida nas escolas, caracterizada pelo empréstimo de livros para leitura no contexto familiar, geralmente acompanhados de fichas de leitura padronizadas e enviados às crianças em sacolas ou bolsas de pano.

³⁵ Discussões decorrentes de pesquisa de mestrado em andamento: “Sacola Literária”: uma investigação com professores da rede municipal de Presidente Epitácio-SP. Professora orientadora: Dra. Renata Junqueira de Souza.



Este escrito mostra-se relevante ao contribuir para a discussão em torno das práticas literárias desenvolvidas em espaços escolares que, por vezes, podem assumir um viés utilitário e mecanizado, distanciando-se do pleno potencial literário. O referencial teórico que fundamenta o trabalho dialoga com autores que discutem essa temática, como Azevedo (1999), Zilberman (2003), Cosson (2010) e Colomer (2017). Embora os autores não abordem especificamente a prática da “Sacola Literária”, suas reflexões permitem ampliar o olhar sobre essa proposta.

Do ponto de vista metodológico, a presente comunicação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, apoiada na concepção de Gil (2002), para quem esse tipo de investigação se desenvolve a partir de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos. Nessa perspectiva, o estudo propõe uma reflexão sobre a “Sacola Literária”, buscando explorar suas possibilidades enquanto estratégia de incentivo à leitura e de formação de leitores, compreendendo-a como uma prática potente.

LITERATURA: ARTE, EXPERIÊNCIA E MEDIAÇÃO

A literatura constitui-se como uma arte, direito e necessidade humana, acompanhando os sujeitos em diferentes tempos, espaços e experiências da vida. Nesse sentido, Candido (1995) menciona que:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. (Candido, 1995, p. 174).

Compreendida sob essa perspectiva, a literatura pode ser concebida como uma experiência estética, social e subjetiva, marcada pela relação singular entre autor e leitor (Lajolo, 1984). Trata-se de uma troca capaz de provocar sensações, reflexões e emoções, despertando sentidos que não se cessam em interpretações únicas ou determinadas, mas relacionam-se com as experiências e conhecimentos prévios do leitor. Como ressalta Candido (1995, p. 179), “As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano [...] enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo”.

Dessa forma, as tentativas de estabelecer uma definição engessada do que seja literatura tendem a se mostrar limitadas, uma vez que ela continuará “[...] a ser o que é para cada um, independente do que outros digam que ela é” (Lajolo, 1984, p. 25). Trata-se, portanto, de uma forma de arte que se constrói na relação singular entre texto e leitor, produzindo sentidos múltiplos e abertos (Lajolo, 1984). Nessa mesma direção, Candido (1995, p. 174) busca compreendê-la de forma ampla, como “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

Partindo dessa compreensão da literatura como arte e experiência humana, torna-se fundamental refletir sobre o modo como ela é abordada no contexto escolar. Azevedo (1999) realiza uma diferenciação importante entre os livros didáticos e literários, ressaltando que os livros literários são veículos da arte, proporcionando múltiplas interpretações.

Neste sentido, a literatura (a arte) é também uma forma de conhecimento, uma tentativa de compreender a vida e o mundo. Está vinculada a noções como a fantasia, o maravilhoso, o sublime, a analogia, a emoção, o riso, a metáfora, a paródia, o lirismo, a tragédia, a intuição, a aventura, o paradoxal, o imensurável, o desconhecido etc. Enquanto no livro didático fala-se em informação, em conceitos gerais, leis e regras, noções consensuais e oficiais, o texto literário apresenta um ponto de vista subjetivo, afetivo e particular sobre os assuntos que aborda. Uma última coisa: por não transmitirem informações objetivas, os livros de literatura são passíveis de interpretações diferentes. Na verdade, a melhor literatura é justamente aquela carregada de significado (de diversas possibilidades de leitura) até o máximo grau. (Azevedo, 1999, p.86).

Consoante a essas contribuições, Zilberman (2003) acrescenta que a presença do livro na escola se legitima tanto pela relação que estabelece com o leitor, ao estimular sua consciência crítica, quanto pelo potencial transformador que imprime ao ensino ao vincular a literatura à realidade do estudante. Nessa perspectiva, a sala de aula configura-se como um ambiente favorável para o desenvolvimento do gosto e do prazer pela arte de ler e para o “intercâmbio” da cultura literária.

Zilberman (2003), assim como Cosson (2010), apresenta críticas ao desenvolvimento de práticas escolares baseadas no controle de respostas engessadas quando se trata da literatura, pois propostas com essa intencionalidade não se alinham ao que é esperado para um trabalho com o texto literário em sua essencialidade, desconsiderando sua singularidade e o caráter plurissignificativo que o caracteriza. Por se tratar de arte, a leitura literária não busca unanimidade interpretativa (Azevedo, 1999); envolve subjetividade, múltiplas possibilidades de compreensão e até o direito de o leitor não gostar do texto.

Nessa perspectiva, espera-se que o trabalho com a literatura não se restrinja à verificação de informações superficiais, mas possibilite que a criança compreenda o que lê, experimente, questione, infira e atribua sentidos à leitura. A partir das discussões teóricas, é possível perceber que, em alguns contextos escolares, o contato das crianças com a literatura pode ocorrer de forma encurtada (Cosson, 2010), muitas vezes limitado ao cumprimento de tarefas, como o preenchimento de fichas de leitura pautadas em respostas certas ou erradas (Zilberman, 2003). Como visto, práticas exclusivamente com esse objetivo distanciam-se da essência literária, na qual pode suscitar múltiplos sentidos antes, durante e depois da leitura, além de favorecer conexões e inferências a partir do conhecimento prévio do leitor e da relação estabelecida com a narrativa.

Diante disso, torna-se fundamental reconhecer que as concepções de literatura que orientam o trabalho pedagógico dos mediadores de leitura são de tamanha importância, pois essas concepções podem influenciar a qualidade das experiências literárias proporcionadas às crianças. Tais concepções podem impactar, inclusive, o desenvolvimento de iniciativas como a “Sacola Literária”, que pode se constituir como um espaço de fruição, encontro e encantamento ou se limitar a uma atividade mecânica e esvaziada de sentido.

POR UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA

Partindo da compreensão da literatura como experiência estética, subjetiva e formativa, torna-se necessário refletir sobre as práticas desenvolvidas no âmbito escolar.





A chamada “Sacola Literária” é uma prática bastante presente nas escolas e consiste em uma estratégia pedagógica baseada no empréstimo de livros para casa, geralmente dentro de uma sacola, acompanhados de fichas de leitura ou relatórios a serem preenchidos. Tais fichas, muitas vezes completadas pelos pais ou responsáveis, solicitam informações como título, autor e personagens, e têm como um de seus intuitos aproximar as crianças de suas famílias e o universo da leitura. A atividade pode acontecer de forma semanal e alternada entre os alunos, prevendo a devolução da obra acompanhada de um registro, em geral a ficha.

Nesse processo,

Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. Um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação ou admiração – que devem ser exploradas. (Cosson, 2010, p. 58).

No entanto, essa proposta, que pode se constituir de forma contextualizada e dialogada com a obra, por vezes se limita a uma atividade alienada, em que as fichas são preenchidas sem que ocorra, de fato, a compreensão do texto literário. Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que o interesse do aluno constitui elemento fundamental no processo de formação do leitor. Souza, Arteman e Souza (2022, p. 17) destacam que:

[...] é preciso ofertar temáticas que agradem os leitores e que eles deveriam ter claro qual o propósito da leitura. No que se refere a agradar, nem sempre conseguimos, mas podemos despertar a curiosidade dos leitores, com estímulos que os façam buscar o livro e querer lê-lo. A respeito dos objetivos de leitura, já está provado que quando o leitor sabe o porquê e para que está lendo, sua compreensão do texto é maior. (Souza; Arteman; Souza, 2022, p. 17).

Para que a criança se aproxime da literatura, é importante que se reconheça como parte da experiência leitora: que encontre sentido no que lê, compreenda o motivo pelo qual está lendo e se sinta instigada a explorar o texto, imaginar e ruminar sobre as histórias. Nessa direção, Colomer (2017) defende práticas escolares que extrapolem o contato superficial com o texto, promovendo experiências de leitura que façam sentido para o leitor. Segundo a autora:

Se se cria uma boa relação com os livros, os meninos e as meninas costumam gostar de saber sobre seus autores e ilustradores favoritos ou realizar atividades sobre as histórias lidas. O contexto escolar cria um sentimento de naturalidade nestas tarefas de modo que não há porque vê-las como um contrassenso. Tudo depende, então, do tipo de trabalho que se empreende. As crianças se mostram interessadas por atividades criativas de extensão de suas leituras, como dramatizar, desenhar, discutir ou escrever sobre poemas, personagens ou autores, ou ainda têm prazer em aprofundar suas leituras de maneira que passam a prestar atenção em muitos aspectos que lhes haviam passado inadvertidos. Não há que subestimar nunca o interesse pelo conhecimento, próprio dos seres humanos, embora a escola se empenhe tão frequentemente em esteriliza-lo. (Colomer, 2017, p. 93).

Sob essa ótica, Colomer (2017) chama atenção para a necessidade de garantir às crianças tempo e oportunidades reais de leitura, considerando que as experiências de contato com os livros fora do espaço



escolar ainda são reduzidas. Ao relacionar essa reflexão à proposta da “Sacola Literária”, torna-se perceptível a potencialidade da prática em estender a leitura para além dos muros da escola, uma vez que:

É evidente que os meninos e as meninas precisam investir muito tempo na leitura individual para poderem tornar-se leitores. As observações a respeito mostram que o tempo que se dedica à leitura fora da escola é muito pequeno e ainda, hoje em dia, há muitas crianças que chegam ao fundamental 2 sem terem lido sequer um livro inteiro sozinhas. Parece então necessário, pois, que a instituição escolar ofereça a oportunidade de torná-los leitores. (Colomer, 2017, p. 102).

Nessa perspectiva, práticas que extrapolem os limites físicos da escola podem se caracterizar como estratégias potentes de ampliação do tempo e das experiências de leitura dos pequenos leitores. A “Sacola Literária”, quando planejada de modo intencional, constitui uma oportunidade de ampliar o encontro da criança com os livros literários escola afora, alcançando o espaço familiar e envolvendo outras pessoas no processo leitor. À vista disso, destaca-se “[...] o quão importante é o planejamento intencional de uma aula” (Souza; Arteman; Souza, 2022), bem como das demais dinâmicas que dela se desdobram. Corroborando essa ideia, “A experiência com a literatura é fundamentada por procedimentos metodológicos que possibilitam a construção de uma prática docente com intencionalidade e reflexão” (Souza; Arteman; Souza, 2022, p. 33). O planejamento, então, contribui para que as ações pedagógicas sejam pensadas previamente, a fim de que façam sentido para as crianças.

O alargamento da leitura para o ambiente familiar reforça que a formação do leitor não se limita exclusivamente ao espaço escolar e que:

Submergir as crianças em um mundo onde os livros existem implica a participação de toda a comunidade educativa, assim como das famílias. As atividades de leitura devem ter continuidade para além da sala de aula. [...]. Os pais podem envolver-se na leitura dos livros emprestados a seus filhos dando-lhes o exemplo concreto de atuação. (Colomer, 2017, p. 97).

Nesse processo, o papel do mediador, da família e da comunidade educativa faz toda a diferença. Um professor leitor, sensível à dimensão estética da literatura, tende a “contagiar” os alunos, despertando neles curiosidade, encantamento e desejo de ler, além de criar intencionalmente espaços que valorizem a escuta, a partilha e o diálogo. Em sintonia com esse entendimento, “[...] ao pensar no ensino da leitura, é indispensável levar em conta que o papel docente é mediar, orientar e até mesmo desafiar, mas sem perder de vista que a experiência pessoal vai funcionar como elo durante todo o processo.” (Souza; Arteman; Souza, 2022, p. 26). Não se trata apenas de disponibilizar livros, mas de criar condições para que a mediação literária aconteça de forma significativa. Muito se fala sobre a democratização da leitura, centrada no acesso, no entanto, o acesso, por si só, não é suficiente quando o sujeito não possui familiaridade com o texto literário nem com a cultura escrita, faz-se necessária a mediação (Munita, 2020).

A mediação, de acordo com Mello (2004), a partir das ideias de Vygotsky, é decisiva para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e para a ampliação das experiências culturais das crianças. Nessa linha de pensamento, compreender o trabalho com a “Sacola Literária” implica concebê-lo como uma ação pedagógica intencional, que demanda planejamento e sensibilidade quanto à qualidade da experiência literária proporcionada de acordo com a realidade.



Essa preocupação aproxima-se da perspectiva de Lajolo (2009), para quem a literatura precisa ser compreendida a partir de seu contexto, preservando sua aura artística. A autora alerta que, quando o texto literário é transformado em pretexto para atividades escolares desconectadas de seus propósitos estéticos, sobretudo em tarefas mecânicas, ele se desvincula de sua essência. Assim, pensar a proposta da “Sacola Literária” implica reconhecê-la como uma prática potencial, capaz de entrelaçar escola, crianças, famílias e livros literários em uma relação formativa e amorosa.

Trata-se de um convite a ampliar o olhar sobre as práticas de leitura, seja na Educação Infantil, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando planejada de forma contextualizada e sensível, essa prática pode se tornar uma aliada no processo de formação leitora, promovendo diálogo, partilha e encantamento, em um espaço que a leitura ultrapassa as fronteiras dos muros escolares para se constituir como uma experiência estética e também afetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, este trabalho buscou refletir sobre o modo como a prática da “Sacola Literária” vem sendo conduzida em alguns contextos escolares e sobre a necessidade de ressignificá-la, quando necessário, para que tenha princípios formadores, humanizadores e significativos. Observou-se que, embora essa prática possua grande potencial para aproximar as crianças da leitura e fortalecer o vínculo entre escola e família, em determinadas situações ela pode se limitar a uma atividade mecânica, marcada pelo preenchimento de fichas e pelo cumprimento de tarefas descontextualizadas.

Tal reflexão, torna-se especialmente relevante quando se observa que a condução da “Sacola Literária”, ao priorizar registros engessados, centrados em preenchimento de informações como personagens, sílabas, ou aspectos como hiatos ou dígrafos, corre o risco de reduzir a literatura a um instrumento utilitário, esvaziando-se da sua potência. Os resultados deste trabalho apontam, portanto, para a importância de práticas de leitura contextualizadas e significativas com a Literatura Infantil, capazes de favorecer conexões entre os conhecimentos prévios das crianças e os elementos das obras, como narrativa, personagens, autoria e os múltiplos sentidos que podem emergir da leitura.

Com base nas contribuições de autores como Cosson (2010), Zilberman (2003) e Colomer (2017), reafirma-se que a leitura literária precisa ser compreendida como experiência estética e subjetiva. Nesse sentido, o desafio colocado às escolas contemporâneas encontra-se em promover práticas que reconheçam o poder humanizador da literatura, possibilitando a formação de leitores que encontrem nos livros espaço para serem livres com suas próprias conclusões, inconclusões, satisfações ou insatisfações, liberdade para ser e pensar.

Dessa forma, o presente escrito, apoiado na leitura e articulação de referenciais teóricos sobre a temática de literatura infantil, mediação docente e práticas de leitura, contribui para ampliar as discussões sobre a atuação pedagógica com a literatura. Evidencia-se que, quando pensada com intencionalidade, a “Sacola Literária” pode se transformar em uma prática potente para o processo de formação leitora, favorecendo o diálogo entre escola e família, fortalecendo o vínculo com os livros e com a experiência literária. Por fim, reafirma-se a necessidade de práticas envolvendo a arte literária, reconhecendo-a como direito cultural e necessário para o desenvolvimento humano.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, v. 5, n. 25, p.85-88, jan./fev. 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 55-69.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

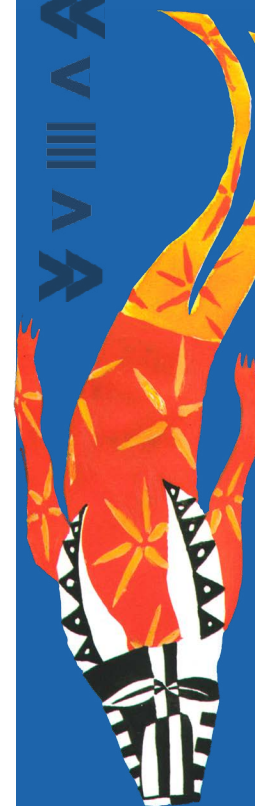
LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: Seis Abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MUNITA, Felipe. De lo que sucedió a Catalina, y del donoso y grande escrutinio al mediador de lectura. In: MUNITA, Felipe. **Hacer de la lectura una experiencia: reflexiones sobre mediación y formación de lectores**. 1. ed. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020. p. 19-33. Disponível em: <https://n1bibliotecadigital.bnp.gob.pe/server/api/core/bitstreams/8351ef4d-2d21-40a3-a1c6-0cc2f55a8550/content>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SOUZA, Renata Junqueira de; ARTEMAN, Andreina de Melo Louveira; SOUZA, Jamile Rossetti de. Procedimentos metodológicos e intencionalidade pedagógica: práticas literárias para formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões (Orgs.). **A criança e a literatura infantil: práticas para incentivar a leitura**. 1. ed. Presidente Prudente: CdeA Campos Editora, 2022, v. 1, p. 17-44.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



SALA DE LEITURA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS DESAFIOS ENCONTRADOS NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB³⁶

Geovana Cameron Silva Pegado

UEPB - FAPESQ³⁷

Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

UEPB - FAPESQ³⁸

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presença de espaços de leitura no ambiente escolar, como bibliotecas ou salas de leitura, tem sido amplamente discutida em estudos que abordam a formação de leitores e a democratização do acesso à literatura. Esses espaços configuram-se como ambientes privilegiados para o contato dos estudantes com obras literárias, possibilitando a ampliação de repertórios e o desenvolvimento da autonomia leitora. Em muitas realidades escolares, especialmente na rede pública, tais espaços representam, inclusive, o único local de acesso sistemático aos livros literários.

Por outro lado, apesar da existência de políticas públicas e de documentos oficiais que regulamentam a criação, a organização e o funcionamento desses ambientes, observa-se que tais orientações nem sempre se efetivam no cotidiano escolar. Essa lacuna reflete uma realidade histórica da sociedade brasileira, na qual o acesso à leitura esteve, por muito tempo, restrito a um grupo social reduzido. Dessa forma, o processo de democratização do livro e da leitura ocorreu de maneira gradual, sendo profundamente influenciado por contextos sociais, econômicos e políticos.

Por outro lado, quando o acesso à leitura passa a integrar a agenda do Estado, esse movimento representa um avanço significativo. No entanto, ainda é recorrente a associação dessas políticas à práticas de caráter tecnicista, nas quais o foco recai majoritariamente sobre a disponibilização do acervo, em detrimento da formação cultural e leitora. Como consequência, muitos desses espaços acabam sendo esvaziados de sentido, tornando-se locais pouco utilizados e sem vida, o que compromete sua função educativa e cultural.

Mesmo diante de mudanças legislativas, como a criação da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que previa a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do Brasil, persistem limitações conceituais, uma vez que a organização desses espaços era reduzida ao acervo. Em 8 de abril de 2024, a promulgação da Lei nº 14.837 alterou essa concepção ao redefinir a biblioteca escolar e instituir o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Essa mudança reflete uma nova perspectiva, ao

36 Este trabalho é resultado de discussões realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado: O programa sala de leitura da rede escolar do município de Campina Grande: diálogo com a formação do leitor literário, sob a orientação da Dra. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa, financiado pela FAPESQ.

37 Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UEPB/ Campus 1, financiado pela FAPESQ, geovana.pegado@aluno.uepb.edu.br

38 Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), orientadora do projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) de Letras/Língua Portuguesa FALLA/UEPB/FAPESQ, amasile@servidor.uepb.edu.br



reconhecer a biblioteca como um equipamento cultural imprescindível à promoção da educação, destacando seu papel ativo no desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, embora as políticas públicas de leitura sejam formuladas em âmbito federal, torna-se fundamental compreender como essas diretrizes se materializam nas ações institucionais em nível municipal. Assim, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza documental e de campo, este trabalho tem como objetivo investigar e analisar documentos oficiais que regulamentam as Salas de Leitura no município de Campina Grande-PB, bem como observar o funcionamento desses espaços em escolas da rede municipal. O trabalho fundamenta-se à luz de autores como Silva (2009), Carvalho (2015) e Trindade (2023), entre outros, que dialogam sobre a formação do leitor e as políticas públicas de leitura.

SALAS DE LEITURA COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Apesar das legislações criadas em âmbito federal, de circulação nacional, que atualmente regulamentam a atuação das bibliotecas como ambientes de transformação cultural, e não apenas de conservação de livros, bem como reconhecem a importância do bibliotecário na organização desses espaços, o que representa um avanço significativo, tais medidas ainda se restringem, em grande parte, às bibliotecas tradicionais. Nesse contexto, as salas de leitura não são plenamente reconhecidas como espaços de desenvolvimento de habilidades leitoras,

Segundo Trindade e Torres (2023), as salas de leitura estão associadas a um ambiente acolhedor, pensado estrategicamente para a prática da leitura deleite, realizada a partir da escolha do próprio aluno. Contudo, embora essa prática privilegie a autonomia leitora, o auxílio do mediador revela-se essencial para a efetividade das ações desenvolvidas.

Silva (2009) apresenta a organização e a composição dos espaços de leitura, propondo a distinção entre zona formal e zona informal. A zona formal refere-se ao espaço destinado majoritariamente ao estudo, no qual se encontram organizadas estantes, mesas e cadeiras, sendo o bibliotecário responsável, sobretudo, pelo acolhimento dos usuários e pelo atendimento relacionado aos empréstimos e ao controle do acervo.

Em diálogo com essa concepção, Trindade e Torres (2023, p. 5) discutem a diferenciação entre biblioteca escolar e sala de leitura, aproximando-se da noção de zonas formal e informal proposta por Silva (2009):

a biblioteca escolar diferencia-se de outros espaços de leitura por conta de seus serviços informacionais que vão além do incentivo à leitura, entre eles a orientação à pesquisa com foco na competência em informação e as ações culturais voltadas a formação da consciência cidadã.

Desse modo, a zona formal integra o cotidiano de muitas escolas, uma vez que o espaço de leitura é frequentemente compreendido apenas como um momento destinado ao estudo e, em muitos casos, restrito à realização de empréstimos de livros. Nesse contexto, o papel do profissional que atua nesse espaço limita-se, geralmente, à orientação básica dos usuários e ao controle dos empréstimos, sem a realização de indicações de leitura ou ações de mediação leitora.



Em contraponto, a zona informal, conforme apresentada pelo autor, pode estar inserida no próprio espaço da biblioteca ou constituir-se em outro ambiente. A proposta central dessa zona é a criação de um local lúdico, capaz de acolher o leitor e proporcionar sensações de conforto e pertencimento. Nesse sentido, é concebida sem o controle e a rigidez característicos das bibliotecas tradicionais, uma vez que sua organização inclui tapetes, almofadas e travesseiros, permitindo que a leitura seja realizada deitado, sentado ou da forma que o leitor considerar mais confortável, não se restringindo ao uso de cadeiras e mesas convencionais. Além disso, o acervo não se limita à disposição em estantes, podendo ser organizado em cestos e revisteiros, o que amplia a liberdade de escolha e o acesso aos materiais. Dessa forma, é possível conceber a zona informal como um espaço semelhante às salas de leitura, voltado à promoção de práticas leitoras mais autônomas:

salas de leitura são espaços que privilegiam o incentivo à leitura, nos mais diversos gêneros e públicos, e tem como objetivo a formação de cidadãos leitores. Tais espaços são pensados e organizados de forma a viabilizar ações que promovam práticas e contexto motivadores à leitura. As salas de leitura têm como principais estratégias a mediação e o uso das linguagens literárias e audiovisuais (Pietri; Santana, 2020 *apud* Trindade; Torres, 2023).

Assim, a forma como cada espaço é organizado e pensado reflete diretamente o tipo de leitura que se pretende promover. Enquanto um espaço privilegia a leitura como prática voltada à pesquisa e ao estudo, o outro assume o incentivo à leitura não necessariamente associada à aquisição de conhecimentos para um fim específico, mas como um momento de deleite, que pode revelar saberes, embora esse não seja seu objetivo central. Nesse sentido, o desenvolvimento de ações de mediação de leitura e a utilização de recursos multimodais mostram-se funcionais para a inserção dos estudantes nessas práticas, contribuindo para a formação de leitores ativos e, inclusive, para o surgimento de potenciais escritores-autores. Para Silva (2009), a biblioteca deve ser planejada como um espaço capaz de conciliar tanto a prática da pesquisa quanto momentos de lazer. Dessa forma, a leitura deixa de ser compreendida como uma atividade exclusiva daqueles que desejam ampliar seu potencial intelectual e passa a ser entendida como uma prática acessível a todos.

Neste trabalho, adota-se a compreensão de que a zona formal se aproxima das práticas historicamente associadas às bibliotecas escolares, enquanto a zona informal dialoga mais diretamente com a concepção de salas de leitura, razão pela qual a análise se concentra nesse último espaço, a partir do documento oficial que regulamenta sua organização e funcionamento, confrontando-o com as práticas efetivamente desenvolvidas no contexto escolar. Considera-se que, se a sala de leitura pressupõe o desenvolvimento de atividades que tornam a prática leitora mais cotidiana e prazerosa, espera-se, como resultado, a formação de leitores que frequentem esses espaços por iniciativa própria.

ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: POLÍTICAS PÚBLICAS, DOCUMENTOS OFICIAIS E OS DESAFIOS DAS SALAS DE LEITURA

Diante dessas concepções teóricas e normativas sobre a leitura, a organização dos espaços e a centralidade da mediação leitora, torna-se necessário analisar como tais pressupostos se materializam nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas no âmbito municipal. É nesse contexto que se insere a análise do “Guia de orientações para o trabalho desenvolvido nas salas de leitura”, elaborado



pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, cuja proposta será discutida a seguir, em diálogo com as práticas observadas nas escolas da rede. O Guia está organizado em doze tópicos que abordam aspectos relacionados à concepção de leitura, à organização do espaço, à mediação leitora, à formação do acervo e ao atendimento ao público. Para fins deste artigo, não se pretende analisar cada tópico de forma isolada, mas compreender, de maneira geral, como o documento orienta as práticas desenvolvidas nas salas de leitura e quais concepções de leitura sustentam essas orientações.

Nesse sentido, o tópico que apresenta os objetivos da Sala de Leitura revela-se central para a análise, uma vez que explicita a compreensão de leitura assumida pelo guia e orienta as ações a serem desenvolvidas nesses espaços. Os objetivos apresentados apontam para uma concepção de leitura que ultrapassa o caráter instrumental, compreendendo-a como um encontro formativo, uma prática social e um direito fundamental à cultura. Dentre esses objetivos, destaca-se aquele que propõe “promover práticas leitoras, projetos, recursos e serviços da sala de leitura nas Unidades Educacionais junto à comunidade escolar e à comunidade local” (Campina Grande, 2023, p. 10), por evidenciar o papel prático desses espaços, deslocando-os da lógica de acervo e armazenamento para a constituição de ambientes vivos de apropriação cultural.

A partir da concepção expressa no documento oficial, buscou-se observar como tais orientações se materializam no cotidiano das Salas de Leitura. As visitas de campo foram realizadas em cinco escolas dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Campina Grande, identificadas neste estudo como Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4 e Escola 5, com o objetivo de preservar o anonimato das instituições. Durante as visitas, buscou-se identificar se as ações de leitura estavam sendo desenvolvidas conforme as orientações estabelecidas no Guia de orientações.

De modo geral, constatou-se a presença de um responsável pelas Salas de Leitura em quase todas as escolas visitadas, com exceção da Escola 4, na qual não havia um mediador designado para o espaço. Nessa instituição, o cuidado com a sala parecia ocorrer de forma coletiva, envolvendo diferentes membros da comunidade escolar. Apesar da existência de mediadores nas demais escolas, observou-se uma problemática recorrente: dentre as cinco instituições analisadas, apenas a Escola 1 apresentava práticas de mediação leitora realizadas de forma sistemática, com um profissional responsável tanto pelo cuidado do espaço quanto pelo desenvolvimento das mediações. Nessa escola, cada turma possuía momentos específicos destinados às atividades de leitura mediada.

Nas demais instituições, o papel do mediador restringia-se, predominantemente, às atividades de organização do espaço e ao controle dos empréstimos, não assumindo, de forma contínua, a mediação leitora propriamente dita. Nessas escolas, as práticas de mediação eram, em geral, realizadas pelos professores de Língua Portuguesa, o que evidencia um distanciamento entre a função atribuída ao mediador no documento oficial e as práticas efetivamente desenvolvidas. As Escolas 3 e 5, por exemplo, desenvolviam atividades como o clube do livro com as turmas; contudo, a mediação dessas ações era conduzida pelos professores de Língua Portuguesa, enquanto os mediadores das Salas de Leitura atuavam como auxiliares no suporte ao espaço e ao acervo.

Portanto, embora o documento oficial estabeleça como objetivo o desenvolvimento de práticas leitoras, a ausência ou fragilidade da atuação de mediadores de leitura nas Salas de Leitura compromete o alinhamento entre o que é prescrito e o que se efetiva no cotidiano escolar. A falta de media-



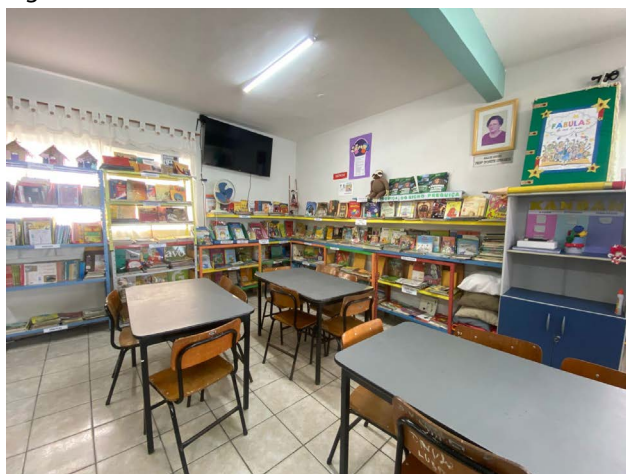
ção sistemática dificulta o fortalecimento de hábitos leitores e o desenvolvimento de competências leitoras, reduzindo a leitura, em muitos casos, a uma prática pontual ou meramente instrumental. Segundo Carvalho (2015), a experiência literária e a formação de leitores não ocorrem de maneira isolada, mas se constroem quando os sujeitos são inseridos em uma rede de trocas e influências, na qual compartilham impressões sobre leituras, realizam recomendações, produzem resenhas e buscam estímulos para novas leituras por meio de diálogos e interações sociais. Dessa forma, os espaços de leitura devem ser concebidos como ambientes vivos de circulação cultural.

Assim como a mediação de leitura, o espaço físico também contribui para a construção da circulação de livros. Nesse sentido, o Guia apresenta também o tópico “Organização da Sala de Leitura nas Unidades Educacionais”, no qual, dedica atenção à organização do espaço físico:

- O local da sala de leitura na Unidade Educacional deve ser silencioso, arejado e bem iluminado.
- Outros aspectos a serem observados são o nível de luminosidade natural, ventilação natural, grau de umidade; espaço físico adequado e acessível.
- O mobiliário da sala de leitura deve estar em bom estado de conservação, que seja funcional, que tenha qualidade e seja apropriado ao ambiente.
- Distribuído no local de maneira que os leitores possam circular com conforto, ser sólido e de fácil manutenção.
- O mobiliário deve assegurar conforto físico, indispensável à atividade intelectual.
- Devem fazer parte do mobiliário e dos equipamentos: mesas, cadeiras, estantes, arquivo de aço, armário, computador, impressora, aparelho de som, tapetes, almofadas, mapoteca, quadro de avisos, relógio de parede e outros (Campina Grande, 2023, p. 12-13).

As orientações apresentadas no documento evidenciam a preocupação com a criação de um ambiente acolhedor, confortável e funcional, capaz de favorecer a permanência dos estudantes e a realização de diferentes práticas leitoras. A fim de analisar como essas diretrizes se materializam no contexto escolar, apresentam-se, a seguir, imagens das Salas de Leitura visitadas durante a pesquisa de campo.

Figura I - Escola 1



Fonte: acervo da autora (2025)

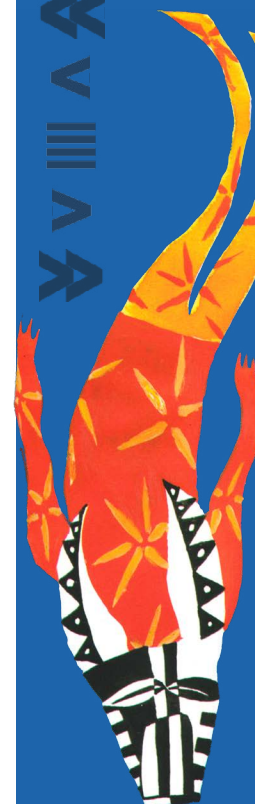
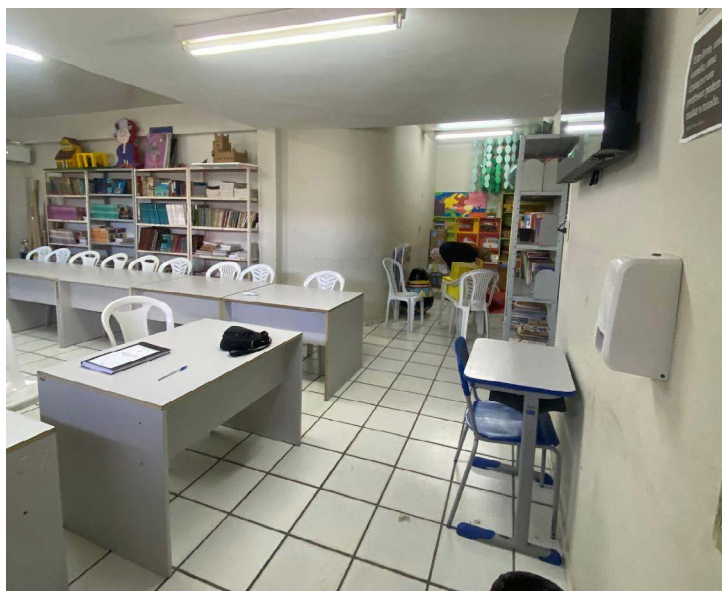


Figura II - Escola 2



Fonte: acervo da autora (2025)

Figura III - Escola 3



Fonte: acervo da autora (2025)

Figura V - Escola 5



543



Mediação Literária:





Diante dos ambientes apresentados nas imagens e em consonância com as orientações estabelecidas no documento oficial, observa-se que, na maioria das escolas visitadas, as Salas de Leitura apresentam limitações estruturais que dificultam a efetivação das práticas leitoras previstas no Guia. Os espaços, em geral, são pequenos e pouco adequados para o atendimento de turmas numerosas, o que acaba restringindo a circulação dos estudantes e comprometendo o conforto necessário às atividades de leitura mediada. Além disso, embora todas as salas disponham de aparelhos de ar-condicionado, em alguns casos esses equipamentos não estavam em funcionamento. Em outras situações, o espaço (figura IV) reduzido e a quantidade limitada de cadeiras impossibilitam o atendimento de mais de dez alunos simultaneamente, evidenciando um descompasso entre a estrutura disponível e as demandas das práticas pedagógicas. Outro aspecto relevante diz respeito à presença de recursos materiais e tecnológicos indicados no documento, como computadores, aparelhos de som e outros dispositivos digitais. Embora o Guia enfatize a importância desses recursos como apoio às práticas leitoras e multimodais, constatou-se que eles não estão presentes em todas as Salas de Leitura.

Dessa forma, a análise dos espaços evidencia que, apesar de o documento apresentar diretrizes claras quanto à organização física e aos recursos necessários para a promoção da leitura, sua implementação ocorre de maneira desigual nas escolas visitadas. Tal cenário revela um distanciamento entre o que é normatizado e o que se concretiza no cotidiano escolar, indicando que a efetivação das políticas públicas para as Salas de Leitura depende não apenas de orientações documentais, mas também de investimentos estruturais, manutenção adequada e condições materiais que viabilizem as práticas.

CONCLUSÃO

Os espaços de leitura no contexto escolar desempenham um papel fundamental na formação de leitores críticos, criativos e conscientes. Para além da disponibilização de livros, esses ambientes devem ser planejados como espaços acolhedores e dinâmicos, capazes de favorecer práticas pedagógicas inovadoras, o diálogo entre leitores e textos e o uso de diferentes linguagens e recursos multimodais, ampliando as possibilidades de experiências literárias significativas.

A análise desenvolvida neste trabalho evidenciou que, embora as Salas de Leitura sejam reconhecidas, nos documentos oficiais, como espaços essenciais para a promoção da leitura, ainda persiste um distanciamento entre as orientações normativas e as práticas efetivamente realizadas nas escolas do município de Campina Grande-PB. Apesar da existência do Guia, a pesquisa de campo revelou que muitos mediadores desconhecem esse documento e relatam dificuldades na efetivação das ações propostas, especialmente em razão da ausência de formações continuadas.

Os dados também indicam um certo descaso por parte da Secretaria de Educação, uma vez que não há acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura, tampouco investimentos suficientes nesses espaços, que muitas vezes são descaracterizados e utilizados como depósitos, salas de aula ou ambientes recreativos. Embora haja interesse das equipes escolares em fortalecer esses ambientes, a falta de recursos materiais, de tempo e de políticas de formação compromete o desenvolvimento de práticas leitoras consistentes, aproximando a Sala de Leitura de uma concepção restrita ao acervo, ainda marcada por legislações anteriores, como a Lei nº 12.244.



Dessa forma, os resultados apontam que a efetivação das políticas públicas voltadas às Salas de Leitura não depende apenas da existência de documentos orientadores, mas exige investimentos estruturais, formação continuada dos mediadores de leitura e o reconhecimento desses espaços como ambientes vivos de circulação cultural. Reafirma-se, portanto, a necessidade de compreender a Sala de Leitura não apenas como um local de guarda de livros, mas como um espaço de encontro, mediação e experiência estética, capaz de contribuir significativamente para a formação de leitores autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

Brasil. Lei Nº 12.224, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 10 março 2025.

Brasil. Lei Nº 14.837, de 8 de abril de 2024. Criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.837%2C%20DE%208%20DE%20ABRIL%20DE%202024&text=Alter%20a%20Lei%20n%C2%BA%2012.244,de%20Bibliotecas%20Escolares%20\(-SNBE\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.837%2C%20DE%208%20DE%20ABRIL%20DE%202024&text=Alter%20a%20Lei%20n%C2%BA%2012.244,de%20Bibliotecas%20Escolares%20(-SNBE).). Acesso em: 10 março 2025.

Carvalho, Ana Carolina Pereira de. **Posso dar uma ideia? Cada um pega o livro que quer...” Sobre a formação de leitores na sala de leitura**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas Faculdade de educação, 2015.

Silva, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. in: Souza, Renata Junqueira. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas-SP: Mercado de letras, 2009.

Trindade, Thaís Lima; Torres, Phamela Lima. **Biblioteca escolar e sala de leitura: diferenças, competências e contribuição no ambiente escolar brasileiro**. Biblionline, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 35-48, 2023.

SE TU ME QUISESSE E SE TU ME LERES? A PROSA JUVENIL PARAIBANA DE JADNA ALANA

Israela Rana Araújo Lacerda

Universidade Federal da Campina Grande (UFCG/PPGLE)

Márcia Tavares Silva

Universidade Federal da Campina Grande (UFCG/PPGLE)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando falamos em juventude, tendemos a categorizá-la como algo homogêneo, pois de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), adolescente seria o indivíduo de “adolescente é a pessoa entre 12 e 18 anos de idade, uma fase de desenvolvimento crucial, sendo reconhecido como sujeito de direitos (vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade) e protegido contra negligência, exploração e violência” (ECA, 1990). Entretanto, tal visão não contempla todas as esferas que formam a figura do jovem, visto que, consoante Groppo (2017), a juventude é mais que uma faixa etária, ela corresponde a uma categoria social e diversificada. Logo, sendo um espaço de construção, contestação e novas perspectivas, a juventude abarca muitas esferas da sociedade, pois nem todos adolescente tem acesso ao lazer de forma igualitária, além de que o ambiente e as instituições de autoridade que os cercam, também são diferentes, e isso tende a moldar jovens e adolescentes plurais.

Sendo, portanto, o jovem um ser crítico, é com base nos contatos e relações humanas que ele se constitui enquanto indivíduo autônomo. Logo, as manifestações artísticas são de extrema relevância na sua formação, sendo uma delas, obviamente, a literatura. Segundo Bertrand (2022), a leitura de ficção promove no jovem um contato afetivo com as realidades, situações e provoca reflexões que antes eram desconhecidas até para eles. Seguindo essa linha de pensamento, conforme Oliveira-Iguma (2023), a literatura, sobretudo, a juvenil, é um meio pela o qual o jovem consegue estabelecer seu autoconhecimento e autocompreensão.

Diante disso, sendo o jovem destinatário de uma corrente literária, a literatura juvenil, precisamos viabilizar o espaço que esse sistema literário merece, visto sua importância estética e, porque não, didática. Essa literatura, de acordo com Ceccantini (2021), propicia aos seus leitores e escritores um lugar no qual o jovem pode (ou não) ser visto, lido, compreendido e representado a partir de determinadas especificidades. Todavia, observa-se que a monopolização da valorização da literatura juvenil, nos últimos anos, concentra-se nas regiões Sul e Sudeste, devido aos prêmios como Jabuti e FNLIJ, dessa forma, as regiões como Norte e Nordeste, ficaram negligenciadas, até mesmo esquecidas.

Quando falamos de literatura juvenil no estado da Paraíba, a fortuna crítica é quase nula, pois as vertentes de estudos contemporâneas focam em pesquisas com temas sobre: poesia feminina, cordel e literatura popular, historiografia literária e romances de autores canônicos consagrados como José Américo de Almeida, José Lins do Rego etc. Os únicos meios de valorização de novos autores são os editais do governo do estado como: Juventude nas Letras e o Prêmio José Lins do Rego (que





possui uma categoria específica – juvenil) e coletivos como: Mulherio das Letras, Clube do Conto da Paraíba e Coletivo Lampejo.

O acesso aos livros e aos autores paraibanos contemporâneos são feitos através de editoras independentes como Arribaça, Izycor, Ideia ou com os próprios, por meio de venda independente, além da assinatura Kindle Ilimitado, onde ficam a maioria das obras. Por fim, o principal veículo divulgador de arte/literatura/cultura do estado da Paraíba – Correio das Artes, não cita de 2018 a 2023 literatura paraibana juvenil ou para jovens.

Com base em todo esse percurso dito acima, esse estudo tem como objetivo apresentar a obra da escritora paraibana Jadna Alana, por meio do Romance *Se tu me quisesse* (2022), analisando as possíveis marcas e aspectos que fazem dele uma literatura escrita para jovens. Faremos isso por meio dos estudos de Ceccantini (2000; 2021), Cruvinel (2009), Oliveira-Iguma (2023) para discutir sobre aspectos e tendências da literatura juvenil; Fernandes (2005) para falar sobre literatura paraibana, entre outros autores. Com base em uma metodologia de caráter qualitativo, com aspectos bibliográficos e analíticos, iremos propor uma reflexão sobre os nomes da literatura no estado da Paraíba e trazer a tona essas obras tão relevantes para construção do jovem leitor, não somente no nosso território, mas em todo país.

LITERATURA JUVENIL ALGUNS APONTAMENTOS

Entender a adolescência como uma etapa que permite os jovens entrarem em contato com diferentes formas artístico-culturais, inclusive, a literatura, é crucial para desenvolver qualquer crítica sobre a produção literária destinada a eles. Isso porque a adolescência, mediante define Calligaris (2000), é algo construído socio historicamente e, em muitas épocas, pouco reconhecida, sendo consolidada somente após o século XIX. Para o autor, a adolescência não é somente uma transição de maturação para a vida adulta, mas sim um grupo social, estado de espírito ou ideal cultural, como objeto autônomo de perplexidade, reflexão e pesquisa, além de consistir como um tempo de suspensão entre a maturação do corpo e autorização para realizar valores.

Além disso, conforme Gregorin Filho (2023), é nessa fase de indefinição, de margem social e de amadurecimento, que o indivíduo encontra-se entre a fase da infância – outra concepção sociocultural – e a idade adulta, dessa maneira é importante que o estudioso de literatura e o próprio educador revejam sua trajetória humana, pois, nesse tempo do amadurecimento humano, vive-se numa margem entre a criança que ainda se faz presente em várias ações e sentimento e um adulto que começa a tomar lugar num corpo que se modifica dia a dia. A partir de uma fase tão singular, entende-se que é nesse estágio no qual os adolescentes sentem necessidade de conhecer as diversas manifestações de arte e cultura, inclusive a leitura, isso porque:

os jovens [...] têm uma grande necessidade de saber, uma necessidade de se expressar bem, e de expressar bem o que eles são, uma necessidade de histórias que constitui nossa especificidade humana. Têm uma exigência poética, uma necessidade de sonhar, imaginar, encontrar sentido, se pensar, pensar sua história singular de rapaz ou moça dotado de um corpo sexuado e frágil, de um coração impetuoso e hesitante, de impulsos e sentimentos contraditórios que integram com dificuldade, de uma história familiar complexa que muitas vezes contém lacunas. Sentem curiosidade por este mundo contemporâneo no qual se vêem confrontados a tantas adversidades, e que lhes deixa muito pouco

espaço. Também têm, como vocês verão, um grande desejo de serem ouvidos, reconhecidos; um grande desejo de troca e de encontros personalizados (Petit, 2009, p.57).

É a partir desse cenário de curiosidade e necessidade de produção cultural e artística que surge a literatura juvenil, que, consoante Gregorin Filho (2011), tal sistema tem suas primeiras produções, daquilo que viria a ser considerado como literatura juvenil, no século XIX, a exemplo das traduções e adaptações ou obras que detinham o caráter didático-moralizante muitas vezes atreladas ao infantil, porém sua consolidação só ocorre no final do século XX. Já nas décadas de 1980-90, as obras ganham novos aspectos. Isso porque, com a tese *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)* (2000), de João Luís Ceccantinni, precursora nos estudos sobre literatura juvenil, há a defesa uma literatura autônoma, não mais considerada um subgênero atrelado ao que se considerava como “literatura infantojuvenil” que, nos dias hodiernos, ainda são confundidas como uma única literatura, sem a consideração de suas particularidades.

Já em 2008, Aparecida Paiva, com base no antigo PNBE, discuti as possíveis tendências para literatura infantil, ela faz isso com base na produção destinada a esse público estabelecida pelo programa oficial. Além do mais, é importante observar que a autora já falava sobre temas transversais, conhecidos hoje, graças a vários estudiosos, como temas fraturantes, “fora o eixo contos de fadas e histórias com animais, já consagrados. São temas transversais. [...] Aqueles que os professores gostam, pois ensinam algo para elas” (Paiva, 2008, p.38). Paiva (2008), ainda nos faz pensar sobre tendências que não limitem o educador, mas aquelas que minimizem temáticas repetitivas ou marcadamente pedagógicas “por temáticas que aproximem a produção literária para crianças de referências estéticas, culturais e éticas, mais próximas tanto quanto possível, do que se reivindica para a literatura” (Paiva, 2008, p. 39). É interessante perceber que, mesmo com os estudos de Ceccantinni (2000) sobre a produção juvenil premiada, a literatura infantil ainda abria caminhos para que a juvenil pudesse categorizar, de forma sistemática, sua produção. Assim, Paiva (2008) finaliza seu estudo categorizando três principais tendências: A fantasia como tradição, O conteúdo como opção e A realidade como aposta, no quadro a seguir, há a explicação metodológica de cada uma delas.

A autora Gabriela Luft (2010), na mesma linha dos autores anteriores, denomina de quarto ciclo da literatura juvenil, que seria aquele no qual há o surgimento de mais autores, de produções específicas destinadas ao público jovem e da crítica especializada para esse sistema. Além disso, todo esse progresso se constata mediante um contexto social e educacional que começa a compreender o jovem como um ser complexo e dotado de características singulares. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, é um exemplo disso, a reformulação dos documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, diferenciando a literatura infantil da juvenil e colocando elas em níveis diferentes do ensino básico. Assim como, o próprio Programa Nacional do Livro Didático e Literário, o PNLD Literário, aprimorado em 2017, que elenca e dispõe obras consideradas juvenis para determinados níveis de aprendizagem da educação.

A partir da circulação de uma literatura considerada juvenil, várias novidades de caráter teórico-metodológico surgem, como a fragmentação da narrativa, o hibridismo textual dos gêneros e a metaficção, o uso de recursos não verbais e verbais (HQ's, *Graphics Novels*, Mangás, etc.), a narrativa não unívoca, uma escrita sem suavização e a evidência de uma maior elaboração e perplexidade na



Mediação Literária:
Letramento literário e espaços
de formação de leitores





construção do enredo. Surgem também as estratégias de narração, que segundo Cruvinel (2009) seriam: a estratégia de proximidade, a hipertrofia da função de comunicação e a estratégia de tensão, as inovações temáticas como adoção de assuntos mais complexos e fraturantes – morte, separação dos pais, abuso sexual, bullying, cyberbullying etc. e, principalmente, o que Ceccantini (2021) denomina de núcleos temáticos ou as tendências da literatura juvenil.

Conforme Luft (2010) as tendências da literatura juvenil podem ser consideradas como a análise das temáticas preponderantes nas narrativas juvenis brasileiras contemporâneas e que configuram novos modelos na representação literária do mundo, as quais supõem a renovação dos padrões literários existentes, ou seja, a partir de um corpo de obras selecionadas, observa-se como a juventude está representada nas narrativas e como seus conflitos se manifestam em diferentes maneiras de narrar, maneiras estas que são organizadas em tendências, reunindo um grupo de obras detentoras de características, aspectos preponderantes em um mesmo núcleo. Porém, isso não significa afirmar que determinadas obras pertencem somente a uma tendência, elas transitam entre várias, entretanto, com base em análises detalhadas de suas narrativas elas acabam apresentando, em maior evidência, uma tendência majoritária

Em estudos mais recentes, Oliveira-Iguma (2023) afirma que a busca de sentidos pela literatura juvenil é bastante provisória, em princípio, voltada à faixa de leitores que, a partir do início do século XX, “constitui esse terreno vago, impreciso e mítico que tem sido denominado “adolescência [...] temas e formas recorrentes: intertextualidade, intermedialidade, temas fraturantes e as manifestações insólitas (Oliveira-Iguma, 2023, p. 11).

Portanto, observamos que a literatura juvenil é um subsistema literário de aspecto jovem. Entretanto, isso não tira sua relevância de estudos e pesquisas acadêmicas, prova disso são os novos autores que estão escrevendo para os jovens em pleno século XXI, em diversas regiões, como a Nordeste, desmonopolizando o polo de concentração de produção e de premiação desta categoria: o Sudeste/Sul. É com base nesses pontos citados acima que adentramos na literatura de Jadna Alana, escritora de prosa juvenil, natural da Paraíba que, através de suas obras revela um universo fantástico e atrativo ao jovem leitor.

SE TU ME QUISESSE, SE TU ME LESSE: O CARÁTER JUVENIL DA OBRA SE TU ME QUISESSE, DE JADNA ALANA

Ao se observar o cenário da literatura juvenil no estado da Paraíba, percebe-se que os estudos voltados especificamente para esse campo ainda são escassos. Conforme aponta Campos-Júnior (2020), as pesquisas literárias paraibanas concentram-se majoritariamente na literatura de cordel, na poesia feminina e na literatura canônica, deixando à margem produções destinadas ao público jovem. No âmbito da fortuna crítica, os gêneros mais recorrentes no estado são a poesia, os ensaios literários e os contos. Quando a literatura “infantojuvenil” é mencionada, esta aparece de modo superficial, sendo frequentemente desconsiderada enquanto categoria específica, uma vez que, mesmo apresentando personagens jovens como protagonistas, abordaria “relações humanas difíceis, danosas aos indivíduos” (Fernandes, 2005, p. 197), o que, segundo o autor, impediria sua classificação como juvenil.

Nesse contexto, destaca-se a produção contemporânea da escritora paraibana Jadna Alana, natural de Campina Grande/PB, autora de mais de oito obras publicadas e vencedora do Prêmio Kindle



de Literatura em 2023 com o romance *Se tu me quisesse*. A narrativa apresenta o encontro entre uma fada de asas metálicas e um mágico, ambientado em um sertão nordestino fantástico, mesclando elementos do imaginário maravilhoso com marcas culturais. Essa articulação entre fantasia e traços populares configura um aspecto relevante da literatura juvenil contemporânea, sobretudo por dialogar com o repertório simbólico do jovem leitor

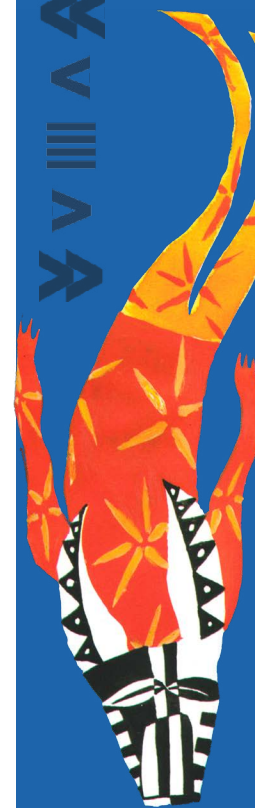
À luz das teorias sobre literatura juvenil, o romance de Jadna Alana apresenta características que o inserem nesse campo. No que diz respeito às temáticas, observa-se a presença do regionalismo fantástico, vinculado à linha folclórica. Segundo Martha (2011), essa vertente é marcada pela repetição, pelo uso do gênero cômico e por personagens que enfrentam problemas cotidianos, como a carência, a pobreza e o medo da morte. Além disso, figuras do imaginário popular — como lobisomens, almas penadas e bruxas — transitam entre aventuras fantásticas e o universo do leitor, em diálogo com a credence do sertão e de regiões afastadas dos grandes centros (Martha, 2011, p. 2-3). No romance analisado, esse imaginário se materializa em cenas de forte apelo simbólico, como quando “tão logo puxou a mão de volta, trouxe nela uma rosa branca, e junto com ela a moça percebeu pequenos filetes translúcidos, como magia” (Alana, 2022, p. 18).

Diana Navas e Ana Margarida Ramos (2017) apontam a existência de duas grandes tendências na ficção destinada a jovens leitores: a realista, que engloba gêneros como o drama e o romance, e a fantástica, associada à fantasia. *Se tu me quisesse* dialoga com essa segunda tendência, sem deixar de incorporar elementos psicológicos e afetivos próprios da experiência juvenil. Temas como o amor à primeira vista, a magia, a presença de fadas, o autodescobrimento e o amadurecimento atravessam a narrativa, articulando-se às linhas da fantasia, da psicologia, das relações amorosas e da revalorização da cultura popular, conforme classificação proposta por Luft (2010). Isso é notado no trecho: “Tão logo puxou a mão de volta, trouxe nela uma rosa branca, e junto com ela a moça percebeu pequenos filetes translúcidos, como magia” (Alana, 2022, p. 18).

A valorização da cultura nordestina manifesta-se de forma sensível em passagens que evocam festas populares e musicalidade popular, como se observa no trecho: “E as bandeirinhas — *ah, as bandeirinhas!*, estas dançavam no céu, penduradas estrategicamente, no ritmo do zabumba. Olha pro céu meu amor...” (Alana, 2022, p. 6). Tal construção reforça a linha de revalorização da cultura popular, conforme discutido por Luft (2010), ao inserir o leitor em um universo culturalmente marcado e afetivamente reconhecível.

No que se refere às relações amorosas e ao processo de amadurecimento, a narrativa apresenta diálogos que explicitam o movimento de autodescoberta da protagonista, como no trecho: “Se tu pedir, eu fico — Lila foi dizendo, alcançando-o. — É o quê? — Se tu pedir para eu ficar, eu fico. — E por que eu pediria, Lila? Gente como tu tem de voar. Tem de aprender a usar essas asas aí. Tem de ver o mundo além. Conhecer mais lugares, mais pessoas, mais amores...” (Alana, 2022, p. 25). Essa passagem evidencia tanto a linha das relações amorosas (Luft, 2010) quanto a temática do autodescobrimento, conforme discutida por Oliveira-Iguma (2023).

A personagem principal, Lila, encontra-se claramente na fase da juventude, e sua construção narrativa corrobora a concepção de personagem adolescente proposta por Martha (2011). Segundo a autora, personagens juvenis não devem ser compreendidas como “ainda-não-adultos”



ou “já-não-mais-crianças”, mas como sujeitos portadores de identidade própria, que se envolvem em situações capazes de provocar reflexões e reformulações acerca de si mesmas e do mundo (Martha, 2011, p. 9). Tal perspectiva se reafirma na fala “Gente como tu tem de voar, crescer ainda. Tem de aprender a usar essas asas aí. Tem de ver o mundo além. Conhecer mais lugares, mais pessoas, mais amores...” (Alana, 2022, p. 25), que sintetiza o processo de crescimento e expansão vivenciado pela protagonista.

CONCLUSÃO

Diante do percurso teórico e analítico desenvolvido ao longo deste estudo, foi possível compreender a literatura juvenil como um subsistema literário autônomo, dotado de especificidades estéticas, temáticas e discursivas que dialogam diretamente com as experiências, inquietações e processos formativos da juventude. Ao reconhecer o jovem como sujeito social plural, histórico e culturalmente situado, reforça-se a importância de produções literárias que não apenas o representem, mas que também possibilitem espaços de identificação, reflexão e construção de sentidos, conforme apontam autores como Ceccantini (2000; 2021), Luft (2010) e Oliveira-Iguma (2023).

Nesse sentido, a análise do romance *Se tu me quisesse*, de Jadna Alana, evidencia uma narrativa que se insere de forma consistente no campo da literatura juvenil contemporânea. A obra mobiliza tendências recorrentes desse sistema literário, como a linha fantástica, psicológica, folclórica, das relações amorosas e da revalorização da cultura popular, articulando-as a temas caros à juventude, como o primeiro amor, o amadurecimento, a autonomia e o autodescobrimento. A construção da protagonista Lila, enquanto sujeito jovem em processo de crescimento, confirma a concepção de personagem juvenil defendida por Martha (2011), afastando-se de estereótipos simplificadores e aproximando-se de uma representação complexa e sensível da adolescência.

Além disso, o romance incorpora elementos do imaginário nordestino, da oralidade, dos costumes e da musicalidade popular, configurando um regionalismo fantástico que amplia o repertório simbólico do jovem leitor. Tal característica contribui não apenas para a identificação de leitores nordestinos, mas também para o contato de leitores de outras regiões com manifestações culturais diversas, reafirmando o potencial da literatura juvenil como espaço de circulação de vozes, territórios e identidades historicamente marginalizadas no cenário literário nacional.

Por fim, ao trazer à tona a produção juvenil da escritora paraibana Jadna Alana, este estudo busca colaborar para a ampliação da fortuna crítica da literatura juvenil produzida no estado da Paraíba, ainda pouco explorada no meio acadêmico. Assim, reforça-se a necessidade de valorização, difusão e legitimação dessas obras, não apenas como instrumentos de formação do jovem leitor, mas como produções literárias de relevância estética e cultural. Investigar e divulgar narrativas juvenis de diferentes regiões do país significa, portanto, contribuir para a descentralização do cânone e para o fortalecimento de uma literatura juvenil plural, diversa e representativa da juventude brasileira contemporânea.



REFERÊNCIAS

ALANA, J. **Se tu me quisesse**. Campina Grande, 2022 (e-book kindle).

CECCANTINI, L. J. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978-1997)**. 2000. 462 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, universidade Estadual Paulista. Assis, 2000.

CECCANTINI, L. J. Literatura Brasileira no Horizonte (2008-2019). In: MONTEIRO, R. D.; MAGALHÃES, R. S. M.; CECCANTINI, L. J. (org.). **Livro Juvenil: Estética, Crítica e Experiência Literária**. Paco Editora, p. 13-28, 2021.

CRUVINEL, L. W. F. **Narrativas juvenis brasileiras [manuscrito]: em busca da especificidade do gênero**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2009.

FERNANDES, R. Resenha - Literatura Paraibana Recente: Um balanço mais que positivo. **Língua, linguística e literatura**, n. 1., v. 3., p. 193-207, 2005.

GREGORIN FILHO, N. J. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36. Brasília, jul-dez 2010, p. 111-130.

MARTHA, Alice Áurea Pentheado. A narrativa juvenil brasileira contemporânea: do mercado às instâncias de legitimação. **Guarapuava**, v. 2, n. 2, dezembro de 2011, p. 12 – 21.

OLIVEIRA-IGUMA, Andrea. **Duas décadas de Literatura Juvenil Premiada: juventudes, temas e formas**. CdeA, 2023.

PAIVA, A.; SOARES, M. (org.) **Literatura infantil : políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RAMOS, M. A.; NAVAS, D. **Literatura juvenil dos dois lados do Atlântico**. EDUC - Editora Puc-SP, 2021.



“TERMINEI DE LER: O QUE FAÇO AGORA?” INQUIETAÇÕES DOCENTES NA MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LIVRO-ÁLBUM³⁹

Andreia Suli

Unesp- Assis

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É salutar considerar que o livro-álbum, também conhecido por livro ilustrado, tem conquistado seu espaço como objeto estético e literário, na academia e fora dela. Longe de estabelecer limites ou caracterizações, é possível dizer que os livros para a infância que fazem parte deste rol são aqueles nos quais as linguagens verbais, visuais e gráficas estão de tal modo amalgamadas exigindo do leitor um modo de ler que respeite sua composição.

Nesse sentido, a fim de compreender como os livros-álbuns, presentes nos acervos escolares, eram mediados por docentes dos anos iniciais da educação básica, desenvolvemos a pesquisa “Livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula”, no período entre 2021 e 2025, da qual trazemos, neste texto, um breve recorte dos resultados analisados.

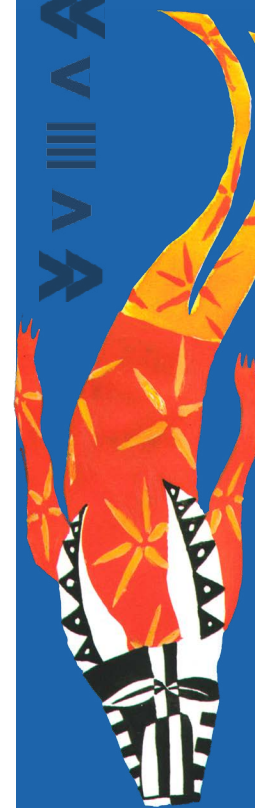
Nossa pesquisa acompanhou cinco docentes dos anos iniciais do ensino fundamental I, de uma rede do interior paulista. Dadas as dimensões geográficas e administrativas, foi possível realizar uma aferição em rede, já que as participantes pertenciam às três escolas que atendiam a este público do município em questão.

Como metodologia de coleta e análise dos dados, partindo da premissa da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), de natureza interventiva (Alvarez; Passos, 2015), foram realizadas observações *in loco* das mediações de leitura das docentes e, posteriormente, encontros para discussão dos pontos que se destacavam nas observações, denominados de Cafés Literários. Além disso, as discussões tecidas com as docentes foram também levadas para encontros formativos do município, em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs).

Desse modo, além das cinco professoras participantes, a pesquisa abrangeu ainda trinta docentes que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental I. Nesses encontros formativos, foram discutidas formas de mediar o livro-álbum que respeitassem suas especificidades.

Para tanto, nossa investigação pautou-se nos estudos de Sophie van der Linden (2015; 2018), David Lewis (2001), dentre outros, a fim de compreender e explorar as linguagens composicionais do livro-álbum, em suas diferentes nuances. Outrossim, em se tratando da mediação de leitura, nossa pesquisa ancorou-se principalmente nos estudos de Aidan Chambers (2023), Felipe Munita (2024) e Cecília Bajour (2012, 2023).

³⁹ As discussões aqui apresentadas são um recorte da pesquisa “O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula”, desenvolvida entre 2021 e 2025, sob orientação da professora doutora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, no Programa de Pós-graduação em Letras- Literatura e Vida Social- da Unesp- Assis.



Assim, antes de discutir o recorte dos resultados aferidos a partir das mediações de leitura das docentes participantes da pesquisa, convém discorrer, de modo bastante sucinto, dados os limites deste texto, o livro-álbum e suas especificidades, o que faremos a seguir.

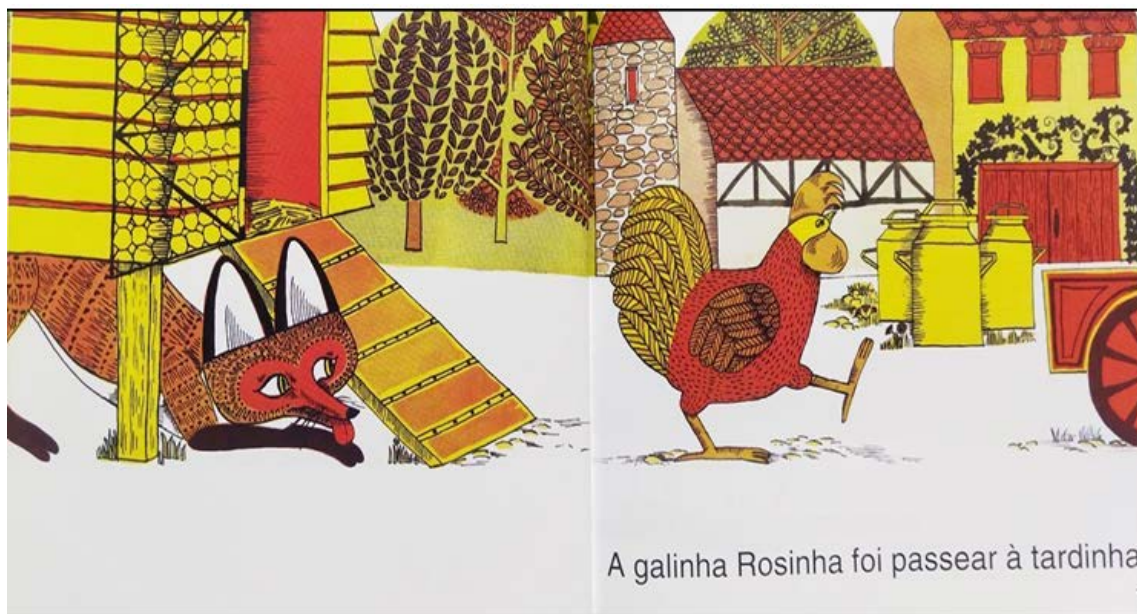
O LIVRO-ÁLBUM E SUAS ESPECIFICIDADES

Se pensarmos em um objeto livro no qual há textos verbais e visuais atuando em conjunto, cuja materialidade também agregue camadas de sentido aos textos, muito provavelmente estaremos diante de um livro-álbum. Podemos dizer que o livro-álbum é aquele no qual palavra, imagem e projeto-gráfico atuam de modo interdependente para provocar sentidos de leitura. Ou, nas palavras de Bárbara Bader (1976, p.1, tradução nossa), “o livro-álbum é texto, ilustrações, *design* total [...]”⁴⁰.

O tripé palavra- imagem- *design* confere ao livro-álbum um caráter único já que, para que se depreenda o sentido pleno da obra, as linguagens verbal, visual e gráfica, não podem ser lidas isoladamente, mas sim de modo simultâneo. Um exemplo clássico dessa relação simbiótica entre as linguagens está no livro *O Passeio de Rosinha*, de Path Hutchins (2004), publicado originalmente com o título *Rosie's Walk*, em 1968.

Nele, enquanto o texto verbal narra a simples trajetória de uma galinha percorrendo a fazenda até a hora do jantar, o texto visual, em contraposição, narra as tentativas infelizes de uma raposa para capturá-la. O projeto gráfico, por sua vez, é responsável por aproximar e distanciar as personagens durante o transcorrer da história, colocando-as, algumas vezes, no mesmo lado da dupla de páginas, e, em outros momentos, no lado oposto.

Figura 1: páginas duplas do livro *O passeio de Rosinha*



Fonte: Hutchins (2004).

40 “A picturebook is text, illustrations, total design[...].”



Trata-se de um livro-álbum bastante peculiar, a começar pelo seu formato estreito e alongado – 15 cm de largura por 31 cm de comprimento –, o que confere ao leitor a impressão de estar frente a frente com a personagem Lobo quando segura o livro nas mãos diante de si.



Figura 4: Capa do livro *Este é o lobo*

Fonte: Rampazzo (2016).

Ainda de acordo com Lewis (2001), para compreender as relações que se estabelecem entre as linguagens que perfazem o livro-álbum é necessário um “evento de leitura”. Só assim, a ecologia da obra é compreendida pela interação (ou interdependência) das linguagens.

Desse modo, a leitura do livro-álbum exige do leitor (e do mediador) um novo olhar para todos os elementos constitutivos do livro. Um “olhar desconfiado”, como afirma o autor e ilustrador Odilon Moraes (2021). Um olhar que não se detenha apenas na linguagem verbal, mas que adentre os universos imagéticos e materiais. Que esteja disposto a enxergar além do literal. Um desafio para mediadores de leitura, como veremos no tópico a seguir, a partir das análises dos dados coletados pela pesquisa.

DESAFIOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LIVRO-ÁLBUM

Como já mencionado, em nossa pesquisa acompanhamos as mediações de leitura de cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I, da rede investigada. Nosso intuito era compreender os desafios e potencialidades da mediação de leitura dos livros-álbum pertencentes aos acervos escolares e, a partir do diagnóstico levantado, propor encontros formativo-colaborativos (Veiga, 2008), com demais docentes da rede, nos horários de formação continuada em serviço.

Assim, uma das primeiras inquietações que surgiram entre as professoras participantes condensou-se na pergunta feita por várias delas: “*Terminei de ler. O que faço agora?*”. Ao escolher os livros-álbum para suas mediações com os estudantes, as professoras depararam-se com o desafio de ler um livro aparentemente simples, já que apresenta, de modo geral, um texto verbal mais sucinto.

Ou seja, a leitura do texto verbal, por si só, acontecia de maneira rápida e as docentes sentiam-se perdidas com o que fazer após a leitura. Como se o livro-álbum fosse muito simplório para delinear uma atividade de mediação de leitura.



Em uma das observações, uma das docentes escolheu dois livros para ler no mesmo dia. Após a observação, questionamos o porquê de ter escolhido duas obras, ao que a professora respondeu: “porque são curtinhos” (Costa, 2025, p. 187). Ao realizar duas leituras seguidas, a professora não explorou as diferentes camadas de leitura do livro-álbum. Ler imagens demanda tempo. Um tempo diferente do tempo da leitura da palavra.

O que remete ao segundo desafio vivenciado pelas docentes: reconhecer as especificidades dos livros-álbum e como elas interferem nas mediações de leitura. Apesar de conviver com os livros-álbum dos acervos escolares, as professoras não se atentavam conscientemente aos seus aspectos constitutivos, nem aos modos como as linguagens atuam de maneira interdependente para a construção da narrativa.

A ênfase dada ao texto verbal distorcia o olhar para outros aspectos do livro, como o imagético e aqueles ligados à materialidade. Sobre esta questão, Cecília Bajour (2023) alerta para a hiper valorização dos textos que ela denomina “verborrágicos”. Para a autora,

O excesso no dizer e no mostrar surge de certas representações acerca das leitoras e leitores como carentes, incapazes, inexperientes e necessitando de orientações claras e, em geral, unívocas. O temor de que não se compreenda ou de que a interpretação se desvie dos sentidos previstos, às vezes dogmáticamente, faz parte desses preconceitos que refreiam o fluxo das leituras. Assim, predomina uma postura controladora dos sentidos, que se manifesta em decisões visíveis tanto no plano dos textos literários quanto nas formas como eles são lidos (Bajour, 2023, p.29).

Uma questão importante, nesse caso, é a alfabetização do olhar, ou alfabetização imagética, nas palavras de Maria Aparecida Santana Camargo (2004). Trata-se de educar o olhar para ler além das palavras. Para compreender as convenções das imagens, dispostas pelas cores, linhas, traços e formas, e como estas se relacionam no interior do livro para proporcionar (ou agregar) sentidos de leitura.

Por isso, faz-se necessário que os mediadores de leitura se apropriem dessas convenções para que possam explorá-las com os leitores. Daí a importância da formação continuada que capacite os professores para os desafiantes papéis de curadores, mediadores e formadores de leitores.

Se o próprio mediador não é consciente das especificidades do livro-álbum e de como as diferentes linguagens operam (e cooperam) no palco do livro, como esperar que, em suas mediações, considere esses elementos para apreender sentidos de leitura? E mais, se não estiver atento à necessidade de leitura simultânea da tríade palavra-imagem-*design*, como abordará o livro-álbum com os estudantes?

Este foi o terceiro desafio observado nas mediações docentes. Já nos primeiros acompanhamentos das atividades conduzidas pelas professoras, notamos que não havia uma preocupação clara com o modo de apresentar o livro-álbum para os estudantes. Era comum, por exemplo, que a professora se posicionasse à frente da turma, próxima à lousa, e os estudantes, todos enfileirados, acompanhavam a leitura e o breve passar das páginas pelas docentes. Ora, se para apreender os sentidos de leitura no livro-álbum é necessário observar atentamente textos verbais e visuais, de modo simultâneo, como esperar que os estudantes compreendessem a leitura estando distantes do livro e, primeiro ouvindo e depois olhando as imagens? Isto quando era possível enxergá-las, dada a distância física.



Figura 5: Disposição das turmas na primeira observação



Fonte: Costa (2025)

Diante dos desafios averiguados, propusemos, tanto nos Cafés Literários, quanto nas formações continuadas em serviço, reflexões pontuais para que as educadoras vislumbrassem as potencialidades de mediação literária com o livro-álbum. Primeiramente, destacamos os elementos composicionais de diferentes livros para que as professoras pudessem perceber como cada detalhe é significativo na leitura deste tipo específico de livro.

Em outro momento, refletimos sobre como o ambiente pode favorecer ou não a leitura do livro-álbum. Alertamos para a necessidade de procurar oportunizar aos estudantes a visualização simultânea das linguagens, com algumas estratégias como rodas de leitura ou projeção do livro no aparelho de televisão da classe.

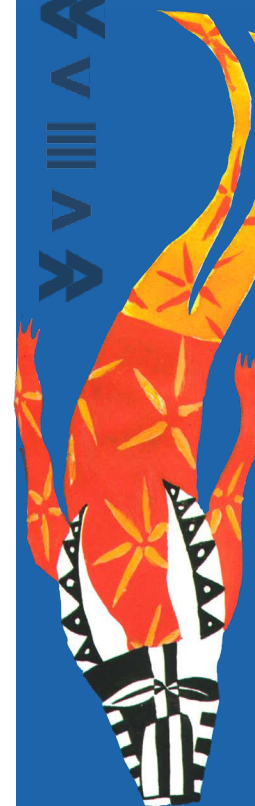
Vale destacar que, na segunda observação, pudemos perceber uma mudança na postura das professoras participantes que passaram a trazer seus estudantes para perto do livro, como é possível notar pelas imagens abaixo.

Figura 6: Disposição das turmas na segunda observação



Fonte: Costa (2025)

Por fim, a fim de tentar apaziguar a inquietação das docentes sobre o que fazer depois da leitura, buscamos nos estudos de Aidan Chambers (2023) e Felipe Munita (2024) a proposta das conversas



literárias. De igual modo, foram propostas reflexões sobre esta temática nos Cafés Literários e nos encontros da formação continuada em serviço.

As conversas literárias podem ser compreendidas como um modo de vivenciar a leitura literária e não como um método hermético. Ao propor as perguntas básicas, gerais e especiais, por meio do enfoque Diga-me, Chambers não estava elencando um único modo ou programa de conversação literária. Pelo contrário, as perguntas funcionam como um norte, uma bússola, e contam mais com a perspicácia do mediador na condução da conversa, do que perguntas feitas como uma enquete.

Apesar de parecerem simples, as perguntas sugeridas por Chambers fornecem possibilidades de interação entre mediadores e leitores, considerando o livro como ponto de partida e de chegada. Um caminho possível para o que fazer depois da leitura do livro-álbum.

Figura 7: exemplos das perguntas do enfoque Diga-me, de Aidan Chambers

Perguntas Básicas	Perguntas Gerais	Perguntas Especiais
Você gostou de alguma coisa neste livro?	Quando você viu o livro pela primeira vez, antes mesmo de lê-lo, que tipo de livro você achou que seria?	Se o escritor perguntasse o que poderia ser melhorado no livro, o que você diria?
O que mais chamou sua atenção?		
Você gostaria que tivesse algo mais?	Você leu outros livros semelhantes?	Alguma coisa que acontece neste livro já aconteceu com você?
Houve algum padrão – alguma conexão – que você notou?	Quanto tempo levou para a história acontecer?	De qual(is) personagem(ns) você não gostou?
Havia alguma coisa de que você não gostou?	Onde a história aconteceu?	Quem estava contando ou narrando a história? Nós sabemos? E como sabemos?
Houve partes que te entediaram?	Qual personagem te interessou mais?	
Houve algo que o intrigou ou que você achou estranho?		

Fonte: Chambers (2023).

Para Felipe Munita, a escuta é uma das chaves da conversa literária (2024). Isto porque não basta ter um rol de boas perguntas, é preciso saber manejá-las, e isto passa pela escuta ativa e afetiva. Ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre o livro, suas impressões de leitura, sobre a própria materialidade e jogo entre as linguagens é parte fundamental de uma proposta de educação literária que favoreça a formação do leitor crítico. E isso começa, certamente, com a formação do mediador.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mediador de leitura é aquele que estende pontes entre os livros e os leitores (Reyes, 2014). Nesse sentido, para que os professores possam assumir os desafiadores papéis de curadores, mediadores e formadores de leitores, precisam vivenciar, por eles mesmos, leituras que os levem a reconhecer diferentes possibilidades. No caso dos livros-álbum, especialmente, cujos sentidos de leitura se constroem a partir da leitura simultânea e interdependente das linguagens visual, verbal e gráfica, esta reflexão se faz mais do que necessária.

Como vimos, a pesquisa por nós desenvolvida evidenciou a necessidade de se investir em formações docentes –inicial e continuada– para que estes profissionais possam qualificar suas mediações junto aos estudantes. Como já alertava Aparecida Paiva (2012), não basta repertoriar as escolas com acervos literários; é preciso proporcionar formações para que os livros saiam das caixas e adentrem, efetivamente, as salas de aula.

Os encontros formativos com as docentes participantes da nossa pesquisa permitiram ampliar o olhar para o livro-álbum, suas especificidades, modos de ler e de propor conversas sobre eles. As respostas para a indagação “*Terminei de ler. O que faço agora?*” surgiram na medida em que o livro-álbum foi sendo compreendido não como um livro “menor”, ou “curtinho”, mas como um livro potente, repleto de nuances. Porque a leitura de um livro-álbum não acaba quando termina.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

BADER, Barbara. **American picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within**. New York: Macmillan Publishing Company, 1976.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas educativas. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros**: Literatura, silêncio e mediação. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2023.

CAMARGO, Maria Aparecida Santana. **Alfabetização imagética**: uma forma da construção da própria cidadania (CEREJA/SP). Revista do Programa Alfabetização Solidária, v. 1, 2004. p.1-7.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez Editora, [2011] 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professoras ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, Andreia Aparecida Suli da. **O livro ilustrado**: dos acervos para a sala de aula / Andreia Aparecida Suli da Costa. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 5 set. 2025.

LEWIS, David. **Reading Contemporary Picturebooks**: picturing text. Oxon: Routledge, 2001.



LINDEN, Sophie Van der. **Album[es]**. Barcelona: Ekaré, 2015.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI, 2018.

MORAES, Odilon. **A poesia da imagem**. Entrevista concedida à Jonatan Silva para Edições Olho de Vidro (2021). Disponível em: . Acesso em 01 nov. 2023.

MUNITA, Felipe. **Eu, Mediador(a)**: mediação e formação de leitores. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2024.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 13-33.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura> . Acesso em: 12 jan. 2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.



UMA TARDE NO MUSEU: MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NA CASA STEFAN ZWEIG

Cristina Ferreira

Casa Stefan Zweig, Petrópolis, RJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades”
O tempo não para, Cazuza

O projeto apresentado é ainda o embrião de uma proposta de pesquisa acerca da mediação de leitura em espaços museais. Entender o museu como lugar de memória, de promoção de cultura, de (re)construção de sentidos e também espaço de formação e mediação de leitura foi o fio condutor para a elaboração do projeto *Uma tarde no museu*, apresentado à **Casa Stefan Zweig**, em 2023.

(...)hoje entendemos a cultura como aqueles vínculos que, em diálogo com uma grande diversidade de objetos mobilizados em um conjunto igualmente amplo de práticas, possibilitam ao sujeito a autopercepção, a interação com os outros e com o mundo. Nessa perspectiva, toda a promoção de cultura, incluindo o incentivo à leitura, se fundamentaria em processos que ajudam a fortalecer esses vínculos(...). (MUNITA, 2024, p. 44)

Neste contexto, dialogando com Munita, ao promover rodas de mediação de leitura no espaço do museu – cuja missão é ser um memorial do exílio, compreendi que esse trabalho “se torna um gesto poético e político” (2024, p. 286). Ao apresentar às crianças a temática dos refugiados, das guerras e da luta pela liberdade e pela igualdade, a curadoria dos livros assume um papel formativo fundamental, pois amplia horizontes, desperta empatia e contribui para a construção de olhares mais humanos, críticos e solidários desde a infância.

Assim, o que temos a seguir é o registro de uma prática de mediação que tem como fundamentação teórica os estudos de Felipe Munita, Cecília Bajour, Aidam Chambers e Yolanda Reyes – e é atravessada pelos meus 38 anos de experiência em sala de aula trabalhando com a formação de leitoras e leitores.

DA CASA QUE VIROU REFÚGIO

Situada em Petrópolis, na região serrana do Rio de Janeiro, essa foi a última casa onde viveu um dos maiores escritores da Literatura mundial.

Stefan Zweig nasceu na Áustria, em 1881, e era de uma família judia abastada. Como romancista, poeta, biógrafo e tradutor foi um dos mais importantes escritores nos anos de 1930, tendo sido o mais lido e traduzido no mundo naquele período. Com a ascensão do nazismo, durante a Segunda Guerra Mundial, Zweig se viu obrigado a abandonar o seu país e, depois de passar por Londres e



Nova York, resolve se estabelecer no Brasil, país que já conhecia e sobre o qual já havia publicado a famosa obra “Brasil, país do futuro”.

Em setembro de 1941, ele e sua mulher Charlotte Altmann se mudaram para essa pequena casa, no entanto, sua permanência foi muito curta. Em 22 de fevereiro de 1942, após escrever uma declaração de despedida, Zweig - já muito deprimido com os *longos anos de errância sem pátria*⁴¹ que guerra lhe impunha - decide, junto com Charlotte, consumir um pacto de morte. Os dois foram enterrados em Petrópolis.

DA CASA QUE VIROU MUSEU

Em 2012, a casa torna-se o Museu Casa Stefan Zweig, um projeto idealizado pelo jornalista Alberto Dines para ser também um **Memorial do Exílio** – local onde de lembrança e homenagem a tantos outros exilados, refugiados e emigrados que, assim como Zweig, aqui deixaram sua contribuição na arte, na cultura e na ciência do nosso país.

A Casa Stefan Zweig oferece à comunidade uma rica programação que inclui visitas guiadas, concertos, exposições, lançamentos de livros, sessões de cineclube e o projeto educativo A escola vai ao Museu – que atende estudantes do Segundo Segmento e Ensino Médio das escolas públicas da cidade.

DO PROJETO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

(..) os livros, antes de tudo, foram vozes de gente, histórias de gente e que a experiência de pertencer a uma família humana também se reflete num horizonte de consciência comum representado na linguagem. (REYES, 2021, p. 105)

Atuando no setor educativo da CSZ desde 2022, eu sempre me questioneei a respeito do espaço da criança e da Literatura de Infância num museu que se propõe a ser um local para a discussão de questões como o exílio, o combate ao preconceito, à discriminação e o acolhimento aos refugiados.

Como fazer ecoar essas vozes apresentadas por Yolanda Reyes para um público que, até então, não frequentava o museu de forma mais intencional, digamos assim. Em 2023, apresentei à diretoria a proposta de um projeto de mediação de leitura voltado para as crianças e suas famílias. Propus encontros aos sábados à tarde, daí me veio a ideia de fazer referência ao filme Uma noite no Museu⁴² e batizei o projeto de **Uma tarde no Museu**.

DA CURADORIA DOS LIVROS

Assim aprendi que na Literatura havia um lugar onde cabiam os que se sentem excluídos, ou melhor, havia lugar para os sentimentos excluídos. Era a possibilidade de ir e voltar, do mundo real, com suas exigências, para o mundo imaginário, com seus sonhos e seus pesadelos, brincando e gravitando entre dois mundos (...). (REYES, 2021. P. 99)

41 Expressão escrita por Stefan Zweig em sua Declaração de despedida, em 22 de fevereiro de 1942.

42 Franquia estadunidense de três filmes lançados entre 2006 e 2014, estrelados por Ben Stiller. Baseado no livro infantil do croata Milan Trenc, conta a história de um guarda noturno do Museu de História Natural de Nova Iorque que interage com os personagens/animais ali expostos que voltam à vida depois que o museu fecha.



Num museu que se define também como um Memorial do Exílio, a curadoria dos livros foi pensada de modo a fazer dos temas como guerra, refugiados, busca pela paz, liberdade, respeito às diferenças de toda ordem os fios que tecessem as nossas escolhas.

Livros que uma vez lidos com e para as crianças pudessem exatamente permitir a elas esse percurso de ir e vir do mundo real para o imaginário. E, sim, falando com elas das mazelas que permeiam o nosso mundo real – pois ao contrário do que muitas pessoas ainda podem pensar, devemos trazer esses temas para as rodas de leitura e de conversa. É necessário!

As crianças estão imersas neste mundo onde há guerras, há fome, há injustiças e pensar/falar sobre isso através da Literatura poderá colaborar para oferecer elas a possibilidade de ampliar o seu repertório emocional e desenvolver a sua capacidade de ver por outros olhos, colocar-se no lugar do outro – a empatia e a solidariedade são valores que se criam e se fortalecem nas experiências vividas.

E fazê-las pensar e verbalizar o que perceberam e sentiram a partir da leitura é avançar naquilo que muitas vezes pode parecer óbvio: é óbvio que a guerra é ruim, é óbvio que não se pode discriminar as pessoas..., mas “é compartilhando o que é óbvio que começamos a pensar o que nenhum de nós pensou antes” (CHAMBERS, 2023, p. 59). E é justamente a partir dessa premissa que procuro planejar e estruturar a mediação dos livros selecionados.

DA MEDIAÇÃO DOS LIVROS

Trouxe para a reflexão cinco dos livros que já foram mediados – um recorte que mostra a diversidade dos títulos e de estilos textuais dentro dos temas que traçamos como fio condutor dos encontros.

Antes de apresentá-los, é fundamental ressaltar uma característica muito singular do projeto: as famílias sempre ficam no mesmo espaço que as crianças, a princípio, como observadoras. E eu aproveito esse momento para também chamar a atenção delas para questões muito importantes na relação que se estabelece entre as crianças e a mediadora e as crianças e os livros.

É muito comum ouvir das famílias (e especialmente nas escolas) que não sabem o que fazer quando recebem um “livro sem texto” – como vão “ler” com a criança? E pensando nessa possibilidade de ter as famílias junto conosco optei por trazer livros ilustrados e livros imagem para essa vivência literária. E a leitura mediada de um livro “sem texto verbal” traz a escuta para o centro da roda: é saber ouvir o que a criança tem a dizer!

Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo. (...) Na leitura de textos artísticos, as perguntas, a instabilidade e o caráter provisório das respostas, a possibilidade de criar e recriar mundos a partir do que foi lido, o estranhamento em face do conhecido e do desconhecido se entrelaçam mais do que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas. (BAJOUR, 2012, p.25)

É nesta escuta do que as crianças dizem a partir da leitura mediada que busco explorar nos seus comentários essas possibilidades de recriação dos significados que a história despertou – as muitas e possíveis camadas que cada uma delas foi capaz de acessar.

Num projeto como este, aberto ao público, não há como dividir as crianças “por idade” ou pensar nos livros como sendo para esta ou aquela faixa etária.



Em todas as sessões de mediação temos crianças de 3 a 12 anos convivendo, lendo juntas e compartilhando as suas experiências a partir da leitura. Daí a importância de o projeto acontecer na presença das famílias que se surpreendem com as inferências e colocações das crianças durante a mediação. Uma avó me procurou no final da atividade, me deu um abraço e disse: “Eu nunca pensei que um livro sem palavras pudesse *dar tanto pano para a manga!*” – atingi o objetivo, com certeza! Os livros apresentados são para todas as infâncias, é fato!

Antes de chegarmos às histórias propriamente ditas, convido sempre as crianças a lerem a capa e levantar hipóteses sobre o que virá ao virarmos as páginas. Essa ação de especular as pistas que a capa nos oferece para o que o texto pode nos apresentar tem sido de uma riqueza enorme. Parar ao final da mediação para comparar o que pensávamos com o que vimos e entrelaçar ao que experimentamos, tem sido das melhores sensações que o projeto me/nos traz. E a riqueza dos olhares tão diversos que as crianças nos descortinam é, sem dúvida, aquilo que podemos caracterizar como a conexão potente entre o livro, as crianças e a mediação.

DE ALGUNS DOS LIVROS MEDIADOS

Não! – de David MacPhail, da Editora CDL, um livro ilustrado com uma única fala: Não! – traz a história de um menino que, vivendo uma situação de guerra, enfrenta os medos e canhões para enviar uma carta ao presidente do seu país.

Figura 1: capa do livro



Fonte: fotografia da autora, 2023

Figura 2: roda de mediação



Fonte: fotografia de João Ferreira

O que será que ele escreveu nessa carta? Ao final da mediação e das discussões sobre o que a história nos fez (re)pensar, as crianças também são convidadas a escrever ou desenhar o que gostariam de dizer e pedir ao presidente, ou melhor, aos presidentes do mundo e a partilha dessas mensagens foi um momento que emocionou as crianças e os adultos.

. **Filas de sonhos**, escrito por Rita Sineiro, ilustrado por Laia Domènec e publicado pela Editora Pingo de Luz, é uma história sobre o drama dos refugiados através dos olhos de um menino que, em

um acampamento para refugiados, vai percebendo que, em cada fila, seu sonho parece ser apenas a espera pelo momento de voltar ao seu lar.

Já iniciamos a mediação em fila, e eu propus um desafio para pensar: mas é preciso fazer fila para sonhar? Os sonhos fazem fila para tornar-se realidade? Com um público de crianças entre três e oito anos, cada uma delas foi acessando o seu entendimento do que seriam as tais filas de sonhos. E fica o convite à leitura e à descoberta: e o menino, será que consegue realizar o seu sonho?

Figura 3: capa do livro



Fonte: fotografia da autora, 2024

Figura 4: roda de mediação



Fonte: fotografia de Maurício Ferreira, 2024

A menina e as estrelas, escrito por Mariana Iannelli, ilustrado por Fareshteh Najafi e publicado pela Edições Olho de Vidro, narra a história de uma menina que, nascida num país onde o que se ouvia era silêncio e todos eram governados pelo autoritarismo e pelo medo, resolve fugir pelo deserto tendo como guias uma bússola e as estrelas. Ela queria ser livre e dona do seu pensar. Inspirada na história real da

norte-coreana Yeonmi Park, que fugiu pelo deserto em direção à China, em 2007, para escapar de um governo tirânico.

Incrível como as crianças perceberam nos detalhes da ilustração que se tratava de um lugar com prisão: grades, gaiolas, guardas foram elementos que deram os sinais do que a história ia tratar. Mostrei a fotografia da menina em quem a história foi inspirada e elas fizeram, junto com as famílias, as sacolinhas para a travessia: o que você levaria numa travessia como essa? E o que acha que a menina ou será que não levou nada?



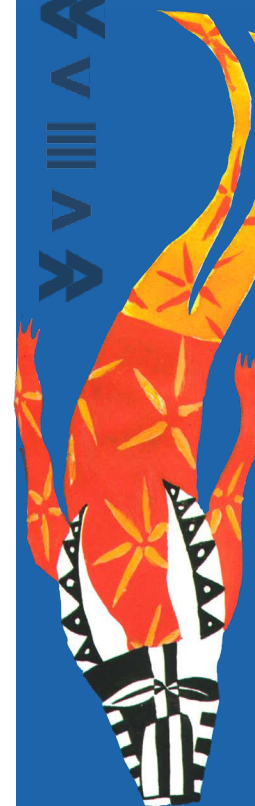
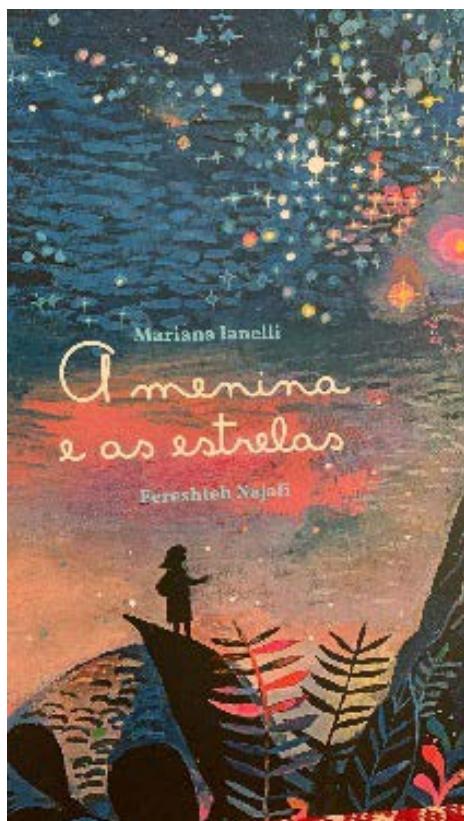


Figura 5: capa do livro



Fonte: fotografia da autora, 2024

Figura 6: roda de mediação



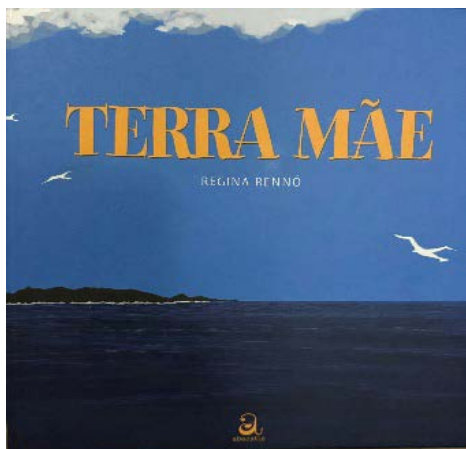
Fonte: fotografia de Maurício Ferreira, 2024

Uma delícia de lembrança que preciso compartilhar é que neste dia, à noite, fui fazer compras no supermercado e encontro a Laura com a sacolinha! A mãe disse que ela não largou mais a sacolinha da menina das estrelas.

Terra mãe, de Regina Rennó, da Editora Abacatte, é um livro imagem que conta a história de duas crianças que saem do Brasil em um barquinho de papel e vão se encontrar com outras crianças pelos continentes da Terra. Ao chegarem ao Polo Norte, cada uma delas abre as suas malas.

E a minha primeira pergunta foi: de que terra a autora nos fala? Se a Terra é mãe, quem são os seus filhos e filhas? E, a partir da leitura das imagens, numa postura de escuta eu fui provocando as reflexões: quem são essas crianças? De lugar elas saem? Para onde elas podem estar indo? O que elas carregam? O que trazem para esse lugar de encontro?

Figura 7: capa do livro



Fonte: fotografia da autora, 2025

Figura 8: roda de mediação

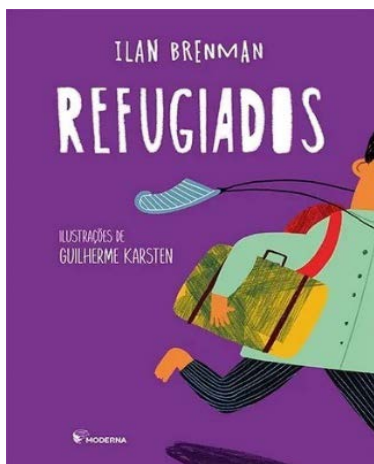


Fonte: fotografia de Maurício Ferreira, 2025

E no balanço das ondas, na correnteza desse mar, cada criança com sua família também fez o seu barquinho, colocou nele a sua bagagem e terminamos o encontro com uma grande cantoria, inspirada na música *Marinheiro só*, de Caetano Veloso. Propus uma paródia: “Eu estou aqui, marinheiro só/ eu vou navegar, marinheiro só/ a Casa Stefan Zweig, marinheiro só/ vai ser nosso mar!” e foi emocionante ver crianças grandes e pequenas embaladas pelo sentimento de que somos filhos e filhas da terra Mãe!

Refugiados, de Ilan Brenman, ilustrado por Guilherme Karsten, da Editora Moderna, é uma obra marcada por uma narrativa visual potente e repleta de referências históricas. O livro retrata o deslocamento de diversas famílias em diferentes contextos de tempo e espaço, convidando os leitores — pequenos e crescidos — a refletir: o que os une? o que os separa? Em um mundo cada vez mais atravessado por fluxos migratórios, guerras e intolerâncias, o livro propõe um olhar sensível sobre a condição dos refugiados e as fronteiras da empatia.

Figura 9: capa do livro



Fonte: imagem do site da editora

Figura 10: roda de mediação



Fonte: fotografia de João Ferreira, 2025





Na mediação, tornou-se fundamental estabelecer pontes entre os conhecimentos prévios das crianças e dos adultos presentes na roda, considerando o que cada um já sabia, percebia ou reconhecia a partir das imagens e dos diferentes tempos históricos retratados na obra. Esse movimento favoreceu uma leitura mais significativa, ampliando sentidos e possibilitando conexões entre passado e presente.

E é sempre muito bom perceber como os adultos se impressionam ao vivenciar a experiência de mediação de um livro imagem, como muitos deles dizem: um livro “sem texto”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao registrar este percurso, reafirmo a potência da mediação de leitura em um espaço museal que se constitui como memorial do exílio. Na Casa Stefan Zweig, a leitura deixou de ser apenas fruição estética para tornar-se gesto ético e político, capaz de ativar memórias, provocar escutas e estabelecer pontes entre passado e presente.

Ao acolher narrativas que tratam do deslocamento, da guerra e da perda de direitos, o museu acaba por ampliar seu papel como lugar de preservação da memória e de formação crítica.

Nesse contexto, o envolvimento de crianças e famílias revelou-se fundamental para enriquecer e dar sentido à proposta. As rodas de leitura intergeracionais favoreceram a circulação de experiências, afetos e perguntas, permitindo que temas complexos sejam elaborados coletivamente, a partir do diálogo e da sensibilidade.

A curadoria dos livros que se baseou em diferentes vozes e estilos literários, ampliou repertórios e promoveu encontros com múltiplas formas de narrar o mundo. Essa diversidade contribui para a formação de leitores atentos, críticos e sensíveis às questões que nos atravessam na contemporaneidade, como o avanço da xenofobia, o desrespeito à pessoa humana e as atrocidades provocadas pelas guerras.

Ao mediar leituras que convocam a empatia e o reconhecimento do outro, o projeto reafirmou a Literatura como espaço de resistência, de humanização e de construção de uma cidadania comprometida com a memória, a dignidade e a justiça.

A partir dessa premissa, a mediação da leitura não se esgota em nossos encontros. É o que procuro fazer a cada roda: deixar sempre fios soltos para a que a leitura reverbere ao sair do museu, que se faça viva, que faça pensar, que faça com que muitas outras leituras sejam amalgamadas a partir dessa experiência que se quer **muito além que uma tarde no museu!**

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRENNAN, Ilan, KARSTEN, Guilherme. **Refugiados.** São Paulo: Editora Moderna, 2019.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me: as crianças, a leitura e as conversas.** Tradução Juliana Chierigato Pedro. São Paulo: Editora Cortez, 2023.



DINES, Alberto. **Morte no paraíso: a tragédia de Stefan Zweig**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2013.

IANELLI, Mariana, NAJAFI, Fereshteh. **A menina e as estrelas**. Curitiba: Edições Olho de Vidro, 2022.

MACPHAIL, David. **Não**. São Paulo: Editora Farol Literário, 2011.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a): Mediação e formação de leitores**. Tradução Dolores Prades. São Paulo: Solisluna Editora, 2024.

RENNÓ, Regina. **Terra mãe**. Belo Horizonte: Editora Abacate, 2010.

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos: As vozes narrativas que nos constituem**. Tradução Susana Ventura e Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2021.

SINEIRO, Rita, DOMÈNECH, Laia. **Filas de sonhos**. Adaptação: Ana Clara Vestes. Rio de Janeiro: Editora Pingo de Luz, 2022.



Este e-book reúne estudos e reflexões apresentados no VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ, realizado em São Luís (MA), que congregou pesquisadores, professores e mediadores de leitura em torno do tema Mediação Literária e Formação de Leitores e se consolidou como espaço de diálogo acadêmico e partilha de experiências voltadas ao ensino da literatura e à formação de leitores em diferentes contextos educativos.

