



MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

Leitura na biblioteca

Organizadores

Leoneide Brito Martins
Adriana Jesuíno Francisco
Roosevelt Lins Silva



Mediação Literária:

LEITURA NA BIBLIOTECA



Organizadores

Leoneide Brito Martins
Adriana Jesuíno Francisco
Roosewelt Lins Silva



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
 Roosevelt 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: leitura na biblioteca. *E-book* (PDF)/ organização de Leoneide Maria Brito Martins; Adriana Jesuíno Francisco; Roosevelt Lins Silva. — Lavras (MG): Editora Educação Literária, 2026.
 212 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: 978-65-82655-12-8

1. Mediação literária 2. Literatura infantil 3. Biblioteca 4. Espaços de leitura
 5. Educação literária. I. Martins, Leoneide Maria Brito II. Francisco, Adriana Jesuíno III. Silva, Roosevelt Lins 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.



COMISSÃO CIENTÍFICA

Renata Junqueira de Souza

Universidade Estadual de São Paulo (UNESP); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Leoneide Maria Brito Martins

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Naelza de Araújo Wanderley

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Daniela Maria Segabinazi

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE_IPVC)

Fernando Rodrigues de Oliveira –

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Rosa Maria Hessel Silveira –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS/ Neccso)

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Alcione Maria dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Rafael Ginane Bezerra –

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

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 Aragão –

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Leuda Evangelista de Oliveira –

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Felipe Munita

(Santiago, Chile)

Bru Junça

(Contadora de histórias, Évora, Portugal)



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.

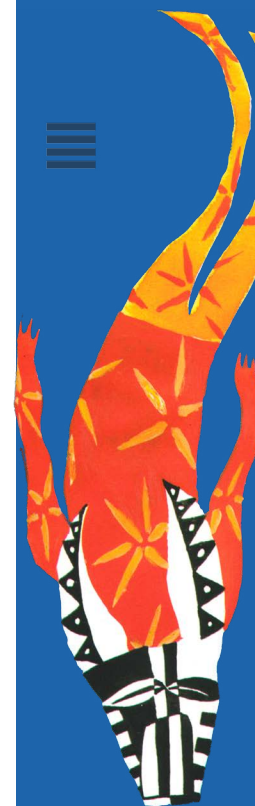
O tema que orientou este encontro - **Mediação Literária e Formação de Leitores** - nasce da consciência de que ler não é apenas decifrar signos, mas construir sentidos, criar vínculos e reconhecer-se no outro. A mediação, nesse contexto, não se restringe ao ato pedagógico: ela se constitui como ponte 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



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





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 CILLJ

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Secretário Executivo do CILLJ



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca



SUMÁRIO

- 4 APRESENTAÇÃO**
Renata Junqueira de Souza
Antonio Cezar Nascimento de Brito
- 9 MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO**
Felipe Munita
- 17 BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA**
Rovilson José da Silva
- 23 CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?**
Cyntia Graziella G. S. Giroto
- 39 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES**
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- 49 A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA**
Marivaldo Omena Batista
- 56 CLUBE DE LEITURA FRONTEIRA DO SABER (CLEFS): A EXPERIÊNCIA ATIVA DE UMA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR**
Aldeide Costa dos Santos Sousa
- 65 A APLICABILIDADE DA POLÍTICA NACIONAL DE LEITURA E ESCRITA NA BIBLIOTECA PÚBLICA BENEDITO LEITE**
Maria da Glória Serra Pinto de Alencar
Cláudia Maria Pinho de Abreu Pecegueiro
Alice Duarte Silva da Silva
- 73 PRÁTICAS DE LEITURA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS MODOS DE LER NA ESCOLA**
Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa



- 80** **POR ONDE ANDA O TEXTO LITERÁRIO NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO?**
Yasmin Wink Finger
Rosiane Xypas
- 88** **PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NAS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS DA REDE NACIONAL DE BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS (RNBC)**
Yasmin Wink Finger
- 96** **TECER: UMA METÁFORA FEMINISTA PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA**
Charlene Kathlen de Lemos
- 103** **A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DAS BIBLIOTECAS NOS LIVROS INFANTIS**
Sueli Bortolin
Juliana Jacob de Andrade
- 109** **CLUBES DE LEITURA PARA AS INFÂNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO INFANTIL**
Elisangela Alves Silva
Larissa Santos Cordeiro da Silva
Renata de Oliveira Moreira
- 116** **MEDIAÇÃO LITERÁRIA E DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO SESC LEITURA LITERÁRIA NO MARANHÃO**
Gizelly Silva Almeida
Hellen Leiriany Martins Torres de Paula
- 124** **ENTRE LIVROS E HISTÓRIAS: A BIBLIOTECA COMO PALCO DOS PRIMEIROS ENCONTROS COM A LITERATURA**
Beatriz Alves de Moura



- 131** **MEDIAÇÃO, LEITURA E TRANSFORMAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS DA BIBLIOTECA DO SESI COM
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS
MUNICÍPIOS DE ROSÁRIO E BACABEIRA – MA**
Sarah Caroline Figueiredo Menezes Baldez,
- 137** **BIBLIOESC E A MEDIAÇÃO DA LEITURA: CAMINHO
PARA O ACESSO LITERÁRIO EM COMUNIDADES**
Hellen Leiriany Martins Torres de Paula
- 144** **A BIBLIOTECA LAURA ROSA E O DESENVOLVIMENTO
DE PRÁTICAS LEITORAS NO IEMA SÃO LUÍS CENTRO**
Claudenice Monteiro Goulart
- 153** **O PROJETO MALA VIAJANTE COMO ESTRATÉGIA
DE INCENTIVO À LEITURA: RELATO DE
EXPERIÊNCIA DA BIBLIOTECA ITINERANTE NA
ESCOLA MUNICIPAL ROTARY EM BELÉM-PA**
Cristian Trindade das Neves
- 165** **MEDIAÇÃO DA LEITURA EM BIBLIOTECAS:
ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR
CRÍTICO E AUTÔNOMO NO ENSINO MÉDIO**
Josiclea dos Santos Cardoso
Djalda Maracira Castelo Branco Muniz





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

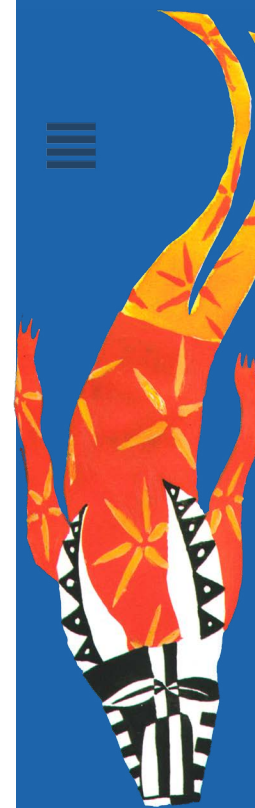
Para hablar de mediación de poesía, quisiera comenzar estas palabras citando a una de las voces poéticas más importantes del concierto latinoamericano, la poeta uruguaya Circe Maia, cuando dice:

...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 harto temor”. 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”.



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





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).

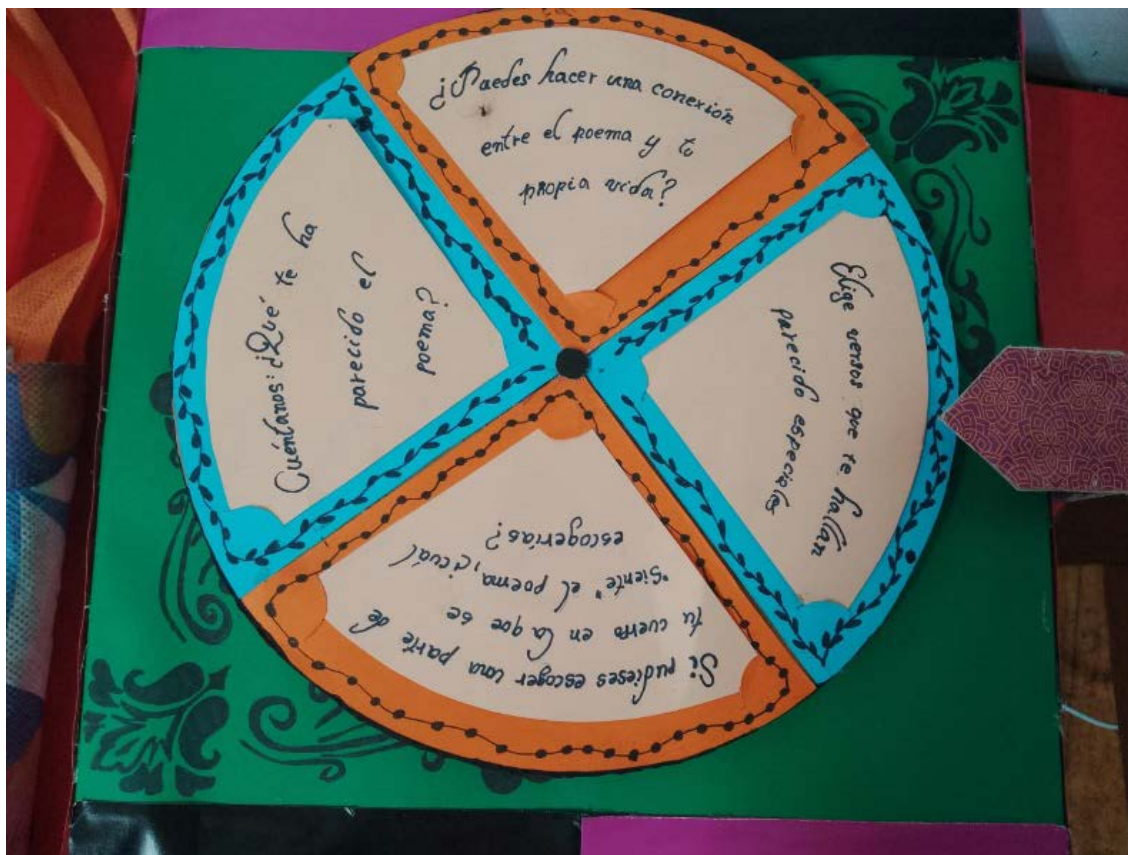


Imagen 2. Ruleta para dinamizar la conversación.

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.

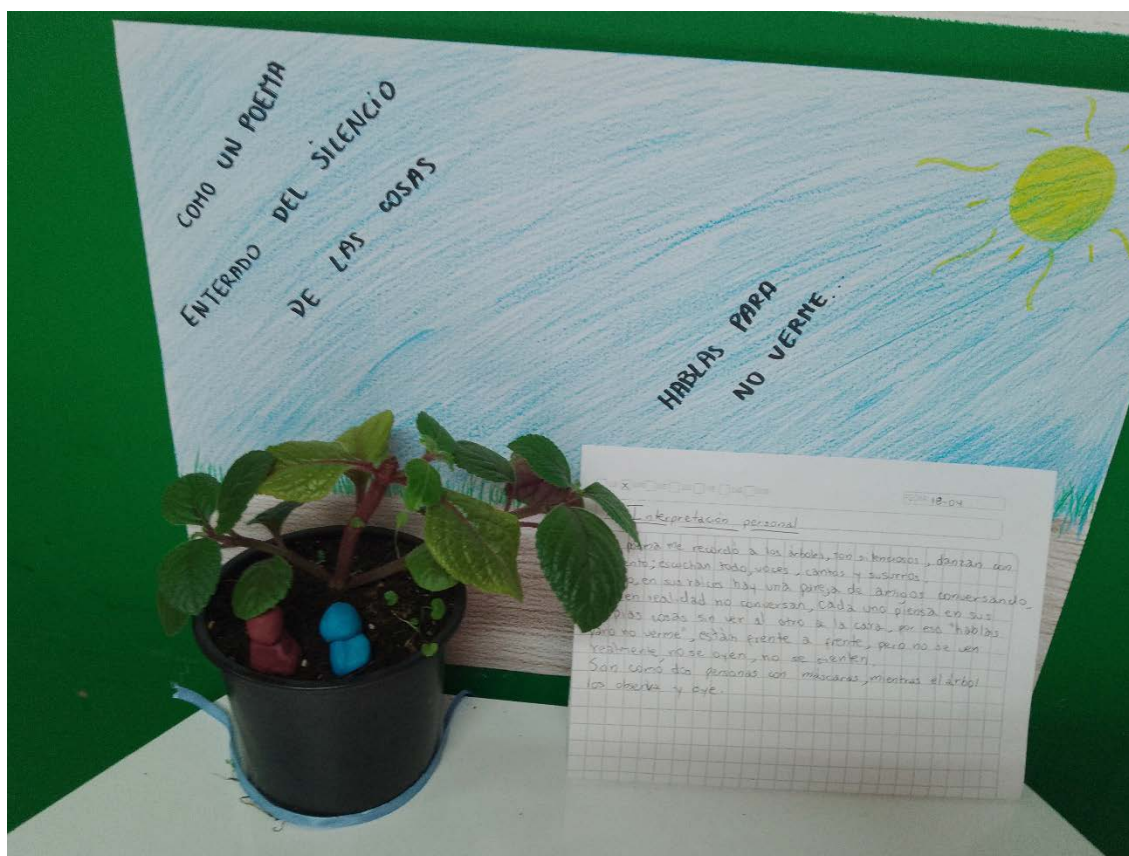


Imagen 3. Producto final de una estudiante.

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).

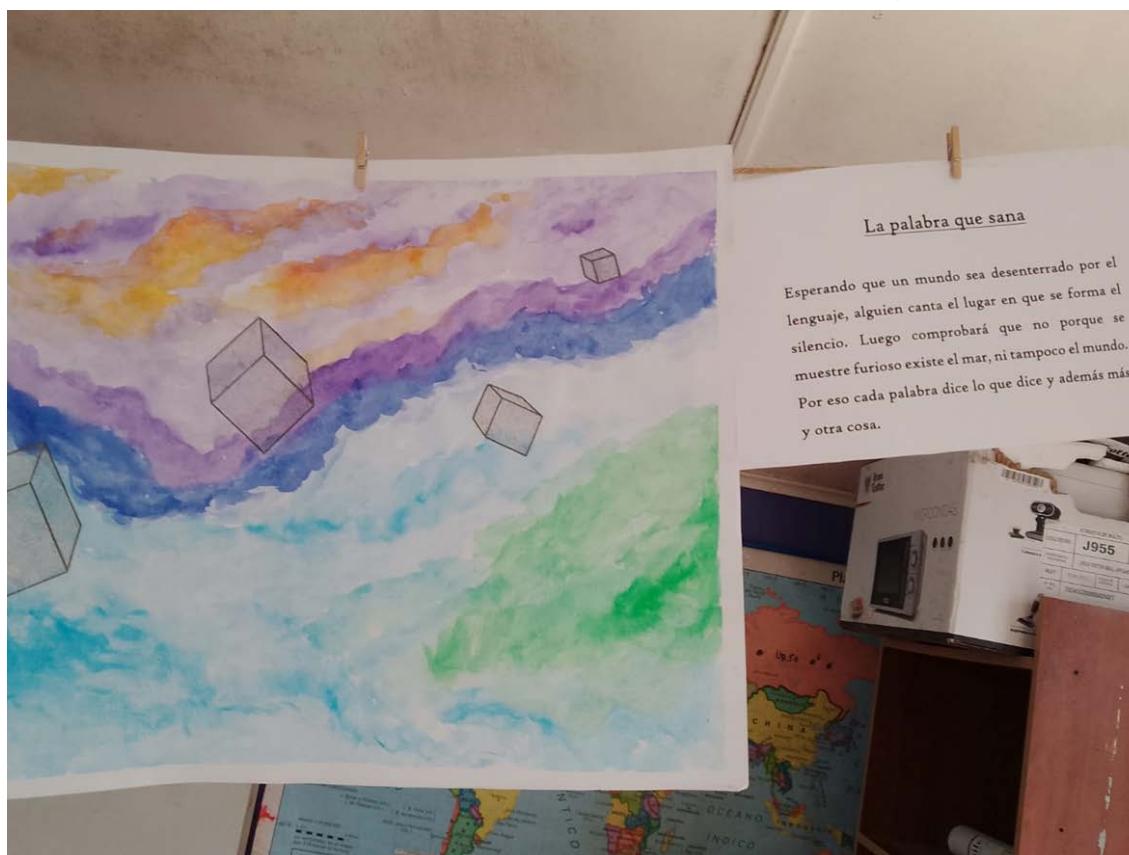


Imagen 4. Producto final de un estudiante

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)



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca



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 [...]:



I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;

III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;

IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios. (Brasil, 2025, n.p)

A biblioteca escolar pode ser considerada um instrumento de vanguarda, mas em nossa realidade brasileira ainda é difícil de encontrarmos uma rede pública de ensino bem estruturada, com rotina pedagógica consolidada e com profissionais habilitados.

BIBLIOTECAS: DOS ACERVOS ORAIS AOS ACERVOS ESCRITOS E IMAGÉTICOS

Hoje, estou aqui falando com vocês porque tive acesso a uma biblioteca durante minha infância e adolescência e que fez a diferença para a minha formação e dialogou comigo e com o mundo ao meu redor.

É provável que cada um daqui tenha sua história com alguma biblioteca pessoal, de um familiar, de uma pessoa amiga, do uso de uma biblioteca pública ou escolar.

Desde que fui instigado a pensar na temática para essa mesa, para este evento, passei por vários momentos de autorreflexão a respeito de outros que vieram antes de mim...e pensaram a biblioteca...

Antes de ser uma viagem para fora, para São Luís...iniciou-se uma viagem para dentro...

para dentro do leitor inacabado que sou

para dentro leitor que me constituí e constituo a cada dia.

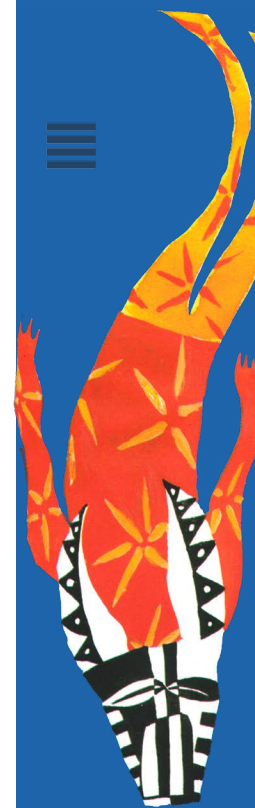
Em princípio pensei que devesse falar das teorias acadêmicas, dos pensadores etc. de conceitos, para abordar essa temática... mas, pouco a pouco, me dei conta que minha própria trajetória é o resultado da humanização que o contato com a biblioteca pode oferecer à formação de uma criança, de uma pessoa, em qualquer que seja o espaço, região em que ela esteja.

Quando me dei conta, estava num processo freiriano, ou melhor, quando Paulo Freire foi convidado a proferir uma palestra no Cole (Congresso de Leitura), em Campinas no início da abertura política e, década de 1980 a respeito da importância do ato de ler. Freire, didaticamente nos auxilia a compreender a relação **“mundopalavra”** e **“palavramundo”** no processo do ato de ler para se chegar à leitura. E para isso Paulo Freire leva o leitor a visitar aspectos de sua infância, a sua casa... ao seu quintal.....às árvores...às relações familiares, que o levaram do ato de ler ...à leitura.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal ampla que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo.

[...] aquele mundo especial se dava a mim como um mundo de minhas primeiras leituras. [...]

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...]



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).

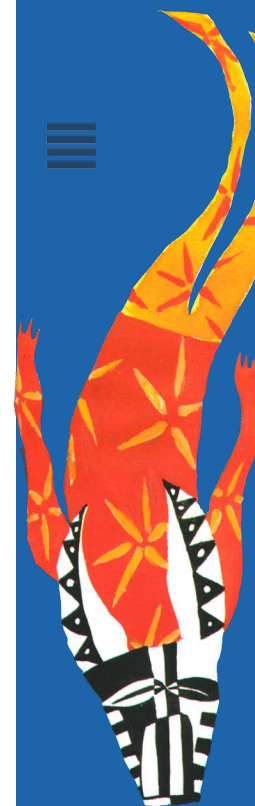
CONSIDERAÇÕES FINAIS

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



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca



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.** E 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.

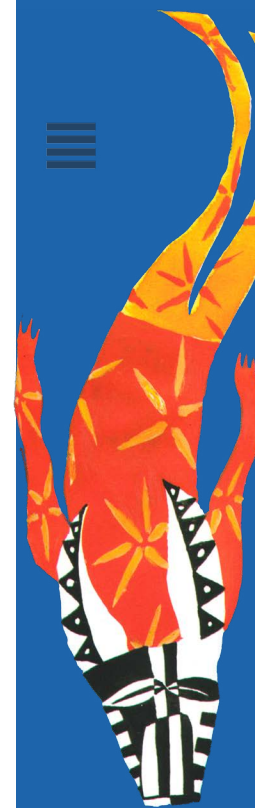
Com o plástico queimado nas cores cítricas do fogo, ele narra a história do menino carvoeiro e seu par marimbondo nas fornalhas. Com o lixo recolhido na lama, relata a vida das crianças anfíbias dos mangues. E é com um fio costurado que conduz uma narrativa sobre a infância pesqueira.

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*:



“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 Mangue”* (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.

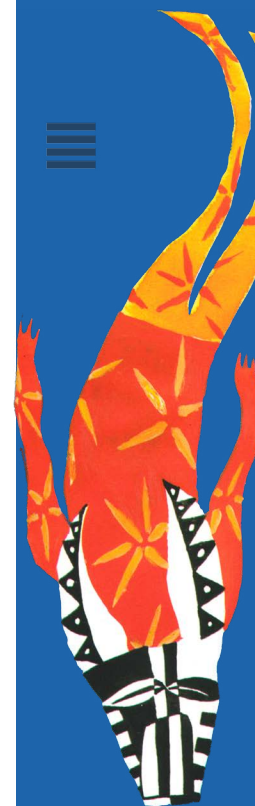
Assim podemos nos perguntar: o que fazem os livros então? Os livros permitem justamente *absorver com filtros estéticos essa crueza*, não porque o impacto que geram seja mais suave, mas porque garantem muitas formas de compreensão e elaboração do mundo externo e interno. Afinal, um ser humanizado, implicado 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.

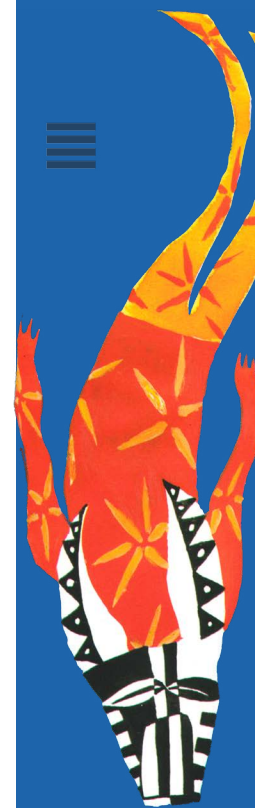
A ficção, nestes casos, molda a realidade, não para facilitar a sua compreensão, nem para proteger o leitor, mas para situá-la no espaço do simbólico e do poético, cuja profundidade permite ao leitor mergulhar em universos de maior extensão e significado incomensurável. A literatura infantil, argumenta 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 vygotiskianos 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

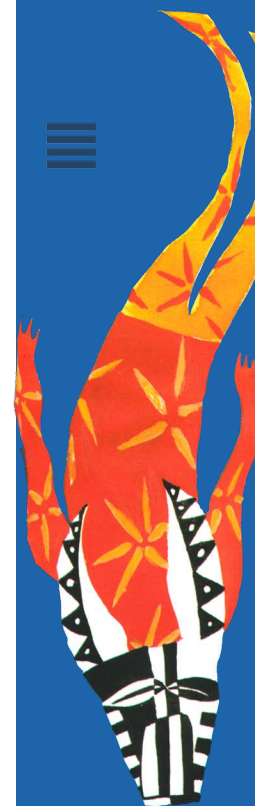
Por fim, gostaria de lembrar da antropóloga e pesquisadora francesa Michèle Petit (2009 e 2024), para quem palavras literárias são palavras habitáveis, por isso em sua visão e práticas especialmente com meninos e meninas de famílias imigrantes, tornar o mundo mais habitável está diretamente ligado à 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.



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





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.

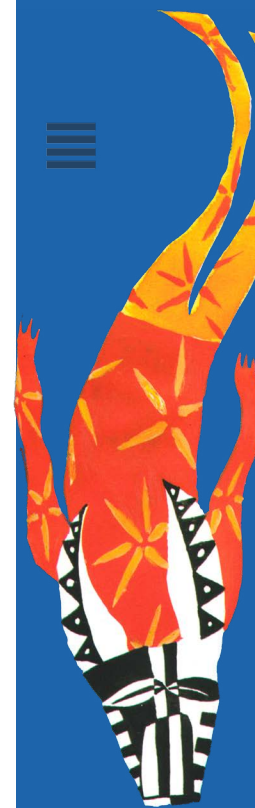
Outro ponto a ser considerado refere-se à motivação do gesto, ou seja, às razões pelas quais se realiza uma prática de leitura. Essa questão envolve uma compreensão mais ampla do que a finalidade da leitura apenas na perspectiva do leitor, abrangendo também a motivação da prática no que diz respeito 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).

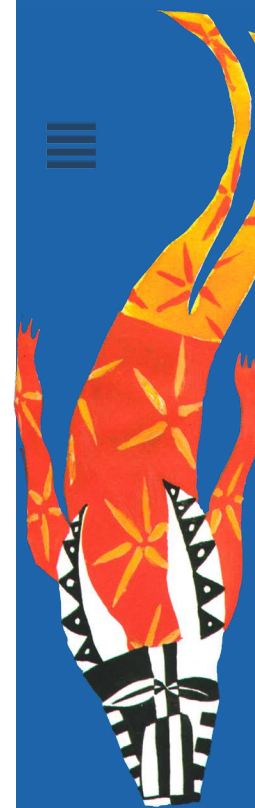
A frequência de realização da leitura aparece reduzida, geralmente uma vez por semana ou, por vezes, limitada apenas às “aulas de biblioteca”, quando oferecidas pelas escolas. O tempo de realização, na maioria dos casos, é comprimido, interrompido ou substituído por outras atividades (Costa, 2025; Carvalho,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

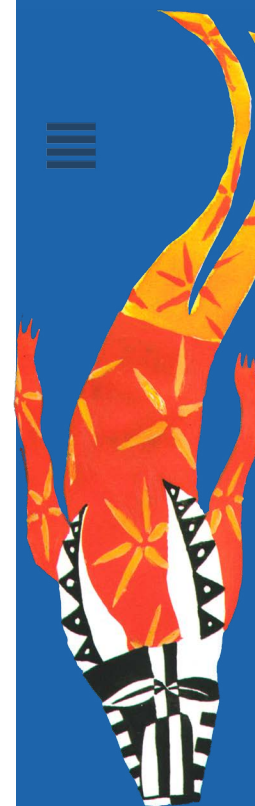
(UNESP/FCT)

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.

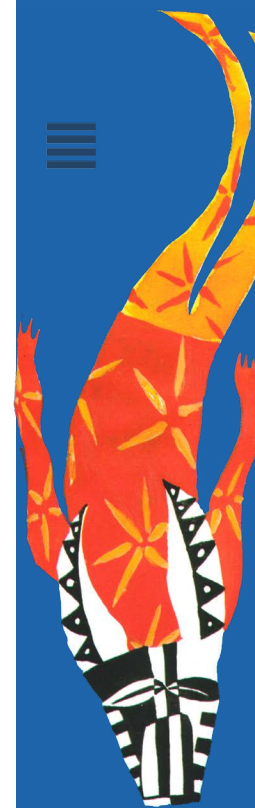
Octavio Paz (2012) aprofunda essa ideia ao afirmar que a poesia é um exercício espiritual, um método de libertação interior. A poesia revela este mundo e cria outro. Esse “exercício espiritual” pode ser compreendido também como uma forma de êxtase: uma suspensão do real cotidiano que nos permite ver, 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:

Leitura na biblioteca





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.

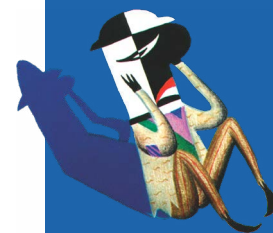
POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ENSINO DE POESIA NA SALA DE AULA: AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA, DE GIROTTO E SOUZA (2010)

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, Giroto 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 (Giroto 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 (Giroto 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

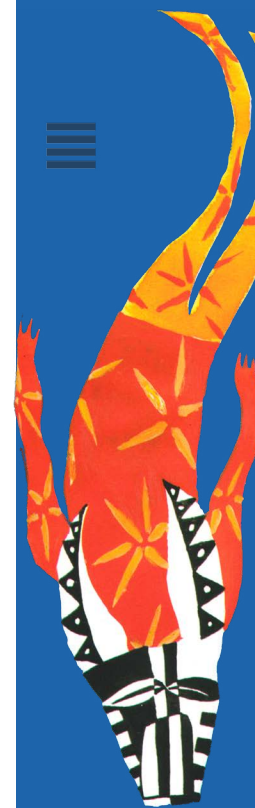
sou uma moça polida
 levando
 uma vida lascada
 cada instante
 pinta um grilo
 por cima
 da minha sacada

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 substituíria 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 Giroto 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.



CLUBE DE LEITURA FRONTEIRA DO SABER (CLEFS): A EXPERIÊNCIA ATIVA DE UMA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR⁵

Aldeide Costa dos Santos Sousa

(Mestranda do PGLetras/UFMA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Clube de Leitura Fronteira do Saber (CLeFS) é uma biblioteca comunitária localizada em um povoado rural a 6 km de Nova Olinda, Ceará. Nasceu do esforço colaborativo de um professor doutor aposentado da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e uma professora pedagoga da própria comunidade. De um lado, há o professor, ansioso para incentivar crianças, adolescentes, jovens e adultos da comunidade a se envolverem com a pesquisa científica desde cedo. Do outro, a professora, desejosa de fazer esse público ingressar no mundo encantado da leitura.

A biblioteca comunitária desenvolve diversas atividades ao longo do ano para toda a comunidade local: palestras, rodas de leitura, contação de história, brincadeiras, dinâmicas, clube do livro, blitz literária, plantação de árvores, encontros para reflexões sobre temas sociais, viagens, visitas e pesquisas sobre a comunidade, atendendo desde o público infantil até adultos e idosos.

Como motivação deste estudo, destaca-se que o CLeFS se localiza em zona rural e movimenta toda a comunidade do Sítio Barreiros em torno de suas atividades, contemplando um público diverso. Essa atuação ampla e expressiva justifica sua inserção na pesquisa

científica, pois evidencia que iniciativas de origem individual têm relevância social, sobretudo pela capacidade de envolver e fortalecer coletivos. A pesquisa objetiva compreender a importância do Clube de Leitura Fronteira do Saber (CLeFS) para seus participantes e/ou clubistas e para a comunidade em que está localizado.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, do tipo estudo de caso, que investiga clubes de leitura e formação de leitores, tendo sua realização autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 7.405.824, vinculado ao CAAE 84815424.0.0000.5087, emitido em 24 de fevereiro de 2025. Para esse recorte, utilizou-se uma metodologia de pesquisa qualitativa, adotando como instrumentos de coleta de dados um questionário aplicado aos 14 clubistas, com idades variadas, e uma entrevista somente com os cinco maiores de 18 anos. Nas entrevistas, os clubistas receberam os codinomes A1, A2, A3, A4 e A5.

As bibliotecas comunitárias são instituições criadas, em sua maioria, em áreas periféricas carentes de equipamentos culturais, teatros, museus, centros de cultura e bibliotecas públicas. Geralmente resultam de iniciativas movidas pelo desejo individual ou coletivo de promover transformações sociais no território. Os objetivos que orientam a criação dessas bibliotecas são diversos: funcionar como

⁵ Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras da UFMA, intitulada A Experiência ativa dos clubes de leitura na formação dos leitores: o caso do Clube de Leitura Fronteira do Saber, em Nova Olinda, no Ceará e o do Clube do Livro, em Floriano, no Piauí, sob orientação da professora Dra Márcia Manir Miguel Feitosa.





espaço de reforço escolar para atender à demanda de pesquisas de estudantes, estimular estudos e investigações sobre temáticas LGBT, fomentar o conhecimento voltado à identidade indígena, além de oferecer serviços de empréstimo de livro e incentivar a formação leitora (Fernandez, Machado, Rosa, 2018).

Uma marca da criação das bibliotecas comunitárias no Brasil, que se estende também ao CLeFS, é “a vontade e a persistência de pessoas e grupos que superam adversidades para conquistar, aos poucos, um espaço no bairro em que se garanta o acesso ao livro e à leitura” (Fernandez; Machado; Rosa, 2018, p. 27). Essas instituições são definidas como:

[...] uma iniciativa coletiva que parte da sociedade, mantida por uma determinada comunidade, sem intervenção do poder público, que conta com espaço físico determinado, acervo bibliográfico multidisciplinar, minimamente organizado e oferece serviços com o objetivo de ampliar o acesso da comunidade à informação, à leitura e ao livro (Fernandez, Machado, Rosa, 2018, p. 19).

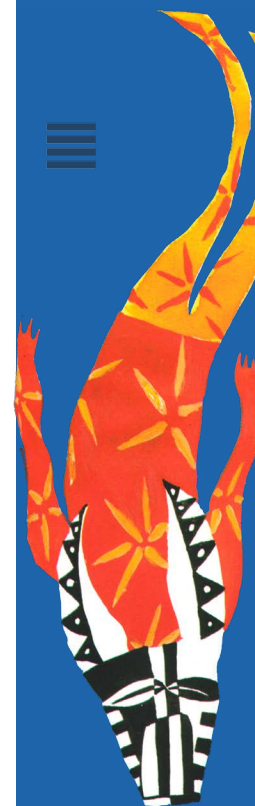
A origem das bibliotecas comunitárias está relacionada à ineficiência e às limitações das bibliotecas públicas, cuja finalidade é garantir à população, de forma equitativa, o acesso ao conhecimento e à informação por meio de diversos recursos e suportes. Além disso, cabe às bibliotecas públicas atender às necessidades educacionais, informacionais, culturais, de desenvolvimento pessoal e de lazer da comunidade, desempenhando um papel essencial na promoção da democracia por meio do conhecimento e da reflexão. No entanto, em vez de estabelecer uma interação efetiva com as comunidades periféricas e das zonas rurais, visando cumprir plenamente suas funções, muitas bibliotecas públicas continuam preservando e reproduzindo os interesses da classe dominante. Seu caráter elitista se evidencia na concentração desses equipamentos nas áreas centrais, o que desestimula o acesso das populações mais humildes. Esse cenário abriu espaço para o surgimento das bibliotecas comunitárias na década de 1990, que buscam suprir as demandas das populações residentes em regiões mais afastadas (Alves, 2020).

São ambientes que funcionam, em geral, em espaços improvisados, com materiais de leitura doados e sob gestão de voluntários, que também assumem o papel de mediadores de leitura. No entanto, muitas vezes, são os únicos espaços de leitura, de apoio educacional, cultura e lazer que a comunidade tem como referência. Um espaço importante, pois, segundo Michèle Petit (2010, p. 273) “um lugar propício aos desvios e aos encontros inesperados”, um ambiente que acolhe o imprevisível, promove o encontro com novas ideias e o “desvio” no sentido positivo, aquele que permite ao leitor sair do óbvio, do cotidiano e do utilitarismo para encontrar novas formas de pensar, sentir e agir.

É nessa biblioteca que os usuários, ou, como mencionam Fernandez, Machado e Rosa (2018), seus “interagentes”, podem:

[...] experimentar uma relação com o livro que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução, e nos abandonar a esses tempos de devaneio em que não se deve prestar contas a ninguém, nos quais se forja o sujeito e que, tanto quanto os aprendizados, ajudam a crescer e a viver (Petit, 2010, p. 273).

Nesse espaço, o livro deixa de ser apenas ferramenta de instrução e se transforma em objeto de devaneio, de construção subjetiva e de crescimento interior. A leitura vivida sem obrigação, sem prestação de contas, permite que os sujeitos explorem seu imaginário, experimentem outros



mundos e desenvolvam autonomia intelectual e emocional. Assim, Petit defende a biblioteca como um lugar de formação humana ampla, que contribui para o ato de viver e crescer tanto quanto os aprendizados formais.

REPRESENTAÇÃO DO CLEFS NA COMUNIDADE SÍTIO BARREIROS

Para início de reflexão, parte-se da experiência descrita por Michèle Petit, em Bogotá, em uma unidade que acolhia jovens considerados “descartáveis”, internos em processo de ressocialização e reconstrução de si mesmos. Eram jovens que, em grande parte, viviam nas ruas e se mantinham distantes dos livros. Entre as atividades ali desenvolvidas, havia um clube de leitura semanal, concebido como um espaço de liberdade, não terapêutico, no qual esses jovens poderiam ser ouvidos como seres humanos (Petit, 2010).

O “café literário” acontecia semanalmente e acolhia cerca de vinte participantes. Os mais ativos tomavam a palavra, enquanto outros ainda não tinham a experiência de perceber que a linguagem pode expressar afetos e emoções. Nas ruas, muitas vezes, faltavam palavras, e o mundo se apresentava violento e agressivo. A mediadora iniciava a leitura de poemas que despertavam sensações de melancolia e nostalgia, ajudando a transpor a tristeza. Era como se os participantes sentissem a necessidade de ouvir algo agradável, que, embora relacionado a temas dolorosos ou tristes, soasse bonito. Ao longo das sessões, a leitura fazia reviver a palavra, e, ao final do percurso, a mediadora concluía que eles estavam contando suas próprias vidas de uma outra forma. A partir dali, eram capazes de olhar um livro e ter a certeza de que, ao lê-lo, mesmo que apenas um trecho, não seriam mais os mesmos (Petit, 2010).

O clube de leitura, assim, configura-se como um espaço de transformação e expressão, tanto para esses jovens em Bogotá quanto para os participantes do CLeFS, na comunidade Sítio Barreiros. Assim como no relato de Petit, em que a leitura e a oralidade ajudam os jovens a expressar emoções, resgatar suas histórias e construir uma nova imagem de si, o CLeFS também se estabelece como um espaço de leitura, diálogo, cultura, lazer, acolhimento e fortalecimento comunitário.

Com o objetivo de investigar sua importância para os clubistas e a comunidade, foi realizado o seguinte questionamento nas entrevistas: *O que o CLeFS representa para você?* As respostas revelam como o espaço repercute nas vidas dos participantes, evidenciando sua relevância social e formativa.

No conjunto das entrevistas, observa-se que os participantes reconhecem o CLeFS como um espaço importante tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o fortalecimento da vida comunitária. A fala do participante A1 é representativa nesse sentido, ao associar o clube ao aprendizado da leitura e ao aprimoramento da compreensão textual: “Assim, eu acho que representa muita coisa, porque desde o início eu participo, e foi lá onde, assim eu aprendi mais a ler e compreender” (Entrevista A1, *Google Meet*, 2025).

Essa percepção dialoga com os dados apresentados por Fernandez, Machado e Rosa (2018), em *O Brasil que lê*, após investigarem 143 bibliotecas comunitárias no país. Segundo as autoras, 85,3% dessas iniciativas surgiram com o objetivo de promover a leitura e formar leitores, 11,2% de ser um espaço de referência comunitário e 4,2% para ofertar materiais de leitura e pesquisa.



A fala do participante A1 reforça que o CLeFS cumpre o propósito de sua criação: fomentar a leitura de crianças, adolescentes e jovens. Ao afirmar que foi no clube onde aprendeu mais a ler e compreender textos, o depoimento evidencia o alcance concreto da missão do clube, alinhando a experiência individual do leitor ao cenário nacional das bibliotecas comunitárias.

Em resposta ao questionamento, o participante A2 destaca a importância do CLeFS para a comunidade, ressaltando-o como um incentivo para conduzir os jovens ao caminho do estudo:

Tudo, né, porque foi uma coisa muito importante que veio para nossa comunidade, através do professor X, de ter fundado esse clube de leitura e com a pessoa da professora Y, que vive nos articulando, articulando os jovens, para tirar de muitas coisas, porque a juventude de hoje, nem todos, não foca muito nos estudos, e através do clube de leitura veio para nos ajudar mesmo, bastante (Entrevista A2, *Google Meet*, 2025).

A fala pode ser interpretada sob duas perspectivas. Primeiro, ao afirmar que o clube representa “tudo” e que se trata de “uma coisa muito importante” para o Sítio Barreiros, o participante destaca não apenas o valor do espaço em sua trajetória pessoal, mas também o papel coletivo. Segundo, ao mencionar que o clube “articula os jovens para tirar de muitas coisas” sugere que o CLeFS atua como estratégia de proteção social e pedagógica aos jovens, funcionando como alternativa às vulnerabilidades sociais que podem afastar os jovens dos estudos. Além disso, ao mencionar os fundadores, reconhece-se o papel de liderança comunitária e da ação mediadora que sustenta o funcionamento do espaço, indicando que a iniciativa está associada à mobilização local e ao compromisso contínuo com a própria comunidade.

Assim como pontuado pelo participante, Alves (2020) afirma que, em muitas regiões, as bibliotecas comunitárias atuam como um meio de afastar jovens do tráfico de drogas e de outras situações de vulnerabilidade social. Além do mais, configuram-se como alternativa à inexistência de equipamentos culturais nas áreas periféricas, suprimindo, em certa medida, o papel da biblioteca escolar, em atividade de leitura e alfabetização. Essas bibliotecas fornecem, ainda, informações de caráter utilitário e funcionam como ponto de referência para a comunidade.

É importante ressaltar a carência histórica de escolas da educação básica, que não dispõem de bibliotecas escolares com acervos literários capazes de atrair os leitores e de profissionais habilitados para atuar nas mediações de leitura, aproximando o público da literatura. Essa ausência estende-se também a outros tipos de espaços culturais, como as bibliotecas públicas, sobretudo em contextos periféricos, como bem afirmou Alves (2020, p. 11), “as bibliotecas comunitárias são espaços que surgem da iniciativa popular, em reivindicações à escassez de espaços culturais e bibliotecas públicas nas comunidades”, o que inclui, neste caso específico, a realidade de uma comunidade rural.

Essa realidade é ilustrada pelo depoimento do clubista A3, que reconhece no CLeFS um espaço que lhe proporcionou conhecimento e acesso a obras literárias, algo que só se tornou possível ao ingressar no ensino superior, incentivado pela participação nas atividades desenvolvidas pelo clube.

[...] o clube de leitura representa uma oportunidade maravilhosa, principalmente, pra meus filhos que estão frequentando. Eu quando estava no período que a gente estudava de quinto, sexto, sétimo ano, se a gente tivesse tido uma oportunidade dessa, com certeza a gente teria se desenvolvido mais na questão da aprendizagem que a gente aqui enfrentou enfrenta muitas dificuldades né nessa, agora não, que agora está principalmente depois do clube de leitura, já avançamos bastante, principalmente eu tiro por mim, porque logo quando abriu o clube, foi quando eu comecei a cursar a faculdade de

pedagogia. E lá foi onde eu tive a oportunidade de conhecer algumas obras literárias, porque já fazia muitos anos que eu tinha terminado o ensino médio, e estava parado de tudo, eu tinha terminado em 2014. Voltei a estudar, 2021, mais ou menos. Aí eu tive a oportunidade mais de ter acesso a essas obras literárias, através do clube de leitura (Entrevista A3, *Googe Meet*, 2025).

O CLeFS é percebido pelo clubista como um espaço de oportunidade, de apoio educacional e de desenvolvimento pessoal, tanto para si quanto para seus filhos. A3 destaca que, durante sua etapa do Ensino Fundamental, enfrentou dificuldades típicas do contexto rural, especialmente relacionadas ao acesso limitado a práticas leitoras e materiais literários. Nesse sentido, o clube aparece como algo que supre uma carência histórica, oferecendo às novas gerações um ambiente de incentivo à leitura e de apoio à aprendizagem.

Outrossim, a entrevista evidencia que o CLeFS representa um marco de reaproximação com o estudo na vida adulta. A3 relata que, após anos afastado do ambiente escolar, o clube contribuiu diretamente para seu processo de formação acadêmica, com ele ingressando em um curso superior. Por meio das atividades do clube, teve acesso a obras literárias que ampliaram seu repertório e fortaleceram sua trajetória formativa.

O participante A4 enxerga o espaço como inovação, liberdade e novidade. Para ele, a instalação do CLeFS representa novas experiências para uma comunidade rural, marcada pelo isolamento, o que dificulta o acesso aos bens culturais urbanos. A criação de uma biblioteca comunitária, com um acervo, embora pequeno e a realização de diversas atividades culturais configuram um espaço de transformação e uma oportunidade de inovação para a comunidade.

O Clefts pra mim ele é inovação, ele é liberdade, ele é novidade assim de coisas que era distante de nós, pelo menos de mim, era distante porque o contato que eu tinha com a biblioteca por exemplo, era sempre os das escolas, e você sabe como era escola pública tem, mas nem sempre é uma coisa ali que ele cativa, que ele prende, está ali mas é uma coisa distante [...]. Aí fica um contato meio distante então, quando veio essa ideia do CLeFS, foi uma coisa que, muito inovadora assim perto da gente, a gente aqui no sítio, de difícil acesso. E aí foi um, é isso, eu acho que eu defino como, é como algo que, que transformou assim a comunidade, a gente que participa e também eu acredito que até os que não participam. Como as pessoas que foram entrevistadas, todas aquelas coisas, sabe do prêmio, todas as pessoas envolvidas perto, sabe? (Entrevista A4, *Googe Meet*, 2025).

A fala do participante A4 revela que o CLeFS representa uma descontinuação com uma experiência anterior restrita de acesso aos bens culturais, especialmente no que se refere à leitura no contexto das escolas públicas. Ele expressa que, embora tivesse tido contato com bibliotecas escolares, elas não despertavam interesse nem criavam vínculos afetivos, configurando um contato distante e pouco motivador para o desenvolvimento de uma postura leitora. Esse distanciamento ocorria fisicamente, devido ao contexto rural e ao difícil acesso, quanto simbolicamente, pois apesar de existir nas escolas, o espaço não era experienciado como acolhedor e nem inspirador para potenciais leitores.

Em relação às bibliotecas, a pesquisadora Michèle Petit destaca sua importância no ambiente escolar, bem como a necessidade de uma relação de parceria entre professores e bibliotecários, com intuito de minimizar sentimentos negativos, como o exposto pelo clubista A4, e aproximar esses espaços de seus leitores, “fisicamente e simbolicamente”.



Mesmo no interior da escola, a biblioteca deveria ser um espaço cultural, mais do que um complemento didático, para dar lugar a percursos singulares, a achados imprevistos. Ela não deveria estar a serviço apenas da pedagogia, mas se afirmar como um *‘espaço de não obrigação no interior da obrigação’* [...]. Propiciar aos professores que se conheçam e inventar outras abordagens, pois, um pouco por toda parte, a regra é o desconhecimento mútuo: muitos bibliotecários imputam aos professores o pouco gosto que os adolescentes teriam pela leitura, ao passo que muitos professores ignoram aqueles que dão vida às bibliotecas (Petit, 2009, p. 274, grifo da autora).

Nesse sentido, a chegada do CLeFS é percebida como uma inovação, algo inédito e surpreendente dentro da comunidade, historicamente privada de acesso a equipamentos culturais. O clube surge como uma iniciativa que aproxima a leitura do cotidiano das pessoas, trazendo cultura, arte e lazer, criando oportunidades antes inexistentes e “abrindo múltiplas possibilidades de encontros com a cultura escrita, dando suporte a processos de alfabetização, mas também ajudando os frequentadores a ter uma visão política, um olhar crítico sobre seu ambiente” (Petit, 2009, p. 275).

A4 define o CLeFS como um agente de transformação comunitária, o qual impacta de forma direta os clubistas que participam de suas atividades assiduamente, mas também influencia aqueles que não frequentam o clube de forma ativa, como as pessoas adultas e idosas entrevistadas durante o projeto de produção de textos sobre a comunidade, e que são convidadas a participar de outras ações realizadas ao longo do ano.

Por fim, A5 destaca a importância do clube como uma fonte de riqueza cultural, que atua como incentivo à leitura dos filhos e ajuda a afastar as crianças e adolescentes das telas.

Pra mim, é, e eu acho que seria interessante pra todos aqui da comunidade. Foi, eu acho que é assim, a pessoa, eu não tenho nem palavras pra dizer, pra agradecer, de como ele foi importante, como é importante aqui pra nossa comunidade, principalmente por nossos filhos, que. Principalmente pros nossos filhos, que a gente quer incentivar, né, pra sempre na leitura. E pra tirar das telas, dessas coisas, eu sempre comento em vários cantos que eu mesmo não tenho nem palavra pra dizer, pra me expressar, do tamanho da gratidão de nós ter o privilégio de ter recebido uma riqueza tão grande dessa na nossa comunidade (Entrevista A5, *Google Meet*, 2025).

Essa fala revela um sentimento profundo de gratidão e valorização em relação ao CLeFS, compreendido como uma iniciativa de grande importância para a comunidade. A5 enfatiza que o clube não é apenas relevante para si, mas representa um benefício coletivo, especialmente para as crianças. A depoente destaca dois aspectos centrais: o CLeFS é percebido como um espaço que fortalece hábitos de leitura e contribui para a formação de leitores, respondendo aos desejos dos pais e das escolas em desenvolver nas crianças e nos estudantes práticas leitoras, além de um meio de afastamento das telas. O clube é visto como alternativa saudável às distrações tecnológicas, oferecendo às crianças um ambiente estimulante, social e formativo. Isso demonstra uma preocupação com o desenvolvimento integral dos jovens e com a qualidade das experiências culturais às quais eles têm acesso.

Além disso, ao afirmar que não encontra palavras para expressar o tamanho da gratidão, o participante evidencia o caráter afetivo em relação ao CLeFS, percebido pela comunidade como uma “riqueza”, um privilégio em um território historicamente marcado por escassez de equipamentos culturais.





Segundo Petit (2010), as muitas bibliotecas criadas por mediadores e relatadas em seu livro atuam como um centro da transmissão cultural, pois nesses espaços:

[...] podemos experimentar uma relação com o livro que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução, e nos abandonar a esses tempos de devaneio em que não se deve prestar contas a ninguém, nos quais se forja o sujeito e que, tanto quanto os aprendizados, ajudam a crescer e a viver (Petit, 2010, p. 273).

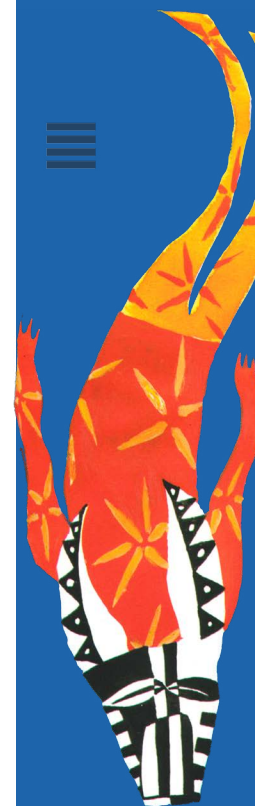
A citação acima se aplica ao CLeFS no sentido de ser um espaço que trabalha a leitura para além da perspectiva utilitarista, promovendo momentos de devaneios e reflexão com o clube do livro, as rodas de leitura e a contação de histórias, contribuindo para a formação integral do sujeito e fortalecendo os laços da comunidade.

PANORAMA DAS LEITURAS REALIZADAS NO CLeFS

No questionário foi realizada a pergunta: *Você conseguiria listar algumas obras e/ou textos lidos no Clube de Leitura (CLeFS)?* De todos os títulos apontados, para um deles não foram encontradas referências da obra e seu autor ou autores. Trata-se de *Poesias de Olavo*.

Quadro 1 -Você conseguiria listar algumas obras e/ou textos lidos no CLeFS?

Obras	Autores	Gênero / Tipo de livro	Tem no CLFS
A Ilha do Tesouro	Robert Louis Stevenson	Literatura Infantojuvenil	Sim
Quando o Sonho te Contagia	Jakeline Duarte	Psicologia/Autoajuda	Sim
Ouvindo as Conchas (do mar)	Luciano Pontes	Literatura Infantil	Não
Dinos brasileiros (Novos Dinos do Brasil)	Luiz E. Anelli	Literatura infantil	Sim
Penélope	Marilyn Kaye	Literatura Infantojuvenil	Não
O Sol Mais Brilhante	Adrienne Benson	Romance	Não
Poliana Moça	Eleanor H. Porter	Literatura Infantojuvenil	Sim
Alice no País dos Espelhos	Lewis Carroll	Literatura Infantojuvenil	Sim
Quem Mexeu no Meu Queijo	Spencer Johnson	Parábola/Carreiras	Sim
Histórias Extraordinárias	Edgar Allan Poe	Contos	Não
O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	Literatura Clássica	Sim
O Príncipe e o Mendigo	Mark Twain	Literatura Infantojuvenil	Sim
Diário de um Banana	Jeff Kinney	Literatura Infantojuvenil	Sim
Apenas Diferente	Anna Claudia Ramos	Literatura Infantojuvenil	Sim
Poesias de Olavo	xxxxxxx	(Poesias)	Não
Diário de Anne Frank	Anne Frank	Biografias	Sim
A Culpa é das Estrelas	John Green	Romance	Sim



A Panqueca Fugitiva	Augusto Pessoa	Contos	Sim
Milagre em Prato	Laurie Lico Albanese e Beatriz Horta	Romance	Não
Juntando os Pedacos	Jennifer Niven	Romance	Sim
A menina que Roubava Livros	Markus Zusak	Romance	Não
Filho Rico Filho Vencedor	Robert Kiyosaki	Romance	Não
A Coragem de Ser Feliz	Ichiro Kishimi e Fumitake Koga	Psicologia/Autoajuda	Não

Fonte: Produzido pela autora (2025).

No intuito de checar um pouco mais essas supostas leituras feitas no CLeFS, foi feita uma pesquisa com todos os títulos citados pelos participantes e acrescentado no quadro o autor da obra original, sabendo-se que muitas obras têm traduções, adaptações e recontos. Assim, as obras foram categorizadas em gêneros literários ou tipos de livro, embora seja importante observar que não foi feita uma pesquisa apurada de cada obra para uma classificação precisa.

Na classificação feita estão presentes gêneros como a literatura infantojuvenil, como a mais apontada, romances, contos, literatura infantil, poesias, psicologia/autoajuda, literatura clássica e biografia. Isso revela uma variedade de obras e gêneros textuais apontada como lidas pelos membros do clube, sendo que o contato com esse universo contribui para uma leitura formativa e para a construção de um leitor competente.

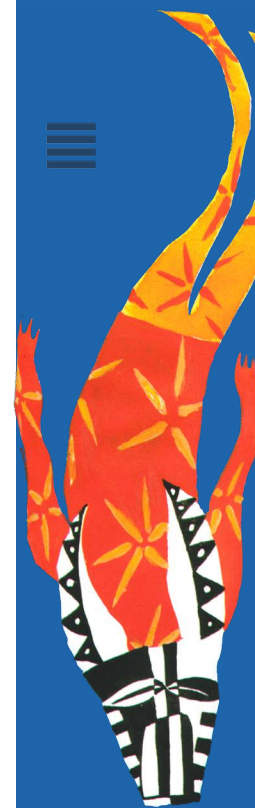
[...] o conhecimento de vários tipos de textos permite que o leitor se movimente entre eles e construa um repertório que lhe servirá de parâmetro para as próximas leituras. [...] O leitor que restringe a sua experiência de leitura a apenas um único tipo de texto, ainda que o faça extensivamente, termina por empobrecer seu repertório e limitar a sua competência de leitor (Cosson, 2020, p. 46).

Na análise dos dados sobre as obras, é importante observar que todos os participantes citaram pelo menos um título de uma obra ou livro lido, o que indica que eles têm contato com livros fora do ambiente escolar ou faculdade, sejam literários ou não. Ademais, foi realizada uma busca no acervo do CLeFS para verificar quais títulos apontados estão disponíveis para empréstimo, facilitando assim o acesso e a leitura.

Com base nesses dados, observa-se que 60% das obras indicadas como lidas estão disponíveis no acervo do CLeFS, o que significa que a maioria das leituras feitas pelos clubistas ocorre a partir de obras físicas disponíveis para empréstimo. Nesse contexto, pode-se refletir sobre as comunidades de leitores, onde muitos fatores influenciam as escolhas de leitura, desde a disponibilização física do título, como acontece no CLeFS, que depende de doação, da compra ou de permuta com outra instituição, até o que se considera questões mais amplas, como:

[...] a relação aparentemente simples entre autor, obra e leitor encontra-se permeada pelas instituições, pelo mercado e pelo repertório que não apenas sustentam como determinam em grande parte as práticas de leitura de uma comunidade (Cosson, 2020, p. 139).

Muitas vezes, não se lê o que queremos, mas aquilo que nos é oferecido e disponibilizado naquele momento e época.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a importância do Clube de Leitura Fronteira do Saber (CLeFS) para seus participantes e para a comunidade local em que está localizado. Diante dos resultados obtidos no desenvolvimento da investigação, pode-se indicar que o objetivo inicial foi alcançado.

Dentre os principais resultados, destaca-se que o CLeFS ocupa um lugar especial na vida de seus participantes e na comunidade onde se insere. O clube representa a suplantação de uma experiência historicamente marcada pela limitação do acesso aos bens culturais, abrindo espaço para práticas que despertam o interesse e consolidam vínculos afetivos com o livro e a leitura. Sua fundação configura uma inovação, algo inédito e surpreendente em um território há muito privado de equipamentos culturais. Além disso, o CLeFS se evidencia como um agente de transformação comunitária, impactando de forma direta os clubistas que participam assiduamente de suas atividades, bem como adultos e idosos, os quais, ao integrarem momentos específicos do clube como convidados, também encontram ali oportunidades de expressão, pertencimento e valorização de suas trajetórias.

Complementarmente, os resultados indicam que o CLeFS desempenha também uma função essencial como estratégia de proteção social e pedagógica aos jovens, atuando como alternativa às vulnerabilidades que, com frequência os afastam dos estudos. Ao oferecer às novas gerações um ambiente de apoio educacional e suporte à aprendizagem, o clube se consolida como um espaço de acesso a obras literárias e de fortalecimento de hábitos de leitura, contribuindo para a formação de leitores entre crianças, jovens e adultos. Além disso, configura-se como uma alternativa saudável às distrações tecnológicas, proporcionando às crianças um ambiente estimulante, social e formativo, ao mesmo tempo em que favorece o afastamento das telas e a valorização da convivência mediada pela leitura.

Ademais, os achados desta pesquisa são úteis para consolidar a compreensão do papel das iniciativas das bibliotecas comunitárias em contextos rurais, evidenciando que ações “oriundas da comunidade para a comunidade” podem suprir lacunas históricas marcadas pela ausência de políticas públicas efetivas de acesso ao livro e à cultura. Além disso, ao tornar pública a experiência do CLeFS, este estudo contribui para dar visibilidade a ações locais que têm impactos reais na vida de seus participantes, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento intelectual, cultural e social da comunidade.

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. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1252>. Acesso em: 23nov. 2025.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

FERNANDEZ, Cida; MACHADO, Elisa; ROSA, Ester. **O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores**. Olinda, PE: CCLF: RNBC, 2018.

PETIT, Michèle. **A Arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: 34, 2010. PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: 34, 2009.



A APLICABILIDADE DA POLÍTICA NACIONAL DE LEITURA E ESCRITA NA BIBLIOTECA PÚBLICA BENEDITO LEITE

Maria da Glória Serra Pinto de Alencar
Universidade Federal do Maranhão

Claúdia Maria Pinho de Abreu Pecegueiro
Universidade Federal do Maranhão

Alice Duarte Silva da Silva
Universidade Federal do Maranhão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e a escrita são essenciais para a construção social e cultural da sociedade, pois propiciam o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social, elementos fundamentais para o exercício pleno da cidadania. Segundo Cavalcanti (2020) a leitura contribui para o desenvolvimento intelectual e para a compreensão de mundo. Já Cosson (2014) enfatiza sua importância como uma prática social, e instrumento de integração com a comunidade. A escrita, por sua vez, é “[...] um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita” (Soares, 1995, p. 9), que possibilita a interação com a comunidade, a difusão de ideias e o diálogo, fundamentais para a compreensão mútua (Cruz, 2021). Assim, entende-se que a leitura e a escrita são tanto processos individuais quanto sociais, cuja promoção por meio de políticas públicas é essencial para a construção de uma sociedade democrática.

Diante disso, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), instituída em 12 de julho de 2018 pela Lei nº 13.696/2018, surge como estratégia permanente de Estado para o fomento ao livro, à leitura, à literatura, à escrita e às bibliotecas em todo o país. Ela se destaca por trazer, pela primeira vez, o reconhecimento da leitura e da escrita como direitos humanos em um texto legal. Esse reconhecimento retira dessas práticas o caráter de ações secundárias e lhes garante a mesma importância de outros direitos já socialmente reconhecidos (Castilho, 2022).

As bibliotecas públicas, nesse contexto, aparecem como elementos fundamentais, pois têm a função de garantir o acesso ao conhecimento, à educação e à cultura ao maior número possível de pessoas (IFLA, 2022), sendo, portanto, lugares ideais para a realização de ações de incentivo e fomento à leitura e à escrita. Além disso, é dever dessas instituições “apoiar ativamente campanhas e ações de promoção da literacia e da literacia da informação” (IFLA, 2010, p. 14). Desse modo, percebe-se que a biblioteca pública exerce papel fundamental para a democracia, pois assegura o acesso à informação e à cultura, além de atuar na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Como um exemplo de aplicação dessas diretrizes, destaca-se a Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL), a segunda biblioteca mais antiga do país, com um histórico extenso de ações culturais e reconhecida como referência em trabalhos de promoção da leitura. Responsável pela memória bibliográfica e documental do Estado do Maranhão, a biblioteca tem como missão promover a leitura





e a cultura, oportunizando o aprendizado contínuo, incentivando a cidadania e contribuindo para o desenvolvimento cultural e coletivo (Maranhão, [202?]).

Diante disso, a questão norteadora desta pesquisa é: De que forma as diretrizes e objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita são implementadas na Biblioteca Pública Benedito Leite? E o objetivo geral é analisar a aplicabilidade da PNLE na BPBL, identificando as ações que dialogam com suas diretrizes e os desafios enfrentados.

A relevância deste estudo reside na lacuna de literatura sobre a viabilidade da aplicação dos princípios da Política Nacional de Leitura e Escrita no contexto das bibliotecas públicas, fornecendo um aprofundamento no entendimento do funcionamento dessas instituições e os desafios enfrentados na implementação dessas ações. Espera-se que este estudo contribua para a compreensão do papel social das bibliotecas públicas como instrumentos de cidadania, inclusão social e transformação democrática, além de contribuir para a formulação de políticas de leitura mais eficazes.

Do ponto de vista teórico, este estudo fundamenta-se nos textos de Cavalcanti (2020), Cosson (2014), Soares (1995), Cruz (2021) e Castilho (2022), que abordam a leitura e a escrita como práticas sociais e direitos humanos fundamentais, junto às diretrizes da IFLA sobre o papel das bibliotecas públicas na promoção do direito a leitura e a escrita. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, composta pelos procedimentos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A análise dos dados foi realizada com base nas diretrizes de democratização do acesso, formação de mediadores, acessibilidade e valorização da leitura, buscando compreender como a biblioteca concretiza esses princípios em suas ações e identificar os desafios e limitações enfrentados pela biblioteca na implementação dessas diretrizes.

POLÍTICA NACIONAL DE LEITURA E ESCRITA (PNLE)

A Política Nacional de Leitura e Escrita é uma política de Estado que visa promover o acesso à leitura, aos livros e às bibliotecas no Brasil. Sua implementação será realizada pela União, por meio do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura, com a participação da sociedade civil e de instituições privadas (Brasil, 2018). A proposta do projeto de lei surgiu a partir de sugestão do Conselho do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), chefiado por José Castilho Marques Neto. Seu principal objetivo era fortalecer o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) e promover políticas de incentivo à leitura e ao desenvolvimento educacional, cultural e social (Cunha, 2018). No artigo 2º da lei, são apresentadas as diretrizes da PNLE, com destaque para o inciso II, que afirma pela primeira vez a leitura e a escrita como direitos humanos em um documento legal.

II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa (Brasil, 2018).

O reconhecimento da leitura e da escrita como direitos fundamentais é um marco histórico para as políticas públicas de fomento a leitura, pois destaca tais práticas como instrumentos de inclusão e cidadania. A PNLE, portanto, fortalece a criação e a implementação dessas políticas, ao equiparar a importância social da leitura e a escrita a outros direitos como a saúde, educação e moradia, e



reafirmar o dever do Estado de promover programas que assegurem esses direitos à população (Castilho, 2022).

O artigo 3º da PNLE define os objetivos da lei que orientam a sua implementação, dentre eles está: a democratização do acesso ao livro, a formação de mediadores de leitura, a valorização simbólica da leitura, o desenvolvimento da cadeia criativa do livro e o fortalecimento institucional das bibliotecas públicas (Brasil, 2018). Esses objetivos englobam desde a produção e distribuição do livro até a formação de leitores, destacando a abrangência da política ao englobar diversos âmbitos da promoção da leitura no país.

No artigo 4º é estabelecida a atualização a cada dez anos do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que definirá as metas e ações para garantir que os objetivos da política sejam atingidos. Já o § 3º determina que o PNLL deve “viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade e o disposto em acordos, convenções e tratados internacionais que visem a facilitar o acesso de pessoas com deficiência a obras literárias” (Brasil, 2018, não paginado).

Diante disso, observa-se que os princípios da PNLE se alinham com a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelece em seu Art. 68 que:

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação (Brasil, 2015 não paginado).

Essa ação reforça o compromisso da política com a democratização universal do acesso ao livro e à leitura, assegurando a todos a igualdade de exercer o direito à leitura e à informação. Assim, entende-se que a PNLE estabelece diretrizes claras que precisam de instituições capazes de transformá-las em ações concretas, e é nesse cenário que as bibliotecas públicas, como locais de inclusão social e acesso à informação, se destacam como espaços ideais para a implementação dessas diretrizes.

O PAPEL DAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS

As bibliotecas públicas são compreendidas como espaços ideais para a efetivação dos princípios da PNLE. Segundo Onde e Simão (2020), é função primordial dessas instituições a promoção do acesso à informação e o desenvolvimento de ações que incentivem o uso e a apropriação dessas informações, de forma a despertar o interesse pela leitura.

Conforme destaca o Manifesto da Biblioteca Pública (IFLA, 2022), é dever da biblioteca apoiar e promover atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura e escrita, destinadas a todas as pessoas independentemente da idade, contribuindo na formação de uma sociedade democrática. Nesse sentido, para além da disponibilidade e do acesso à informação, é também função da biblioteca desenvolver atividades de mediação de leitura, oficinas, clubes de leitura e exposições culturais que estimulem a reflexão crítica e incentivem o gosto pela leitura.

Cabe ainda à biblioteca pública atender às necessidades informacionais e culturais da comunidade, oferecendo serviços e ações que promovam socialização, diálogo e troca de conhecimentos (Ferraz, 2014), auxiliando assim, no desenvolvimento dos usuários. Com isso, ao possibilitar tanto o



acesso à informação quanto a realização de atividades que promovam sua apropriação pelos indivíduos, a biblioteca pública desempenha seu papel social como espaço de convivência e de diálogo, contribuindo na formação crítica do cidadão e no fortalecimento de uma sociedade igualitária.

Por ser um espaço democrático de inclusão e igualdade (Santos; Diniz; Sá, 2014), a biblioteca pública deve atender às necessidades informacionais dos mais variados públicos. Portanto, todos os serviços e atividades ofertados pela biblioteca devem ser planejados de forma a garantir a acessibilidade. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência a acessibilidade é entendida como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (Brasil, 2015, não paginado).

Sendo assim, é dever da biblioteca disponibilizar materiais e serviços específicos para pessoas que por algum motivo não podem fazer uso dos serviços regulares (IFLA, 2010). Da mesma forma, deve assegurar que as instalações físicas da instituição sejam de fácil acesso a todos, garantindo o direito a autonomia, e o exercício pleno da cidadania através do acesso igualitário à informação, destacando-se como um instrumento de inclusão social.

Logo, entende-se que as bibliotecas públicas desempenham importante papel na promoção da leitura e escrita, assim como no acesso à informação a todos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e para a consolidação de uma sociedade mais igualitária. Essas ações evidenciam a relevância social das bibliotecas como instrumento de transformação social e como local ideal para a implementação das diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita.

PNLE E AS BIBLIOTECAS PÚBLICAS

A implementação da PNLE está fortemente ligada às bibliotecas públicas, uma vez que, são as ações realizadas por essas instituições que dão suporte para a concretização das diretrizes de democratização ao acesso à leitura e à escrita estabelecidas pela política. Nesse sentido, entre as diretrizes da PNLE está o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) dentro do âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC), visando a criação de bibliotecas públicas e comunitárias em Municípios que ainda carecem de bibliotecas de uso público (Brasil, 2024).

Além disso, o inciso VI do art. 3º da lei prevê o aprimoramento das bibliotecas públicas por meio da melhoria da infraestrutura, dos acervos, dos serviços, assim como da capacitação de profissionais e do estímulo a ações voltadas à leitura e à cultura (Brasil, 2018). Esses trechos da lei evidenciam o reconhecimento dessas instituições como instrumentos fundamentais para a efetivação dos objetivos propostos pela política. Assim, a PNLE e as bibliotecas públicas mantêm uma relação que beneficia ambas as partes, onde a política fornece apoio legal e diretrizes para a atuação e fortalecimento dessas instituições, e as bibliotecas atuam como agentes implementadores dos princípios e objetivos da política.

A partir desse contexto, a análise da Biblioteca Pública Benedito Leite, buscou compreender de que forma as diretrizes dessa política são traduzidas em ações concretas, destacando o papel social



das bibliotecas como espaços de efetivação dos objetivos da política. Nessa perspectiva, avaliou-se a efetividade dos princípios da PNLE, tendo como base as diretrizes de democratização do acesso à leitura, formação de mediadores, acessibilidade e a valorização da leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da entrevista com a diretora da BPBL, revelou que apesar da biblioteca não ter um plano institucional diretamente alinhado com a PNLE, as práticas diárias da biblioteca estão de acordo com as diretrizes de objetivos de democratização do acesso, mediação de leitura e acessibilidade. No âmbito da promoção da leitura, a biblioteca realiza mais de 20 projetos de incentivo, voltadas para diversos públicos, mas, com ênfase especial nas crianças e adolescentes. Entre esses projetos, destacam-se: Lendo a Literatura Infantil, Lendo as Férias na Biblioteca, Rodas de Conversa, Terça do Cordel, Cinema na Biblioteca, Criança Lendo, Maranhão Vivendo, Biblioteca na Rede, Ocupa Bibliotecas e a Campanha Estadual de Incentivo à Leitura.

Esses projetos exemplificam, na prática a aplicação dos objetivos apresentados no Art. 3º da PNLE, principalmente nos incisos I e III, que tratam da democratização do acesso ao livro e à leitura e da valorização simbólica da leitura. Também evidenciam o compromisso da BPBL com a formação de leitores, ao planejar atividades que incentivam a leitura, ampliam a frequência de visitas e promovem o acesso ao conhecimento por meio de diferentes formas de expressão cultural.

Além da promoção da leitura, a BPBL também atua na formação de mediadores de leitura, conforme previsto no Inciso II do Art. 3º da PNLE. Para isso, ela oferece atividades de formação continuada, como treinamentos, oficinas e workshops, destinados à capacitação de mediadores e contadores de histórias. Essas ações estão alinhadas aos objetivos da política, que incluem fomentar a formação de mediadores e promover a qualificação continuada em práticas de leitura de professores, bibliotecários e agentes de leitura. Ao capacitar profissionais de outros locais, a BPBL aumenta o impacto da política, auxiliando na difusão e no fortalecimento da leitura em diferentes contextos.

Nesse mesmo sentido de ampliar o alcance social de suas ações, a Biblioteca Pública Benedito Leite também se destaca como referência em acessibilidade arquitetônica, atitudinal e bibliográfica, possuindo duas certificações como biblioteca acessível, uma pelo Ministério da Cultura e outra pelo Ministério Público Estadual. Sua estrutura física é adaptada com rampas, plataformas de acesso, corrimãos e elevadores, e conta ainda com um setor de acessibilidade que dispõe de acervo inclusivo, contendo livros em Braille, audiolivros, livros de leitura fácil, obras em Libras, jogos acessíveis e tecnologias assistivas, como lupas eletrônicas e computador com decodificador de voz. A biblioteca também oferece intérpretes de Libras nos turnos da manhã e da tarde, e sua equipe de funcionários participou de cerca de oito formações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, assegurando que o atendimento da instituição seja feito de forma adequada e respeitosa. Dessa forma, a atuação da BPBL não apenas atende às necessidades do público, mas também cumpre o disposto no Art. 74 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que garante às pessoas com deficiência o acesso a produtos, estratégias e serviços de tecnologias assistivas que promovam autonomia.

A biblioteca também estabelece parcerias com pessoas físicas e com órgãos culturais e educacionais. Dentre elas, destacam-se: a Defensoria Pública do Estado, que doou cerca de 800 livros, o Instituto Jack-



son Lago e o Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, que realizaram exposições no espaço, o Arquivo Público do Estado, para a digitalização e recuperação de livros raros, e os coletivos de escritores maranhenses e do Canto do Cordel, que promovem eventos culturais. Essas medidas fortalecem a rede de atuação e o papel da biblioteca na comunidade, em concordância com o estabelecido no inciso VI do Art.3 da PNLE que objetiva o fortalecimento institucional das bibliotecas públicas.

A instituição promove ainda o prêmio “Amigos da Biblioteca” como forma de reconhecimento e incentivo para que outras organizações também estabeleçam parcerias com a biblioteca. Também oferece prêmios à família e ao pesquisador que mais frequentaram a biblioteca durante o ano. A realização dessas premiações destaca o papel da instituição como um centro cultural e dinâmico, que reconhece a importância da participação da comunidade.

Para além das premiações, a BPBL busca conhecer melhor seu público por meio do monitoramento da frequência diária de visitantes, coletando dados como a idade, gênero, escolaridade e a finalidade da visita. Esse acompanhamento possibilita compreender melhor o perfil dos frequentadores, auxiliando no planejamento e na gestão dos serviços oferecidos, além de permitir a avaliação contínua das ações e o aperfeiçoamento da instituição.

Apesar da execução bem-sucedida dessas ações, a diretora da biblioteca, apontou a existência de desafios estruturais que impedem a efetividade plena da PNLE, como a ausência de uma regulamentação da política, o que gera insegurança quanto à aplicação das ações a longo prazo, a falta de orçamento específico para a realização de projetos culturais e de acessibilidade, e o excesso de burocracia nos programas federais, que dificulta a execução das ações.

As ações realizadas pela BPBL demonstram alto nível de alinhamento com as diretrizes da PNLE. No entanto, percebe-se que sua sustentação depende mais da experiência da gestora e da equipe da biblioteca do que de uma ligação institucional com a política. Isso faz com que essas iniciativas estejam em um estado de vulnerabilidade a mudanças de gestão e limites orçamentários, evidenciando a necessidade da institucionalização dessas práticas para garantir a sua continuidade.

Os resultados demonstram, que a BPBL é um exemplo bem-sucedido da aplicação eficiente dos princípios da PNLE em bibliotecas públicas, mesmo sem a existência de um plano diretamente vinculado à política. E que o sucesso das ações da PNLE depende mais da destinação adequada de recursos financeiros e da diminuição dos mecanismos de repasse do que da criação de novos planos. Além disso, as iniciativas desenvolvidas na biblioteca não apenas concretizam as diretrizes da política como também produzem impactos visíveis na promoção da leitura e na garantia do acesso ao livro.

Entretanto, para garantir a continuidade dessas ações, é necessário que haja a formalização de um plano institucional alinhado diretamente com a PNLE, o aumento do orçamento público destinado para projetos culturais, a redução da burocracia e maior agilidade na execução das políticas, o reconhecimento da biblioteca como uma política de Estado, e assegurar a continuidade das políticas públicas de fomento à leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que a Biblioteca Pública Benedito Leite constitui um caso de sucesso da aplicação dos princípios da Política Nacional de Leitura e Escrita, demonstrando na prática a viabilidade



da política. As ações da biblioteca contribuem significativamente para a formação de leitores e para a promoção e o reconhecimento da leitura como um direito fundamental. A efetiva aplicação das diretrizes da PNLE ocorre por meio da realização de projetos culturais que envolvem a comunidade e promovem a formação de leitores de forma inclusiva e acessível. Contudo, a pesquisa identificou a existência de desafios estruturais que limitam a plena realização dessas ações, dentre eles, as restrições financeiras e excesso de burocracia, que dificultam a expansão das iniciativas da biblioteca.

Para garantir a continuidade e o aprimoramento das ações realizadas na BPBL, é fundamental que haja articulação entre o Estado e os municípios, aumento do orçamento destinado a projetos culturais e a continuidade das políticas públicas de fomento à leitura. Conclui-se que, embora a BPBL seja um exemplo de sucesso na aplicação das diretrizes de fomento e democratização da leitura de forma acessível a todos os públicos, a plena realização das ações da política depende do fortalecimento institucional da PNLE e da consolidação de políticas públicas que garantam a continuidade das ações desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 12.166, de 5 de setembro de 2024**. Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e o Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12166.htm. Acesso em: 10 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm. Acesso em: 9 de ago. 2025.

CASTILHO, J. **A leitura como direito e política pública**. Rascunho, Edição 263, mar. 2022. Disponível em: <https://rascunho.com.br/colunistas/leituras-compartilhadas/a-leitura-como-direito-e-politica-publica/>. Acesso em: 9 de ago. 2025.

CAVALCANTE, K. L. A leitura como processo de conhecimento do mundo e formação social. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 5., 2020. Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-5. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2020/TRABALHO_EV138_MD4_S A19_ID1032_23112020154201.pdf. Acesso em: 7 ago. 2025.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, L. C. da. **A importância da escrita no desenvolvimento cultural dos sujeitos**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: https://www.alleaula.fe.unicamp.br/pf-alleaula/cruz_leticia_calvacante_da_tcc.pdf. Acesso em: 7 ago. 2025.

CUNHA, M. B. da. A nova lei brasileira sobre o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas públicas. **Revista Ibero Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 562-564, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/10532>. Acesso em: 9 ago. 2025.



FERRAZ, M. N.. O papel social das bibliotecas públicas no século XXI e o caso da Superintendência de Bibliotecas Públicas de Minas Gerais. **Perspectivas em ciência da informação**, [s. l.], v. 19, p. 18-30, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/h3kdkrxzgdBqk8cm9ZKtqhd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2025.

IFLA. **Diretrizes da Ifla para bibliotecas públicas**. 2. ed. Berlin: De Gruyter Saur, 2010. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/series/147-pt.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2025.

IFLA. UNESCO. **Manifesto da Biblioteca Pública IFLA-UNESCO 2022**. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6247>. Acesso em: 7 ago. 2025.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Cultura. **Missão**. São Luís, [202?]. Disponível em: <https://casas.cultura.ma.gov.br/bpbl/index.php?page=missao>. Acesso em: 7 ago. 2025.

ONDE, N. L.; SIMAO, S. G. O incentivo do gosto pela leitura em bibliotecas públicas: um subsídio para a biblioteca nacional de angola. **e-Ciencias de la Información**, Costa Rica, v. 10, n. 1, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/127063>. Acesso em: 10 de ago. 2025.

SANTOS, M.P.; DINIZ, C.N.; SÁ, N.A. A importância da acessibilidade nas bibliotecas públicas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [s. l.], v. 10, 2014. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/330>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.] n. 0, p. 05-16, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a02.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2025.



PRÁTICAS DE LEITURA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS MODOS DE LER NA ESCOLA

Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa
(UEPB)⁶

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa “descortina” uma realidade até então obscura, que só os percalços da investigação me permitiram enxergar. A experiência de conhecer de perto o trabalho que os professores desenvolvem, a relação com os alunos e os espaços escolares onde essas práticas acontecem me fizeram compreender melhor a dinâmica das práticas escolares com o texto literário no município de Campina Grande. Ignorar pré-julgamentos não foi fácil, todavia, com certeza, trouxe um olhar reflexivo sobre o espaço escolar e a formação do leitor literário. Posso afirmar que a pesquisa me tirou do lugar comum e me ensinou a pensar a partir das práticas.

Diante do exposto, surgem os seguintes questionamentos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa: quais práticas de leituras literárias dos anos finais do ensino fundamental podem ser identificadas nas escolas públicas do município de Campina Grande? As escolas lançam mão de alguma estratégia para desenvolver a prática de leitura literária?

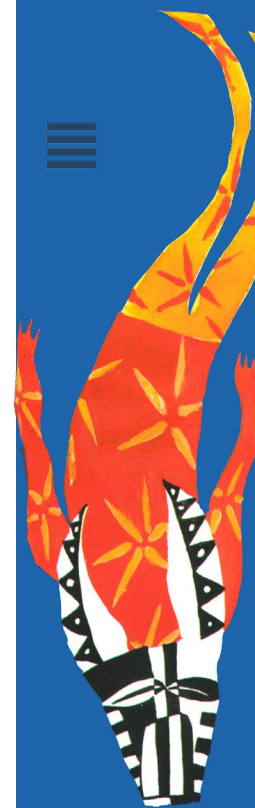
Tendo como objeto de investigação as práticas de leitura literária no contexto escolar, convém definir, neste momento, o que consideramos pela expressão “Práticas de leitura”. Utilizamos tal expressão para todas as experiências com o texto literário, independentemente do gênero e do suporte, relatadas pelos professores colaboradores da pesquisa e utilizadas no contexto escolar. Esse termo designa, portanto, a leitura concreta do texto literário, descrita através das ações desenvolvidas e elencadas pelos professores envolvidos na pesquisa a partir dos procedimentos utilizados e das escolhas de determinados gêneros literários.

Desse modo, este estudo teve como objetivo geral investigar as práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas municipais na cidade de Campina Grande-PB. Como objetivos específicos, buscamos: 1) Investigar diferentes concepções de formação do leitor de literatura e as experiências de leitura mais constantes;

2) Realizar um diagnóstico dessas atividades nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas no município de Campina Grande; 3) Analisar os diferentes procedimentos de leitura do texto literário a partir dos diferentes modos de ler o texto literário; e 4) Refletir sobre as contribuições das ações de leitura na escola para a constituição do sujeito leitor.

Nesse sentido, a abordagem desse estudo caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritiva, ao constituirmos o corpus a partir do levantamento de experiências com o texto literário na escola pública, no município de Campina Grande-PB, não descartando a pesquisa de cunho quantitativo, por entendermos as contribuições que uma investigação dessa natureza pode trazer para os objeti-

⁶ Este trabalho é um recorte da Tese de Doutorado, intitulada Práticas de leitura literária na educação básica no município de Campina Grande – PB, sob a orientação do Dr. José Hélder Pinheiro Alves.





vos deste trabalho. Foram tomados, como suporte teórico, os estudos de Zilberman e Lajolo (2019), para as discussões acerca da história da leitura; Colomer (2007) e Bordini e Aguiar (1988), sobre formação de leitor e procedimentos metodológicos na formação do leitor literário, respectivamente; bem como as considerações de Tardif (2007), a respeito dos saberes experienciais, construídos no cotidiano escolar, entre outros. Iremos nesse estudo apresentar uma descrição apenas de uma das três categorias estabelecidas.

MODOS DE LER O TEXTO LITERÁRIO

Nesta primeira categoria, focalizamos os diferentes procedimentos escolhidos pelos professores para descreverem as práticas com o texto literário, que podem se realizar através da leitura silenciosa ou da leitura em voz alta, sendo esta última realizada ora pelo professor, ora pelos alunos.

Pinheiro (2015, p. 286), no artigo Poesia, oralidade e ensino, entende leitura em voz alta como a realização oral de um texto, e para isso, nos chamando a atenção para “as várias possibilidades de entonação, diferentes tons, ritmos e andamento de cada verso e do poema como um todo”. Embora Pinheiro esteja se referindo ao gênero poema, os aspectos apontados podem ser aplicados a outros gêneros literários, a exemplo do conto e do romance. A consciência dos usos de recursos expressivos que a língua nos sugere pode ter grande contribuição para aproximar o leitor do texto literário. Porém, para que essa consciência seja despertada, a escola tem um papel fundamental: criar situações que favoreçam experiências de vocalização do texto literário, de modo a provocar nos alunos diferentes efeitos de sentido.

Quando questionados sobre uma prática de leitura do texto literário que desenvolveram ou desenvolvem na escola e que consideram uma experiência positiva, os professores mencionaram os “diferentes modos de ler”, os quais representam variações da leitura compartilhada a partir de determinadas características que aproximam ou distanciam uma prática da outra. Assim, resta-nos, primeiramente uma breve incursão pelo modo de leitura compartilhada, já que todas as formas pesquisadas representam múltiplas formas dessa modalidade de leitura, a serem detalhadas posteriormente.

LEITURA COMPARTILHADA

De acordo com Colomer (2007), a leitura compartilhada tem como base o diálogo, a interação e a construção coletiva dos sentidos dos textos literários. Para essa autora, “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (Colomer, 2007, p. 147). Assim, o sentido do texto é construído a partir das percepções dos alunos ao mesmo tempo em que a leitura, seja silenciosa ou em voz alta, está sendo realizada. Desse modo, realizar leitura compartilhada é criar uma intimidade com o texto. É nessa linha de raciocínio que percebemos também o pensamento de Castrillón (2011, p. 09), ao afirmar que pela leitura criamos laços e nos aproximamos. Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura – pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social – nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vivê-las em plenitude. A leitura compartilhada permite ao leitor sentir-se convidado a partilhar suas percepções sobre uma obra literária, na possibilidade de troca,



de discussão, de conversa, e, às vezes, até de silenciamento, como tão bem coloca Bajour (2012, p. 36), ao afirmar que “nem todo silêncio precisa ser preenchido”. O silêncio, às vezes, basta.

Consideramos leitura compartilhada o modo de ler coletiva ou individualmente, de forma que aquele que o faz seja “tocado” na sua subjetividade. Interessa a leitura em que se conversa depois sobre o que foi lido. Ela é compreendida considerando sua função socializadora que ocorre na construção coletiva de significados. Assim, ela se concretiza como uma atividade colaborativa em que, segundo Colomer (2007), os leitores se beneficiam um dos outros no processo de construção de sentidos. Desse modo, através da mediação do professor e das percepções dos leitores, os alunos vão ampliando os sentidos do texto. É desse lugar do leitor que verificaremos também a menor ou maior participação dos alunos nas práticas relatadas pelos professores participantes da pesquisa. A partir das experiências com leitura compartilhada, muitas outras formas passaram a ser usadas nas escolas. Apresentaremos, a seguir, os diferentes modos de ler presentes nas práticas com o texto literário, investigadas na pesquisa a partir da leitura compartilhada, são eles: leitura guiada, roda de leitura, leitura dramatizada, e diálogo entre literatura e outras artes. No quadro abaixo apresentamos uma síntese do que caracteriza cada um desses modos de ler:

Quadro 1- Síntese das principais características dos diferentes modos de ler

Diálogo entre Literatura e outras artes	- Leitura silenciosa/ leitura em voz alta; - Debate comparativo entre textos literários e canções	Professor/aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Música • Poesia • Conto
---	--	-----------------	---

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

MODOS DE LER	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	QUEM ESCOLHE O TEXTO LITERÁRIO	GÊNERO LITERÁRIO SELECIONADO
Leitura guiada	- Leitura silenciosa ou em voz alta, em sala, obedecendo a divisão do texto em partes, feita pelo professor; - Debate.	Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Poesia • Conto • Romance
Roda de leitura	- Leitura individual em casa; - Leitura de trechos da obra em sala; - Debate.	Professor/aluno	Romance/Conto
Leitura dramática	- Leitura em voz alta de um mesmo texto ou de textos literários diferentes; - Debate; - Uso da voz e do corpo; - Campo sensorial.	Professor/aluno	Poesia

De forma ilustrativa, o quadro 1 procura guiar o leitor para o entendimento das características principais que atravessam os diferentes modos de ler. Sendo assim, devemos compreender que não se tratam de propriedades estanques, mas de idiosincrasias que se mesclam. Quanto à escolha dos textos, essa é feita respeitando os níveis de protagonismo dos alunos, a partir das orientações metodológicas que permeiam as 13 práticas investigadas. Assim, diante dos quatro modos de ler verificados na pesquisa, a leitura guiada foi a única em que a escolha dos textos literários foi feita apenas pelo professor. Dessa maneira, a maior ou menor participação dos alunos é fator determinante para caracterizarmos os diferentes modos de ler.



No gráfico 1, temos uma amostragem dos modos de ler presentes nas práticas de leitura com o texto literário, sob a perspectiva da leitura compartilhada. Numericamente, das 13 práticas investigadas, 07 trabalharam com a leitura guiada; 02 com roda de leitura; 02 com leitura dramatizada; e 02 com diálogo entre literatura e outras artes, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Modos de ler utilizados nas práticas de leitura literária investigadas



Fonte: Gráfico organizado pela pesquisadora

Apesar de a leitura compartilhada guiada ser o modo de leitura mais usado pelos professores, cada prática apresenta peculiaridades que as definem como práticas de maior ou menor potencial na busca pela formação do leitor literário. Nos deteremos nesse artigo a análise de uma das práticas desenvolvida por uma das professoras participantes⁷² da pesquisa que se utilizou do modo de leitura guiada.

LEITURA COMPARTILHADA GUIADA

Consideramos Leitura compartilhada guiada sempre que, além do diálogo e da leitura coletiva que caracterizam a leitura compartilhada, tivermos também orientação do professor, desde a escolha do texto literário até a forma de condução da leitura. Esta, por sua vez, pode se dar através da divisão do texto em partes, dos elementos da narrativa, do gênero textual ou pela indicação dos alunos. Enquadramos também neste modo de ler a leitura oralizada ou a leitura silenciosa com o propósito de responder questões sobre um texto lido. Essas atividades podem ser do Livro Didático ou elaboradas pelo professor.

LEITURA COMPARTILHADA GUIADA – PRÁTICA 7 – LEITURA PRODUTIVA DO CONTO “A CARTOMANTE”, DE MACHADO DE ASSIS

Dando continuidade, temos a prática 7, executada pela professora Dalva. Nesta, a docente ao selecionar o conto “A cartomante”, de Machado de Assis, ressalta a importância de considerar os interesses e preferências dos alunos. É nessa relação de escuta e de diálogo que a professora justifica o papel que o aluno tem na prática exposta por ela: *Parto da perspectiva da curiosidade deles pelo sobrenatural para ler o texto A cartomante, de Machado de Assis, para inseri-los na temática.*

⁷² A professora participante da pesquisa será aqui identificada por um codinome, a fim de preservar a sua identidade.



A professora relata que busca sempre relacionar a leitura com situações da vida dos alunos, para que eles percebam que a leitura estabelece uma relação direta com nossas vidas. Essa atitude gera o que Bordini e Aguiar (1988, p. 18) denominaram de “predisposição para a leitura”, em prol da formação do leitor literário. Dessa forma, a professora vai envolvendo os alunos no universo do conto, mesmo antes de iniciar a leitura propriamente dita, conforme podemos comprovar em:

(...) sempre tem a prática de leitura e não só a prática de estimular a leitura, mas de onde eles vão usar, porque isso aconteceu? Todo o contexto histórico e o contexto futuro que eles podem utilizar a leitura específica do texto literário para a vida (Professora Dalva).

E assim, na tentativa de aproximar os alunos da temática a ser abordada no conto, a professora Dalva conduz os discentes a levantarem hipóteses sobre o tema do texto selecionado a partir dos seguintes questionamentos:

- **O que leva uma pessoa a procurar uma cartomante?**
- **Qual o principal assunto que leva uma pessoa a procurar uma cartomante?**

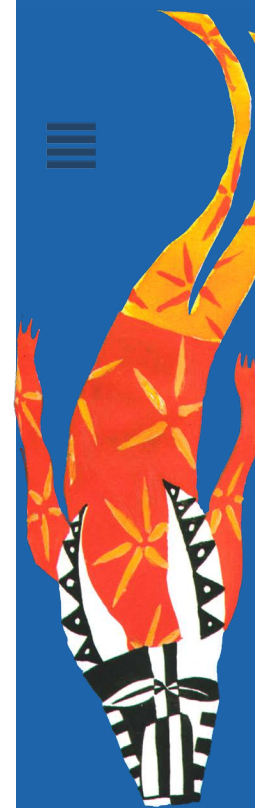
Dando prosseguimento ao processo de inferência, a professora leva imagens da cidade do Rio de Janeiro da época em que se passa o conto “A cartomante”, século XIX, para que os alunos entendam o contexto histórico. Assim, assegura-se de que, antes mesmo de ler o conto, eles já estão envolvidos com a temática. Só após o processo de inferência, o texto é entregue para que seja feita uma leitura em voz alta. Nesse momento, a professora explica que se trata de um texto narrativo, que apresenta um início harmonioso, uma situação conflitante no meio da narrativa e um desfecho. Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos, narrador e personagem, e assim os alunos se revezavam na leitura. Tal dinâmica possibilitou a participação de todos da sala. Essa etapa permitiu também que a professora identificasse aqueles que tinham dificuldade de leitura, e passasse a desenvolver um trabalho mais direcionado, tornando-os “auxiliares” de leitura nas aulas, conforme depoimento da própria docente,

(...) com os alunos que eu encontrei dificuldade em leitura, noutra momento os coloquei para ler textos de gêneros diferentes nas aulas, eles tornaram-se meus “auxiliares” de leitura, de maneira que sempre que precisava os colocava para ler algum texto e assim consegui fazê-los desenvolver esse lado que estava falho. (Professora Dalva)

A preocupação da professora Dalva nos remete às ideias de Bajard (2007, p.18), segundo as quais compete à escola o papel de “assegurar a aprendizagem da leitura em voz alta como primeira habilidade a ser dominada”. Embora saibamos que ler nessa perspectiva signifique apenas decodificação, trata-se uma atividade necessária e determinante para a compreensão do que é lido.

Todo o desenrolar da Prática 7 aponta para o modo de Leitura compartilhada guiada, em que os alunos, após lerem juntos um mesmo texto, assumindo a voz do narrador e dos personagens, a partir do comando dado pela professora, fazem apreciações sobre o conto.

Durante o relato, prevalece a ideia dos alunos como protagonistas das atividades, aspecto que é reforçado quando a professora ajusta a prática para incluir os que apresentam dificuldades, envolvendo-os em outras situações de leitura.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como ponto de análise a primeira categoria – Modos de ler –, apresentaremos algumas possíveis conclusões que nos ajudaram a refletir sobre o objeto de estudo, considerando a potencialidade das práticas de leitura investigadas, ressaltamos a importância de se oferecer variadas possibilidades de leitura (silenciosa, voz alta) individual e coletiva circunscritas a essa categoria, permitindo ao leitor experienciar diferentes modos de ler, pois se um deles não lhe desperta interesse, outro pode lhe aguçá-lo a curiosidade, favorecendo o encontro entre texto e leitor. Portanto, foi possível constatar que algumas práticas de leitura encontradas na pesquisa apresentam modos híbridos de ler. Por isso, foi utilizado o critério de predominância a partir dos objetivos dos professores com as atividades desenvolvidas.

Nesse sentido, damos ênfase à importância de práticas de leitura que fomentem momentos de fala e de escuta no processo de formação do leitor literário, funcionando como possibilidades de expressão da subjetividade do leitor, de modo a encorajar o aluno para a experiência literária. Assim, verificamos a existência de práticas que se aproximam ou se distanciam entre si de acordo com o grau de inovação que as caracterizam. Dessa forma, a escolha do modo de ler o texto literário está diretamente associada às concepções de leitura dos professores.

Percebemos, em pelo menos 5 (cinco) das 13 (treze) práticas investigadas, um esforço de engajar toda a escola nas ações de leitura propostas e não apenas uma turma. Ações dessa natureza apresentam grande potencial, pois possibilitam um resgate da dimensão socializadora da leitura literária na construção de uma comunidade de leitores. O modo “leitura guiada” foi predominante nas práticas investigadas. Sua principal característica é a participação maior ou menor do leitor, iniciando-se pela própria escolha do texto literário que é feita pelo professor. Algumas dessas práticas adquirem uma maior visibilidade, pois marcam um lugar dentro e fora da escola, o que comprova a potência do texto literário.



REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas** – o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do gato, 2011.

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

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PINHEIRO, Hélder. Poesia, oralidade e ensino. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e CAVALCANTI, Larissa de Pinho. (orgs). **Gêneros na linguística e na literatura**: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Recife: Editora Universitária, UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.



POR ONDE ANDA O TEXTO LITERÁRIO NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO?

Yasmin Wink Finger

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Rosiane Xypas

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Biblioteconomia vêm buscando compreender seu papel na sociedade atual, marcada por avanços tecnológicos, inteligência artificial e produtividade. Neste contexto, ao se evocar o vocábulo biblioteconomia, pensa-se em leitura literária. Este pode ser um caminho para o encontro daquilo que estamos trilhando enquanto sociedade, pois enquanto há aceleração do tempo e de nossas atividades, ela permite dilatar o tempo, expandir a imaginação e construir a psique alinhando-se a práticas de mediação de leituras dialógicas.

Por um lado, na Ciência da Informação, o entendimento sobre a leitura literária, vista como parte essencial da biblioteca e da Biblioteconomia, se voltam a pesquisas sobre bibliotecas escolares, públicas e comunitárias. Por outro, a leitura literária ainda permanece em uma disputa se é ação formativa ou uma estratégia de acesso à informação (Pinheiro, 2013). Segundo Pinheiro, a CI precisa ampliar os estudos e pesquisas sobre a leitura como um processo de apropriação da informação. Desse modo, a leitura literária vista como processo, corrobora a ideia de especialistas da área da Letras como (Xypas, 2018, 2022, 2023; Barthes, 2015; Lajolo, 1984).

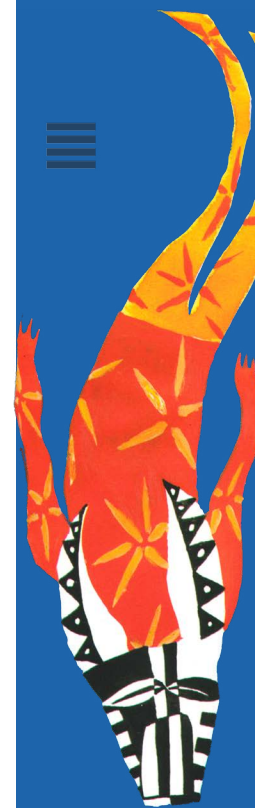
Outrossim, em Biblioteconomia encontram-se disciplinas de leitura de textos literários? Prado e Mendes (2024) analisaram 39 cursos de Biblioteconomia no Brasil, realizando um estudo com 1.521 disciplinas destes cursos. Destas, existem 18, ou seja, 1,8%, voltadas para leitura e formação de leitores. Assim, levando em conta a disparidade destes números, podemos afirmar que há pouca formação/preparação dos futuros bibliotecários no tocante ao trabalho com o texto literário e suas demandas em Biblioteconomia. Assim, para a Ciência da Informação (CI), Ramos (2017) aborda a importância da valorização dos estudos voltados para a compreensão do leitor, seja sobre a evocação de sentimentos, fatos, como também, eventos retratados nos livros literários. Com efeito, este autor integra na área o que há de mais recente em termos de mediação de leitura, evidenciando a explicitação/verbalização dos processos vivenciados pelo sujeito-leitor. Então, como seguir analisando apenas processos informacionais nas bibliotecas, se nos acervos, os textos literários ainda são maioria? E para além disso, “no que esta [leitura] pode subsidiar, com suas realizações calcadas no imaginário, na estética e no tratamento especial que ela dá à linguagem, os fundamentos e as ações da Ciência da Informação?” (Barbosa, 2009, p. 78).

De que forma o texto literário vem sendo discutido na Ciência da Informação? Para responder esta pergunta, a pesquisa bibliográfica com recorte temporal de 2015 a 2025, investigou Anais e artigos científicos na plataforma Brapci, considerada a maior base de dados da Ciência da Informação do



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





Brasil. O resumo de cada trabalho e seus elementos como título, ano, autores, objetivos, metodologia, resultados, e em alguns casos, os textos completos foram analisados a partir dos descritores de busca “texto literário” e “leitura literária”.

CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, INFORMAÇÃO E LEITURA LITERÁRIA: ALGUMAS PALAVRAS

A Ciência da Informação (CI) é um campo do conhecimento que investiga a informação e suas formas de produção, busca, disseminação, uso entre outros processos. As áreas da CI e suas evoluções demonstram que o próprio conceito de informação modificou-se ao longo dos anos, ainda que ele seja compreendido de diferentes formas dentro de cada subárea da Ciência da Informação. Capurro e Hjørland (2007, p. 192) apontam que “a informação é um conceito subjetivo, mas não fundamentalmente em um sentido individual. Os critérios sobre o que conta como informação são formulados por processos socioculturais e científicos”. Se a CI investiga a informação, a leitura é entendida, portanto, como a concretização da informação, e sem ela, ou seja, sem a informação, essa área de conhecimento não tem sentido (Almeida Júnior, 2009).

Essas palavras introdutórias sobre a CI, a informação e a leitura levam a pensar na Literatura, que de certa forma longe da objetividade, apresenta emoções, sensações e empatia, como fatores primordiais, diferindo desse modo da informação. Segundo Lajolo, “a Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente do não existente para cada um” (1984, p. 43). Estamos, portanto, diante de dois objetos distintos: a literatura e a informação.

Pinheiro (2013) pontua que a leitura literária faz parte de um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos e valores ligados à busca e ao uso da informação. Em contraponto, Dumont (2002, p. 3) afirma que, “quando se lê um romance, ou mesmo um ensaio, um jornal ou revista, o motivo é muito mais a experiência e o prazer que a leitura proporciona do que a busca de informação”. É claro que o leitor pode, conseqüentemente a leitura, apropriar-se de informação, como àquele que lê “Hibisco Roxo” e conhece um pouco mais sobre a cultura nigeriana, ou aquele que lê “A insustentável leveza do ser” e interage com informações sobre a Primavera de Praga. Todavia, este deveria ser o único objetivo da leitura literária? O uso do texto literário como um paratexto é frequente nas escolas, mas seria a biblioteca um lugar para usá-lo desta forma? Ademais, apenas em casa podemos ler literatura por prazer, pois todos os outros espaços de incentivo à leitura literária tem um objetivo primário, como ensinar um conteúdo ou informar?

Barthes (2015) conceitua a Literatura como utopia, um processo de significação que se realiza na leitura, e não um produto acabado com um autor fixo como autoridade final. Ele entende por literatura “não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever” (Barthes, 2015, p. 8). Ora, sem Literatura não há leitura literária e inversamente. Petit (2009) aponta as diferenças entre as leituras, por um lado a literária com potencial de transformação do indivíduo e a informativa como potencial utilitário. Com efeito, a leitura literária dá forma e sabor ao nosso estilo de vida (Macé, 2011). Ela “é implosão e abandono, segundo Xypas (2022, p. 3). Assim, a leitura vista como processo seria então



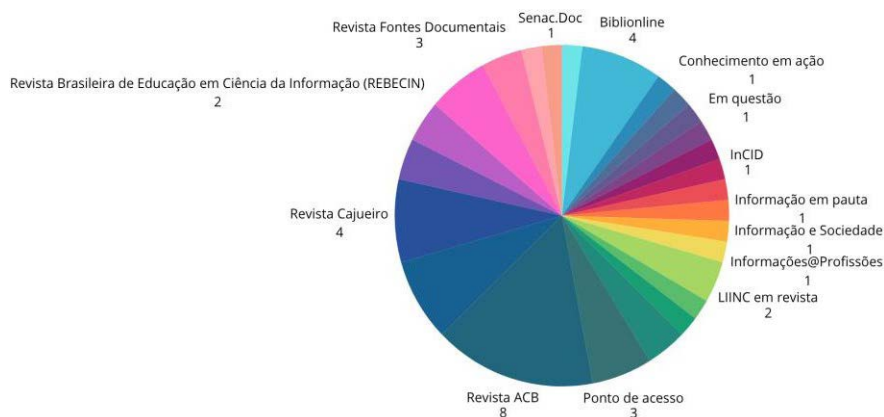
uma conexão não só com nós mesmos, mas com o outro, e um objeto de estudo que une cognição e emoção, objetividades e subjetividades.

Almeida Júnior (2009) defende ainda a modificação do objeto da Ciência da informação, deixando de ser apenas a informação para se transformar na mediação da informação. A Biblioteconomia, enfim, passa a estudar as duas formas de leitura, tanto a informativa quanto a literária, ainda que a segunda possa ser mais explorada. No entanto, a Ciência da Informação considera a leitura literária como um processo informativo, assim como todos os seus interesses. Então, de que maneira a Ciência da Informação vêm estudando o texto literário e a leitura literária?

METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para realizar esta pesquisa, foram coletados 65 trabalhos no total: 48 artigos e 17 textos de Anais de eventos: 15 do ENANCIB - Encontro Nacional de Pesquisa e Pós- graduação em Ciência da Informação; 1 do EREICIN - Encontros Regionais em Educação e Ciência da Informação e 1 do CBBBD - Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação. Em se tratando dos termos de busca, temos 25 de "texto literário" e 40 de "leitura literária". Os artigos científicos são de revistas científicas, as quais seguem uma representação no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Revistas científicas



Fonte: as autoras (2025)

As 18 revistas representadas pelo Gráfico 1, demonstra a *Revista ACB*, de Santa Catarina com 8 publicações; *Biblionline* da Paraíba e *Cajueiro*, de Sergipe com 4 artigos. As revistas *Ponto de Acesso* e *Fontes documentais* contêm ambas 3 ocorrências. As outras contam com apenas uma. Mas de onde são as regiões do país das revistas pesquisadas? A incidência de trabalhos recai sob as regiões Nordeste e Sudeste, refletindo, portanto, em 24 documentos no Nordeste; 24 no Sudeste; 19 no Sul e 2 no Centro Oeste. Cada trabalho recebeu um descritor sobre o gênero, como os seguintes: livro de imagem (ou livro álbum ou livro ilustrado), poemas, quadrinhos e romance. Outrossim, os trabalhos foram categorizados por temas: *Ambiente virtual*, *Arquivos*, *Atividades culturais*, *Biblioteca comunitária*, *escolar*, *universitária*, *Biblioterapia*, *Censura*, *Clube de leitura*, *Contaçõ de histórias*, *Empatia/Emoções*, *Feiras e festas literária*, *Formação de leitores*, *Leitura literária*, *Literatura afro-centrada*, *Literatura em braile*,



Literatura infantil, Literatura juvenil, Literatura LGBTQIAPN+, Literatura para bebês, Livro imagem/Livro ilustrado/Livro-álbum, Mediação de leitura literária, Poemas, Quadrinhos e Romance.

Por fim, categorizam-se as pesquisas em três grandes áreas: *Práticas de mediação de leitura*, com 19 trabalhos, *Conceituação* com 30 trabalhos e *Estudos de textos literários e os diversos gêneros* com 16 trabalhos. Dessas categorias, obtêm-se as concepções e usos do texto literário coletadas, apresentadas na tabela abaixo seguidas de discussão dos três aspectos elencados em negrito na tabela:

Tabela 1⁸ - Práticas, concepções e usos do texto literário

Práticas de mediação de leitura	Estudos de texto literário e gênero	Conceituação
Os leitores virtuais tornam-se mediadores de leitura virtuais ao debater sobre as obras literárias através das redes sociais.	A literatura é uma forma de apropriar-se do mundo e construir sentido;	Cria condições para emancipação de indivíduos
	Legitimação de discursos sociais;	A bebeteca como espaço de formação do indivíduo a partir da literatura
Literatura como uma estratégia para passar pelas adversidades.	Texto como jogo e leitores como jogadores;	A literatura não garante que o Outro será uma pessoa melhor, mas sim que o Outro possa ser melhor
A biblioteca universitária pode ser espaço para o desenvolvimento de mediações de leitura literária, tendo em vista a saúde mental dos estudantes;	Literatura como agente político que pode ser fio condutor ou reparador do racismo	A biblioterapia como uma prática estruturante da biblioteca escolar
		Literatura como espaço para construção de memória e subjetividades
O planejamento com estratégia pré-textual, textual e pós-textual é relevante para as práticas de mediação de leitura.	A literatura infantil não é uma literatura menor;	O fator educacional que a literatura exerce sobre as crianças não invalida sua constituição enquanto expressão artística
O termo "literatura-serviço" utilizado por pesquisadores refere-se à literatura presente em streamings;	Vestígio informacional e rastro testemunhal.	Literatura como experiência compartilhada

Fonte: as autoras (2025)

PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Os artigos incluídos nesta seção abordam práticas de mediação de leitura realizadas em bibliotecas escolares, comunitárias, públicas e universitárias. Nota-se que não são citados aspectos negativos, por exemplo, quanto à experiência de crianças e o uso de telas. Observa-se que algumas propostas ainda carregam *o texto literário como paratexto*, tendo alguns casos a necessidade de avaliar os alunos com a escrita de textos, aproximando-se de uma perspectiva tradicional de ensino. No entanto, há também experiências que valorizam a Literatura em um lugar de reflexão, prazer e diálogo. Ademais, Alencar e Amaro (2019) relacionam tópicos a serem desenvolvidos pelo bibliotecário na mediação de leitura literária, envolvendo a biblioteca como ponto de partida e de chegada das práticas. Assim, a variedade de atividades propostas pelos autores reflete uma biblioteca como centro cultural, amparada por objetivos de formação de leitores. E isso, leva em conta o papel do bibliotecário na prática

⁸ Na tese em andamento de Yasmin Wink Finger existem mais categorias de cada grande área. Porém, por uma questão de obediência às normas escritas do Anal do CILIJ restringimos-las em cinco.



de mediação de leitura, tendo em vista o mínimo conhecimento desenvolvido pela Biblioteconomia e a Ciência da Informação sobre o assunto.

ESTUDOS DE TEXTOS LITERÁRIOS

Os artigos voltados para estudos de textos literários e gêneros foram organizados em uma categoria que contempla o texto como ponto de partida e análise, somando 16 trabalhos. É válida a proposta de uma “política de reparação dos acervos das bibliotecas” para que os acervos das bibliotecas possuam mais livros afrocentrados (Tanus; Tanus, 2018). A literatura infantil ainda pode ser vista como uma “literatura para” e assim ser confundida como paraliteratura, ou seja, vista como utilitária e afastando-se da arte (Pereira, 2023).

CONCEITUAÇÃO

Os 31 artigos analisados apontam conceitos e analisam a epistemologia, sobretudo sobre a formação do bibliotecário, sobre o tipo de leitor que se quer formar e o conceito de empatia. Assim, entende-se que a formação do bibliotecário, que atua em escola, necessita

passar por uma formação específica, que abarque competências técnicas, emocionais e de promoção da leitura (Sala; Filho, 2024). Denotam um questionamento sobre o tipo de leitor que se quer formar nas bibliotecas (Silva e Ventorim, 2016). Anunciam a formação literária do bibliotecário impactando na sua prática profissional, ou seja, na construção de uma memória positiva e afetiva com a leitura literária (Sousa; Lima, 2016). E por fim, o conceito de empatia como prática constante do bibliotecário, sobretudo de referência, pois é a partir dela que ele permite abrir-se para as necessidades do leitor (Ornellas; Alencar, 2015).

Indo mais adiante, entende-se que o aprofundamento das definições de letramento literário e letramento informacional devem ser realizadas pela Ciência da Informação, para que o bibliotecário desenvolva suas práticas na biblioteca tendo uma base sobre sua função. O letramento literário é citado como um conceito que se aproxima da CI (Alves, 2020). Além disso, Rodrigues, Caldin e Jacintho (2020, p. 56) questionam se o bibliotecário está preparado para assumir as demandas e competências da leitura literária para as infâncias. Por fim, nas pesquisas sobre o ensino de literatura, “apenas 20% dos cursos de biblioteconomia, todos em nível de bacharelado, ofertados na modalidade presencial, possuem em seus currículos, disciplinas que estudam a literatura infantil, e destes, a maioria encontra-se na região nordeste do Brasil” (Cunha; Caldin; Jacintho, 2020). E isso faz pensar o papel político da mediação de leitura, ressaltando que existem três formas de atribuição de sentido: apropriação do texto, a interação com os leitores e o repertório informacional individual do leitor (Santos *et al*, (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, identifica-se que a Ciência da Informação vêm ampliando seu olhar para o texto literário em diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como Letras e Educação que estudam muito a relação do texto literário com a formação do sujeito-leitor. Então, que tipo de leitor a CI quer formar? Além disso, a construção deste termo, pode avançar a concepção dos de biblioteca, leitura e literatura na formação dos profissionais da área.



Outrossim, algumas revistas da Ciência da Informação, dentro da BRAPCI, abarcam pesquisadores de outras áreas, sobretudo de Letras, o que pode dificultar o emprego - ou ainda a elaboração do conceito de leitura literária, se a CI tem pretensão de elaborar um para a Ciência da Informação de forma geral. Entende-se que há divergências teóricas do termo "leitura" como também que a CI possui maior interesse na leitura do que no texto literário, porque busca compreender a ação, as estratégias de acesso e o uso da leitura. Assim, de 2015 a 2025, a CI vem trabalhando com conceitos como letramento informacional e letramento literário.

Quanto às regiões, as que mais estudam o tema são as do nordeste e sudeste, mas carecem de unanimidade em relação ao uso de termos como literatura infantil e livro ilustrado, ressaltando os termos: livro-álbum, livro imagem ou livro ilustrado. Interessante descobrir que a biblioterapia e o conceito de empatia vêm tomando cada vez mais espaço dentro da Biblioteconomia. Isso não indica uma prática constante do profissional que atua em uma biblioteca? Questiona-se, com efeito, se o bibliotecário tem responsabilidade social em relação à leitura literária? Se sim, como se está preparando para essa função na Graduação? Por fim, a Ciência da Informação é tímida na compreensão da Leitura, visto que a Literatura não tem apenas um objetivo informativo, ela é arte, disrupção, atravessamentos, portanto, não busca apenas informar, mas também formar os indivíduos. De que forma então, a CI compreende esta Literatura ou ainda, ela a compreende? Ou apenas se interessa pela Literatura que informa? Pensamos que os Estudos da Leitura ou a Ciência da Leitura atrelados à Ciência da Informação podem auxiliar o campo nestas elucidicações.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, P. V.; AMARO, V. R. Mediação na biblioteca: perspectivas para as práticas de leitura literária. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 20., 2019. Anais [...] XX Encontro Nacional de Pesquisa e Pós- graduação em Ciência da Informação, 2019. Disponível em: <<https://brapci.inf.br/v/122260>> Acesso em: 4 set. 2025.

ALVES, M. S. Leitura, literalidade e literatura infantil: reflexões necessárias à biblioteconomia. *Informação@Profissões*, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.pbcib.com/index.php/pbcib/article/view/58360>> Acesso em 7 out. 2025.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*. v. 2, n. 1, p. 89-03, jan./dez. 2009. Disponível em: <<https://revistas.ancib.org/tpbci/article/view/170>> Acesso em 15 set. 2025.

BARBOSA, Sidney. A literatura e a Ciência da Informação. *In: SILVA, Helen de Castro; BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. Ciência da Informação: múltiplos diálogos*. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2009. 114 p. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/23378/1/2019_JoseMauroGouveiaDeMedeiros_tcc.pdf> Acesso em 12 ago. 2025.

BARTHES, R. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2015.

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito de informação. *Perspectivas em ciência da informação*, v. 12, p. 148-207, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pci/a/j7936SHkZJkpHGH5ZNYQXn-C/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 12 set. 2025.



CUNHA, A. P. T. da; CALDIN, C. F.; JACINTHO, E. M. dos S. B. A carência de estudos sobre literatura infantil nos currículos de graduação de Biblioteconomia no Brasil. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 201–221, 2020. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1676> Acesso em: 6 nov. 2025.

DUMONT, L. M. M. Os múltiplos aspectos e interfaces da leitura. **DataGramZero**, v.3, n.6, dez. 2002. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/5446>: Acesso em 29 out. 2025.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. 5.ed. São Paulo: 1984. 98p.

MACÉ, Marielle. **Façons de lire, manières d'être**. Paris:Gallimard, 2011.

ORNELLAS, A. S.; ALENCAR, P. V. A relação entre a empatia e a prática da leitura literária e sua influência para o bibliotecário de referência. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 01., 2015. Anais [...] XVI Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação, 2015. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/187859> Acesso em 11 out. 2025.

PEREIRA, C. A relação literária dos leitores e as humanidades públicas. reflexões a partir de um livro-álbum para crianças. **Liinc em revista**, v. 19, n., 2023. Disponível em: <https://liinc.commscientia.com.br/index.php/liinc/article/view/6297> Acesso em 12 out. 2025.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PINHEIRO, E. G. **Do limiar da casa ao olho da rua**: crianças e adolescentes em situação de risco e suas histórias de leitura – das práticas singulares ao olhar plural da Ciência da Informação. 2013. 235f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/11025c49-7ed6-4eef-9e-e6-bfc8d087195f> Acesso em 11 out. 2025.

PRADO, J. M. K.; MENDES, L. Uma cartografia curricular do ensino de biblioteconomia no Brasil. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 2024. Anais [...] XXIV Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação, 2024. Disponível em <https://brapci.inf.br/v/342891> Acesso em 11 set. 2025.

RAMOS, R. B. T. Com grandes poderes, vêm grandes responsabilidades: um estudo etnometodológico sobre o leitor e a leitura de histórias em quadrinhos de super-heróis da Marvel e da DC Comics. 2017. 252f. **Tese (Doutorado em Ciência da Informação)** – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/ffab8a81-b313-4178-aa92-7c6792a4f8e1> Acesso em 01 set. 2025.

RODRIGUES, C. A.; CALDIN, C. F.; JACINTHO, E. M. dos S. B. LEITURA LITERÁRIA PARA CRIANÇAS: REFLEXÕES SOBRE RESPONSABILIDADE SOCIAL DO BIBLIOTECÁRIO. **PontodeAcesso**, [S. l.], v. 14, n. 2/3, 2020. DOI: 10.9771/rpa.v14i2/3.38248. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/38248> Acesso em 12 out. 2025.

SALA, F.; CASTRO FILHO, C. M. de. A contribuição da leitura literária e das políticas públicas na formação e atuação profissional do bibliotecário escolar: um estudo comparativo entre Brasil e Colômbia. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [S. l.], v. 20, p. 1–26, 2024. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/2049>. Acesso em: 6 nov. 2025.



SANTOS, R. do R. et al. Mediação da leitura no processo de atribuição de sentido e significado para o (re) conhecimento identitário e o protagonismo dos sujeitos sociais. **RI: R. Ibero-amer. Ci. Inf.**, Brasília, v. 14, n. 3, p. 930-944, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35426>> Acesso em 02 set. 2025.

SILVA, E. V.; VENTORIM, S. Estado do conhecimento sobre biblioteconomia escolar no Brasil. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 01., 2016. Anais [...] XVII Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2016/enancib2016/paper/view/3674>> Acesso em 11 out. 2025.

SOUSA, L. F.; LIMA, I. F. Encontro com as memórias leitoras do bibliotecário contador de histórias. **Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação**, 12 v. 01, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12417?locale=pt_BR> Acesso em 11 out. 2025.

TANUS, G.; TANUS, G. F. S. C. As bibliotecas públicas e a importância da formação e desenvolvimento dos acervos de literatura afro-brasileira. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, 19., 2018, Londrina. Anais [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018. p. 3905-3922. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/items/f8ee53c7-b822-498f-83cf-f9d16bc6c6af>> Acesso em 11 set. 2025.

XYPAS, R. A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda: **Nova Presença**, 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/yasmin.finger/Downloads/4-A+LEITURA+SUBJETIVA+NO+ENSINO+DE+LITERATURA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/yasmin.finger/Downloads/4-A+LEITURA+SUBJETIVA+NO+ENSINO+DE+LITERATURA%20(2).pdf)> Acesso em 11 out. 2025.

XYPAS, R. O leitor literário se constrói de dentro para fora: a leitura subjetiva sob abordagens contemporâneas da aprendizagem. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, v. 1, n. 34, p. 37-54, 2023. Disponível em <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/262362>> Acesso em 11 out. 2025.

XYPAS, R. A leitura literária no ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE): modos de ler e de aprender lendo. Revista **Discursividades** v. 10 n 1 2022 (jan-jun) disponível em https://revista.uepb.edu.br/REDISC/pt_BR/article/view/950 Acesso em out 2025.

PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NAS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS DA REDE NACIONAL DE BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS (RNBC)

Yasmin Wink Finger

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As bibliotecas comunitárias (BCs) se fortaleceram ao longo dos últimos 20 anos, através de políticas públicas e da ação coletiva da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC). As bibliotecas comunitárias são iniciativas das comunidades, majoritariamente nas periferias das cidades do Brasil, chefiadas por mediadoras e mediadores de leituras, sendo 79% destas profissionais mulheres. Essas pessoas são leitores e leitoras das bibliotecas, moradores das comunidades, militantes de movimentos sociais, familiares, educadores etc. (Fernandez; Machado; Rosa, 2018).

As bibliotecas são espaços voltados à experiência informacional e literária, tendo a leitura como verbo regular, que passa por todas as ações na biblioteca, seja de literatura, de livros informativos ou de ações que voltam-se para o literário para além do texto. As experiências informacionais ocupam um lugar evidente na Biblioteconomia e Ciência da Informação, sendo que as experiências de literatura podem ser vistas como uma ação que o bibliotecário não participa, destinando-se apenas para professores. No entanto, essas áreas têm buscado compreender que a leitura, verbo estruturante da CI (Araújo, 2010), deve ser analisada para além da universidade.

A mediação de leitura literária como prática das bibliotecas vêm deslocando-se de um espaço escolarizado para uma experiência literária pensando no ambiente da biblioteca, ou seja, com o objetivo de formar leitores. Dumont (2002, p. 3) afirma que, “quando se lê um romance, ou mesmo um ensaio, um jornal ou revista, o motivo é muito mais a experiência e o prazer que a leitura proporciona do que a busca de informação”. Nesta perspectiva, Xypas (2023) aposta na leitura subjetiva como prática voltada ao texto literário, ou seja, as experiências pessoais que implicam o sujeito na leitura, longe de saber o que o texto quis dizer ou aprender o significado de algo.

A RNBC conta com mais de 120 bibliotecas comunitárias, representando um coletivo que amplia no Brasil a concepção de biblioteca como espaço cultural, sobretudo, espaço de mediação de leitura literária. Os acervos literários das BCs da RNBC representam 70% do acervo geral, e 94% das bibliotecas indicam realizar mediação de leitura literária. Buscando analisar o discurso e as práticas de mediação de leitura das BCs da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC), este trabalho baseou-se nas publicações *Expedição Leituras* (2018) e *O Brasil que Lê* (2019). Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, a partir da análise de discurso (Bakhtin, 2010) e análise de conteúdo (Bardin, 2016). Coletou-se 96 frases nas obras citadas com os termos “mediação”, “mediação de leitura” e “leitura literária”, organizadas em três categorias: formação de mediadores, conceituação e planejamento.



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





A RNBC E AS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS: UM BREVE ENCONTRO

As bibliotecas comunitárias são espaços reconhecidos como uma forma de democratização do acesso ao livro, objeto pertencente em sua origem, às classes dominantes e que hoje ainda guarda resquícios desta herança arbitrária. O cenário brasileiro revela que já no Século XIX, as bibliotecas comunitárias existiam como um contraponto à biblioteca pública, criadas também pelo poder público.

No Brasil, o número de bibliotecas comunitárias criadas pelas comunidades ampliou a partir dos anos 2000. 52% das bibliotecas que participaram da pesquisa O Brasil que Lê (OBQL) foram criadas a partir de 2006. De acordo com Fernandez, Machado e Rosa (2019), podemos dar créditos aos programas governamentais das áreas do livro, leitura, literatura e bibliotecas, “a exemplo do Programa Fome de Livro, de 2005; do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), em 2006; e do Programa Mais Cultura, de 2007, por meio do Concurso Pontos de Leitura 2008 – Edição Machado de Assis” (Fernandez; Machado, Rosa; 2019).

Foi a primeira vez que o governo federal reconheceu as bibliotecas comunitárias.

Em conjunto, os editais privados ganharam força, sobretudo o financiamento do Instituto C&A, com o Programa Prazer em Ler. As bibliotecas contempladas (organizadas em redes locais) participaram de formações e aprendizados, e por isso possuem “maior compreensão da importância e qualidade do seu acervo e da sua relação com a comunidade, assim como detêm informações mais precisas acerca das pessoas que as frequentam” (Fernandez; Machado, Rosa; p. 74, 2018).

No decorrer do programa, começava a surgir a articulação das bibliotecas comunitárias em redes, e a partir de 2010, os editais do Programa Prazer em Ler (PPL) começaram a provocar a organização de pequenas redes locais, com pelo menos 5 bibliotecas comunitárias articuladas. Em 2015, as 11 redes locais apoiadas pelo PPL se uniram e formaram a RNBC que está localizada em 4 regiões brasileiras (norte, nordeste, sudeste e sul) e tem mais de 120 bibliotecas comunitárias espalhadas pelas comunidades de periferia de nove estados brasileiros. Desde 2019, o Programa Prazer em Ler integra a Fundação Itaú Social e vem sofrendo cortes de recursos, o que afeta diretamente as bibliotecas comunitárias, que veem seus recursos ficarem cada vez mais escassos. Portanto, tem-se hoje um cenário de escassez de recursos tanto públicos quanto privados, o que reflete diretamente na diminuição de bibliotecas comunitárias no país.

As bibliotecas comunitárias rompem com o modelo de biblioteca que a sociedade possui, e podemos também levar essa concepção para outras áreas, pensando na construção de territórios construídos pelos próprios sujeitos do espaço, a partir de uma gestão que seja compartilhada e que escute os leitores através da horizontalidade. É a retomada da história e da cultura para povos que foram subalternizados.

CORPUS

A obra Expedição Leituras (2018) é a primeira publicação da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias. Escrita a partir de cartas enviadas entre 10 integrantes da RNBC de todas as regiões do país, o livro apresenta os eixos do programa, valoriza as experiências locais e descreve os conceitos que regem o movimento em uma linguagem afetiva, amorosa e informal. O uso de figuras de linguagem



é recorrente, sempre com o uso da primeira pessoa do plural - nós. O texto mistura relatos, cartas, depoimentos, reflexões teóricas e orientações práticas.

A obra *O Brasil que Lê* (2019) parte de uma pesquisa realizada com 143 bibliotecas comunitárias brasileiras, que integram ou não a RNBC. A pesquisa foi organizada pelas pesquisadoras Dra. Elisa Machado e Dra. Ester Rosa, professoras de universidades federais e Cida Fernandes, bibliotecária e pesquisadora de direitos humanos. A pesquisa foi colocada em prática por integrantes das bibliotecas comunitárias, que foram selecionadas, participaram de formação e realizaram a pesquisa de campo. As análises e texto foram construídos pelas pesquisadoras organizadoras do livro. A obra possui linguagem científica e formal, entrelaçando saberes científicos e as descobertas em campo.

RESULTADOS

Na obra *O Brasil que Lê* (2019), as autoras apresentam um panorama das atividades de mediação de leitura realizadas nas bibliotecas:

Tabela 1 - Atividades realizadas na biblioteca

Atividade	%
Brincadeiras e jogos	69,9
Contação de histórias com livro	90,9
Contação de histórias sem livro	67,1
Desenho e pintura	67,1
Empréstimo de livros	90,2
Leitura fora da biblioteca	73,4
Oficinas temáticas	71,3
Pesquisa escolar	61,5
Recital e saraus poéticos	60,8
Rodas de leitura	70,6

Fonte: Fernandez; Machado; Rosa, 2018

As atividades elencadas acima demonstram uma gama de atividades de educação e cultura realizadas nas bibliotecas. As atividades voltadas ao livro destacam-se: contação de histórias com e sem o livro, empréstimo de livros, leitura fora da biblioteca, recitais e saraus poéticos e roda de leitura. Não há definição se as demais atividades envolvem a leitura ou não, tais como: brincadeiras e jogos, desenho e pintura, oficinas temáticas e pesquisa escolar. Questiona-se também as diferenças entre contação de histórias com o livro e roda de leitura. As obras operam em uma rede de diálogo que emana por seus atores: a biblioteca comunitária é um espaço de mediação de leitura literária que é política, coletiva e empoderadora. Identificamos as seguintes vozes nas obras: *Voz freiriana*: leitura como amor, dialogicidade, emancipação, crítica e transformação do mundo. *Voz comunitária*: moradores, enraizamento comunitário, creche, bairro, praça e escola. *Voz institucional-política*: planos municipais de leitura, políticas públicas, gestão compartilhada, incidência política e editais. *Voz profissional*: mediadores, bibliotecários, articuladores e professores. *Voz literária/estética*: o livro como arte, sensibilidade, fabulação e prazer. *Voz militante*: leitura como direito humano e resistência.

Os 96 enunciados coletados correspondem a múltiplos discursos sociais:

- a. a ideia escolarizada e restrita de leitura como decodificação;
- b. a concepção tradicional e tecnicista de biblioteca como espaço fechado, hierárquico e silencioso;
- c. a falta de políticas públicas para bibliotecas comunitárias;
- d. concepção racista e elitista de que as periferias não produzem saberes científicos e valiosos para a sociedade;
- e. que o Brasil não lê e que não tem interesse pela leitura;
- f. literatura a biblioteca sendo lida e compreendida como experiência artística;
- g. a necessidade de criar mediadores de leitura literária formados para atuar em bibliotecas;
- h. o desejo de uma comunidade leitora ativa;
- i. a concepção de biblioteca como um organismo vivo, conseqüentemente, um espaço cultural na comunidade.

Esses discursos apresentam-se como estruturantes para a RNBC, pois como movimento social, demarca suas conceituações e lutas em seus discursos. A concepção de biblioteca e de leitura literária dialoga com autores como Cândido (1995) e o direito humano à literatura defendido pelo coletivo, Freire (1989, p. 9), ao abordar que a leitura não deve ser considerada apenas como uma prática de decodificação, mas uma compreensão crítica de mundo. O olhar para a biblioteca como um espaço de cultura e formação humana refere-se às abordagens de Milanesi (1997), que pontua que os espaços culturais excluem as pessoas periféricas, seja a partir da arquitetura do ambiente, o reforço de segurança ou o acolhimento da equipe.

A abordagem da urgência por espaços de cultura e leitura pelas periferias é citada acima, assim como Massola (2011), ao afirmar a importância do território da BC como um espaço de convivência para além da informação e da procura de livros. Dessa maneira, percebemos as aproximações entre as concepções de biblioteca e mediação de leitura e autores das áreas. No entanto, as obras apresentam esses autores de formas diferentes, visto que em O Brasil que Lê os diálogos tomam caráter científico e acadêmico, já em Expedição Leituras o texto é poético e dialógico, suas metáforas são extensas e estruturam o discurso: Fotossíntese: a mediação transforma, ilumina, gera vida; Água / árvore / raízes: gestão compartilhada como sustentação da leitura; Semente de esperança: efeitos da leitura na vida das crianças; Ciranda/roda: prática coletiva, circular, horizontal e Espaço da biblioteca: solo fértil - espaço que faz germinar as sementes e dar bons frutos

Essas metáforas são apresentadas como um mecanismo de argumentação e discurso, pois aproxima o leitor de algo do seu universo (a natureza, água, terra, ar etc.) da conceituação que o movimento social quer debater. Ao utilizar a natureza como metáfora a RNBC está apontando que o pensamento do coletivo envolve uma concepção de vida que valoriza a natureza, o real, as relações sociais e a construção conjunta. Esses argumentos buscam defender uma pauta ao traçar um caminho que aproxima as práticas das bibliotecas comunitárias com uma necessidade presente em todo ser humano: o de viver em uma comunidade.





Organizamos os enunciados coletados em três categorias - formação de mediadores de leitura, conceituação e planejamento - as quais debateremos a seguir:

FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA

A compreensão sobre os mediadores de leitura da RNBC parte do pressuposto de que ninguém nasce um mediador, assim como ninguém nasce leitor, é uma atividade apreendida ao longo da vida, consequentemente são “práticas sociais que exigem tempo e dedicação” (Honorato...*et.al*, 2018, p. 61). Pensando nisso, o processo inicia-se com a construção da pessoa enquanto leitora, antes de qualquer etapa.

Comecei a frequentar aqui, acho que desde 2006. Nem sei. Eu passando aqui, moradora da comunidade, não sabia que tinha uma biblioteca na minha comunidade. Passei. Comecei a ler os livros daqui. Depois conheci as pessoas que me apresentaram a biblioteca. Sempre estavam em contato comigo. Em 2014, me chamaram para participar das ações daqui. E, aí eu acabei me apaixonando por mediação de leitura. (Ri). E fiquei até hoje (Fernandez, Rosa, Machado, 2019, p. 65).

Com isso em mente, as redes realizam formações, jornadas, cursos e projetos para formar mediadores de leitura, tendo em mente que para isso é preciso pensar na organização do acervo e espaço, nos textos literários e na articulação com instituições parceiras. O foco dos encontros formativos das redes envolve um momento de troca de experiências que realizam tendo em mente os temas de enraizamento comunitário, mediação de leitura e acervo/espaço. As crianças também são vistas como potenciais mediadores de leitura, como citada:

A proposta é formar crianças mediadoras de leitura. Já foi formada uma turma de sete mediadores; [...] iniciam com o ciclo de leitura, vão subindo, subindo, até poder mediar a leitura. [...] faz parte da cultura institucional as crianças fazerem mediação de leitura no início de qualquer atividade: aqui uma criança sempre lê uma história, faz uma mediação no início de qualquer atividade (GF03) (Fernandez, Rosa, Machado, 2019, p. 69).

Enxergar a criança como potencial mediador envolve também uma prática de formador de leitura. Não encontramos ao longo da leitura, exemplos de didáticos e textos literários utilizados nas formações.

CONCEITUAÇÃO

Nesta etapa buscamos colher os conceitos de mediação de leitura, leitura literária e formação de leitores. Destacamos a presença dos leitores, ou seja, do público alvo como mobilizador das ações realizadas, “O que fazemos tem sentido para o público que frequenta as bibliotecas? (Honorato...*et.al*, 2018, p. 65). A literatura só faz sentido quando se conecta ao público de alguma maneira e o mediador atento à essas demandas que surgem de dentro para fora.

A concepção de livro também surge como objeto de arte e a importância da diversidade de atividades de mediação de leitura para aproximar leitores, como sarau, roda de leitura, brincadeiras e jogos com a leitura e outras atividades citadas pela rede.

Aprendemos que “a mediação de leitura é uma ação voltada ao diálogo e que precisa acontecer a partir da exposição de ideias. Isso é algo que, muitas vezes, pode envolver conflito de opiniões, mas que garante a multiplicidade de visões sobre o que é lido. A mediação deve também abrir

espaço para que o vivido internamente pelo leitor seja confrontado com o contexto da literatura e do mundo. Mediação implica necessariamente em relação, em respeito pelo outro, pois não se pode mediar apenas como se fosse tornar acessível algo que não é conhecido, e sim, fazendo com que esse 'algo' ganhe sentido na vida de cada um" (Honorato...*et.al*, 2018, p. 62).

O texto acima remete à prática dialógica citada por Xypas (2023) e Jouve (2012), em que a mediação de leitura é apresentada como prática dialógica por excelência. Ela ocorre na interação entre mediador, leitor, livro e comunidade. O sentido nasce no encontro, não no texto isolado. A rede pontua sobre o que é vivido internamente pelo leitor e que é importante materializar-se a partir do diálogo após a leitura, assim como afirma Xypas (2023) que o leitor se constrói de dentro para fora, pois é quando ele "projeta um pouco de si mesmo na leitura que a relação com a obra, não consiste apenas em sair de si, mas voltar a si" (Jouve, 2012, p.105). A conversa literária parte como uma ação estruturante da rede, o que dialoga com Chambers (2023), a partir da teoria Diga-me. A literatura que permite olhar para dentro e, portanto, reconstruir o que está fora.

PLANEJAMENTO

Em relação ao planejamento, citamos a única referência de didática de mediação de leitura citada nos textos, a partir da experiência da rede de Porto Alegre:

[...] eles planejam as ações em três momentos: sensibilização (formas alternativas para chamar para a leitura); a mediação de leitura em si (definida conforme o público e/ou o tipo de narrativa que será lida) e ação cultural (utilização de diversas formas de expressão artística) (Honorato...*et.al*, 2018, p. 63).

Segundo a RNBC, "67,8%, as atividades de mediação de leitura promovidas seguem um cronograma, e 59,4% dizem que há planos de trabalho que orientam tais ações (Fernandez, Rosa, Machado, 2019, p. 78). Compreendemos então que as atividades possuem intencionalidade, pois são planejadas antecipadamente e partem de um cronograma mais amplo de formação.

A didática citada pode ser referência de diversos autores, que utilizam outros termos. Riter (2009) pontua esses três momentos como motivação, leitura, exploração e extrapolação, inserindo um momento de exploração para compreensão e interpretação do texto. Rildo Cosson (2014), pensou na seguinte sequência que possui os mesmos objetivos: antecipação, decifração e interpretação. Identificamos que a metodologia utilizada pela rede pode incluir ainda as experiências de interpretação do texto para contribuir ainda mais no entendimento sobre as obras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho identificamos que diferentes vozes estão representadas nos discursos abordados nos livros, elas se entrelaçam e revelam a maneira como as bibliotecas são vistas e posicionadas. Mediadores de leitura, pedagogos, educadores, bibliotecários e militantes possuem a concepção do mediador como um líder, a comunidade como centro e a intenção do livro como arte e mobilização de prazer são destaques.

A concepção de mediação de leitura literária da RNBC envolve o protagonismo dos leitores, ou seja, o sentido do texto aliado com as práticas construídas pelos leitores e não em uma perspectiva





horizontal do educador para o educando. Além disso, o livro é sinalizado como objeto de arte que permite que todas as atividades sejam realizadas, sendo elas diversas como sarau, jogos, brincadeiras, pinturas, etc. As atividades da RNBC possuem intenção política e seguem o planejamento que envolve: sensibilização, mediação da leitura e ação cultural.

A prática de mediação é polifônica. Não existe um único modo de mediar a literatura: sarau, leitura compartilhada, oficinas, bibliocicleta, contação de histórias, ações externas. Cada prática convoca outras vozes. A formação de mediadores é tratada como ato social e não apenas técnico. O mediador é formado pela comunidade e forma a comunidade, um processo de troca bakhtiniano.

A biblioteca comunitária é um lugar de enunciação coletiva. Os sentidos da leitura são produzidos de maneira colaborativa, envolvendo gestores, moradores, parceiros, voluntários e redes interinstitucionais da comunidade como a escola, creche e posto de saúde. A leitura literária é defendida como ato político, ético e poético. O discurso combate a visão tradicional da leitura, mas sim, uma concepção estética que busca ser de dentro para fora, integrada com a concepção de leitura subjetiva. O planejamento das ações dialoga com saberes desenvolvidos por autores como Cosson, Riter, Paulo Freire, Colomer, entre outros.

No entanto, não identificamos livros utilizados, referências de experiências práticas ou sugestões de obras. Para que haja aprofundamento das discussões sobre as práticas da rede é preciso compreender os textos utilizados pelos mediadores de leitura, portanto abre assim a possibilidade de investigar, coletar e publicar as práticas com a leitura literária em futura publicação.

As práticas de mediação de leitura literária da RNBC revelam-se baseadas em teorias científicas da área da educação, letras e biblioteconomia projetando um saber popular alinhado com o saber científico. Suas experiências horizontalizadas e com um forte discurso coletivo revelam que a mediação de leitura literária nunca deixa de ser política.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. A. O conceito de informação na Ciência da Informação. **Informação & Sociedade** v. 20, n. 3, 2010. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/01/pdf_d877584296_0014353.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010

BASTOS, G. G.; ALMEIDA, M. A. de; ROMÃO, L. M. S. Bibliotecas comunitárias: mapeando conceitos e analisando discursos. **Informação & Sociedade: Estudos**, [S. l.], v. 21, n. 3, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10822>. Acesso em: 9 set. 2025.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAMBERS, A. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo Contexto, 2014.

DUMONT, L. M. M. **Os múltiplos aspectos e interfaces da leitura**. DataGramZero, v.3, n.6, dez. 2002.



FERNANDEZ, C.; MACHADO, E.; ROSA, E. **O Brasil que lê**: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores. Olinda: CCLF, Brasil: RNBC, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

HONORATO, C. et al. **Expedição leituras**: tesouros das bibliotecas comunitárias no Brasil. Brasil: RNBC; São Paulo: Instituto C&A: Itaú Social, 2018.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MASSOLA, G. Reinventar a leitura: um olhar para as práticas de uma biblioteca comunitária. **Ensino Em Re-Vista**, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011.

MILANESI, L. **A casa da invenção**: biblioteca, centro de cultura. 3. ed. rev. e aum. São Caetano do Sul: Ateliê, 1997.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo, Biruta, 2009.

XYPAS, R. O leitor literário se constrói de dentro para fora: a leitura subjetiva sob abordagens contemporâneas da aprendizagem. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, v. 1, n. 34, p. 37-54, 2023.





TECER: UMA METÁFORA FEMINISTA PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA⁹

Charlene Kathlen de Lemos
Universidade de São Paulo (USP)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A mediação de leitura como prática tem se popularizado recentemente (últimos 20 anos) e tem chamado a atenção da sociedade, despertando interesse tanto do mundo acadêmico e dos profissionais do livro, quanto de pessoas comuns despertadas pelo desejo de se tornarem mediadoras de leitura.

Na Ciência da Informação a mediação como campo de estudos, se desdobra em mediação tecnológica, informacional, cultural e de leitura. Perrotti e Pieruccini (2014), têm se debruçado a estudar o conceito e as práticas de mediação cultural dentro da Ciência da Informação e perceberam que as visões dualísticas e mecânicas são insuficientes para dar conta dos sentidos produzidos pelo ato de mediar. Por isso, de acordo com os autores, mediar é ato autônomo, com identidades e lógicas próprias, definidas em relação às esferas da produção e da recepção de informação e da cultura.

A mediação, sob essa perspectiva, não é um lugar de passagem, mas de criação e produção de sentidos. Os relacionamentos entre os participantes são essenciais. Mediar é vincular-se ao mundo, participando de processos que inclusive podem formar identidades culturais. Ser mediador(a) de leitura é, portanto, um convite para se apropriar da capacidade de diálogo, da escuta, por caminhos afetivos e de cuidado com o outro no espaço doméstico ou no público, tendo a literatura como centralidade. Ao mesmo tempo que se convoca para disputas por direitos e pelo espaço urbano.

Diante do exposto, nosso objetivo neste trabalho é propor e discutir a construção de uma metáfora de mediação de leitura associada ao tecer, ou de enredar tramas, através das mais diversas manualidades têxteis como bordar, costurar, tricotar, crocheter e tantas outras. O tecer, nesse sentido, é um saber ancestral ligado ao universo feminino que se conecta com as experiências coletivas de mediação de leitura.

A palavra "tecer" é um verbo que se refere ao ato de entrelaçar fios ou outros materiais para formar um tecido. Além disso, tecer pode ser utilizado de forma figurativa, referindo-se à construção de narrativas ou à criação de relações sociais nas quais diferentes elementos são entrelaçados para formar um todo coeso. Dessa maneira, construir uma metáfora para mediação de leitura a partir do tecer pode ser um ponto de partida para a produção de conhecimentos sob a perspectiva feminista dentro da Ciência da Informação.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, com foco na proposição de uma nova metáfora para o conceito de mediação de leitura a partir de uma articulação entre revisão de literatura e análise de experiências das mulheres que criam espaços de comunidade e trocas simbó-

⁹ Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado cujo título é "A dimensão política da mediação de leitura feita por mulheres na cidade de São Paulo", vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes/USP.





licas, culturais e políticas, por meio das artes têxteis. A metodologia está estruturada em duas etapas principais: revisão bibliográfica e análise de experiência.

A revisão bibliográfica foi conduzida com o objetivo de embasar teoricamente a investigação a partir dos temas-chave epistemologias feministas, o uso das metáforas na ciência, mediação leitura e tecer a partir de estudos publicados em livros, artigos de periódicos, dissertações, teses e outras fontes de pesquisa acadêmicas.

A observação de experiência foi realizada de forma direta e participativa, visando acompanhar as práticas, as interações e os comportamentos de um coletivo de mulheres que se reúne semanalmente na Biblioteca Pública Municipal Raul Bopp, pertencente ao Sistema Municipal de Bibliotecas da Cidade de São Paulo, para exercício do bordado livre, durante os anos de 2024 e 2025. O grupo é formado por mulheres de idades, de classes sociais, de etnias e com histórias de vida diferentes, que tem uma identidade de abertura e de acolhimento, principalmente com as mulheres neuro divergentes e em situação de vulnerabilidade social. A observação permitiu aproximação empírica, possibilitando a coleta de dados de situações reais que provocaram reflexões e iluminaram caminhos para a pesquisa. Nossa pretensão não é generalizar as experiências dessas mulheres, mas buscar pontos em comum e problematizações próprias do ato de mediar leituras.

PONTE: UMA METÁFORA INSUFICIENTE PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA

Quando falamos em mediação de leitura é muito comum associar o conceito à metáfora da ponte, o ato da mediação de leitura ou a própria mediadora como sendo alguém que promove o encontro entre o livro/texto literário e as/os leitoras/es. A palavra ponte no sentido figurado indica uma estrutura construída para conectar dois pontos separados por um obstáculo, que serve para três coisas: conectar, facilitar uma travessia e para mobilidade.

Ao pensar nos coletivos de bordados percebemos as mediadoras como aquelas cuja função vai além de conectar, mas que promovem conexões e ao invés de apenas facilitar a travessia, atravessam e se movimentam em conjunto. Então, “porque a metáfora da ponte é tão recorrente quando falamos de mediação de leitura?”

Uma das explicações é o próprio sentido da palavra mediação, ligado à palavra mediar. De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha] (2008-2025), a palavra tem origem etimológica derivada do latim *mediare*, *medio*, *-are*, cujo os usos mais comuns são dividir em dois, estar no meio, ser intermediário entre duas ou mais partes, interceder ou intervir como mediador.

A mediação de leitura é um espaço de encontros, onde se estabelecem relações sociais, que podem estar marcadas por afetos, mas também por conflitos, interesses e poder. Para o filósofo, professor, escritor e líder quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015, p.47 - 48), quando as relações sociais se dão por meio de uma hierarquia, são consideradas como colonizadoras. De acordo com o autor, a colonização é um processo de dominação e imposição de um modelo cultural, social e econômico sobre o outro, que pode resultar na perda de identidade e autonomia. A contra colonização são as formas de resistência, reconstrução das identidades, práticas e organizações sociais dos povos colonizados. As relações de colonização e contra colonização se dão por meio de relações que se



elaboram e se estruturam de forma vertical e horizontal. Antônio Bispo ilustra esses conceitos através do esporte, utilizando para isso o jogo de futebol e a roda de capoeira.

Segundo Antônio Bispo (2015, p. 42-43), a lógica excludente do futebol é revelada através de relações sociais verticalizadas, enquanto na capoeira a lógica inclusiva e participativa demonstra relações sociais horizontais e circulares. Para o autor, tanto as relações sociais horizontais quanto as verticais fazem parte dos processos organizativos da coletividade.

Na metáfora da ponte, a mediadora (ou o ato de mediação) é uma figura fundamental, portanto, com relações sociais que indicam uma estruturação vertical. Essa relação vertical fica evidente em processos de mediação de leitura para crianças, onde adultos e figuras de autoridade, tanto no âmbito familiar quanto escolar, são centrais. Para escritora Ana Maria Machado (2016, p. 19), neste contexto, existe perigo de contrabando ideológico, quando uma ideologia ausente na obra original se infiltra na percepção da criança, através da experiência de mediação de leitura, evidenciando um processo de dominação do mais forte sobre o mais vulnerável.

Costurar uma metáfora para a mediação de leitura ligada ao tecer no espaço coletivo é pensar a mediação a partir de uma estrutura circular, em que todas são mediadoras e todas são leitoras, enredando sentidos às leituras, portanto, numa lógica de acordo com Antônio Bispo contra colonial.

A filósofa Márcia Tiburi (2019, p. 34), defende que as relações horizontais estão no âmago da vida das mulheres, e o feminismo nos ajuda ver o sentido de irmandade existente entre elas. É o contrário do que acontece entre homens e mulheres, afundados numa relação vertical, em que as mulheres ocupam um lugar de subalternidade.

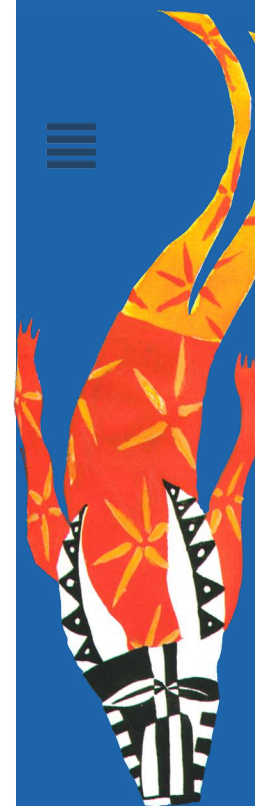
Dessa maneira, percebemos que a metáfora da ponte é construída a partir de uma relação verticalizada, dando especial destaque ao agente ou a ação, por isso propomos uma metáfora ligada à sabedoria feminina a partir da elaboração e estruturação circular.

Os estudos feministas buscam metáforas menos orientadas ao universo masculino, visto que esse tem predominado na Ciência por centenas de anos. A proposta da metáfora feminista para a mediação de leitura é um saber localizado, onde a sabedoria ancestral do corpo feminino é fundamental. Esse saber, no entanto, pode se relacionar com outros saberes, como o indígena, como o negro, o periférico, entre outros.

Para isso, vamos nos situar a partir de agora no campo da experiência do tecer, tendo como referência o coletivo de mulheres que se reúne na Biblioteca Pública Municipal Raul Bopp para prática do bordado livre, sem a figura de uma professora ou mediadora pré- definida, portanto estruturadas a partir de uma lógica circular em que todas são mediadoras e todas participam da construção do conhecimento, assumindo um sentido comunitário¹⁰.

Importante salientar que nem toda experiência de tecer em grupo é circular; costureiras de uma fábrica de roupas, por exemplo, não possuem espaço para trocas de saberes, pelo contrário, exige-se o silêncio e a produtividade. Nesse sentido, de acordo com Antônio Bispo, o trabalho coletivo aparece

10 Sabemos que esse grupo não é um caso isolado; inclusive tem como referência outros grupos da cidade, como o Linhas Livres, que se reúne no Centro Cultural São Paulo; o Piradas no Ponto, que se reunia no Parque Trianon e as Artesãs da Chácara (referência à Biblioteca Pública Municipal Chácara do Castelo); entre outros.



de forma fragmentada, distante do sentido de mediação de leitura que pretendemos representar nesse trabalho. (Santos, 2015, p. 42)

TECER: UMA METÁFORA FEMINISTA PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA

Nos últimos anos, houve aumento nas pesquisas focadas no papel central das mulheres em transformar seus territórios, construir conhecimentos, contribuir para arte, ciência, economia e outros. As experiências das mulheres no cotidiano, no ambiente doméstico e no público, tornaram-se dados de pesquisa significativos para novas abordagens metodológicas e novas epistemologias (Tavares, Ferradás, Sarmiento, 2022).

O feminismo tem se firmado enquanto movimento social, político, filosófico, além de constituir um projeto teórico-epistemológico. O termo vem se apresentando cada vez mais no plural, feminismos, demonstrando a multiplicidade de vivências, de lutas, de opressões enfrentadas por diversos grupos de mulheres. A ideia dos feminismos plurais contrapõe a noção de um feminismo universal que se baseia na experiência de um grupo de mulheres (brancas, cisgênero, classe média/alta).

A palavra feminismo vem do latim “mulher” e como movimento ganha força no século XIX para combater as desigualdades de gênero, a violência contra as mulheres e o patriarcado. No Brasil, durante muito tempo, houve resistência à utilização do conceito, de acordo com Duarte (2019, p. 5-6), um forte preconceito impulsionado pelos antifeministas isolou o termo, promovendo desgaste semântico da palavra, transformando a feminista em sinônimo de mulher mal-amada, machona, feia, em oposição à ideia do feminino; levando inclusive as escritoras, as intelectuais e as pesquisadoras a rejeitar o termo. É nos anos de 1970 que o movimento ganha força na sociedade brasileira com lutas e conquistas por direitos sexuais e reprodutivos, políticos, culturais e econômicos. Neste mesmo período, um número crescente de feministas passa a produzir teorias em seus próprios termos, identificando vieses disciplinares opressores, e disputando a vocação apolítica e universal da ciência. (Tavares, Ferradás, Sarmiento, 2022, p.35)

O crescimento da defesa de teorias feministas do conhecimento surge inegavelmente para denunciar e tensionar a produção do conhecimento científico, questionando a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito-objeto e a própria representação de conhecimento como verdade universal. (Rago, 2019, p. 373) Os mais diversos campos do conhecimento estão passando por esse processo de intervenção, de contestação, de tensionamento, de questionamento, a partir do desenvolvimento das teorias feministas, antirracistas e dos estudos decoloniais.

A ciência é uma instituição social e cultural, portanto também é passível de reproduzir desigualdades, entre elas a subordinação das mulheres. Na Ciência da Informação não é diferente. Almeida (2021, p. 51), analisou diversos estudos sob a perspectiva de gênero na área e constatou que não há propostas reformistas para o campo, acreditando, inclusive, que as práticas profissionais, das mais rotineiras e repetitivas às mais abertas, como a mediação cultural, ainda acontecem sob a lógica androcêntrica, em que o masculino assume a centralidade. A partir dessa constatação o autor, afirma que pensar a Ciência da Informação, a partir das epistemologias feministas é criar parâmetros feministas para uma nova Ciência da Informação.



Dessa forma, compreendemos que estudar como mulheres criam processos de mediação de leitura dentro de suas comunidades é colocar o corpo feminino no centro de um estudo dentro da área. A ideia não é fazer uma pesquisa de ponto de vista, a partir do gênero, mas compreender como são construídas relações políticas e sociais mediadas pela arte literária em que todas as relações de gênero fazem parte do debate.

Dentro do universo feminino atividades relacionadas ao tecer, como o bordado, têm um lugar singular: ao mesmo tempo que é uma atividade individual que exige quietude e olhar para dentro de si, convida para trocas em espaços comunitários.

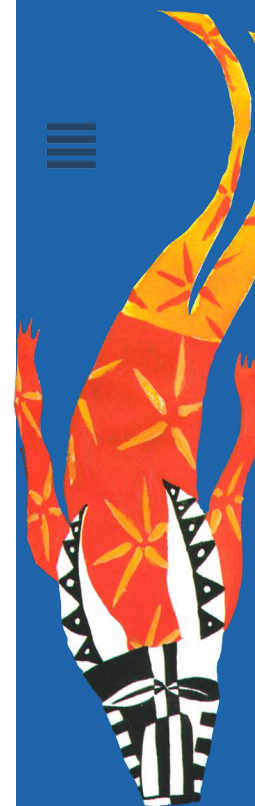
A mediação de leitura também é o lugar em que primeiro olhamos e refletimos individualmente e depois temos a possibilidade de experimentarmos trocas coletivas. Se num primeiro momento damos sentido ao que lemos a partir de nossa experiência individual, é no encontro com outras perspectivas de leitura que geramos conhecimentos plurais, que podemos pensar a partir de outros pontos de vista.

O bordado é uma prática democrática, está nas galerias de arte, capas de livros, roupas de grife e nas casas mais populares (desde as periferias das grandes cidades até comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas, aldeias indígenas), adornando objetos de uso comum e vestindo corpos. Assim como a mediação, pode assumir tanto uma atitude elitista e de conservação da ordem quanto popular, de resistência e de insurgência.

As semelhanças entre o tecer e a escrita do texto literário se iniciam na própria origem etimológica das palavras, como demonstrado por Belém (2024, p. 13). A palavra tecer vem do latim *texere*, que significa entrelaçar fios. A palavra texto tem sua origem em *textus*, que é o particípio passado de *texere*, que significa também tecer, entrelaçar fios, estruturar. (Dicionário Etimológico, 2025). Percebemos, portanto, que tanto o tecer quanto a escrita de um texto literário enreda tramas. A mediação por sua vez é o espaço de apreciação, de desvelamento, de investigação, de desconstruções, de relações, de análises, de elaborações, de novos entrelaçamentos, portanto, também é lugar de tecitura.

O ato de bordar, assim como o ato da mediação de leitura é um agir com consciência e intencionalidade. Um grupo de mulheres que se reúne para bordar, inicialmente escolhe o tecido (que pode ser um tecido novo ou um tecido que remete a memórias), as linhas (espessura, cores), o que irá bordar e com qual ponto. O projeto pode começar individual, mas aos poucos, se houver abertura da bordadeira para as relações de trocas de saberes, se transforma. Para além disso, existe o espaço do refazer, da construção coletiva e da apreciação. O grupo de bordado também é um lugar onde emergem os conflitos, inerentes ao convívio humano, que podem gerar rupturas ou novos jeitos de conviver.

Na mediação de leitura também há um momento de escolha, no qual há curadoria de textos literários, levando em consideração o gênero, a forma, o suporte. O ato de ler ressoa primeiro na leitora, mas o coletivo e as relações de troca vão tornando aquele texto coletivo, com costuras de memórias e experiências de vida que alinhavam e arrematam pontos ou simplesmente desfazem estruturas e deixam o pano pronto para recomeçar a leitura.



Os conflitos na mediação de leitura podem parecer sutis, mas também fazem parte da trama do tecido social, estão lá os temas fraturantes, que alguns mediadores ou leitores preferem evitar e outros que os encaram com a naturalidade própria do que nos constitui enquanto humanidade.

Enquanto bordam, as mulheres conversam, cantam, comem, trocam receitas, é, portanto, lugar de fala e escuta. Durante séculos, foi um dos poucos espaços coletivos onde a mulher poderia exercer livremente seu direito de falar e ser ouvida. A mediação também é o livre espaço da fala, da escuta e do direito ao silêncio, não como imposição, mas como espaço de reflexão e introspecção. A mediação de leitura assim como o tecer é, portanto, lugar da criação, da experimentação, das experiências humanas e do viver comum.

De acordo com a filósofa Silvia Federici (2022), quando as mulheres reinventam seus espaços comunais, onde compartilham o cuidado, as atividades de reprodução social (plantar, costurar, cozinhar entre outras) e as práticas culturais, configuram um lugar de r(e)xistência, cuja semente pode produzir um mundo alternativo para o que vem sendo posto pelo sistema capitalista. Para a autora, o rompimento do individualismo vem com as organizações coletivas que cotidianamente têm o potencial de estimular nossos desejos, solidariedade e afetividade, além de nos nutrir para compartilharmos conhecimentos e projetos comuns. (Federici, 2024, p. 22)

Como já mencionamos, durante centenas de anos a Ciência utilizou metáforas ligadas ao universo masculino e colonizador; como resultado, estamos vivendo o colapso ambiental e das relações sociais. Se, por um lado, percebemos as metáforas do bordado, do costurar e do tecer como contribuições para ampliar o universo da Ciência, da Arte e da mediação de leitura, por outro, temos que nos atentar para que não estejam ligadas exclusivamente ao universo feminino, mas à nossa humanidade, na perspectiva incluir a participação de todas, todos e todes no universo criativo das costuras, dos bordados e da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito de uma boa metáfora é nos levar a refletir; trouxemos a experiência das bordadeiras das bibliotecas municipais de São Paulo para nos ajudar a pensar como a mediação de leitura pode ser vista a partir de uma perspectiva popular, comunitária e circular, não como algo para um grupo de privilegiados, mas que pode fazer parte da vida de qualquer pessoa, em qualquer momento. Neste caso, apostamos numa sabedoria ancestral ligada ao universo feminino para elaborar novos parâmetros dentro da Ciência da Informação, para compreendermos a apropriação social e cultural da informação ligados ao universo do livro e da leitura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carlos Cândido de. Epistemologias feministas e ciência da informação: notas introdutórias. **Informação & Informação**, Londrina, v. 26, n. 4, p. 48–75, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/44463>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BELEM, Blenda Souto Maior. **O fio bordado da Escrevivência**: a palavra-gesto como rota de cura em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. 2024. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo,



2024. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-25072024-081433/pt-br.phpm> . Acesso em: 2025-02-16.

Dicionário Etimológico: etimologia e origem da palavra: texto [em linha], 2008- 2025. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/texto> .Acesso em: 16 fev. 2025.

Dicionário Priberam: mediar [em linha], 2008-2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/mediar> . Acesso em: 16 fev. 2025.

DUARTE, Constância, Lima. Feminismo: uma história a ser contada. *In*: Buarque de Holanda, Heloisa. (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019. p. 25-47.

FEDERICI, Sílvia. Incorporar mudanças (entrevista). **Revista E**. Março, 2024. N. 9, ano 30.

FEDERICI, Sílvia. **Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns**. São Paulo: Elefante, 2022.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga: conversa sobre livros**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação & Informação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 01–22, 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. *In*: Buarque de Holanda, Heloisa. (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019. p.371-387.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações** Brasília: Unb, 2015.

TAVARES, Rossana Brandão; FERRÁDAS, María Novas; SARMIENTO, Laura Encarnando o vírus: intervenções epistêmicas e performativas à hegemonia disciplinar na arquitetura e urbanismo. **Cidades, comunidades, territórios**. [s.l.], p.33-44, out. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/26376> . Acesso em: 10 jan. 2025.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum para todas, todes e todos**. 11 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.



A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DAS BIBLIOTECAS NOS LIVROS INFANTIS

Sueli Bortolin

(PPGCI Universidade Estadual de Londrina)

Juliana Jacob de Andrade

(bibliotecária/UENP-CCP/ GP Literatura Juvenil: crítica e história)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A convivência constante com livros infantis na escola favorece condições empíricas de incentivo à leitura e ao desenvolvimento do imaginário do leitor, portanto, a frequência assídua à biblioteca e a relação constante com os mediadores de leitura são fundamentais na vida da criança. Essa comunicação tem origem nas reflexões de duas bibliotecárias e objetiva investigar, a partir do acervo de uma colecionadora de Londrina (Paraná), como os livros infantis publicados no Brasil com a palavra Biblioteca inserida no título, estão construindo o significado das mesmas nas mentes do leitor em formação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa voltada à análise dos sentidos atribuídos às bibliotecas pelos personagens de 10 obras infantis. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e leitura de publicações relacionadas à biblioteca, à literatura infantil, à mediação literária, ao letramento literário e ao significado das bibliotecas. A coleta de dados foi realizada *por meio de duas fichas de análise: a primeira dedicada à leitura do texto escrito e a segunda voltada ao texto imagético.*

LITERATURA INFANTIL

Elaborar considerações a respeito da literatura infantil é sempre um desafio para se alcançar a síntese necessária sem que seja suprimida a sua importância como gênero literário. Neste sentido, entende-se que, ainda que empregássemos o máximo esforço, seria impossível dispor de espaço suficiente, em qualquer comunicação científica, para revelar as publicações de pesquisa de quem se dedicou a investigar a literatura infantil brasileira desde suas origens. Contudo, é indispensável destacar os autores basilares que, a partir da década de 1950, preocuparam-se em apresentar, em suas obras, um amplo referencial histórico sobre essa área.

A primeira que devemos evidenciar é a baiana Bárbara Vasconcelos de Carvalho que, segundo discorreu Tatiana Belinky, na apresentação da obra *A literatura infantil: visão histórica e crítica*, “[...] foi a pioneira do ensino de Literatura Infantil nos currículos escolares brasileiros, tendo sido a primeira autora em língua portuguesa de um livro sobre este tão importante ramo da Literatura [...]”¹¹ (Carvalho, 1984, p. 11, grifo da autora).

11 O livro é o *Compêndio de Literatura Infantil* da Cia Editora Nacional (1959).





O paulista Leonardo Arroyo também contribuiu para as discussões nessa temática. Na obra *Literatura infantil brasileira* publicada pela Editora Unesp com revisão e ampliação foi incluída a Apresentação da primeira edição escrita em 1967 por Lourenço Filho. Nela Lourenço Filho relata: “[...] por muitos anos esse ilustre escritor coletou material de diversas fontes, textos de historiadores, livros de memórias, obras de sociólogos, folcloristas; juntou catálogos de livreiros e editores; realizou observações diretas em bibliotecas gerais e especializadas [...]” (Arroyo, 2011, p. XXX).

Outra contribuição importante ocorreu em 1981 quando a paulistana Nelly Novaes Coelho publica, pela Edições Quíron e Global Editora, o livro: *A literatura infantil: história – teoria – análise (das origens orientais ao Brasil de hoje)*. Trata-se de uma obra que, de maneira crítica, realiza um estudo abrangente da literatura infantil, com enfoque nos aspectos históricos e embasamentos teóricos que qualificam a noção de conceitos fundamentais desse gênero literário. Considerando a dimensão da sua criticidade Coelho (1982), logo após o sumário, utilizando o título - “EXPLICAÇÃO (talvez desnecessária...)” explora a dois aspectos que gostaríamos de destacar. Primeiro que é importante: “[...] conseguir ‘instilar’ no espírito da criança a descoberta de que a palavra literária é algo precioso e essencial à sua própria vida.” [...] é urgente que a literatura infantil seja descoberta como fenômeno literário [...]” (Coelho, 1982, p. XVIII, grifo da autora).

Ao longo de anos, inúmeros pesquisadores se dedicaram e, muitos outros seguem envolvidos e comprometidos, aos estudos da literatura infantil e juvenil. Entre os grupos existentes no Brasil destacamos o **Grupo de Pesquisa Literatura Juvenil: crítica e história**, coordenado pelos professores Thiago Alves Valente, vinculado à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio (Paraná) e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (Universidade Estadual Paulista, campus de Assis-SP) que serviu de inspiração para este trabalho.

CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DA BIBLIOTECA

Para se pensar o significado de algo é preciso compreender o próprio sentido do termo significado. Em tal perspectiva, a ideia de significado tem a ver com a noção atribuída por conceitos ou mesmo à explicação expressa por uma definição específica de uma palavra, um termo ou mesmo uma frase ou um texto. Assim, o significado se caracteriza como uma convenção sociocultural para representar o entendimento de algo em determinado contexto linguístico. Dicionários de diferentes gêneros afirmam que significado é: aquilo que anuncia, comunica, conceitua, leva a entender, declara, define, demonstra, denota, designa, divulga, explica, expressa, interpreta, propicia ter noção, notifica, quer dizer, representa, retrata, revela, simboliza, transmite, transparece, **dá sentido, importância, possibilita o reconhecimento, o valor e apreço.**

Dessa compilação os significados mais relevantes para nossa investigação são os que estão demarcados em negrito, com eles buscamos compreender se os textos escritos e as ilustrações das obras analisadas colaboram para formar ou fortalecer o conceito de biblioteca no imaginário infantil. Almejamos com isso que, no decorrer da vida, o leitor, além de perceber o sentido de uma biblioteca, reconheça sua importância como espaço de múltiplas ações, a valorize e tenha apreço por ela.

“Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição e a literatura infantil um instrumento relevante



dele” (Cademartori, 1986, p. 23). A forma como a criança recebe a informação literária ou como ela se relaciona com a biblioteca fará com que ela construa sentido e apreço para com esse dispositivo cultural que tem um potencial nato de levar o pequeno leitor a crescer, amadurecer, apreender e compreender o mundo e a si mesmo.

Expor a literatura infantil no cotidiano da criança não é uma tarefa fácil, pois o reconhecimento social do livro de literatura é menor que o livro didático. Grande parte da população tem a visão de que o didático ensina e o literário é “desnecessário”; isso reflete na descrença, em geral, de não reconhecer também o livro como um brinquedo.

Outro aspecto a ser considerado, e que às vezes assusta é que “[...] a leitura pode influenciar na individualidade do sujeito - ao contribuir com a construção de uma consciência crítica sobre o contexto sociocultural - como também o seu agir na esfera social, levando-o a atuar como multiplicador da ressignificação das leituras realizadas [...]” (Santos, Sousa, Bortolin, 2022, p. 8).

Nessa comunicação verificarmos, a partir da leitura de dez obras analisadas, se elas contribuem para a construção do *significado da biblioteca* na vida do pequeno leitor.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os livros selecionados foram os que têm a palavra biblioteca inserida no seu título. O conjunto de itens analisados faz parte do acervo particular de uma colecionadora de livros infantis de Londrina (PR). Os aspectos observados foram: espaço, mobiliário, tecnologias, cor, iluminação e a presença de mediadores, sendo eles humanos ou animais. Vale destacar que em alguns casos, por ausência no texto ou na ilustração, não foi possível avaliar todos os elementos. Após a coleta de dados, a seguir, no Quadro 1, apresentamos os livros por ordem alfabética do sobrenome do autor, indicando referências numéricas em cada item.

Quadro 1 – Livros infantis com a palavra “Biblioteca” no título

Livro/Resumo	Análise da biblioteca
(LIVRO 01) BERNTHAL, Mark S. Barney e você na biblioteca. Ilustração de Dennis Full. São animais-leitores. A menina-bibliotecária e suas assistentes ajudam a localizar os livros sonhados.	<ul style="list-style-type: none"> – Espaço (flores, cartazes, fantoches, acessibilidade para cadeirante, chão com carpete). biblioteca para atender os bichos-leitores. É alegre e acolhe os animais que choram pela dor dos personagens). – Mediadora-coruja-assistentes (transportam livros para lá e para cá).
(LIVRO 04) LARA, Walter. Na biblioteca da rua direita. Ilustração de Walter Lara. 2.ed. Belo Horizonte: Abacatte, 2016. Otto é um ratinho que lia tudo que encontrava na biblioteca. Um dia achou um livro “com muitas estrofes”. Leu, releu e após saber de cor os versos, os proferia em voz alta olhando para o infinito. Nesse encantamento nem percebeu uma romântica ratinha ao seu lado que por ter achado ser para ela as palavras, se apaixonou...	<ul style="list-style-type: none"> – Espaço (A biblioteca está num casarão abandonado há muitos livros empilhados). – Mobiliário (mesas e estantes acessíveis), Características dos mediadores: – Mediadores: Rato faz as buscas sozinho. Conhece a ratinha, vieram os filhotes e passaram a narrar histórias na seção de livros infantis da Biblioteca da Rua Direita.



<p>(LIVRO 05) LIES, Brian. Morcegos na biblioteca. Ilustração de Brian Lies. São Paulo: Globo, 2009.</p> <p>Os morcegos, no período da noite, ocupam a biblioteca para narrar e ouvir histórias. Um grupo de morcegos sentam no chão, outros ficam pendurados de cabeça para abaixo nas mesas como se estivessem em um auditório para assistir o teatro de sombra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço (grande e aconchegante). - Mobiliário (estantes altas e baixas, poltrona confortável, luminárias, mala com fantoches etc.) - Tecnologia (retroprojeto e computador) - Características dos mediadores: - Mediadores-morcegos: contam histórias, utilizando o recurso de teatro de sombra com o retroprojeto.
<p>(LIVRO 06) MCQUINN, Anna. Lulu adora a biblioteca. Ilustração de Rosalind Beardshaw. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.</p> <p>Uma menina linda com tranças no cabelo, acorda cedo, pois terça-feira é dia de ir na biblioteca do bairro. Pega o cartão que é “muito importante” para devolver e emprestar os livros. Lá ela senta no tapete para ouvir histórias. Antes de salva e passa a ensinar a raposa a se comportar em nela. O rato, diz com sagacidade, a raposa que ela precisa dos livros: “para aprender alguma coisa. E para ter outras ideias.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço (apropriado para crianças é acolhedor e alegre). - Mobiliário (estantes, mesas e cadeiras acessíveis). - Tecnologia (empréstimo automatizado). - Cores (biblioteca bem colorida, cartazes tem personagens do mundo infantil). - Características dos mediadores: - Mediadora-mãe (incentiva levando a menina toda semana e lê antes de dormir). - empréstimo). - Mediadora-galinha (oprimida pela raposa, leu vários livros para ela). - Mediadora-bibliotecária (ao fundo há uma mulher atendendo no balcão).
<p>(LIVRO 10) PAULI, Lorenz. Uma senha para a “biblioteca”. Ilustração de Kathrin Scharer. Campinas: Nanabooks, 2024.</p> <p>O cachorro irritado com a raposa começa persegui-la, mas a raposa muito esperta se esconde na biblioteca. Lugar que a raposa conhecia bem, pois sempre a frequentava e levava livros emprestados. O dono do cachorro para acalmar o desejo de voltar à biblioteca, lhe dá um tablet. A raposa não se conforma, pois acredita que livros reais encaixam melhor na cabeça. Leva alguns livros e começa a ler para ele.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço (acolhedor para narrar histórias). - Mobiliário (estantes acessíveis, almofadões e bichos de pelúcia). - Características dos mediadores: - -Mediadora-raposa (indica e lê livros para o cachorro). - Mediador-bibliotecário (amarra o cachorro fora da biblioteca).

Fonte: Resultados de Pesquisa (2025)

Com os elementos apontados no Quadro 1 por nós analisados é possível afirmar que os textos e as ilustrações das obras apresentam o espaço da biblioteca apropriado para mediações culturais e se apresentam como um lugar aconchegante, lúdico, acolhedor e convidativo para frequência. Alguns itens que estavam explícitos nas obras analisadas e que, consideramos importante arrolar, foram: instrumentos musicais, fantoches, *puffs* quadrados, luminárias, tapetes, bichos de pelúcia e cartazes decorativos na temática infantil. O **mobiliário** composto de estantes, mesas, cadeiras e poltronas estão presentes em todas as obras, mas há na sua maioria um misto de estantes para adultos e crianças. **Estantes** explicitamente destinadas as crianças, isto é, em tamanho acessível propiciando autonomia a ela são apresentadas nos livros 01, 05, 06 e uma única imagem no livro 07. Há **mesas e cadeiras** em todas as obras, em algumas são para as crianças em outras para os adultos a exceção **estão nas obras 02 e 05**, pois não há imagens do ambiente interno das bibliotecas das sete histórias (obra 02). Na obra de número 05, os morcegos frequentadores da biblioteca estão voando ou pendurados de



cabeça para baixo. As **poltronas**, por dar conforto aos familiares, deveriam compor a mobília de uma biblioteca, no entanto, aparece apenas nas obras 01, 03, 05 e 09. Quanto as **tecnologias** a maioria dos ilustradores acrescentaram imagens de computadores no ambiente da biblioteca. Eles estavam alocados para uso dos funcionários no empréstimo e devolução de livros, mas também para uso público. Duas referências importantes a destacar, foram o CD de áudio livro (obra 09) e retroprojektor usado pelos morcegos para teatro de sombras (obra 05).

Ao nos referir a iluminação e cores, vale ressaltar, foram itens mais complexos para avaliar. Apenas no livro 01 a ilustração demonstra ser a iluminação natural ser suficiente pelas presenças de janelas e porta de vidro. Como desejável as cores usadas na representação de uma biblioteca foram diversificadas, exceto nos livros 05, quando os morcegos para acabar com o tédio resolveram passar uma noite na biblioteca. Na obra 07 a opção foi usar tons verde e amarelo claro, possivelmente para representar a angústia do gato a se mudar do interior para uma grande cidade.

Apenas uma obra, a número 01 abordou o acesso pleno do leitor cadeirante. Há uma ilustração de um menino na cadeira de roda fazendo a devolução do livro emprestado numa fenda especial da madeira do balcão.

Quando aos mediadores eles foram diversificados sendo: Humanos (bibliotecária, bibliotecário, atendentes de biblioteca, contadoras de histórias, familiares, professor, bibliófilo) e Bichos: assistente coruja, rato, ratinha, morcegos, gato, galinha e raposa. Suas características também são diversas, no quesito vestimenta, as roupas foram desde os tradicionais “terninho” e os vestidos de rainha, no momento de narrativas de histórias (obra 1). Além da aparência (aspecto objetivo), o mais importante é destacar os aspectos subjetivos e a disponibilidade dos diferentes mediadores (humanos e animais). Esses foram acolhedores, atenciosos, dedicados, colaborativos, capazes de indicar leituras entre outras habilidades. Destacamos, apenas para exemplo o Livro 03, “Biblioteca dos sonhos”, que remete à um sonho antigo dos bibliotecários: ao horário de atendimento ao público disponível pela biblioteca em tempo integral (24 horas por dia). A pequena- bibliotecária sugere um espaço aberto para fruição do imaginário sem as limitações que implicam o seu funcionamento intermitente.

Outro aspecto a apontar é que ficou perceptível a integração das personagens (crianças ou animais) com os profissionais da biblioteca sem apresentar uma imagem estereotipada dos mesmos. Dessa forma, esses elementos contribuem com a construção do significado do dispositivo biblioteca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, desde sua origem, tem uma frágil cultura livresca, isso torna mais difícil convencer cidadãos e cidadãs quanto a imprescindibilidade da literatura infantil. Literatura essa pode contribuir para que as crianças *leiam o mundo*. Nesse sentido, e a curto prazo, é necessário superar padrões importados e impostos desde a nossa colonização. Mas, para avançarmos esse patamar, há urgência quanto as mudanças culturais, em especial, na apropriação e valorização dos nossos saberes.

Cabe aos bibliotecários contribuírem na construção do imaginário infantil e do significado da biblioteca, mas também os demais mediadores. Destacamos aqui os pais e professores que estão muito presentes na vida da criança. Lembramos que o exemplo dos mediadores é fundamental. É preciso também que as máscaras caiam, pois vemos com facilidade adultos aconselharem a criança



a ler e a frequentar bibliotecas, mas eles próprios não o fazem. Eles afirmam que a biblioteca deve estar presente na vida da criança e não tomam iniciativas para isso: não exigem que a escola tenha biblioteca, não levam a criança em bibliotecas, livraria ou instituições congêneres, não compram livros infantis e não dão livros de presente.

O nosso convite ao finalizar esse estudo: vamos articular ou apoiar projetos de bibliotecas, visando levar a criança a adquirir significados sobre ela, não apenas no sentido de espaço e busca conteúdos, mas sim como espaço de criação, diversão, coprodução. Para tanto, o mediador deve ser uma pessoa flexível e de “mente aberta”, apaixonada, uma espécie de presença acolhedora, recebendo o leitor no vasto mundo da informação, cultivando a curiosidade e o amor pela literatura.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica.

3.ed. São Paulo: Global, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história – teoria – análise (das origens orientais ao Brasil de hoje). São Paulo: Edições Quíron/Global, 1982.

SANTOS, Raquel do Rosário, SOUSA, Ana Claudia Medeiros de; BORTOLIN, Sueli. Resignificações das atividades de mediação da leitura na biblioteca escolar em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e**

Documentação, São Paulo, v.18, 1-24. 2022. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1699>.



CLUBES DE LEITURA PARA AS INFÂNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO INFANTIL

Elisangela Alves Silva

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Larissa Santos Cordeiro da Silva

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Renata de Oliveira Moreira

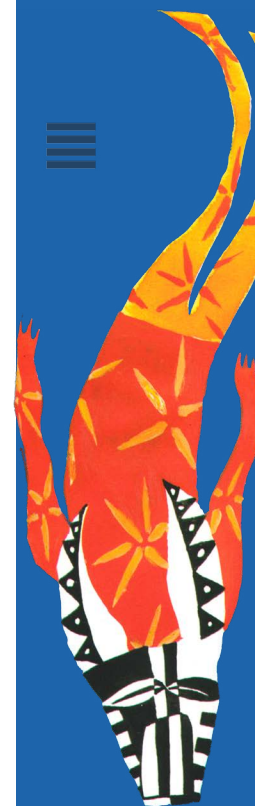
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, CNPq

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O silêncio presente nas práticas de mediação de leitura pode, em certos momentos, ser interpretado como desconfortável; contudo, ele também representa pausas essenciais, momentos de reflexão e elaboração. Iniciamos estas considerações destacando esse silêncio, pois ao tratar dos clubes de leitura, deslocamos o enfoque da ideia de “troca” para a noção de “compartilhamento”, conforme proposto por Santos (2023). Sob essa ótica, leitores e leitoras participam de um diálogo respeitoso, no qual suas percepções se entrelaçam com as vozes — frequentemente silenciadas — de autores, editores e das obras que nem sempre são familiares ao público. Assim, instaura-se uma dinâmica de protagonismo duplo.

No âmbito das infâncias, essa questão torna-se ainda mais sensível, uma vez que a voz da criança e seu direito à escolha frequentemente não são reconhecidos. Diante disso, emerge uma questão central: quais infâncias têm garantido o direito à expressão e à escuta? Esse debate permanece longe de um consenso. Conforme Nikolajeva (2023), é fundamental questionar os argumentos que historicamente negam às crianças a oportunidade de se expressarem, justificando-se pela suposta insuficiência de repertório cultural ou domínio linguístico. Não seriam esses os mesmos argumentos usados para silenciar grupos minoritários? Nesse sentido, Mayer (2023) ressalta que “a verdadeira revolução se faz no miudinho”, enquanto Durand e Gerbovic (2024) destacam que tais iniciativas promovem oportunidades de interação e reflexão que ultrapassam os limites da educação formal, fomentando “pequenas revoluções”. É exatamente nesse “miudinho da criança” que reconhecemos a força — não como uma diminuição, mas como uma afirmação da capacidade transformadora da literatura.

Os livros, sua materialidade e a maneira como estão organizados nas estantes — seja em bibliotecas, livrarias ou outros espaços de leitura — podem afirmar representatividades, estimular o senso de pertencimento, evidenciar lacunas nos acervos ou revelar orientações políticas e culturais institucionais. Nesse cenário, surgem questionamentos que orientam esta investigação: por que instituir um clube de leitura para as infâncias? Em que medida essa proposta pode ser implementada em formato digital? Existe uma faixa etária recomendada para essa prática e, em caso afirmativo, quais seriam os fundamentos que a justificam?



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





Essas indagações motivam e justificam o desenvolvimento deste estudo, que se dedica a explorar o potencial dos clubes de leitura como espaços de mediação e ação cultural. Essa prática visa não apenas compartilhar a leitura de um livro, mas também fomentar diálogos que ultrapassam o ato de ler, conforme sugerido por Chambers (2023).

Com base nos conceitos de mediação apresentados por Martins (2010), Almeida Júnior (2009) e Munita (2014), buscamos discutir a mediação da leitura literária como um processo ativo, que propõe desafios e suscita questionamentos, em vez de simplesmente oferecer respostas fáceis ou definitivas.

A pesquisa foi conduzida entre agosto de 2023 e fevereiro de 2025 na Biblioteca Pública Municipal Hans Christian Andersen, localizada na zona leste de São Paulo, em parceria com o Centro para Criança e Adolescente (CCA) Cristo Rei — uma organização da sociedade civil vinculada à Prefeitura de São Paulo e gerida pela Organização Social Bom Parto, situada a 500 metros da biblioteca. O CCA oferece atividades no contraturno escolar, com foco no reforço pedagógico e no acesso à cultura, atendendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, residentes na região ou acolhidos em abrigos locais.

Cerca de 20 crianças, com idades entre 10 e 12 anos, participaram do clube de leitura, selecionadas com base em sua autonomia leitora e interesse em integrar a proposta. Os encontros ocorreram mensalmente, com duração média de 60 minutos, organizados com o objetivo de estimular o diálogo, a escuta ativa e a valorização das experiências leitoras das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de linguagem e detentoras de direitos à literatura.

O projeto recebeu financiamento por meio de edital da plataforma BibliON (<https://www.bibliion.org.br/>), uma biblioteca digital gratuita utilizada pela Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo, que estipulava a realização das leituras exclusivamente em formato digital. Inicialmente, essa condição foi considerada adequada ao perfil do público-alvo, conforme os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil (2024), que indicavam que 93% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos da região Sudeste haviam acessado a internet nos últimos três meses. Contudo, a experiência prática evidenciou desafios relevantes relacionados ao acesso desigual, à familiaridade com as tecnologias e às preferências de leitura das crianças, questões que serão discutidas ao longo deste relato.

Para a investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva, fundamentada na observação participante e na escuta atenta dos envolvidos. O objetivo foi compreender tanto os desafios quanto os progressos observados no trabalho com crianças em diferentes estágios de formação leitora, destacando a importância do planejamento das mediações e da curadoria literária. Essa curadoria — compreendida como uma seleção intencional de obras — exerce papel central ao ampliar o acesso ao texto literário, possibilitando múltiplas camadas de leitura e promovendo experiências estéticas significativas, conforme apontado por Bajour (2012).

Ao integrar teoria e prática, investigamos como os clubes de leitura podem contribuir de forma significativa para democratizar o acesso à leitura em um país onde, segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2024), a proporção de não leitores supera a de leitores. Nesse contexto, a mediação torna-se um agente transformador ao estimular uma participação ativa, crítica e reflexiva, especialmente entre os jovens.



A análise deste estudo de caso visa, portanto, refletir sobre as potencialidades e limitações dessa prática em distintos contextos, ressaltando a importância do planejamento e da flexibilidade nas abordagens. Dessa maneira, reconhecemos os clubes de leitura como espaços propícios ao desenvolvimento pessoal, cultural e intelectual de seus participantes — sobretudo em um momento em que a literatura se reafirma como um instrumento fundamental para o diálogo democrático, a compreensão e a transformação social desde a infância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros do clube de leitura consolidaram-se como um espaço fértil de mediação literária com grupos de, em média, 20 participantes — número que favorece a escuta e a participação de todas as vozes presentes. A faixa etária predominante, foi definida com base na autonomia leitora e no interesse pela proposta; já as crianças menores participam de outras ações de leitura compartilhada, mais alinhadas às necessidades de acompanhamento direto.

A organização espacial em círculo e o convite à fala contribuíram para reposicionar os participantes como sujeitos ativos do processo, em oposição à lógica transmissiva ainda frequente em contextos educativos. Tal arranjo evidencia a apropriação simbólica da biblioteca como território do encontro, da conversa e da negociação de sentidos — uma compreensão alinhada à defesa de Freire (1989) sobre o diálogo como prática de liberdade.

Contudo, no início, houve certo estranhamento: embora as cadeiras estivessem previamente organizadas em círculo, ao chegarem ao local da mediação, as crianças tentaram organizar o mobiliário em fileiras e aguardaram instruções, reproduzindo normas escolares internalizadas. Esse comportamento reforça a análise de Petit (2019) sobre como práticas culturais hegemônicas podem limitar a expressão e a participação, sobretudo entre leitores em formação. Gradualmente, a mediação literária — aberta, acolhedora e dialógica — transformou essa postura, fortalecendo a confiança, a escuta e o reconhecimento de cada participante como leitor que interpreta, questiona e cria sentidos para o mundo.

Nesse contexto, a literatura funcionou como fonte de expressão subjetiva e de reflexão sobre o mundo, ampliando vocabulários, sensibilidades e repertórios simbólicos — fatores essenciais para a formação crítica e cidadã. Como exemplo, nos debates sobre o conto *A princesa que só se casava com quem se escondesse e ela não visse onde*, de Ricardo Azevedo que integra a coletânea de contos *Histórias para jovens de todas as idades*, organizado por Laura Sandroni e ilustrações de Allan Rabelo — as crianças mobilizaram referências culturais diversas, como a “capa da invisibilidade” de Harry Potter, e questionaram costumes sociais, como o casamento compulsório para a geração de herdeiros. Nesse gesto interpretativo, a literatura ofereceu o que Mayer (2023, p. 228) descreve como “palavras para o que não sabiam nomear”, revelando sua potência para expandir repertórios e problematizar normas sociais.

Outro exemplo significativo emergiu das discussões sobre o conto “Onde está meu pai?”, da obra *O filho do caçador e outras histórias-dilema da África* (Andi Rubinstein e Madalena Monteiro). A partir dessa leitura, surgiram temas complexos como memória familiar, ausência paterna e conflitos identitários. A surpresa do grupo ao reconhecer que uma das autoras já tivera presença física na biblioteca



reforçou a importância das obras enquanto representações culturais e afetivas — dimensão que se vincula ao direito à voz e à escuta de infâncias cuja participação crítica no mundo da cultura nem sempre é legitimada.

Os encontros revelaram que, quando instigadas, as crianças expressam interpretações profundas sobre temas sociais, históricos e afetivos. Nessa perspectiva, Almeida Júnior (2009) defende que o mediador interfere inevitavelmente no processo. Tal premissa contrapõe-se ao pensamento hegemônico que insiste na imparcialidade e neutralidade profissional. Embora idealizadas, essas características não se concretizam na prática, pois o mediador é atravessado por vivências, valores e visões de mundo que influenciam desde a curadoria até a abordagem das perguntas norteadoras.

Mediar é, portanto, uma ação contra-hegemônica carregada de esperança que dialoga com a perspectiva de Martins (2010) — para quem a mediação constitui uma categoria de superação —, entende-se que mediar transcende a mera construção de pontes; trata-se de romper muros e transpor barreiras simbólicas, sociais e culturais. Nesse sentido, a mediação de leitura não se presta a reduzir incertezas ou oferecer interpretações unívocas. Ao contrário: o aprofundamento da leitura e do diálogo tende a adensar as questões suscitadas pela obra. Sob essa ótica, Munita (2014) caracteriza o mediador como um agente que, articulando saberes dos campos da cultura e do trabalho social, intervém intencionalmente para viabilizar a apropriação cultural. Essa prática é direcionada, sobretudo, a sujeitos historicamente marginalizados do universo da escrita, operando por meio de encontros intersubjetivos nos quais o mediador compartilha sua própria subjetividade — afetos e experiências — para instituir o espaço de acolhimento e hospitalidade inerente a toda mediação. Esse ambiente favorece a superação de entraves biográficos e socioculturais, convidando o sujeito a construir novos significados e a protagonizar mudanças em sua própria trajetória leitora.

A efetividade dessa ação foi indissociável de seu locus: a biblioteca pública. Como postula Chartier (1998), a biblioteca configura-se como um espaço simbólico onde as práticas de leitura desvelam relações de poder e de apropriação social do texto. Contudo, a presença física do acervo não é autossuficiente. Como pondera Petit (2009, p. 13), embora a leitura permita vislumbrar “um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra”, o conhecimento e a memória registrados nos livros permanecem como “letra morta” sem o sopro de vida conferido pela ação humana. É, portanto, no exercício da mediação que o acesso à informação se transmuta em experiência cultural transformadora.

Ao compreenderem a si e ao outro por meio da ficção, os participantes experienciam o que Perrotti (2016) define como protagonismo cultural, exercendo sua cidadania no espaço da leitura.

O projeto, inicialmente pensado para o formato digital, enfrentou dificuldades como instabilidade de internet e falta de dispositivos individuais. A recusa de muitas crianças ao livro digital indicou que o vínculo afetivo com o objeto impresso, suas ilustrações e sua manipulação constitui parte fundamental da experiência leitora, ao menos para leitores em formação, conforme indica a pesquisa em andamento. O que está em disputa não é a tecnologia em si, mas a forma como ela media ou limita a relação simbólica com o texto.



Esses achados reforçam a perspectiva de Perrotti e Pieruccini (2014), não há comunicação ou acesso ao conhecimento sem mediação — e essa mediação precisa considerar o leitor em sua singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência prática evidenciou que os clubes de leitura representam ambientes propícios ao desenvolvimento de leitores críticos, desde que sejam ajustados à diversidade das infâncias e aos variados níveis de competência leitora. Para crianças entre 6 e 9 anos, a dinâmica da roda de leitura compartilhada revelou-se mais apropriada; enquanto para o grupo de 10 a 12 anos, o formato de clube possibilitou discussões mais elaboradas e argumentativas.

Durante as atividades, ficou evidente o potencial crítico das crianças, mesmo quando seu vocabulário ainda não lhes permite expressar suas interpretações por completo. Conforme argumenta Chambers (2023), toda crítica possui caráter autobiográfico: emerge da relação única entre leitor e texto. Reconhecer essa subjetividade é reconhecer a infância como produtora de significados.

Os dados coletados entre agosto de 2023 e fevereiro de 2025 confirmam que a mediação literária pode funcionar como um processo experimental de formulação de hipóteses, no qual a leitura se configura como uma prática de escuta, questionamento e convivência. Essa perspectiva dialoga com Benjamin (2012), ao entender a narrativa como um espaço de compartilhamento de experiências e recriação do vivido — uma construção coletiva de sentido.

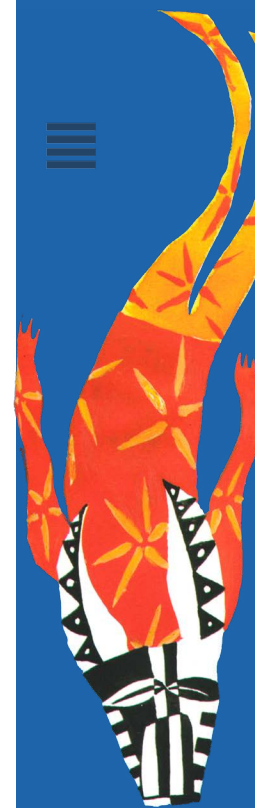
Alguns desafios foram identificados. A dependência quase exclusiva da plataforma BibliON revelou limitações relacionadas tanto à disponibilidade de dispositivos quanto às barreiras culturais que ainda afastam muitas crianças da leitura digital. A preferência pela obra impressa foi praticamente unânime entre os participantes, o que reforça a relevância da materialidade do livro como uma dimensão afetiva, estética e cognitiva essencial na formação dos leitores iniciantes.

É importante refletir sobre o uso indiscriminado de plataformas digitais de leitura em contextos de leitores em desenvolvimento: embora ampliem o acesso e diversifiquem os suportes, podem desconsiderar o ritmo, as necessidades e as formas de fruição das infâncias, sobretudo porque a leitura literária exige atenção, engajamento sensorial e construção coletiva de sentidos.

Dessa forma, os resultados indicam a necessidade urgente de políticas e práticas que integrem formatos digitais e impressos de modo complementar, assegurando escolhas plurais e respeitando as condições socioeconômicas e culturais de cada comunidade leitora. Outro aspecto fundamental diz respeito à curadoria dos acervos e das leituras.

Garantir representatividade, complexidade e diversidade editorial implica atender à provocação de Luz (2024), que convoca mediadores e instituições a deter-se, observar e corrigir historicamente as ausências e distorções das presenças negras e indígenas nas publicações destinadas às infâncias.

Se, como afirma Mayer (2023), a literatura amplia repertórios simbólicos e oferece palavras para nomear o mundo, cabe à mediação de leitura evitar escolhas que reforcem estereótipos ou reduzam a experiência literária ao mero entretenimento imediato. Nesse sentido, Chambers (2023) destaca que, ao compartilhar impressões por meio da conversa literária, a leitura ultrapassa a função de aco-



lhimento ou de ritual antes de dormir e se afirma como um espaço de reflexão, no qual a literatura oferece imagens para pensar, criar e recriar a própria experiência de vida.

Desse modo, a mediação contribui para a formação de leitores que, gradualmente, se tornam mais críticos e conscientes de suas atitudes, escolhas e modos de estar no mundo.

Os resultados evidenciam impactos positivos no processo de letramento das crianças, especialmente na ampliação do vocabulário, na afirmação de suas narrativas pessoais e na construção de uma postura reflexiva sobre si mesmas e o mundo. Assim, bibliotecas e clubes de leitura configuram-se como laboratórios de cidadania, articulando experiência estética e formação social. Nesses espaços, exercitam-se a escuta ativa, a argumentação, o dissenso e a convivência democrática — competências essenciais para que os leitores se reconheçam como sujeitos de direitos e portadores de voz em uma sociedade plural.

A continuidade dessa iniciativa justifica-se por seu potencial transformador: proporcionar tempo, afeto e comunidade é assegurar às múltiplas infâncias o direito à palavra, à interpretação e à participação. Essa aposta é movida, como recorda Tino Freitas (2024), por teimosia e esperança — a teimosia de acreditar na potência crítica das crianças e a esperança na literatura como espaço de resistência e reinvenção.

Conforme argumenta Adichie (2019), o perigo da história única reside na limitação das perspectivas. Nesse sentido, o mediador atua como quem sustenta uma lupa simbólica, convidando os leitores a perceber nuances, questionar absolutismos e construir interpretações próprias. Negar às crianças esse direito significa restringir suas possibilidades de imaginar e transformar o futuro.

Em resumo, este projeto demonstra que a literatura não deve se limitar a proporcionar acesso ao conhecimento, mas também deve possibilitar que as crianças criem narrativas, se identifiquem e se posicionem no mundo. A continuidade do clube de leitura reafirma que a literatura constitui um direito universal — e que ampliar as oportunidades de leitura durante a infância é um compromisso ético com a democratização cultural, a justiça social e a construção coletiva de outras realidades possíveis.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/119300>. Acesso em: 13 fev. 2023.

AZEVEDO, Ricardo. A princesa que só se casava com quem se escondesse e ela não visse onde. In: SANDRONI, Laura (Org.). **Histórias para jovens de todas as idades**. Ilustrações de Allan Rabelo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. p. 31-40.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BENJAMIN, W. **O Narrador**. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.



CCA - Centro para Crianças e Adolescentes. *Prefeitura da Cidade de São Paulo, Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, 2023*. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/. Acesso em: 22 dez. 2023.

CETIC.BR – CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *TIC Kids Online Brasil 2024: principais resultados*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2024_principais_resultados.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez editora, 2023.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

DURAND, Janine; GERBOVIC, Luciana. **Clubes de leitura**: uma aposta nas pequenas revoluções. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2024.

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

FREITAS, Tino. **Início**. Disponível em: Tino Freitas escritor | Literatura para infância. Acesso em: 29 out. 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo, 2024. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf.

LUZ, Ananda. Infâncias e leituras: a representatividade negra e indígena na literatura infantil. In: LICÁ, Marcia (org.). **Infâncias e leituras**. São Paulo: Pulo do Gato, 2025. p. 114–144.

MARTINS, Ana Amélia Lage. **Mediação**: reflexões no campo da Ciência da Informação. 2010. 255f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

MAYER, Bel Santos. **Parelheiros, idas e vi(n)das**: ler, viajar e mover-se com uma biblioteca comunitária. São Paulo: Instituto Emília; Solisluna editor, 2022.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. São Paulo; Lauro de Freitas: Selo Emília; Solisluna Editora, 2024. 304 p.

NIKOLAJEVA, Maria. **Poder, voz e subjetividade na literatura infantil**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. **A mediação cultural como categoria autônoma**. *Informação & Informação*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 1–22, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PETIT, Michèle. **A arte de ler, ou como resistir** à adversidade. Tradução: Edson F. Lodi. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

RUBINSTEIN, Andi; MONTEIRO, Madalena; EBERT, Andréa. **O filho do caçador e outras histórias-dilema da África**. São Paulo (SP): Panda Books, 2014.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu; Piseagrama, 2023. 112 p.



MEDIAÇÃO LITERÁRIA E DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO SESC LEITURA LITERÁRIA NO MARANHÃO

Gizelly Silva Almeida

Serviço Social do Comércio

Hellen Leiriany Martins Torres de Paula

Serviço Social do Comércio

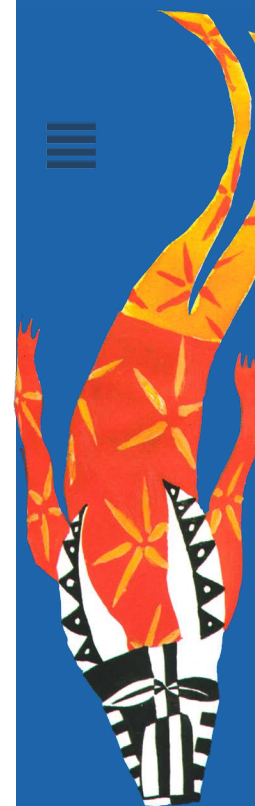
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo em evidência discrimina a relação entre *mediação literária* e *democratização da leitura*, tomando como objeto de estudo o Projeto Sesc Leitura Literária no estado do Maranhão (Brasil), por meio do Programa Cultura/Atividade Literatura e Biblioteca voltado ao incentivo à leitura, contemplando o público de estudantes da educação infantil do Sesc e educação infantil e ensino fundamental das escolas públicas e particulares da ilha de São Luís. O referido projeto desenvolve atividades de oficinas, rodas de conversa, lançamentos de livros, contação de histórias, performances literárias, palestras, exposições, exibição de filmes e outras formas de mediação voltadas à promoção da leitura. Neste estudo, levam-se em consideração conceitos teóricos sobre práticas leitoras e políticas públicas de incentivo à leitura.

Para tanto, apresenta-se a seguinte problemática: de que maneira o Projeto Sesc Leitura Literária no Maranhão contribui para a democratização da leitura, a partir de práticas de mediação literária? A partir do questionamento acima, discute-se a mediação literária como prática cultural e instrumento de democratização da leitura, articulando fundamentos teóricos e análises da experiência local. Este artigo objetiva analisar as ações do Projeto Sesc Leitura Literária no Maranhão, a partir das ações desenvolvidas com o seu público-alvo.

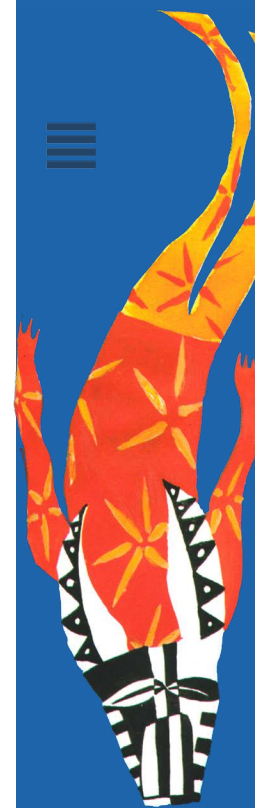
A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental, dialogando com autores como Antonio Candido, Michèle Petit, Teresa Colomer e Felipe Munita, além de documentos institucionais do Sesc.

Abaxo, apresenta-se o quadro teórico de pesquisa, que orienta a análise da experiência do Projeto Sesc Leitura Literária no Maranhão, articulando a mediação literária como prática cultural, educativa e política voltada à democratização do acesso à literatura.



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





Quadro 1: quadro teórico de pesquisa

Autor(a)	Obra/Referência	Conceitos-chave
Antonio Candido	<i>O direito à literatura</i> (2011)	Literatura como direito humano; função humanizadora
Michèle Petit	<i>A arte de ler</i> (2009)	Leitura como reconstrução subjetiva; mediação sensível
Teresa Colomer	Andar entre livros (2007)	Formação do leitor literário; mediação escolar
Felipe Munita	<i>Eu mediador(a)</i> (2017)	Mediação literária; papel do mediador

Fonte: As autoras (2026).

Justifica-se este debate, tendo em vista que a leitura literária constitui um direito cultural fundamental e um instrumento central para a formação humana, crítica e sensível dos sujeitos. Entretanto, no contexto brasileiro, o acesso ao livro e às práticas de leitura permanece profundamente desigual, especialmente em regiões marcadas por vulnerabilidade socioeconômica e escassez de políticas culturais continuadas. O estado do Maranhão, historicamente afetado por indicadores educacionais e sociais desafiadores, exemplifica esse cenário, o que torna urgente a análise de iniciativas que busquem democratizar o acesso à leitura literária.

A relevância social deste artigo reside na contribuição para o fortalecimento de práticas e políticas voltadas à democratização da leitura, compreendida como direito cultural e elemento estruturante da cidadania. Em um país marcado por desigualdades no acesso aos bens simbólicos, refletir sobre experiências que ampliam o contato com a literatura em contextos socialmente vulneráveis é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA: MEDIAÇÃO, ACESSO E FORMAÇÃO DE LEITORES

A democratização da leitura é um dos grandes desafios das políticas educacionais e culturais nos dias de hoje, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais. Embora tenhamos avançado bastante nos últimos anos no acesso à educação formal, esse avanço nem sempre se traduziu na ampliação real do contato das pessoas com a leitura de livros e textos literários. Essa situação mostra que a leitura, especialmente a literária, não deve ser vista apenas como uma habilidade técnica ou algo que se aprende na escola. Ela é uma prática cultural complexa, influenciada por relações sociais, mediações de instituições e processos de legitimação simbólica.

A democratização da leitura passa por uma compreensão mais ampla do que significa “acesso”. Não basta apenas garantir que os livros estejam disponíveis em escolas, bibliotecas ou projetos culturais. É preciso criar condições para que as pessoas possam realmente se apropriar da leitura como uma experiência significativa. Ler literatura envolve tempo, escuta, diálogo e o reconhecimento do leitor como um sujeito cultural ativo. É nesse sentido que a mediação literária ganha um papel fundamental, ao promover encontros entre leitores e textos que vão além de uma leitura meramente utilitarista ou instrumental. A professora Teresa Colomer (2007) traz contribuições importantes para essa discussão ao afirmar que a leitura literária é uma prática social que se constrói ao longo do tempo, através de trajetórias formativas sólidas e consistentes.



Segundo a autora, a constituição do leitor não é um dado inato, mas um processo construído ao longo do tempo, a partir de experiências recorrentes de contato com textos literários. Essas experiências são mediadas por adultos, instituições e contextos socioculturais que reconhecem e legitimam a leitura como prática cultural. Nessa perspectiva, a democratização da leitura exige a criação de condições efetivas para que sujeitos provenientes de distintos contextos sociais possam vivenciar trajetórias leitoras significativas, enfrentando, assim, as desigualdades históricas relacionadas ao acesso ao capital cultural.

Colomer ressalta que a leitura literária desempenha papel fundamental no desenvolvimento da competência interpretativa, da imaginação e da capacidade de compreender diferentes visões de mundo. Contudo, tais aprendizagens não se produzem de maneira espontânea nem isolada. Elas dependem de práticas mediadas que favoreçam a conversa literária, a circulação de interpretações e o confronto de sentidos entre os leitores. Nesse sentido, a mediação não se configura como um elemento secundário, mas como componente estruturante no processo de formação do leitor literário.

A autora também enfatiza a relevância das instituições educativas e culturais no processo de democratização da leitura. Escolas, bibliotecas e projetos de incentivo à leitura não devem limitar-se à função de disponibilizar obras literárias, mas atuar como espaços de circulação simbólica da literatura e, sobretudo, de legitimação do leitor. Quando a leitura é reduzida a uma exigência escolar ou a um instrumento de avaliação, corre-se o risco de esvaziar sua dimensão estética e afetiva, afastando os sujeitos do prazer e do envolvimento com os livros. Nesse sentido, democratizar a leitura implica repensar criticamente as práticas pedagógicas e culturais que organizam o encontro dos leitores com a literatura.

Michèle Petit (2009) aprofunda essa discussão ao destacar a dimensão subjetiva, simbólica e afetiva da leitura, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade social. A autora evidencia que, para sujeitos que vivenciam situações de exclusão, violência ou precariedade, a leitura pode assumir um papel decisivo, constituindo-se como espaço de refúgio simbólico, de elaboração da experiência e de reconstrução identitária. Para Petit, os livros oferecem palavras e narrativas que possibilitam aos leitores atribuir sentido às próprias vivências, compreender o mundo e a si mesmos, ampliando seus horizontes existenciais.

Entretanto, Michèle Petit adverte que o afastamento da leitura não deve ser compreendido como desinteresse ou incapacidade individual. Em muitos casos, trata-se de um processo de exclusão simbólica, no qual os sujeitos não se reconhecem como leitores legítimos. Discursos sociais que associam a leitura literária a determinados grupos sociais, níveis de escolaridade ou repertórios culturais específicos contribuem para a produção de sentimentos de inadequação e distanciamento. Dessa forma, a democratização da leitura exige, necessariamente, o enfrentamento dessas barreiras simbólicas que limitam o acesso pleno à experiência literária.

Nesse cenário, a mediação literária adquire uma dimensão ética central. Para Petit, o mediador deve atuar como aquele que legitima o leitor, acolhe suas interpretações e respeita seus percursos singulares de leitura. A mediação não se fundamenta na correção ou na hierarquização das interpretações, mas na escuta sensível e no reconhecimento da experiência do outro. Ao instaurar um ambiente de confiança em torno da leitura, o mediador possibilita que os sujeitos se apropriem da literatura como espaço de liberdade, expressão e elaboração subjetiva.



Felipe Munita (2017) sistematiza o conceito de mediação literária e aprofunda a reflexão sobre o papel do mediador no processo de democratização da leitura. Para o autor, a mediação literária configura-se como uma prática intencional voltada à promoção de encontros significativos entre leitores e textos, respeitando a autonomia interpretativa do leitor. Munita problematiza abordagens reducionistas que transformam a leitura em atividade meramente didática ou em instrumento de controle escolar, o que resulta no esvaziamento de seu potencial estético e formativo.

Nessa perspectiva, o mediador de leitura não assume a função de transmissor de sentidos previamente estabelecidos, mas de facilitador do encontro entre o leitor e a obra. Cabe-lhe criar condições para que a experiência literária se realize de maneira autêntica, por meio da seleção criteriosa das obras, da organização dos espaços de leitura e da promoção do diálogo. A mediação literária fundamenta-se, assim, na confiança na capacidade interpretativa do leitor e no reconhecimento da pluralidade de sentidos próprios do texto literário.

Munita também destaca a dimensão política da mediação literária. Garantir o acesso à literatura implica reconhecer a leitura como um direito cultural, que deve ser assegurado a todos os sujeitos. A democratização da leitura, portanto, não é um processo neutro, pois envolve escolhas, disputas simbólicas e compromissos éticos. Nesse contexto, o investimento na formação de mediadores qualificados constitui uma estratégia fundamental para a efetivação desse direito, especialmente em realidades marcadas por profundas desigualdades sociais e culturais.

A partir das contribuições de Colomer, Petit e Munita, é possível compreender a democratização da leitura como um processo complexo e multidimensional. Trata-se não apenas de garantir o acesso material aos livros, mas também de possibilitar o acesso simbólico às práticas, valores e códigos da leitura literária. Esse processo envolve políticas públicas, ações institucionais e práticas cotidianas de mediação, mas, sobretudo, o reconhecimento do leitor como sujeito cultural, capaz de produzir sentidos, emoções e interpretações próprias.

Nessa direção, a leitura literária, quando mediada de forma qualificada, pode desempenhar um papel profundamente transformador. Ela amplia repertórios culturais, fortalece vínculos sociais e contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e reflexivos. Ao promover encontros significativos com a literatura, a mediação literária atua como instrumento de inclusão cultural e de ampliação da cidadania.

A democratização da leitura deve, portanto, ser concebida como um compromisso coletivo e contínuo. Não se trata de ações pontuais ou iniciativas isoladas, mas de políticas e práticas sustentadas ao longo do tempo. Escolas, bibliotecas, instituições culturais e projetos sociais desempenham papel central nesse processo, assim como a formação permanente de mediadores capazes de articular fundamentos teóricos e práticas pedagógicas consistentes.

Por fim, compreender a leitura literária como direito cultural implica reconhecer que a democratização da leitura é um processo em permanente construção. As reflexões de Teresa Colomer, Michèle Petit e Felipe Munita oferecem bases teóricas sólidas para a formulação de ações que coloquem o leitor no centro do processo, valorizando a leitura como experiência estética, subjetiva e social. Ao assumir a mediação literária como eixo estruturante, torna-se possível avançar na construção de uma sociedade mais justa, na qual o acesso à literatura seja, de fato, democratizado.



A MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO PRÁTICA DE EQUIDADE CULTURAL

A ampliação do debate acerca da democratização da leitura requer compreender a mediação literária não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como uma prática voltada à equidade cultural. Em contextos atravessados por profundas desigualdades no acesso aos bens simbólicos, a mediação atua como um mecanismo de compensação cultural, ao criar condições para que sujeitos historicamente afastados da literatura possam reconhecer-se como leitores legítimos. Nessa perspectiva, a leitura mediada assume uma função social que extrapola os limites da escola, estendendo-se aos espaços comunitários, às bibliotecas públicas e aos projetos culturais.

Teresa Colomer (2007) destaca que a formação do leitor literário está diretamente relacionada à continuidade das experiências de leitura. A ausência de práticas regulares e mediadas tende a fragilizar o vínculo com a literatura, sobretudo entre leitores iniciantes ou em contextos marcados por baixa tradição leitora. Assim, democratizar a leitura implica assegurar a permanência das ações de mediação, evitando iniciativas pontuais que não produzem efeitos duradouros. A leitura literária consolida-se como prática cultural na medida em que é incorporada ao cotidiano dos sujeitos, integrando-se à sua vida social e simbólica. Michèle Petit (2009) contribui para essa discussão ao evidenciar que a leitura compartilhada favorece a criação de espaços de pertencimento e reconhecimento. Ao participar de rodas de leitura ou encontros literários mediados, os sujeitos não apenas têm acesso aos textos, mas também constroem vínculos afetivos e sociais em torno da literatura. Esses espaços coletivos são fundamentais para a democratização do acesso simbólico, pois autorizam o leitor a interpretar, questionar e dialogar com o texto e com os demais participantes.

A autora ressalta, ainda, que a mediação literária deve respeitar o tempo próprio de cada leitor. A imposição de ritmos, leituras obrigatórias ou interpretações padronizadas pode reforçar processos de exclusão simbólica. Desse modo, a democratização da leitura demanda práticas mediadas flexíveis, acolhedoras e sensíveis às trajetórias individuais.

Nesse contexto, a leitura literária não se configura como uma obrigação, mas como uma possibilidade de encontro consigo mesmo e com o outro.

Felipe Munita (2017) reforça essa perspectiva ao afirmar que a mediação literária se constrói na relação. Ao criar um ambiente de confiança e diálogo, o mediador possibilita que o leitor vivencie a literatura sem o receio do erro ou da inadequação. Tal postura é fundamental para romper com modelos tradicionais de leitura baseados na autoridade interpretativa e no controle do sentido. Em oposição a esses modelos, a mediação literária de caráter democrático reconhece a pluralidade de leituras e valoriza a experiência estética individual.

Munita também enfatiza que a mediação literária exige formação contínua. O mediador precisa desenvolver competências relacionadas à escuta, à seleção criteriosa das obras e à condução de conversas literárias significativas. Na ausência dessa formação, há o risco de reduzir a mediação a práticas mecânicas ou excessivamente instrumentalizadas. Assim, investir na formação de mediadores significa investir diretamente na democratização da leitura, uma vez que são esses sujeitos que sustentam, no cotidiano, o direito à literatura.



Por fim, compreender a democratização da leitura como prática de equidade cultural implica reconhecer o potencial da leitura literária para transformar trajetórias individuais e coletivas. Ao ampliar repertórios simbólicos, fortalecer a autoestima leitora e promover o diálogo, a mediação literária contribui para a formação de sujeitos mais autônomos e críticos. As reflexões de Colomer, Petit e Munita evidenciam que democratizar a leitura constitui um processo ético, político e cultural, que demanda compromisso institucional, formação qualificada e sensibilidade às realidades sociais dos leitores.

O PROJETO SESC LEITURA LITERÁRIA NO MARANHÃO

O Projeto Sesc Leitura Literária no Maranhão teve início em 2011, no contexto do compromisso institucional do Sesc com a promoção do bem-estar social. Alinhada à missão de contribuir para a melhoria da qualidade de vida e para o exercício da cidadania, a instituição desenvolve ações voltadas às áreas de Educação, Saúde, Cultura e Lazer, compreendendo a leitura literária como dimensão fundamental da formação humana e cultural.

No âmbito desse projeto, são desenvolvidas ações de promoção da leitura em bibliotecas, escolas, comunidades e espaços culturais, alcançando públicos diversos, como crianças, jovens, adultos e idosos. As atividades contemplam rodas de leitura, contação de histórias, encontros com escritores, formação de mediadores e circulação de acervos literários, configurando um conjunto articulado de práticas voltadas à ampliação do acesso à literatura.

Em um estado marcado por desigualdades socioeconômicas e por limitações no acesso a bens culturais, o projeto assume especial relevância ao levar a literatura a contextos frequentemente desprovidos de bibliotecas e livrarias. A atuação do Sesc no Maranhão evidencia, assim, uma concepção ampliada de leitura, entendida não apenas como prática escolar, mas como experiência cultural, social e estética.

As práticas de mediação literária desenvolvidas no âmbito do Projeto Sesc Leitura Literária no Maranhão fundamentam-se na valorização da escuta, do diálogo e da participação ativa dos leitores. O mediador não ocupa uma posição hierárquica ou normativa, mas atua como facilitador do encontro entre o texto literário e o leitor, criando condições para que a experiência de leitura se construa de forma compartilhada e significativa.

Entre as estratégias adotadas, destacam-se a leitura em voz alta, a conversa literária, a escolha compartilhada das obras e a valorização das experiências prévias dos participantes. Essas práticas favorecem a construção de vínculos afetivos com a leitura e contribuem para o fortalecimento da identidade leitora dos sujeitos, especialmente daqueles que tiveram trajetórias de afastamento do universo literário.

Os impactos do projeto podem ser observados na ampliação do interesse pela leitura, no aumento da frequência aos espaços de leitura e na formação de mediadores locais. Ao promover experiências literárias significativas e continuadas, o projeto contribui para a construção de uma relação mais autônoma, crítica e prazerosa com o livro.

A compreensão da mediação literária como prática de equidade cultural encontra ressonância concreta na experiência do Projeto Sesc Leitura Literária no Maranhão. Desenvolvido em um contexto



marcado por desigualdades estruturais e acesso restrito a bens simbólicos, o projeto materializa, no plano empírico, os princípios discutidos por Teresa Colomer, Michèle Petit e Felipe Munita. Ao promover ações continuadas de leitura mediada em diferentes territórios, o Sesc amplia tanto o acesso material quanto o acesso simbólico à literatura.

Em consonância com Colomer (2007), o projeto reconhece que a formação do leitor literário depende da regularidade das práticas e da construção de trajetórias leitoras consistentes. As ações desenvolvidas pelo Sesc Maranhão — como rodas de leitura, encontros literários, circulação de acervos e formação de mediadores — possibilitam o contato frequente com obras literárias diversificadas, favorecendo a consolidação progressiva do vínculo com a leitura. A democratização da leitura, nesse contexto, não se apresenta como iniciativa pontual, mas como processo contínuo, sustentado institucionalmente.

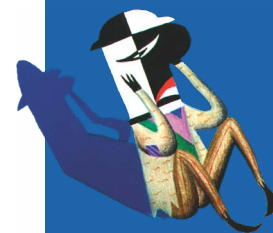
A atuação do projeto também dialoga diretamente com as reflexões de Michèle Petit (2009) acerca da leitura em contextos de vulnerabilidade social. Ao levar a literatura a comunidades, escolas e espaços culturais, o Sesc cria ambientes de leitura marcados pelo acolhimento, pela escuta sensível e pela valorização das experiências dos participantes. Esses espaços mediadores contribuem para que leitores historicamente afastados do universo literário se reconheçam como sujeitos legítimos da leitura, rompendo barreiras simbólicas que associam o livro a determinados grupos sociais.

As práticas de mediação desenvolvidas pelo Sesc Maranhão evidenciam a leitura como experiência coletiva e relacional. As rodas de leitura e as conversas literárias favorecem a troca de interpretações, a construção de sentidos compartilhados e o fortalecimento de vínculos sociais. Conforme destaca Petit, esses espaços coletivos são fundamentais para a democratização do acesso simbólico à leitura, pois permitem que o leitor se sinta autorizado a falar sobre suas leituras, emoções e impressões, sem receio do julgamento ou da inadequação.

Sob a perspectiva de Felipe Munita (2017), o Projeto Sesc Leitura Literária no Maranhão exemplifica uma mediação literária pautada na intencionalidade e no respeito à autonomia do leitor. O mediador não assume o papel de transmissor de interpretações corretas ou previamente estabelecidas, mas atua como facilitador do encontro entre o leitor e a obra. A seleção criteriosa dos textos, a organização dos espaços e a condução dialógica das atividades refletem uma compreensão da mediação como prática ética e política, comprometida com o direito à literatura.

Além disso, o investimento do Sesc na formação de mediadores evidencia a compreensão de que a democratização da leitura depende diretamente da qualificação dos sujeitos que atuam no campo da mediação. Ao formar leitores-mediadores, o projeto contribui para a constituição de redes locais de leitura, ampliando o alcance das ações e fortalecendo a sustentabilidade das práticas mediadas. Essa perspectiva converge com Munita ao afirmar que a mediação literária exige formação contínua, sensibilidade e reflexão crítica sobre o próprio fazer.

Desse modo, a experiência do Projeto Sesc Leitura Literária no Maranhão materializa, no plano empírico, os fundamentos teóricos discutidos ao longo deste trabalho. Ao articular acesso, mediação e formação, o projeto reafirma a leitura literária como direito cultural e como instrumento de inclusão simbólica. A democratização da leitura, nesse contexto, não se limita ao simples contato com o livro, mas se concretiza na construção de experiências estéticas, afetivas e sociais que reconhecem o leitor como protagonista do processo.



Assim, ao analisar a experiência do Sesc Maranhão à luz das contribuições de Colomer, Petit e Munita, torna-se evidente que a mediação literária constitui um eixo estruturante das políticas e ações voltadas à democratização da leitura. O projeto demonstra que, quando há compromisso institucional, formação de mediadores e sensibilidade às realidades locais, a leitura literária pode se consolidar como prática efetivamente democrática, capaz de transformar trajetórias individuais e coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência do Projeto Sesc Leitura Literária no Maranhão evidencia que a mediação literária constitui um eixo central no processo de democratização da leitura. Ao favorecer encontros significativos entre leitores e obras literárias, o projeto contribui de maneira efetiva para a formação cultural e cidadã dos sujeitos, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social e restrições no acesso a bens simbólicos.

Conclui-se que iniciativas como a desenvolvida pelo Sesc reafirmam a relevância de políticas culturais comprometidas com o direito à literatura. Tais experiências demonstram que a democratização da leitura não se configura como ação pontual, mas como um processo contínuo, que demanda investimento institucional, sensibilidade às realidades sociais e compromisso ético com a formação de leitores autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

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

MUNITA, Felipe. *Eu mediador(a): reflexões sobre a mediação da leitura literária*. São Paulo: Edições SESC, 2017.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

SERVIÇOS SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Projeto Sesc Leitura Literária** São Luís, MA: SESC, 2011.

ENTRE LIVROS E HISTÓRIAS: A BIBLIOTECA COMO PALCO DOS PRIMEIROS ENCONTROS COM A LITERATURA

Beatriz Alves de Moura

Professora da Rede Pública Municipal de Presidente Prudente/SP

INTRODUÇÃO

O presente relato descreve uma das três ações fundamentais voltadas à ocupação da biblioteca escolar, compreendida não apenas como um depósito de acervos, mas como um espaço de fomento à cultura de leitura na Educação Infantil. As intervenções foram realizadas em 2024, em uma unidade de ensino público do interior paulista, com um grupo de Maternal (crianças de 3 e 4 anos) em período parcial.

A comunidade atendida caracteriza-se socioeconomicamente como classe média e média baixa. No que tange ao capital cultural e à escolarização dos responsáveis, observou-se um perfil heterogêneo: a maioria concluiu o ensino básico, porém, no grupo amostral do estudo, identificaram-se dez sujeitos com graduação, dois com pós-graduação e uma mãe em estágio inicial de doutorado. Apesar dessa formação acadêmica superior, um mapeamento cultural prévio revelou que o lazer familiar era centralizado em redes sociais, cinema, igreja e parques, com a omissão do livro e da leitura como atividades principais.

A relevância de destacar a formação acadêmica e a renda per capita reside na análise de uma problemática específica: mesmo em um contexto de maior escolarização comparado a outras realidades brasileiras, as crianças, inicialmente, não reconheciam a biblioteca como um espaço de leitura. Essa realidade refletiu-se no início das atividades, pois os discentes não percebiam o acervo ao alcance das mãos, associando o ambiente e as telas prioritariamente ao consumo de vídeos via TV. Enquanto desconheciam a função social da biblioteca — configurando-a como um “não-lugar” —, demonstravam repertório prévio sobre outros espaços culturais, como o cinema.

Justifica-se a relevância de intervenções precoces, dado que crianças na primeira infância já estabelecem correlações entre espaços e rotinas específicas. O reconhecimento de um lugar como “espaço de entretenimento” pode ser transposto para o “lugar de leitura” por meio de mediações intencionais.

O arcabouço teórico fundamenta-se em Vygotsky (1984), na perspectiva da humanização e na tese de que a aprendizagem precede o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; em Wallon (2008), com a dimensão da afetividade na Educação Infantil; em Lerner (2007), sobre a importância das atividades permanentes na rotina escolar; nas estratégias metodológicas inspiradas nas etapas antes, durante e após a leitura, apresentadas por Solé (1998); e em Girotto e Souza (2015), na discussão do conceito de “gestos embrionários de leitura”. Utilizaram-se, como principais instrumentos de coleta de dados, a observação, o registro em caderno de planejamento e a produção de fotos e vídeos durante as intervenções.



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





REFERENCIAL TEÓRICO E SEUS DESDOBRAMENTOS EM SALA DE AULA: O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM VYGOTSKY

A fundamentação básica destas ações parte do conceito de humanização em Vygotsky (1984). De modo geral, o autor propõe que o sujeito se humaniza ao apropriar-se dos saberes, técnicas e instrumentos culturais acumulados pela humanidade. A aprendizagem, nesse sentido, precede e impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, diferenciando o homem de outros seres vivos. Ao relacionar novos conhecimentos (o objeto livro) às noções prévias da criança — o que tange à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) —, ocorre o processo de apropriação cultural. A literatura e sua linguagem simbólica atuam como mediadores na ZDP, permitindo que o aluno reinterprete conceitos sociais e emocionais, aproprie-se de novos saberes e, conseqüentemente, aprenda e se desenvolva.

AFETIVIDADE E ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Consoante à perspectiva de Wallon (2008), a afetividade constitui a via de acesso primordial aos processos de aprendizagem na infância. Sob essa premissa, depreende-se a premência de um planejamento pedagógico que institua experiências catalisadoras de vínculos, articulando a dimensão sensível a objetivos pragmáticos voltados ao desenvolvimento integral. Nesse prisma, a transfiguração do espaço físico da biblioteca em “lugar”, no sentido antropológico da palavra, demanda uma mediação que promova a apropriação afetiva e simbólica das narrativas.

Complementarmente, fundamentamo-nos em Lerner (2007) quanto às atividades permanentes. A leitura, proferição e contação de histórias, bem como o manuseio dos livros, foram estabelecidos como “Atividades Habituais”, garantindo-se diariamente o contato com o mundo letrado. Isso ocorreu principalmente através da Roda de Leitura e de momentos específicos para a manipulação individual ou coletiva das obras, integrando-as organicamente à rotina escolar antes mesmo do início do projeto específico na biblioteca.

GESTOS EMBRIONÁRIOS E PRÁTICA SOCIAL

Segundo Arena (2010), o ato de ler inicia-se antes da decifração de letras, por meio da inserção em práticas sociais. Girotto e Souza (2015) definem isso como “Gestos Embrionários de Leitura”: o ato de bebês e crianças pequenas tocarem, sentirem e brincarem com o livro em sua materialidade gráfica. Ao imitar o adulto, a criança cristaliza em si os modos de ser leitor, transformando o objeto livro em um suporte de significados.

PERCURSO METODOLÓGICO E INTERVENÇÕES

Ressalta-se que o presente relato não se debruça sobre a análise pormenorizada dos acervos utilizados, tampouco sobre as especificidades de cada mediação isolada, uma vez que os limites deste trabalho não comportariam tais abordagens. O foco central reside na descrição da experiência intitulada *Mediação de Leitura: biblioteca como lugar de encontro com os livros e a leitura literária*. Esta atividade teve como propósito fundamental transformar a biblioteca em um espaço de sentido para as crianças — um ambiente acolhedor onde os alunos pudessem tanto apreciar a proferição



de leitura realizada pela professora quanto exercer a liberdade de escolha e o manuseio autônomo das obras de seu interesse.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, voltada à análise de comportamentos humanos Lakatos e Marconi (2010). As intervenções na biblioteca seguiram as etapas sugeridas por Solé (1998):

- **Antes da leitura:** Ativação de conhecimentos prévios. Nesses momentos, utilizaram-se elementos cênicos, figurinos e a preparação estética do ambiente para sensibilizar o ouvinte e gerar expectativa.
- **Durante a leitura:** Momento da apresentação da história ou narração do texto. Estabeleceram-se estratégias de pausas para levantamento de hipóteses, uso de textos com repetições e foco na relação entre ilustração e voz narradora.
- **Após a leitura:** Momento de síntese, que explorou comentários e a escolha livre de livros nas prateleiras, estimulando a autonomia da criança na escolha literária.

No registro fotográfico abaixo, é possível visualizar exemplificações dos momentos *antes* e *durante* a leitura. No que diz respeito ao primeiro, evidencia-se o engajamento das crianças, preparadas e estimuladas a voltar sua atenção à narrativa. A organização do espaço, as perguntas ativadoras e o uso de recursos mediadores — como o fantoche “Nina”, marcador simbólico do início da atividade — foram planejados para preparar os pequenos para a contação. Observa-se, ainda, uma cenografia pensada para conferir protagonismo ao livro, utilizando tanto exemplares físicos quanto ampliações da capa da obra, visando despertar a curiosidade do grupo a cada experiência.

Figura 1: Contação de história na biblioteca



Fonte: Arquivo da Unidade Escolar (2024)



No momento *Durante a leitura* — fosse por meio da proferição da leitura ou da contação de histórias —, as abordagens variavam conforme as especificidades da obra escolhida para a mediação. Em determinadas narrativas, priorizaram-se pausas reflexivas para o levantamento ou confirmação das hipóteses das crianças; em outras, explorou-se a estrutura interativa do texto para estimular a repetição ou o fechamento de frases. Em todos os momentos, buscou-se a convergência entre o olhar sobre a ilustração e a escuta atenta da voz narradora, visando propiciar uma experiência estética e sensorial completa durante a audição das histórias.

Na imagem a seguir, contextualiza-se um exemplo do momento *Depois da leitura*. Esta etapa posterior era dedicada à síntese coletiva e à exploração autônoma do acervo.

Figura 2: Momentos exploração dos livros e diálogos e compartilhamento



Fonte: Arquivo da Unidade Escolar (2024)

Nesses momentos, as crianças revisitavam as obras, exercitando o manuseio e a observação detalhada das páginas. A mediação prosseguia de forma orgânica, uma vez que os discentes eram encorajados a selecionar livros nas estantes para uma nova narração ou para o relato aos pares. Essa dinâmica ratifica a importância da circulação da palavra e da imitação de comportamentos leitores em contexto social. Observou-se uma evolução significativa das crianças, que passaram a antecipar o dia da biblioteca com entusiasmo, reconhecendo-o como um espaço de sentido, prazer e descanso. Elas passaram a manifestar uma necessidade cultural pela rotina na biblioteca, apresentando um comportamento compatível com as funções sociais do espaço: sentar nos colchonetes, manusear as obras com cuidado e compartilhar descobertas com os colegas.



Figura 3: Momentos exploração dos livros e diálogos e compartilhamento



Fonte: Arquivo da Unidade Escolar (2024)

Figura 4: Momentos exploração dos livros e diálogos e compartilhamento



Fonte: Arquivo da Unidade Escolar (2024)

As imagens ilustram a recepção das crianças às intervenções literárias. Ao analisá-las, nota-se a concentração e a curiosidade dos discentes diante das propostas. A intencionalidade pedagógica manifesta-se no arranjo do ambiente e na seleção de objetos cênicos, como o fantoche mediador. Tais elementos, somados à exposição estratégica do acervo — como as impressões da capa de um livro para destacá-lo, a presença dos exemplares e a oportunidade de manuseio —, estruturaram um cenário favorável à imersão narrativa e à valorização da materialidade física das obras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE SENTIDO E PERTENCIMENTO

As ações desenvolvidas neste estudo demonstram que o reconhecimento da biblioteca como espaço de leitura é o resultado de uma construção social e pedagógica contínua. A problemática inicial — na qual as crianças preteriam o acervo literário em favor de estímulos eletrônicos (TV) ou puramente motores — foi superada por meio de mediações afetivas e intencionais. A apropriação dos gestos de leitura e o zelo pela organização do acervo confirmam que a biblioteca escolar, quando fundamentada na intencionalidade pedagógica, constitui-se como pilar essencial da educação literária na primeira infância.

Observou-se que a escolarização dos responsáveis, ainda que elevada, não garantiu o acesso das crianças à cultura escrita no ambiente doméstico, evidenciando uma lacuna no mapeamento cultural familiar. Tal cenário reforça o papel da creche pública como promotora de equidade. Ao oferecer mediação constante, a instituição escolar cumpre sua função social de democratização cultural, transformando a biblioteca, de um mero depósito de livros, em um “lugar de encontro” e herança comum.

A evolução comportamental dos alunos revelou que a biblioteca se tornou um espaço de pertencimento. Através da repetição ritualística e da mediação afetiva, as crianças passaram a antecipar mentalmente o comportamento leitor, estabelecendo o que Girotto e Souza (2010) definem como uma necessidade não apenas pedagógica, mas social. Essa transformação consolidou-se em práticas objetivas, tais como:

- Protagonismo e Narratividade: A imitação dos gestos da professora, com os alunos assumindo o papel de narradores para os colegas;
- Autonomia e Zelo: A iniciativa de organizar o acervo e a solicitação de obras para continuidade da leitura em sala de aula;
- Significação do Espaço: O reconhecimento do ambiente como local de acolhimento, descanso e prazer.

Conclui-se que a rotina estruturada — que incluiu desde o manuseio livre até momentos de escuta atenta integrados ao planejamento — permitiu que o livro fosse percebido como objeto de desejo e deleite. A transição do foco nos objetos puramente lúdicos para a imersão na linguagem literária comprova que a trajetória do sujeito leitor na primeira infância depende diretamente da oferta de um ambiente que privilegie o afeto e o acesso democrático à cultura. Assim, a biblioteca escolar na Educação Infantil afirma-se como um espaço vital para romper com a hegemonia tecnológica e instituir o direito à literatura como prática humanizadora.

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. *et al.* (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.
- BAJARD, É. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. *In*: SOUZA, R. J. (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Primeira infância e educação literária**: atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor. Presidente Prudente; Marília: CELLIJ; CEPLÉ; UNESP, 2015. 28 f. Projeto de pesquisa (FAPESP).
- 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, K. A. A. **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, 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.
- WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.



MEDIAÇÃO, LEITURA E TRANSFORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DA BIBLIOTECA DO SESI COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS MUNICÍPIOS DE ROSÁRIO E BACABEIRA – MA

Sarah Caroline Figueiredo Menezes Baldez,
Serviço Social da Indústria / SESI
Rosário - MA

MEDIAÇÃO, LEITURA E TRANSFORMAÇÃO BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca escolar é um espaço fundamental para o desenvolvimento de práticas que incentivam a formação de leitores críticos e autônomos. Silva (2010, p. 3) ressalta que a “A mediação manifesta-se na emergência de uma linguagem, de um sistema de representações comum a toda uma comunidade, a toda uma cultura.” Atuando como mediadora entre o livro e o estudante, a biblioteca possibilita experiências significativas de leitura, especialmente quando integrada ao cotidiano escolar de forma planejada e intencional.

Esta análise apresenta a experiência de mediação da leitura realizada com estudantes do Ensino Fundamental de algumas escolas dos municípios de Rosário e Bacabeira, no estado do Maranhão, no espaço da Biblioteca do SESI em Rosário. A proposta teve como objetivo promover o acesso ao livro literário e estimular o gosto pela leitura por meio de atividades literárias interativas desenvolvidas no ambiente da biblioteca escolar. A experiência relatada, destaca o papel do bibliotecário como agente de transformação, reforçando a importância da biblioteca como espaço de iniciação, incentivo e aprofundamento da leitura.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho descritivo, com base em uma revisão bibliográfica e na observação de práticas desenvolvidas na biblioteca escolar em questão. A investigação teve como foco compreender o papel da mediação da leitura na biblioteca escolar e suas contribuições para a formação de leitores no Ensino Fundamental.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de autores que discutem temas como leitura, mediação, biblioteca escolar e formação de leitores, a exemplo de Meireles (2016), Nunes et al (2022), Silva (2010) e Bortolin (2010). Esses referenciais forneceram subsídios teóricos para fundamentar a experiência prática realizada com estudantes dos municípios de Rosário e Bacabeira – MA.

As atividades foram realizadas na Biblioteca do SESI em Rosário entre os meses de março a outubro de 2024, com turmas do Ensino Fundamental I e II. Durante esse percurso, buscou-se compreender as estratégias utilizadas, o engajamento dos estudantes e os efeitos percebidos no interesse pela leitura.

As ações práticas ocorreram no espaço da biblioteca, com livros literários selecionados conforme a faixa etária dos estudantes. A mediação da leitura foi realizada por meio de sessões de contação de histórias, seguidas de atividades lúdicas e pedagógicas relacionadas às obras apresentadas. Além disso, algumas atividades foram enriquecidas com projeção de vídeos de músicas relacionadas aos



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





temas, palestras e curta metragens. Entre as ações desenvolvidas destacam-se: pintura de personagens e cenas, produções textuais simples (como cronogramas semanais, frases de impacto, perguntas e respostas; cartazes de campanhas sociais entre outros), dinâmicas em grupo e o incentivo ao empréstimo de livros, com prazos de leitura estabelecidos em até um mês. Os dados qualitativos foram analisados a partir da interpretação das experiências vivenciadas, buscando identificar elementos que evidenciem a importância da biblioteca como espaço de incentivo à leitura e formação leitora.

O PAPEL TRANSFORMADOR DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOS LEITORES

A ampliação das práticas de mediação da leitura na biblioteca escolar evidencia não apenas o impacto imediato das atividades lúdicas e literárias, mas revela também processos mais amplos de desenvolvimento humano, social e cognitivo. A leitura, enquanto prática cultural, é construída socialmente e depende de fatores que envolvem acesso, acolhimento, estímulo e continuidade. Por isso, a biblioteca escolar, quando dinamizada, torna-se um dos espaços educativos mais relevantes na formação integral dos estudantes.

Ao refletir sobre a mediação realizada na Biblioteca do SESI Rosário, percebe-se que a presença ativa do bibliotecário nas práticas educativas rompe com a ideia tradicional da biblioteca como espaço silencioso e de consulta esporádica. Nesse sentido, a atuação mediadora transforma o ambiente em um organismo vivo, em que livros, leitores e experiências se articulam continuamente. Como destaca Silva (2010), a mediação estabelece ligações simbólicas essenciais para que a leitura se torne significativa e contextualizada.

Além disso, as atividades desenvolvidas ao longo de 2024 possibilitaram observar um fortalecimento das competências socioemocionais dos estudantes. A contação de histórias, por exemplo, estimula a empatia, atende às necessidades expressivas da infância e promove a construção de sentidos compartilhados. Observou-se que, ao ouvirem narrativas que abordam temas como amizade, solidariedade, respeito e diversidade, os alunos ampliaram sua capacidade de perceber o outro e de dialogar sobre questões sociais. Essa dimensão ética da leitura contribui para uma formação cidadã crítica e sensível.

Outro aspecto relevante diz respeito ao protagonismo estudantil. Ao participarem das atividades propostas – seja por meio da pintura, da produção textual ou das dinâmicas em grupo – os estudantes experimentaram formas de expressão que ultrapassam a leitura verbal. Essas práticas integradas valorizam múltiplas linguagens e fortalecem a autonomia dos leitores em formação. Como apontam Nunes et al. (2022), experiências literárias só se consolidam quando vividas de modo ativo, sensível e dialógico.

LIVROS SELECIONADOS PARA AS SESSÕES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A escolha criteriosa das obras literárias, respeitando a faixa etária dos estudantes, contribuiu para a construção de vínculos afetivos com a leitura, aspecto fundamental para a formação de leitores autônomos e críticos. Os livros escolhidos foram Marcelo, marmelo, martelo de Ruth Rocha; A guerra dos objetos, de Eduardo Correia; Como pegar uma estrela de Oliver Jeffers; A casa sonolenta de



Audrey Wood; Uma lagarta muito comilona de Eric Carle; O patinho feio de Hans Christian Andersen e o Colecionador de palavras, de Peter H. Reynolds. “Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida; que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada [...]” (Meireles, 2016, p. 72).

A escritora Cecília Meireles aponta para a urgência em apresentar para as crianças uma leitura que estimula, chama a atenção, desperta os sentidos e, principalmente, o gosto pela leitura nos primeiros anos da vida. À medida que vão crescendo e se desenvolvendo, é fundamental garantir que elas terão a oportunidade de se interessar por livros, leituras e bibliotecas e, desta forma, nas próximas fases, o hábito já estará formado e assim, serão adultos com pensamento crítico e propósitos únicos. Sendo assim, o incentivo ao empréstimo de livros ao final de cada atividade, ampliou o alcance da ação para além do espaço escolar, promovendo o contato com a leitura também no ambiente familiar. Nesse sentido, Meireles (2016, p. 72) destaca que “Se a criança, desde cedo, fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito.”

O projeto continua em vigor e a seleção dos livros acontece de forma detalhada, conforme a faixa etária dos estudantes ou tema escolhido pelos gestores/professores. Todos os detalhes são pensados de modo a corresponder às necessidades de cada escola/turma, uma vez que o propósito é permitir e possibilitar o estímulo à leitura e ampliação do pensamento crítico e social.

A LEITURA LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA SENSÍVEL E COGNITIVA

A leitura literária, especialmente durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, é essencial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico. A interação com narrativas ficcionais estimula a imaginação, favorece a ampliação do vocabulário e contribui para a construção de estruturas narrativas internas que são fundamentais para a escrita e para o raciocínio. Nesse sentido, a escolha das obras literárias realizada pela Biblioteca do SESI Rosário demonstrou sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

Livros como *Marcelo, marmelo, martelo* e *O patinho feio* promoveram discussões sobre identidade, convivência e desenvolvimento pessoal, permitindo que os alunos relacionassem suas próprias vivências com as histórias apresentadas. Já obras como *A lagarta muito comilona* estimularam reflexões sobre transformação, tempo e crescimento, temas fundamentais para a infância. Ao articular leitura, diálogo e atividades práticas, a mediação literária consolidou-se como processo formativo integral.

Além disso, a inserção de recursos audiovisuais, como vídeos e curtas-metragens, ampliou as possibilidades de interpretação e favoreceu diferentes perfis de aprendizagem. A multimodalidade, quando utilizada de maneira equilibrada, reforça a compreensão do texto e potencializa o interesse dos estudantes pela literatura. Assim, a biblioteca reafirma seu papel como espaço que dialoga com diferentes linguagens e tecnologias, sem perder de vista a centralidade do livro.

IMPACTOS NA COMUNIDADE ESCOLAR

As experiências descritas não se limitaram ao espaço físico da biblioteca. A parceria estabelecida com as escolas dos municípios de Rosário e Bacabeira ampliou o alcance da mediação da leitura, fortalecendo vínculos com gestores, professores, estudantes e famílias. O apoio da Secretaria Mu-



nicipal de Educação de Rosário, ao disponibilizar transporte escolar, foi fundamental para garantir o acesso à biblioteca, especialmente para crianças que, até então, nunca haviam tido contato com esse tipo de ambiente.

Esse movimento colaborativo evidencia que a mediação da leitura não é responsabilidade exclusiva do bibliotecário, mas um trabalho coletivo que envolve toda a comunidade escolar. A biblioteca escolar, portanto, torna-se espaço de fortalecimento das políticas públicas de educação e cultura, contribuindo para a democratização do acesso ao livro e para a formação de uma sociedade leitora.

A presença das famílias nesse processo também se destacou por meio do incentivo ao empréstimo de livros. Ao levarem exemplares para casa, os estudantes ampliaram seu contato com a leitura para além do tempo escolar, envolvendo pais, irmãos e responsáveis no universo literário. Essa interação familiar fortalece vínculos afetivos e reforça a leitura como prática cotidiana, e não apenas como exigência escolar.

PERSPECTIVAS PARA A CONTINUIDADE DO PROJETO

Diante dos resultados positivos obtidos em 2024, observa-se a necessidade de ampliação e continuidade das ações da Biblioteca do SESI Rosário. O projeto poderá incluir novas estratégias, como círculos de leitura permanentes, encontros literários com autores convidados, oficinas de escrita criativa, clubes de leitura para diferentes faixas etárias e formação continuada para professores sobre mediação literária.

Outra possibilidade é ampliar o acervo literário da biblioteca, buscando contemplar diversidade cultural, obras contemporâneas, livros acessíveis e produções que atendam às demandas específicas das escolas participantes. Além disso, a criação de materiais digitais, como podcasts de histórias, vídeos de contação e exposições virtuais, permitirá expandir o alcance das práticas para estudantes que não podem se deslocar até a unidade.

Por fim, é fundamental que a biblioteca continue a atuar como espaço democrático e plural, garantindo o direito à leitura e valorizando a literatura como expressão humana, cultural e transformadora. As experiências vividas ao longo do projeto demonstram que cada criança que adentra o espaço da biblioteca leva consigo novas possibilidades de imaginar, criar e compreender o mundo.

CAMINHOS DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA BIBLIOTECA DO SESI ROSÁRIO

A leitura precisa ser vista não somente em sua beleza poética e de encantamento, ao vislumbrar o livro com suas narrativas heroicas e surpreendentes, mas também sob a ótica da influência prática, dos questionamentos e experiências diárias, que possibilitam as reflexões profundas de cada indivíduo. Portanto,

Pensar a leitura, a literatura e o leitor numa perspectiva estreita é um equívoco, pois a literatura em si é uma manifestação aberta, dinâmica, que possibilita expressão da imaginação do leitor; leitor que deve ser entendido em seu sentido amplo, isto é, todo aquele que tem na sua essência, independentemente das suas condições: sociais, econômicas, educacionais, psicológicas, religiosas, culturais e afetivas, a capacidade de perceber minimamente ou profundamente as manifestações ocorridas em seu contexto e fora dele (Bortolin, 2010, p. 19, 20).



A experiência obtida no âmbito das intervenções, evidenciou o papel transformador da biblioteca escolar quando utilizada como espaço ativo e dinâmico que proporciona a mediação da leitura. Por meio da contação de histórias e das atividades complementares desenvolvidas com os estudantes, como pintura, produção textual e dinâmicas, foi possível perceber um maior engajamento das crianças com os livros, além de um avanço progressivo no interesse pela leitura.

PERCURSOS DAS AÇÕES LITERÁRIAS

Ao longo do ano de 2024 foram recebidas na Biblioteca do SESI, mais de cinco escolas para participarem das atividades. O processo inicial de implementação do projeto ocorreu em fevereiro, por meio de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Rosário, que prontamente aceitou a proposta de fornecer transporte para o deslocamento das turmas até à unidade. Com relação às escolas de Bacabeira, a parceria se deu por meio de gestores e professores ao entrarem em contato com a divulgação dos serviços ofertados pela biblioteca em eventos promovidos na unidade do SESI. A partir disso, processavam-se os agendamentos com os gestores das escolas para a escolha de datas, horários, sugestões de temas conforme as necessidades, entre outras questões. Em seguida, acontecia o período de planejamento e execução da atividade proposta.

CONHECENDO A BIBLIOTECA

As ações promoveram uma maior compreensão dos estudantes sobre os principais objetivos de uma biblioteca, alguns tiveram acesso pela primeira vez, reforçando assim, o objetivo de continuar realizando atividades no espaço da biblioteca. Conforme a visão de Nunes; Santos (2020, p. 8), é importante destacar que:

A função da biblioteca escolar não se resume ao empréstimo de livros, sua função deve ser educativa, possibilitando aos seus usuários o acesso ao acervo com obras literárias e recursos que atendam suas necessidades informacionais, formando parceria com os membros da escola para a formação de leitores.

A iniciativa proporcionou um ambiente acolhedor, no qual o livro não é apenas um objeto de estudo, mas uma porta de entrada para o imaginário, a criatividade e a expressão pessoal. Para Nunes *et al* (2022, p. 57) “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.”

Promover o acesso de estudantes nos anos iniciais e subsequentes do ensino fundamental à biblioteca ao longo do período de construção socioeducativa, faz parte de um trabalho grandioso, que proporciona engajamento com a leitura, ampliação da visão de mundo e resultados duradouros ao longo da vida. A cada história ouvida ou livro lido, uma vida é transformada, mesmo que de forma silenciosa; todas as estratégias em prol do conhecimento são válidas, e a mediação realizada na biblioteca é uma delas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das ações em parceria com as escolas de ensino fundamental dos municípios de Rosário e Bacabeira – MA, resultou em impactos significativos no envolvimento dos estudantes com a leitura. Durante o período de realização das atividades, foi possível observar a interação positiva dos alunos com os livros e com o espaço da biblioteca.

As sessões de contação de histórias e palestras educativas, seguidas de pinturas, produções textuais, curta metragens e dinâmicas, mostraram-se eficazes na criação de um ambiente participativo e acolhedor. Os estudantes demonstraram entusiasmo ao interagir

com os personagens e temas das obras, e muitos relataram espontaneamente suas impressões sobre as histórias, revelando compreensão, identificação e desejo de explorar novas leituras.

Os resultados indicam que a mediação da leitura, utilizando obras literárias, ao ser executada de maneira sensível e planejada, pode contribuir efetivamente para a formação de leitores, reforçando o vínculo entre o estudante e o livro, e transformar a biblioteca escolar em um ambiente dinâmico de aprendizagem e encantamento.

REFERÊNCIAS

BORTOLIN, Sueli. **Mediação oral da literatura: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando**. 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Marília, 2010.

MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. *In: Como fazer um livro infantil*. 4. ed. São Paulo: Global, 2016. 95 p.

NUNES, Marília Forgearini *et al.* (org). **Ler para mediar: a literatura infantil na roda**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/ler-mediador/>. Acesso em: 27 mai. 2025.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 3 - 28, jun. 2020.

SILVA, Armando Malheiro da. Mediações e mediadores em Ciência da Informação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto – CETAC. **Prisma.com**. n. 9, p. 1 –37. 2010.

BIBLIOSESC E A MEDIAÇÃO DA LEITURA: CAMINHO PARA O ACESSO LITERÁRIO EM COMUNIDADES

Hellen Leiriany Martins Torres de Paula

Serviço Social do Comércio Gizelly Silva Almeida – Serviço Social do Comércio



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diversos estudos apontam que a leitura literária, quando restrita ao espaço escolar e tratada de forma instrumental, tende a afastar os sujeitos do prazer estético e da construção de vínculos duradouros com o livro (Lajolo; Zilberman, 2009; Cosson, 2014). Nesse sentido, torna-se fundamental considerar iniciativas que ampliem o acesso à literatura em espaços comunitários e culturais, promovendo experiências leitoras mediadas e socialmente significativas.

É nesse cenário que se insere o Projeto BiblioSesc, uma ação institucional que busca levar livros e práticas de mediação literária a comunidades historicamente afastadas dos circuitos tradicionais do livro.

Nesse sentido, a problemática que orienta este artigo pode ser sintetizada na seguinte questão: de que maneira o Projeto BiblioSesc, por meio da mediação literária, contribui para a democratização da leitura e para o acesso simbólico à literatura em comunidades historicamente afastadas dos bens culturais? Este artigo tem como objetivo analisar o Projeto BiblioSesc à luz do debate teórico sobre democratização da leitura e mediação literária, compreendendo-o como caminho para o acesso literário em comunidades. Para tanto, dialoga com autores que concebem a leitura como prática cultural, social e estética, e a mediação como elemento constitutivo da formação do leitor.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítico- descritiva. Fundamenta-se na análise de produções teóricas sobre leitura literária, mediação e democratização da leitura, articuladas à interpretação de documentos institucionais do Projeto BiblioSesc. A análise busca relacionar o referencial teórico às práticas de mediação desenvolvidas pelo projeto, pautando-se em autorias, tais quais: Calvino (2007); Colomer (2007); Lajolo; Zilberman (2009); Petit (2009); Candido (2011); Rouxel (2013); Bourdier e Passeron (2014); Brasil (2014); Cosson (2014); Munita (2017).

A escolha do Projeto BiblioSesc como objeto de análise justifica-se pela relevância de iniciativas que buscam ampliar o acesso à leitura literária em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e culturais. Em um país no qual grande parte da população ainda enfrenta dificuldades de acesso a bibliotecas, livrarias e práticas leitoras mediadas, torna-se fundamental investigar ações institucionais que atuam na promoção do direito à literatura. Além disso, o debate sobre a democratização da leitura frequentemente permanece restrito ao âmbito escolar, desconsiderando experiências desenvolvidas em espaços comunitários e culturais.

Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui para o fortalecimento das pesquisas sobre mediação literária, ao articular teoria e prática e dialogar com autores que concebem a leitura como experiência estética, subjetiva e social. Ao analisar o BiblioSesc à luz das contribuições de Colomer, Petit e Munita, o artigo oferece subsídios teóricos e analíticos para pesquisadores, educadores e mediadores interessados em políticas de leitura e formação de leitores.



A relevância social deste artigo reside na compreensão da leitura literária como direito cultural e instrumento de inclusão simbólica. Ao analisar o Projeto BiblioSesc, o estudo evidencia como ações de mediação literária podem contribuir para a redução das desigualdades no acesso aos bens culturais, especialmente em comunidades historicamente afastadas do universo do livro.

O ACESSO LITERÁRIO EM COMUNIDADES

O acesso à literatura constitui um dos principais desafios no campo das políticas culturais e educacionais, especialmente em comunidades marcadas por desigualdades socioeconômicas e pela escassez de equipamentos culturais. Embora a leitura seja reconhecida como um direito cultural, conforme defendem diversos estudiosos, sua efetivação ainda encontra obstáculos estruturais que limitam o contato de amplos segmentos da população com o livro e com as práticas leitoras. Nesse contexto, discutir o acesso literário em comunidades implica compreender a leitura como prática social, cultural e simbólica, cuja apropriação depende de condições materiais, institucionais e simbólicas.

Historicamente, o acesso ao livro esteve associado a grupos socialmente privilegiados, o que contribuiu para a construção de uma imagem elitizada da leitura literária. Bourdieu e Passeron (2014) demonstram que as desigualdades no acesso ao capital cultural tendem a reproduzir-se ao longo das gerações, fazendo com que determinados grupos tenham maior familiaridade com a cultura escrita, enquanto outros permanecem afastados desse universo. Assim, a ausência de bibliotecas, livrarias e políticas de incentivo à leitura em muitas comunidades não apenas restringe o acesso material aos livros, mas também reforça processos de exclusão simbólica.

Nesse sentido, o acesso literário não pode ser reduzido à simples disponibilização de acervos. Conforme argumenta Chartier (2009), a leitura é uma prática social que se constrói na relação entre o leitor, o texto e o contexto de leitura. Portanto, criar condições para o acesso à literatura envolve a promoção de espaços de leitura, a valorização da mediação literária e o reconhecimento do leitor como sujeito cultural capaz de produzir sentidos. Sem essas condições, o livro corre o risco de permanecer como objeto distante e pouco significativo para os sujeitos.

As contribuições de Michèle Petit (2008; 2009) são fundamentais para compreender o papel da leitura em contextos comunitários, especialmente aqueles marcados por vulnerabilidade social. Para a autora, a literatura pode desempenhar função decisiva na vida de sujeitos que vivenciam situações de exclusão, violência ou precariedade, oferecendo um espaço simbólico de refúgio, elaboração da experiência e reconstrução identitária. O acesso à literatura, nesse caso, amplia os horizontes existenciais e favorece a construção de sentidos sobre si e sobre o mundo.

Além disso, o acesso literário em comunidades está diretamente relacionado à existência de práticas mediadas de leitura. Teresa Colomer (2007) destaca que a formação do leitor literário depende da continuidade das experiências de leitura e da inserção do sujeito em comunidades leitoras que legitimem sua relação com os livros. Iniciativas pontuais ou desarticuladas tendem a produzir efeitos limitados, enquanto ações continuadas, sustentadas institucionalmente, contribuem para a consolidação da leitura como prática cultural.

Nesse contexto, bibliotecas comunitárias, projetos de leitura itinerantes e ações desenvolvidas por instituições culturais assumem papel estratégico na democratização do acesso literário. Ao levar



livros a territórios historicamente afastados dos circuitos tradicionais do livro, essas iniciativas rompem barreiras geográficas e simbólicas, criando oportunidades concretas de contato com a literatura. Contudo, conforme destaca Munita (2017), o acesso só se torna efetivo quando acompanhado de mediação literária qualificada, capaz de favorecer encontros significativos entre leitores e textos.

A mediação literária, entendida como prática ética e política, contribui para a construção de ambientes de leitura acolhedores, nos quais os sujeitos se sintam autorizados a ler, interpretar e dialogar. Rouxel (2013) ressalta que práticas de leitura que respeitam os repertórios e os ritmos dos leitores favorecem o engajamento e o fortalecimento da identidade leitora. Em comunidades onde a leitura foi historicamente associada ao fracasso escolar ou à exclusão, essa postura mediadora é fundamental para ressignificar a relação com o livro.

Do ponto de vista das políticas públicas, o acesso literário em comunidades exige investimentos contínuos e ações articuladas entre diferentes setores. O Plano Nacional do Livro e Leitura (Brasil, 2014) reconhece a leitura como direito cultural e destaca a importância de ampliar o acesso a bibliotecas, formar mediadores e incentivar práticas leitoras em espaços diversos. No entanto, a efetivação dessas diretrizes depende do compromisso institucional e da continuidade das ações ao longo do tempo.

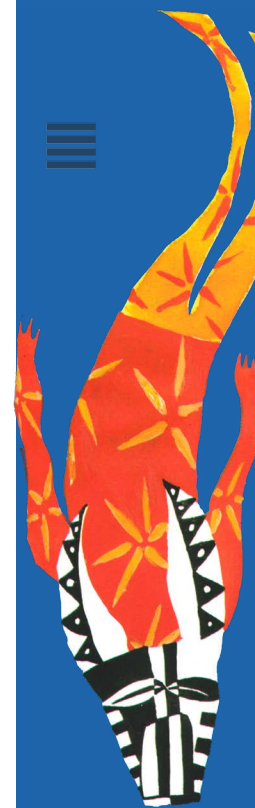
Desse modo, compreender o acesso literário em comunidades implica reconhecer que a leitura literária possui potencial transformador, tanto no plano individual quanto coletivo. Conforme argumenta Candido (2011), a literatura humaniza, amplia a sensibilidade e contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Garantir o acesso à literatura, portanto, não é apenas uma questão educacional, mas um compromisso ético e social com a democratização da cultura e com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA CULTURAL

A leitura literária constitui-se como uma prática cultural complexa, historicamente construída e socialmente situada, que ultrapassa a dimensão técnica da decodificação linguística. Ler literatura envolve um conjunto de valores, representações, saberes e mediações que se constituem no interior de contextos socioculturais específicos. Nessa perspectiva, a leitura não pode ser compreendida como uma habilidade natural ou neutra, mas como uma prática aprendida, marcada por relações de poder, por desigualdades no acesso aos bens simbólicos e por processos de legitimação cultural (CHARTIER, 2009).

Roger Chartier (1999; 2009) destaca que a leitura é sempre uma prática social, na qual os sentidos do texto se constroem na relação entre o leitor, o objeto escrito e as condições históricas e culturais de sua apropriação. Assim, não existe leitura universal ou homogênea, mas múltiplas formas de ler, determinadas pelas experiências, repertórios e trajetórias dos sujeitos. Essa compreensão desloca o foco da obra literária enquanto objeto fechado para a experiência do leitor, reconhecendo-o como coprodutor de sentidos.

Teresa Colomer (2007) reforça essa concepção ao afirmar que ninguém nasce leitor: torna-se leitor a partir de experiências reiteradas de contato com textos literários, mediadas por adultos, instituições e contextos que atribuem valor à leitura. A formação do leitor literário depende, portanto, da continuidade dessas experiências e da inserção do sujeito em comunidades de leitura que reconheçam e



legitimem sua relação com os livros. Quando essas experiências são interrompidas ou inexistentes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, o vínculo com a literatura tende a se fragilizar.

Essa fragilidade não pode ser compreendida apenas como desinteresse individual, mas como resultado de processos históricos de exclusão cultural. Bourdieu e Passeron (2014) demonstram que o acesso à cultura escrita está profundamente relacionado ao capital cultural herdado e às condições sociais de origem. Discursos que associam a leitura literária a determinados grupos sociais, níveis de escolaridade ou padrões culturais contribuem para a produção de sentimentos de inadequação e distanciamento, levando muitos sujeitos a não se reconhecerem como leitores legítimos.

Nesse sentido, a leitura literária, enquanto prática cultural, assume também uma dimensão política. Democratizar a leitura implica enfrentar as desigualdades simbólicas que historicamente limitaram o acesso à literatura e criar condições para que diferentes públicos possam se apropriar desse bem cultural. Conforme argumenta Candido (2011), a literatura constitui um direito humano fundamental, pois possibilita o exercício da imaginação, da empatia e da reflexão crítica. Negar o acesso à literatura significa limitar o desenvolvimento pleno dos sujeitos e aprofundar desigualdades sociais.

Além de sua dimensão política, a leitura literária possui um papel formativo central na constituição da subjetividade. Michèle Petit (2009) destaca que a literatura oferece aos leitores palavras e narrativas que auxiliam na elaboração da experiência, especialmente em contextos marcados por violência, exclusão ou precariedade. Para a autora, a leitura pode funcionar como espaço de refúgio simbólico, de reconstrução identitária e de ampliação dos horizontes existenciais. Essa dimensão subjetiva da leitura reforça sua importância enquanto prática cultural que ultrapassa o âmbito escolar.

A leitura literária também contribui para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade estética e da competência interpretativa. Calvino (2007) ressalta que os textos literários permitem ao leitor dialogar com diferentes tempos, culturas e visões de mundo, ampliando sua capacidade de compreender a complexidade da realidade. Esse contato com a diversidade de narrativas e experiências humanas fortalece a formação cultural e crítica dos sujeitos, possibilitando-lhes estabelecer relações mais reflexivas com o mundo que os cerca.

Do ponto de vista educacional, compreender a leitura literária como prática cultural implica repensar abordagens pedagógicas que a reduzem a instrumento de avaliação ou a mero suporte para o ensino da língua. Cosson (2014) argumenta que a escolarização da literatura, quando desprovida de mediação sensível e dialógica, tende a afastar os alunos do prazer estético e do vínculo afetivo com os textos. Assim, é necessário construir práticas que valorizem a experiência do leitor e reconheçam a pluralidade de interpretações.

Essa valorização da experiência leitora encontra respaldo nas reflexões de Annie Rouxel (2013), ao defender a importância de práticas de leitura que considerem o leitor em sua singularidade, respeitando seus ritmos, repertórios e modos de apropriação do texto. Reconhecer a leitura literária como prática cultural significa, portanto, admitir que não há uma única forma legítima de ler, mas múltiplas leituras possíveis, todas atravessadas pela história e pela subjetividade dos leitores.

Além disso, a leitura literária se constrói no interior de espaços coletivos de circulação cultural, como bibliotecas, escolas, projetos comunitários e instituições culturais. Esses espaços desempenham papel fundamental na legitimação do leitor e na criação de comunidades de leitura. Petit (2013) des-



taca que a leitura compartilhada favorece o sentimento de pertencimento e autoriza o leitor a ocupar um lugar de fala no universo da literatura. Tais espaços são essenciais para a democratização do acesso simbólico à leitura. Nesse contexto, a mediação literária emerge como elemento estruturante da leitura enquanto prática cultural. Conforme sistematiza Munita (2017), a mediação literária é uma prática intencional que visa promover encontros significativos entre leitores e textos, respeitando a autonomia interpretativa do leitor. A mediação não se baseia na transmissão de significados corretos, mas na criação de condições para que a experiência literária se realize de forma autêntica e dialógica.

Ao compreender a leitura literária como prática cultural, desloca-se o foco da simples disponibilização de livros para a construção de políticas e ações que considerem o acesso simbólico, a mediação qualificada e a valorização do leitor como sujeito cultural. Essa perspectiva fundamenta iniciativas como o Projeto BiblioSesc, que reconhecem a leitura como direito cultural e investem na criação de experiências leitoras significativas em diferentes territórios.

Portanto, assumir a leitura literária como prática cultural implica reconhecer sua complexidade, suas múltiplas dimensões e seu potencial transformador. Trata-se de compreender a leitura não apenas como atividade individual, mas como prática social que envolve relações, mediações e disputas simbólicas. Essa compreensão amplia o debate sobre democratização da leitura e reforça a necessidade de políticas culturais comprometidas com o acesso equitativo à literatura e com a formação de leitores críticos, sensíveis e autônomos.

O PROJETO BIBLIOSESC: CARACTERIZAÇÃO E PRINCÍPIOS

O Projeto BiblioSesc é uma iniciativa do Serviço Social do Comércio (Sesc) voltada à promoção da leitura por meio de bibliotecas itinerantes, que circulam por comunidades, escolas, praças e espaços públicos. Seu objetivo central é ampliar o acesso ao livro e à literatura, especialmente em localidades desprovidas de bibliotecas e livrarias.

No Maranhão, desde 2007, o projeto disponibiliza serviço gratuito de biblioteca, que circula pelos bairros de São Luís, incentivando o hábito da leitura, atendendo principalmente as localidades com pouco acesso a livros e bibliotecas. Em sua rotina diária, disponibiliza consultas ao acervo, empréstimos domiciliares, inscrições e, com intuito de dinamizar o acervo existente e despertar o interesse pela leitura, desenvolve ações nos bairros, como: empréstimo de livros, rodas de leitura, contação de histórias, encontros literários e atividades de mediação, atendendo públicos diversos — crianças, jovens, adultos e idosos. Essa atuação evidencia uma concepção ampliada de leitura, entendida como prática cultural e direito social.

Em contextos marcados por desigualdade socioeconômica, o BiblioSesc atua como mecanismo de compensação cultural, ao levar o livro a territórios historicamente afastados dos bens simbólicos. A presença física da biblioteca móvel rompe barreiras geográficas e institucionais, criando oportunidades concretas de acesso ao livro.

No entanto, o diferencial do projeto não se limita à disponibilização de acervos. O BiblioSesc investe na mediação literária como estratégia central, promovendo experiências leitoras que valorizam a escuta, o diálogo e a participação ativa dos sujeitos. Essa abordagem está em consonância com



Colomer (2007), ao reconhecer que a formação do leitor depende da regularidade das práticas e da construção de trajetórias leitoras consistentes.

As práticas de mediação desenvolvidas no âmbito do BiblioSesc fundamentam-se na criação de ambientes de leitura acolhedores e não hierarquizados. O mediador atua como facilitador do encontro entre leitor e obra, respeitando os ritmos, as experiências e as interpretações dos participantes.

Rodas de leitura, leitura em voz alta e conversas literárias favorecem a troca de sentidos e a construção de vínculos afetivos com a literatura. Conforme destaca Petit (2009), esses espaços coletivos são fundamentais para que o leitor se sinta autorizado a falar sobre suas leituras, emoções e impressões, sem medo do julgamento.

Sob a perspectiva de Munita (2017), tais práticas evidenciam uma mediação literária pautada na autonomia do leitor e na confiança em sua capacidade interpretativa, rompendo com modelos tradicionais baseados no controle do sentido e na leitura instrumentalizada.

Os impactos do BiblioSesc podem ser observados na ampliação do interesse pela leitura, na formação de leitores frequentes e no fortalecimento da relação das comunidades com o livro. Ao promover experiências literárias significativas, o projeto contribui para a construção de uma relação mais autônoma e prazerosa com a leitura.

Além disso, o investimento na formação de mediadores evidencia a compreensão de que a democratização da leitura depende da qualificação dos sujeitos que atuam diretamente com os leitores. Essa formação contínua é condição essencial para a sustentabilidade das ações e para a consolidação da leitura como prática cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Projeto BiblioSesc evidencia que a democratização da leitura é um processo complexo e multidimensional, que envolve acesso material, mediação qualificada e reconhecimento do leitor como sujeito cultural. Ao articular esses elementos, o projeto se consolida como uma política cultural comprometida com o direito à literatura.

À luz das contribuições de Colomer, Petit e Munita, é possível afirmar que o BiblioSesc materializa, no plano empírico, uma concepção de leitura como experiência estética, social e subjetiva. Ao promover encontros significativos entre leitores e obras, o projeto contribui para a inclusão simbólica e para a ampliação da cidadania cultural.

Conclui-se que iniciativas como o BiblioSesc demonstram que a democratização da leitura não se faz por ações pontuais, mas por políticas sustentadas, sensíveis às realidades locais e comprometidas com a formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL**. Brasília: MinC, 2014.



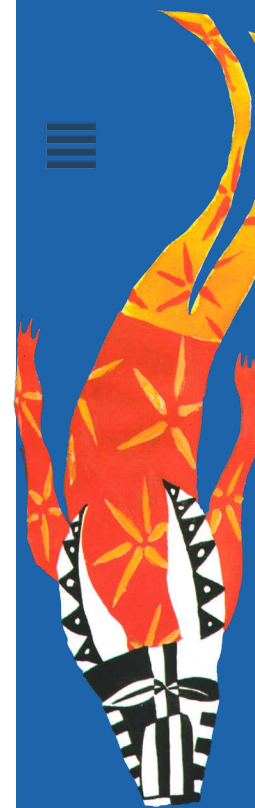
CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

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

MUNITA, Felipe. **La mediación literaria: una mirada desde la educación**. Barcelona: Graó, 2017.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009. ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura literária na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





A BIBLIOTECA LAURA ROSA E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS LEITORAS NO IEMA SÃO LUÍS CENTRO

Claudenice Monteiro Goulart

Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A biblioteca escolar é um coração pulsante dentro da escola e exerce papel fundamental na mediação de leitura e formação de leitores. Além de ser considerada uma extensão da sala de aula e suas instalações são parte integral e interdependente da experiência educacional como um todo. (Grisi; Araújo, 2017).

Bernardete Campello (2024, p.9), afirma que a biblioteca escolar deve ser compreendida como “[...]recurso de aprendizagem que pode melhorar a qualidade da educação”. Assim, estudos reforçam que inúmeros países do mundo têm demonstrado que uma boa biblioteca tem exercido uma influência positiva no aprendizado dos alunos. (Campello, 2012). A intensificação de ações de fomento à leitura deve ser imprescindível no contexto brasileiro, dada aos recentes indicadores da 6ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, 2024). Este levantamento, que se constitui como a mais abrangente análise do comportamento leitor no país, revelou um cenário preocupante, caracterizado por uma regressão significativa nos índices de leitura comparado aos dados de anos anteriores.

O presente estudo investiga atuação da Biblioteca Laura Rosa do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), no desenvolvimento de práticas leitoras entre alunos do ensino médio. Dessa forma, para desenvolvimento desta pesquisa, faz-se necessário compreender a percepção dos alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, diante das ações de fomentos a leitura mediados pela Biblioteca Laura Rosa do IEMA Pleno São Luís centro, a partir do problema de pesquisa que norteia este trabalho: Qual o perfil das práticas leitoras dos alunos em relação às ações desenvolvidas pela Biblioteca Laura Rosa, e quais os desafios a serem superados para fortalecer o fomento à leitura e a formação de leitores críticos?

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender a eficácia e o impacto das práticas literárias e culturais promovidas pela Biblioteca Laura Rosa em um ambiente escolar de ensino médio de tempo integral. Em um cenário educacional que busca a formação integral do indivíduo, a biblioteca escolar emerge como um pilar fundamental, não apenas como espaço pedagógico, mas também cultural, capaz de formar leitores críticos (Bari, Bispo, Santos, 2019).

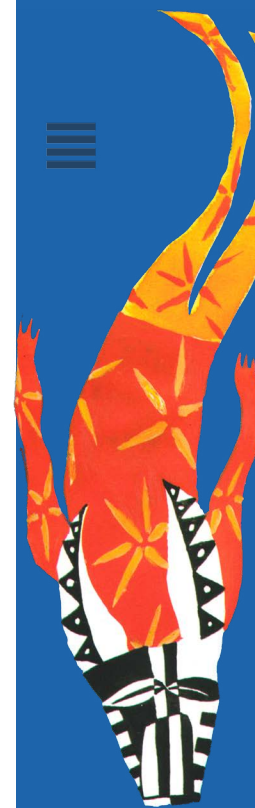
A presente investigação pautou-se em uma abordagem metodológica mista (quali-quantitativa), de caráter exploratório-descritivo (Marconi, Lakatos, 2017). Tal delineamento permitiu a combinação da pesquisa bibliográfica, essencial para a revisão aprofundada da literatura pertinente, com a pesquisa de campo, destinada à coleta de dados empíricos.

A população total da instituição, o IEMA Pleno São Luís Centro, compreende 641 estudantes. Deste universo, alcançou-se um espaço amostral de 200 alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio.



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





Para a coleta de dados, aplicou-se um formulário eletrônico de múltipla escolha, disponibilizado de forma on-line via Google Forms, composto por 20 questões de natureza objetiva e subjetiva. Este instrumento foi adaptado do modelo proposto por Araújo e Carvalho (2022), garantindo a pertinência e a validade das questões para o objetivo da pesquisa.

A análise dos dados coletados realizado de forma a integrar os aspectos quantitativos (frequência de uso, percepção de importância) e qualitativos (sugestões de melhoria dos serviços) das respostas dos alunos, permitindo uma compreensão holística do perfil das práticas leitoras e dos desafios enfrentados pela Biblioteca Laura Rosa.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa, baseamo-nos em autores que abordam a importância da leitura, da biblioteca escolar e da mediação no processo de formação do leitor, como: Araújo e Carvalho (2022), Campelo (2012, 2024), Freire (1989), Petit (2009, 2010), Silva (2005), Souza (2009), Bari, Bispo, Santos (2019).

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA)

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) foi formalmente instituído em 02 de janeiro de 2015, por meio da Medida Provisória nº 184, sob a gestão do então governador Flávio Dino. Sua criação visou à ampliação da oferta de educação profissional, científica e tecnológica no estado do Maranhão (Maranhão, 2015).

O IEMA tem o objetivo de ampliar a oferta no estado de educação profissional, científica e tecnológica. A proposta é implantar o instituto em todas as regiões do estado, oferecendo condições e oportunidades para o desenvolvimento dos seus potenciais, respeitando as necessidades locais e as prioridades estratégicas do maranhão. Neste sentido, está organizado em IEMA plenos, vocacionais e bilíngue.

Em todo maranhão, já somamos 55 IEMA's plenos que ofertam ensino médio técnico em tempo integral e 02 IEMA's bilíngues de ensino fundamental (São Luís e Santa Inês), além dos IEMA's Vocacionais, que somam já em 27 unidades. (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2026).

• **A Biblioteca Laura Rosa: Estrutura, Missão e Ações no IEMA São Luís-Centro**

A Biblioteca Laura Rosa, enquanto setor integrante do IEMA Pleno São Luís-Centro, unidade do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), opera sob a coordenação da Rede de Bibliotecas Bandeira Tribuzi. Seu funcionamento consiste em atuar como um organismo de apoio cultural e informacional, responsável pela seleção, coleta, organização, armazenamento, recuperação e disseminação de informações qualificadas, direcionadas tanto ao corpo discente quanto ao docente da instituição de ensino médio da rede pública.

Reconhecida como um centro de recursos educativos, a Biblioteca Laura Rosa integra-se de forma intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, assumindo o compromisso de desenvolver e fomentar a leitura e o acesso à informação. Seu acervo bibliográfico é constituído por obras que abrangem as diversas áreas do conhecimento preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além



de oferecer suporte técnico-científico aos cursos profissionalizantes ofertados pelo IEMA, tais como Eventos, Marketing, Publicidade, Guia de Turismo, Gastronomia, Técnico em Manutenção e Informática, Desenvolvimento de Sistemas, Áudio e Vídeo, Meio Ambiente e Serviços Jurídicos.

No âmbito de sua atuação, a Biblioteca Laura Rosa tem implementado uma série de ações culturais e literárias estratégicas. O objetivo central dessas iniciativas é aproximar os estudantes de um ambiente acolhedor e propício à leitura, com um acervo bibliográfico significativo, promovendo o acesso e a apropriação crítica da informação. Dessa forma, a biblioteca contribui ativamente para a construção de novos conhecimentos e para a agregação de experiências culturais em uma sociedade que demanda crescente acesso à cultura, à leitura e a oportunidades de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a biblioteca escolar, com seu acervo e a dinamicidade de suas ações, configura-se como um espaço privilegiado para viabilizar o acesso à informação, à educação, à cultura e ao conhecimento. A missão da Biblioteca Laura Rosa, portanto, estende-se ao apoio contínuo às atividades pedagógicas e ao fortalecimento de parcerias estratégicas com outras instituições e entidades ligadas ao segmento Livro, Leitura e Biblioteca, consolidando seu papel como um pilar fundamental na formação integral dos estudantes do IEMA São Luís-Centro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, mostrando os resultados considerados mais representativos obtidos através do formulário utilizado de forma eletrônica. Os participantes responderam 4 eixos temáticos compreendidos no questionário como: Perfil Socio-demográfico e histórico, Hábitos de leitura e preferências, Uso da biblioteca e sugestões e Ações de incentivo.

De acordo com a respostas e traçado o perfil dos alunos do IEMA Pleno São Luís centro, os dados mostram a distribuição dos respondentes que é relativamente equilibrada, 36% alunos do 1º ano, 2º ano: 30,5%, e 3º ano: 33,5%; desse quantitativo 57% são do sexo feminino e 41% são do sexo masculino.

Gráfico 1: Histórico escolar dos alunos

Onde você estudou o ensino fundamental?

200 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

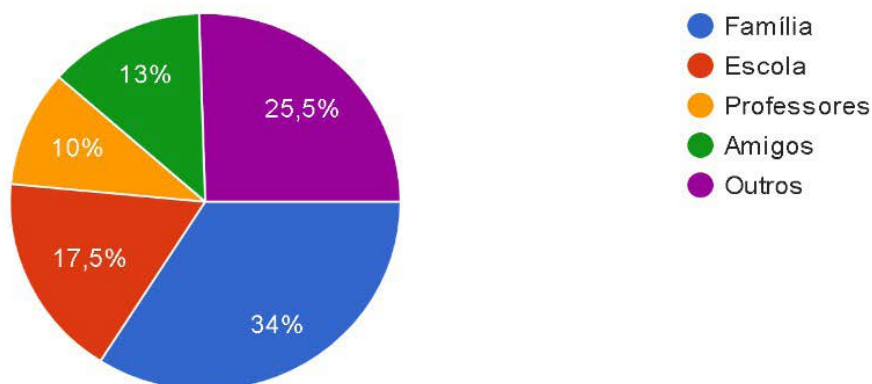


Conforme gráfico 1, observamos que 46% dos alunos cursou o ensino fundamental somente em escola pública, quase a metade dos alunos entrevistados. Dessa forma, a predominância de alunos provenientes de escola pública sugere que a Biblioteca Laura Rosa, do IEMA Pleno são Luís, desempenhe um papel potencial de compensação social de ampliação do repertório cultural, atuando como um agente de mediação para um público que pode ter tido menor acesso a bens culturais e práticas leitoras formais em sua trajetória inicial.

Gráfico 2: Influência de leitura

Quem mais o influencia ou o influenciou a ler livros?

200 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No gráfico 2, observa-se que quando pergunta que mais influencia ou influenciou a ler livros, a Família é citada como a principal influência (34%), seguida por outros (25,5%), e Escola (17,5%). De acordo com Petit (2010, p. 22), “a leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina. Vários estudos demonstram que a transmissão no seio da família permanece a mais frequente”. A família é o principal vetor na constituição do gosto e da prática da leitura, mesmo o Brasil sendo um país que lê pouco.

A influência da Escola (podemos inserir a biblioteca), é significativa, mas secundária à esfera familiar. Podemos perceber a necessidade de desenvolver estratégias que envolvam a comunidade familiar para potencializar a formação de leitores.

Michèle Petit (Petit, 2009, p. 140), em sua obra *os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* afirma que

“[...] pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância, também, de ver os adultos lerem. E ainda o papel das trocas de experiências relacionadas aos livros, em particular as leituras em voz alta, em que os gestos de ternura, a inflexão da voz, se misturam com as palavras [...] O que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real.

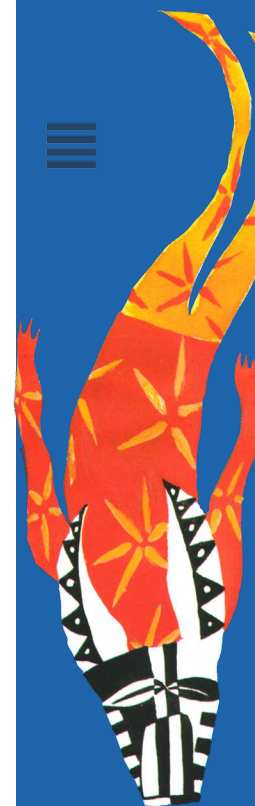
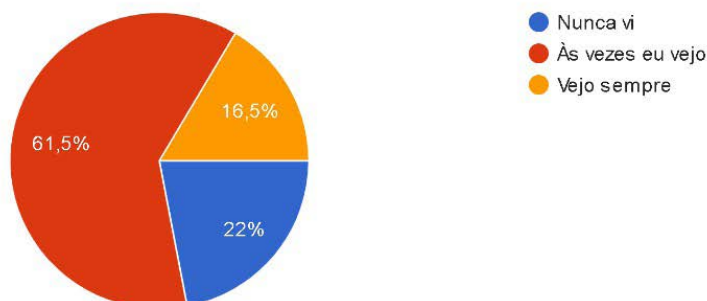


Gráfico 3: Frequência da Família lendo

Com que frequência você vê alguém da sua família ou alguém com quem você mora lendo livros?

200 respostas



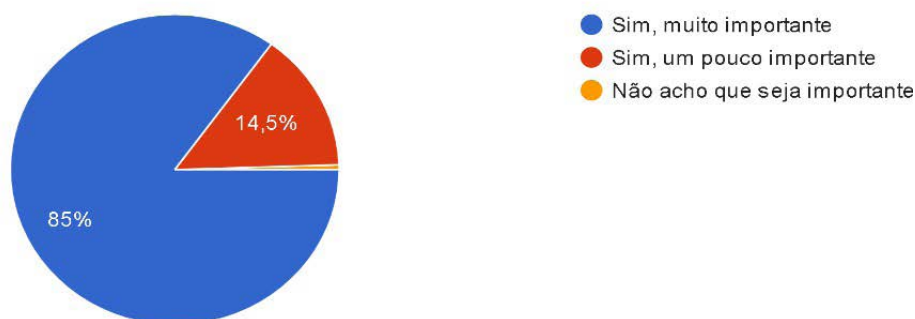
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Neste gráfico encontramos a opinião da maioria dos alunos (61,5%) vê a família lendo **“As vezes”**, e 22% **“nunca vi”**, e apenas 16,5% veem **“sempre”**. Este dado, cruzado com o gráfico 2, demonstra que a influência familiar é mais percebida do que a prática constante da leitura observada no gráfico 3. A baixa frequência de observação da leitura em casa pode ser um fator limitante para a consolidação de hábitos de leitura. Portanto, a Biblioteca Laura Rosa, neste contexto, assume um papel desafiador como espaço de práticas leitoras para o aluno.

Gráfico 4: Importância da leitura para vida

Você acha que a leitura é importante para a sua vida?

200 respostas



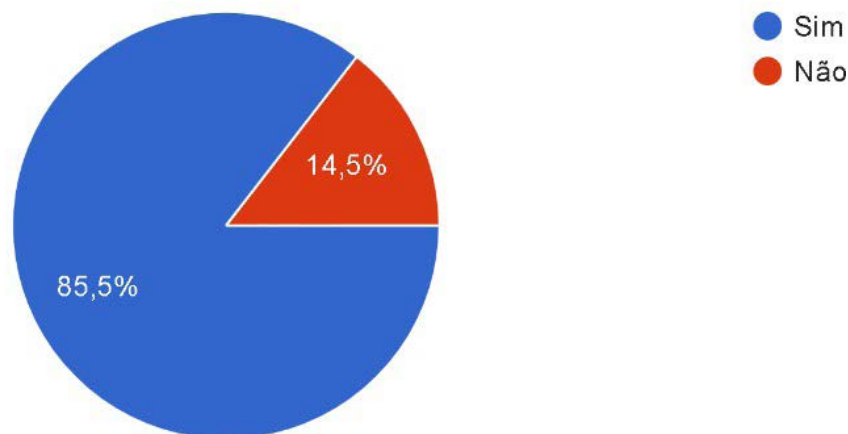
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Ao analisarmos o gráfico 4, a maioria considera a leitura **“Sim, muito importante”** (85%). Este resultado demonstra que os alunos têm uma consciência elevada sobre o valor intrínseco da leitura para sua vida e formação. Esta percepção positiva cria um terreno fértil para as ações da Biblioteca Laura Rosa. Segundo Paulo Freire, **“A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”** (1982, p. 22).

Gráfico 5: Acesso aos livros da Biblioteca Laura Rosa

Você tem acesso aos livros da Biblioteca Laura Rosa?

200 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

De acordo com o gráfico 5, a grande maioria (85,5%) afirma ter “Sim” acesso aos livros. A Biblioteca Laura Rosa permite acesso livre às estantes onde os alunos e professores podem acessar a área do acervo e manusear diretamente os livros, de forma que facilita a pesquisa e a leitura, estando presente o “princípio democrático”, mas que ao mesmo tempo exige controle de danos e organização por parte dos funcionários e o bibliotecário.

Nesse contexto, Bernardete Campello (2024, p.80), enfatiza que

[...] todas as pessoas têm o direito de escolher o que leem. Assim, o princípio da liberdade de escolha está arraigado nas práticas dos bibliotecários e é concretizado na própria forma como a biblioteca é organizada. Na maioria das bibliotecas a coleção é aberta, o que, na Biblioteconomia, se chama de livre acesso, que permite que o leitor vá à estante e escolha o livro que quiser[...] para dar oportunidade ao leitor de encontrar vários livros sobre o tema em que esteja interessado. Assim, a liberdade de escolha, juntamente com o gosto pela leitura, são os princípios que sustentam a prática da leitura na biblioteca.

Ao questionarmos sobre a pergunta 17: Quais dessas ações de incentivo à cultura, leitura e literatura você já participou? Com opções de múltipla escolha, a análise dos discentes revela um engajamento significativo em atividades que promovem a interação e a expressão, como o Correio Literário, atividade desenvolvida em parceria com o SESC e a Roda de conversa “A mulher maranhense na literatura”, realizada em parceria com a Biblioteca Pública Benedito Leite, ambas obtiveram (24%) de adesão, em terceiro: Feira Científica Literária Étnica, com (22%), em quarto: Exibição do filme documentário “Laura Rosa, a Violeta do Campo” (20,5%). Tais resultados colaboram com a perspectiva de que a biblioteca escolar, para além de seu papel como centro de recursos educativos, deve ser



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





um espaço de mediação cultural ativa e de lazer cultural, onde o bibliotecário atua como um agente dinamizador.

O quadro 1, apresenta a distribuição da participação dos alunos nas ações de incentivo à cultura, leitura e literatura promovidas pela Biblioteca Laura Rosa. Os dados foram coletados a partir de uma amostra de 200 alunos, selecionados de um universo total de 641 estudantes matriculados no IEMA Pleno São Luís Centro.

Quadro 1: Participação dos alunos nas ações da Biblioteca Laura Rosa (n=200)

Ações Desenvolvidas	Quantidade (n)	Percentual (%)
Correio Literário (Parceria com o SESC)	48	24,0%
Roda de conversa "A mulher maranhense na literatura" (BPBL)	48	24,0%
Feira Científica Literária Étnico-racial (FECLIE)	44	22,0%
Exibição do filme documentário "Laura Rosa, a Violeta do Campo"	41	20,5%
Exposição "Capela do Divino no Templo da Educação" (Casa de Cultura Popular Domingos Vieira Filho)	34	17,0%
Oficina de escrita e ilustração de Cordel (Expedição Encanta Cordel)	33	16,5%
Olimpíada Literária do IEMA (OLIEMA)	29	14,5%
Exposição "Uma autobiografia de Josué Montello" (Casa de Cultura Josué Montello)	26	13,0%
Semana Nacional do Livro e da Biblioteca (Protagonismo da Mulher)	26	13,0%
Ação de incentivo à leitura (Clube de Leitura GEPPEM – Leitura do livro Bolsa Amarela de Lygia Bojunga)	22	11,0%
Nenhum / Não participou	25	12,5%

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Torna-se possível observar no quadro 1, que a Biblioteca Laura Rosa desenvolve várias atividades em colaboração muitas vezes com outras instituições de cultura, o que potencializa o comprometimento no desempenho de suas funções. Vale ressaltar que essas ações são desenvolvidas com participação dos professores da escola, principalmente com os da área de linguagem, e alinhada com gestão pedagógica.

Os dados indicam que, embora a biblioteca atenda um bom quantitativo de alunos com ações significativas, ainda se evidencia a necessidade de projetos de mediação de leitura mais robusta para alcançar envolvimento maior dos alunos.

A FECLIE também se destaca com 22%, demonstrando o interesse dos alunos por atividades que integram ciência, literatura e questões étnico-raciais. Por outro lado, a ação com menor participação foi o Clube de Leitura GEPPEM (11%), por ter trabalhado com apenas duas turmas do 1º ano, uma do Curso de Áudio e Vídeo e outra e Serviços Jurídicos indicando a necessidade de estratégias de divulgação mais incisivas para atividades de leitura compartilhada de obras específicas. O índice de 12,5% de alunos que declararam não ter participado de nenhuma ação e aponta para um desafio de inclusão e engajamento que deve ser endereçado nas políticas de dinamização da biblioteca.



Campello (2024, p.65), sugere aderir ao “currículo integrado” constitui “[...] atingir o nível mais alto de colaboração, ocorrendo com todos os professores da escola [...] a biblioteca tem um programa de aprendizagem de habilidades informacionais ou de leitura [...] e todos os professores participam deste programa. A biblioteca está integrada ao currículo.”

A efetividade dessas ações interativas alinha-se às proposições de Michèle Petit, que destaca a importância da leitura e das atividades culturais na construção da identidade e na relação do indivíduo com o mundo. (Petit, 2009, p.157).

A baixa participação em ações mais tradicionais, como a Semana Nacional do Livro (13%), sugere a necessidade de repensar as estratégias de fomento, buscando maior alinhamento com as preferências e necessidades dos discentes para transformar a biblioteca em um espaço verdadeiramente vivo e engajador.

CONSIDRAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos nessa pesquisa fica evidente que a Biblioteca Laura Rosa desempenha importante papel dentro dessa instituição de ensino na construção de uma sociedade mais leitora para transformação social e cultural. A pesquisa buscou investigar o perfil das práticas leitoras dos alunos do IEMA Pleno São Luís-Centro em relação às ações desenvolvidas pela Biblioteca Laura Rosa, bem como identificar os desafios a serem superados para fortalecer o fomento à leitura e a formação de leitores críticos. Os resultados obtidos, a partir de uma amostra de 200 discentes, revelam um cenário de engajamento e potencialidades.

Dessa forma, é necessário priorizar mais ações de incentivo a leitura dentro da escola ocupando o espaço da biblioteca, embora no ambiente familiar tenha uma influência maior na constituição do gosto e da prática da leitura. A pesquisa identifica que no ambiente familiar a frequência de observação da leitura é insuficiente. Reforçam a importância de a

Biblioteca Laura Rosa consolidar e expandir suas ações interativas e culturalmente relevantes e buscar formas de atender as necessidades informacionais.

Recomenda-se a implementação de estratégias de curadoria participativa, envolvendo os alunos na escolha de temas e formatos de atividades, a fim de transformar o incentivo à leitura em uma experiência ainda mais dinâmica e atrativa. Tais iniciativas, fundamentadas em um diálogo colaborativo são essenciais para que a biblioteca continue a ser um agente transformador e catalisador do desempenho acadêmico e da formação cidadã no IEMA Pleno São Luís-Centro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lilian Maria da Silva, CARVALHO, Gislene Lima. **O incentivo à leitura no ensino médio: um estudo de caso na Escola Dr. Brunilo Jacó**. 2018. 24f. Artigo (Graduação) -Curso de Letras Língua Portuguesa, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017.

BARI, Valéria Aparecida; BISPO, Isis Carolina Garcia; SANTOS, Melânia Lima. A biblioteca escolar como espaço de lazer cultural e formação do leitor. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informa-**



ção, São Paulo, v. 5, p. 58–65, 2019. Disponível em: <https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/124>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 6**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. 291 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

GRISI, Maria Betânia Gomes; ARAÚJO, Maria de Fátima Freire de. Estudo de usuário: a biblioteca escolar como espaço de humanização e inclusão social. **Anais IV CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36892>. Acesso em: 10 jan. 2026.

Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **O IEMA**. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/?p=602>. Acesso em: 9 de jan. 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir** à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

MARANHÃO. Medida Provisória nº 184, de 02 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e dá outras providências. (Necessário incluir fonte de publicação oficial, ex: Diário Oficial do Estado).



O PROJETO MALA VIAJANTE COMO ESTRATÉGIA DE INCENTIVO À LEITURA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA BIBLIOTECA ITINERANTE NA ESCOLA MUNICIPAL ROTARY EM BELÉM-PA

Cristian Trindade das Neves

Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Belém.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática essencial para o desenvolvimento intelectual, cultural, social e emocional, pois amplia a compreensão do mundo, estimula o pensamento crítico e fortalece a participação social. No entanto, no Brasil, o acesso ao livro e à informação ainda é desigual, sobretudo em contextos escolares periféricos. Diante disso, iniciativas que democratizam o acesso à leitura são fundamentais para reduzir desigualdades educacionais e formar leitores desde a infância.

A biblioteca itinerante configura-se como uma estratégia pedagógica e social que amplia o acesso à leitura ao levar os livros diretamente aos leitores, superando barreiras estruturais e promovendo inclusão nas escolas públicas. Ao mesmo tempo, o texto evidencia que, apesar dos avanços nas políticas educacionais, persistem desafios na formação do hábito de leitura, relacionados à diversidade sociocultural dos estudantes e à ausência de estímulo no ambiente familiar, o que reforça a importância de ações escolares sistemáticas e contínuas de incentivo à leitura.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2024), realizada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural e o IBOPE Inteligência, revela que apenas 48% dos brasileiros têm o hábito de ler livros, evidenciando a escola como principal espaço de incentivo à leitura. O estudo destaca o papel do professor e do bibliotecário como mediadores essenciais e reforça a importância da biblioteca escolar como espaço ativo de vivências educativas, culturais e formativas, para além da simples guarda de livros.

O presente trabalho apresenta o relato de experiência do projeto “Mala Viajante: uma viagem pelas palavras”, desenvolvido na Biblioteca Escolar Eduardo Tavares Botelho, vinculada à Escola Municipal Rotary, integrante da rede municipal de ensino de Belém e das ações do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares (SISMUBE/SEMEC). Fundada em 1969 e localizada no bairro do Condor, área periférica da cidade, a escola atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, desempenhando papel relevante na formação educacional, social e cultural da comunidade local.

O projeto foi criado como alternativa para manter as práticas de leitura durante a reforma da biblioteca escolar, que suspendeu temporariamente o atendimento presencial. A iniciativa consistiu na circulação de uma mala com livros de autores paraenses pelas salas de aula, permitindo aos alunos o contato com as obras, a mediação da leitura e o diálogo sobre os textos. Assim, a biblioteca permaneceu ativa, reafirmando sua função educativa e cultural mesmo fora do espaço físico.

O projeto dialoga diretamente com o eixo temático do edital do SISMUBE/SEMEC para 2025 - “Imagem, palavra e autoria: um passeio pela poesia candeeiro dos autores Daniel da Rocha Leite e



Mediação Literária:

Leitura na biblioteca





Maciste Costa” - ao valorizar a literatura amazônica e seus autores. A iniciativa reconhece a produção regional como expressão da identidade cultural da Amazônia, promovendo o contato dos estudantes com obras que articulam texto e imagem, oralidade e imaginário, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a valorização da cultura local.

A pesquisa busca compreender o impacto do projeto e sua contribuição para a inclusão e formação de leitores. O problema de investigação é: de que forma o projeto, enquanto biblioteca itinerante, contribui para o incentivo à leitura e o fortalecimento do vínculo escola-família? O objetivo geral é analisar a experiência do projeto, enquanto os objetivos específicos são: compreender os fundamentos teóricos da leitura itinerante, descrever a execução do projeto e avaliar seus impactos na formação leitora e na integração comunitária.

A metodologia adotada é descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, configurando-se como relato de experiência das práticas realizadas na escola durante o projeto. O estudo baseia-se em revisão bibliográfica de produções de 2015 a 2025 em bases como SciELO, CAPES e IFES, articulada à observação sistemática das ações na biblioteca. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados observação participante, registro das atividades de mediação de leitura e análise da circulação dos livros.

Dessa forma, o trabalho evidencia que o projeto se configura como uma ação pedagógica simples, porém significativa, capaz de incentivar o hábito da leitura, fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade e reafirmar o papel social da biblioteca escolar.

CONCEITOS E EVOLUÇÃO DAS BIBLIOTECAS ITINERANTES

A biblioteca itinerante, também denominada móvel, volante ou ambulante, refere-se a serviços bibliotecários que se deslocam até os usuários para garantir acesso à informação e à leitura. Segundo o Conselho Federal de Biblioteconomia (2021), essas bibliotecas buscam atender áreas isoladas e suprir a ausência de bibliotecas fixas, utilizando diferentes meios de transporte. Conhecidas internacionalmente como *bookmobile* ou *bibliobus*, essas iniciativas surgiram no século XX e oferecem um serviço flexível e inclusivo, que no Brasil ganhou destaque nas últimas décadas como estratégia de democratização da leitura (Assis; Palhares, 2015).

A Biblioteca itinerante, ao tornar o livro acessível e presente no cotidiano, contribui diretamente para essa leitura crítica do mundo, estimulando a reflexão, a autonomia e a consciência social dos estudantes. Na mesma direção, Candido (2004, p. 83) defende que a literatura possui um papel humanizador e essencial à formação do indivíduo:

A literatura é o sonho acordado das civilizações. Por meio dela, o ser humano se reconhece, experimenta emoções, compreende o outro e cultiva valores éticos e estéticos indispensáveis à vida em sociedade. (Candido, 2004, p.83).

A evolução das bibliotecas itinerantes no Brasil apresenta crescimento significativo em alcance e número de unidades. O projeto BiblioSesc, iniciado em 2005, expandiu-se de uma única unidade móvel para 45, realizando mais de 2,2 milhões de empréstimos e atendendo cerca de 300 mil pessoas por ano (Sesc, 2025). Esse modelo atende à demanda por acesso a livros em comunidades com poucas



bibliotecas, promovendo a inclusão cultural. Assis e Palhares (2015) ressaltam que essas iniciativas aproximam potenciais leitores, pouco familiarizados com livros e periódicos, do universo da leitura. Dessa forma, as bibliotecas itinerantes se consolidam como elemento essencial nas políticas de democratização do acesso à informação.

A Biblioteca Itinerante amplia o alcance da leitura para além dos muros da instituição, circulando por comunidades, praças, centros comunitários e áreas rurais. Soares (2003, p. 37) destaca:

A Biblioteca Itinerante consiste em um serviço móvel que circula por comunidades, praças e áreas rurais, levando livros e atividades de mediação de leitura a públicos que têm pouco ou nenhum acesso a bibliotecas tradicionais. Por meio dessa iniciativa, busca-se ampliar o alcance da leitura, democratizar o acesso à cultura e fomentar práticas de letramento em diferentes contextos sociais. (Soares, 2003, p. 37)

Ao circular entre as turmas e ocupar diferentes espaços escolares, a Biblioteca itinerante amplia o alcance do acervo e aproxima o livro do leitor. Essa circulação pode ocorrer por meio de malas ou caixas literárias itinerantes, carrinhos de leitura, rodas de conversa literária e ações de mediação nos pátios ou salas de aula. Assim, o livro deixa de ser um objeto restrito e passa a integrar o cotidiano educacional.

Essa concepção sustenta a importância da Biblioteca itinerante como estratégia de formação de leitores literários, pois proporciona experiências de leitura diversificadas e mediadas, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação.

A leitura é uma prática social que se constrói a partir das interações entre sujeito, texto e contexto. Freire (1997) já defendia que “ler é interpretar o mundo”, destacando o papel libertador da leitura crítica. Nesse sentido, a biblioteca escolar tem papel estratégico como mediadora entre o leitor e o livro, sendo um espaço de convivência, imaginação e aprendizagem (Cunha, 2019).

A IMPORTÂNCIA DO ACESSO À LEITURA E À INFORMAÇÃO EM COMUNIDADES ESCOLARES

O acesso à leitura e à informação é fundamental para o desenvolvimento educacional e a formação cidadã, especialmente em comunidades escolares vulneráveis. A leitura é base para a construção do conhecimento, pensamento crítico e participação social (ASSIS; PALHARES, 2015), oferecendo benefícios como aquisição de saberes, enriquecimento cultural, lazer e ampliação das interações sociais. Em contextos com escassez de livros e espaços de leitura, a falta de acesso tende a agravar desigualdades educacionais. Estudos mostram que cerca de 75% dos brasileiros não frequentam bibliotecas regularmente, evidenciando o desafio de formar leitores competentes.

No contexto escolar, a ausência de bibliotecas ou acervos adequados compromete o aprendizado. Apesar da Lei Federal n.º 12.244/2010, que tornou obrigatória a presença de bibliotecas em todas as escolas até 2020, em 2018 55% das instituições ainda não possuíam biblioteca ou sala de leitura (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018). Essa falta limita o contato dos alunos com livros fora da escola e prejudica o desenvolvimento da proficiência leitora. Nesse cenário, bibliotecas itinerantes e projetos de leitura surgem como alternativas para garantir o direito à leitura, levando livros a “desertos de leitura” e promovendo inclusão social e cidadania (ASSIS; PALHARES, 2015).



O PAPEL DO MEDIADOR E O INCENTIVO AO HÁBITO DA LEITURA

A mediação de leitura é considerada um elemento chave na formação de novos leitores, pois é por meio dela que se estabelece a ponte entre o texto e o indivíduo que lê. O mediador de leitura é definido como aquele indivíduo que facilita a relação entre o leitor e o texto, destacando-se nessa função pais, professores, bibliotecários e outros educadores engajados (Freitas Grangieri; Oliveira, 2015, p.112). Em outras palavras, o mediador atua como um agente que apresenta livros, orienta escolhas e estimula a compreensão, adaptando-se ao ritmo e aos interesses de cada leitor.

Freitas Grangieri e Oliveira (2015) enfatizam que esse profissional (ou voluntário) deve respeitar o processo individual de cada leitor, possibilitando um vínculo afetivo com a leitura, além de orientar para a diversidade de textos e gêneros, ampliando o repertório cultural do leitor em formação. De fato, são inúmeros os desafios para quem se dedica à promoção da leitura - desde a concorrência com as mídias digitais até a falta de incentivo no ambiente familiar - mas a figura do mediador tem se mostrado fundamental para incentivar o hábito de ler e minimizar o desinteresse dos alunos (Freitas Grangieri; Oliveira, 2015).

A mediação de leitura envolve o mediador em interação ativa com os leitores, explorando significados, fazendo perguntas e estimulando imaginação e empatia, indo além da leitura em voz alta (Fundação Abrinq, 2024). Mediadores - professores, bibliotecários ou familiares - guiam a interpretação e tornam a experiência com o livro prazerosa, contribuindo para a formação de leitores autônomos e críticos desde o lar até a escola (Bari; Bispo; Santos, 2018). Quando bem conduzida, a mediação desperta interesse pela leitura, transformando não-leitores em leitores habituais e criando um círculo virtuoso de incentivo à leitura (Fundação Abrinq, 2024; Freitas Grangieri; Oliveira, 2015).

A MEDIAÇÃO DE LEITURA EM PROJETOS ITINERANTES

Nos projetos de bibliotecas itinerantes, a mediação de leitura assume papel central como estratégia para atrair e engajar o público leitor. Não basta levar os livros fisicamente até a comunidade; é preciso criar experiências de leitura atrativas, especialmente em contextos onde muitas pessoas não possuem o hábito de ler regularmente. Nesse sentido, muitas bibliotecas móveis desenvolvem atividades culturais e pedagógicas diversificadas. Por meio de rodas de leitura, contação de histórias, clubes de leitura, debates literários e oficinas temáticas, as bibliotecas itinerantes estimulam o envolvimento ativo dos participantes e despertam neles o gosto pela leitura, promovendo também a troca de ideias e experiências entre a comunidade (Acorse; Lopes, 2024).

Tais ações de mediação transformam a visita da biblioteca itinerante em um evento esperado e valorizado localmente, principalmente em áreas carentes de programação cultural. Acorse e Lopes (2024) relatam, em seu estudo sobre o BiblioSesc, que essas atividades dinâmicas contribuíram para não apenas formar novos leitores, mas também fortalecer as comunidades atendidas, promover inclusão social e incentivar o desenvolvimento pessoal dos participantes – corroborando a ideia de que a mediação de leitura qualificada potencializa os impactos da biblioteca itinerante.

O projeto BiblioSesc, em parceria com escolas municipais, integra mediação de leitura e biblioteca móvel ao oferecer não apenas empréstimo de livros, mas também mediadores que promovem histórias, oficinas lúdicas e atividades interativas (Sesc, 2025). Em Santarém (PA), a presença de contadores de his-



tórias nas escolas aumentou o engajamento dos alunos, que passaram a participar ativamente de rodas de leitura e vivenciar a leitura como uma atividade prazerosa e coletiva (Acorse; Lopes, 2024; Ssesc, 2025).

Ademais, estudos evidenciam os resultados positivos dessa mediação itinerante. Acorse e Lopes (2024) verificaram, através de pesquisa de campo no BiblioSesc, a influência direta da biblioteca itinerante no desenvolvimento da leitura dos usuários e na formação de novos leitores, comprovando que a presença de mediadores ativos e programação cultural aumentou significativamente o uso dos livros disponíveis. Em suma, a mediação de leitura, quando integrada aos projetos itinerantes, funciona como catalisador: ela transforma a simples circulação de livros em uma experiência educativa completa, capaz de cativar o público e criar vínculos duradouros com a leitura.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, realizada em 2025 na Escola Municipal Rotary, em Belém-PA. Os dados foram coletados por meio de observações e registros de empréstimos das diferentes etapas de ensino e organizados em tabelas. A análise quantitativa considerou a frequência de empréstimos e a participação das turmas, enquanto a qualitativa analisou o envolvimento e as experiências dos alunos, possibilitando compreender os resultados do projeto no contexto escolar.

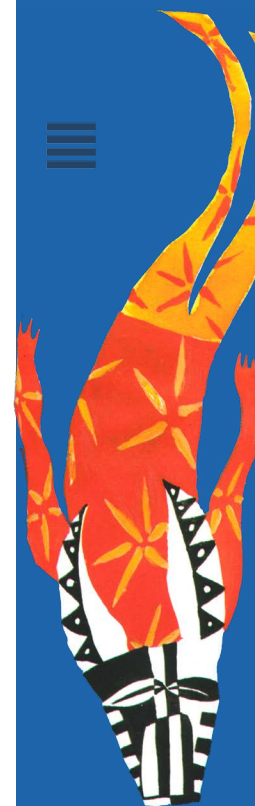
Entre dezembro de 2024 e janeiro de 2025, foi realizado o levantamento do acervo, priorizando obras regionais e temáticas amazônicas, identificando apenas sete títulos de autores paraenses, como Daniel da Rocha Leite e Maciste Costa, quantidade considerada insuficiente para os objetivos do projeto. Para suprir essa lacuna, a escola solicitou doações à Biblioteca Pública Arthur Vianna, resultando na incorporação de 115 livros ao acervo, fortalecendo a mediação literária e a valorização da literatura regional.

Devido à quantidade limitada de exemplares, foi adotado um sistema de empréstimos quinzenais e alternados entre as turmas, garantindo acesso equitativo ao acervo. O projeto contou com planejamento pedagógico articulado com professores e coordenação, definindo objetivos, seleção das obras e cronograma, além da organização dos horários de atendimento e distribuição de material informativo sobre a iniciativa.

Quadro 1 – Cronograma de execução das atividades do Projeto

Meses	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	Dez
Execução do projeto										
Revisão bibliográfica em dez de 2024										x
Criação do projeto	x									
Reunião com a coordenação pedagógica reunião e apresentação do projeto para os professores		x								
Duração do projeto			x	X	X					
Oficinas e coleta dos dados.								X	x	
Culminância.									x	

Fonte: AUTOR (2025).



Quadro 2 - Etapas e Ações do Projeto

Etapa	Ações Desenvolvidas
Organização do Projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de planilha de empréstimos por turma; - Escolha da mala, - escrita e fixação, no interior da mala, de orientações destinadas aos pais ou responsáveis sobre a realização das atividades; - envio prévio de bilhete explicativo no caderno do projeto, apresentando a proposta da <i>Mala Viajante</i>.
Mediação Inicial em Sala	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projeto aos alunos, explicando seu funcionamento e objetivos; - conversa inicial sobre a história trabalhada, abordando o autor, os personagens e as ilustrações; - leitura ou contação de histórias em sala de aula.
Atividades de Leitura e Expressão	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo ao reconto da história com as próprias palavras das crianças; - proposta de produção de desenhos inspirados na narrativa, favorecendo a compreensão e a expressão criativa.
Envolvimento da Família	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história em casa com a mediação dos pais ou responsáveis; - realização de perguntas orientadoras, como o título da obra, identificação dos personagens, parte preferida da história e compreensão da narrativa.
Ações Lúdicas e Interativas	<ul style="list-style-type: none"> - Realização e premiação de concurso de desenhos; - Gincana literária; - Desafio na biblioteca intitulado "Quanto livros tem na mala?", incentivando a curiosidade e o contato com o acervo dentro da mala.
Culminância	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dos trabalhos na biblioteca, - Desenvolvimento de atividade final de socialização das experiências, reunindo produções, relatos e resultados alcançados ao longo do projeto, com a participação dos autores no dia.

Fonte: AUTOR (2025).

O projeto foi planejado e executado de forma criteriosa, mesmo em um período crítico da escola, com organização e intencionalidade pedagógica evidenciadas nos Quadros 1, 2 e 3. As etapas abrangeram orientação às famílias, controle de empréstimos e mediação de leitura em sala, garantindo compreensão significativa das obras. As atividades pedagógicas foram estruturadas por turma, obra e autor, combinando leitura mediada e práticas artísticas adequadas à faixa etária, utilizando materiais acessíveis que favoreceram a participação dos estudantes e a continuidade das ações de incentivo à leitura, demonstrando a efetividade do projeto mesmo diante de limitações institucionais.



Quadro 3 - Desenvolvimento das Atividades

Público / Ano	Obras Trabalhadas	Atividades Desenvolvidas
Educação Infantil	"Cadê o verde que estava aqui?" (Ilustrações: Maciste Costa).	Leitura mediada das obras, seguida de oficina de desenho e pintura. As crianças representaram personagens e cenários, estimulando a imaginação, a expressão artística e o cuidado com a natureza.
1º ano	"Cadê o verde que estava aqui?" (Ilustrações: Maciste Costa)	Leitura compartilhada e oficina de pintura e desenho, explorando as cores da floresta e refletindo sobre a preservação ambiental.
2º ano	"O Igarapé Encantado." (Autor: Maciste Costa)	Leitura da obra e oficina de pintura e desenho, destacando os rios, a fauna e os encantos da natureza amazônica.
3º ano	"Cadê o verde que estava aqui?" (Ilustrações: Maciste Costa)	Retomada da leitura com oficina de pintura e desenho, valorizando o olhar crítico das crianças sobre o meio ambiente.
4º ano	"A história das crianças que plantaram um rio" (Autor: Daniel da Rocha Leite; Ilustrações: Maciste Costa)	Leitura e oficina de criação de peixes, barquinhos, palafitas e animais da Amazônia, utilizando papelão e origami para representar o ciclo das águas e a vida ribeirinha.
5º ano	"Já estavam no ventre da terra" (Autor: Daniel da Rocha Leite; Ilustrações: Maciste Costa)	Estudo da obra e oficina de construção de palafitas em papelão, retratando o cotidiano amazônico e a vida ribeirinha.
Voluntários	"A história das crianças que plantaram um rio" (Daniel da Rocha Leite; Ilustrações: Maciste Costa)	Leitura, discussão coletiva e oficina de maquetes de palafitas em papelão, além da produção de poemas autorais inspirados na obra.
EJAI	"A Tapera"; "O Igarapé Encantado" (autor: maciste costa), "A Tuíra" (ilustrador: Maciste Costa); "A história das crianças que plantaram um rio"; "Já estavam no ventre da terra." (autor: Daniel da Rocha Leite, ilustrador: Maciste Costa)	Leitura das obras e oficina de criação de peixes, barquinhos e palafitas em uma paisagem ribeirinha, integrando literatura, memória e cultura amazônica.

Fonte: AUTOR (2025).

O levantamento revela predominância de obras que dialogam com a cultura amazônica e a identidade local, evidenciando o cuidado curatorial da biblioteca e seu papel na promoção de reflexões sobre meio ambiente, cultura ribeirinha e identidade, com a literatura como eixo central das práticas escolares. As turmas participaram de rodas de conversa de sensibilização, recebendo orientações sobre o projeto e cuidados com os livros. A Mala Viajante era utilizada para empréstimos, e, no momento da devolução, ocorria a socialização das leituras. Atividades complementares, como ilustrações, produções textuais e exposições de desenhos, estimularam oralidade, criatividade e interpretação dos textos (Figura 1).



Figura 1 - Momentos de socialização e realização de empréstimos do Projeto



Fonte: Autor (2025), projeto “Mala Viajante: uma viagem pelas palavras”.

A ficha de frequência de empréstimo por turma funcionou como instrumento de engajamento e apoio ao planejamento pedagógico, permitindo o acompanhamento quantitativo da circulação do acervo, a avaliação do número de empréstimos e ajustes no projeto. Além do controle das obras, também teve função pedagógica ao estimular a responsabilidade e a autonomia dos alunos.

Com o intuito de analisar a participação dos estudantes e o alcance das ações propostas do projeto na comunidade escolar, foi realizado um levantamento estatístico efetuado em 2025. O **Quadro 4** refere-se à frequência de usuários durante o projeto no ano de 2025, considerando os turnos manhã, tarde e noite, distribuídos por mês.

Quadro 4 - Estatística de usuários do projeto por turno e mês.

Frequência de usuários														
ANO: 2025 / MANHÃ E TARDE														
turno	meses	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
manhã		*	*	*	237	268	44	*	*	35	278	119	92	1.073
tarde		*	*	*	*	*	*	*	*	*	311	67	190	568
Noite		*	*	*	*	*	*	*	*	20	*	*	*	20

*Janeiro, fevereiro, março e Julho sem atendimento.

TOTAL: 1661

Fonte: Autor (2025).

Os dados indicam que, em 2025, a biblioteca atendeu 1.661 usuários, com predominância no turno da manhã, que concentrou 1.073 atendimentos, especialmente nos meses de abril, maio e outubro. O turno da tarde registrou 568 usuários, com atendimentos retomados a partir de outubro após a reforma, enquanto o turno da noite apresentou apenas 20 atendimentos em setembro. Observa-se impacto direto dos períodos de suspensão e reorganização da biblioteca na redução dos

atendimentos. O **Quadro 5** apresenta, a seguir, o total de empréstimos de livros ao longo do ano, distribuídos por mês, turno e etapa de ensino.

Quadro 5 - Total de empréstimos de livros realizados.

ESTATÍSTICA DE EMPRÉSTIMO													
TURNO: MANHÃ, TARDE E NOITE - ANO: 2025													
MESES	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
ED. INFANTIL	*	*	*	62	47	*	*	*	-	01	01	01	112
1º ANO	*	*	*	40	45	*	*	*	14	76	20	12	182
2º ANO	*	*	*	24	24	24	*	*	02	25	03	03	103
3º ANO	*	*	*	37	33	35	*	*	-	36	03	01	145
4º ANO	*	*	*	52	68	46	*	*	02	78	30	09	283
5º ANO	*	*	*	24	15	16	*	*	-	18	06	06	84
6º ANO	*	*	*	*	*	*	*	*	-	54	03	07	64
7º ANO	*	*	*	*	*	*	*	*	-	01	-	-	01
8º ANO	*	*	*	*	*	*	*	*	-	02	-	-	02
9º ANO	*	*	*	*	01	*	*	*	-	02	-	-	03
EJAI	19	*	*	*	*	*	*	03	-	-	-	01	23

*Janeiro, fevereiro, março e Julho sem atendimento.

TOTAL: 1002 empréstimos

Fonte: Autor (2025).

Em relação às etapas de ensino, o 4º ano apresentou o maior número de empréstimos em 2025, com 283 livros, seguido pelo 1º ano (182) e pelo 3º ano (145), indicando maior adesão às práticas de leitura nessas turmas. A Educação Infantil também teve participação significativa, com 112 empréstimos, demonstrando envolvimento desde os primeiros anos escolares.

As turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) registraram 70 empréstimos, e a EJAI contabilizou 23, números menores possivelmente relacionados ao período reduzido de atendimento, à reorganização do espaço e às características do público. No total, foram realizados 1.002 empréstimos ao longo do ano, evidenciando o impacto das ações de incentivo à leitura e reforçando a importância da biblioteca escolar como espaço de acesso ao livro e mediação da leitura em todos os níveis de ensino.

Após a reforma, a retomada dos empréstimos em setembro permitiu a realização de oficinas e a culminância do projeto, envolvendo leitura, criatividade e expressão artística, os alunos produziram desenhos, colagens, dobraduras e maquetes. A exposição final reuniu alunos, professores, coordenação pedagógica, direção escolar, autores convidados, voluntários e o bibliotecário, socializando os resultados e celebrando os avanços do projeto, como mostra as **Figuras 2 e 3**:



Figura 2 - Oficinas, atividades e culminância do projeto.



Fonte: Autor (2025), projeto "Mala Viajante: uma viagem pelas palavras".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Mala Viajante, desenvolvido na Escola Municipal Rotary, evidenciou a relevância das práticas de leitura itinerante como estratégia de promoção do acesso ao livro, mesmo diante de limitações estruturais. A iniciativa demonstrou que ações simples, criativas e bem planejadas podem fortalecer a biblioteca escolar, ampliar o interesse dos alunos pela leitura e aproximar a comunidade do universo literário. A iniciativa promoveu maior engajamento dos estudantes, avanços na oralidade, interpretação e produção textual, além da valorização da literatura amazônica.

O projeto evidenciou a biblioteca como um espaço dinâmico e inclusivo, destacou o papel do bibliotecário como mediador da leitura e incentivou a participação das famílias no processo leitor. Assim, a experiência confirmou a biblioteca itinerante como uma estratégia eficaz e inspiradora para a formação de leitores críticos e para a promoção da educação pública.

REFERÊNCIAS

- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil. São Paulo: Global, 2003.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CAMPÊLO, Bernadete Santos. **A biblioteca escolar e a formação do leitor**: um espaço de aprendizagem. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.





- CUNHA, Murilo Bastos da. **Bibliotecas, informação e conhecimento**. Brasília: Briquet de Lemos, 2012.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL; IBOPE INTELIGÊNCIA. **Retratos da Leitura no Brasil 2024**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br>. Acesso em: 24 out. 2025.
- OLIVEIRA, Zita de Paula. **A ilustração no livro infantil**: imagem e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- PAIVA, Aparecida. **Leitura e práticas culturais na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SISTEMA MUNICIPAL DE BIBLIOTECAS ESCOLARES – SISMUBE/SEMEC. *Política de incentivo à leitura: Diretrizes e práticas*. Belém: SEMEC, 2025.
- ACORSE, Mariana; LOPES, Luiz Cláudio Vieira. **O trabalho da biblioteca itinerante como incentivo à leitura**: relato de experiência do BiblioSesc no município de Magé (RJ). In: Anais do 30º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBBD), 2024. São Paulo: FEBAB. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/cbbbd2024/article/view/3547>. Acesso em: 24 out. 2025.
- AGUIAR, Bruno Félix de; XAVIER, Joana Darc; et al. Projeto de Leitura Mala Viajante. **Revista Programa A União Faz a Vida**, v.5, 2019. Disponível em: <https://revistaauniaofazavida.emnuvens.com.br/rufv/article/view/335>. Acesso em: 24 out. 2025.
- ASSIS, Márcio Barbosa de; PALHARES, Milla Lamounier. **Biblioteca Popular Unilavras**: biblioteca itinerante como mecanismo de promoção da cidadania, cultura e lazer. *Ciência da Informação*, Brasília, v.44, n.3, p.488-497, set./dez. 2015.
- BARI, Valéria Aparecida; BISPO, Ísis Carolina Garcia; SANTOS, Melânia Lima. **A biblioteca escolar como espaço de lazer cultural e formação do leitor**. *ConCI: Convergências em Ciência da Informação*, v.1, n.2, p.49-56, 2018.
- CRIE. **Projeto Maleta Viajante**. Estância Turística Hidromineral de Serra Negra – Secretaria de Educação e Cultura, 2024. Disponível em: https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_107_11_5_05032024134033.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.
- FIGUEREDO, Elma N. **O projeto “Maleta Viajante” como estratégia de incentivo à leitura**. Vitória: IFES, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/5482>. Acesso em: 24 out. 2025.
- FUNDAÇÃO ABRINQ. O que é mediação de leitura? São Paulo, 15 out. 2024. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/o-que-e-mediacao-de-leitura>. Acesso em: 24 out. 2025.
- PEREIRA, Marli et al. Anos Iniciais do Ensino Fundamental – **Projeto “Mala Viajante”**. Brasília: Ministério da Educação – Portal do Professor, s.d. (aproximadamente 2014-15). Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000017058.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.
- PROGRAMAÇÃO de “Projeto Maleta Viajante percorre escolas do Brasil”. São Luiz: Jornalista Imprensa São Luiz, 23 ago. 2023. Disponível em: <https://www.saoluiz.edu.br/blog/projeto-maleta-viajante-percorre-escolas-do-brasil-2023-08-23-09-17-33>. Acesso em: 24 out. 2025.
- SILVA, Débora Lima da; OLIVEIRA, Nadjane Gonçalves de. **Projeto Mala Viajante**: um incentivo à leitura na Escola Municipal Sete de Setembro em Lamarão-BA. In: IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação, 2015. Rio de Janeiro: UERJ/Realize Editora. Disponível em:



torarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA4_ID608_27052015125002.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

SOUZA, Fernanda Gonçalves de. **Bibliotecas itinerantes públicas:** estratégia de democratização do acesso à leitura e à informação. *Ciência da Informação*, v.51, n.4, 2022. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5591>. Acesso em: 24 out. 2025.

TELES, José Luiz Campos. **Biblioteca itinerante:** um espaço incentivador da leitura. In: *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 2020. Aracaju, UFS. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10311/59/58.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca



MEDIAÇÃO DA LEITURA EM BIBLIOTECAS: ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E AUTÔNOMO NO ENSINO MÉDIO

Josiclea dos Santos Cardoso

*Instituto Estadual de Educação Ciência e Tecnologia do
Maranhão - IEMA*

Djalda Maracira Castelo Branco Muniz

Instituto Estadual de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA

INTRODUÇÃO

A formação do leitor no Ensino Médio é um desafio pedagógico que exige a superação de modelos tradicionais focados na decodificação textual. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preconiza a formação de um indivíduo capaz de “analisar, interpretar e produzir textos em diferentes gêneros e mídias, com autonomia e senso crítico”. Neste cenário, a biblioteca escolar emerge como um laboratório privilegiado para a mediação da leitura, indo além do suporte curricular para se tornar um pólo de efervescência cultural e crítica.

O presente artigo apresenta estratégias de mediação da leitura nas bibliotecas escolares do IEMA, que contribuam para a formação de leitores críticos e autônomos no Ensino Médio, promovendo práticas de leitura significativas, participativas e alinhadas às necessidades e interesses dos estudantes, conforme documentadas nos relatórios das atividades desenvolvidas no ano de 2024, nas bibliotecas da instituição. “A escola ao trabalhar a leitura crítico reflexiva, vai além da superfície do texto, além do que está explícito, do que está declarado. Uma leitura que mobiliza um sentido plural, portanto: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto” (Antunes, 2009, p.204).

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas de mediação da leitura desenvolvidas em bibliotecas escolares do ensino médio, buscando compreender seus fundamentos pedagógicos e metodológicos e sua contribuição para a formação de leitores críticos e autônomos, partindo da identificação das ações atualmente implementadas nesses espaços, considerando as concepções educacionais que orientam a mediação da leitura e as metodologias adotadas no cotidiano escolar. Além disso, o estudo analisa diferentes estratégias de mediação da leitura, tais como: rodas de leitura, clubes do livro, projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias digitais que influenciam o desenvolvimento da leitura crítica e da autonomia leitora dos estudantes. Essas práticas são examinadas a partir de seu potencial formativo, de sua capacidade de promover a reflexão, o diálogo e a construção de sentidos, bem como de estimular o protagonismo juvenil no processo de leitura. Também investiga o papel desempenhado pelo bibliotecário, pelos professores e pela comunidade escolar na formação do leitor crítico e autônomo, considerando a mediação da leitura como uma ação coletiva e colaborativa, discutindo a importância da articulação entre esses atores para a consolidação da biblioteca escolar como espaço educativo, cultural e democrático, capazes de favorecer experiências significativas de leitura. Por fim, o estudo propõe ações e intervenções de mediação da leitura



Mediação Literária:
Leitura na biblioteca





que possam potencializar o pensamento crítico, a autonomia e o engajamento dos estudantes no ambiente da biblioteca escolar, que visam contribuir para o fortalecimento das práticas leitoras no Ensino Médio, destacando a biblioteca escolar como um espaço estratégico para a formação integral dos sujeitos e para a promoção de uma educação voltada à cidadania e à emancipação intelectual.

A mediação da leitura nas bibliotecas escolares do IEMA é fundamental para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio, pois esses espaços articulam leitura, pesquisa, cultura e inovação. Apesar dos avanços na implantação das bibliotecas, ainda falta sistematizar e avaliar práticas de mediação alinhadas ao currículo por competências, ao protagonismo juvenil e às culturas juvenis atuais. “Leitura vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como atribuição de sentido às coisas. [...] No sentido mais restrito, leitura pode significar a construção dum aparato teórico e metodológico de aproximação dum texto” (Orlandi, 1988, p. 7).

Essa lacuna justifica a pesquisa, que busca compreender e propor estratégias que fortaleçam a formação do leitor crítico e autônomo, especialmente diante do cenário de excesso de informação e desinformação. A relevância do estudo também se reforça por dialogar com políticas educacionais e por integrar iniciativas da Rede IEMA, como Olimpíadas Literárias, clubes de leitura, rodas de conversa, feiras literárias e ações das Bibliotecas Maker.

A BIBLIOTECA DA REDE IEMA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO ATIVA

A mediação da leitura, no contexto da biblioteca escolar, é definida como a intervenção intencional do bibliotecário ou do mediador para estabelecer uma relação significativa entre o leitor, o texto e o contexto social. Para o Ensino Médio, essa mediação deve ser orientada para a problematização e o diálogo, conforme mostra o relatório analisado no ano de 2024. No quadro abaixo, foram selecionadas algumas atividades desenvolvidas nas bibliotecas do IEMA.

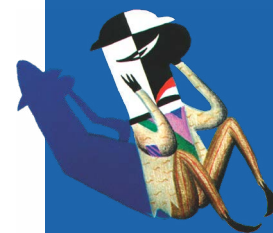
O PAPEL DO BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR COMO MEDIADOR NA BIBLIOTECA

Mesmo que a mediação da informação seja o próprio processo de disseminação do conhecimento, ela é de fato, um elemento essencial para a construção cognitiva do indivíduo, pois essa interligação entre o transmissor e o receptor nem sempre ocorre de forma simples, pois depende da forma e da habilidade de cada profissional que atende os usuários da biblioteca.

Conforme Nunes e Santos

É fundamental que os alunos aprendam desde cedo a importância da biblioteca dentro do ambiente escolar como fonte de informação e conhecimento, para que se tornem leitores com perfil crítico e reflexivo, adquirindo habilidades e competências para buscar, recuperar e avaliar as informações que necessitam para, assim, aprender constantemente contribuindo para sua vida social e acadêmica (Nunes e Santos, 2020, p. 7).

Dessa forma, a biblioteca escolar torna-se um espaço dedicado ao saber, à cultura e ao conhecimento, pois os bibliotecários que atuam como mediadores são peças fundamentais no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sem perder o foco na mediação e na formação leitora dos estudantes.



Quadro 1: atividades desenvolvidas nas bibliotecas do IEMA

Atividade de Mediação	Objetivo na Formação do Leitor	Unidade
III Chá Literatura de Mulherzinha (Debate sobre representação da mulher na literatura)	Estimular a leitura crítica de gênero e a desconstrução de estereótipos.	IP Bacabeira
Diálogos Antirracistas (Rodas de conversa, palestras e exposições)	Promover a leitura do mundo e a consciência social, utilizando a literatura e o debate como ferramentas de combate ao racismo.	IP Rio Anil
Encenação do livro "Extraordinário" (Pink Shirt Day)	Utilizar a dramatização como estratégia de compreensão empática e combate ao bullying.	IP Vargem Grande
Clube do Livro "Devaneios Literários" (Leitura de Fahrenheit 451)	Desenvolver a autonomia na escolha e a interpretação aprofundada de obras que abordam temas complexos como censura e distopia.	IP Bacabeira
Jogo de Tabuleiro nos Intervalos (Combinado com leitura)	Promover a leitura como lazer e a socialização do conhecimento em um ambiente descontraído.	IP Itaqui Bacanga
Tarde Festiva - Lançamento "Contos da Cultura Popular"	Formar leitor e desenvolver o gosto pela leitura, a sensibilidade estética e a capacidade crítica, permitindo que o leitor compreenda o mundo, reflita sobre diferentes realidades e amplie sua imaginação e repertório cultural, buscando valorizar as expressões e saberes do povo, promovendo o reconhecimento das identidades locais e o sentimento de pertencimento.	IP Centro - São Luís
Documentário "Laura Rosa, a Violeta do Campo"	Resgatar e valorizar a trajetória da poetisa maranhense Laura Rosa, destacando sua contribuição para a literatura e a cultura popular do Maranhão. A obra busca preservar sua memória, reconhecer sua importância histórica e inspirar novas gerações por meio de sua sensibilidade poética e do legado cultural que ela deixou.	IP Centro - São Luís
Projeto InterCordel	Oportunizar a valorização da Literatura de Cordel e da escrita criativa, incentivando a produção autoral dos estudantes a partir do diálogo entre as tradições culturais do Brasil e da França, buscando fortalecer a expressão literária, o intercâmbio cultural e o protagonismo juvenil por meio da arte e da palavra.	IP Centro - São Luís

Fonte: As autoras (2025)

ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

A formação do leitor crítico está intrinsecamente ligada à capacidade de questionar, contextualizar e avaliar o texto. As estratégias observadas no relatório demonstram um foco claro em temas de relevância social, transformando a biblioteca em um fórum de discussão.

Bortolin fala que:

Toda iniciativa de um grupo de leitores experientes ou iniciantes, tendo como característica básica a realização de reuniões periódicas, presenciais ou virtuais com a finalidade de ler e discutir determinado texto/livro, em sua maioria, literários. (Bortolin, 2011, p. 7).



LEITURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E RACIAL

O destaque para o Projeto Diálogos Antirracistas (IEMA Rio Anil) e a alusão a Maria Firmina dos Reis (IP Bacabeira) são exemplos notáveis. Ao celebrar a primeira romancista negra brasileira e debater os impactos psicológicos do racismo, a biblioteca não apenas promove a leitura de autores que valorizam sua identidade e a democratização da cultura, mas também instrumentaliza o estudante para a leitura crítica da história e da sociedade. A leitura deixa de ser um ato individual e passivo para se tornar uma práxis social e política.

Alencar fala que

Incentivar o gosto pela leitura e pelo conhecimento do repertório de livros da biblioteca Trocar experiências de leitura Estimular a leitura solidária e a convivência em torno da leitura e os recursos necessários são livros impressos e/ou digitais (Alencar, 2019, p. 15).

INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO

A articulação de atividades com o currículo formal e a realidade do estudante é fundamental para a execução das atividades de leitura, pois requer um olhar clínico.

A Oficina de materiais alternativos pela eletiva de “THE SOUND OF THE PHYSICS”

(IEMA PLENO Itaqui Bacanga), demonstra a integração da leitura com a ciência, mostrando que a informação e o conhecimento estão presentes em diversas áreas. Da mesma forma, o ORÁCULO DO ENEM (IEMA PLENO Bacabeira), utiliza a biblioteca para apoiar a preparação para o exame do Ensino Médio - ENEM, mas é feito em um contexto de estudo orientado e disponibilização de materiais, reforçando a autonomia do estudante na busca por conhecimento.

ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR AUTÔNOMO

A autonomia do leitor é a capacidade de gerenciar o próprio processo de leitura, desde a escolha do material até a aplicação do conhecimento adquirido. As bibliotecas da Rede IEMA empregam estratégias que incentivam essa autogestão, tais como:

- **Clubes de Leitura:** O Clube do Livro “Devaneios Literários” permite que os alunos escolham e discutam obras complexas (*Fahrenheit 451*), desenvolvendo a capacidade de argumentação e aprofundamento temático sem a obrigatoriedade da avaliação formal.

[...] clube de leitura é toda iniciativa de um grupo de leitores experientes ou iniciantes, tendo como característica básica a realização de reuniões periódicas, presenciais ou virtuais com a finalidade de ler e discutir determinado texto/livro, em sua maioria, literários. (Bortolin, 2011, p. 7).

- **Acolhimento e Orientação:** Ações como o Acolhimento com apresentação da Biblioteca aos novos alunos (IEMA PLENO Rio Anil) e o Estudo Orientado (IEMA PLENO Bacabeira), que visam familiarizar o estudante com o espaço e os recursos disponíveis, transformando-o em um usuário competente e independente da informação.

- **Diversificação de Formatos:** O convênio com o Grupo JKomics para o Projeto das HQs nas Escolas (IP Itaqui Bacanga) reconhece a validade de diferentes gêneros textuais, incentivando a leitura por meio de formatos que dialogam diretamente com a cultura juvenil, como as histórias em quadrinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as ações de mediação de leitura desenvolvidas pelas bibliotecas escolares da Rede de Bibliotecas do IEMA, no ano de 2024, evidenciam a centralidade da biblioteca como espaço pedagógico, estratégico na formação integral do estudante do Ensino Médio, ao articular leitura, diálogo e da problematização da realidade dos alunos, essas práticas, vão além da dimensão instrumental do ato de ler e consolidam a leitura como experiência formativa, crítica e emancipadora. Os resultados apontam que a mediação intencional potencializa o engajamento discente, favorecendo a interdisciplinaridade, fortalece a autonomia leitora, elementos indispensáveis à construção de sujeitos capazes de interpretar, intervir e transformar o contexto em que estão inseridos. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de institucionalizar, ampliar e valorizar essas práticas no âmbito das políticas educacionais, reconhecendo a biblioteca escolar como núcleo estruturante da aprendizagem e da formação cidadã na educação contemporânea.

A biblioteca escolar tem se consolidado como um espaço dinâmico e interativo, promovendo o acesso dos alunos aos livros mesmo com os avanços da tecnologia presente a cada dia na vida das pessoas. Então, através das ações de mediação da leitura, os usuários são convidados a explorar o universo do conhecimento, das descobertas e da imaginação, ao mesmo tempo em que desenvolvem e aprimoram habilidades como vocabulário, comunicação e senso crítico.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Patrícia Vargas; AMARO, Vagner da Rosa. Mediação na biblioteca: perspectivas para as práticas de leitura literária. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 20., 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2019. GT 6: Informação, Educação e Trabalho. Disponível em: <https://conferencias.ufsc.br/index.php/enancib/2019/paper/view/506/54>. Acesso em: 02 jan. 2026.

ANTUNES, Maria Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, p. 204, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).**

Brasília, DF: MEC, 2018.

BORTOLIN, S.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. O bibliotecário e a mediação oral literária. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 10., 2009. **Anais** [...] X Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação, 2009. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/176127>. Acesso em: 02 jan. 2026.

CAETANO, Camilla Brittes. **Clube de leitura:** descubra como fazer, fazendo. Santa Maria, [s. n.], 2019.





CHATIER, R. **A ordem dos livros:** leitores, escritores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora UnB, 1994.

DE FIORE, Ottaviano. A formação do leitor, uma tarefa. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.) **A formação do leitor:** pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p.117-127.

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

HEMA. RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DAS COORDENAÇÕES - 2024 - COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 25, n. 2, 2020. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br//download/142182>. Acesso em: 19 jan 2026.

BERG, M. S. P. **Informação e significação:** a fruição literária em questão. 2007. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-23072009-161746/publico/1368444.pdf>>. Acesso em: 19 jan 2026.

ORLAND, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, p. 07.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana Oliveira. **Mediação da leitura na biblioteca escolar:** práticas e fazeres na formação de leitores. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 25, n. 2, 2020. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br//download/142182>. Acesso em: 12 jan. 2026

PERROTTI, Edmir. **Estações de leitura, dispositivos de mediação cultural e luta pela palavra.** *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, v. 26, n. 3, p. 93-112, set./dez. 2015a.

SILVA, Ana Pricila Celedonio da; CAVALCANTE, Lidia Eugenia; COSTA, Maria de Fátima Oliveira. **O diálogo entre biblioteca e comunidade:** um estudo de caso acerca do perfil e das percepções dos usuários das Bibliotecas Comunitárias de Itaitinga, Ceará. *Perspect. Ciênc. Inf.*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 39-54, jan. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362018000100039&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2026.



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.

