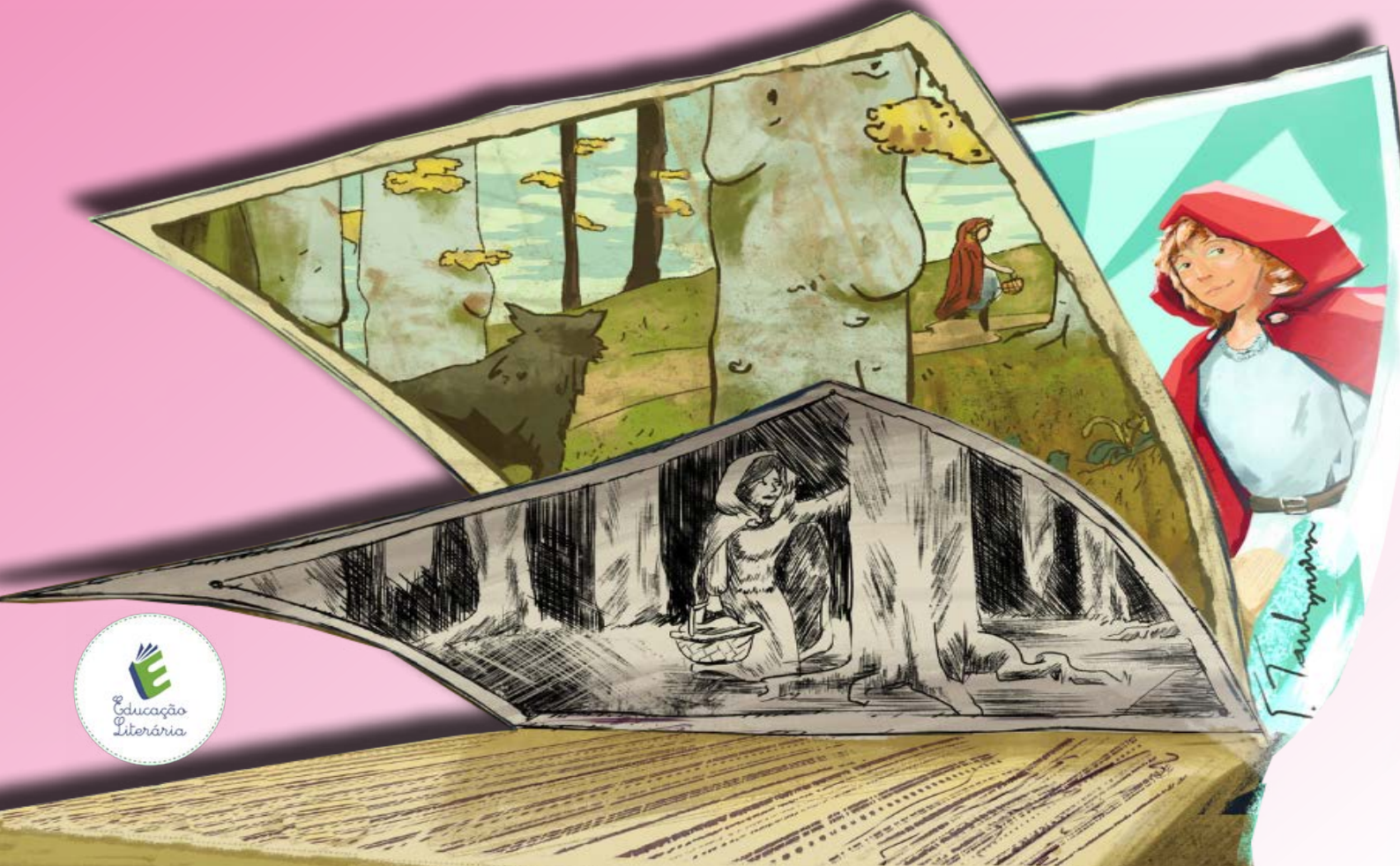


EDUCAÇÃO LITERÁRIA MUDANÇAS EM MOVIMENTO: espaços de mediação e formação de leitores

Leonardo Montes Lopes
Leoneide Maria Brito Martins
Renata Junqueira de Souza
Organizadores



Organizadores:

*Leonardo Montes Lopes
Leoneide Maria Brito Martins
Renata Junqueira de Souza*

Educação literária mudanças em movimento: espaços de mediação e formação de leitores

COMISSÃO CIENTÍFICA

EIXO 7: A LEITURA LITERÁRIA: ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Alcione Maria dos Santos (UFMS)

Leoneide Martins (UFMA)

Rovilson José da Silva (UEL)

Leonardo Montes Lopes (UniRV)

EXPEDIENTE:

Arte da capa e margem das páginas: Thiago Taubman

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

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são aquelas dos autores. São responsabilidades dos autores também 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)

Educação Literária em movimento: espaços de mediação e formação de leitores [e-book]/ Organizadores: Leonardo Montes Lopes, Leoneide Maria Brito Martins, Renata Junqueira de Souza. -- Ouro Preto (MG): Editora Educação Literária, 2024.
316 p.:il. color.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (CILIJ), 2023.

ISBN: 978-65-81156-24-4.

1. Educação literária. 2. Leitura literária. 3. Formação de leitores. 4. Espaços de mediação de leitura. 5. Literatura infantil e juvenil. I. Lopes, Leonardo Montes. II. Martins, Leoneide Maria Brito III. Souza, Renata Junqueira de.

CDU 821(81):82.0-053.5

CDD 372.21

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

2



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO ORGANIZADORA

3



Adriana Jesuino Francisco
Aline Barbosa de Almeida Cechinel
Ana Carolina Reginaldo Bitencourt
Ana Paula Carneiro
Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Andreina de Melo Louveira Arteman
Antonio Cezar Nascimento de Brito
Beatriz Alves de Moura
Berta Lúcia Tagliari Feba
Clara Cassiolato Junqueira
Claudia Leite Brandão
Cleide de Araujo Campos
Emanuela Carla Medeiros de Queiros
Estela Aparecida de Souza dos Santos
Gabrielly Doná
Guilherme da Silva Lima
Isabela Delli Colli Zocolaro
Ivanete Bernardino Soares
Jamile Rossetti de Souza
Joana d'Arc Batista Herkenhoff
Jorge de Castro
Juliane Francischeti Martins
Júnia Carvalho Gaião de Queiroz

Kenia Adriana de Aquino
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Leonardo Montes Lopes
Leoneide Maria Brito Martins
Luís Henrique Lustosa Reipert
Márcia Tavares Silva
Maria Cecília Soares Barbosa Cota
Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
María Paula Obando Rodríguez
Mariana Revoredo
Marivaldo Omena Batista
Marlice Nogueira
Naelza de Araújo Wanderley
Rita Cristina Lima Lages
Robson Guimaraes de Faria
Rodrigo Corrêa Martins Machado
Rosangela Valachinski Gandin
Sarah Gracielle Teixeira Silva
Silvana Ferreira de Souza Balsan
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Vania Kelen Belão Vagula
Vânia Maria Castelo Barbosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Lins Precioso (UEMT)	Leonardo Montes Lopes (UniRV)
Alcione Maria dos Santos (UFMS)	Leoneide Martins (UFMA)
Amanda Valiengo (UFSJ)	Luís Girão (USP)
Antônio César Nascimento de Brito (Faculdade Projeção - Brasília)	Márcia Tavares (UFCG)
Cassia Bittens (Literatura de Berço)	Maria Laura Pozzobon Spengler (Instituto Federal Catarinense)
Cinthia Magda Fernandes Ariosi	Mariana Cortez (UNILA)
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (UNESP)	Mônica Correia Baptista (UFMG)
Danglei de Castro Pereira (UNB).	Patricia Beraldo Romano (UNIFESSPA)
Diana Maria Lopes Saldanha (UERN)	Pedro Afonso Barth (UFU)
Diana Navas (PUC-SP)	Regina Michelli (UERJ)
Diogenes Buenos Aires de Carvalho (UEPI),	Rita Lopes (UFOP)
Edgar Roberto Kirchof (ULBRA)	Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado (UFOP)
Eliane Santana Dias Debus (UFSC),	Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR).	Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)
Elizabeth da Penha Cardoso (PUC-SP)	Rosana Rodrigues (UEMT)
Emanuela Medeiros (UERN)	Rosemary Lapa de Oliveira (UEB)
Fabiane Verardi Burlamaque (UPF),	Rovilson José da Silva (UEL)
Fabiano Tadeu Grazioli (Univ.Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)	Sandra Franco (UEL)
Ilsa do Carmo Vieira Goulart (Universidade Federal de Lavras)	Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFCAT),
Ivanete Bernardino Soares (UFOP)	Silvana Ferreira de Souza (Faculdades de Dracena)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)	Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Juliana Pádua (UNIFESSPA)	Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR).
	Thiago Alves Valente (UENP)



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

APRESENTAÇÃO

Em Ouro Preto, com o coração quentinho,, cheio de boas vibrações e muita literatura, aconteceu em 2023 o VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Educação literária: mudanças em movimento. Com uma nova proposta, o evento (re) nasceu em solo mineiro a partir das muitas histórias já contadas, uma vez que desde o ano de 2000 integrou às atividades coordenadas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), com sede na UNESP/Presidente Prudente e pode contribuir com à educação literária de milhares de graduandos(as), professores(as), estudiosos(as) da área, bibliotecários(as), entre outros. De lá, para cá, dezenas de autores(as), ilustradores(as) e pesquisadores(as) ocuparam os espaços inaugurados pelo evento a fim de entoarem suas vozes e junto ao público criarem possibilidade de reflexões que fossem capazes de contribuir com o ensino da literatura e a manifestação do texto literário enquanto arte.

O tema do Congresso que aconteceu no Centro de Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG entre os dias 6 a 8 de dezembro de 2023,- se dá a partir de mudanças significativas. Primeiro que CELLIJ deixa de ser o órgão organizador do Congresso, que passa a ser uma atividade coordenada pelo grupo de pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI). Neste sentido, o Congresso deixa de ter um endereço fixo e se torna itinerante e, com isso, espera-se que inúmeras pessoas que nunca puderam participar das atividades promovidas pelo evento possam ser contempladas, afinal, várias regiões do Brasil serão sede em alguma versão, haja vista que o grupo de pesquisa é formado por pesquisadores(as) dos quatro cantos do país o que possibilita sua pluralidade. Ademais, acredita-se que é tempo de semear em outros terrenos férteis e por meio da força da palavra e da imagem à literatura infantil e juvenil (re)inaugurem maneiras de narrar o mundo; e, ainda, as mudanças da própria literatura que vem acontecendo através do tempo, sejam elas a partir dos espaços que foram ressignificados, como, por exemplo, com a proporção alcançada por meio do virtual, sejam o surgimento de novos gêneros, o perfil dos(as) leitores(as), às temáticas e materialidades. Indubitavelmente, é tempo de mudanças e MUDAR exige MOVIMENTO.

Assim, apresentamos o e-book do eixo 7 – A leitura literária: espaço de mediação e de formação de leitores e ansiamos para que a força das histórias já contadas por meio de tudo que o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil já fez (são 20 anos de evento) possa receber um novo impulso neste novo tempo que começa agora, afinal Paulo Freire há muito tempo proferiu: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.”

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza
Coordenadora geral



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

SUMÁRIO

- 5 **APRESENTAÇÃO**
- 10 **CAPÍTULO INAUGURAL**
LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS
João Anzanello Carrascoza
- 18 **EL ARTE DE NARRAR**
Maria Teresa Andruetto
- 28 **“ENGENHARIA É POESIA”: INQUIETAÇÕES DE**
UM JOVEM PROFESSOR NA SALA DE AULA
João Paulo Fernandes
- 37 **A AGENDA 2030 DA ONU E AS AÇÕES DE MEDIAÇÃO**
DA LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR
Tatyanne Christina Gonçalves Ferreira
Ana Lúcia Ferreira Gonçalves
- 47 **A EDUCAÇÃO LITERÁRIA ATRAVÉS DO INSTAGRAM: UMA ANÁLISE DAS**
PUBLICAÇÕES ELACIONADAS À LITERATURA INFANTIL EM DOIS PERFIS
Joana Würth Geller
Larissa Paiva Seadi
Elisa Henriques da Motta
- 59 **A LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS DO 1º CICLO**
DE FORMAÇÃO HUMANA: A VOZ DOS PEQUENOS LEITORES
Maria Elisa de Araújo Grossi,
- 69 **A LEITURA LITERÁRIA NO LABORATÓRIO DE LETRAMENTOS DIGITAIS:**
CONEXÕES, CRÍTICAS E SENTIDOS
Marcia Lisbôa Costa de Oliveira
Beatriz Dias Ornellas de Sá
Suellen Carvalho da Silva Jeronimo
- 80 **A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DO ESTÁGIO**
Lidiane Oliveira Lobo de Sá
Ana Caroline de Almeida
- 90 **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA**
Márcia Tatiana Funke Dieter
Universidade FEEVALE/Bolsista/CAPES/PROSUC
Jéssica Maís Antunes
Lovani Volmer
- 101 **AS “BOOK REDES” COMO MEDIADORAS DE**
OBRAS LITERÁRIAS PARA CRIANÇAS E JOVENS
Luísa de Souza Mello
Valter Henrique Fritsch



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

- 110 AS CRIANÇAS PEQUENAS, AS PRÁTICAS E OS USOS DA BIBLIOTECA: MEDIAÇÕES E EXPERIÊNCIAS**
Eliana Crepaldi Santos
- 121 AS HISTÓRIAS DE MENINO: UMA RARIDADE**
Maria das Graças Nunes Cantalino
- 130 AS MÚLTIPLAS JANELAS A PARTIR DA LITERATURA DE OTÁVIO JÚNIOR**
Andreia Vieira da Conceição
Erica Bastos da Silva
- 140 AUTORIA NEGRA NA BIBLIOTECA ESCOLAR INFANTIL**
Fernanda Araújo de Sousa
- 149 BIBLIOTECA ESCOLAR E O PROJETO LITERÁRIO MERGULHANDO NA LEITURA**
Maria Cecília Silva de Amorim
- 159 CONTOS, CANTOS, ENCONTROS E ENCANTOS**
Elizandra Cristina da Silva
- 169 DIÁLOGOS ENTRE BIBLIOTECAS: PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE AGENTES DE LEITURA**
Alessandra Barbosa
Cristiane Aparecida Luquetta
- 178 ENCONTRO POÉTICO – (RES)SIGNIFICANDO ESPAÇOS**
Bruna Fernanda Mendes
- 189 ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: OS MEDIADORES DIGITAIS**
Vanessa Rita de Jesus Cruz
- 202 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: O “CÍRCULO DE LEITURA” E O LER COMPARTILHADO**
Cristiane do Couto de Moraes
- 212 LEITORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FORMAÇÃO: A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO CLUBE DE LEITURA “OS CORVOS: CONTOS DE TERROR, MISTÉRIO E SUSPENSE”**
André Luís Mourão de Uzêda
Anna Beatriz Jordão
Caroline Ferreira dos Santos
- 222 LEITURA LITERÁRIA: DA MEDIAÇÃO AO TRANSBORDAMENTO**
Solange Salete Toccolini Zorzo
- 233 LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO ESTADO DO MARANHÃO**
Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira
Andrea Carolina Nascimento Silva
Hercília Maria de Moura Vituriano

- 244 LER COM ARTE: A ARTE COMO POTÊNCIA NA MEDIAÇÃO LITERÁRIA**
Jéssica Oliveira de Pádua
- 254 LITERATURA INFANTIL E MEDIAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA NO ESTÁGIO**
Vittória Cristina de Oliveira Figueiredo
Ana Caroline de Almeida
- 264 MEDIAÇÃO DE LEITURA NA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA MARIA DOLORES**
Katiani Fernanda da Silva Mattos Antunes
Ethel Silva de Oliveira
Elisângela Silva de Oliveira
Henrique dos Santos Galvim
- 272 MEDIAÇÃO LITERÁRIA EM ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE TEXTOS IMPRESSOS E DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Josiele Vita da Silva Tavares
- 283 MEDIADORES DE LEITURA: CAMINHOS ENTRE A ESCOLHA E A LEITURA DE LIVROS NO ESPAÇO ESCOLAR**
Andrey Christian Ramos de Araujo
Solange Rodrigues da Silva
Vanessa Soares de Souza
- 291 MEMÓRIAS DE UMA GRADUANDA FORMADA PELO PROJETO PALAVRAS ANDANTES- LONDRINA-PR**
Janaine Fernanda Araújo Pires
Rovilson José da Silva
- 299 MINHAS LEITURAS, MINHAS MEMÓRIAS**
Janete Ferreira Costa Nora
- 310 NA CORDA BAMBA: A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA**
Isabella Zappa
- 320 O CANTINHO DA LEITURA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**
Maria Cecília Silva de Amorim
Nay Brúnio Borges
- 330 O CATÁLOGO COMO INSTRUMENTO DE MEMÓRIA E DIFUSÃO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE AUTORES E AUTORAS MARANHENSES**
Leoneide Maria Brito Martins
Renata Junqueira de Souza
- 348 O GÊNERO "MEMÓRIAS LITERÁRIAS" EM MONTEIRO LOBATO E EM LUCIANA SANDRONI**
Luana Camila dos Santos Gomes
Patrícia Aparecida Beraldo Romano



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

- 361 O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO, MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES**
Susylene Dias de Araujo
- 370 PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA ATRAVÉS DO LIVRO INFANTOJUVENIL**
GUILHERME AUGUSTO ARAÚJO FERNANDES:
UMA PROPOSTA EM DOIS EIXOS ETÁRIOS
Keller Matos Rocha
Evelyn Rosa da Costa Selbach
Daniela Souza da Veiga
- 378 PROJETO PEDELIVRO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II, DINAMIZANDO A LEITURA NA ESCOLA**
Marli Corrêa Pires
Mariângela César Corrêa
- 387 RASTROS DE UMA LEITURA: A MEMÓRIA, A INFUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO E A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA**
Luís Fernando Portela
Josué Rodrigues Frizon
- 397 SABERES NECESSÁRIOS E “FAZERES” POSSÍVEIS: A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**
Melina Borges Omitto
- 408 SALA DE LEITURA: UM ELO ENTRE PROFESSORAS E OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA**
Laiza Karine Gonçalves
Hildegard Susana Jung
- 420 VIVENDO, MEDIANDO, CONTANDO E OUVINDO HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DOS CENTROS MUNICIPAIS EM EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE ITUMBIARA-GO**
Raquel Santos Faria Vieira
José Gomes Pereira Mariza da Silva Lima
Juca Andrade Silene Maria Silva do Nascimento
- 425 “VOCÊS ESTÃO ME ENSINANDO A LER”: REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORAS A UM CURSO DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA**
Silvania de Souza Andrade
Aparecida Linhares da Silva



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



CAPÍTULO INAUGURAL

(PALESTRAS DE ABERTURA E ENCERRAMENTO DO CONGRESSO)

LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS

João Anzanello Carrascoza

Estar aqui com vocês é algo tão grande para mim, que escrevo sobre as pequenas coisas, é algo tão extremo, é uma imensa alegriazinha, como denominou Guimarães Rosa, uma alegriazinha do tamanho de um planeta ainda maior do que ela: o planeta gratidão. Gratidão pela iniciativa e pela entrega da professora Andréia de Oliveira ao estudo e à fruição de minha obra literária e a todos que se somaram a ela nessa aventura de abraçar um escritor brasileiro contemporâneo, *in persona* aqui, que se assombra tanto com os fenômenos grandiosos do cosmos quanto com os fatos supostamente comuns da vida prosaica. Imaginem, então, o que é chegar à sua, à minha, condição presente – de um homem que completa 30 anos de dedicação à literatura e, simultaneamente, dá os primeiros passos, titubeantes, como uma criança, na relva (ou seria no solo movediço?) da terceira e última idade, ao cumprir há pouco os seus sessenta anos. Passos insignificantes para a humanidade, mas definitivos para mim. Passos no corpo do tempo, essa matéria bruta e prima da nossa existência.

Se o elemento principal da criação em arquitetura, escultura e parte da pintura é o espaço, o tempo é o vetor que rege a arte literária. O tempo, como conceituou Platão, é a eternidade em movimento. O tempo só não nos leva de uma só vez, dando-nos a prerrogativa de viver, porque Cronos, em nossa Terra, Gaia, se escoa em frações, e são elas que nos permitem, somando o grão de cada dia ao sonho de todas as noites, esse mover rumo ao fim, esse re-mover recordações, esse co-mover junto aos demais ao longo da nossa jornada.

Daí porque intitulei esta fala, não sem propósito, realçando o tempo a partir do nome de um livro que reúne um conjunto de poesias de Nicanor Parra, lançado entre nós anos atrás – *Literatura juvenil: só para menores de cem anos*. Um título paradoxal, não só por conceder a licença e o privilégio de liberar essa poesia unicamente para uns, raros, leitores centenários, mas também por inserir duas questões vitais a nós, que transitamos pelos bosques da ficção. A primeira, relacionada ao sistema de selecionar as obras segundo a faixa etária dos leitores, como se Alice só pudesse entrar nos país das maravilhas, ou se perder (ao se encontrar) através do espelho, se tivesse tal ou qual idade. Os livros contêm frontispício e colofão, fachadas e fechos, mas estão sempre abertos, e não como portais, mas como linhas demarcatórias de uma aduana, ou muros de uma fronteira, que, no entanto, sempre serão atravessados por cima pelo vento – o vento, o leitor, é livre para



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



pairar aonde o seu desejo o conduzir. A segunda questão, menos literal, e mais voltada à raiz dessa antologia de Nicanor Parra e às suas camadas de dentro, aos seus temas e teimas, se refere à poesia que desaba do Olimpo e cai nas raias do cotidiano, nas águas da vida mundana, como nestes seus versos:

*Contra a poesia das nuvens
Nós opomos
A poesia da terra firme
– Cabeça fria, coração quente
Somos terrafirmistas convictos –*

Pé na terra, enfiado portanto até a jugular no húmus, de onde vim, de onde viemos nós, humanos, divido esta palestra em três tempos: tempo de ler, tempo de escrever, tempo de reescrever. Outra classificação seria: tempo de nascer, tempo de ser, tempo de morrer. Esses tempos estão misturados, se interpenetram, correm em simultâneo, mas há que ressaltar entre os três por vezes a dominância de um, quando a sua correnteza ganha a grossa espessura de uma artéria por onde o sangue simbólico da cultura é bombeado desde o poço das nossas dores até as margens (por vezes abissais) da alegria. O Eclesiastes prediz que há o tempo de semear e o de colher, da seca e da chuva. Mas o tempo de semear é também o tempo de colher, o de colher é também o de semear, porque o tempo beija os lábios da vida ao mesmo tempo que os morde.

COMECEMOS COM O TEMPO DE NASCER, OU O TEMPO DE LER.

Um escritor demora às vezes a vida inteira para criar o seu território ficcional. E qualquer leitor, vocês, por exemplo, explora-o em algumas horas ou dias, se planejarem um mergulho com poucas paradas. E mesmo com essas paradas, para dar a luz às histórias lidas em seu íntimo, é necessária apenas uma braça de tempo, não a vida toda. Porque ler é escrever para dentro de si o que foi elaborado pelo escritor para fora dele, para o mundo, o mundo tantas vezes, senão quase sempre, sem sentimento algum. Porque ler (para o leitor) não consome a mesma medida de tempo, de sangue e de ardor que escrever custou (para o escritor).

Daí que se pode ler, em qualquer idade, o que foi escrito por alguém, não importa se esse alguém tem ou não mais de cem anos. Daí porque ler é uma experiência que nos leva a continentes nos quais o tempo não passa, o tempo é passado pelos olhos de quem lê e transpassado pelo silêncio de quem com ele se circunscreve no plano da realidade.

Ler é e sempre foi para mim um ato de aprendizado, de respeito para com a expressão alheia, de compreensão e aceite das diferenças.

De minha experiência como leitor, leitor não apenas das palavras, mas dos textos que, em forma de cenas, se apresentam aos nossos olhos, partilho aqui o pequeno conto “Adendo ao Caderno de um ausente”, ou “Dança”, inserido no livro recém-publicado *Fron-*



teiras visíveis. Sim, dança, dança que é um sair-de-si e um entrar-no-todo-do-mundo, dança que é um desaparecer-se dos nossos pensamentos e de nossas emoções e se unir em harmonia com a regência da vida na sua mais autêntica sagração, dança a qual as crianças, mesmo desajeitadas, se entregam como a ventania às veredas da paisagem.

Estamos, Bia, na sala de casa, eu, tu e Mateus, dois homens ao teu redor, eu, o teu pai, que mais parece teu avô, ele o teu irmão adolescente, ambos sem muito jeito para cuidar da criança que tu és, estamos na sala e a noite avança, em menos de uma hora tu vais dormir, mas agora, nesse instante, estás desperta e os brinquedos espalhados pelo chão desenharam um círculo, as fronteiras visíveis do teu mundo – e do nosso também; nada está acontecendo, senão que estamos ali, na sala, eu e teu irmão tentando te entreter, enquanto milhares de fatos se sucedem da porta para fora, mas somos tão limitados que só nos cabe viver esse instante aqui, juntos, esse nada, que, no entanto, a vida nos entrega como um favor – do qual poderia nos privar a qualquer momento –, e, obedientes, eu e Mateus pelo menos, porque tu certamente não tens ainda a ideia de que o tempo fere, e, se fere, o próprio tempo cicatriza, eu e Mateus percebemos o tempo rodar pela sala, tomando também os teus brinquedos entre as mãos, o tempo se adere a eles, um por um, silenciosamente, sem revelar que é o seu verdadeiro dono, que pode a qualquer momento quebrá-los para sempre, o tempo que faz de nós, justamente porque o desfrutamos, criaturas em breve (sejam dias ou anos, é sempre breve) sem concerto;

Estamos na sala, Bia, e, de repente, Mateus apanha um brinquedo desses que uma das amigas de tua mãe te deram, quando tu nasceste e nem sabias, e não sabes ainda totalmente (nunca sabemos totalmente, eu já te aviso), que de tua mãe, Juliana, tu não terias, nas contas do amor, mais que nove meses dentro dela, o tempo exato para que te fabricasse, e só um ano do lado de fora, com ela, nesse mundo aqui; Mateus apanha um brinquedo, é um macaco de pelúcia, e dele ecoa uma música divertida quando lhe apertamos o ventre, quem o fez, Bia, não ignora que o contentamento vem das vísceras, tanto quanto das nossas vem todo o pesar que sentimos quando o sentimos na camada mais profunda, onde o medo ancestral do destino nos imobiliza, e, então, acontece o inesperado, o inesperado mas não grandioso, o inesperado tão previsível que havíamos esquecido de sua possibilidade, então acontece, de súbito, que tu comesças a mover os braços e a flexionar as pernas, e esse arremedo de dança, rudimentar, e por isso mesmo gracioso, esse teu gesto desafia todas as tormentas do mundo, esse teu gesto anuncia que tu estás de posse, por um minuto, de uma poderosa alegria, uma alegria de que tu ignoras a real potência; nos últimos dias tens chorado por nada, tens te lançado em meus braços e nos de tua avó Helena, mas neles não encontra aqueles braços, os únicos, capazes de te acolher como pede o teu corpo, eu sei, tu tens sentido a falta de tua mãe, e eu te digo, Bia, tu vais sentir essa falta para sempre, em cada dia de tua vida essa falta estará lá, fiel à tua condição de órfã, mas então, Bia, tu te moves, e eu e teu irmão apreciamos a tua coragem e te incentivamos a continuar, e tu, Bia, tu nos surpreendes, pois tens um ano e um mês de vida, já destes os primeiros passos, mas não sabes falar, porque falar, Bia, vem depois de muito ouvir, a escuta atenta, Bia, precede toda a fala, a natureza assim nos dotou, para ouvir como nosso coração bate quando certas palavras são enunciadas, ou quando o silêncio nele se debate como





um pássaro preso, embora nenhuma palavra falada ou escrita possa evocar com a mesma (e suprema) força o que foi vivido, a palavra só diz o que é possível de se dizer, o que é dizível, não aquilo que é sentido e o que esse sentido diz para o espírito, mas tu nos surpreendes, com a tua dança tu estás nos dizendo, Estou feliz, e estás feliz porque esqueceste por um momento a ausência de tua mãe, imaginando talvez que seja uma ausência interina, quando, em verdade, é definitiva; então, tu sorris, e eu posso ver, pela lacuna entre os lábios, os teus dentes, os teus dentes bem separados, como os meus, com esses vazios cortantes no meio deles, ao contrário dos dentes de tua mãe, encavalados, sem espaço algum (como se para vetar a dor, que, no entanto, é hábil em encontrar fissuras); tu sorris, Bia, e, assim, sacodes a minha serenidade, e eu mal consigo dissimular de teu irmão – que já sabe o quanto nos custa manter as emoções sob controle –, o meu estremecimento, porque essa cena que tu produzes, Bia, agride todos os males, por hora adormecidos, com essa cena, Bia, tu abres sem querer a caixa de Pandora, convocando a vingança do real que sempre reage brutalmente contra as levezas; mas, já que estamos aqui, eu quero viver a plenitude desse instante, mesmo ciente de que outros instantes, talvez de angústia, vão esmagá-lo logo mais (não em minha memória), com essa tua dança, Bia, tu desafiás, corajosamente, a vilania dos deuses; e todas as cordas do meu ser vibram – apesar de meu silêncio – com o sorriso que se forma em teus lábios, esse sorriso que é uma provocação ainda maior, Bia, pois, através dele, o mundo pode ver, lá no fundo de tua boca, rasgando a gengiva, o despontar de um novo dente, deixando entre ele e o mais próximo, um largo espaço, um oco, um vazio que há muito herdastes de mim – e que a ponta de tua língua roçará, quando, é questão de dias, aprenderes a dizer a palavra dor.

Em voz nem alta, nem sussurrada, em voz normal, neste tom que venho seguindo desde o início, apresento das mais remotas fundações do meu ser esta definição: ler a si mesmo, para si em primeiro momento, e, depois, para o outro, é não só avançar no alfabeto do autoconhecimento, mas apagar trechos da própria ignorância no grande texto do mundo. Ler é um segundo nascimento. Como escreveu Drummond: “Não sou eu, sou o outro que em mim procurava o seu destino. Em outro alguém estou nascendo”.

PASSEMOS AO TEMPO DE ESCREVER, OU TEMPO DE SER.

Não é preciso ir a Macondo para encontrar, em nosso dia a dia, disparadores criativos para inventarmos histórias. Levar uma multa de trânsito, como no meu caso, por dirigir e falar no celular (sem que eu tenha um celular), receber a ligação de um assistente de telemarketing de um banco, como aconteceu comigo, oferecendo vantagens para que eu abra uma conta corrente (quando já tenho uma conta nesta mesma instituição financeira) e outras ocorrências de igual natureza superam a capacidade de fabular, essencial a todo artista, seja da palavra, seja da imagem ou do som.

Meu tempo de escrita é efetivamente para valorar o que é mínimo. O que parece ser apenas a vida em tom menor. Drummond monumentou a sua cidadezinha besta, meu Deus. Bandeira monumentou o beco. Vinicius de Moraes, uma casa engraçada. Manoel



de Barros nos provou que é possível monumentalizar criaturas minúsculas ao afirmar: *Tenho doutorado em formigas*. Neruda monumentou a cebola. Adélia Prado, os peixes. Ana Martins Marques, a pimenteira.

Por isso, escrevo sobre seixos esquecíveis, prendedores de sonhos, vendedores de sustos, terras do lá e do ali, dias ordinários (e, portanto, raros, extraordinários), luas do futuro, cadernos de ausentes, inventários do azul, caleidoscópios de vidas, utensílios-para-a-dor, feridas imensamente ínfimas.

Deste meu tempo de escrever, três décadas, partilho com vocês, para que pesem, pensem, ponderem, sobre os elementos vitais da escrita – as palavras, as palavras e seu limitado (mas salvador) poder de esperar–, partilho o texto “Palavras: prisão”, do livro *Corpo do tempo: cicatrizes*, segundo volume da *Trilogia dos sinais*:

: diz-se que as palavras abrem as algemas diante do sem sentido da existência ao qual estamos aprisionados. diz-se que as palavras libertam. que arrebatam as comportas da incompreensão. que se não vencem a incomunicabilidade, às vezes a derrubam com golpes inesperados. que se depreciam o silêncio, também inflam seu preço. diz-se que as palavras desengasgam gritos, regurgitam injúrias, dão voz a detentos mudos. sim:

:mas as palavras, ao dar existência aos sentidos, fecham-nos em suas algemas. uma vez descrita a cena, a partida de uma regata, os barcos se põem em movimento, e assim será para sempre, ninguém poderá pará-los, a não ser outras palavras. se elas os interceptarem, congelando-os, será no momento seguinte à largada, nunca, jamais, no instante exato em que as palavras anteriores deram ordem para que zarpassem. escrito numa página, o pássaro que levantou voo, estará em voo para sempre, nenhuma eternidade o pousará de novo no ramo da árvore. o vaso quebrado pela mão do narrador, quebrado permanecerá – assim como na vida, o vaso estará preso à sua condição de cacos, incapaz de recuperar a inteireza. a faca empunhada, no verso do poema, por um menino, continuará na mão dele, ninguém poderá arrancá-la, só se o poeta o quiser, e, mesmo assim, para que a arranque, ela continuará em seu antes perenemente na mão do menino. expulsas da boca, sopradas entre os lábios, inscritas no papel, enunciadas numa gravação, as palavras, ao ganhar vida, perdem a sua liberdade:

Em suma, escrever, a meu ver, é: bálsamo provisório, mas poderoso. Jeito de nos agarrarmos aos signos para dar sentido à nossa história. Escrever é: uma mágica capaz de prender palavras num espaço antes em branco e, simultaneamente, dar a alavanca para nos desprendermos do chão pedregoso e palude do plano físico. Escrever é ser, sendo, o que somos, aqueles que aos poucos, em linhas e páginas, vamos nos tornando.



E, AGORA, O TEMPO DE REESCREVER, OU TEMPO DE MORRER.

Porque a vida é só a vida, e, enquanto vida, dela não tiramos conclusão, nem temos considerações finais, ao contrário da reescrita, que dá acabamento ao nosso texto, à história, única, que viemos viver. O tempo do acabamento, do desfecho, é o tempo da morte. O tempo de finalizar, de rever, o tempo de reescrevermos.

Deleuze afirma ser uma inundação de vida o que torna a tantos escritores doentes na historiografia da literatura; eles se deparam com algo tão grande, tão maior que os esmaga, ainda que também os impulse a produzir a sua singularidade. Poucos leitores, crianças, jovens ou adultos, sabem que muitas das narrativas que os encantaram, os divertiram, os alegraram, e que continuarão a afetar outros leitores em eras vindouras, nasceram de homens e mulheres à beira da angústia, arrastados pela ruína emocional, presos a escombros físicos, vitimados por crises de desilusão. E só umas poucas, parcas, histórias, vieram à luz pela mão de autores em estado de êxtase, em ondas altas de contentamento, em jorros de cintilâncias. Visceral é a transformação da experiência de um escritor, agulhado por sofrimento intenso, em uma narrativa que nos dá satisfação ao ler, nos dá conforto, nos retira do abraço do desânimo e da inércia e nos põe a caminhar. Uma metamorfose às avessas: a do sapo que se revela um homem simplesmente mortal, não um príncipe, tampouco um herói.

Por isso, ao completar sessenta anos de vida e trinta de literatura, no umbral da velhice, mas em pé como uma mangueira, a dar frutos, homenageio esses escritores e escritoras, sem precisar nomeá-los – alguns vivos, inundados de espanto, em que pese seus dramas secretos –, que, numa época utópica, de sonhos quase impossíveis, fizeram e fazem a nossa literatura avançar.

Louvo e agradeço àqueles escritores que tiveram a vida abreviada pelo abandono, pela loucura, pelos vícios antigos ou modernos; louvo e agradeço àqueles que se foram pelo desamparo dos familiares (que depois disputaram como canibais o seu espólio), pelo desprezo dos editores, pela solidão existencial; louvo e agradeço àqueles cuja obra teria estacionado a meio caminho, se não encontrassem amigos que lhes pagassem almoços e jantares; louvo e agradeço àqueles cujas histórias foram preteridas pelo público atrasado de seu tempo, para enfim ganharem lugar no futuro, esse nosso presente de hoje; louvo e agradeço àquele que, ao ser eleito com mais de setenta anos para Academia Brasileira de Letras, vibrou tanto pelo galardão que passaria a usar dali em diante no chá dos imortais, quanto pelo plano de saúde a que tinha direito como membro da instituição, pois não podia pagar por um nos últimos anos – quando a sua produção literária ganhou o justo reconhecimento.

Louvo também os professores que, invisíveis, presos a condições insalubres, a comandos educacionais impostos, a assédios insuportáveis, despertam em nossos jovens a paixão pela leitura.

Nesse evento festivo, agradeço o carinho de vocês para comigo e o respeito pelo meu percurso como ficcionista, mas também clamo pela atenção de todos nós para aqueles que fa-



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



zem a nossa literatura, a fim de lembrar que, para atravessar o Rubicon, é preciso nadar, nadar, nadar, e muitos ficam à deriva, outros, que navegaram em águas calmas, podem naufragar ao criar histórias que doem de tanto nos causar fascínio, outros tantos que podem se deitar no abismo, e muitos mais que podem ser abatidos pela insensibilidade dos agentes de leitura, pela ação dos políticos que abrem frestas de interesse no grande sertão da nossa cultura.

Se menciono agora sombras que cobrem autores de universos imaginários da nossa literatura infantojuvenil é porque desejo para eles e para nós um passo à frente desse mundo, que está ainda atrás da linha de um tempo mais justo, alegre e solar. Um mundo para o qual não é necessário ter cem anos para ler e escrever com dignidade. É fundamental passarmos essa fronteira, como o vento e as nuvens, que não respeitam muros, nem divisas demarcatórias de aduanas. É preciso acreditarmos numa literatura “permitida para todas as idades”, uma literatura livre de regras-rochas, de leis levianas, de conceitos preconceituosos ou pós-conceituados. Uma literatura atemporal, pela qual crianças e adultos possam sentir o cio da terra, o rio da palavra, o céu do silêncio.

Aqui vai morrendo a minha fala, este texto que vem de uma região visceral, que subiu ao papel e salta agora de minha voz. Se me fizerem perguntas em seguida, é provável que eu não tenha respostas, eu só tenho agradecimentos. Levei tantos não de editoras, de veículos de comunicação, de bem-intencionados atores do mundo literário, que, no entanto, me impeliram a seguir perseguindo os sins. A esses, agradeço em dobro.

E, indo para o fim, mesclo o tempo de viver, de escrever e de morrer num diálogo entre a folha e a árvore. A ideia me veio de um dos microcontos que publiquei na obra *Vamos acordar o dia*, histórias de uma linha só. Eis a pequenina narrativa, chamada “Outono”:

A folha se soltou do ramo.
– Tchau, árvore...

Ocorreu-me, então, fazer o contrário aqui, como um agradecimento à felicidade clandestina, que vocês me proporcionaram de abrir este congresso, ampliando o momento de despedida da folha, dando voz também à árvore. A conversa delas assim se espraia para além do outono e ganha a estação das lembranças:

A folha se soltou do ramo.
– *Tchau, árvore...*
A árvore a observou cair lentamente.
A folha acenou para ela e sentiu uma súbita tristeza:
– *Tchau, árvore... – repetiu.*
– *Tchau, folha... – a árvore respondeu.*
Ficaram em silêncio. As duas. Doendo.

A folha, sobre a relva, ainda se sentia parte da árvore. A sua história estava (e estaria para sempre) grudada à dela.



*E a história da árvore estava (e estaria para sempre) nos veios da folha.
Mas era uma situação nova.*

E incompreensível para a folha, que, tão pequena e frágil, re-repetiu:

– Tchau, árvore...

Sem ter como reparar essa separação, a árvore re-repetiu:

– Tchau, folha...

Silenciaram novamente, sentindo falta do contato direto – antes tão íntimo.

A folha mirava o ramo (então vazio) em que ela vivia, presa pelo talo.

A árvore contemplava o talo (então partido) do qual a folha se soltara.

Era uma situação nova. Mas compreensível para a árvore. Como perdera outras folhas, ela disse, quase feliz:

– Até daqui a pouco!

A folha, que jamais se soltara da árvore – era a sua primeira e última vez –, disse:

– Não entendi: por que “até daqui a pouco”?

Ela sabia, como filha, que nunca mais voltaria a se ligar, pelo talo, à sua mãe.

Mas a árvore, dona desse saber que as folhas desconhecem – as folhas só perdem uma única vez a sua árvore – explicou:

– Logo você vai se dissolver na terra.

– Continuo sem entender – disse a folha.

– Minhas raízes vão te trazer de volta – disse a árvore, quase feliz.

Surpresa, a folha perguntou:

– E eu vou retornar ao meu ramo?

– Não – disse a árvore. – Vai se transformar em seiva e viver dentro de mim!

A folha estremeceu de esperança.

A árvore completou, quase triste:

– Dentro de mim, como uma lembrança.

Eis o que peço neste instante em que me despeço: que possamos estar uns dentro dos outros, presentes neste evento, como uma lembrança. E que a memória deste encontro possa nos dizer: até daqui a pouco.

Literatura juvenil: só para menores de cem anos. Não. Literatura juvenil livre para todas as idades. Libertária para todos os momentos. Principalmente neste, em que estamos juntos, sob o mesmo auditório, em Ouro Preto, cidade histórica onde a beleza das construções se mescla com ao sofrimento calado de gerações e gerações de pessoas que aqui escreveram suas histórias dilaceradas. Saibamos soletrá-las e contá-las para aqueles que futuramente vão dar corda ao mundo. O mundo: relógio incapaz de medir a minha sideral alegriazinha de estar aqui, com vocês. E vem a vida!



EL ARTE DE NARRAR

Maria Teresa Andruetto

LIBROS COMO PUENTES

... palabras-puentes hacia otros. / Hacia otros ojos van y no son mías. / No solamente mías... (...) ... Vinieron de otras bocas/ y aprenderlas fue un modo/ de aprender a pisar, a sostenerse, dice un poema de la uruguaya Circe Maia que se titula justamente Palabras.

Libros como puentes hacia otros y hacia zonas desconocidas de nosotros. Puentes también hacia la vinculación entre un escritor, su lengua y su sociedad. A un extremo y al otro de lo escrito y lo leído hay personas que se encuentran, y ese momento que ofrece la lectura es el puente en el que se abrazan subjetividades que pueden, como bien sabemos, ser de distintos siglos, distintas culturas, distintas lenguas.

Leemos porque deseamos cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera, pero los libros no son sólo puentes entre personas, sino también entre las condiciones de humanidad de una cultura y las formas estéticas que a partir de ellas se generan; entre el mundo íntimo de quien escribe y la sociedad a la que éste pertenece, entre “el yo más propiamente mío” del que habla la poeta italiana Patrizia Cavalli y las voces de tantos otros. Puente y donación que se hace por escritura privada, que se vuelve pública.

¿CÓMO SELECCIONAR UN BUEN LIBRO?

Aunque se editen hoy tantos miles de libros, los buenos libros son, en proporción, pocos. Las posibilidades que un libro tiene de permanecer, de habitar en la memoria de un lector (que es la verdadera forma de permanecer que tienen un escritor y un libro) son remotas. Pasan y pasan en este mundo no sólo objetos, programas de televisión, noticias, productos, acontecimientos..., una cosa tapa a otra rápidamente, y pasan también muchos libros, como un vértigo que no permite que queden en nosotros vestigios de su existencia.

Sin embargo, algunos libros quedan. Un buen libro es un libro capaz de quedarse en nosotros. Un objeto vivo entre el mar de libros que se edita, y somos los lectores, los que decidimos qué libros quedarán, los que ofrecemos como territorio nuestra memoria para que ciertos libros permanezcan. Lo cierto es que algunos libros no nos permiten el olvido. No siempre se trata de los mejores libros, ¿quién podría asegurar “estos son los mejores libros”?, sino de aquellos que disparan una flecha que, como el amor, no flecha a todos por igual.

No atesoramos el libro mejor escrito sino aquél que por razones que no siempre comprendemos, nos interroga acerca de nosotros mismos. El encuentro con ese libro no depende sólo de lo que ese libro tiene o es en sí mismo, sino de una conjunción misteriosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



entre ese objeto, el lector y la ocasión de encuentro, ese puente que une a quien escribió con quien lee, puente que construyen editores y mediadores. Lo importante, lo verdaderamente importante, cuando se trata de lectores que formamos a otros lectores, es ser sujetos de nuestras elecciones, que no sean otros los que elijan en nuestro lugar, ni reproducir nosotros lo que otros ponen en nuestras bocas, sino buscar, leer, reflexionar, elegir.

¿CÓMO SERÁN LOS LIBROS EN EL FUTURO? ¿HABRÁ LIBROS?

Hace unos diez años, en todas las ferias internacionales se hablaba de la muerte del libro en papel y del libro digital como una realidad que terminaría ocupando todas nuestras posibilidades de leer. Hoy sabemos que no es así. El libro digital en sus diversos soportes y formatos llegó a un tope de un 20%, algo menos probablemente; el resto lo sigue ocupando el libro en papel. Más aun, ya en nuestras vidas el libro digital, el libro en papel se enriqueció en su formato, diseño, factura editorial, ganando belleza y presencia, volviéndose más exquisito en su hechura.

ALGUNOS ASUNTOS QUE CONSIDERARÍA AL ARMAR UN PROYECTO DE LECTURA EN EL AULA

No imaginaría esa tarea como difícil, complicada, porque no lo es. Sí la imaginaría intensa y sobre todo muy abierta a lo inesperado. Pensaría en un espacio grato, el aula misma, tal vez con otra disposición, u otro espacio de la escuela, desde el patio hasta la biblioteca. Pensaría en una frecuencia (una vez por semana, no menos de eso) y una extensión (un módulo, si hablamos de niños grandes o de jóvenes; tal vez medio módulo si hablamos de niños pequeños). Elegiría un horario que privilegie el estar y el hacer, por lo cual desecharía la última hora de la semana, por ejemplo.

La coordinación estaría a cargo de un maestro lector, de un profesor de literatura, o de un bibliotecario. Pensaría en un ejercicio docente más cercano a la horizontalidad que a la verticalidad. Llevaría a ese espacio libros (previamente leídos) de diversos géneros, de diversas estéticas, de diversos autores, de diversas épocas, en lengua castellana o traducidos de otras lenguas. En castellano, de autores argentinos y de otros países, nuevas ediciones o reediciones de clásicos, literatura de autor y tradicionales, ilustrados y sin ilustraciones, libros álbum o libros con imágenes, y también libros sin imágenes, informativos, ficcionales, poesía, comics, en lo posible libros que me hayan gustado mucho, pero también otros libros inquietantes, que me hayan puesto en problemas.

Sería parte de mi ocupación, cada semana, descubrir nuevos libros interesantes para llevar al grupo, al aula. Habría que buscarlos en la biblioteca de la escuela, si la tuviere, o en alguna biblioteca de la ciudad o zona, si es que la hubiere en la zona o en la ciudad. O en librerías, o en mi propia biblioteca... Intentaría acrecentar ese acerbo, incluso tal vez pedir colaboración a la escuela o a alguna institución de mi lugar para comprar algunos libros.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Una vez en el aula, no haría demasiadas cosas con esos libros, sino ponerlos en juego, invitar a leerlos (en silencio, en voz alta, de a dos, de modo individual, leyéndole yo al grupo, distintos modos de acercarnos a esos libros podrían sucederse o superponerse) y sobre todo, estaría atenta, abierta a lo que ahí –con esos libros- sucede. Separaría totalmente ese espacio de la clase de Lengua, de la buena dicción, del correcto uso gramatical y de las cuestiones ortográficas, las que sólo atendería en el caso de consultas de los mismos participantes. Intentaría respetar el modo de leer de cada uno, sus intereses, estimular a quien aún no se interesa, y dar rienda suelta al que sí se interesa.

En cada encuentro, destinaría una parte del tiempo a hablar de esos libros, de lo que leyeron, de lo que les gustó, de lo que no les gustó. Desecharía el pedido de resultados o rendimientos o pruebas de que han leído. Estimularía más bien la conversación en torno a esos libros (*leer es hablar de libros*, dice Aidan Chambers¹). Y pondría el foco en el entusiasmo de leer, de descubrir nuevos libros.

Para eso, tal vez podrían servir algunos juegos (recomendar un libro a otro, contar en algún momento qué libro les gustó más, tal vez puede ser interesante llevar de modo optativo una libreta con anotaciones sobre lo que leen, qué cosas les gustan, frases que tal vez los impactaron, datos de un autor para buscarlo por internet... (Cosas sencillas, nada muy rebuscado, más bien las cosas que uno hace genuinamente cuando un libro le gusta).

En la medida en que el entusiasmo del grupo crezca, de que los participantes se vuelvan más lectores, entonces iría agregando otras cosas que pueden surgir de los mismos participantes (quizá escribir, continuar historias, hacer grafitis difundiendo esos libros, hacer una campaña en la escuela o en el barrio, visitar juntos una librería si la hay cerca, dramatizar, dibujar..., pero sólo si eso va naciendo del mismo camino de lectura).

No evaluaría otra cosa más que la condición lectora de cada uno y del grupo (y a eso sobre todo para ir revisando el camino, y haciendo ajustes, porque si el interés decae tal vez habrá que pensar en otros libros, o en otro espacio, o en algunas actividades que estimulen, etc.). Les explicaría todo esto a los padres y a los directivos, para que no esperen tanto escrito en el cuaderno de clases, ni tanto resultado visible, ya que se trata de resultados que se miden más bien por la observación, por ver cómo va creciendo en cada uno la condición de lector, el entusiasmo, la capacidad de seleccionar, la complejización del acto de leer.

Si pudiera, extendería esto al resto de la escuela, intentaría conquistar a otro maestro o profesor, para que él también lo haga, hasta ocupar toda la institución. Si fuera, en cambio, directivo hablaría con los docentes de mi escuela y propondría esto para cada curso. Pensaría si tengo suficientes maestros lectores, o maestros y profesores dispuestos a serlo y a llevar adelante un proyecto de estas características. Caso contrario, elegiría al maestro lector más fervoroso de la escuela, lo sacaría del aula, lo convertiría en el maestro del proyecto de lectura y haría que todos los cursos pasaran una vez por semana por su espacio (¿la biblioteca? ¿el Salón de Usos Múltiples?, ¿el patio de la escuela?).

¹ Aidan Chambers. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Espacios para la lectura. FCE, 2007

Algo así, haría.

¿Habrá en el futuro patios en las escuelas? ¿Subsistirá un modo personal de intercambio de saberes, experiencias, emociones?

LEER EN EL SIGLO XXI

Antes de la invención de la imprenta, cuando cada libro era único y el saber se transmitía de forma oral, leer era posibilidad, privilegio y poder reservados a muy pocos. Sorprende conocer cuántos reyes y emperadores eran todavía, en la edad media, analfabetos. Leían los monjes, y en esa teocracia estaba depositada la biblioteca de una sociedad, de un pueblo.

Con la caída de la concepción teocéntrica del mundo, la invención de la imprenta (es decir de los modos de reproducción de un original) y el nacimiento y desarrollo de la burguesía (que sucedieron en paralelo), leer se convirtió en la actividad burguesa por excelencia. Ahí están si no, para decirlo, los personajes de Jane Austen y la Madame Bovary de Flaubert. Leían los burgueses (y especialmente las burguesas) porque eran los únicos que podían permitirse el ocio necesario para la lectura. Lectura como entretenimiento, que se prolonga hasta muy avanzado el siglo XIX (*la carne es triste y ya leí todos los libros*, decía Stéphane Mallarmé en su poema “Brisa Marina”, acusando el final de una época). La lectura, tal como el ocio, fue por mucho tiempo derecho de pocos, como puede apreciarse en *Las mujeres que leen son peligrosas*, el libro de Stefan Bollmann, que recorre imágenes de lectoras, desde el siglo XIII hasta el presente. Mujeres leyendo mientras toman té en la sala preciosa de una casa, o con perritos chinos o japoneses en la falda, como en el cuadro de Charles Burton Barber de 1879 titulado *Muchacha leyendo con doguillo*. Había que dejar el tumulto, que para la clase y la época no era tan tumultuoso, y buscar el encierro y encontrar una tal distancia del mundo, había que lograr tal grado de parálisis y aun de enfermedad para poder gozar de esa lectura, que sólo las celdas de un convento habrían sido propicias para una semejante situación de recogimiento, dice Tununa Mercado, en su novela *La Madriguera*. En fin, leer era una costumbre asociada a una clase, una condición social, un modo de ser, a formas de vida hoy difíciles de encontrar.

La literatura en su forma escrita, no estuvo siempre a disposición de todos. Con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, la lectura fue por mucho tiempo privilegio de unos pocos. Una mujer muy mayor me contaba que, cuando niña, mientras bordaba para aportar al precario presupuesto familiar, solía esconder un libro debajo del bastidor y lo sacaba cuando su abuela se retiraba de la habitación, porque en esa casa se leía los domingos, único día en que un pobre tenía derecho a pensar y a distraerse (apartar la atención de aquello que se hace por necesidad, para poner atención en otra cosa, en otras cosas).

El ingreso de la lectura en sectores sociales menos beneficiados, nace, como sabemos, con la revolución industrial y el imperativo de alfabetizar a los obreros para que





Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

aprendan a manejar las máquinas. Y lo que sucede es que esos obreros, una vez que han aprendido a leer, comienzan a demandar lecturas y provocan el nacimiento de los géneros llamados populares, desde el policial o el fantástico hasta la ciencia ficción y el terror, que instauran nuevos modos de leer más veloces y terminan sepultando, por lentas y tediosas, muchas novelas preexistentes, cambiando para siempre los modos de escribir y de leer.

Leer como una concesión divina a quienes abrazaban la vida religiosa. Leer como un pasatiempo refinado. Leer para resolver cuestiones prácticas. Con los años, el concepto de ocio como tiempo de gratuidad, disminuyó (cada vez más nos llenamos de cosas y parecíamos ni necesitar que nos exploten porque somos capaces de explotarnos a nosotros mismos en la adicción al trabajo o a las actividades extras) y el entretenimiento encontró otros recursos, incluso en lo que respecta a la necesidad y el consumo de ficciones. Así llegaron las películas, las radionovelas, las fotonovelas, las telenovelas, las series, los videoclips, los animé, la vida ficcionalizada en las redes, los treinta minutos de fama que a nadie se le niegan..., entonces, ¿por qué leer hoy? ¿para qué leer ficción hoy y en el futuro?

El gran desafío de la literatura es poder entretener los diversos saberes y los diversos códigos en una visión facetada del mundo. Goethe quería hacer una novela sobre el universo; imaginar la novela como una forma capaz de contener el universo parece ya un hecho cargado de futuro. Lichtenberg dijo que un poema sobre el espacio vacío podría ser sublime, y aparecieron John Cage o la argentina Mirta Demisache y tantos otros escribiendo o componiendo en la nada. El escritor español Juan Cruz, escribió en su blog, en una entrada del 14 de marzo de 2012: “Mira que te lo tengo dicho, acerca de Los demasiados libros”, sobre un libro del ensayista mexicano Gabriel Zaid en el que refiere que la humanidad publica un libro cada medio minuto. Suponiendo un precio medio de 30 dólares y un grueso medio de dos centímetros, harían falta 30 millones de dólares y veinte kilómetros de anaqueles para la ampliación anual de la biblioteca de Mallarmé. Los libros “se publican a tal velocidad que nos vuelven cada día más incultos –dice Juan Cruz–. Si alguien lee un libro diario (cinco por semana), deja de leer 4.000 publicados el mismo día. Sus libros no leídos aumentan 4.000 veces más que sus libros leídos. Su incultura, 4.000 veces más que su cultura”.

¿LEEMOS PARA ENTRETENERNOS, PARA DIVERTIRNOS?

¿Leemos porque nos sobra tiempo y no sabemos qué hacer con él? ¿Leemos para ser cultos, para dejar de ser ignorantes? ¿Es grave hoy ser ignorantes, ser incultos, hoy que ser incultos ya no parece corresponder a un rasgo de clase, porque se puede pertenecer a las más altas esferas, con alto grado de incultura? Hablando de incultura, hace poco, en una conversación con una endocrinóloga, supe que tenemos varios cerebros, tres me parece, uno sobre otro, encimados a lo largo de milenios. Al más antiguo de todos, el cerebro reptiliano, apelan la neurociencia y el neuromarketing (usado para fines comerciales, publicidad y venta de productos, desde 1952, y más recientemente por los asesores de imagen de los políticos neoliberales). Quien quiera sumergirse en este asunto puede googlear a



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Jürgen Klaric, especialista en estrategias empresariales basadas en mediciones de estados emocionales, enseñanza de competencias básicas y habilidades prácticas, que se promociona a sí mismo como el mejor y más entretenido vendedor del mundo. El método de Klaric se basa en dirigir el mensaje a lo más primitivo del cerebro humano (el cerebro reptiliano, dice la endocrinóloga) que es muy elemental, trabaja muy rápido, sirvió para que sobreviviéramos y quedó ahí, abajo de otras dos capas de cerebro más evolucionado. Este cerebro no entiende de datos ni abstracciones, no analiza discursos largos, no le interesa lo abstracto ni lo intangible, lleva todo a términos binarios, busca palabras conocidas, no se ocupa de comprobar, no tiene memoria, ni futuro, ni pasado, vive en el ahora y tiene una percepción básicamente visual.

¿Qué quiere la sociedad contemporánea, entregada al monstruo capitalista?, se pregunta Alain Badiou. Quiere eso que tan bien enseña Jürgen Klaric: que compremos todo lo que se nos ofrece; y que, si no podemos comprar, por favor no molestemos. Para estas dos cosas (consumir y no protestar) es preciso no tener ninguna idea de justicia, ninguna idea de otro porvenir, ningún pensamiento gratuito. Es el arrasamiento del pensamiento único, la búsqueda de uniformidad en opiniones y voces, la instalación de lo que Pierre Bourdieu llamó *vulgata planetaria*: un idioma uniforme y desafectivizado en el que patrones y altos funcionarios, intelectuales de los medios y periodistas de alto vuelo, se han puesto de acuerdo para hablar con un vocabulario aparentemente sin origen (mundialización, flexibilidad, gobernabilidad, empleabilidad, tolerancia cero, nuevas economías, posverdad y otras lindezas). O sea, un imperialismo simbólico guiado por los partidarios de la revolución neoliberal, para quienes la imagen de la modernización es dejar a un lado las conquistas sociales y económicas que costaron más de cien años de lucha.

Imperialismo cultural/violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación hecha para adornar la sumisión. Ante esto, el sociólogo David Le Breton encuentra modos de resistencia que en un tiempo fueron modos habituales de ser y de sentir: *Guardar silencio y caminar son hoy día dos formas de resistencia política*, dice quien apuesta por formas concretas de resistencia ante la deshumanización del presente. Siempre llevamos encima dispositivos que nos recuerdan que estamos conectados, dice, que nos avisan cuando hemos recibido un mensaje, que organizan nuestros horarios a base de ruido. En este contexto, el silencio implica una forma de resistencia, una manera de mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas. El silencio nos permite ser conscientes de la conexión que mantenemos con ese espacio interior, la visibiliza, mientras que el ruido la oculta. Otra manera que tenemos de conectar con nuestro interior es el caminar, que transcurre en el mismo silencio. Quizá el mayor problema es que la comunicación ha eliminado los mecanismos propios de la conversación y se ha hecho altamente utilitarista a base de dispositivos portátiles. Y la presión psicológica que soportamos para hacer acopio de ellos es enorme.

Quisiera detenerme aquí, en lo no utilitario de la lectura de ficción y en el silencio en el que nos sume la lectura en profundidad. Podemos ir abriendo en nuestra rutina diaria huecos para el silencio, para leer, para pensar, para encontrarnos con nosotros mismos.



Caminar porque sí, leer porque sí, eliminando de la práctica cualquier tipo de apreciación útil, con una intención decidida de contemplación, implica una resistencia contra el utilitarismo y de paso también contra el racionalismo, que es su principal benefactor. Sin más fin, porque ése es todo su fin: la contemplación del mundo.

Frente a un utilitarismo que concibe el mundo como un medio para la producción, quien camina, quien conversa con el otro cara a cara, quien lee o se toma el tiempo para pensar, para encontrarse consigo mismo, asimila el mundo como un fin en sí mismo. Formas de rebelarse contra las órdenes que convierten todas y cada una de las interacciones humanas en un proceso económico. Una verdadera actividad cultural debería ir encaminada a que cada uno se encontrara consigo mismo, se reconociera en su interior, entablara un diálogo íntimo sin salir de sí, ayudándose de los instrumentos que la cultura pone a su alcance. Pero en lugar de eso tenemos una cultura que es cada vez más de masas y menos de personas, en la que es imposible reconocerse. También es importante oponer resistencia a las formas invasivas de la cultura mediante el silencio.

La verdad tiene estructura de ficción, dicen que dijo alguna vez Jacques Lacan en sus seminarios. La importancia de la ficción, de la construcción del relato, de la lectura de relatos para la construcción del propio relato de vida. La pregunta sería entonces, cómo hacer para contribuir ya no sólo a que los niños y los jóvenes lean, sino para resistir en busca de algo más profundo, para instalar un lugar vacío donde puede insertarse el lugar de un otro, para hacer ver aquello que no era visto o ver de otra manera lo que habíamos visto demasiado fácilmente y así poner en relación lo que está con aquello que no está. Un buen libro puede dar a los lectores los medios para que dejen de ser meros receptores y se conviertan en agentes de una práctica discursiva.

RAZONES ACERCA DE: POR QUÉ Y PARA QUÉ LEER EN EL FUTURO

A lo largo de la escritura de estos apuntes, fui marcando algunas razones acerca de: ¿por qué y para qué leer en el futuro? Razones que aquí repaso:

No perder un instrumento privilegiado de intervención sobre el mundo (un instrumento que con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, muchos quisieran que fuera privilegio de unos pocos) / Sostener el derecho a pensar y a distraernos (apartar la atención de aquello a que nos obligan, para poner atención en otras cosas) / Entretejer saberes diversos y diversos códigos en una visión facetada del mundo / Advertir la violencia simbólica y las prácticas del imperialismo cultural / Distinguir lo que se dirige a nuestro cerebro reptiliano y utilizar nuestros cerebros más evolucionados / Tener memoria, futuro, pasado / Tener derecho a protestar, a imaginar un porvenir, a exigir justicia / Imaginar formas concretas de resistencia ante la deshumanización creciente / Mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas / Imaginar alternativas a lo puramente utilitarista / Encontrarnos con nosotros mismos, reconocernos en nuestro interior, entablar un diálogo íntimo, construir el propio



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

relato de vida / Poner vista, cabeza y corazón en la misma mira / Creer en lo que uno hace / Manifestar disenso / Romper el orden “natural”, tomándonos (en el espacio invisible del trabajo que no deja tiempo para hacer otra cosa) el tiempo que no tenemos para declararnos partícipes de un mundo común, en el deseo de hacer ver lo que no se ve, hacer ver de otra manera aquello que es visto demasiado fácilmente u oír como palabra aquello que sólo es oído como ruido / Tener y ayudar a otros a tener medios para dejar de ser meros receptores e ir en busca de algo más profundo, en el camino de eso que –siguiendo a Ranciere– llamaríamos emancipar. *

La necesidad de leer, acompañar y no moralizar la experiencia lectora y escritora, focalizando en esa experiencia de libertad que la lectura -más específicamente la literatura- puede proporcionarnos, a condición de que comprendamos su capacidad para movernos a pensar, a sentir y a comprender, a ponernos en el lugar de un otro.

El gran desafío de la literatura es no incurrir en clichés moralistas y evitar la pretensión de decirle al lector cómo tendría que mirar el mundo y como tendría que entender ese libro que le acercamos. Habría que abandonar la idea de dejar un mensaje; de hecho, un cuento, un poema, una novela puede dejarnos no uno sino muchos mensajes, a condición de que no la condicionemos a una interpretación unívoca. Aunque cambien los asuntos, el desafío sigue siendo no llegar a un texto para aprender otra cosa que sea más importante que el texto. Si así lo hacemos, lo leído nos tomara desprevenidamente para llevarnos al lugar de otro que narra, para desde ese otro, mirar un mundo y unos personajes que tal vez nunca habíamos visto o incluso nunca veremos en el mundo real. De ese modo, la literatura ensancha nuestra visión del mundo, nos permite ver cosas que de otro modo tal vez no veríamos, nos corre de nuestro egocentrismo, haciendo que miremos desde otros ángulos. Nos muestra también que no hay una sola manera de entender las cosas, que otros pueden entenderlas de otro modo y que cada persona tiene razones (aun cuando nos parezcan equivocadas) o condiciones lo suficientemente adversas o beneficiosas para hacer lo que hace. También nos muestra que una misma lengua se puede hablar de muchos modos y que cada modo corresponde a la singularidad de cada individuo. Nos conduce a hacernos preguntas sobre el mundo, sobre las condiciones sociales, sobre las formas de vida, sobre los sentimientos. Preguntas, no respuestas. Preguntas, para que cada uno vaya encontrando sus respuestas.

En una lectura hay algo que tengo que descubrir, algo que está oculto, y para descubrirlo tengo que poner en juego lo que soy, tengo que ponerme en cuestión, tengo que hacermé preguntas en torno a lo que leo. Ese desafío me compromete enteramente, porque entro al texto con todas mis experiencias de vida y mis experiencias de lectura previas. No se trata entonces de mensajes, mucho menos de *un* mensaje o de *una* interpretación, sino de muchas posibilidades que el texto convoca según la experiencia de cada lector, según sus condiciones, según otras lecturas que ya tenga, según la escucha y el espacio abierto a interrogación que el mediador y/ o el propio texto provoquen.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

A la hora de acercar a niños y jóvenes al mundo de la lectura, se vuelve más importante que nunca elegir qué se lee, qué libros, saber por qué los elegimos y en esa elección a conciencia, si estamos en un espacio de formación, también resistirnos a ser meros repetidores de lo que otros hacen o dicen que hay que hacer. Y sobre todo qué hacer con esos libros, cómo dejarlos ser, sin imponer una interpretación sino muy atentos a lo que aparece. Diría que la potencia de un maestro formador de lectura está sobre todo en los libros que elije (cuanto mejor lector sea, más rica será esa elección) y en las condiciones (de tiempo/espacio/frecuencia y muy especialmente de escucha) que sea capaz de crear para que los alumnos/miembros del grupo se interesen en esas lecturas y se sientan en libertad de decir una palabra propia acerca de lo leído.

Las lecturas que nos modifican, no son asépticas y tranquilizadoras, más bien nos perturban, nos sacuden, nos sacan de la modorra. Leer para despertar, para no vivir adormecidos. Si lo que se revela con la literatura es una palabra que desordena el mundo y lo resignifica, desorganizarnos entonces para permitirnos pensar, sentir y decir nuevas cosas. Es el desorden propio de la complejidad lo que la escuela necesita.

¿Cuál es el lugar de la literatura en la escuela? ¿Qué esperamos de ella? ¿Qué de específico puede aportar que no hayan aportado ya otras disciplinas, conocimientos, experiencias? ¿Qué importancia tienen en la vida escolar la construcción de un relato, el desarrollo del imaginario, la percepción de la voz del lenguaje? ¿Para qué llevar todo eso a la escuela? Y, en todo caso, ¿cómo llevarlo sin que se esquematice ni se rompa?

Hay una premisa (que conserva su parte de verdad pero que se ha estereotipado tanto que no nos deja pensar de un modo más profundo), un slogan por todos repetido: la lectura por placer, placer visto como contacto espontáneo con los libros, sin intervención docente, esa intervención docente considerada muchas veces como obstáculo del placer. Falsa oposición entre lectura literaria (considerada placentera) y lectura de estudio. Lo literario divorciado de la enseñanza. Sería bueno recordar que muchos niños y, sobre todo los que pertenecen a sectores golpeados por las diversas crisis económicas y sociales de nuestros países, inauguran su relación con la lectura en la escuela.

En principio, literatura no es servil a ninguna cuestión externa a sí misma y es por eso que la necesitamos. No sabemos para que sirve, para mucho y para nada. Puede, por ejemplo, llevarnos a ponernos en el lugar de un otro, atisbar una escena de la vida de alguien. Puede así llevarnos a una zona de mayor empatía y a una mayor comprensión de la complejidad humana. Puede traernos voces, modos de hablar, de pensar y de sentir de otros, puede sacarnos de nuestro egocentrismo en la apreciación de singularidades de vida, de habla, geográficas, sociales.

No debemos olvidar que los llamados libros para niños o para jóvenes son todavía en muchas ocasiones, libros vigilados, y entonces es muy fácil que aparezcan mandatos, estereotipos y superficialidades que mutan y se reciclan de mil maneras. Hay muchos libros que responden al clisé literatura juvenil y transitan por los tópicos de la vida de niños y jóvenes, pero si hablamos de literatura, ya no sabemos decir de características que los uniformen.



¿PARA QUÉ SIRVE UN MAESTRO?

El escritor norteamericano Kurt Vonnegut dice que las subidas y bajadas de las historias que contamos son cuestiones artificiales porque presuponen que sabemos de la vida más de lo que realmente sabemos. Suponen que sabemos cuáles son las buenas y las malas noticias, pero lo que sucede es que no siempre sabemos lo suficiente como para darnos cuenta de lo que sucede en el momento en que eso sucede. En fin, que rara vez los seres humanos nos damos cuenta del momento en que somos felices. Estamos, por ejemplo, sentados bajo un árbol, tomando un refresco, una tarde de verano, hablando de esto o aquello, viendo volar un pájaro o abrirse una flor y no advertimos su hermosura. Dice que él tiene un tío que ante un momento así pararía todo y diría: *Si esto no es bonito, entonces yo ya no sé lo que es bonito*. Y dice también que sería bueno aplicar eso, de vez en cuando, a la propia vida, estar atento como para darnos cuenta de qué es bonito y que no lo es. Después, le pide a los que lo están escuchando que levanten la mano. Y luego, que dejen la mano levantada solo aquellos que han tenido alguna vez, en cualquier momento y circunstancia de la vida, un maestro que los haya hecho sentir orgullosos de estar vivo, felices de estar vivo. Entonces pide que esos de la mano levantada, digan el nombre de ese maestro o de esa persona que actuó como un maestro, al que tienen a su lado y ve como cada uno de ellos susurra algo al oído del vecino.

¿Ya está?, pregunta

Y cuando ve que está, dice: *¡Si esto no es bonito, yo ya no sé qué es bonito!*, pide Música maestro! Y se retira de escena.

Un buen maestro puede hacer que un niño o una niña se sienta en algún momento orgulloso de estar vivo, feliz de alcanzar en su vida cierta dignidad. Para eso un maestro debe poder -palabras y mirada mediante- restituirle al otro toda la dignidad que el otro tiene y que a veces se le intenta de mil maneras arrebatar. No pocas veces la literatura, en alguna de sus formas (un poema, una canción, un cuento, una novela) llega de la mano de un maestro a la vida de un niño o un grande para ayudarle a restituir su identidad y su dignidad.



“ENGENHARIA É POESIA”: INQUIETAÇÕES DE UM JOVEM PROFESSOR NA SALA DE AULA

João Paulo Fernandes

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Parto do princípio da inutilidade, ora defendido pelo poeta e crítico Paulo Leminski, opondo-se às adjetivações das artes, a literatura, em especial, e tocante à poesia, retomo meu olhar ao que se utiliza de critérios de linguagem condensada, para repensar o meu lugar de leitor e mediador da leitura literária, entre outros diálogos possíveis com outras linguagens, a exemplo do cinema, da música e engenharias que orquestram o espaço da sala de aula.

Do grupo escolar à universidade, minha vivência com a literatura se tece à experiência dos alunos, na qual o papel de leitor e/ou mediador não foi distante do educando. Nesse limiar, objetivo o compartilhamento da leitura do poema de Manoel de Barros “O menino que carregava água na peneira”, a fim de promover intersecções com graduandos das engenharias do primeiro período, nas aulas de Comunicação e Expressão, no sertão baiano, a partir de olhares que se desprendem da automação, característica mais comum da área, a se permitirem aos “despropósitos” dos versos do poeta que nos faz refletir nas pequenas coisas.

Tal experiência sintetiza três décadas, pelo menos, em sala de aula e, como inquietou-me a nova experiência com alunos que fogem à minha prática anterior, escalada com alunos de instituições públicas de ensino fundamental e médio, além de mediar a formação de novos professores em graduações em Letras. Sem prerrogativa de seleção, a exemplo de vestibulares e Enem, o desafio agora é fazer uso do texto literário em sua função primeira, e não me repetir no equívoco mais comum, que é fazer uso para a interpretação de texto e ensino normativo do português.

O meu novo lugar de professor fica situado às margens do Rio São Francisco, demarcado pela ponte que liga o canto de Jorge de Altinho, e duas cidades e dois estados, que banhados pelas águas, ainda assim, sertões; Juazeiro e Petrolina ou Petrolina e Juazeiro, não importa a ordem, ecoam em mim novas formas e novos questionamentos sem que me façam poeta como o menino do poema, mas um agente da leitura institucionalizada, que amplie o repertório de meu aluno e aguace o argumento crítico e reflexivo em seu novo papel na sociedade.



Por em gráfico o quantitativo de não leitores e/ou pouco leitores de literatura seria uma forma até mais simples de trazer considerações acerca dessa minha nova formação de turmas, de perfil de leitor, porém, minha incursão de professor e leitor faz curvas necessárias para conter os desencontros no que diz respeito à apresentação do texto literário, sem grandes ambições, mas que paute, inicialmente, na leitura e no que ela provoca, sem que entoe o lucro.

O não lucro é, pois, um elemento que não abandona a estética do texto, tão pouco se prende às normas de figuração do discurso linguístico logrado na gramática normativa que respalda a escrita do sujeito, logo, é possível transgredir e pragmatismo e deleitar-se no prazer entre texto e leitor. Sobre a ideia do prazer do texto é incompatível com a sintaxe estabelecida pela gramática da língua portuguesa padrão, de modo que uma nova gramática é construída quando se considera a literatura, uma vez que assume a circunscrição do signo linguístico com nova função, a exemplo do estranhamento diante dos deslocamentos e diálogos com outros sintagmas e nem sempre verbal.

Dessa forma, delinea-se por uma metodologia qualitativa, quando considero a leitura do poema do poeta mato-grossense, como mote de provocação aos novos leitores, de modo que compreendam e/ou reflitam acerca de imagens da infância que não se perdem na transição temporal que conduz à vida adulta. Para tanto, recobro aportes teórico-metodológicos que sustentam a minha inquietação, ressonantes ao que fora abordado por Teresa Colomer (2003) e Rildo Cosson (2014), ambos promovem ressonantes questões que se voltam à sala de aula, enquanto que Perrone-Moisés (2016) acentua a influência do tempo e da estética no ato de ler.

Ainda sobre esse efeito, ponho em relevo que as minhas inquietações são postas em particular, porém, vislumbram a ampliação em novos dizeres, nos quais outras experiências se mesclam ao discurso, tornando-se perene em outros territórios da leitura, promovendo transformações conjuntas com novos leitores, a exemplo da intersecção possível entre o apresentar do poema/poeta pelo professor ao aluno, e como são inferidas as imagens multissemióticas passíveis de preenchimentos de vazios a partir do estético amalgamado pelo eu poético e/ou eu narrado, a depender de outros gêneros utilizados pela literatura.

O LUGAR DA POESIA E OUTRAS REFLEXÕES

Poesia é coisa de lugar nenhum, não cabe nas belas artes, por vezes se distancia da própria literatura em sua concepção mais restrita do termo, materializada em palavras. Haveria um propósito hermenêutico do verso? Ou até mesmo uma função ao ler literatura/poesia? Uma arquitetura do verso? Tange a essas questões, diretamente, o olhar de Tzvetan Todorov quando ensaia sobre estar “A literatura em perigo”, mas que, de certo modo, ressoa às minhas indagações, uma vez que buscam mais que resposta única, pragmática ao meu modo de ler poesia, atentam-se aos contornos viáveis tanto na leitura quanto na mediação do texto literário.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Importa-me a seleção do texto literário, primariamente. Constitua-se uma antologia ou não, mas que seja ponto de partida para o fazer literário em sala de aula, em aulas de literatura ou literatura em sujeitos vivos, latentes emoções que são provocadas por essa seleção e, nesse princípio do prazer, inscrevam-se possibilidades que margeiem a literatura do perigo, como considerou Todorov.

A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. Senti-me atraído por essas formas diversas de expressão, não em detrimento da literatura, mas ao lado dela. (TODOROV, 2010, p. 22).

O excerto explicita que a literatura não existe no vácuo, ela se estabelece entre sujeitos, a exemplo do que se constrói pela relação tríplice autor – texto – leitor, desestabilizando fronteiras, sejam elas impostas pela língua ou qualquer outra forma sólida de separação. Urge o compartilhamento dos discursos vivos que expressem sentimentos e interseccionem ideias que se cruzam pela literatura.

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV, 2010, p. 27).

Tal assertiva tão somente acalentaria a minha busca pelo lugar da literatura e/ou da poesia, mas não é sobre um lugar de determinação, é sobre ampliar o horizonte de expectativa, o repertório de leitura e promover a criticidade, de modo que o uso do texto literário não se assemelhe aos pretextos de ordem normativa gramatical. Ainda sobre essa ação conjunta, a escola corrobora para o estado de perigo da literatura quando ela se prende a moldes que reproduzem o que fora dito por outrem, sem que as obras cumpram o seu papel de agente transformador e reflexivo, que só é possível pelo encontro dela com o leitor.

Expus, anteriormente, a relação entre o autor, o texto e o leitor, que é ou parece ser uma condição ao encontro com a literatura. Em seus escritos contidos no livro “Entre leitor e autor”, Affonso Romano de Sant’Anna excetua dessa relação a obra, o que não significa a sua exclusão, mas uma forma de contemplar e/ou inseri-la como parte inerente ao seu discurso de crítico sem abandonar o seu fazer poético enquanto exercício e manejo com as palavras que ordenam suas ideias. O livro abre com uma confissão “Encontro com Bandeira” - que vai muito além da sentença de ser jovem, ou melhor, de que “Ser jovem é muito dificultoso.” ao referir-se à promoção de seus versos a leitores e os impeditivos de mercado editorial, a solução seria o “aval do outro para se entender”. E como foi chegar ao maior poeta, à época?

Eu tinha uns 17 anos. E Manuel Bandeira era, então, considerado o maior poeta do país. E com 17 anos é não só desculpável, mas aconselhável que

as pessoas façam a catarse de seus sentimentos em forma de versos. Os reincidentes, é claro, continuam a vida afora e podem, pelos versos, chegar à poesia. (SANT'ANNA, 2015, p. 9).



O fato não se materializa pelo ímpeto da juventude, mas nasce nela, e na sua recepção pelo poeta, à época adjetivado como o maior, até mesmo por outro consagrado, o Drummond. Manuel Bandeira é início ao caminho das aprendizagens de um novo poeta, ou poeta já existente em meio a tantos versos já escritos, com júbilo de um êxtase, mesmo com a chegada da carta em que apenas quatro de todos os versos “agradaram o poeta grande”.

Não me vejo poeta, mas um professor leitor que acredita no poder transformador da poesia, como o fez Antonio Candido na defesa de que o sujeito tem “Direito à literatura”, e na âncora desse pensamento faço uso da sala de aula para recompor silêncios do imaginário que se estruturam nas antropologias dos sujeitos inscritos em versos. Tais inscrições não limitam os ecos reverberados por essa concepção de existência, ser consciente de si, gradualmente, singularizados nos substratos da subjetividade.

Nessa perspectiva, toda vez que me deparo na automação das engenharias, experimento a graduação de vozes na leitura de um poema, às vezes, em crônicas que narram o cotidiano, ou ainda poemas que trazem o cotidiano em seu lirismo, em diálogo que se confunde com o pedagógico/didático, quando é, na verdade, um caminho que converge o dissonante como estratégia de aproximação com o objeto estético.

Alguém pode simplesmente questionar a minha abordagem, uma vez que é paradoxo ao convencional, tangente ao normativo ensino de língua que faz uso do texto literário como matéria de exemplificação que ilustra uma sentença e seus elementos sintáticos. Essa sintaxe é ponto de intersecção e, às vezes, transgredida, o que implica conhecimento, e na recepção do poema, por exemplo, está circunscrito nela o código que legitima a linguagem em poder, e o ato de ler, promover a leitura em conjunto ratifica a confabulação, que independe da institucionalização da leitura, opera-se autonomia do leitor, em relevo o leitor literário.

Pode-se, então, dizer que entre o texto literário e o seu leitor há um prazeroso diálogo – sobre o construto de “eus” que se inscrevem no discurso do autor e no encontro com o leitor acontece em diferentes formas no campo da expressão, a reflexão e o conhecimento que se democratiza com o aceso ao literário, geração a geração. Negar esse direito é por a margem da sociedade vozes que migram de seus corpos, deixando um silêncio, um hiato que se dilata cada vez mais sem o registro desses sujeitos que por algum motivo deixaram de saborear o prazer do texto como nos fez pensar Roland Barthes.

Complementa essa discussão o ponto a seguir, no qual cumpro o desafio de ler poesia em sala de aula, na expectativa de encontros entre o texto e o leitor, subjetivamente, inscrito o autor. A princípio é o educando o destinatário, porém, é uma atividade-em- regresso, porque mesclam-se memórias que retomam vivências anteriores quando diante de imagens que simbolizam e ressignificam situações vividas por esses sujeitos, inclusive o mediador.





“ENGENHARIA É POESIA” – O MEU OLHAR AO DESAFIO



(Figura 1: do autor)

A imagem traz exclamações e uma delas expressa que “Engenharia é POESIA!”. O mural faz parte de uma sala compartilhada no campus universitário federal no sertão baiano, perene espaço, nomeado pelos estudantes de “sala comunista” – recorto como espaço comum, apesar de ser a minha opção bastante idealista – uma vez que há uma crítica na própria nomeação, mas essa não é uma questão relevante à proposta pensada por mim, quando tomo o poema como aliado para lidar, inclusive, com as curvas que os versos podem assumir.

De todas as engenharias, destaco a minha incursão nas Elétrica, Computação, Civil e Produção. As tomo como espaço de vivência que pode ser o lugar de realização, de encontro de subjetividades, de modo que a literatura seja apresentada, ensinada e se faça presente nas instituições, perpassando o mecanismo estrutural e pretextual da norma, figurando cenários que institucionalizam e democratizam o conhecimento, dentre eles a universidade. Na sequência, apresento o poema e algumas reflexões que surgiram a partir de sua leitura em sala de aula.

O menino que carregava água na peneira
Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mas de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse
que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um evento e sair correndo com
[ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira

com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
[que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
quer era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto no final da frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra da flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os
vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas



vão te amar por seus
despropósitos.
(BARROS, 2021)

A (des)propósito do poema que não convém uma análise, inicialmente, “[...] consiste fundamentalmente em experiência o mundo por meio da palavra” (COSSON, 2016, p. 47), aqui em convergência de olhares, sejam eles do poeta através do eu lírico ou do interlocutor que recepciona o signo e seus efeitos sonoros, imagéticos e reflexivos tornam-se possíveis pelos encontros de “sujeitos vivos” como foi posto por Todorov. Volto à demarcação inicial que é subtítulo desta sessão e figura na imagem como formas de epígrafes ao desafio, de que “Engenharia é poesia”, afirmação exclamativa que me provocou, sinesteticamente, o olhar que ecoa outros sentidos, da memória afetiva da infância, em memórias tecidas pelo eu lírico de “O menino que carregava água na peneira”.

A edição utilizada foi da Companhia das Letrinhas, ilustrada por Fernanda Massotti e Kammal João, que agregou às imagens dispostas pelos versos do poeta Manoel de Barros, olhares complementares pelas aquarelas dos artistas que ilustram os movimentos de memórias que se intercambiam com sentimentos, despertam lembranças que muitas vezes estavam adormecidas nas gavetas e, talvez, nem esperassem o despertar. A literatura em sua linguagem poética cumpre, dentre tantas funções, o que T.S Eliot nomeou de função social, e Antonio Candido a descreve como humanística, aquela capaz de provocar a humanização do sujeito.

Para tanto, essa função humanizadora é plasmada nos versos, nas ilustrações e nos sentidos construídos no e pelo leitor. Em um envelope semifechado entreguei o livro a um aluno que se voluntariou a abri-lo, enquanto expunha o conteúdo programático da aula de Comunicação e Expressão, na qual o objetivo era o valor simbólico das palavras. Minha inquietação planejada, mas que podia falhar, era similar do aluno que agora estava diante do objeto artístico-literário, que abria com muita curiosidade o envelope sem lacre. O colorido da capa foi posto em suas considerações, a fonte na cor azul, também; e para a minha surpresa a sua leitura mostrou que a faixa etária é uma regra a ser quebrada, pois a literatura não tem idade de alcance, e aqueles versos de um menino peralta deveriam ser peraltagens para todas as idades, tecendo comparações com uma leitura recente que fizera, “O pequeno Príncipe”.

“O que devo fazer, professor?”, perguntou-me o aluno.

“Quais perguntas? Questionário?”, insistiu o recém chegado à universidade. Feriu-me a crença, a de que havia mudado a prática com o texto na escola, a que não leciono desde 2008, mas que revisito nas mediações e propostas para um novo ensino de literatura, mais significativo, que se utilize de novas metodologias, as quais se escutam as vozes desses novos leitores, e professores em formação que a universidade insiste em historicizar ou apresentar o olhar do outro do crítico.

O que a obra fala para você? – Perguntei-lhe.





“Fala de mim, professor! Não de mim, necessariamente, mas é como se falasse, entende?”. Entendo. Respondi. Você poderia compartilhar esse sentimento? Claro! Ele me responde sem titubear. Emocionado, afirmo que o encontro entre o poema de Manoel de Barros, selecionado pela crítica e o mercado editorial para a infância, fora disposto para jovens adultos entre 17 e 20 anos, e seus desdobramentos suscitaram soluções à preocupação de Todorov de ter a Literatura em perigo, e o meu “despropósito” com o texto literário em sala de aula me fez enxergar o espaço do sensível, das provocações que são possíveis pelo poético e, por mais que se revelem proposições a perguntas sem respostas, comuns em manuais de ensino, o existir do leitor acontece pelo encontro da existência da obra, do autor e seus mecanismos de anunciar vozes, que muitas vezes se cruzam com silêncios, memórias guardadas, ora despertadas pelas provocações de um jovem professor que ainda acredita no poder transformador da poesia, da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração consiste em afirmar que a leitura é evento primário da subjetividade, é ponto de partida, como é também prenúncio de um fazer docente que se desprenda da prerrogativa do consumo e do lucro, de modo que se elabore estratégia de leitura que não intente um produto, inicialmente.

Ilustra essa afirmação o fato de que os caminhos são múltiplos e multifacetados, e não ser pragmático nessa seleção faz muito sentido, especialmente quando se toma a leitura como ato político, ação consonante com o legado de Paulo Freire em sua filosofia pedagógica, que repercute na expressão comunicativa, seja no contexto agrícola, por ele pensado, ou ainda em quintais que narram aprendizados.

Nesses quintais residem alunos, como trouxe aqui em particular àquele que leu Manoel de Barros, e encantou-se. Encantar-se é uma função que pode ser atribuída à poesia, e não que seja prerrogativa da arte como defende Leminski, mas que se cumpre, dentre tantas, o encantamento, muitas vezes descartado pela velocidade do hoje, exigida pelo efêmero cronômetro do tempo, que não é juiz para a literatura, já que o tempo da literatura passa mais devagar, sem a pressa nem abreviações que intervalam a finitude.

Outra consideração conduzida pela leitura com “despropósitos” é a liberdade de ser um verdadeiro leitor, aquele que não precisa ser imediatista, que pode inferir, ou até mesmo ser impressionista no ato de ler, interpretar o mundo, ou ainda, olhar o mundo pelas subjetividades ofertadas, em especial o poético, que provoca no outro outras nuances que tangenciam verdades absolutas, ou permissões a arquivos tão somente inúteis e, nessa inutilidade resida vozes que reverberem imagens aludidas pelos versos ou narrativas acerca de mundos passíveis de acesso pelos leitores.



REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

BAHTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARROS, Manoel de. **Exercício de ser criança**. Ilustrações de Fernanda Massotti e Kammal João. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

DALVI, Maria Amélia, Neide Luzia de REZENDE, and Rita JOVER-FALEIROS. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola (2013).

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem editora, 2007.

SANT'ANNA, **Affonso Romano de**. Entre leitor e autor. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.



A AGENDA 2030 DA ONU E AS AÇÕES DE MEDIAÇÃO DA LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Tatyanne Christina Gonçalves Ferreira
UFRJ

Ana Lúcia Ferreira Gonçalves
UFRJ



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

INTRODUÇÃO

O ano de 2015 foi marcado pela criação da agenda 2030 (ONU) por meio das ações globais contidas nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Uma preocupação mundial que tem a finalidade de garantir o desenvolvimento dos países de maneira sustentável contribuindo na esfera social, ambiental, econômica e institucional.

A Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRJ, no escopo da sua missão, tem por finalidade, garantir o acesso à informação, promover a leitura e disponibilizar serviços de apoio ao ensino, pesquisa e extensão. Com o propósito de formar cidadãos críticos com competências para o uso eficaz das fontes de informação, tem consciência da implementação dos 17 ODS através dos seus produtos e serviços. Deste modo, cabe destacar um aspecto relevante, em uma biblioteca escolar, que é contribuir no processo de leitura, ou seja, na formação de leitores. A relevância da leitura pode ser entendida como um instrumento social e democrático, que possibilita aos indivíduos a comunicação e a exposição de ideias. Nesse sentido Castro Filho (2012, p. 27) ratifica a importância da prática da leitura por meio de ações mediadoras. Conforme o autor:

A leitura exige mediações e adesões, pois é por intermédio dela que a sociedade reproduz conhecimento e informação, e mais, com ela, os leitores podem duvidar do que parece evidente, podem investigar outras possibilidades de compreensão do mundo, podem atribuir sentidos diferentes a partir de suas vivências. No que se refere às ações mediadoras no contexto escolar, a biblioteca é o campo ideal para o desenvolvimento de habilidades informacionais por meio de atividades que envolvem a leitura, a escrita e o uso de recursos tecnológicos.

No que se refere às ações mediadoras no contexto escolar, a biblioteca é um espaço indispensável para o desenvolvimento de habilidades informacionais por meio de atividades que envolvem a leitura, a escrita e o uso de recursos tecnológicos. Além disso,



atualmente, é imprescindível pensar em ações mediadoras que visam à conscientização de temas que abordam sustentabilidade, meio ambiente, respeito às diferenças, inclusão, empatia e humanidades. Esse trabalho tem como objetivo evidenciar ações de mediação da leitura, principalmente as inclusivas, além de apontar os ODS nessas ações. A metodologia utilizada nesse estudo aplica um levantamento bibliográfico sobre os conceitos de biblioteca escolar, mediação da leitura, inclusão e ODS. A característica da pesquisa bibliográfica é que “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos [...]”. (MARCONI; LAKATOS, 2017, p.200).

Esse trabalho também faz uma análise por meio do método de pesquisa-ação que conforme Thiollent (1988, p.14)

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No que se refere à aplicação dessa metodologia, foi possível verificar na prática que as ações de mediação da leitura realizadas com os discentes, possibilitam o desenvolvimento de diversas atividades literárias, informativas, culturais e artísticas atendendo os ODS. Desta maneira, como instrumento de coleta de dados, emprega a observação participante que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 211). A observação participante beneficia uma maior aproximação entre bibliotecários, docentes e discentes. Desta forma, após as apresentações são realizadas dinâmicas por meio de diálogos e exercícios lúdico- pedagógicos, que permitem aos alunos fixarem o conteúdo e emitirem opiniões, contribuindo na construção de significados de maneira coletiva. Utiliza a produção de relatórios para registrar as impressões dos discentes e apreciação dos docentes sobre as atividades desenvolvidas. Essas ferramentas possibilitam analisar as práticas por meio de uma perspectiva atenta, buscando o aprimoramento e a avaliação qualitativa das ações realizadas com os discentes.

ODS E A BIBLIOTECA ESCOLAR

A Agenda 2030, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), tem como objetivo promover o desenvolvimento sustentável através de um conjunto de medidas globais elaboradas para erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente, garantir uma vida pacífica e próspera economicamente para as pessoas. Assim sendo, um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com 169 metas que fazem parte da



Agenda 2030, foram traçados no âmbito mundial, para ser um guia de ações para a sociedade civil, empresas e governos.

Cabe destacar os 17 ODS: 1. erradicação da pobreza; 2. fome zero e agricultura sustentável; 3. saúde e bem-estar; 4. educação de qualidade; 5. igualdade de gênero; 6. água e saneamento; 7. energias renováveis; 8. trabalho digno e crescimento econômico; 9. Inovação e infraestruturas; 10. reduzir desigualdades; 11. cidades e comunidades sustentáveis; 12. produção e consumo sustentáveis; 13. combater as alterações climáticas; 14. oceanos, mares e recursos marinhos; 15. ecossistemas terrestres e biodiversidade; 16. paz e justiça; 17. parcerias para o desenvolvimento.

No que se refere aos ODS, a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) elaborou um documento que contribui para as bibliotecas programarem a Agenda 2030 da ONU. Esse se resume em cinco vertentes relevantes:

1. Compreender o processo da Agenda 2030 da ONU e o trabalho de advocacy da IFLA; 2. Compreender como a Agenda 2030 da ONU será implementada a nível nacional; 3. Organizar encontros com decisores políticos para demonstrar a contribuição que as bibliotecas e o acesso à informação proporcionam para o desenvolvimento nacional e em todos os ODS; 4. Monitorizar a Agenda 2030 da ONU e a implementação dos ODS; 5. Informar os utilizadores da biblioteca sobre os ODS (IFLA, 2015).

As bibliotecas escolares são espaços formadores de opiniões, produção de ideias e construção do conhecimento coletivo. Em relação a esses aspectos as bibliotecas podem contribuir para a implementação de ações que envolvam os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Ainda no que tange a relevância das ações promovidas nesse espaço educativo é importante destacar o Manifesto IFLA para biblioteca escolar (1999) que dispõe:

A biblioteca escolar (BE) propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem-sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.

No que concerne aos estudantes e a importância do envolvimento deles para alcançar os objetivos e as metas descritas na agenda 2030 da ONU, a UNICEF defende que:

Crianças, adolescentes e jovens precisam de um espaço para se envolver com aqueles que vão colocar os ODS em prática. As pessoas jovens podem ajudar a mudar sua própria vida e suas comunidades – elas têm ideias, energia ilimitada para a ação e a maior participação no futuro. Capacitadas e fortalecidas pelo conhecimento e pela consciência dos seus direitos e das



necessidades urgentes do mundo, elas podem ajudar a garantir que os gestores cumpram os compromissos assumidos.

Neste sentido, a biblioteca escolar é um espaço privilegiado que propicia o diálogo de temas diversos que contribuem no processo de ensino-aprendizagem, formando leitores críticos e empáticos. Castro Filho (2012) enfatiza que por intermédio da leitura, a sociedade obtém informação e conhecimento, e por isso é necessário a realização de mediações na biblioteca escolar.

Dado a importância das atividades mediadoras, fizemos um mapeamento de atividades que realizamos na biblioteca relacionando a um ODS. Essa verificação oportuniza planejar e desenvolver ações que agregam valor ao processo de aprendizagem dos alunos e que são cruciais para o progresso humano visando à construção de uma sociedade inclusiva e sustentável. O quadro abaixo aponta os Objetivos de Desenvolvimento sustentáveis e as ações da biblioteca:

Quadro 1: ODS e as ações na biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRJ

ODS	Biblioteca Escolar
1. Erradicação da Pobreza	• Evento Semana da Biblioteca (mediação da leitura inclusiva com livros que abordam diversos temas; atividade realizada com as turmas 2º ao 5º ano em parceria com a disciplina Oficina da Palavra). • Ação educativa nas redes sociais (divulgação de conteúdos relacionados às datas comemorativas e dicas de leitura). • Divulgação científica (conteúdo reproduzido através das notícias e matérias do jornal O globo). • Exposição de livros. • Mural informativo da Biblioteca.
2. Fome zero e agricultura sustentável	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Exposição de livros. • Mural informativo da Biblioteca.
3. Saúde e bem-estar	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Exposição de livros. • Mural informativo da Biblioteca.





4. Educação de qualidade	• Evento Semana da Biblioteca. • Evento Ciranda Literária (Dinamização do acervo da Biblioteca através da parceria com os professores de língua portuguesa abordando os gêneros literários). • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca. • Roda de conversa com autores. • Exposição de livros temáticos. • Mediação de leitura nas redes sociais (projeto “Habitar na Poesia” e “Habitar nas Histórias com a Biblioteca do CAP/UFRJ”). • Oficinas artísticas e literárias. • Boletim informativo Digital da Biblioteca. • Eleição do nosso representante literário.
5. Igualdade de Gênero	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Exposição de livros. • Mural informativo da Biblioteca.
6. Água potável e saneamento	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca.
7. Energia limpa e acessível	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca.
8. Trabalho decente e crescimento econômico	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca.
9. Indústria, inovação e infraestrutura	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca.



10. Redução das desigualdades	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca.
11. Cidades e comunidades	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca.
12. Consumo e produção responsável	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca.
13. Ação contra a mudança global do clima	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Exposição de livros. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca.
14. Vida na água	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Exposição de livros. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca.
15. Vida terrestre	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Exposição de livros. • Mural informativo da Biblioteca.
16. Paz, justiça e instituições eficazes	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca.
17. Parcerias e meios de implementação	• Evento Semana da Biblioteca. • Ação educativa nas redes sociais. • Divulgação científica. • Mural informativo da Biblioteca.

Fonte: As autoras, 2023.



A partir desse quadro é possível verificar que o ODS de número 4 é o mais atendido por ser voltado para ações educativas e inclusivas, sendo essencial para agregar valor às ações em torno do livro e da leitura na biblioteca escolar. Deste modo a mediação da leitura literária inclusiva e acessível é uma “oportunidade de colocar todos juntos na mesma roda, pessoas com e sem deficiência, sem qualquer tipo de discriminação, valorizando a convivência entre as diversidades e as diferenças” (MAUCH, 2016, p. 10).

Neste sentido, o uso de recursos tecnológicos e midiáticos variados e a ambientação do espaço da biblioteca, de acordo com a temática proposta em cada livro do acervo, são ações indispensáveis para os alunos que apresentam como deficiência o transtorno do espectro autista (TEA) e a paralisia cerebral participarem das atividades. Cabe destacar que os autistas têm dificuldade de interagir de forma recíproca e de decodificar os significados das palavras e textos mais avançados, o que reforça a importância do auxílio cauteloso e direcionado da equipe que atua na biblioteca escolar (FARMER, 2013 apud SANTOS; DINIZ; FERNANDES, 2017). No que concerne ao aluno com paralisia cerebral é indispensável considerar a reflexão teórica sobre o uso de recursos pedagógicos adaptados:

Para alguns alunos com paralisia cerebral, essa realidade pode não ser tão relevante para sua vida escolar, haja vista não necessitarem de tais recursos para desenvolver suas atividades escolares, fazendo uso dos mesmos materiais pedagógicos utilizados pelos demais alunos. Porém, alunos com paralisia cerebral mais grave, do ponto de vista motor, podem necessitar de forma imprescindível desses recursos para auxiliar na realização de suas atividades acadêmicas e de vida diária, com vistas a possibilitar o seu melhor desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social. Com isso a escola, na perspectiva inclusiva, precisa garantir os meios necessários para prover as necessidades educacionais do aluno com paralisia cerebral, uma vez que desses recursos também depende o desenvolvimento de suas potencialidades (MELO; MARTINS, 2007, p. 123).

É indispensável que as atividades sejam planejadas pela equipe da biblioteca em conjunto com os professores. A parceria da Biblioteca do CAP/UFRJ foi realizada com os docentes responsáveis pela disciplina Oficina da Palavra das turmas do 2º ao 5º anos do Fundamental I e com os professores do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva – NEEI, tendo como objetivo interagir com os alunos através da elaboração de atividades de caráter artístico, cultural e informacional permeadas pela literatura.

Para Sampaio e Farias (2020, p. 21) “A efetivação de uma biblioteca inclusiva requer esforço e sensibilidade contínua do bibliotecário, [...] está sempre reinventando e criando possibilidades em sua prática laboral”. As referidas autoras (2020), também destacam algumas alternativas inclusivas para serem desenvolvidas em uma biblioteca escolar, tais como: uso da tecnologia assistiva através de aplicativos, livros sensoriais,



música na mediação da leitura, leitura em voz alta e uma biblioteca atrativa e bem sinalizada. Desta forma, a biblioteca escolar assegura um espaço lúdico, educativo e inclusivo para o encontro da diversidade e o respeito às diferenças. Assim sendo, é indispensável que a biblioteca mobilize ações literárias de inclusão para que esses discentes encontrem nesse espaço, uma oportunidade onde suas habilidades possam ser identificadas, reconhecidas e desenvolvidas.

É importante ressaltar que ainda ODS de número 4 seja mais desenvolvido. Os outros ODS podem ser abordados com promoção de ações e discussões de temas. Por exemplo, abordar a saúde física e mental dos adolescentes e jovens; discutir sobre discriminação de gênero e outras questões sexistas; dialogar sobre oportunidades justas de emprego; mobilizar ações para combater a fome; defender ações que valorizem a educação ambiental, enfatizando temas sobre consumo, reciclagem, recursos naturais, coleta seletiva, crise climática, dentre outros. Assim sendo, Castro Filho ressalta que ODS “têm naturalmente abrigo no âmbito da biblioteca escolar, que inclui ações interdisciplinares e multimeios, como trabalhar com vídeo, elaboração de pesquisas e bibliografia especializada aos usuários” (2018, p. 366).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partir da premissa que a biblioteca escolar é um espaço de proposição para a aplicação de um ODS, através da mediação da leitura e da disseminação de temas como sustentabilidade, meio ambiente e assuntos que possibilitem o desenvolvimento social e cultural é uma forma de valorizar suas ações na comunidade escolar. Desta maneira, a conscientização da comunidade escolar contribui para tornar a sociedade comprometida com um futuro mais humano e sustentável.

O bibliotecário escolar tem um importante papel na tomada de decisões, no que concerne aos livros escolhidos para serem discutidos e na busca de parcerias com professores, editoras e agentes de leitura, de forma que facilite a aplicação das ideias e do desenvolvimento das atividades que possam atender os objetivos de desenvolvimento sustentável. É relevante destacar que através das ações, foi possível avaliar o fluxo de pensamento dos alunos, por meio da construção de múltiplos sentidos durante as atividades propostas, além do diálogo e do compartilhamento de reflexões acerca das histórias mediadas.

A diversidade das fontes de informação, a produção editorial e a mediação da leitura são ferramentas que podem favorecer a implementação e a defesa de temas que despertam empatia, inclusão e coletividade para a construção de um mundo mais humano e sustentável.





REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. R.; COSTA, W. A. da; PINHEIRO, M. I. da S. Bibliotecários mirins e a mediação da leitura na biblioteca escolar. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 17, n. 2, 2012. Disponível em: http://revista.acb.org.br/racb/article/viewFile/812/pdf_1. Acesso em: 10 jun. 2018

CASTRO FILHO, Claudio Marcondes de. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: uma leitura de política pública na chave da biblioteca escolar. **RDBCI: Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf.** Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 355-372, set./dez. 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/43565>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de. Roger Chartier e práticas de leitura: uma abordagem para o campo da informação. In: SEGUNDO, José Eduardo Santarem; SILVA, Márcia Regina da; MOSTAFA, Solange Puntel (org.). **Os pensadores e a Ciência da Informação**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS. **As bibliotecas e a implementação da Agenda 2030 da ONU**. [Haia]: IFLA, 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/topics/libraries-development/documents/libraries-un-2030-agenda-toolkit-pt.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAUCH, Carla Simone da Silveira (coord.). **Guia de mediação de leitura acessível e inclusiva: mais diferenças**. São Paulo: Mais Diferenças, 2016.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 13, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a08v13n1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.



SAMPAIO, Renata Kelly Oliveira; FARIAS, Gabriela Belmont de. Biblioteca escolar inclusiva: análise acerca do transtorno do espectro autista. **Brazilian Journal of Information Science: research trends**, v. 14, n. 3, jul./set. 2020. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/146027>. Acesso em: 12 maio 2022

SANTOS, M. P.; DINIZ, C. N.; FERNANDES, E. M. Acessibilidade informacional para usuários com transtorno de espectro autista na biblioteca. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 13, p. 1863-1882, 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/906/913>. Acesso em: 21 ago. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988. UNICEF. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: ainda é possível mudar 2030. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel#:~:text=Crian%C3%A7as%20adolescentes%20e%20jovens%20precisam,a%20maior%20participa%C3%A7%C3%A3o%20no%20futuro>. Acesso em: 20 out. 2023.



A EDUCAÇÃO LITERÁRIA ATRAVÉS DO INSTAGRAM: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES RELACIONADAS À LITERATURA INFANTIL EM DOIS PERFIS¹

Joana Würth Geller
UFRGS, PIBIC/CNPq

Larissa Paiva Seadi
UFRGS, BIC

Elisa Henriques da Motta
UFRGS, BIENC

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A aprendizagem é um processo contínuo e multifacetado, e a descoberta desempenha um papel crucial nesse contexto. Entre as várias formas de descobrir e aprender, a leitura de literatura se destaca como uma atividade enriquecedora, capaz de proporcionar uma ampla gama de experiências e conhecimentos. Cada obra literária lida é uma porta aberta para a compreensão de si mesmo e do mundo ao redor. Porque “o livro, assim como a palavra, possibilita o pensamento como reformulação do ser humano. Através daquela leitura, se reconstrói com sensibilidade” (NEVES, André. 2023) Essa reconstrução constante alimenta a imaginação, instiga questionamentos e oferece novas formas de compreender a existência.

Nota-se, desde que a internet se tornou acessível de modo mais amplo à população (mais de duas décadas), uma significativa transformação no modo de acessar informação. Nesse cenário, as redes sociais têm desempenhado papel proeminente, ocupando posição central nos modos de interagir e conhecer sobre o mundo. Com o acesso mais amplo à internet e a maior diversidade de serviços e conteúdos nas redes sociais, o seu uso expandiu-se de maneira expressiva, atraindo um número crescente de usuários e integrando-os ao vasto universo virtual.

Conforme apontado por um levantamento realizado pela Comscore (2023) e divulgado pela Revista Forbes, o Brasil se destaca como o terceiro país que mais consome redes sociais em escala global. Essas plataformas online, como YouTube, Facebook e Instagram,

¹ Este estudo é parte da pesquisa “Educação literária, currículo literário: experiências, interações e sentidos”, coordenada pelas Profa. Dra. Marília Forgearini Nunes, registrada na Comissão de Pesquisa em Educação da Faced/UFRGS e no CEPE/UFRGS Nº do CAAE (61565422.7.0000.5347). As autoras do trabalho atuam na pesquisa como bolsistas de iniciação científica.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

ocupam uma posição proeminente no cotidiano dos usuários brasileiros, registrando alcances de 96,4%, 85,1% e 81,4%, respectivamente. Esses números evidenciam a preferência marcante dos brasileiros por essas plataformas em relação a outras categorias online, consolidando o país como uma potência no cenário mundial de redes sociais.

Entendemos que os dados expostos nessa pesquisa interferem também no campo da educação na medida em que as redes sociais tornam-se meio de acesso a recursos teóricos e didáticos com a intenção de contribuir com a educação em seus mais diferentes campos de atuação. Segundo Oliveira, Melo e Souza (2023, p.8), as produções voltadas à educação no Instagram são repletas de mobilização de saberes que podem promover o desenvolvimento de habilidades e aptidões. Neste trabalho interessa o campo da literatura infantil, observando que são inúmeros os perfis que publicam conteúdos relacionados ao tema. Tal observação, pauta o objetivo a que este se propõe analisar e realizar inferências para compreender como as redes sociais impactam a educação literária. Segundo Nunes e Geller (2023, p. 4), a educação literária é um:

[...] processo que envolve ser leitor, um tornar-se que resulta de uma mediação intencional. [Em que] diferentes ações estão implícitas e implicadas, não somente ler e mediar, mas também compreender a linguagem verbal e a linguagem visual, isto é, entender como tais sistemas de significação produzem sentidos, ouvir e ser ouvido, ver e não somente olhar.

Esta pesquisa analisa, com base na *netnografia* e a partir de uma amostra limitada, dois perfis do *Instagram* dedicados à literatura infantil no contexto da promoção da literatura infantil, da sua leitura e da mediação considerando o desenvolvimento de uma educação literária. Mediante uma análise minuciosa desses dois perfis, o objetivo é realizar inferências sobre o potencial pedagógico dos conteúdos veiculados em suas postagens com vistas à educação literária. Pretende-se distinguir práticas que fomentem a leitura e a mediação da leitura de literatura infantil sob a perspectiva da educação literária conforme Nunes e Geller (2023) definem.

A *netnografia* representa uma metodologia de pesquisa que adapta as técnicas tradicionais da etnografia para investigar o ambiente virtual (Kozinets, 2014). Similarmente à abordagem etnográfica convencional, a *netnografia* visa a compreensão dos padrões culturais, comportamentais e sociais dos participantes, porém aplicada especificamente ao contexto digital. Essa técnica faz uso de procedimentos de coleta de dados, como a observação participante online, a análise de conteúdo de postagens, interações e discussões, visando descrever e interpretar os elementos culturais emergentes nas comunidades online. Para isso, foram mapeados perfis do Instagram, do tipo página individual, relacionados ao tema em foco. Dois perfis individuais foram selecionados para que se observe como essas iniciativas podem afetar a formação de leitores e fomentar o desenvolvimento de habilidades literárias nos usuários da referida rede social. Optamos por selecionar perfis individuais devido à combinação de alcance, engajamento e foco em conteúdos compartilhados,



concentrando-se especificamente na literatura infantil. Além disso, observamos que os moderadores dessas contas mantêm uma relação direta tanto com a educação quanto com a literatura. Pretendemos analisar as possíveis estratégias empregadas por esses moderadores, explorando quais abordagens podem estar contribuindo ou não para a promoção da leitura na esfera da literatura infantil.

A seguir, apresentaremos inicialmente alguns argumentos conceituais definidores do que se entende por educação literária e depois as análises dos perfis, categorizando conteúdos compartilhados a partir dos tipos de publicações, observando de que modo e como se relacionam com a temática da literatura infantil sob a perspectiva da educação literária. Em seguida apresentamos os dados e categorizamos. Finalizamos com algumas considerações decorrentes das inferências que produzimos a partir da análise e categorização das postagens nos dois perfis selecionados.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Dentre as distintas concepções de literatura que permeiam o âmbito escolar, buscamos compreendê-la essencialmente como um modo singular de experienciar a linguagem, uma expressão artística que se constitui por meio das palavras e propicia, aos que se expuserem, uma aventura estética e subjetiva, capaz de ressignificar conceitos e vivências. As principais funções desse enfoque podem ser resumidas em três, conforme delineadas por Teresa Colomer (2017, p.20):

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através de formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações.

Dessa forma, a literatura deve propiciar vivências enriquecedoras que transponham a diversidade cultural e as experiências subjetivas e, simultaneamente, propiciem o aprimoramento do domínio da linguagem. Assim, estabelece-se uma conexão entre passado e presente em um diálogo contínuo que fortalece a coesão da identidade cultural e social, no qual os sujeitos tenham a liberdade de encontrar-se com os textos, vivenciá-los e construir seus próprios significados, contribuindo para um processo educacional autêntico e enriquecedor, como apontam Nunes e Geller (2023, p. 4):

Essa interação é ao mesmo tempo individual e coletiva, individual porque o encontro principal é entre texto e leitor, mas na infância torna-se coletiva na medida em que é por meio da mediação de adultos que o encontro com o texto acontece. [...] O encontro com o texto literário possibilita às crianças interações que não se reduzem a reproduzir a cultura dos adultos, mas

que convidam a produzir e a negociar sentidos compreendendo a cultura na qual estão inseridas. (Nunes e Geller, 2023, p.4)

Assim, a educação literária, para além da compreensão dos mecanismos da língua, tem como objetivo também sensibilizar para a linguagem literária. Afinal, segundo Paulino (2014), a leitura somente é literária na medida em que se estabelece com o texto lido uma interação prazerosa, e essa ação acontecerá em um ambiente mediador que não reprimam, mas incite a interação do sujeito com o texto.

ANÁLISE DE DOIS PERFIS DO *INSTAGRAM*

Os dois perfis selecionados para esta pesquisa são contas pessoais que se alinham de maneira direta aos propósitos delineados na pesquisa maior a qual esse estudo faz parte e, que concebe a literatura infantil através da perspectiva do letramento literário, entendendo-o como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino e Cosson, 2009 p. 67). A escolha desses perfis é respaldada pela sua notável relevância e envolvimento nas redes sociais demonstrada pelo número de seguidores, especialmente no âmbito da literatura infantil, e pela sua atuação expressiva na promoção da leitura - o primeiro perfil selecionado apresenta 752 publicações, enquanto que o segundo perfil apresenta um total de 3.807 publicações - e na divulgação de conteúdos relacionados à educação literária no Instagram.

Além dos objetivos já mencionados, a pesquisa procura ir além e realizar uma análise mais aprofundada, direcionando o olhar para possíveis diferenças nas abordagens da literatura empregadas pelos dois perfis selecionados. Tal abordagem pode ser justificada pela distinção no processo de formação das administradoras dos perfis, o que pode influenciar significativamente suas perspectivas e estratégias de promoção literária. Ademais, os critérios para a seleção dos perfis, inspirados na pesquisa de Melo (2022, p.90), foram 1) amplitude: alcance e relevância que esses perfis têm, além do engajamento com a sua comunidade; 2) pessoalidade: foram considerados perfis de pessoa física, eliminando perfis de editoras, bibliotecas e empresas de serviço de assinatura de livros 3) exclusividade: devido ao enfoque deste estudo ser direcionado à literatura infantil, foram selecionados perfis cuja predominância de conteúdo se concentrasse na esfera da literatura destinada às crianças; 4) publicização: tratar-se de um perfil aberto, dispondo de conteúdo de acesso público; 5) regularidade: manter postagens regulares, ser um perfil em constante atualização.

Para conduzir a análise, intitulamos os perfis investigados de “A” e “B”, a fim de garantir o anonimato dos moderadores das contas observadas; ainda, delimitamos uma amostra para quantificar os conteúdos, compreendendo um intervalo temporal que abrange as publicações veiculadas nos perfis durante o período de novembro de 2022 a novembro de 2023.





ANÁLISE DO PERFIL “A”

O primeiro perfil selecionado, denominado de perfil “A”, é construído por uma Pedagoga, formada em 2016 em uma Universidade Federal. Conforme consta na descrição de seu perfil, ela se apresenta como uma mulher de 30 anos, casada e cristã. Utiliza seu perfil para compartilhar “Conteúdo e informações sobre MEDIAÇÃO de leitura e DESENVOLVIMENTO infantil em casa, a partir do contato com livros;” e indicações de livros infantis, com o link de sites, majoritariamente da *Amazon* e da *Estante Virtual*, nos quais é possível comprar os livros com preço promocional utilizando o cupom da influenciadora. Ela também compartilha sua vida pessoal, não sendo, então, um perfil voltado exclusivamente para conteúdos relacionados à literatura infantil.

Fazendo uma breve análise, foi possível perceber 2 publicações e 1 destaque dos stories com uma posição bem clara acerca da educação literária. Seguindo uma perspectiva bastante freiriana, conforme dito pelo autor em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47), a pedagoga compartilha a ideia de que os livros não devem ser “carteiros”, que entregam algo pronto e com um sentido único para a criança, mas sim “pontes” para que se possa conversar livremente sobre o tema, sem “lição de moral”. A influenciadora também defende que a alfabetização não consiste apenas em juntar as letras e os sons, mas em compreender o que se lê.

Embora as abordagens adotadas pela pedagoga estejam em sintonia com a perspectiva do letramento literário, observa-se que ela realiza uma categorização dos livros por faixa etária ou por etapa escolar em sete das postagens analisadas, o que pode ser considerado limitante, pois conforme destacado por Lewis (2018, p. 33): “Nenhum livro é realmente digno de ser lido aos dez anos se não for igualmente (e, por vezes, muito mais) digno de ser lido aos cinquenta.”

Por meio das postagens, a pedagoga também divulga seu trabalho, oferecendo 3 serviços distintos. Um curso para a leitura em família, indicação de clássicos da Literatura Infantojuvenil no seu próprio clube de leitura, e uma consultoria personalizada que consiste em auxiliar pais a montarem um acervo literário para seus filhos. ‘MINHA PRIMEIRA BIBLIOTECA’

Percebe-se, assim, certa divergência entre o discurso e suas práticas, visto que seus cursos têm ações implicitamente voltadas ao público adulto, já que serão eles os responsáveis por montar o acervo do leitor em potencial. Além de seguir um viés comercial, com pouco conhecimento acerca das particularidades de cada pequeno leitor, sabendo que as indicações dos livros geralmente são acompanhadas de cupons de desconto provenientes de uma parceria da pedagoga com os sites de vendas. Com a análise aprofundada do perfil, foi possível categorizar as publicações feitas no *feed* da rede social Instagram, espaço no qual são reunidas todas as postagens do perfil (exceto aquelas que são arquivadas ou apagadas), durante o período de novembro de 2022 a novembro de 2023. Essa categoriza-



ção tem o objetivo de contabilizar quantos posts a influenciadora fez em cada categoria, a fim de analisar e comparar quantas postagens abordam a literatura infantil e a mediação literária. Os dados foram agrupados na tabela (1) exposta a seguir:

Tabela 1 - Conteúdo encontrado no perfil “A”

Categoria (feed)	Nº
Dicas de livros	33
Dicas de livros para faixa etária específica	7
Publis	21
Mediação de leitura	0
Contação de história	2
Posts sobre literatura infantil	18
Unboxing	2
Divulgação de eventos literários	2
Divulgação de serviços próprios	24

Fonte: elaborada pelas autoras (2023)

Na categoria “Dicas de livros” foram agrupados o número de postagens nas quais a influenciadora divulgou um ou mais livros, muitas vezes escrevendo um pouco sobre eles na legenda da publicação. A influenciadora, em 33 postagens, indicou livros de 48 editoras distintas, sendo as mais presentes: “Companhia das Letrinhas” com 21 livros indicados, “Jujuba” com 9 livros indicados e “Brinque-book” com 7 livros indicados.

Na seção “Dicas de livros para faixa etária específica”, foram inseridos os *posts* que indicavam livros para um público alvo específico, definido, majoritariamente pela faixa etária, por exemplo, crianças de 0 a 2 anos ou de 3 a 5 anos. Entendemos que tal distinção pode ser problemática devido ao fato de que, em vez de ser elemento orientador, a diferenciação de livros por faixa etária pode servir como agente limitador da leitura das crianças. Dessa forma, crianças mais novas acabam por serem limitadas aos livros reconhecidos como pertencentes à sua faixa etária, geralmente livros de imagem ou com pouco texto verbal, e vice-versa. Essa é uma distinção pouco precisa, de que há livros para bebês, livros para crianças, livros para jovens e adolescentes e livros para adultos. Quando há, na verdade, livros para leitores. É evidente que a escolha do livro depende da experiência leitora, entretanto, esse não deve ser o único fator.

Identificamos como “Publis” as postagens que promovem alguma empresa, apresentando uma publicidade que se alinha ao conteúdo do moderador da página. Dentro dessa categoria identificamos 21 publicações que compartilharam conteúdos relacionados a alguma empresa ou promovendo um produto, expondo uma aproximação do perfil a um viés econômico.

O *unboxing* é um tipo de conteúdo conhecido pelos usuários e popular entre os influenciadores de diversos nichos, que consiste em “tirar da caixa”, produtos comprados e/



ou recebidos que dialogam com o conteúdo do perfil, o que também funciona como uma maneira de divulgação. Na análise do perfil “A” foram encontradas duas postagens em que a pessoa moderadora do perfil realizava o *unboxing* de livros recebidos.

Os posts que promovem a temática da literatura infantil apresentam, majoritariamente, o discurso da influenciadora sobre como ela entende que as temáticas apresentadas podem auxiliar no desenvolvimento das crianças, reforçando a importância de promover o contato com os livros desde a primeira infância, além da responsabilidade e do compromisso das famílias na formação de leitores.

Com essa diversidade de categorias, foi possível analisar que muitas publicações cabem em mais de uma categoria. Existem postagens que indicam um livro ou uma leitura ao mesmo tempo em que divulgam algum serviço ou realizam uma *publi*, por exemplo.

ANÁLISE DO PERFIL “B”

O segundo perfil em questão, denominado perfil “B”, pertence a uma escritora de livros para infância que também é a mente por trás de um Projeto de Incentivo à Leitura em Família, iniciado após o nascimento de seus filhos. Além de ter 20 livros publicados, a escritora também dedica-se a contar histórias para crianças e realizar palestras abordando temas como literatura, educação, infância e maternidade.

Desde o ano de 2016, ela compartilha a experiência de leitura de seus filhos e seu trabalho inclui oferecer dicas de livros infantis, realizar contação de histórias, promover *lives* sobre literatura e maternidade e compartilhar os bastidores de sua vida como escritora. Dois dos seus livros foram indicados ao PNLD, e há links disponíveis para a compra destas obras.

Além da venda de seus livros, a escritora também oferece um curso sobre a criação de livros infantis, incentivando pessoas que têm um sonho de publicar “livros escritos para crianças”. Ela também busca divulgar e incentivar professores e gestores que acompanham o seu perfil a escolherem seus acervos no PNLD, destacando a importância desse ato e apresentando dados relevantes sobre o programa. Seu engajamento se estende à apresentação de dicas e resenhas de livros, bem como à divulgação e comercialização de suas próprias obras.

A escritora ainda registra e compartilha suas experiências em visitas às escolas, estabelecendo uma conexão direta com seu público-alvo e ampliando sua presença no cenário educacional. Nesse sentido, palestras, contação de histórias e projetos com as crianças envolvendo seus livros estão frequentemente presentes no seu perfil do Instagram. Ao repetir o processo realizado no perfil anterior, identificamos e categorizamos os diversos tipos de conteúdos veiculados no feed durante o período de novembro de 2022 a novembro de 2023 a fim de contabilizar o número de postagens realizadas em cada categoria. Os resultados desta análise foram organizados na tabela (2), que é apresentada a seguir:





Tabela 2 - Conteúdos divulgados no perfil “B”

Tipo (feed)	Nº
Dicas de livros	56
Posts de divulgação de livros de sua autoria publicados por editora associada	89
Dicas de livros para faixa etária específica	0
Publis	0
Mediação	1
Contação de história	0
Posts sobre literatura infantil	3
Unboxing	0
Divulgação de eventos literários	15
Divulgação de serviços	9

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023)

Através dessa organização dos dados coletados, observa-se que, dentre os conteúdos associados às postagens, a categoria denominada “Dicas de livros” desponta com maior destaque, contabilizando 56 publicações, indicando títulos de 25 editoras diferentes, sendo a “Companhia das Letrinhas” a mais citada, com 9 livros indicados. Entretanto, apenas da editora à qual ela era associada, divulgando livros de sua autoria, totalizam 89 publicações. As postagens que integram essa categoria, além de indicar obras literárias, apresentam uma resenha compartilhando a experiência de leitura do moderador do perfil. Enquanto que o perfil “A” faz algumas distinções das indicações das obras literárias por faixa etária, o perfil “B” não apresenta essa divisão e ainda afirma em uma de suas publicações que “livro ‘infantil’ bom é para todas as idades!”.

A respeito das categorias intituladas “Publis” e “Unboxing”, ao contrário do perfil “A” que regularmente compartilhava conteúdos diretamente relacionados a essas categorias, não foram identificadas postagens que exibissem tais conteúdos. O que demonstra um tênue afastamento do viés econômico, que se faz mais presente na divulgação de seus próprios livros.

No que diz respeito às práticas de mediação, identificamos uma única publicação, apresentada na forma de um vídeo, na qual a prática de mediação foi efetivamente explicada. O vídeo destaca uma seguidora da página conduzindo a mediação de uma história para uma criança pequena, cativando-a a cada página lida. Essa abordagem reflete a essência da mediação de leitura, conforme destacado por Reyes (2012, p. 28), que descreve o mediador de leitura como “[...] uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores”. Além desta, há, também, outra publicação, em formato de carrossel, feita em um período anterior ao selecionado para a amostragem, mas que é interessante mencionar porque apresenta o passo a passo para se ler um livro de imagem.



Os 3 posts encontrados no perfil que promovem a temática da literatura infantil são publicações que apresentam bibliotecas públicas, sendo uma delas destinada apenas ao público infantil, e destacam também as diversas ações desenvolvidas nesses espaços, que visam reforçar a importância de promover o contato com os livros para promover a formação de leitores.

Encontraram-se, ainda, 15 posts que divulgaram eventos literários, evidenciando uma aproximação do perfil a uma orientação mais educativa, uma vez que os eventos literários se apresentam como espaços formativos mais consistentes, alinhados aos objetivos de promoção da leitura e espaços de diálogo para a construção do conhecimento.

Quanto à divulgação de serviços, foram identificados 9 posts que mencionavam o curso desenvolvido pelo moderador do perfil e buscavam comercializá-lo. Contemplamos nessa categoria, também, os posts que mostravam serviços de divulgação, contação de histórias e mediação de seus livros em escolas ou espaços formativos nos quais a escritora era convidada para realizar algumas dessas ações com alunos ou docentes.

COMPARANDO OS PERFIS

Educar para a leitura literária é mais do que uma tarefa simples de ensino; é um processo intrínseco que exige uma vivência pessoal como leitor. Trata-se de uma transformação em curso, que surge por meio de uma mediação intencional. Nesse contexto, torna-se imperativo reconhecer que a sociedade contemporânea experimenta transformações profundas impulsionadas pelo avanço da internet e pelo uso predominante das redes sociais, com destaque para plataformas como o Instagram. Essas mudanças têm impactos diretos nos processos de aprendizagem, possibilitando novas formas de ensino fora do ambiente formal, para além da sala de aula.

Ao empreender uma análise dos perfis em questão, visamos a identificação de estratégias potenciais para promover a educação literária em ambientes não formais. Embora ambos compartilhem de um alinhamento com a educação literária e com práticas de letramento literário, notamos divergências nas abordagens adotadas para desenvolver e efetivar tais práticas. Essas discrepâncias podem ser atribuídas às experiências pessoais dos moderadores responsáveis por cada perfil e aos percursos formativos, destacando a influência desses elementos na configuração das estratégias vinculadas à formação de leitores propostas.

Tanto o perfil “A” quanto o perfil “B” foram selecionados pela personalidade, perfis de pessoas físicas; pela sua relevância, engajamento nas redes sociais e a atuação proeminente na promoção da leitura e na divulgação de conteúdos vinculados à educação literária no Instagram. Embora esses perfis se refiram à pessoas físicas, é notável a presença de um viés econômico, uma vez que ambos estão envolvidos na divulgação e comercialização de serviços ou produtos - como as *publis*, *unboxing*, cursos e livros.

Ao realizar uma análise minuciosa dos perfis A e B, nota-se que há abordagens distintas na promoção da leitura e no conteúdo compartilhado. É notável a ênfase comercial



adotada pelo perfil A, visto que há uma série de postagens ligadas diretamente à monetização, veiculando os serviços do moderador. No entanto, o perfil B se afasta um pouco desse caminho, adotando uma perspectiva mais formativa. Contudo, é imperativo destacar que, segundo a Tabela 2, o número de posts, no perfil B, divulgando os seus próprios livros (89), editados e publicados pela editora na qual a influenciadora é associada, é razoavelmente maior que a indicação de livros publicados por outras editoras (56). Isso demonstra também uma posição econômica, que promove e divulga mais os títulos, que ao serem vendidos, acarretam maior lucro para a moderadora.

Nesse sentido, no perfil “A”, a categoria “Dicas de livros” contempla 48 editoras diferentes, e a moderadora não demonstra divulgar com maior ênfase certo autor, título ou editora. Assim, o perfil aparenta oferecer uma certa variedade de obras infantis para seus seguidores conhecerem e se interessarem. No entanto, o viés comercial também se faz presente no que tange os cupons de desconto da influenciadora, que lucra quando um seguidor faz a compra de alguns dos títulos indicados em determinados sites de venda utilizando seu cupom.

Essas análises destacam a diversidade de estratégias e ênfases utilizadas por influenciadores na disseminação da literatura e engajamento com o público e provocam a reflexão de que grande parte das ações realizadas por esses perfis em redes sociais serão mais recorrentes e enfáticas se trouxerem lucro ao moderador. Afinal, os seguidores terão, por sua vez, maior contato com o conteúdo que, embora possa surtir efeitos positivos para a valorização da literatura infantil, corrobora para o lucro de quem o produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a produção e divulgação de material é significativa; contudo, é crucial ressaltar que a mera quantidade não garante a efetivação da educação literária. É imperativo compreender que a mera produção não se traduz automaticamente em experiência literária. Os perfis oferecem ferramentas para o desenvolvimento de uma educação literária, mas vale destacar que publicar na internet, por si só, não garante que uma estratégia de motivação à leitura se concretize. Compreende-se que o sucesso desse percurso depende mais da criação de espaços formativos em que o foco esteja na qualidade do estímulo à leitura e nas habilidades relacionadas a ela, além dos critérios de seleção de títulos.

Entendemos que é importante explorar estratégias inovadoras para fomentar a leitura literária, porém cabe atenção para não se confundir com narrativas moldadas para serem mais rentáveis. Afinal, “A definição do que é literatura infantil e a identificação de textos desse gênero vinculam-se ao entendimento sobre a experiência de leitura que se vive com o texto de literatura.” (NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R., 2022 p. 25). Educar para a literatura não se resume a indicar bons títulos, mas a promover modos de realizar a sua leitura e compreender como nesse encontro o sentido é produzido.



REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KOZINETS, Robert. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEWIS, C. S.. **Sobre histórias**. Tradução de Francisco Nunes. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.

MELO, Camila Alves de . **Bookstagram & BookTube: produzindo formas de ser leitor na contemporaneidade**. 2022. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2022.

NEVES, André. **Bate-papo com André Neves**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/bXeI0HUfoc?feature=share>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata; MELO, Camila Alves de; SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira da. **Ler para mediar: a literatura infantil na roda**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

NUNES, M. F.; WURTH GELLER, J. **Educação literária no Instagram: : mapeamento de perfis, páginas e conteúdos compartilhados**. Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e-rte321202303, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/64179>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R. Texto literário infantil: a compreensão da leitura e da linguagem literária. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 21-38, 2022. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v35i1p21-38. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185221>. Acesso em: 20 nov. 2023.

OLIVEIRA, C. R. M.; MELO, D. S. de .; DE SOUZA, J. B. Formação inicial docente e a utilização do instagram: processos formativos em rede a partir do perfil @meninasdapedagogia. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-681, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.681. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/681>. Acesso em: 20 nov.. 2023.

PAULINO, Graça. Leitura Literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem>. Acesso em: 10 jan. 2024.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar:** literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.





A LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS DO 1º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA: A VOZ DOS PEQUENOS LEITORES

Maria Elisa de Araújo Grossi,
Centro Pedagógico/UFMG

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo a seguir foi elaborado a partir de dados de uma pesquisa de Doutorado que analisou a recepção de livros literários, considerados *Altamente Recomendáveis* pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), por crianças 1º Ciclo de Formação Humana do Centro Pedagógico da UFMG, escola pública federal. A investigação realizou-se por um período de nove meses e as perguntas que nos instigaram no estudo foram: que elementos dos livros, considerados *Altamente Recomendáveis* pelos adultos, atraem a atenção das crianças? Durante a leitura compartilhada dos livros, quais seriam as questões levantadas por elas em relação ao texto verbal e visual?

No processo de coleta de dados, desenvolvemos uma conversação literária, com 25 crianças, divididas em seis grupos, a partir de dinâmicas conhecidas como *Círculo de Leitura*. “Um círculo de leitura é essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui para tal fim” (Cosson, 2014, p. 158). Como metodologia de pesquisa, utilizamos também o enfoque “*Dime (Diga-me)*” (Chambers, 2007), que estimula o diálogo das crianças sobre os livros e incentiva a troca de ideias e de impressões sobre o texto verbal e visual.

Além dos momentos de leitura compartilhada com os seis grupos de crianças, que totalizaram 83 encontros, realizamos também entrevistas individuais semiestruturadas com cada leitor, visando conhecer as suas experiências sociais e culturais com a leitura e com livros literários. Outro instrumento de coleta de dados utilizado foram as notas de campo, registros que se mostraram fundamentais na análise. Destaca-se que todo o processo de pesquisa foi gravado em áudio e em vídeo, após as devidas autorizações dos responsáveis pelas crianças.

A investigação revelou resultados interessantes, dentre eles destacam-se a capacidade imaginativa e criativa da criança e a facilidade com que ela adere ao pacto ficcional proposto pelo texto literário. Ressalta-se também a riqueza das interações e dos diálogos proporcionados pela experiência de leitura coletiva de uma obra literária.

O referencial teórico-metodológico que deu suporte à pesquisa foi amplo e diversificado, uma vez que os dados coletados demandaram leituras de diferentes campos. Desta-



camos, inicialmente, autores que discorrem sobre literatura e literatura infantil como Arroyo (2011), Cademartori (2010), Calvino (1990), Coelho (2000), Colomer (2003, 2017), Eco (1994; 2004; 2005), Evangelista *et al.* (2003), Gregorin Filho (2009), Hunt (2010), Lajolo & Zilberman (2007, 2017), Oliveira (2005, 2008), Paulino & Cosson (2004), Rosenblatt (2002), Souza (2004), Souza *et al.* (2010), Zilberman (2003), dentre outros.

Para desenvolver os círculos de leitura e as conversações literárias, nos debruçamos sobre Daniels & Steineke (2007), Cosson (2014) e Chambers (2007). Jauss (1979) e Zilberman (1989) foram referências para a compreensão do conceito de estética da recepção e seus desdobramentos. Como o estudo foi desenvolvido com crianças pequenas, teóricos da Sociologia da Infância mostraram-se imprescindíveis ao estudo. Dentre eles, ressaltamos Corsaro (2011), Fernandes & Tomás (2011), Folque (2010), Kramer (2011), Sarmiento (2005), Müller & Carvalho (2009). Pesquisadores que discorrem sobre o pensamento infantil, imaginação e criação serviram de suporte às análises como Held (1980) e Vigotski (2007; 2008; 2009). Como as crianças revelaram uma leitura dos textos muito focalizada nas imagens, procuramos por teóricos como Linden (2011), Nikolajeva & Scott (2011), Powers (2008), Ramos (2013) que nos ajudam a compreender o significado da palavra, da imagem e do diálogo entre elas numa obra literária. Esses foram alguns dos referenciais utilizados durante a investigação.

A seguir, passaremos a analisar alguns episódios que revelam a força criativa do pensamento dos pequenos leitores.

COM A PALAVRA AS CRIANÇAS

Durante a pesquisa, as crianças escolhiam os livros que gostariam que fossem lidos pela pesquisadora com o grupo e, ao longo da leitura, conversávamos sobre a capa, as imagens, o texto verbal, enfim sobre os elementos que as próprias crianças destacavam na obra. Em geral, havia uma estética que era apreciada pela maioria das crianças: capa colorida com imagens que dialogam com o universo infantil, texto visual que se destaca no conjunto do projeto gráfico, texto verbal com letras maiores e legíveis, imagens nítidas e coloridas, dentre outros elementos. Foi possível perceber que essa estética estava muito relacionada aos repertórios e às experiências literárias das crianças.

A seguir, trazemos um episódio peculiar que nos conduziu à reflexão em relação a algumas diferenças que pode haver entre os pequenos leitores quando analisam e escolhem uma obra para ler. Nele, uma criança¹ revela que escolheu o livro exatamente por ele ter “um tanto de imagem diferente”.

¹ Esclarecemos que os nomes utilizados foram escolhidos pelas próprias crianças seguindo metodologia utilizada por Folque (2010).

Figura 1 – O trompetista na tempestade



Fonte: Capa digitalizada pela pesquisadora.

Data: 21/02/2017

[...]

Pesquisadora: Que legal hein, Greninja! Então: Greninja escolheu *Nino, o menino de Saturno*; Princesa Jujuba escolheu *De noite no bosque* e você, Sawk? Qual você escolheu?

Sawk: (Lê com segurança) *O trompetista na tempestade*. **Pesquisadora:** Sawk, daquele tanto de livro lá, por que você escolheu logo esse?

Sawk: Porque eu achei ele legal. **Pesquisadora:** O que você achou legal?

Sawk: A capa e as imagens.

Pesquisadora: Aah... Você chegou a abrir ele e olhar?

Sawk: Hum-hum (Concordando).

Pesquisadora: E aí você abriu e viu o que tem dentro dele?

Sawk: Um tanto de imagem diferente.

[...]

Durante a investigação, várias crianças apontaram que escolhem os livros que desejam ler observando, principalmente, a capa e as imagens. Na história da literatura infantil, teóricos apontam como a imagem, aos poucos, foi conquistando o seu espaço e assumiu um papel de destaque na maioria das publicações dirigidas ao público infantil, passando a exigir mais atenção dos leitores (Ramos, 2013, p. 30). Isso implica que os mediadores que trabalham com crianças também voltem o seu olhar para as imagens e suas potencialidades estéticas, descobrindo os “caminhos para ler o texto visual” (Ramos, 2013).

A fala de Sawk levou-nos a refletir sobre as singularidades dos leitores. O livro *O trompetista na tempestade* foi escolhido apenas por ele. Enquanto as outras crianças relataram à pesquisadora que não escolheram esse livro porque as suas imagens “eram sem cor”, “tristes”, Sawk o escolhe justamente porque achou as imagens dessa obra diferentes e esse fato despertou a sua atenção.





Essa postura da criança chamou a nossa atenção no sentido de observar que há leitores que possuem interesses diferentes da maioria. Segundo Aguiar (2009, p. 104), fatores como as condições ambientais, os apelos de outros objetos culturais, o acesso a uma diversidade de materiais de leitura, os modelos de leitor/ não leitor com que cada um convive poderiam interferir nas preferências literárias. Na entrevista individual, realizada no dia 22/05/2017, Sawk revelou que sua mãe comprava muitos livros para ele. Relatou também que via sua avó ler a Bíblia com frequência e que havia gostado da capa do livro *O trompetista na tempestade*, porque ela era “um pouco assustadora” e ele gostava dessa característica nos livros. Essas informações, quando cruzadas, vão compondo o perfil desse leitor específico.

Ler e conversar com as crianças sobre os livros nos permitiu conhecer um pouco mais sobre cada uma delas. Quando abríamos um livro para ler, os pequenos leitores também se abriam e revelavam os seus gostos e preferências; as suas impressões sobre as personagens e suas respectivas ações; faziam perguntas sobre o texto e queriam ouvir o que diziam os colegas.

A cada página de uma obra lida nos grupos, conhecíamos um pouco mais da singularidade de cada leitor e de seus conhecimentos prévios. Como afirma Rosenblatt (2002, p. 51, tradução nossa), “Não existe tal coisa como um leitor genérico ou uma obra literária genérica; somente existem milhões de leitores individuais potenciais de milhões de obras literárias individuais potenciais².”

Vejamos outro episódio no qual as crianças ativam a sua imaginação estimuladas pela imagem da capa da obra escolhida por Sawk:

Figura 2 – Os sentidos da capa



Fonte: Livro digitalizado pela pesquisadora.

² No hay tal cosa como um lector genérico o uma obra literária genérica; solo hay millones de lectores individuales potenciales de millones de obras literárias individuales potenciales (Rosenblatt, 2002, p. 51).



Data: 21/02/2017

[...]

Pesquisadora: Ah... caiu no do Sawk (Fizeram a brincadeira “uni-duni-tê...para saber qual livro seria lido inicialmente). Me empresta, Sawk. O Sawk escolheu o livro que se chama *O trompetista na tempestade*.

Greninja: (Sorri ao ouvir o nome do livro). **Pesquisadora:** O que é isso? Trompetista? **Greninja:** É um cara que toca trompete.

Pesquisadora: Boa, Greninja, toca aqui (E fazem o gesto de tocarem as mãos).

Sawk: Mas como é que ele vai parar lá? (Observando a capa, que apresenta um trompetista no céu).

Pesquisadora: Como será?

Greninja: Eu acho que ele morreu tocando trompete e aí foi pro céu.

[...]

Pesquisadora: Greninja, você acha que ele morreu...

Greninja: Tocando ... Eu acho que ele morreu tocando trompete. (Sorri) Aí Deus criou ele assim...

Sawk: Mas aí ele não seria tão gigante, né? **Greninja:** Mas Deus é gigante e ele mora lá no céu...

Princesa Jujuba: Ou então esse aí é São Pedro, que morreu e desceu, pegou o trompete, pra dar pra ele pra ele... tocar.

Sawk: Ou ele pode ter pegado um paraquedas e ter ido lá, de avião ou sei lá o que, e aí Deus deu uma pastilha pra ele, ele virou um gigante e tocou trompete.

Greninja: Eu acho que foi o autor que quis fazer a capa assim.

[...]

No processo de atribuição de sentidos ao texto, as crianças leitoras procuram explicar como o trompetista foi parar lá no céu. Para isso, elas levantam algumas hipóteses e, por meio do diálogo, criam explicações interessantes, exercendo a atividade criadora que o texto ficcional permite. Observa-se que, em suas hipóteses, há elementos tomados da realidade (paraquedas, avião, pastilha), que revelam a relação que se observa entre imaginação e realidade. “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (Vigotski, 2009, p. 22). Essa afirmação do autor nos faz pensar na relevância de se ampliar, cada vez mais, as experiências da criança. A leitura literária não seria uma forma de se ampliar as experiências do leitor? Sobre isso, o autor ainda destaca:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2009, p. 23).

Tendo como referência os dados da pesquisa, é possível afirmar que a leitura literária, realizada de forma compartilhada, proporciona uma ampliação das experiências das crianças



e das possibilidades de criação e/ou de recriação do texto. Se a experiência é propulsora da criação e da imaginação, acreditamos que ler literatura com as crianças, de forma dialogada, é essencial para que elas possam criar e imaginar cada vez mais. “Ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, [...]” (Vigotski, 2009, p. 45).

A leitura compartilhada das obras, realizada na pesquisa, permitiu que as crianças lessem e discutissem o texto literário, enriquecendo-o com seus conhecimentos prévios e experiências culturais. Cada pequeno leitor tinha a oportunidade de conhecer o outro de forma autêntica e solidária, pois, juntos, dialogavam e construíam sentidos para o texto; juntos, criavam e imaginavam possíveis soluções para o enredo, questionavam e reinventavam ações para os personagens, problematizavam suas ações nas narrativas, num movimento contínuo de recriação da obra.

Produto da imaginação criadora do homem, o fenômeno literário se caracteriza por uma duplicidade intrínseca: é simultaneamente *abstrato* e *concreto*. Abstrato, porque é gerado por ideias, sentimentos, emoções, experiências de várias naturezas... Concreto, porque tais experiências só têm *realidade efetiva* quando nomeadas, isto é, transformadas em *linguagem* ou em *palavras* (Coelho, 2000, p. 64, grifo do autor).

Outro ponto que gostaríamos de destacar na interação refere-se ao papel do adulto que, naquele momento, dialogava com as crianças. Durante o desenvolvimento da pesquisa e a leitura atenta dos dados, percebemos a importância de se lançar perguntas durante a conversação literária para que as crianças possam se expressar. Quando Sawk pergunta sobre a imagem do trompetista no céu “Mas como é que ele foi parar lá?”, e a pesquisadora responde com outra pergunta “Como será?”, ela abre o canal de diálogo e, com a pergunta, manifesta o desejo de ouvir a palavra dos leitores e as suas interpretações.

Segundo Versiani (2007, p. 51), “o processo criativo e dinâmico que caracteriza o desenvolvimento da linguagem verbal pelas crianças acontece em situações discursivas provocadoras”. Acreditamos que a leitura compartilhada de uma obra literária e a conversação se configuraram como momentos propulsores à criação e à liberdade de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a investigação realizada contribui com as discussões atuais sobre a recepção do livro infantil por crianças pequenas, particularmente porque há poucos estudos que analisaram as questões focalizadas na pesquisa. No processo de coleta de dados, a partir das falas das crianças, outras questões foram, aos poucos, se configurando e nos mobilizando à reflexão: quem são essas crianças leitoras com quem convivemos cotidianamente na escola? Que repertórios de leituras elas possuem e que experiências culturais vivenciam no dia a dia? Essas experiências influenciariam as suas escolhas? Acreditamos que a pesquisa nos permitiu conhecer um pouco mais sobre esses aspectos.



De modo geral, na escola, a criança não tem a oportunidade de selecionar o que deseja ler. Muitas vezes, os mediadores escolhem os livros por elas e essas escolhas, muitas vezes, apresentam motivações pedagógicas que reduzem as possibilidades que o texto literário oferece. Essas escolhas costumam orientar a leitura para aspectos exclusivamente temáticos ou para o ensino da língua, a partir de elementos que dão oportunidade para exploração de conhecimentos linguísticos próprios da fase de alfabetização. Como advertem Lajolo & Zilberman (2017, p. 67), “as instâncias que fazem a mediação com a obra não levam em conta a vontade do leitor, embora costumem falar em nome dele.”

Quando falamos de livros para crianças, estamos falando de obras produzidas e selecionadas por adultos. Em geral, a criança ainda é pensada como um ser dependente, sem vontade própria, um “vir-a-ser” (Perrotti, 1984, p. 12). Como observamos na investigação, os pequenos leitores são sujeitos sociais e culturais que têm muito o quê dizer sobre os livros literários; as crianças fazem observações interessantes e leem as narrativas visuais com bastante sensibilidade e perspicácia.

Muitas vezes, os adultos esperam que os livros sejam recebidos e avaliados pelas crianças da mesma forma que eles os avaliam. Entretanto, os repertórios e histórias de leitura são diferentes entre adultos e crianças; são diferentes, inclusive, entre as próprias crianças, de acordo com o que observamos no estudo.

A experiência de pesquisa revelou que as crianças têm o seu modo singular de escolher, de ler e de analisar uma obra. Esse modo de ler é fruto de seus repertórios e de suas vivências culturais. Os critérios que elas utilizam na escolha dos livros revelam também certos traços característicos da cultura infantil, como a espontaneidade, a propensão à identificação com as personagens, a curiosidade por imagens diferentes, a capacidade de imaginação e a abertura para uma abordagem mais lúdica do texto, dentre outros traços.

Nas interações vivenciadas ao longo da pesquisa, as crianças leitoras compartilhavam ideias e hipóteses sobre o texto; sentiam-se encorajadas a fazer observações e perguntas. Em razão da proximidade dos leitores no grupo, podíamos ver os olhos uns dos outros (Korczack, 1981, p. 37), e acreditamos que isso facilitou o entrosamento das crianças e o diálogo observado. O *Círculo de Leitura* e o enfoque *Dime* mostraram-se como possibilidades para o encontro do leitor com o texto literário e com os outros leitores do grupo.

Vivenciar e conhecer de perto o que pensam as crianças sobre os livros considerados *Altamente Recomendáveis* para elas nos ensinou que o pequeno leitor pode contribuir na discussão a respeito da condição complexa que caracteriza o campo da literatura infantil, apesar de sua voz ainda não ecoar tanto nos espaços de circulação e avaliação de livros. Será que estamos preparados para escutar o que as crianças leitoras nos dizem sobre as obras literárias a elas indicadas?



REFERÊNCIAS

- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2011. 370 p.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. 80 p. (Coleção Primeiros Passos).
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. 3. ed. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 142 p.
- CHAMBERS, Aidan. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007. 171 p.
- COELHO, Nely Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000. 288 p.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003. 456 p.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017. 336 p.
- CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. 2.ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 192 p.
- DANIELS, Harvey; STEINEKE, Nancy. **Mini-lessons for literature circles**. Portsmouth: Leigh Peake, 2004. 292 p.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 160 p.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. 2. ed. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004. 222 p.
- ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas**. 9. ed. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2005. 286 p.
- EVANGELISTA, Aracy Alves.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. 272 p.



FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal**. 10th Conference of the European Sociological Association. September. 2011. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15425>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

FOLQUE, Maria Assunção. Interviewing Young children. *In*: NAUGHTON, G. M.; ROLFE, S.A.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Org.). **Doing early childhood research. International Perspectives on Theory and Practice**. 2nd. ed. Berkshire England: Open University Press; McGraw-Hill Education. 2010. p. 239-260.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009. 128 p.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980. 240 p.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 328 p.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 67-84.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas: Papirus, 2011. 192 p.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 2007. 190 p.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história**. Curitiba: PUC Press, 2017. 152 p.

LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 184 p.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. 216 p.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 368 p.

OLIVEIRA, Iêda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. 200 p.



OLIVEIRA, Iêda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008. 216 p.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. 168 p.

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa**. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008. 144 p.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013. 176 p.

ROSENBLATT, Louise Marie. **La literatura como exploración**. Trad. Victoria Schusheim. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. 355 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 91, Maio/Ago., Campinas: 2005. p. 361-378.

SOUZA, Renata Junqueira. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. 120 p.

SOUZA, Renata Junqueira; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 186 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 135 p.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989. 128 p.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003. 235 p.



A LEITURA LITERÁRIA NO LABORATÓRIO DE LETRAMENTOS DIGITAIS: CONEXÕES, CRÍTICAS E SENTIDOS

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, PROCiência/UERJ – FAPERJ

Beatriz Dias Ornellas de Sá

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, IC FAPERJ/UERJ

Suellen Carvalho da Silva Jeronimo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, CETREINA/UERJ

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordamos os pressupostos, a metodologia e alguns resultados da pesquisa-ação desenvolvida no Laboratório de Letramentos Digitais (LABDIGI), projeto de integração entre a universidade e a escola básica que é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ - Edital 45/2021) e desenvolvido no CIEP 250 Municipalizado Rosendo Rica Marco, escola pública situada no município de São Gonçalo (RJ).

No LABDIGI integram-se projetos de extensão, iniciação científica e iniciação à docência desenvolvidos por docentes da Faculdade de Formação de Professores, unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro dedicada às licenciaturas. Neste trabalho, enfocamos as oficinas de alfabetização e letramentos realizadas no LABDIGI, abordando práticas de formação de leitores/as nesse campo.

O trabalho pedagógico realizado no LABDIGI parte das demandas da comunidade escolar do CIEP 250, especialmente no que se refere às dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Desde 2016, a equipe de bolsistas em atuação no projeto desenvolve semanalmente oficinas de crítica, criação e autoria com as crianças matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As oficinas são planejadas em torno de temáticas e têm como eixo a leitura de livros infanto-juvenis e o trabalho com a multimodalidade.

Tendo em vista que, após a interrupção das aulas devido à pandemia de COVID-19, acentuaram-se problemas no que tange à alfabetização, as propostas realizadas nas oficinas buscam colaborar com a aprendizagem do ensino-aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, proporcionar a fruição de textos literários e aproximar as crianças de textos multimodais que circulam na contemporaneidade.



Assim, buscamos articular a leitura do escrito ao trabalho com textos multimodais. Nas oficinas, a leitura literária é abordada pelo ponto de vista da experiência estética, assim, privilegiam-se a fruição do texto e a criação de textos coletivos de leitura. A multimodalidade se faz presente em duas dimensões: na construção de sentidos em torno das diferentes linguagens que compõem o projeto gráfico-editorial de cada obra e na conexão com vídeos de animação cujos temas convergem com sua temática.

A perspectiva teórico-metodológica baseia-se na Pedagogia dos Multiletramentos, cujos quatro componentes organizam o modo como as situações de ensino-aprendizagem são planejadas: prática situada; instrução explícita; enquadramento crítico e prática transformada (THE NEW LONDON GROUP, 2000, 2021; KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020; OLIVEIRA, 2021).

Nesse sentido, os objetivos deste artigo são discutir os fundamentos teórico- metodológicos das ações realizadas no LABDIGI, no que concerne à leitura de textos de literatura infantil na perspectiva dos letramentos críticos e multimodais e apresentar práticas de formação de leitores/as nesse espaço.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A leitura de textos literários voltados para o público infantil, como já afirmamos, constitui o cerne das ações realizadas no LABDIGI, nas quais consideramos a complexidade que constitui a tessitura das obras lidas com as crianças, tendo em vista que, conforme afirma Salvatore D'Onofrio,

A linguagem literária é constituída por uma estrutura complexa, pois acrescenta ao discurso linguístico um significado novo, surpreendente e alusivo. Além disso, o signo artístico não possui, como na língua comum, um caráter convencional e arbitrário, mas sua essência é a 'iconicidade', a capacidade de estabelecer uma configuração entre significante e significado, de semantizar os elementos e as relações do sistema semiótico natural. (2008, p. 15)

Partindo dessa compreensão, entendemos que a leitura literária com crianças deve priorizar a fruição do texto pelo estímulo à exploração de seus sentidos potenciais, respeitando os conhecimentos e as capacidades das crianças e estimulando, o desenvolvimento de suas capacidades críticas.

A leitura compartilhada e dialógica, bem como o encorajamento à reflexão sobre o mundo a partir das obras são movimentos privilegiados nas oficinas, que se organizam em três etapas, seguindo-se a proposta de Isabel Solé (1998): Pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na etapa de pré-leitura, exploram-se o projeto gráfico e os paratextos (capa, título, imagens), estimula-se o acionamento de conhecimentos prévios e o estabelecimento de hipóteses sobre a obra. Na etapa de leitura, faz o monitoramento de dificuldades e, na pós-



leitura, busca-se construir coletivamente um texto de leitura que entrelace as diferentes compreensões da obra construídas pelas crianças e pelos/as bolsistas que mediam as oficinas. São propostas, então, atividades que buscam propiciar a articulação entre conhecimentos prévios, informações disponibilizadas, compreensões elaboradas e o alongamento da reflexão sobre os sentidos das obras, buscando conciliar o lúdico e a crítica.

A rápida e constante transformação das tecnologias digitais muda continuamente o modo como as novas gerações compreendem, expressam ideias, sentimentos e percepções, mas, sobretudo, a forma como se relacionam com o mundo. Preparar nossos estudantes para os novos formatos, suportes e demandas cognitivas da comunicação digital e estimulá-los a refletir criticamente sobre os modos como os sentidos são produzidos na contemporaneidade é, por isso, muito importante. Nesse sentido, além dos letramentos surgidos em culturas escritas é necessário que as práticas de formação de leitores/as incluam textos híbridos, em múltiplas mídias e diferentes modos semióticos, que demandam leitores/as com novas capacidades.

Na leitura de textos escritos, o/a leitor/a é mobilizado a preencher vazios textuais pelo acionamento de conhecimentos, vivência e afetos, nesse movimento, experiência estética e construção de sentidos se entrelaçam. Os textos multimodais digitais potencializam esse efeito com a integração entre múltiplos modos de significação e convocam o/a leitor/a a acionar capacidades que, em geral, não são ativadas na leitura de textos impressos. Isso demanda mudanças no modo como lidamos com textos na escola, por isso, adotamos os princípios da *Pedagogia dos Multiletramentos*, que busca caminhos para o ensino dos letramentos no mundo atual, marcado por mudanças e inovações constantes.

Consideramos que essa perspectiva pode contribuir para a diminuição da divisão digital e para a justiça social, uma vez que seu propósito fundamental é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes permita participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica (THE NEW LONDON GROUP, 2000), No que se refere à alfabetização e aos letramentos, novos professores e novos alunos estão diante de modos emergentes de construção de sentidos, que ultrapassam os textos escritos, que eram o cerne do letramento tradicional. Por isso, segundo Cope e Kalantzis,

Hoje, os modos escritos de significação podem ser complementados ou substituídos por outras formas de tempo de travessia e distância, tais como gravações e transmissões do oral, visual, áudio, gestual e outros padrões de significado. Isto significa que precisamos ampliar o alcance da pedagogia de letramento para além da comunicação alfabética (COPE, KALANTZIS, 2012, p. 2)

Os criadores da Pedagogia dos Multiletramentos chamaram de sinestesia a integração entre diferentes modos de representação, como o verbal, o visual, o auditivo, o tátil, o espacial e o gestual, entre outros. Para eles, em textos multimodais que circulam em meios digitais, as percepções do leitor/construtor de sentidos são simultaneamente estimuladas - por isso entendem que a construção de sentidos em textos multimodais é sinestésica.



A Pedagogia dos Multiletramentos apresenta quatro componentes ou movimentos teórico-metodológicos, os quais organizam o modo como as situações de ensino- aprendizagem devem ser organizadas, acionando a agência de estudantes e docentes:

Prática Situada - imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.

Instrução Explícita - compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de *design* de diferentes modos de significado.

Enquadramento Crítico - interpretação do contexto social e cultural de *designs* de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.

Prática Transformada - transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais. (THE NEW LONDON GROUP, 2021, p. 140)

No planejamento e na mediação das oficinas, incorporamos esses componentes.

CAMPO E PROCEDIMENTO DA PESQUISA

O campo da pesquisa, como mencionado, é o 250. A escola está localizada no Município de São Gonçalo (RJ), cidade periférica que cuja população residente é de 896.744 pessoas, segundo o último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). No município, o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de dois salários-mínimos (IBGE, 2022) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é de 4,4, valor indicativo de que os alunos estão muito abaixo da média de aprendizado esperada. Na comunidade escolar, com a qual realizamos diferentes ações desde 2016, é possível observar o impacto das desigualdades sociais em diferentes dimensões.

Situando-se em tal contexto, a investigação realizada no LABDIGI adota uma perspectiva dialógica e participativa, segue uma abordagem baseada nas quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação proposto por David Tripp (2005).

Assim, as ações se direcionam ao planejamento e à avaliação para as melhorias práticas. Identificamos áreas específicas para aprimoramento, elaborando estratégias detalhadas. Em seguida, partimos para a implementação efetiva dessas melhorias, trabalhando de forma colaborativa para garantir uma execução eficaz.

Paralelamente, realizamos um monitoramento constante para descrever detalhadamente os efeitos das ações em curso. Organizamos dados sistematicamente, proporcionando uma análise abrangente do impacto das mudanças implementadas. Os dados são



então utilizados na avaliação crítica dos resultados obtidos, contribuindo para ajustes e refinamentos contínuos.

As etapas da pesquisa estão sintetizadas na figura a seguir:

Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação



Fonte: elaboração das autoras, com base em Tripp (2005).

Descrevemos e analisamos, a seguir, duas atividades realizadas no LABDIGI.

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO LABDIGI

Nesta seção, apresentaremos duas sequências didáticas de leitura literária realizadas com estudantes do CIEP 250, nas quais entrelaçamos as perspectivas teórico- metodológicas. As sequências didáticas foram organizadas em três momentos, na direção proposta por Isabel Solé (1998).

A ELEIÇÃO DOS BICHOS: UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA

No ano de 2022, foi proposta uma eleição com turmas do 2º ao 5º ano escolar. Essa atividade, contextualizada no período das eleições presidenciais e para outros cargos eletivos, o propósito foi estimular a reflexão acerca da função das eleições e do papel dos eleitores em um regime democrático, tendo em vista que as crianças são cidadãos que participarão deste processo no futuro. A atividade foi especialmente significativa, pois na escola funciona uma zona eleitoral e, em seu entorno, era perceptível a movimentação da política da comunidade.



A atividade partiu da leitura do livro infanto-juvenil “Eleição dos bichos”, de André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Pedro Markun e Paula Desgualdo (2019), provocando nos alunos a relação com a Educação Democrática. No livro, os animais, insatisfeitos com o autoritarismo e as suspeitas de corrupção que pairam sobre o Leão, decidem realizar uma eleição para decidirem quem será o governante da Floresta. Nesse processo, as regras que regem uma eleição democrática são abordadas de forma lúdica e bem-humorada.

Na pré-leitura, após a exploração do título e da capa do livro e do estímulo à construção de hipóteses sobre a narrativa que seria lida, questionou-se se os alunos sabiam o que estava acontecendo naquele período, estimulando-se o que sabiam sobre as eleições no Brasil. Assim, houve um compartilhamento de conhecimentos entre os/as estudantes.

Na leitura, buscamos monitorar a compreensão do texto, com atenção ao vocabulário e à narrativa, parando em trechos que poderiam não ser compreendidos pelos alunos, ou trechos que os próprios sinalizaram que não compreenderam. Além disso, estimulamos que as crianças participassem da construção de sentidos, elaborando seus entendimentos sobre a história.

Na pós-leitura, após a discussão sobre a narrativa, foi organizada a eleição de um representante dos/das estudantes. A atividade, então, consistiu em separar cada turma em grupos, que elegeram, cada qual, um/a o candidato/a que concorreria na eleição. Os grupos, então, produziram cartazes nos quais foram inseridos os nomes e números dos candidatos e suas propostas para mudanças na escola. Foi dada a orientação de não serem escolhidos números que estivessem sendo usados nas eleições brasileiras.

No decorrer desse processo, diversas sugestões foram apresentadas pelos alunos, sendo que algumas delas revelaram-se desafiadoras de serem implementadas, como a proposta de instalação de uma máquina de sorvete e o aumento do intervalo de recreio. Por outro lado, houve ideias mais práticas, como a substituição das lâmpadas queimadas nas salas de aula, a melhora do uniforme, entre outras. A maioria das propostas trouxe ideias coerentes e interessantes para a escola e, a partir disso, foi pensada a possibilidade de fazermos um acordo com a diretora, para que a proposta vencedora pudesse ser posta em prática. Dessa forma, estimulou-se ainda mais a participação ativa dos alunos na melhoria de sua comunidade, no caso, a escola em que estudam. A implementação da proposta vencedora foi, assim, um estímulo ao exercício da cidadania ativa.



Figura 2: Apresentação das propostas dos alunos à diretora da escola.



Fonte: Arquivo do Projeto LABDIGI, 2022

No dia da votação, foi confeccionada uma urna, para que os alunos pudessem inserir seus votos. Neste processo, relembrou-se a importância do voto secreto e das regras que orientam o processo eleitoral. Retomando o livro “A eleição dos bichos”, deu-se ênfase aos critérios de desqualificação de candidatos que descumprissem as regras acordadas.

Os cartazes com as propostas foram expostos no mural da sala onde ocorrem as oficinas, para que todos os alunos pudessem ter acesso às propostas e escolher o/a candidato/a que melhor os representasse. Cada turma foi à sala para ter conhecimento das propostas e os/as estudantes exerceram o direito de voto individualmente.

A proposta vitoriosa foi a que indicou a necessidade de substituição das lâmpadas das salas de aulas, muitas das quais estavam queimadas e prejudicavam as atividades educativas. A diretora prontamente atendeu ao pedido do candidato vencedor, promovendo a melhoria nas instalações das salas de aula.

Observou-se que, nessa atividade, a eleição do/a representante estudantil propiciou o exercício da autonomia dos/as estudantes e seu posicionamento como sujeitos democráticos, por exemplo, quando sugeriram a procura pela direção da escola para concretização da proposta vencedora. A leitura crítica e contextualizada do livro infanto-juvenil e o desenvolvimento de uma experiência democrática na escola possibilitaram, assim, uma aprendizagem importante em sua formação para a cidadania ativa e propositiva.

A GRANDE FÁBRICA DE PALAVRAS: REFLETINDO SOBRE DESIGUALDADES

No ano de 2023, tomando como ponto de partida o livro “A Grande Fábrica de Palavras”, escrito por Agnès de Lestrade e ilustrado por Valeria do Campo, realizamos essa atividade com a turma do 5º ano do ensino fundamental, no auditório da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do estado do Rio de Janeiro, no âmbito do evento extensionista “UERJ sem Muros”.



Este livro infantil nos leva a um mundo onde falar custa caro. Em uma cidade onde as palavras são compradas e vendidas, as pessoas que vivenciam desigualdades sociais têm um vocabulário limitado.

A obra destaca a importância e o poder das palavras na comunicação e na construção de relacionamentos e coloca em cena questões sociais. Dessa forma, os autores buscam explorar temas como humildade, amor e a potencialidade que as palavras têm para conectar as pessoas, proporcionando uma reflexão delicada sobre a riqueza que trazem para as nossas vidas. Na narrativa, colocam-se em contraste a desarmonia de um mundo marcado pela desigualdade social e a partilha de palavras para a construção de um mundo mais harmonioso.

Na etapa de pré-leitura, analisamos a capa e a paleta de cores do livro, estimulando a elaboração de hipóteses e o acionamento de conhecimentos prévios. Encorajamos as crianças a expressarem suas expectativas e suas “suspeitas” sobre os temas abordados na obra.

Na leitura, houve paradas para que pudessem falar de possíveis dúvidas sobre o vocabulário e para que falassem do que esperavam que fosse acontecer a seguir. Os/As estudantes interagiram de maneira positiva e expressaram também seus pontos de vista sobre o que fariam no lugar do personagem principal.

Após a leitura, em uma roda de conversas, elaboraram-se entendimentos sobre a história, comparando-a com situações do mundo real. A seguir, realizamos uma atividade lúdica, para a qual a equipe do projeto preparou a maquete de uma fábrica, usando materiais como papelão e papel colorido, para apresentá-la aos alunos. A turma foi dividida em três grupos, cada qual recebeu um alfabeto móvel. Na sequência, foi estipulado um tempo para que pudessem montar o maior número de palavras que conseguissem com as letras recebidas.

Cada palavra formada seria, então, trocada por dinheiro fictício, sendo atribuídos valores variados, conforme a extensão das palavras formadas. Com as notas de brinquedo, os/as estudantes poderiam adquirir novas palavras na maquete da fábrica, tal como ocorreria ficcionalmente na obra lida com eles.

Com as palavras compradas, cada grupo deveria construir uma frase de significado relevante, relacionada à educação e ao contexto do CIEP 250, a qual seria utilizada na composição de um cartaz, ao final da atividade. Finalizando a atividade, os grupos apresentaram os cartazes elaborados.

Nesta atividade, além de refletirem sobre o mundo que os cerca, interligando a narrativa ficcional lida às suas vivências, os/as estudantes acionaram seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e sobre os usos sociais da escrita. Ao mesmo tempo, desenvolveram capacidades relacionadas ao trabalho em equipe e à negociação de sentidos, uma vez que todos teriam que concordar com a compra feita e elaborar as frases em conjunto.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração entre universidade e escola básica, ocorrendo de forma dialógica e participativa, permite a troca de saberes e a construção coletiva de conhecimentos. No Laboratório de letramentos digitais, buscamos desenvolver uma relação horizontal com a equipe do CIEP 250, esforçando-nos para colaborar com o processo de aprendizagem das crianças matriculadas nas séries iniciais.

A articulação entre teoria e prática e a contextualização são, por isso, aspectos fundamentais de nossas ações. Nas oficinas de alfabetização e letramentos desenvolvidas no LABDIGI, seguindo a proposição da Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2021, p. 140), buscamos:

- realizar práticas situadas no ambiente sociocultural em que se inscreve a escola;
- oferecer instruções explícitas antes, durante e após a leitura;
- adotar enquadramento crítico, com adequação à idade das crianças e aos seus conhecimentos e ênfase na abordagem da educação democrática;
- desenvolver práticas transformadas que enfocaram a construção de sentidos, potencializando-se a reflexão sobre o contexto local.

Dessa forma, é provocada e incentivada a interação dos alunos com as obras e proporcionando o pensamento crítico sobre as leituras trabalhadas de modo a contribuir para a formação como indivíduo consciente e capaz de aplicar os princípios democráticos em sua vida cotidiana.

Nas oficinas, a leitura literária foi abordada pelo ponto de vista da experiência estética e o trabalho com a multimodalidade se fez presente na construção de sentidos em torno das diferentes linguagens que compõem o projeto gráfico-editorial de cada obra. Nas duas sequências didáticas abordadas neste artigo, pudemos observar que os/as estudantes foram capazes de compreender os textos literários e de refletir criticamente, debatendo sobre os assuntos tratados em ambos, relacionando-os aos seus conhecimentos e às suas experiências.

Na leitura da narrativa “Eleição dos Bichos”, por exemplo, estimulamos os alunos que sabiam o significado de um termo a explicarem para os demais que não o conheciam. Nesse movimento, percebemos que houve uma construção coletiva de conhecimentos.

Com relação aos valores éticos, notamos que, no decorrer da atividade, os/as estudantes analisaram a viabilidade e a relevância das propostas elaboradas. Além disso, durante a votação, com base na leitura, nas discussões realizadas e em seus conhecimentos sobre o mundo, os/as próprios/as estudantes foram capazes de identificar colegas que estavam tendo atitudes erradas e de sinalizar para o grupo os desvios por eles percebidos. Constatamos que até mesmo as crianças que adotaram atitudes antiéticas na eleição estavam conscientes da inadequação de suas ações.



Na atividade realizada em torno do livro “A grande fábrica de palavras”, as crianças demonstraram capacidade de auto-organização e de divisão de tarefas, pois definiram quem compraria as palavras e quem iria montar as frases, por exemplo. Observamos também que foram capazes de identificar suas dificuldades, quando solicitaram ajuda às bolsistas para a montagem de palavras e de frases.

As atividades promoveram, assim, o posicionamento dos estudantes como sujeitos democráticos, incentivaram o desenvolvimento de sua autonomia e o seu protagonismo, na formulação, tanto das propostas para melhorias da escola, na primeira atividade, quanto nas frases que eles próprios elaboraram, na segunda atividade.

Os resultados alcançados até o momento permitem-nos afirmar que a articulação entre a Pedagogia dos Multiletramentos, a leitura literária com ênfase na fruição estética e a reflexão crítica sobre o mundo pode oferecer caminhos produtivos e prazerosos para a construção de espaços de mediação de leitura que favoreçam a elaboração de conexões críticas e a construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática Universidade, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**. Brasília, DF: IBGE, 2022.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge University Press, Cambridge UK, 2012.

KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. 1ª ed., Campinas, Editora Unicamp, 2020.

LESTRADE, Agnès de; Docampo, Valeria. **A grande fábrica de palavras**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

MELO, Tatiana Machado Miliente. A conjugação teoria/prática na sala de aula comunicativa de ILE: uma experiência de pesquisa-ação. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 1, p. 149-169, 2002. Campinas: **Editora da Unicamp**, 2020.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa. Letramentos em Terra Brasilis: exclusões digitais e design crítico no ensino de língua portuguesa para além da pandemia. **Pensares em Revista**, n. 20, 2021.

RODRIGUES, André et al. **Eleição dos bichos**. Companhia das Letrinhas, 2019. SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: COPE, B. and KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures, Routledge, London, 2000.

THE NEW LONDON GROUP. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578> Acesso em: 2 fev. 2022.





A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DO ESTÁGIO

Lidiane Oliveira Lobo de Sá

Universidade Federal de São João del-Rei

Ana Caroline de Almeida

Universidade Federal de São João del-Rei

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Que lugar a Literatura tem ocupado nas escolas de Educação Infantil? O presente trabalho desenvolveu-se a partir desta pergunta geradora primordial, refletindo sobre as experiências de estágio vivenciadas e compartilhadas entre uma professora, uma monitora e algumas alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del-rei.

Neste artigo apresentamos alguns dados e reflexões sobre como a literatura infantil vem sendo abordada nas escolas e nas práticas pedagógicas de professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos, e também como se dá o acesso e a utilização dos livros de literatura pelas crianças. Tais dados e reflexões são apresentados a partir da vivência experimentada no âmbito da unidade curricular de Estágio Supervisionado em Educação Infantil (turma 2023-01), no decorrer e desenvolvimento das atividades realizadas nas escolas de educação infantil de São João del-Rei, sob a perspectiva da professora e da monitora da referida unidade curricular.

Para o levantamento de dados, foi construído coletivamente com as alunas um roteiro em forma de questionário, que teve como foco de observação e análise a utilização da literatura infantil em sala de aula e em outros contextos escolares. Foram quantificados os acervos de livros das escolas, analisada a qualidade desses acervos, bem como a forma e o momento em que os livros são utilizados ou acessados pelas crianças, dentre outras questões.

Além dos resultados obtidos com a aplicação do questionário, os relatórios produzidos pelas alunas também configuraram uma fonte importante e rica em detalhes para as reflexões que levantamos aqui.

Para a realização das análises, nosso diálogo se dá com autoras que têm discutido o tema da educação literária, da leitura e escrita na Educação Infantil, da leitura literária e da literatura como um direito, tais como: Dalvi (2013), Corsino (2021), Macedo (2021), Goulart (2017), Rouxel (2013), Cândido (2011), dentre outras.

Nossos achados apontam para uma presença ainda tímida da literatura infantil nas práticas pedagógicas, se compararmos a outras atividades presentes nas rotinas escola-



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

res. Neste sentido, salientamos que, embora os resultados obtidos no presente trabalho apontem uma certa variedade de práticas e metodologias promovidas pelas docentes e vivenciadas junto às crianças em suas práticas escolares, tais práticas nos parecem ainda não ocupar os tempos e espaços cotidianos devidos.

Também foi possível identificar que bibliotecas e salas de leitura (quando existentes e ativas nas escolas) são pouco ou subutilizadas para as atividades de promoção de leitura; uma vez que, tanto as crianças, quanto a comunidade escolar como um todo, possuem pouca (ou nenhuma) liberdade para tais espaços. Complementando o cenário, notou-se que o acesso aos livros, mesmo em sala de aula, é ainda restrito; ocorrendo com pouca frequência e/ou regularidade, estando a principal incidência de acesso atrelada a ocasiões nas quais são propostos projetos mais pontuais.

LITERATURA INFANTIL, LEITURA LITERÁRIA E LITERATURA COMO DIREITO: ALGUNS PRESSUPOSTOS E DIÁLOGOS

A literatura infantil ou infanto-juvenil trata-se de um tipo de produção literária voltada para crianças e jovens, mas não menos importante que a literatura em geral. Rouxel (2013, p. 20) destaca que essa literatura oferece uma mina de obras de qualidade para o aprendizado da leitura literária e que há um grande número de obras, neste domínio, com feições correspondentes às grandes obras da literatura contemporânea.

Lajolo e Zilberman (2017, p. 12) destacam que “tratar livros para crianças e jovens enquanto *literatura*, implica conferir-lhes o mesmo status da literatura não infantil e, conseqüentemente, considerá-los aptos a receber o mesmo tipo de reflexão voltado àquela”. Neste sentido, podemos considerar que, a literatura infantil, do mesmo modo que a literatura para adultos, constitui-se como um direito (CÂNDIDO, 2011) e, potencialmente, movimenta saberes, aproxima ciência e vida, oferece novos modos de viver e ver o mundo, letra e liberta, além de ampliar os horizontes de pessoas em qualquer idade.

Sabemos que, desde pequenas, as crianças brincam com a linguagem, atentam-se para os sons das palavras, repetem o que escutam, buscam seus significados e intencionalidades. Mesmo os bebês, estabelecem uma instigante interação com os adultos, que nizam ou cantam cantigas para entretê-los; balbuciam, sorriem e emitem sons, como quem conversa com o outro. Quando aprendem a falar e se apropriam da linguagem oral, eles criam suas próprias expressões e vão, aos poucos, entendendo que falar é jogar; jogar com as palavras, seus sentidos, sua sequência; é criar, inventar, fantasiar. E elas fazem isso enquanto brincam. Em tudo isso, a literatura já está presente.

É ao longo da infância que mais demonstramos curiosidade e desejo de interagir com o mundo à nossa volta. Por isso, o contato com a literatura, especialmente nesse período, torna-se importante e proveitoso para o desenvolvimento da imaginação, da fantasia, da criatividade, da linguagem oral e escrita nos pequenos. Ao ler com as crianças e para as crianças abrimos um leque de possibilidades, de troca, de construção de conhecimento, de



novas maneiras de interpretar a vida e suas questões, de compreensão sobre nós mesmos, nossas fragilidades e grandezas, nossa história e singularidade.

Mas, como ressalta Dalvi (2013, p. 71), o trabalho com a literatura é fundamental *também* para que, a partir de práticas efetivas de aproximação do literário, as crianças percebam a questão da sonoridade, nas quadrinhas, nas cantigas, nos poemas infantis e nas trovas, o uso de figuras de linguagem e de construção, a identificação de papéis narrativos, a identificação de informações relevantes e irrelevantes no contexto da obra, ou seja, um conjunto de aprendizagens que vão ajudá-la na apropriação da linguagem escrita, mais especificamente.

Como apontamos até aqui, a literatura infantil - ou não, tem características específicas, tratando-se, antes de tudo, de uma produção discursiva. Com as suas especificidades, a literatura favorece o encontro do eu com o outro numa alteridade constitutiva que amplia as referências do sujeito, seja este sujeito a professora ou a criança. Isso implica uma leitura também específica. O que deve ganhar ênfase no texto literário é a sua dimensão estética, em detrimento de conteúdo informativo ou moral; o que ele pretende é acessar e impulsionar o imaginário infantil, de modo que, enquanto obra artística, requer uma leitura estética, consequentemente aberta. Trataremos dessa leitura no tópico a seguir.

A leitura literária, quando feita na escola, passa por um processo de escolarização, ou seja, a escola se apropria da literatura para atender a seus fins formadores e educativos.

Processo este que é inevitável “porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2011, p. 47). Poderíamos falar então em escolarização da literatura. Soares reforça que o mais importante é que ela ocorra de maneira adequada, ou seja, sem se perder no ensino de conteúdos.

Se por um lado o texto literário não pode ser lido da mesma forma que um texto informativo, por exemplo, pois se associa ao estético, ao artístico, requerendo comportamentos leitores específicos, por outro, ao ser mobilizado por professores, provoca uma certa tensão no trabalho docente, que se desenvolve ali, entre o estético/artístico e o pedagógico. E nessa tensão, defendemos que o pedagógico não se sobreponha ao literário, sob pena de vermos a literatura sendo tratada apenas como pretexto para o ensino da leitura e da escrita. Como sublinha Dalvi (2013, p. 82) é preciso garantir o estatuto de arte da literatura “e seu direito- dever de não respeitar todas as convenções instituídas: jamais permitir que a literatura seja tomada como mero meio para um fim (por mais “nobre” que seja, como “recurso”, “veículo” ou “ilustração” do que quer que seja.)”

Nesta esteira, Goulart (2017) também nos leva a refletir que o trabalho educativo nos anos iniciais da escolarização fundamental (e mesmo na educação infantil) deve ser contextualizado no horizonte da cultura escrita, com seus produtos e práticas e que é prioritariamente na escola pública que muitas crianças da classe trabalhadora têm a oportunidade de contato com saberes não disponíveis em seu contexto de vida, e a possibilidade de usufruir de bens culturais, entre eles as artes (de maior prestígio social) e a literatura



(formal) principalmente. Embora, historicamente, literatura infantil e pedagogia tenham desenvolvido relações estreitas, não podemos perder de vista que, como arte, a literatura não pode estar a serviço da alfabetização.

Poderíamos falar então, conforme apontam Almeida, Dezotti e Macedo (2021) em *educação literária*, que seria um processo que ocorre em espaços formais e não formais e que se dá a partir do contato efetivo com a linguagem literária materializada em diferentes formas, textos e suportes e a partir da mediação, quase sempre, feita pela professora.

Na escola, esse processo de educação literária ou de ensino da literatura, tem, como objetivo final, a formação de leitores. “A finalidade desse ensino é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção, assim como a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo”, como sublinha Rouxel (2013, p. 20).

E foi com base nesses pressupostos que organizamos a UC de Estágio curricular Supervisionado, com vistas a levar as estagiárias a observarem as práticas com a literatura na educação infantil, bem como a se colocarem como mediadoras de leitura de modo a favorecer a formação de leitores.

ORGANIZAÇÃO E OBSERVAÇÃO DURANTE O ESTÁGIO

A Unidade Curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do período 2023/01, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei, foi ofertada no referido período com vistas de abordar e refletir sobre a utilização da literatura infantil nas escolas, com crianças de 4 a 5 anos, a partir de atividades de estágio realizadas em escolas da rede municipal e da rede privada da mesma cidade

O Estágio foi organizado dentro de uma carga horária de 72 horas, sendo 36h de aulas na universidade, contemplando leitura e discussão de textos, apresentação e discussão das observações e dos projetos de intervenção; e mais 36 horas práticas, com aproximadamente 20 horas para observação e execução da intervenção, além de 16h para pesquisa e planejamento da proposta de intervenção e produção do relatório final.

Dentro da organização metodológica, destacamos a construção de um questionário que nos permitiu observar de forma mais criteriosa as atividades relacionadas ao livro e às práticas de leitura de literatura nas turmas de educação infantil (tais como: visitas à biblioteca ou sala de leitura, contação de histórias, realização de projetos literários e prática de leitura deleite). Posteriormente, as observações ensejaram as propostas de intervenção das estagiárias, planejadas a partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário. Após as discussões e ponderações coletivas em sala (durante as aulas da referida UC), chegou-se ao seguinte teor para o questionário a ser aplicado durante as atividades das alunas nas escolas, com um total de 18 perguntas: 1) Há uma biblioteca/sala de leitura na escola? / 2) Qual a quantidade de livros de literatura infantil na biblioteca ou sala de leitura? / 3) As crianças vão à biblioteca? / 4) Como esse espaço é utilizado? / 5) As crianças têm liberdade



para explorar a biblioteca? / 6) As crianças podem levar livros emprestados? / 7) Há o ato de narrar histórias na escola? / 8) A narração da professora é feita de forma lúdica? / 9) Existem recursos visuais expostos na escola que remetam à literatura infantil? 10) / Existe na escola literatura infantil que atenda às diversidades? / 11) A professora utiliza diferentes materiais para contar histórias? / 12) Existem projetos literários na escola? / 13) Que tipo de livros as professoras escolhem? / 14) Qual a intenção da professora ao utilizar a literatura infantil? / 15) Quais estratégias de leitura a professora utiliza? / 15) Quais metodologias são utilizadas pela professora no trabalho com a literatura infantil? 16) As crianças se envolvem na contação de histórias? 17) Quais gêneros literários a professora oferece às crianças? 18) As crianças podem escolher os gêneros literários para a hora de deleite?

Ao todo foram 23 respostas obtidas, sobre as práticas de 23 professoras, sobre suas abordagens e trabalhos envolvendo a literatura infantil com as turmas (salientamos que o questionário foi preenchido pelas próprias estagiárias, a partir de um trabalho atento e criterioso de observação).

Com base nas discussões teóricas ocorridas nas aulas e nas experiências de observação e intervenção, encontramos subsídios para a discussão sobre quais práticas e estratégias têm sido utilizadas para fomentar a educação literária na Educação Infantil, bem como o papel da mediação docente nesse processo.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Ao receber as respostas, nos chamou bastante atenção as diversas metodologias utilizadas e depreendidas a partir do que fora relatado pelas estagiárias, tais quais elencamos a seguir: presença de didática inclusiva; histórias contadas, mediadas e apresentadas de forma lúdica; leitura em roda de conversa com as crianças; inclusão de arte para apreciação; leitura com a turma, mas raramente usando recursos lúdicos; contação de história, histórias que são anexadas ao quadro e leitura de livros; uso dos livros, celular, notebook, televisão e canal do YouTube como forma de ministrar contação de alguma literatura infantil; contação de história com fantoche, roda de leitura em vários ambientes da escola; teatro, contação de história com recursos variados; contação de história pelas próprias crianças de forma livre; utilização de fantoches, criação de histórias, “monstro das cores”; realização de atividade após a leitura; leitura deleite, contações de história, mediações, rodas de leitura, fantoches, projetos temáticos, atividades de escrita criativa; música e dramatização; ilustração, textos, contação de histórias; textos e contação de histórias; cantar uma música que remete ao momento de contação de história; as crianças sentam no tapete no meio da sala para que se inicie a contação de história; contação de histórias e rodas rítmicas.

Observamos que a metodologia relacionada à contação de histórias está presente nas práticas da maioria das professoras, seguida de atividades do tipo roda de conversa ou rodas de leitura, além da utilização de fantoches (ou elementos lúdicos similares) que também aparece de forma relevante no nosso levantamento. Por outro lado, “presença de



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

didática inclusiva”, espaço para “leitura deleite”, “utilização de outros recursos e mídias”, “escrita criativa”, “contação de histórias pelas próprias crianças”, aparecem apenas uma vez no conjunto das práticas identificadas. Música, teatro ou dramatização, também são metodologias que se fazem presentes, mas, na nossa avaliação, ainda timidamente.

Ao analisarmos as metodologias, procuramos não nos deter à questão quantitativa em relação a elas, embora uma maior ou menor incidência de determinadas metodologias, como já mencionado, também tenha chamado a nossa atenção. Contudo, uma análise de ordem qualitativa nos trouxe a seguinte questão: quais esforços podem ser mobilizados para que haja uma ampliação dos tempos e espaços em que as crianças sejam protagonistas das ações relacionadas à leitura e ao manuseio do livro de literatura infantil? E, aqui, neste artigo, não temos nenhuma pretensão ou mesmo possibilidade de trazer as respostas para tal pergunta, mas estamos completamente implicadas com ela a partir da observação propiciada por este trabalho.

Dando prosseguimento, apresentaremos na sequência alguns dados quantitativos sobre outros aspectos levantados, trazendo um recorte das respostas obtidas com o questionário, com informações que julgamos relevantes para a nossa análise.

Em nosso entendimento, a inserção de dados quantitativos neste trabalho desempenha um papel importante ao proporcionar uma dimensão mensurável aos aspectos abordados, conferindo robustez e objetividade à pesquisa. O recorte apresentado, não apenas corrobora com as nossas reflexões com informações tangíveis, mas também possibilita uma compreensão mais clara das tendências e distribuições das práticas pedagógicas relacionadas à literatura infantil e à leitura literária no âmbito escolar.

Dentre as 23 escolas onde o questionário foi aplicado, 07 não possuíam uma biblioteca ou sala de leitura; 03 não possuíam qualquer acervo de livros de literatura infantil, 04 possuíam um acervo com menos de 50 livros, 03 possuíam acervo entre 50 e 100 livros, 11 possuíam acervo com mais de 100 livros e 03 possuíam acervo com mais de 400 livros. Sobre a liberdade das crianças para explorar a biblioteca, identificou-se que em 13 escolas as crianças não têm tal liberdade, ao contrário das outras 10 que permitem que as crianças explorem a biblioteca. 14 escolas permitem que as crianças levem os livros emprestados para casa, enquanto 09 não dão tal permissão (ou não possuem livros disponíveis para isso). Em relação ao tempo dedicado à leitura deleite, apenas 07 das escolas apresentam essa disponibilização de tempo às crianças, enquanto as outras 16 não o disponibilizam.

A análise das respostas obtidas por meio do questionário nos revela uma realidade heterogênea nas escolas avaliadas, destacando disparidades significativas no que se refere à infraestrutura e práticas relacionadas à literatura infantil. A constatação de que uma parcela considerável das escolas não possui biblioteca ou sala de leitura, somada às diferenças referentes às quantidades dos acervos disponíveis, por exemplo, evidencia desafios substanciais para a promoção da leitura no contexto escolar. A restrição das crianças para explorar a biblioteca em algumas instituições também levanta reflexões sobre a amplitude do acesso aos materiais literários, assim como a discrepância quanto à disponibilização ou não de tempos



dedicados à leitura deleite destaca-se como um ponto crucial, sugerindo a necessidade de maior atenção para o estímulo do prazer pela leitura nas práticas pedagógicas.

BRAÇOS ABERTOS PARA NOVAS PRÁTICAS

Com base nas observações e reflexões suscitadas no âmbito da UC apresentada, as estagiárias elaboraram diversas propostas de intervenção. Destacaremos duas delas a seguir.

Um dos projetos concebidos pelas estagiárias teve como objetivo a integração da apreciação de histórias com a produção colaborativa de um livro, utilizando “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque como ponto de partida. O intuito foi proporcionar, não apenas a fruição da leitura, mas também fomentar a expressão criativa, incentivando as crianças a desenvolverem suas próprias narrativas. Além disso, almejou-se estimular habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, consideradas fundamentais para o desenvolvimento escolar e pessoal.

Esta mesma proposta foi realizada em duas escolas. Em uma delas, foi possível uma abordagem mais flexível, sendo permitido às crianças que escolhessem o local de leitura, o que contribuiu para tornar o momento mais personalizado e envolvente. A leitura de “Chapeuzinho Amarelo” também gerou debates animados e interpretações diversas. A etapa de criação do livro do medo revelou escolhas conscientes por parte dos alunos, tanto em relação aos personagens quanto aos desenhos significativos. Destaca-se, ainda, a consideração especial em relação a um aluno não-verbal, garantindo sua participação efetiva em todas as fases do projeto.

Em uma outra intervenção, algumas histórias foram narradas às crianças sem o uso de livros, sendo utilizadas as mãos como ferramenta expressiva. A estagiária responsável pela intervenção desenhou os personagens “Seu Mané e seu Zé”, “Lagarta” e “Dois passarinhos” nos polegares de cada criança, promovendo uma brincadeira interativa ao longo da atividade. As histórias contadas desta forma estimularam a imaginação e a criatividade das crianças, resultando em interações significativas e questionamentos curiosos. Durante a narrativa da primeira história, na qual os amigos precisam subir e descer montanhas para se visitarem, a estagiária esqueceu de mencionar que eles moravam nessas montanhas, o que levou a uma interpretação diferente por parte dos alunos. Um deles questionou por que os amigos não poderiam simplesmente andar em linha reta, já que subir e descer montanhas era mais difícil e trabalhoso. A abordagem improvisada foi muito apreciada pelas crianças, que pediram mais histórias similares ao final da intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação sobre como se dá a presença da literatura infantil nas práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil nos conduziu a uma análise reflexiva sobre o papel desempenhado pela literatura na formação das crianças. Os resultados obtidos



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

revelam uma realidade que, embora permeada por esforços significativos, ainda carece de uma integração mais efetiva da literatura infantil no contexto educacional.

A literatura infantil, como destacam as autoras com as quais procuramos dialogar aqui, é mais do que uma mera categoria de produção literária voltada para crianças; é um direito que potencialmente movimenta saberes, aproxima ciência e vida, oferece novos modos de viver e ver o mundo, e amplia os horizontes de pessoas em qualquer idade. Contudo, nossos achados indicam que essa riqueza cultural e artística muitas vezes não ocupa o espaço merecido nas práticas pedagógicas, ficando à margem de outras atividades presentes (e, por vezes, mais valorizadas) nas rotinas escolares.

A partir da análise das metodologias utilizadas pelas professoras, observamos uma predominância da contação de histórias e do uso de alguns artefatos lúdicos (como os fantoches), práticas que, embora valiosas, necessitam ser ampliadas, assumindo um papel mais regular no cotidiano e no fazer escolar. A literatura infantil oferece uma gama de possibilidades, desde a leitura deleite, até atividades mais interativas, como a criação de histórias pelas próprias crianças. A variedade de metodologias identificadas nas práticas pedagógicas evidencia uma riqueza potencial ainda não tão amplamente explorada, ficando restrita a ações mais pontuais na maioria das práticas das docentes e das escolas, de uma maneira geral.

A tensão entre o estético/artístico e o pedagógico, mencionada ao longo deste trabalho, emerge como um ponto crucial na abordagem da literatura infantil. É imperativo que a dimensão estética da literatura não seja subjugada pelo imperativo pedagógico, evitando que a literatura se torne apenas um instrumento para o ensino de habilidades técnicas de leitura e escrita. A literatura, como arte, possui o direito-dever de não se conformar rigidamente a convenções instituídas, sendo fundamental garantir o seu estatuto de expressão artística autônoma.

As bibliotecas e salas de leitura, quando existentes, emergem como espaços, por vezes, subutilizados, e a restrição de acesso aos livros, mesmo em sala de aula, indica uma necessidade urgente de repensar as práticas cotidianas. A formação de leitores, como objetivo final da educação literária, demanda uma reconfiguração dos espaços e tempos destinados à literatura infantil, possibilitando que as crianças se tornem protagonistas de suas experiências literárias.

Aqui, não buscamos apenas apontar desafios, mas também ressaltar oportunidades e caminhos possíveis para a promoção da literatura infantil nas escolas de Educação Infantil. A diversificação das práticas pedagógicas, a ampliação do acesso aos livros, a valorização da literatura como um direito e a busca constante por uma integração mais profunda entre o estético e o pedagógico são passos cruciais para a construção de um ambiente educacional enriquecido pela presença da literatura infantil.

Dessa forma, acredita-se que a literatura infantil pode se firmar como um fio condutor para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a imaginação, a criatividade e a formação de leitores críticos. Ao reconhecermos a literatura como um direito



fundamental, reforçamos a importância de proporcionar experiências significativas que vão além da mera transmissão de conhecimento, abrindo espaço para a construção de narrativas individuais e coletivas que se entrelaçam com o universo infantil.

Por fim, ressaltamos a necessidade de repensar e redefinir as práticas pedagógicas, conferindo à literatura infantil o lugar central que merece nas experiências educacionais das crianças. Ao fazê-lo, contribuímos não apenas para a formação de leitores competentes, mas para o enriquecimento da experiência humana, possibilitando que cada criança, por meio da literatura, explore, questione, crie e, acima de tudo, descubra-se como sujeito ativo na construção do conhecimento e da própria identidade.

REFERÊNCIAS

DE ALMEIDA, A. C.; CÔRREA, H. T. Memórias na sala de aula: análise de uma prática pedagógica na perspectiva do letramento literário. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 108 - 130, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017108/pdf> Acesso em: 02/09/2021.

ALMEIDA, Ana Caroline. DEZOTTI, Magda. MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Alfabetização e educação literária**. Revista de ensino, educação e ciências humanas. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. Ouro sobre azul, Rio de Janeiro. 5ª ed. 2011.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola**: propostas didático-metodológicas. In: *Leitura de literatura na escola*. Ogs. DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVERFALEIROS, Rita. São Paulo – SP. Parábola, 2013.

GOULART, Cecília. **Para conhecer o processo de alfabetização na relação com o trabalho da Educação Infantil**: questões culturais, políticas e pedagógicas. In: Macedo MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes (org.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Ed. UFPE, 2017.

GOULART, Cecília. **Alfabetização e letramento**: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma outra/nova história – Curitiba, PUCPRESS, 2017.

ROUXEL, ANNIE. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: *Leitura de lite-*

ratura na escola. Ogs. DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER- FALEIROS, Rita. São Paulo – SP. Parábola, 2013.

PAIVA, Aparecida. SOARES, Magda (orgs). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

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





A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

Márcia Tatiana Funke Dieter¹

Universidade FEEVALE/Bolsista/CAPES/PROSUC

Jéssica Maís Antunes²

Universidade FEEVALE/Bolsista/CAPES/PROSUC

Lovani Volmer³

Universidade FEEVALE

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Contar histórias é uma prática milenar, explorada pelo homem desde a pré-história. Inicialmente, o homem contou suas histórias através dos gestos, dos desenhos rupestres, sons, e, por fim, através da linguagem. Segundo Bia Bedran, (2012, p.25) “Desde que o mundo é mundo, o homem sempre esteve ao lado de suas narrativas, ao redor do fogo, por meio da escrita rupestre entremeadas de sons guturais até a elaboração da linguagem”.

Através das histórias o homem foi se constituindo e difundiu a sua cultura pelo mundo, “Contando sua própria história e a do mundo, o homem vem se utilizando da narrativa como um recurso vital e fundamental. Sem ela a sociabilidade e mesmo a consciência de quem somos não seria possível” (BEDRAN, 2012, p. 25). E, assim, tanto no passado como no presente, a contação de histórias continua reunindo e encantando os ouvintes. Esta prática foi conquistando cada vez mais adeptos que, através da sua voz, tornam o encontro uma partilha, não só de histórias, mas de afetos que vão se construindo ao longo da narrativa, “A narratividade se desenvolveu em nossa espécie como uma técnica de sobrevivência.” (HUSTON, 2010, p. 19).

Nesta perspectiva, o presente estudo pretende discutir a importância da contação de histórias no contexto escolar contemporâneo, através da mediação docente e apresentar, com base na obra literária “Gabriela, a borboleta amarela”, de Márcia Funke Dieter (2014), subsídios aos professores para a explorarem com mais tranquilidade, segurança e desenvoltura. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica envol-

1 Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Universidade Feevale). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa LLETIS (Universidade Feevale).

2 Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Universidade Feevale). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa LLETIS (Universidade Feevale).

3 Doutora em Letras (UCS). Professora e pesquisadora (Universidade Feevale).



vendo, nas discussões sobre literatura infantil, contação de histórias, processo imagético e o simbólico, Candido (2010), Bettelheim (2010), Zilberman (2007), Coelho (2000) e Busatto (2003).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Para Candido (2011, p. 182), a literatura “desenvolve a humanidade no ser humano, na medida em que ele se torna mais compreensivo e aberto para a natureza, para a sociedade e para o seu semelhante”. Quanto mais o indivíduo ler a literatura, mais estimulará o seu imaginário, e é, a partir dele, que terá a chance de compreender o outro, a si mesmo e o mundo que o cerca, intensificando o seu processo de humanização. Para Zilberman,

[...] a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. (2010, p. 148).

Em contato com a literatura, a criança terá a oportunidade de vivenciar situações que a ajudarão a expressar seus sentimentos e colocar ordem no seu mundo interior. O acesso ao livro, desde a infância, de acordo com Reyes (2010, p. 16), contribui imensamente na educação do sujeito, no seu desenvolvimento e na sua qualidade de vida, portanto, “oferecer literatur” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, proporcionando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida”.

Uma maneira de oferecer a literatura às crianças, incentivando e fortalecendo o hábito da leitura, é através da contação de histórias feita por um mediador que guia os ouvintes com sua voz, seu olhar, seu corpo, sua intencionalidade. Para Dantas (2019, p. 67), “O bom mediador contribui para que o leitor se apaixone pela obra a ponto de estabelecer com ela um relacionamento que pode vir a ser definitivo”. No âmbito educacional, a prática de contar história, vem sendo utilizada como recurso nas práticas pedagógicas no ensino em sala de aula, pois desperta a curiosidade e traz o encantamento e “[...] é na curiosidade que o mundo se movimenta, e não na resposta pronta, no mundo explicado da informação.” (GOMES, 2018, p. 55).

Através da contação de histórias, os alunos têm acesso ao texto literário e, por meio dele têm vivências nunca antes vividas, significando o seu viver, “[...] a imaginação aumenta os valores da realidade” (Bachelard, 2008, p. 23). Também, familiarizam-se com o mundo da leitura e da escrita, conhecem as palavras e a sua pronúncia, ampliam seu vocabulário, entendem a estrutura de um texto, ampliam seu repertório para, posteriormente, criarem suas próprias histórias, uma vez que, ouvir histórias estimula a imaginação e a criatividade. Contar histórias aos alunos, na escola, é contribuir para sua existência como



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

leitor, para a construção da sua aprendizagem e para a constituição deles enquanto sujeitos. Coelho (2000, p. 16), afirma que

A escola é, hoje, espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente condição sem qual nos ara a plena realidade do ser.

A literatura, ao ser compartilhada, na escola, por meio de uma contação de história, permitirá a todas as crianças viverem uma experiência de encantamento, construções e crescimento pessoal e coletivo. Ao serem levadas, pelo embalo da voz do professor e/ou professora, a muitos mundos reais e ficcionais que fazem refletir, as crianças experimentarão uma transformação interna que possibilitará transformações externas, pois,

As narrativas se transformam dentro do leitor e o transformam. Porém, elas só o acompanham porque houve o acesso à história. Possivelmente, alguém propiciou essa relação inicial, assumindo, desse modo, a mediação. O ser humano se mobiliza por meio das histórias que escuta e é importante que alguém lhe conte, lhe apresente conflitos que sintetizam a natureza humana. (PANOZZO; RAMOS, 2011, p. 53)

Encontramos muitos professores na educação infantil contando histórias, já que as crianças, na grande maioria, ainda não leem e essa é uma forma de aproximá-los do texto literário, de acordo com Abramovich (2001, p.24) “O livro da criança que ainda não lê é a história contada”. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, esta realidade é diferente, há muitos professores que não contam histórias em suas aulas. Alguns professores, com a ideia de que os alunos já lendo não necessitam mais dessa intervenção, não contam; outros veem a contação de histórias como algo que “dá muito trabalho”, pois precisam confeccionar elementos para contar, ou ainda, ter de comprar diferentes elementos, comprometendo o seu salário, e têm os professores que não acreditam na contação de história como uma prática que transforma. Mas, o fato é que quando os professores escolhem não contar histórias, deixam de viver um momento que poderá mudar as suas aulas e as vidas daqueles que estão envolvidos.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve [...] (ABRAMOVICH, 2001, p. 17).



O professor é fundamental numa contação de histórias, pois é através dele que os alunos embarcam nesta viagem, dando asas à imaginação. Para contar bem uma história e encantar seus alunos, o professor precisa deixar a sua zona de conforto, libertar-se para marcá-los, surpreendê-los e, desta forma, também perceber-se como contador de histórias, descobrindo suas facilidades e dificuldades. Para Cavalcanti (2002, p. 77), “Talvez o maior problema que estamos enfrentando nos dias atuais é como fazer com que a escola resgate a dimensão lúdica e prazerosa da Literatura [...]” e, na prática de contar histórias, o professor tem a chance de fazer este resgate, propiciando momentos de muita ludicidade em sua sala de aula.

Quando “os nossos professores acreditarem que é a leitura é a janela que se abre para (re)conhecer os infinitos mundos: dentro e fora de nós mesmos” não será necessário criar ou comprar qualquer elemento para contar histórias, basta uma boa história, o contador e sua intencionalidade nesse contar.

Se o professor apenas conta, sem nenhum preparo e cuidado, sem entusiasmo, sem interesse, sem entrega e amor, o momento poderá ser desinteressante e desestimulante, e isso acontecerá mesmo utilizando os elementos mais sofisticados. Mas, se o fizer com cuidado, com alegria, entusiasmo, entrega e amor, o momento poderá ser tão interessante e intenso, a ponto de marcar o ouvinte, oportunizando mudanças internas importantes, além de tornar a aula atrativa e convidativa para o ensino e a aprendizagem acontecer com prazer e sentido e, mesmo sem o uso de qualquer elemento.

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declaração ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 2001, p.18).

A seguir vamos compartilhar algumas técnicas para a contação de histórias, que poderão ajudar o professor. Técnicas apresentadas por contadores que atuam profissionalmente em palcos pelo mundo e que podem fazer a diferença no contar diário, dentro da escola, nos palcos da sala de aula.

UM CAMINHO PARA CONTAR HISTÓRIAS E ENCANTAR OUVINTES

Neste caminho, antes de mais nada, é preciso escolher a história que será contada, porque a partir dela tudo será planejado. É importante para o sucesso de uma contação de história, que a história tenha possibilidades imagéticas, para transportar os ouvintes para outros mundos, outros tempos, podendo viver no lugar de outros, nessa experiência.



O momento de escolher uma história pra contar é muito importante. Critério indispensável é o que leva em conta a qualidade literária (o trabalho com a linguagem escrita) do texto que vai ser contado. Então, abrir espaço para o lúdico, para o humor, sem deixar de observar a força e a coerência dos personagens, atentar para a magia e a fantasia ou o real entremeando os diálogos fluidos e ricos. (SISTO, 2012, p. 25).

De posse da história, o professor irá lê-la prestando atenção à sua sequência. Nestas leituras, o professor criará suas próprias imagens da história, facilitando a construção da sequência mental. Dessa maneira, fica mais fácil lembrar o que acontece na história, durante a contação, e ela vai fluir, estimulando, também, a criação das imagens na mente dos alunos ouvintes.

Sem essas imagens o conto perderia a graça e o fascínio, e para que elas surjam no imaginário do ouvinte com toda a força que elas trazem consigo é preciso que antes elas sejam visualizadas por nós, na nossa tela interna, com tanta precisão, que ao narrá-las elas criem vida e se materializem no espaço (BUSATTO, 2003, p. 54).

A preparação da contação da história para despertar o interesse e prender a atenção daqueles que a ouvem faz muita diferença, segundo Bedran (2012, p. 91), “É importante que a postura do narrador ou contador de histórias esteja o mais concentrada possível na própria matéria narrativas, para que faça chover na imaginação do ouvinte as imagens que as palavras contêm”. Entretanto, por mais que o professor encontre inúmeras maneiras de deixar a história ainda mais encantadora, é importante entender que a história é a única que, de fato, deverá chamar a atenção dos ouvintes. A história deverá ser sempre o “prato principal” para que chegue no outro, encante e transforme.

O professor poderá escolher algumas partes do texto para encaixar um “algo a mais” e surpreender seus alunos, mas, conforme Busatto (2003., p. 78), “O importante é que o uso dos objetos não esclareça tudo, mas sim que a imaginação se encarregue de modificar formas [...]”. Os elementos que o professor poderá usar na sua contação de história, poderão ser internos ou externos. Os elementos internos são aqueles que estão no próprio contador, como:

- a. A voz: a voz é a ferramenta chave do contador, ela precisa ser explorada na medida certa: nem muito alta e nem muito baixa, de forma suave. Ter uma boa dicção, pronunciar bem as palavras para que sejam entendidas. Uma fala calma, com pausas e silêncios quando necessário.

Parar sim, porque o silêncio na narrativa é imprescindível, mas o silêncio tratado aqui não é um silêncio vazio, mas antes pleno de significados. Há algo sendo dito por trás deste calar e que pode ser lido nos olhos, no corpo inteiro do narrador. É também um momento em que a imaginação pode ir além do conto. (BUSATTO, p. 65-66).





- b. O corpo: o corpo participa da contação da história, é ele que, em muitas ocasiões, vai completar o que estamos contando. Entretanto, temos de nos movimentar sem exageros. Busatto (2003, p. 69) recomenda que

Se você optar por contar em pé esteja atento para que a sua movimentação não seja excessiva, pois isso poderá retirar a força do texto e dispersar a plateia. Experimente iniciar a narrativa parado, e sinta quando é chegado o momento de se locomover, deixando que o próprio conto lhe conduza para isso.

- c. O olhar: é muito importante mirar nos olhos daquele que ouve, conecta. Também é a partir do olhar do outro, que conseguiremos, durante o contar, perceber se estão envolvidos ou não na história. O olhar também sugere o imaginar.
- d. As expressões faciais: é essencial que as expressões do rosto do contador combinem com o que está contando, pois, vão contribuir na compreensão da história.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Os elementos externos que sugerimos, são encontrados no ambiente, podem ser objetos da natureza como galhos, folhas, conchas, pedras ou, também, podem ser, produtos produzidos pelo homem como tecidos, fitas, talheres, instrumentos de percussão e outros que o professor tenha disponível, sem precisar confeccioná-los ou comprá-los. É interessante que sejam elementos que dêem abertura para o imaginar, porque quando mostramos elementos prontos, estereotipados como imagens reproduzindo a cena ou fantoches de personagens, podemos induzir esse imaginar, pois os ouvintes já terão as imagens prontas.

Após definir os elementos que serão usados para complementar a história, chega a hora de pensar como vai iniciar e terminar o momento que inclui a contação da história. Tanto o início como o fim, têm o propósito de envolver os alunos. Para Gomes (2018, p. 66), “Deve haver um momento mágico para começar e terminar uma história: o início, é como se fosse uma forma de “tirar” as pessoas daquele lugar e conduzi-las por outros mundos, e o momento do retorno é muito importante [...]”.

O início, que chamaremos de partida, é aquele instante em que o professor vai preparar os alunos para a audição da história; é um sinal que logo a história vai começar. É nesse espaço de tempo que tudo vai se organizando, os alunos vão entendendo o que vai acontecer e se acalmando. Essa partida poderá ser uma canção, um som, um incenso aceso, uma vela iluminando, um baú sendo aberto, enfim, pode ser o que o professor desejar, desde que atinja o objetivo: ser um sinal de que a história está por vir e, é chegada a hora de entregar-se para aproveitá-la.

A criança intuitivamente compreende que, embora essas histórias sejam irreais, elas não são inverídicas; que embora aquilo que essas histórias narrem não ocorra de fato, deve ocorrer enquanto experiência e desenvolvimento

pessoal; que os contos de fadas retratam de forma imaginária e simbólica os passos essenciais para o crescimento e para aquisição de uma existência independente. (BETTELHEIM, 2010, p. 105-106).



O fim, que chamaremos de retorno, é aquele momento após a história terminar, “depois de uma boa sessão de história e ternura compartilhada, o ideal é manter esse ânimo conquistado. Romper com esse estado de graça é cruel.” (BUSATTO, 2003, p. 73). Neste momento, o ouvinte é convidado para deixar o mundo da imaginação e voltar para o mundo real, o aqui/agora, mas de forma suave e “mágica”. Uma forma delicada do professor fazer o fechamento e revelar que a história terminou é recitando alguns versos ou frases, fazendo algum som com instrumentos, cantar ou o que achar que for interessante para trazer os seus alunos de volta à realidade, sem fazer um corte brusco no final da história.

Com a partida e o retorno, no momento da contação de história, o professor já consegue ter a atenção dos alunos voltada para ele. A partir disso, fará o que planejou na contação da história, a grande viagem, tornando o contar atrativo e interessante. Para Busatto (2003, p. 65), “Nada é mais desagradável que uma narrativa morna, ou que segue aos solavancos, que abre espaço para bocejos, desconcentração e faz a mente divagar indo para espaços distantes daqueles sugeridos pelo texto.”

Essa experiência fantástica de compartilhar histórias literárias através da oralidade, com detalhes que parecem simples e sem muita importância, na verdade, fazem toda a diferença na conquista e sedução do ouvinte, para que sua atenção não escape daquele que está contando.

E, após a contação da história, as crianças “começam a refletir por dias e, dependendo da reverberação de cada história ouvida, mudam e transformam suas vidas, seus pensamentos e atitudes.” (GOMES, 2018, p. 76). Logo, ao permitir que os alunos falem livremente sobre a história ouvida, trazendo suas constatações, sentimentos e opiniões, trocando ideias e construindo conexões, o professor estará colaborando não só na aprendizagem de seus alunos como também no processo de humanização deles.

CONTANDO GABRIELA, A BORBOLETA AMARELA

Nesta seção, mostraremos como planejar e contar uma história, na prática, com as técnicas trazidas neste artigo, usando como exemplo a história “Gabriela, a borboleta amarela” (2014) de Márcia Funke Dieter para ser contada.

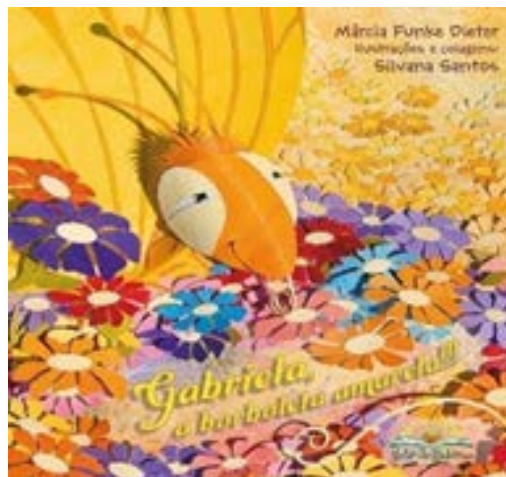
A OBRA

A obra “Gabriela, a borboleta amarela”, de Márcia Funke Dieter, foi publicada em 2014 pelo Ateliê de Histórias Editora LTDA. As ilustrações foram criadas por Silvana Santos. A história se passa em meio à natureza, num tempo não descrito. A personagem pro-



tagonista é uma borboleta amarela, chamada Gabriela, que adora voar. Mas, Gabriela está cansada de encontrar sempre as mesmas coisas em seus voos, tudo sempre amarelo, por todos os lados. Assim, decide voar um outro voo, para outra direção e é surpreendida, encontra novas cores e amigos.

Figura 1: Capa do livro *Gabriela, a borboleta amarela* - Márcia Funke Dieter



Fonte: A própria autora, 2014

PREPARANDO A CONTAÇÃO DE "GABRIELA, A BORBOLETA AMARELA"

O primeiro passo, sem dúvida, é começar com a leitura da história, prestando atenção na sequência com o intuito de apropriar-se dela, lendo-a algumas vezes, oralmente e silenciosamente, contando-a em frente ao espelho e mentalmente. Após a apropriação, escolhem-se os elementos que serão explorados durante a contação da história para abri-lhantar o contar. Como sugestão, os elementos internos e externos serão:

Quadro 1: sugestões de elementos internos e externos na contação da história

ELEMENTOS INTERNOS	ELEMENTOS EXTERNOS
A voz: em alguns momentos, mudar a voz em relação ao volume: cochichar quando a borboleta está dormindo, por exemplo. Cantar a canção "Brilha, brilha estrelinha" – canção folclórica, após a seguinte parte do livro: "Sem demora, o dia se escondeu e deu lugar à noite." (DIETER, 2014, p.11)	Tecido amarelo: este tecido representará a borboleta Gabriela. Usar o tecido em dois momentos na história, em "Voou rápido, fez piruetas no ar. Voou lentamente, esvoaçou[...]" (DIETER, 2014, p. 8), e, em "Voava suave, quase sem esforço, embalada pelo vento." (DIETER, 2014, p. 10), movimentando o tecido no ar, simulando o voo.



as expressões faciais: demonstrar a alegria ao ver outras cores, o susto e o medo quando Gabriela vê outra borboleta de cor diferente, a satisfação de não estar mais sozinha.	fitas coloridas: as fitas coloridas podem representar flores e outras borboletas. As fitas coloridas podem ser utilizadas em três momentos, em “Era amarelo, amarelo claro, amarelo escuro, verde, vermelho, azul, lilás, roxo, rosa, laranja, marrom [...]” (DIETER, 2014, p. 15), mostrar uma fita por vez, deixando as crianças nomearem as cores; em, “Em meio a tantas belezas, surgiu uma borboleta, uma borboleta azul.” (DIETER, 2014, p. 16), trazer a fita azul, em movimento e em, “E, de onde saía aquela, saíram outras borboletas, tantas que Gabriela perdeu a conta [...]” (DIETER, 2014, p. 18), movimentar todas as fitas, simulando o voo.
O olhar: com o olhar é possível direcionar os ouvintes para outros espaços, como em “ao olhar para baixo, surpreendeu-se ainda mais [...]” (DIETER, 2014, p. 15), olhar para baixo, levando os ouvintes a olharem também. Ou em, “Sem demora o dia se escondeu e deu lugar a noite.” (DIETER, 2014, p. 11) olhar para o alto, simulando a contemplação das estrelas, incentivando os ouvintes a imaginarem.	Coco: um coco repartido ao meio (duas partes): usar este coco para esconder o dia e libertar a noite na passagem, “Sem demora, o dia se escondeu e deu lugar à noite.” (DIETER, 2014, p.11)

Fonte: A própria autora, 2023

Na partida, sugerimos retirar a história de um pequeno baú e colocá-la no coração (posicionando a mão no peito) e, após uma pausa silenciosa (dando tempo para que a história entre no coração), seguir com a contação da história colocando em ação o que foi sugerido. No retorno, sugerimos fechar o momento com um verso, “Esta história entrou pela porta e saiu pela janela, quem gostou bate palmas para ela”, despedindo-se do mundo da imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias, como vimos ao longo do artigo, é muito importante no processo da constituição humana dos estudantes e no processo de ensino e aprendizagem deles. Através desta mediação, o professor consegue envolver seus alunos e conquistar a atenção para a história, pois é ela que age na humanização e formação do sujeito, além de fortalecer o gosto de seus alunos pela leitura, incentivando-os a ler.

Compartilhar histórias através de uma contação preparada com carinho, de forma simples, que não requer a produção de grandes atrativos e não envolve gastos, o professor



marcará seus alunos, pois a história será o “prato principal”, envolvendo-os numa viagem incrível para o mundo mágico da imaginação. E, sabemos, alunos envolvidos e encantados, desejarão levar o livro com a história contada para casa, o início do gosto e amor pelo livro e pela leitura.

Com boas técnicas, desenvoltura e entrega, o professor não só contará como encantará seus alunos. Além disso, tudo o que ele propor após a contação da história, será desenvolvido com mais vontade pelos alunos, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa, porque a história e, principalmente, a forma que o professor contá-la, poderá despertar a curiosidade e o interesse.

O professor que escolhe ser um contador de histórias, estará colaborando na formação humana e leitora de seus alunos e potencializará a aprendizagem através de uma mediação coletiva e potente, que envolve, conecta e cria laços de afeto. E, também, tornará as suas aulas ainda mais atrativas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução Antônio da Costa Leal e Lúcia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BEDRAN, BIA. **A arte de contar histórias**. *Narrativas orais e processos criativos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012

BUSATTO, CLÉO. **Contar e Encantar**. *Pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2010.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DANTAS, GOIMAR. **A arte de criar leitores**. *Reflexões e dicas para uma mediação eficaz*. São Paulo: Senac, 2019.

DIETER, Márcia Funke. **Gabriela, a borboleta amarela**. Ivoti: Ateliê de Histórias, 2014.



GOMES, ELAINE. **A arte de narrar histórias**. São Paulo: Senac, 2018.

HUSTON, Nancy. *A espécie fabuladora*. Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre: L & PM, 2010.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.



AS “BOOK REDES” COMO MEDIADORAS DE OBRAS LITERÁRIAS PARA CRIANÇAS E JOVENS

Luísa de Souza Mello

Universidade Federal do Rio Grande, CAPES

Valter Henrique Fritsch

Universidade Federal do Rio Grande

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando perguntada sobre sua profissão, a influencer Karine Leôncio, dona dos canais Kabook TV, afirmou em seu vídeo “Pressão pra ser *Booktuber*, trabalhar com livros, leituras com prazos e mais!”¹, que é produtora e criadora de conteúdo literário para a *internet*. Segundo ela, a ideia do *Kabook* começou em 2015, através da plataforma *YouTube*. O site de vídeos já conta com diversos influenciadores que dedicam seus dias para falarem de livros: são compartilhadas experiências, indicações e até mesmo críticas a diversos livros, contemporâneos e clássicos, e essa seção da plataforma é popularmente conhecida como *booktube*, a junção das palavras “book”, livro em inglês, e “tube”, que vem do nome do site de vídeos.

O agrupamento de pessoas com base em interesses em comum não é uma novidade e, também, não está restrito ao ambiente *online*. Desde os primórdios da humanidade, as pessoas costumam montar grupos e comunidades com outras pessoas cujos gostos e interesses convergem. No início dos anos 2000, com o começo da popularização da *internet*, era muito comum a criação de blogs, nos quais os autores falavam sobre diversos temas e alguns os utilizavam até mesmo como uma espécie de diário. Na época, algumas pessoas começaram a criar blogs para falar sobre suas leituras, compartilhando opiniões e recomendações.

Com o avanço rápido das mídias sociais, logo o *YouTube* ganhou popularidade, e muitos leitores dos blogs passaram a migrar para essa nova plataforma, onde eles ainda podiam consumir conteúdos que apreciavam e de forma ainda mais rápida, visto que assistir aos vídeos costuma ser mais rápido do que ler uma postagem em um blog. Com isso, a maioria dos criadores de conteúdos literários acabaram migrando junto, e criando o que ficou conhecido como *booktube* que, por anos, foi o principal ponto de encontro de jovens leitores.

¹ Disponível em: <<https://youtu.be/jjmQZFiGj7M>>. Acesso em: 11/08/2021.



Hoje em dia o conteúdo sobre livros já se descentralizou do *YouTube*, e existem grandes nichos literários em praticamente todas as plataformas, como *TikTok*, *Twitter*, *Instagram*, *Twitch* etc. Hoje em dia, Karine Leôncio afirma que cria conteúdos exclusivos para cada plataforma, e não considera mais fazer parte apenas do booktube, mas sim do “booktudo”. Ainda assim, embora todas as redes sociais tenham comunidades literárias bastante solidificadas, o *YouTube* permanece com os maiores números e, inclusive, o Brasil por muito tempo teve o maior canal literário do mundo, a Bel Rodrigues², com mais de 965 mil inscritos. Em 2022, Bel fez uma pausa da rede social e foi ultrapassada pelo britânico Jack Edwards, que tem mais de um milhão de inscritos.

Ainda assim, o que chama atenção é o fato de o Brasil, país com média nacional de 2,43 livros por ano³, o que é relativamente baixa em comparação com outros países, não só ter tido a maior *YouTuber* literária do mundo, mas ter três entre os cinco maiores⁴. Os números se destacam justamente porque mesmo com a falta de incentivo nacional à leitura, ainda existem milhares de pessoas dispostas a consumir conteúdo digital sobre livros.

De acordo com a Folha de São Paulo (2019)⁵, crianças e adolescentes são os maiores consumidores de livros, tendo a faixa de 5 a 10 anos com 67% leitora. O índice tem seu pico no intervalo de 11 a 13 anos, com 84%, e após essa faixa só decai, tendo o período de 14 a 17 com 75%, e assim diminuindo cada vez mais até chegar nos idosos de 70 anos ou mais, em que apenas 27% afirmam ser leitores.

Além disso, um estudo da Agência Brasil (2019)⁶ revelou que 24,3 milhões de crianças e adolescentes, com faixa etária entre 9 e 17 anos, são usuários de *internet*, sendo esse número a representação de cerca de 86% do total de pessoas dessa idade. Em vista disso, surge a hipótese de tais informações estarem relacionadas de forma direta. Se as crianças e adolescentes estão majoritariamente presentes dentro da *internet* e, ainda assim, são os maiores leitores, por que não analisar a relação entre esses dois fatos? É a partir desse questionamento que surge o presente artigo, que busca analisar a influência e incentivo à leitura de crianças e adolescentes no âmbito *online* através de um questionário divulgado nas redes sociais *Twitter*, *Instagram*, *TikTok*, *Facebook* e *WhatsApp*.

2 Isabel (Bel) Rodrigues é formada em Publicidade e Propaganda e atua como influenciadora digital em diversas plataformas, sendo o *YouTube* (<https://www.youtube.com/c/belrodrigues>) sua maior.

3 BRASILEIRO lê em média 2,43 livros por ano, diz pesquisa. MEON, 2020. Disponível em: <https://www.meon.com.br/meonjovem/alunos/brasileiro-le-em-media-2-43-livros-por-ano>. Acesso em: 18/10/2021.

4 CONTEÚDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/BookTube>. Acesso em: 03/11/2021.

5 SOMBINI, Eduardo. Jovens leem mais no Brasil, mas o hábito de leitura diminui com a idade. São Paulo: Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml>. Acesso em: 22/10/2021.

6 CRUZ, Elaine Patricia. Brasil tem 24,3 milhões de crianças e adolescentes que usam internet. São Paulo: Agência Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet>. Acesso em: 22/10/2021.



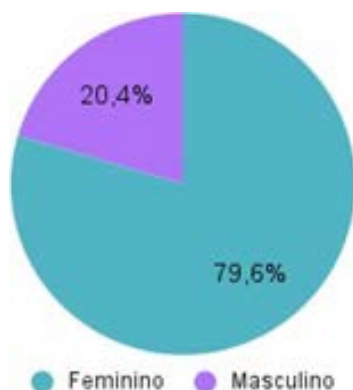
ANÁLISE DOS DADOS

Com a divulgação inicial, o público atingido foi, em sua maioria, adolescentes e jovens adultos, e, por conta disso, foi necessária uma divulgação mais nichada. Como a pesquisa foi realizada entre o final de 2021 e início de 2022, uma parte das escolas ainda se encontrava de forma remota ou híbrida, por conta da pandemia de COVID-19. Por conta disso, grande parte das turmas tinham comunicação a partir de grupos de *WhatsApp* e assim foi solicitado para alguns professores de escolas municipais da cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, compartilharem o *link* com seus alunos.

A entrevista foi realizada de forma *online*, através de um questionário em formulário do *Google* e obteve 100 respostas. Foram elaboradas 18 perguntas, sendo as duas primeiras sobre a identificação dos entrevistados (gênero e idade), e o restante sobre consumo de livros, de internet, de conteúdo literário etc.

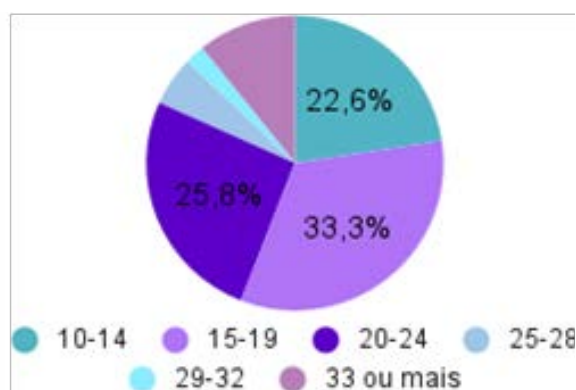
A maioria dos respondentes foram do sexo feminino, correspondendo a 80%, enquanto apenas 20% são do sexo masculino. Quanto a idade, houve resultados mais variados: 33,3% dos entrevistados têm entre 15 e 19 anos, 29% têm entre 20 e 24 anos e 21,4% têm entre 10 e 14 anos. Assim sendo, o público-alvo da pesquisa, crianças e jovens, foi atingido. Contudo, houve outros respondentes, sendo 10% com idades acima de 33 anos, 5% foram entre 25 e 18 e 2% entre 28 e 32.

Gráfico 1: Sexo dos entrevistados.



Fonte: Autores, 2023.

Gráfico 2: Idade dos entrevistados

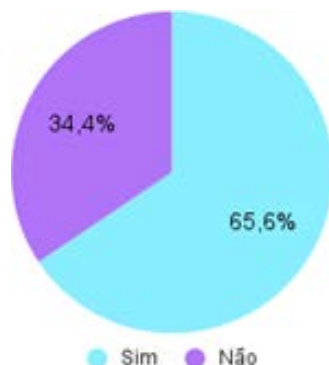


Fonte: Autores, 2023.

De acordo com os resultados, 65,6% dos entrevistados têm o hábito da leitura, dado esse que quase bate com a pesquisa realizada pela Folha de São Paulo, citada anteriormente, que apontou os índices de leitura entre 67% e 84% nas idades avaliadas. Ainda assim, 87,1% afirmaram já ter consumido, conteúdo literário na *internet*, portanto é possível afirmar que até mesmo não-leitores são alcançados pelos influenciadores literários.

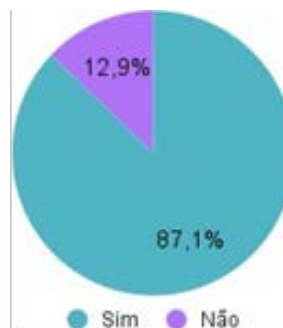


Gráfico 3: Hábito de leitura.



Fonte: Autores, 2023.

Gráfico 4: Consumo de conteúdo literário online.



Fonte: Autores, 2023.

A informação acerca dos conteúdos literários alcançarem públicos não-leitores é extremamente relevante, pois isso significa que existe, sim, a possibilidade de, em algum momento, eles serem influenciados por tais publicações. Principalmente se levarmos em consideração que 64% dos entrevistados afirmaram que, ao consumir conteúdo literário, comprou e leu o livro por conta dessa influência, enquanto 8,3% compraram o livro, mas não o leu. Além disso, 15,6% afirmaram ter sentido interesse, mas não ter comprado o livro por conta de questões financeiras, e apenas 10,4% não sentiu interesse em ler o livro.

Gráfico 5: Interesse em ler após consumir o conteúdo.



Fonte: Autores, 2023.

Assim sendo, é possível apontar a questão financeira como um fator importante para algumas pessoas não terem o hábito de leitura. De acordo com uma matéria publicada pela Folha de São Paulo, em abril de 2021, a Receita Federal afirma que as classes menos favorecidas não leem livros e, por conta disso, defende o aumento na tributação de livros⁷.

⁷ CARAM, Bernardo. Receita Federal diz que pobres não leem livros e defende aumentar tributação. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/04/receita-federal-diz-que-pobres-nao-leem-livros-e-defende-aumentar-tributacao.shtml>>. Acesso em: 18/11/2021.

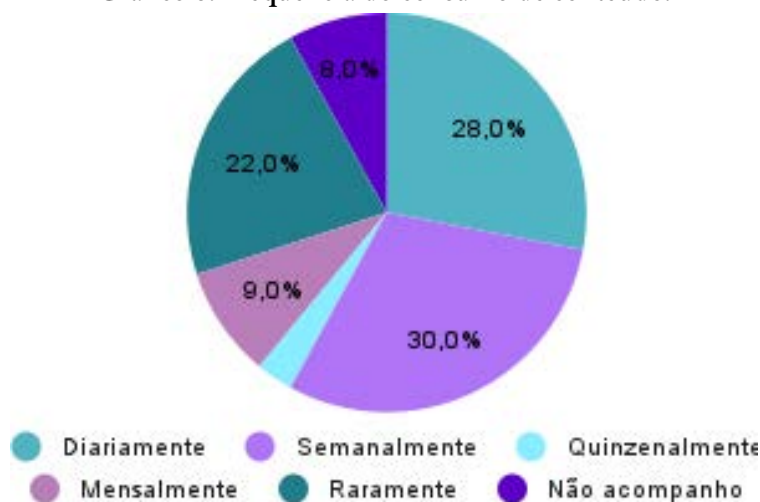


Contudo, tal aumento apenas perpetua a informação, fazendo com que os livros nunca se tornem acessíveis às classes mais baixas.

Além disso, o alto preço dos livros também faz com que o número de downloads ilegais aumente. Entre os entrevistados, 15% afirmam baixar arquivos em PDF dos livros, enquanto apenas 6%, de fato, compra os *e-books*⁸. É importante lembrar que embora tal ato seja configurado como pirataria, muitas vezes, infelizmente, é a única forma de acesso à literatura. Ainda assim, o maior consumo de livros ainda vem dos livros físicos, representando 70%. Além disso, 2% também afirmou pegar emprestado de amigos(as) e/ou familiares e outros 2% pegam emprestado de bibliotecas.

Sobre a frequência do consumo de conteúdos literários digitais, a maioria dos entrevistados afirmou consumi-los semanalmente, correspondendo a 30% dos respondentes, enquanto 28% das pessoas assistem ou leem tais conteúdos diariamente. Além disso, 9% afirmaram consumir mensalmente e 3% quinzenalmente. Enquanto isso, 22% dos entrevistados raramente consomem e apenas 8% não acompanham.

Gráfico 6: Frequência do consumo de conteúdo.



Fonte: Autores, 2023.

Também foi questionado se os entrevistados seguiam ou eram inscritos em canais e perfis literários. Dos respondentes, 35,8% afirmaram não seguir nenhum, 29,5% seguem de dois a cinco, 20% cinco ou mais e 14,7% apenas um. O que também é uma informação interessante, visto que a maioria apresentou resposta negativa, ou seja, eles não buscam esse tipo de conteúdo e ainda assim são alcançados por eles. Entre as redes sociais mais consumidas, 58,1% dos entrevistados afirmaram que assistem conteúdos literários no *YouTube*, o *Instagram* ficou em segundo lugar, com 48,8% das respostas. A terceira rede social mais citada foi o *TikTok*, com 45,3% das respostas.

8 Arquivo digital dos livros vendidos para leitura em computadores, celulares, tablets e kindles.

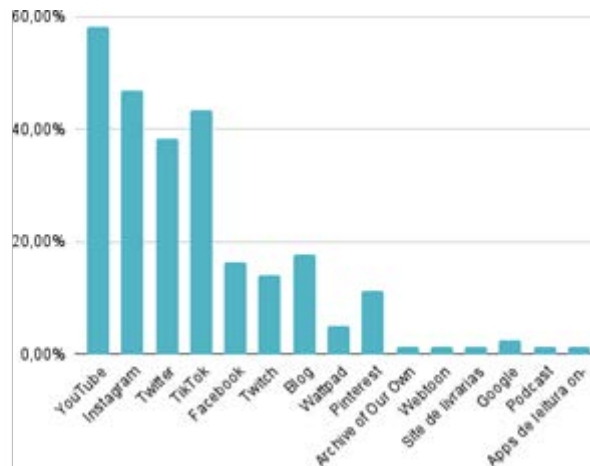


Gráfico 7: Se segue ou é inscrito



Fonte: Autores, 2023.

Gráfico 8: Redes sociais consumidas.

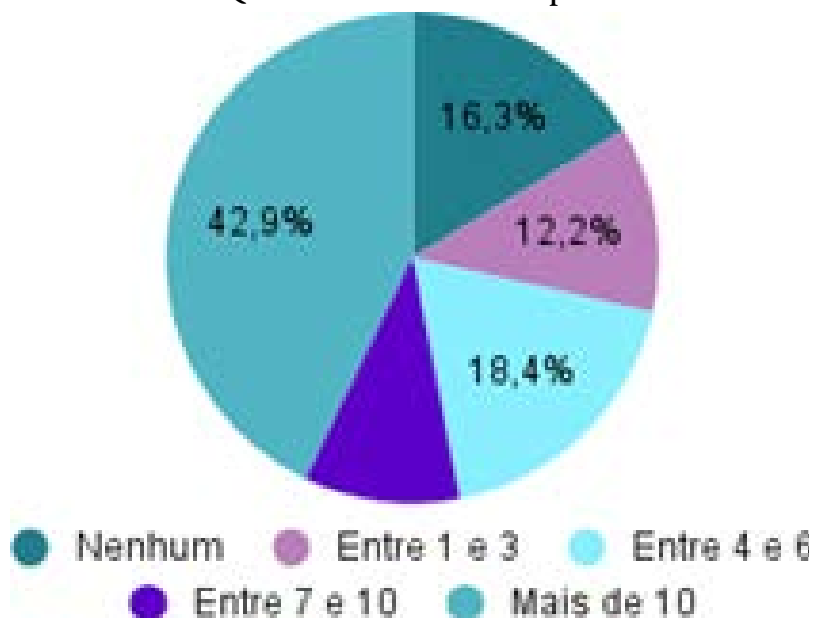


Fonte: Autores, 2023.

Ainda, os entrevistados foram questionados acerca da quantidade de livros que leram por influência das redes sociais. Apenas 16,3% afirmaram não ter lido nenhum, enquanto a maioria, 42,9% disseram ter lido mais de 10 livros após recomendações *online*. Dos respondentes, 18,4% afirmam terem lido entre 4 e 6, 12,2% entre 1 e 3 e 10,2 entre 7 e

10. Por se tratar de um formulário com respostas objetivas, não foi questionado quais livros ou de quais gêneros literários foram essas leituras.

Gráfico 9: Quantidade de livros lidos por influência

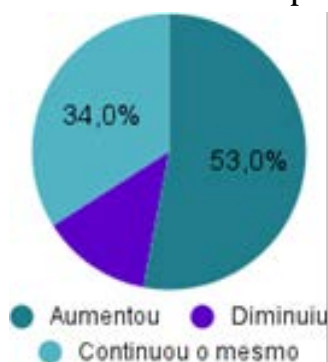


Fonte: Autores, 2023.



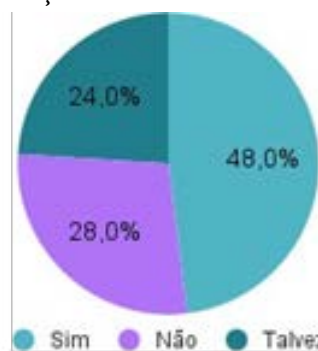
É inegável que a pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus, afetou e mudou completamente a rotina de milhares de pessoas ao redor de todo o mundo, obrigando a maior parte da população a manter-se em casa durante o ano de 2020 inteiro e uma boa parte de 2021. Assim sendo, é impossível não pensar e se questionar sobre o impacto desse fenômeno no hábito de leitura e de consumo de conteúdos de nichos literários digitais. Houve, portanto, algumas perguntas que abordaram esse assunto no questionário, e, sobre a influência da pandemia no hábito da leitura, 53% afirmaram que começou a ler mais, 13% afirmaram que diminuiu a frequência da leitura e 34% afirmaram que continuou o mesmo. Além disso, 48% dos entrevistados afirmaram que a mudança no hábito de leitura teve a ver com o consumo de redes sociais, enquanto 28% acreditam que as duas informações não têm relação e 24% afirmaram que não sabem responder concretamente, mas que é possível que seja influência das mídias sociais.

Gráfico 10: Consumo na pandemia.



Fonte: Autores, 2023.

Gráfico 11: Relação com as redes sociais.



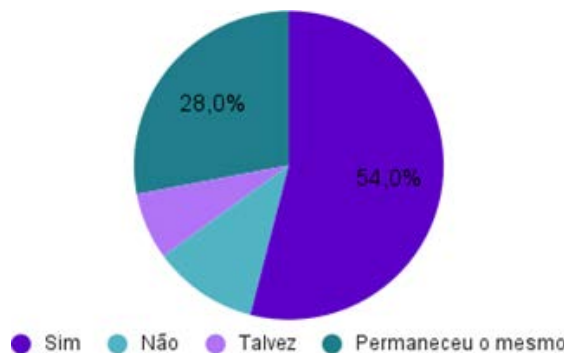
Fonte: Autores, 2023.

Questionamos também, se o consumo de conteúdos digitais literários aumentou em questão da pandemia, 53,3% dos entrevistados afirmaram que, sim, aumentou, 12,2% acreditam que não aumentou, 27,8% acreditam que continuou o mesmo e 4,7% não souberam responder concretamente, mas acham que é possível que tenha aumentado. Ainda, é importante destacar que, de acordo com o editorial Contagious Brasil, é muito provável que o aumento do consumo de redes sociais, causado pela pandemia, seja um fenômeno duradouro, visto que, segundo o Relatório Global de Perspectivas de Mídias 2022⁹, realizado pela YouGov, 29% dos entrevistados “[...] afirma que pretende visitar mais sites e usar mais aplicativos em 2022. Números semelhantes vêm à tona em relação ao consumo de serviços de streaming de vídeo (27%) e de redes sociais (24%)” (2022, s/p).

9 GLOBAL Media Outlook Report 2022. YOUNGOV, 2022. Disponível em: <<https://business.yougov.com/sectors/media-content/global-media-outlook-report-2022>>. Acesso em: 19/12/2023.



Gráfico 12: Aumento do consumo de conteúdo literário *online* na pandemia.



Fonte: Autores, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou entender a possível relação entre o índice de leitura entre crianças e jovens ser maior do que o das demais fases, como aponta a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2020) e a grande presença deles na *internet*, principalmente em redes sociais, levando em conta a aptidão natural do ser humano de se agrupar em comunidades com interesses convergentes. Dessa forma, o formulário divulgado entre pessoas, principalmente das idades objetivadas para a pesquisa, proporcionou informações que tornam possível afirmar que há, sim, uma possível relação entre a presença de crianças e adolescentes nas redes sociais e o índice de leitura ser maior entre essas idades, visto que grande parte dos entrevistados já consumiu algum conteúdo sobre livros publicado em redes sociais e já leu e/ou se sentiu tentado a ler mais por conta de tais incentivos.

A presente pesquisa se faz importante, principalmente para contextos de educação, visto que esclarece uma informação que pode ser de grande utilidade para novas abordagens literárias dentro das salas de aula de crianças e jovens. A *internet* é, muitas vezes, considerada como uma inimiga da escola e da leitura, mas atualmente se faz necessário entender que as redes sociais não são antagonistas dos livros e do hábito da leitura, mas sim coadjuvantes que podem auxiliar no fomento à leitura e a mediação de obras literárias, sendo possível ser utilizada em sala de aula para introduções de livros de forma mais descontraída e chamativa para as crianças e jovens.

Quando levamos em conta os resultados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil (2020)”, conduzida pelo IPL, corroboram a influência positiva das redes sociais no estímulo à leitura entre jovens e crianças. No contexto contemporâneo, onde a presença digital é ubíqua, as plataformas como o *booktube* emergem como poderosas ferramentas de promoção literária. A pesquisa revela que uma parcela significativa dos jovens consumidores de conteúdo literário utiliza ativamente as redes sociais para descobrir novas obras e compartilhar suas experiências de leitura. Esses canais de divulgação, ao oferecerem resenhas, discussões e recomendações, criam um ambiente virtual propício para a formação de comunidades leitoras engajadas. A



interação direta proporcionada por essas plataformas não apenas facilita o acesso a diferentes gêneros e autores, mas também fomenta o diálogo crítico, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades literárias e o fortalecimento do hábito de leitura entre os mais jovens.

Além disso, destacamos que o *booktube* e outros canais de divulgação de obras literárias têm o potencial de criar uma atmosfera inclusiva, onde a diversidade de gostos e preferências é celebrada. Esse ambiente favorece a identificação dos jovens leitores com conteúdos mais alinhados aos seus interesses, o que, por sua vez, aumenta a probabilidade de manterem uma relação duradoura com a leitura. As redes sociais, ao proporcionarem um espaço para a expressão individual e coletiva de apreciação pela literatura, transformam-se em plataformas dinâmicas que transcendem as barreiras físicas, conectando leitores e potencializando o impacto positivo na promoção da leitura entre as gerações mais jovens.

Quando se trata do ensino de crianças e adolescentes, é imprescindível que a metodologia seja voltada para o ensino afetivo, dessa forma, é muito proveitoso que sejam utilizados conteúdos e atributos que já são do gosto pessoal e do cotidiano dos alunos. É nesse sentido que a *internet* pode e deve ser utilizada como auxiliar no ensino de literatura para crianças e jovens, pois já é algo que se faz naturalmente presente em suas rotinas.

REFERÊNCIAS

BALVERDU, A. M. **Comunidade BookTube como alternativa de incentivo à leitura**. 2014. 53fls. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) — Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CONTAGIOUS Brasil. Aumento do consumo de redes sociais causado pela pandemia veio para ficar. **Medium**: Brasil, 2022. Disponível em: <https://medium.com/contagious-brasil/alta-no-consumo-de-redes-sociais-causada-pela-pandemia-veio-pra-ficar-616e-4f435c9a>. Acesso em: 19/12/2023.

MENDONÇA, G. P.; DUTRA, A.; SANTOS, G. J. F.; CATELÃO, E. M.. A Leitura Literária e os BookTubers: uma experiência com a Webquest em sala de aula. **Entreletras**. v. 8, n. 1, p. 76-88, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, M. B. I. B. **Comunidade Booktube e o Leitor Contemporâneo**. 2018. 55fls. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) — Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Ciência da Informação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

PAIVA, S. e SOUZA, A. M. BookTube como instrumento de disseminação da informação para a geração digital. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. v. 13, n. 1, p. 978-1003, out./dez. 2017.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. **Instituto Pró-Livro** - 5ª Edição - 2020



AS CRIANÇAS PEQUENAS, AS PRÁTICAS E OS USOS DA BIBLIOTECA: MEDIAÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Eliana Crepaldi Santos

UFMG Mônica Correia Baptista, UFMG

Quando pensamos em crianças pequenas e bibliotecas partimos do pressuposto de que reconhecer a criança como centro do processo educativo é a base fundante da Educação Infantil. Esse pressuposto ganhou relevância com as definições legais contidas na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, (LDB/96), ao estabelecerem creches e pré-escolas como instituições educacionais. A criança e seu direito de aprender e de se desenvolver em espaços coletivos educacionais passou a integrar o novo ordenamento jurídico, o que implicou a melhoria de políticas de financiamento e a oferta de atendimento em creches e pré-escolas. Nesta perspectiva, o acesso a livros, a espaços de leitura e a oportunidades de aprendizagens significativas são fundamentais para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a qualidade da educação destinada a bebês e demais crianças pequenas.

Com o propósito de compreender como as pesquisas transitaram na temática, acessamos produções acadêmicas que tratam do assunto biblioteca na Educação Infantil realizando buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES. Usamos o recorte temporal relacionado ao período de 2010 a 2020, acreditando que a publicação da Lei nº 12.244/2010 possa ter resultado em algum impacto nas pesquisas produzidas sobre temáticas afins. Considerando o total de 31 publicações, ponderamos sobre a quantidade pouco significativa de produções sobre temáticas que abordam a biblioteca na Educação Infantil. Após a leitura dos resumos dos trabalhos, 4 produções mostraram-se relevantes para a pesquisa por abordar a temática da organização e da concepção de trabalho a ser realizado em uma biblioteca escolar. Na leitura completa desses trabalhos, verificamos a relevância das leis e demais ordenamentos jurídicos que tratam do assunto e que enfatizaram discussões sobre currículo, acervo oferecido às crianças pequenas, projetos que buscam a formação dos pequenos leitores, formação de professores e apropriação desses espaços pelas crianças, reiterando a relevância de um projeto de bibliotecas bem consolidado nas escolas de Educação Infantil.

A constatação do tema das bibliotecas em instituições de educação infantil ser pouco explorado nas pesquisas acadêmicas nos levou a realização do projeto de pesquisa para o Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo principal da pesquisa foi o de compreender as concepções e expectativas das professoras acerca do papel da biblioteca,

**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento





entendida como ambiente de aprendizagem, no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de uma EMEI¹. A partir dos dados obtidos, elaboramos, conjuntamente com as professoras da escola, a reestruturação da biblioteca. A opção pela metodologia qualitativa do estudo de caso, por meio de uma pesquisa-ação, se deu pelo fato de ser a biblioteca o local em que uma das pesquisadoras atuava como professora da Educação Infantil, em readaptação funcional². Por meio da pesquisa colaborativa, observamos que a presença da pesquisadora no cotidiano da biblioteca contribuiu para transformações que se operaram nesse espaço, a partir da escuta das demandas e das sugestões das professoras e das crianças.

Ao aprofundarmos os estudos sobre a organização de uma biblioteca, nos deparamos com questões de ordem organizativa e informacional, responsáveis por definir uma certa formalidade de usos do espaço, com regras de catalogação e organização do acervo, da disposição do mobiliário e do imperativo do silêncio. Na biblioteca da EMEI, subvertemos alguns desses elementos, considerando as especificidades da faixa etária atendida e, assim, estabelecemos novas e flexíveis formas de organização, tendo como referência o uso das crianças e de suas professoras nesse espaço.

A EMEI PESQUISADA: ONDE ESTAMOS, QUEM SOMOS E O QUE TEMOS

Na EMEI pesquisada são atendidas crianças de um a cinco anos de idade. Essa EMEI está localizada em uma comunidade periférica da cidade de Belo Horizonte conhecida pelos altos índices de criminalidade e pobreza. É uma das mais antigas favelas de Belo Horizonte. Sua ocupação começou entre 1900 e 1920. Os primeiros moradores, que vieram do interior de Minas Gerais buscando melhores qualidades de vida e trabalho, eram operários que trabalharam na construção da nova capital e que ali assentaram moradias atraídos pela proximidade do Centro da cidade.

A EMEI, foi uma das primeiras escolas públicas para a Educação Infantil do território (ARROYO, 2010). Ao ser inaugurada em 1982, foi transferida para outro local, em 2015, pois foi interditada pela Defesa Civil da capital devido ao deslocamento de pedras que apresentavam risco de queda dentro da escola, o que já havia acontecido em 2014. Dessa forma, de acordo com a Secretaria Municipal de Belo Horizonte (SMED/BH), foi preciso remanejar o atendimento para o prédio de outra escola, localizada no território. Após a mudança de lugar, o prédio destinado à Educação Infantil, em uso até os dias de hoje, é uma estrutura verticalizada, ampla, possui quadra, biblioteca e refeitório. Por ter sido originalmente construído para atender às crianças do Ensino Fundamental, possui o espaço da biblioteca, o que não é o mais frequente nas escolas de Educação Infantil do município.

1 EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

2 Readaptação Funcional: trata-se de readequar as atividades do servidor, observando-se a exigência de que as atribuições sejam compatíveis com a limitação que este tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica pelo órgão municipal competente, que deverá, para tanto, emitir laudo circunstanciado. Em Belo Horizonte, muitos professores, nessa situação, atuam nas bibliotecas das escolas.



Em 2022, conforme foi informado pela Secretaria da EMEI, a escola atende, aproximadamente, 276 crianças no recorte etário de 1 a 5 anos e 11 meses em turno integral. O quantitativo de crianças e a razão professora/crianças está em conformidade com o disposto na Resolução CME/BH nº 01/2015³ (BELO HORIZONTE, 2015). Dessa forma, a EMEI possui 42 cargos distribuídos entre 30 professoras pois algumas delas fazem jornada dupla, com extensões de jornada⁴, preenchendo os 42 cargos.

A BIBLIOTECA ESCOLAR DA EMEI

A EMEI não possui o mesmo projeto arquitetônico que é padrão para as escolas de Educação Infantil da cidade⁵. O prédio, como explicamos, era anteriormente destinado a uma escola de Ensino Fundamental. Em decorrência desse fato, como já salientamos, a escola possui uma ampla biblioteca. O prédio em que se localiza a EMEI possui dois blocos, cada um deles com dois andares, oferecendo salas de atividades, banheiros e a biblioteca. O segundo andar, além da biblioteca, possui uma sala de vídeo, com fantasias, e, no térreo, ou primeiro andar, as salas de atividades, refeitório, banheiros, além da parte administrativa que consta de secretaria, sala de professores, salas de direção e coordenação. No total, são 13 salas de atividades. Na área externa, no primeiro piso, encontra-se a quadra coberta, três parquinhos descobertos, área para velotrol, pias para higiene das mãos e área de jardim. A biblioteca, que fica no segundo andar, possui um amplo espaço, correspondente a duas salas de atividades, o que se aproxima da medida de uma biblioteca no nível básico⁶.

3 A razão adulto-criança está estabelecida para o sistema de educação, em Belo Horizonte, na Resolução CME/BH nº 01/2015, artigo 19, § 1º, definem-se os parâmetros de organização dos grupos de crianças, que devem considerar as especificidades das faixas etárias que constituem a Educação Infantil, a proposta pedagógica e as condições do espaço físico.

4 O § 1º do art. 4º da Lei nº 7.577/1998 dispõe que “Observados o interesse público, a conveniência e a necessidade do serviço, poderá ser atribuída ao Professor Municipal extensão de jornada, até o limite de 22:30 (vinte e duas e meia) horas semanais, a que corresponderá o mesmo valor-hora previsto para a jornada normal” (BELO HORIZONTE, 1998).

5 Existe na cidade de Belo Horizonte um projeto arquitetônico que orientou a construção das antigas UMEIs e atuais EMEIs. Além desse projeto arquitetônico, há também o Proinfância.

6 Conforme referência contida no documento produzido pela UFMG, mencionado por Campello et al. (2010) e denominado Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares:

A biblioteca escolar conta com espaço físico exclusivo, acessível a todos os usuários:

- no nível básico: de 50m² a até 100m² ;
- no nível exemplar: acima de 300m² .

A biblioteca escolar possui assentos para acomodar usuários que ali vão para consultar os materiais e/ou realizar atividades:

- no nível básico: assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, além de usuários avulsos;
- no nível exemplar: assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos (CAMPELLO, et al., 2010, p. 12).



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

No início da pesquisa de campo, a biblioteca não possuía cortinas, devido aos protocolos sanitários provenientes da Pandemia de COVID-19. Entretanto, no primeiro semestre de 2022, já foi possível colocá-las. Além da vista dessas janelas, que dão para a área de velotrol e parquinho da escola (no 1º andar), avista-se o outro bloco de salas de atividades. Possui dois ventiladores de parede que garantem uma ventilação adequada. Ao entrar na biblioteca, à direita, existe um tablado de madeira que se assemelha a um palco. Ao longo da pesquisa, o espaço foi sendo modificado, a partir da conversa realizada com as professoras e de observações sobre os usos do espaço pelas crianças.

Loris Malaguzzi (1984), apresenta a ideia do espaço como educador, ou seja, o espaço é visto como um terceiro educador, como algo que, também, educa as crianças que o habitam. Conforme explicam Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 157):

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva [...].

Para os autores, o espaço, como promotor de mudanças, é um espaço vivo, um espaço repleto de paixão e entusiasmo, no qual as professoras pensam e interagem com o ambiente de modo a imprimir ainda mais qualidade ao seu trabalho e à aprendizagem das crianças. Tomando a biblioteca como espaço-educador e refletindo sobre as características do público atendido pela Educação Infantil, concluímos que esse ambiente necessita de flexibilidade, inclusive que lhe permita passar por modificações frequentes com a intenção de permanecer atualizado e sensível aos direitos das crianças de serem as principais protagonistas na construção de seus conhecimentos e de facilitar as interações entre crianças e delas com as professoras e outros adultos.

Perceber a biblioteca como ambiente de aprendizagem é ponto central para a consolidação de uma “pedagogia da Primeira Infância”, comprometida com o processo de constituição das crianças como sujeitos ativos, livres e autônomos. Como nos ensina Colomer (2017, p. 31), considerando que “os meninos e meninas adquirem muito depressa maneiras simbólicas de representar a realidade”, os livros e a leitura ganham centralidade na constituição de suas subjetividades, pois, conclui a autora, os interesses e as capacidades dos “pequenos leitores” evoluem de forma rápida em seus primeiros anos de vida. Acreditamos que a biblioteca é um dos ambientes de aprendizagem que nos afeta de alguma forma, provocando a nossa interação, trazendo nossas vivências e recordações e construindo novas percepções. Ela é, sobretudo, um espaço que tem potencial de mediar a capacidade das crianças e adultos em se formarem como leitores.

MEMÓRIA, MEDIAÇÕES E AFETO

O espaço é essencial e essa ideia de essencialidade nos remete à Bachelard (1993) ao referir-se, em sua obra *A poética dos espaços*⁷, que as memórias produzidas por meio do ambiente vivido são constitutivas da subjetividade humana. Bachelard (1993) sugere que espaços da casa, tais como o quarto, o porão, o sótão, ou “espaços onde habitam as coisas”, como gavetas, cofres e armários, são espaços íntimos e abrigos ocasionais, e que são capazes de produzir sentimentos e lembranças. Por isso, constituem-se em um importante instrumento de descoberta do espírito e da alma humana. Esses sentimentos e lembranças criam, segundo o autor, imagens poéticas⁸ que, mesmo não sendo totalmente reais ou racionais, têm um dinamismo próprio; elas são vividas “com todas as parcialidades da imaginação” (BACHELARD, 1993, p.196).

Como afirmou Saramago (2009, p.15), em seu livro *O caderno*, “Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória”. Somos afetados pelos espaços por onde passamos e, no caso específico da infância, registramos memórias afetivas que nos remetem a pessoas, odores, sabores, sons e histórias. Para Bachelard (1993), é somente por meio do espaço que pensamos nossas ações futuras e, antes das ações, utilizamos a imaginação baseada na imagem poética. Por sua vez, a imagem poética guarda em si os simbolismos, as sensações e as emoções. Não é constituída, não é limitada como a memória, nem se transforma como a imaginação, ela se recria e evolui.

Seguindo essa linha de reflexões, pensamos o “espaço biblioteca” como um ambiente que vai além da função de guarda de livros. É espaço de memória pensado dentro de sua essencialidade e não como algo apenas a compor um rol de parâmetros ou definições do que uma escola de Educação Infantil deve ter. Um espaço a ser constituído a partir da memória dos pares e daqueles que já passaram pela história daquele território. Espaço que é um Ambiente de Aprendizado pois permite experiências diversas e produz histórias, memórias e, por isso, cultura. Como afirma Perrotti (2015, p. 104):

O ato de ler, em comum com outros atos humanos, transcorre sempre num espaço e tempo concretos e definidos. Assim, ao estar marcado de alguma forma por tal condição inescapável, somos obrigados a interrogar os lugares de leitura não apenas como espaços físicos, neutros e naturais, mas como territórios histórico-culturais definidos e definidores de relações, práticas e representações sociais.

7 A poética do espaço (*La Poétique de l'Espace*) é um livro de 1958, escrito pelo filósofo e poeta Francês Gaston Bachelard (1884-1962), que reflete sobre a importância e o impacto do espaço do habitar no ser humano.

8 Conceito importante na obra de Gaston Bachelard que concebe a imagem por um viés subjetivo, pois, para ele, a imagem toca o sujeito de maneira única, individual. O texto poético vai atingir o leitor de maneira variável, independentemente de qual a intenção ou experiência de quem o escreveu. Para Bachelard, a imagem poética tem essa liberdade – “A imagem poética é, com efeito, essencialmente variacional” (BACHELARD, 1993, p. 185).





Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Conceber a biblioteca a partir dessa dimensão histórico-cultural implica entender que o espaço compõe mediações e práticas que estabelecem relações coletivas entre as crianças e os adultos e requer a flexibilização de seus usos como espaço de guarda, de leitura, de pesquisa, de imaginação e de construção de memórias coletivas e individuais. Nessa perspectiva, requer uma organização que comporte uma forma específica de ordenamento desse ambiente, seja pela ordem do acervo ou disposição dos móveis, ou ainda, pelo ordenamento informacional de tudo aquilo que o compõe, pois vai além da ideia de um mero equipamento de guarda, já que se trata de um ambiente que produz sentido para o sujeito que acabou de chegar. Sendo assim, no sentido de acolher aquele que chega, nos perguntamos como esse ambiente poderia acolher, proteger, ampliar experiências e oportunizar a exploração autônoma de sujeitos tão pequenos?

Projetar biblioteca, salas de leitura ou outros espaços do livro e da leitura para a Educação Infantil deve significar pensar que o espaço pode ser mais um aliado no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Sua organização como ambiente de aprendizagem implica a escolha de livros, uma organização espacial que permita autonomia das crianças na seleção das obras e no seu manuseio, o planejamento de situações de leitura compartilhada, entre outras ações que resultarão na ampliação das experiências das crianças com o universo literário. É importante, aqui, categorizarmos as diversas nomenclaturas utilizadas para os espaços de leitura nas escolas com o objetivo de esclarecer sobre os aspectos e características de cada um deles: Esses termos são: biblioteca escolar, cantinho da leitura, salas de leitura e bebeteca.

A Lei nº 12.244/2010 define o que é biblioteca escolar, no art. 2º, ao considerar que, para os fins da Lei, ela é “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010), ou seja, a biblioteca é um espaço dentro da escola que possui a guarda, a catalogação e a organização dos livros. Já o cantinho de leitura, de acordo com Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016, p. 114), é “um ambiente localizado e implantado, em geral, nas salas das crianças, mas que pode estar em outros locais, como pátios, refeitórios, etc., simultaneamente ou não”. Sobre as salas de leitura, os mesmos autores a definem como “um ambiente especialmente preparado para uso de diferentes turmas e práticas, ligadas à apropriação da cultura escrita” (PERROTTI, PIERUCCINI E CARNELOSSO, 2016, p. 114).

Por sua vez, a bebeteca é um espaço de leitura e de conservação de obras voltado para as crianças pequenas, a partir dos bebês, que possibilite a elas ouvir a leitura de histórias, manusear os livros, conviver com outras crianças e estabelecer outras formas de comunicação mediadas pelos livros e pelas histórias lidas e contadas para elas. De acordo com Baptista (2014, p. 43-44):

Bebeteca é uma Biblioteca especializada no atendimento à primeira infância (crianças de oito meses a seis anos de idade), cujos objetivos são:

- Promover situações de leitura para crianças que se encontram na fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso

autônomo dessa linguagem; e – Capacitar promotores de leitura – pais, professores, bibliotecários e voluntários para realizarem apropriadamente a escolha de textos e para desenvolverem mediações adequadas entre o livro e as crianças.

A concepção de bebeteca requer que se compreenda a criança menor de seis anos como sendo o centro do processo educativo e se procure garantir que todas as suas expressões por meio de falas, desenhos, gestos, escritas e de toda manifestação corporal sejam validadas. A concepção do trabalho pressupõe que as crianças, desde os bebês, tenham acesso aos livros como um objeto cultural e que, portanto, elas o manuseiam, apreciam as imagens e as histórias que eles contam. As crianças, em suas especificidades, leem as obras e interagem com ela. Em uma bebeteca, os bebês e as crianças podem transitar livremente entre os livros, escolhendo o que querem ver ou a história que gostariam que um adulto contasse para elas. É um espaço em que a autonomia das crianças é protagonizada no trabalho docente.

Diante disso, a bebeteca é um terreno fértil para atividades diversas que exerçam impacto sobre o leitor em formação, tais como, contações de histórias, leituras individuais e guiadas pelos educadores, apresentação de histórias, autores e diferentes tipos de livros. É a partir de um espaço como este que o professor consegue apresentar e familiarizar os pequenos com o objeto cultural livro, bem como com as diferentes práticas de leitura. (SOUZA; MOTOYAMA, 2016, p. 31).

Dessa forma, como as autoras explicitaram, as atividades propostas com os livros exercem impacto no leitor em formação. Sobretudo, a qualidade das obras ofertadas deve ser cuidadosamente observada. Baptista et al. (2016) destacam que, bem selecionados, esses livros permitem às crianças recriar e enriquecer a capacidade de olhar e de representar simbolicamente:

Os livros que oferecemos às crianças nas bibliotecas infantis lhes permitem aprender a olhar, ampliam sua capacidade de ver, e não apenas por meio das imagens. Esse “saber olhar” ecoa nos detalhes, na contemplação, no olhar conjunto e também no devaneio e nas possibilidades de transformação simbólica que os livros provocam com suas histórias, com suas experimentações linguísticas, com a informação que subverte o pequeno universo individual de conhecimentos (BAPTISTA et al., 2016, p. 111).

Os autores ressaltam não apenas a necessidade de selecionar e organizar os exemplares, mas, sobretudo, de pensar em mediações adequadas que possam ser realizadas junto às crianças pequenas, pois, segundo eles, ao elaborar as intervenções, somos levados a refletir sobre a importância da literatura e do acesso a bons livros na primeira infância (BAPTISTA et al., 2016). Podemos, então, afirmar que as bebetecas, ou bibliotecas para a





primeira infância, são espaços que promovem a organização do acervo literário, a leitura e contação de histórias, o desenvolvimento de projetos e ações que estimulam o contato das crianças com livros e seus autores, a formação dos adultos para atuarem como mediadores junto a bebês e demais crianças pequenas. Esse ambiente de aprendizagem, com um planejamento de trabalho e uso dos espaços, pode ser mais um ambiente dentro da escola capaz de ampliar as vivências culturais dos adultos e das crianças. Sobretudo, a qualidade desse ambiente de aprendizagem se torna fundamentalmente importante para o desenvolvimento das crianças desde o berçário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EMEI pesquisada demonstrou, ao longo do estudo, compreender que a biblioteca, como ambiente de aprendizagem, passou a ser parte fundamental de uma “pedagogia da Primeira Infância”, comprometida com o processo de constituição das crianças como sujeitos ativos, livres e autônomos. Sobretudo, as professoras compreenderam que a biblioteca passou a ser um ambiente de aprendizagem em que as experiências mediadas com o livro e a literatura favoreceram às crianças inúmeras experiências, proporcionando a elas se formarem como leitoras.

A biblioteca foi reorganizada, a partir das discussões e percepções das professoras sobre esse espaço, e o foco do trabalho teve como centralidade a criança e o trabalho das docentes, buscando, além de reorganizar o espaço e o mobiliário, facilitar a localização dos títulos e o acesso a eles. A catalogação do acervo foi mantida como as regras estabelecidas pela biblioteconomia, pois o registro das obras, que ocorre desde 1998, demonstrou ser eficiente para a organização e controle do acervo. Porém, a forma de organização nas estantes foi modificada, conforme sugestão das professoras, dispondo os livros por ordem alfabética do título do livro, além de estabelecermos espaços para livros por temas: lobos; bruxas; dinossauros, entre outras. Passamos a organizar os livros não ficcionais em espaços específicos e criamos subcategorias como – artes, corpo humano, entre outras. Uma estante foi reservada para os livros de estudo das professoras, com subcategorias que variaram a partir do tema das obras, como literatura, alfabetização e letramento, entre outros.

Ao modificarmos a organização do acervo nas estantes, facilitamos o acesso autônomo das professoras às obras. Observamos também que as crianças tinham dificuldade para acessarem os livros. Então, criamos mesas temáticas, na altura das crianças, conseguindo facilitar o seu acesso ao acervo e percebemos que elas foram se apropriando das obras e passaram a solicitar o livro que queriam. Os móveis, o tapete e almofadas deixaram o ambiente agradável, aconchegante e todas essas adaptações contribuíram para facilitar o acesso tanto das crianças, quanto das professoras aos livros na biblioteca.

Como um ambiente destinado a crianças menores de 6 anos, a biblioteca da EMEI cumpre hoje muitos objetivos propostos pelas Bebetecas, sobretudo o de “promover si-



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

tuações de leitura para crianças que se encontram na fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso autônomo dessa linguagem” (BAPTISTA, 2014, p. 43-44). A ideia de que, desde muito pequenas, as crianças tenham acesso aos livros como objeto cultural se tornou algo evidente na concepção de trabalho da EMEI, pois as crianças passaram a ter acesso a uma biblioteca organizada para elas, com acervo de qualidade e bibliodiverso, no qual elas podem escolher as obras que gostariam de ler, apreciar as imagens e ouvir histórias lidas pelos adultos. Nesse novo contexto, observamos como as crianças e as professoras passaram a frequentar a biblioteca com maior assiduidade reforçando a concepção de que um ambiente organizado e aconchegante colabora decisivamente para essa presença.

Este estudo resgatou a ideia da biblioteca como direito previsto em Lei, incluindo as bibliotecas de escolas que atendem bebês e demais crianças pequenas. Além disso, buscou ainda elevar o patamar desse espaço de aprendizagem ao considerá-lo, antes de qualquer coisa, como lugar de memória. Esse lugar de patrimônio cultural, que abriga as memórias de um povo, seus costumes e sua história, permitiu entrelaçamentos de histórias, inclusive as da EMEI. Histórias que os adultos já viveram e aquelas construídas pelas crianças que por ali passaram. Registros em livros e livros registrados de memórias. Memórias de um território e de uma comunidade. Nessa perspectiva, a essencialidade do espaço, como nos revelou Bachelard (2008), nos ajuda a compreender o papel da biblioteca nas escolas da primeira infância, pois produz afeto e guarda a memória daqueles que passaram pela história daquele lugar. Além da guarda do acervo, a biblioteca estabelece mediações do conhecimento e das experiências das crianças e das professoras com a obra literária.

A existência da biblioteca na EMEI joga luz à sua importância na Educação Infantil e à garantia do direito da criança pequena à literatura e às obras literárias de qualidade. Nessa perspectiva, criamos um e-book no qual destaca a biblioteca como um ambiente de aprendizagem e nele, compartilhamos como, a partir das modificações do espaço e suas formas de usos e organizações, tendo a criança como centralidade, favoreceram o acesso e a mediação do acervo junto com as crianças e passou a estabelecer outro patamar de importância na escola de Educação Infantil. Especificamente, nessa escola, situada em uma região de grande vulnerabilidade social, é prioritariamente o ambiente que colabora com esse trabalho de divulgação e de acesso às obras literárias para as crianças e a comunidade. Essa importância da biblioteca demonstra que não se trata somente da inscrição da criança na leitura, mas da defesa de seus direitos à literatura. Como bem afirmou Antônio Cândido (2011, p. 177):

[...] nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.



O autor ainda ressalta que a literatura humaniza, e isso também é papel de uma educação transformadora que oferece condições de protagonismo à criança em seu percurso educativo. Dessa forma, a partir deste estudo, abordamos a problemática de espaços do livro e da leitura em instituições de Educação Infantil e de como isso impacta a promoção de uma educação pública de qualidade. Este estudo de caso buscou legitimar o lugar de direito das crianças aos livros, a mediação literária de qualidade e a apropriação da literatura como arte, demonstrando que é possível a existência da biblioteca nas escolas da Educação Infantil.

Às crianças cabe o direito de usar esse espaço que faz parte da cultura humana e que, por isso mesmo, é transformado pelos usos que fazemos dele. À biblioteca da EMEI, coube a compreensão de que as modificações do ambiente o transformaram em um espaço de aprendizagem, como afirmou Horn (2004), uma vez que o espaço nos afeta de alguma forma e de que nós também o afetamos. O locus biblioteca é um dos importantes espaços nas escolas de Educação Infantil que contribui para o percurso da criança em se formar como leitora. Esperamos que as discussões promovidas por este estudo de caso tenham contribuído para ampliar o entendimento sobre a importância da biblioteca nas escolas de Educação Infantil como um elemento de garantia de uma educação de qualidade para a primeira infância.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Michele Abreu. **A diversidade cultural na cidade contemporânea**: o reconhecimento da Pedreira Prado Lopes como patrimônio cultural. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. BAPTISTA,

BAPTISTA, Mônica Correia. Bebetecas: bibliotecas para a primeira infância. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014.

BAPTISTA, Mônica Correia et al. Leitura literária entre professoras e crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na Educação Infantil**: entre o ensinar e o aprender. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 1, p. 87-124. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 001, de 14 de março de 2015. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). **Diário Oficial do Município**, ano XXI, n. 4.2763, Belo Horizonte, 14 mar. 2015.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 23 dez. 1996.

CAMPELO, Bernadete et al. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: Parâmetros para bibliotecas escolares. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação. Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar. 2010.

CÂNDIDO, Antonio. **O Direito à literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011

COLOMER, Teresa. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. São Paulo: Editora Global, 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

PERROTTI, Edmir. **Estações de Leitura, dispositivos de mediação cultural e a luta pela palavra**. Nuances Estudos sobre Educação, Presidente Prudente: SP, v. 26, n. 3, p. 93-112, 2015.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara G. **Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Livros Infantis: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, SEB, 2016. Caderno 7, p. 111-149. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

SANTOS, Eliana Crepaldi. **Biblioteca na educação infantil e os desafios da qualidade nesse ambiente de aprendizagem**: um estudo de caso na Comunidade da Pedreira Prado Lopes - BH/MG / Belo Horizonte, 2022. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Mônica Correia Baptista. <http://hdl.handle.net/1843/49274>

SOUZA, Renata J.; MOTOYAMA, Juliane F.M. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. *Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends*, v. 10, n. 1, p. 25-31, 2016.



AS HISTÓRIAS DE MENINO: UMA RARIDADE

Maria das Graças Nunes Cantalino¹

Grupo de Estudos Interdisciplinares da Raridade Documental/GEIRD

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No âmbito das discussões fomentadas pelo Grupo de Estudos Interdisciplinares da Raridade Documental (GEIRD)² subjaz inquietações relacionadas aos acervos de memória das escolas públicas. A UNESCO (1999), ao elaborar o Manifesto sobre a Biblioteca Escolar, inclui, como missão promover a conscientização da herança cultural, desenvolver e incentivar em crianças e jovens o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, e a utilização da biblioteca para toda a vida. Na atualidade, essas bibliotecas estão sucateadas, sem probabilidade de reconhecimento da sua identidade histórica, isto é, sem acervo de memória. Nesse contexto subjaz nossa inquietação. Não pretendemos expor aqui a fragilidade e indigência a que estão renegadas as bibliotecas escolares. Elas são constantemente relegadas a segundo plano. Não obstante os esforços de bibliotecários (quando há), que estão à frente de batalhas consideradas inglórias no contexto da biblioteca escolar e resistem, para impedir o desaparecimento e a destruição de livros.

Estudos sobre o assunto revelam que “escrever sobre a biblioteca escolar brasileira é tocar numa das maiores deficiências do nosso aparelho escolar” (SILVA, 1999, p.46). Ponderação que nos instigou ao longo do processo de investigação, durante os variados episódios nas escolas visitadas.

Guiados pelo anseio de esperar - manter viva a esperança, fomos apurar como o livro, um objeto de bem comum e, como tal, disseminador de sentidos na vida cultural da sociedade, é descartado. É tácito dizer que os livros são objetos tangíveis por conseguinte, são passíveis de descarte, indiscriminadamente? A quem interessa a desconstrução do

1 Bibliotecária Escolar- Escola Estadual Severino Vieira/BA, Bibliotecária de Livros Raros - Grupo de Estudos Interdisciplinares da Raridade Documental/GEIRD, Consultora em acervos privados e coleções especiais, Especialista em Tecnologias de Arquivos.

2 É resultado de uma parceria entre bibliotecários e entusiastas amigos/amantes dos livros. Objetiva identificar acervos de valor patrimonial para o estado da Bahia; estimular a preservação da memória e dos valores culturais; desenvolver atividades educacionais visando ampliar consciência social da importância da preservação do patrimônio documental; realizar pesquisas e publicar textos referentes à salvaguarda do nosso patrimônio documental; realizar campanhas públicas de proteção de acervos em estado de risco, para torná-los acessíveis; ampliar relações com organismos nacionais e estrangeiros, visando o cumprimento de objetivos.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

acervo de memória das bibliotecas públicas escolares? Nossa observação neste sentido assoma à solicitação de um menino-pesquisador em tenra idade, em busca de um “livro que fale de todas as coisas”. Que livro seria esse? Nesse caso, não foram as respostas enciclopédicas suficientes para atender aos anseios do jovem protagonista desejando adentrar ao conhecimento, pelo prazer que o conhecimento proporciona.

O título deste artigo - *história de meninos*, parafraseando o autor do livro, Jorge Medauar, surgiu durante o fazer diário e experimento na prática da biblioteca escolar. A atitude investigativa do menino-pesquisador, o desejo genuíno de saber das coisas e a coragem para explorar tudo que não está às claras “certamente é o mais importante investimento uma vez que o cidadão futuro que ali está molda-se em função dos estímulos que recebe” (MILANESI, 2002 p. 57). Desse modo, pretende-se com esse texto, quiçá, engendrar motivação em outros pares, com esse foco - conhecer e entender o que os clássicos da literatura proporcionam bem como, preservar a importância desses acervos como bem universal, patrimonial, formador do pensamento crítico e cultural de um povo. Por conseguinte, atrair toda a comunidade escolar no sentido de estimular uma prática de política social articulada para a preservação e para a conservação desses acervos que estão condenados a desaparecer.

Temos de herança o imenso patrimônio de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. Mas muitas vezes nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-las, ao menos para ver o que há lá dentro. É uma pena e um desperdício. (MACHADO, 2002, p.18)

Como mote de pesquisa do GEIRD a fim de responder as questões aqui apresentadas, selecionamos inicialmente quatro escolas públicas de grande porte e representatividade no estado. Essas escolas tiveram o seu núcleo de fundação ainda no século XIX, quando a instrução do ensino público foi estruturada para a formar uma elite estudantil. Um currículo para além das matérias básicas onde incluía filosofia, história universal, história natural- descritiva e geologia, línguas, música, e outras disciplinas. Essas escolas formaram grandes personalidades regionais, que constituem hoje, a história e historiografia baiana e brasileira. Nesse contexto, a biblioteca era a guardiã de um grandioso acervo – aritmética, geometria, desenho, engenharia, linguagem, literatura e línguas: francês, grego, inglês, alemão, latim. Um acervo que justificaria a criação de um memorial bibliográfico sobre a instrução local. Para o professores-pesquisadores, José Augusto e José Carlos, (2009) é necessária uma ampla discussão sobre os diversos momentos históricos e referenciais da educação na Bahia. Desse modo, percebe-se que a alma da biblioteca escolar pública, como espaço de preservação da cultura patrimonial e memória bibliográfica ainda está por se estruturar. Não obstante, não arrefecemos dos sonhos. Acreditamos que no universo do bibliotecário tudo começa na região do coração – onde também nascem as motivações. *A infância com bicho e pesadelo*, e os sonhos juvenis motivaram as *histórias de meninos* de longínquas *terras sem fins* de regiões do Brasil de escritores, hoje, *amados* internacionalmente. Estes, nasceram e cresceram, entre os quintais banhados pelo rio, as



andorinhas em conversação com o gato malhado e o cachorro da casa. Eles trouxeram para os seus livros a magia de regiões encantadoras, vivida nos olhos e talhadas no coração; um pedaço da vida regional brasileira para a literatura universal.

A 'PAIXÃO DO LIVRO'

Explorando o universo de livros antigos, inúmeras vezes, somos tentados pela 'paixão do livro' - expressão apreendida durante as incursões com Ana Virgínia Pinheiro, bibliotecária curadora da Divisão de Obras Raras da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, durante 16 anos. Com frequência, os profissionais bibliotecários pesquisadores de livros antigos e suas memórias, são tomados pelo aspecto profícuo dessa paixão. Entende-se como algo intrínseco ao livro - está lá, nos aguardando. Assim como Zaid (2004), também acreditamos que a amizade entre um leitor e um livro pode surgir ao acaso de um encontro. Com efeito, o encantamento por suas características peculiares: marcas, trajetórias, lembranças, rastros e memórias - elementos que garantem a longevidade de acervos - testemunho da formação e do legado de gerações que constituem a história de uma sociedade. Escritores que experimentam essa paixão ganham o chão, a régua e o compasso para a vida.

Busquei refúgio no lugar pouco frequentado, a biblioteca. Ao me observar sempre por ali a bibliotecária resolveu me oferecer o empréstimo de um livro e entendeu minha mudez assustada - provocada pelo meu acanhamento. O gosto pela leitura me contaminou para sempre. Não conseguia mais passar um dia sequer sem desejar a febre das palavras de um livro. (RUFFANO, 2009, p.8).

O menino-pesquisador em sua singularidade recorre à biblioteca da sua escola em busca de respostas para satisfazer o seu instinto de pré-adolescente de onde brota o genuíno desejo de saber das coisas, enquanto molda a sua identidade leitora para uma frutífera passagem de nível cognitivo. "Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aquele que passamos na companhia de um livro preferido" (PROUST, 2003, p. 114).

Quando se fala em um período feliz da vida, lembro-me desses anos de inteira dedicação à leitura, em que, para ficar alegre eu não precisava fazer outra coisa além de abrir um volume escolhido no vasto acervo público e me perder no seu caminho de letras" (SANCHES NETO, 2004, p. 114).

O amor ao livro e amor do livro, começa em um olhar. Essa empatia faz parte da singularidade no momento do encontro livro e leitor. Bourdieu dialogando com Chartier enfatiza.

"Pois, diante do livro, devemos saber que existem leituras diversas, portanto competências diferentes para apoiar-se desse objeto, instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo es-

sencialmente a relação com o sistema escolar, a partir do momento que o sistema escolar existe” (CHARTIER, 2011, p. 237).

É uma construção que vai se fortalecendo dia a dia, na convivência diária. Dá-se a partir dos *primeiros passos e se fortalece* nos grupos (escola, igreja, família) – observando o pai lendo jornais diários; a mãe, ao pé do fogão enquanto borrfia a casa com o cheiro das ervas e temperos; a tia-avó, lendo fervorosamente os versículos da Bíblia, ressaltando a bem-aventurança daquele que lê o Apocalipse (1:3). No cerne das reflexões fomentadas pelo GEIRD e pesquisas anteriores sobre a raridade documental, cotejadas com a história do livro, das bibliotecas e da leitura, balizadas em Araujo (2000), Lajolo (2000), Darnton (2010), Chartier (2011), e outros, adentramos às nossas observações sobre o acervo de memória da biblioteca pública escolar. Evidenciamos a ocorrência de um desprezível esgarçamento sem explicação plausível, nos acervos pesquisados, descaracterizando nesse sentido a escola como instituição formadora *do patrimônio* e espaço de aprendizagem, bem como provocando a evasão da biblioteca para alternativas (internet) por vezes mal-sucedidas. Na Bahia, as escolas públicas, ainda estão muito longe das novas tecnologias. Por conseguinte, na trajetória do fazer diário, o bibliotecário-escolar, agregando para si conhecimentos da educação patrimonial, bem como da Biblioteconomia de Livros Raros, ao selecionar o que é representativo estará propenso a abrir para a comunidade escolar os caminhos da história dos clássicos e sua importância para a formação do pensamento brasileiro em qualquer tempo da história.

DA BIBLIOTECA PARA OS SEBOS

Instigados pelo faro biblioteconômico, adquirido em incursões e pesquisas, notadamente sobre o livro antigo, bem como a inquirição do menino-pesquisador, fomos explorar os sebos. Espaços quase em extinção, por conseguinte, escassos. Frequentados por professores, bibliotecários, pesquisadores, bibliófilos e seus aspirantes, e outros interessados em busca de preços mais baratos e/ou edições fora do comércio. Os sebos, na sua maioria, ainda funcionam com a mesma estrutura - corredores abarrotados de estantes, as quais, mais abarrotadas ainda, abrigam livros em rebuliço, quase clamando, aguardando o momento de renascer em mãos de um novo dono; apesar da escassez física, pois restam poucos, é amplo em convivência e recepção cultural. São considerados guias - guardiães da história. Na trajetória da pesquisa sobre a raridade documental e dos livros antigos, nos aproximamos mais frequentemente de colecionadores e livreiros proprietários de sebos. As histórias desses livreiros revelam o perfil de alfarrabistas atuando desde o século XVI, sendo os mercadores de documentos manuscritos. Sobre proprietários de sebos e livrarias no Brasil (Bragança, 1999), discorre detalhes sobre esse ofício.

Em um dos sebos visitados, encontramos uma vasta coleção de edições antigas de dicionários, enciclopédias, almanaques, uma miscelânea de obras de literatura. Seguramente uma coleção representativa de *histórias de menino, homens, livros e ideia*. Sob o





Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

epíteto de raro em suas etiquetas, havia livros consagrados como clássicos imprescindíveis para o estudo e compreensão da historiografia e cultura baiana e brasileira. Muitos deles editados pela Livraria Progresso Editora; Aguiar & Souza Ltda; Edições Melhoramento e outras importantes casas publicadoras, responsáveis por memorável conjunto de edições historiográficas. Para além das questões conceituais do livreiro- colecionador considerando a sua metodologia como modelar (selecionar, classificar, conservar e preservar) -, aqueles livros meticulosamente reservados, como ‘preciosos’ e ‘raros’, outra característica despertou a nossa atenção: eles traziam consigo a marca de carimbos, uma das práticas biblioteconômicas mais utilizadas nas bibliotecas, como registro de propriedade. Nas estantes das bibliotecas escolares visitadas, a presença desses clássicos da literatura é raridade. Foram retirados do convívio das novas gerações. Foram descartados como livros velhos; banidos, depositados, suprimidos, esquecidos, relegados. Desse modo, importantíssimas obras desapareceram das suas coleções originais. De pronto, compreende-se ser possível haver um lugar onde eles estão nos aguardando: *Jorge Medauar* e seus companheiros ficcionistas-historiadores, *José Lins do Rego*, *Jorge Amado*, *Monteiro Lobato*, *Lima Barreto*, *Adonias Filho* entre outros contistas e romancistas, para cumprirem uma nova história. Talvez sejam resgatados nas feiras de livros usados, quem sabe nos sebos – considerados ainda, espaços de encontros felizes e preciosos. O livreiro Otávio Júnior (2001) adentrando a um grande depósito de lixo, encontra a motivação para o seu trabalho e revela o começo do que ele traduz como um “conto de fadas” real. Otavio relata sobre o primeiro exemplar que o motivou a esse ofício e a criação do seu projeto de vida. Nesse sentido, acreditamos que a busca nasce no coração e desemboca no primeiro olhar. A história de livros e bibliotecas que migram e renascem, registram uma respeitosa bibliografia, com relevantes trabalhos que discutem essa questão. As práticas de silenciamento da memória ganham tentáculos irreversíveis caso o massacre a livros, por insensatez de gestores, seja uma continuidade a cada gestão. Nesse ponto enfatiza Darton: “Bibliotecas que recebem dinheiro público deveriam ser obrigadas a publicar listas mensais de descartes em seus websites, sob pena de perder seu financiamento” (DARTON, 2010, p. 144).

OS ATEMPORAIS TEXTOS LITERÁRIOS

Pensando bem, o que esses livros têm em comum? Em um tempo, que sabíamos não estar perdido, encontramos reunidos na mesma classificação, sabidamente atribuída pelo livreiro, como livros preciosos – o menino francês, o sertanejo, o grapiúna, os vários meninos. Também ali, várias almas de menino brincavam. Entre eles, *os meninos de engenho*, *os meninos pelados* imbricados com a bisbilhotice da *Emília* que descobre na estante de *Dona Benta* um livro que nunca tinha visto: *Dom Quixote de La Mancha* [...] um dos livros mais famosos do mundo inteiro Lobato (1990); a sagacidade dos meninos *Capitães da Areia*, trazendo um alforge de histórias para quem queira ouvir e aprender e cujos os olhos, brilhavam, como só brilham as estrelas da noite da Bahia, Amado (1972). As muitas *histórias de menino* estão lá, encravadas nas memórias, fazem parte de histórias que não envelhecem.



Lembrei das muitas vezes em que meu pai leu livros de filosofia para mim, da velha estante de mogno que ficava do seu quarto [...]. Fui invadida por aquele mesmo sentimento que tive quando ganhei *As novas vestes do rei*, do meu pai”. Olhar aquele aviso de inscrição para o vestibular foi como ver uma faísca de algo que eu já havia sido. (RIBEIRO, 2021, p. 149).

Na defesa dos clássicos em mãos juvenis desde cedo, Machado (2002), diz que está tudo lá, sem segredos; é ler com atenção, leveza e magia. Os clássicos, pelo seu conteúdo, atravessam gerações, pois ainda temos muito a dizer sobre eles.

Nos estudos comparados de Lajolo, ela ressalta que os livros podem ser considerados eficientíssimos agentes de contracultura, de resistência cultural e até mesmo uma arma revolucionária que age sobre o mundo. Neles estão as marcas de uma geração. “O conjunto deles escreve alguns capítulos da história que vivemos todos os que lidamos de qualquer lado da página, nas linhas e entrelinha.” (LAJOLO, 2000, p. 65). Esses livros podem sinalizar o momento de formação político-literário de intelectuais, literários e pensadores que fomentaram ideias nas tradicionais escolas públicas, numa época de atraente currículo e acervo bibliográfico de cunho humanista, matemático e lógico. Sempre haverá um traço de contemporaneidade nos clássicos. Tecidos por elementos e tipos – (contos, lendas, ficção) – povoados por cenários e personagens habitados no imaginário coletivo, de modo que a leitura flua prazerosa e instigante a se constituir novos sentidos e possibilidades. Nesse sentido, Machado (2002) aponta para a etimologia da palavra clássico, derivação de *classos* – embarcação para grandes viagens, que podem ser vividas no lúdico da infância, na tenra idade.

É uma delícia irresistível: ir se deixando fascinar, se permitindo ser conquistado por aquelas palavras e ideias, tentando ao mesmo tempo conquistar e vencer as dificuldades da leitura. Essa atividade é feita da busca de um prazer sempre crescente, num patamar cada vez mais alto, lentamente construído com delicadeza, sensibilidade e empenho. (MACHADO, 2002, p. 21)

Na nossa trajetória, foi possível enxergar com os olhos dos meninos de Medauar, dos meninos de Lobato, e dos franceses de Proust, partilhando a *leitura* e o prazer pelo texto. Acreditamos que o menino-pesquisador da nossa biblioteca, ao ser apresentado e despertado para a magia desses clássicos da literatura, certamente vai entender que as rendas delicadas e os suaves perfumes das rosas, tanto quanto as sombras das jaqueiras regionais, o pé de laranja lima e os bichos humanizados de *Amado*, são elementos indissociáveis que ornaram a escrita ficcional do escritor. Do mesmo modo do imaginário do leitor, que para se encantar, não necessita de eloquência, mas de personagens genuínos, como as lavadeiras e os homens simples que navegam no rio São Francisco e no rio Cachoeira. Entendemos que “nisso reside, com efeito, um dos grandes e maravilhosos caracteres dos belos livros [...]. Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina” (PROUST, 2003, p. 30). Nossa responsabilidade como profissionais disseminadores, é





auxiliar a tecer com esses pequenos protagonistas a curiosidade e o gosto pelas histórias da nossa cultura. Nesse sentido, o bibliotecário de livros raros se esbarra em práticas muito tênues no âmbito das bibliotecas escolares. Sobre a importância dos acervos bibliográficos antigos e atuais das escolas públicas muito há que se discutir. As muitas reformas de instrução-ensino público continuam sendo um desafio a vencer, afetando o estímulo da aprendizagem. Entre Medauar, Lobato e Proust, existe uma ligação que seguramente, não passará despercebida aos olhos de quem quer ver e sentir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face à condição de fragilidade e ao desconhecimento que são submetidos os nossos acervos históricos, os estudos sobre a raridade documental e bibliográfica expande-se dia a dia para uma ampla discussão envolvendo profissionais bibliotecários, arquivistas, museólogos, restauradores. Nossas inquietações são muitas. Perpassam pela preservação e pela conservação da memória do livro, da história das bibliotecas e seus acervos históricos. Observamos que, ao longo dos anos, os acervos de memória da biblioteca escolar sofrem grosso modo, com o mais cruel dos micro-organismos: o desinteresse. Vem a reboque o desconhecimento, a incapacidade, a incúria. Longe de uma pré-avaliação, o descarte de acervos antigos, que constituem a memória das bibliotecas escolares, continua sendo prática de gestores emergentes, seguramente sem competência para esta atividade, considerando que a maioria deles estão longe das práticas biblioteconômicas e das necessidades dos usuários de uma biblioteca, seja pública ou privada. O descarte é uma ação que faz parte dos processos técnicos das bibliotecas. Quando imprescindível, deve ser executado sob a incumbência do bibliotecário, que, após rigorosa análise, decide o destino dos livros. Para não suscitar dúvidas sobre a importância, o valor cultural, científico e histórico de cada item, o bibliotecário deve formalizar a ação perante uma comissão formada com outros pares, incluindo também algum representante docente daquela escola.

O Bibliotecário, em consonância com os professores, pode promover ações que incluam atividades interdisciplinares, com o intuito do despertar identitário. Faz-se necessário que os jovens usuários da biblioteca escolar sejam envolvidos em ações que despertem o significado do amor ao livro e a importância da leitura, como um bem que deve ser preservado e não ser negado a ninguém.

Compete também ao bibliotecário, responsável no seu fazer diário, agregar conhecimento específico sobre educação patrimonial, a fim de ampliar os argumentos em defesa da importância e salvaguarda dos acervos de memória. Trata-se de uma ação educacional visando à disseminação do patrimônio cultural, sua importância, e sobretudo, a apropriação e valorização entre jovens e adultos. Para um perfil protagonista à luz dos novos rumos da Biblioteconomia de Livros Raros - *ao livro, um destino respeitoso e digno* - é fundamental imputar uma atitude profissional frente a esses eventos lamentáveis de acervos descartados e/ou espoliados. Reiterando o motivo deste texto e as questões anteriores,



concluimos ser vital para a longevidade dos acervos, notadamente os públicos, a criação (se não houver), e manutenção criteriosa, de normas passíveis de pena, que inibam atitudes de desrespeito e vandalismo do patrimônio bibliográfico.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Pinto de. *Homens, livros e idéias*. [Salvador]: Progresso Editora, 1960.
- AMADO, Jorge. *O gato malhado e a andorinha Sinhá: uma história de amor*. Ilustração de Carybé. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- ANDRADE, R. H. R; CANTALINO, M. G. N. A raridade como questão epistemológica e política: um novo paradigma para curadores de acervos especiais. *Anais da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, v. 123, 2003.
- ARAUJO, Jorge de Souza. *Cadernos de exercícios: algumas reflexões sobre o ato de ler*. Ilhéus: Letra Impressa, 2000.
- _____. *Letra, leitor, leituras: reflexões*. Itabuna, Ilhéus: Via Litterarum, 2006. BARBOSA, João Alexandre. *Entre livros*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- BERENBLUM, Andrea; PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica, 2009.
- BRAGANÇA, Aníbal. *Livraria ideal: do cordel à bibliofilia*. Niterói: Edições Parságada: Euduff, 1999.
- CAMPELLO, Bernadete Santos. *Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Biblioteca escolar).
- CHARTIER, Roger (Dir.). *Práticas da leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *Biblioteca escolar: direito de ler*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional: PROLER, 2002.
- GARCIA, Edson Gabriel. *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- KUHLTHAU, Carol. *Como usar a biblioteca escolar: um programa de atividades para o ensino fundamental*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2006.

LOBATO, Monteiro. *Dom Quixote das crianças*. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos. (Orgs.). *História da educação na Bahia*. Salvador: Arcadia, 2009.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MEDAUAR, Jorge. *Histórias de menino*. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1962. MILANESI, Luís. *Biblioteca*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

OTÁVIO JÚNIOR. *O livreiro do Alemão*. São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2011.

PEREIRA, Andréa Kluge. *Biblioteca na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2009.

PINHEIRO, Ana Virgínia. *Do labirinto ao invisível: a história do livro raro no Brasil*. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/7104187/T020AnaVirginia>. Acesso em: 08 dez. 2023.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

RIBEIRO, Djamila. *Cartas para minha avó*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

RUFFANO, Luiz. (Org.). *Leituras de escritor*. 2. ed. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.

SANCHES NETO, Miguel. *Herdando uma biblioteca*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SECCHIN, Antonio Carlos. *Guia dos sebos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2007.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *Miséria da biblioteca escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

UNESCO. Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

ZAID, Gabriel. *Livros demais!:* sobre ler, escrever e publicar. São Paulo: Summus, 2004.



AS MÚLTIPLAS JANELAS A PARTIR DA LITERATURA DE OTÁVIO JÚNIOR

Andreia Vieira da Conceição

(Prefeitura Municipal de Salvador – PMS)

Erica Bastos da Silva

(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Da minha janela, eu vejo um grande muro com mosaicos de azulejos coloridos e plantas ao redor. Queria que o mundo fosse igual ao meu muro alegre e colorido e o verde das plantas trazendo a pureza da natureza (Maria Filomena, estudante do TAP 5).

Sabemos que a literatura infantil está em constante movimento e é, cada vez mais, apreciada por diversos leitores das mais variadas idades. Nesse sentido, este artigo visa apresentar, por meio de um relato de experiência, resultados de um projeto interdisciplinar realizado em classes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal Fonte do Capim, que está situada no município de Salvador (BA). A escola funciona em três turnos, com classes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. A EJA atende à faixa etária de 18 a 85 anos em quatro turmas, sendo duas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EJA I) e duas dos anos finais do Ensino Fundamental (EJA II). Cada segmento possui uma coordenadora pedagógica.

O projeto em estudo foi inspirado a partir da leitura do livro *Da minha Janela*, escrito por Otávio Júnior e ilustrado por Vanina Starkoff. Apesar de ser uma obra, a princípio, destinada ao público infantil, pôde-se perceber que a linguagem, as ilustrações e o contexto contribuíram para a identificação dos educandos da EJA e concretização da proposta.

É importante destacar que a obra em questão foi escrita por um autor da literatura periférica que busca em seus livros trazer enredos que retratam “as realidades das ruas, mostrando a essência, os sons, as maneiras de viver periféricas e, ao mesmo tempo, apresentam alegrias, dores, utopias, sonhos dessa população” (Souza, Silva, 2023, p. 2). Nesse sentido, o que é visto pela janela do escritor e apresentado em seu livro se aproxima do contexto vivenciado pelos educandos que participaram do projeto. Assim, tanto o texto como as ilustrações proporcionaram uma identificação dos educandos por enxergarem as suas realidades nas janelas apresentadas na obra e, ao mesmo tempo, fabularam e ressignificaram seus olhares com as mediações propostas. Percebemos assim que

[...] a literatura periférica é sobre levar histórias, poesias, peças de teatro e declamações para onde quase não há incentivo para tal e levar o mesmo

dali para outros espaços para mostrar que ela existe e está acontecendo. É sobre o cotidiano, o que acontece ou deixa de acontecer, a violência, o amor, a desigualdade, os sonhos. Sobre as pessoas e a partir delas mesmas (BERGAMIN, 2022, p. 3).

O estudo partiu também do conceito de interdisciplinaridade apresentado por Fazenda (2014), que a define como uma atitude de ousadia na busca do conhecimento. Na concretização desse projeto, isso se materializou na proposição das atividades, buscando uma integração e envolvimento de educadores e educandos da EJA I e da EJA II com uma atividade inovadora e instigante, desde a sua concepção. Nesse contexto, a interação foi um exemplo de ousadia, pois fomentou um despertar de interesse ao realizar as atividades, uma vez que cada turma trazia a sua contribuição de forma mais original possível. Além disso, a articulação entre as diversas linguagens possibilitou a abordagem de temáticas como respeito à diversidade não somente entre os educandos, mas também entre professores e equipe pedagógica, bem como a (re)construção e valorização identitária. Nesse sentido, é importante ressaltar que a maioria dos estudantes é negra e moradora de comunidades periféricas, motivo pelo qual optamos pelo foco na educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, unimos música, poesia, literatura de cordel, história de vida, leitura de imagens, artes plásticas, teatro e artes visuais. Assim, as turmas foram dialogando, trazendo suas experiências, seus saberes, suas linguagens em um movimento em que a intertextualidade ia acontecendo de forma dinâmica, precisa e com sentido para o educando. Nesse contexto, sugeriram músicas, pinturas, maquetes, louvores entre outras escolhas que foram dando forma ao projeto.

Utilizamos também as ideias de Candido (2011), que vê a literatura como um direito humano, que desenvolve a humanidade nos tornando mais compreensíveis e abertos para o semelhante e, na perspectiva proposta neste texto, para novas leituras. Ao partir desse princípio, consideramos o acesso às obras literárias diversas como fundamentais para que os educandos da EJA possam fabular, e transver¹ seu próprio mundo e outros universos pelo viés dessa arte.

A FLICAPIM

A Feira Literária da Escola Municipal Fonte do Capim (Flicapim)² é uma ação integrada ao projeto de leitura da instituição, que nasceu em 2022 a partir da necessidade de estimular o desenvolvimento do hábito da leitura na EJA. Em 2023, foi produzida e

1 Palavra inventada pelo poeta Manoel de Barros, cujo significado se aproxima da necessidade de imaginar outros mundos.

2 Importante destacar que um texto inicial de apresentação da FLICAPIM, elaborado pela autora e coordenadora pedagógica da escola, Andreia Vieira da Conceição foi publicado no site da secretaria de educação do município de Salvador. Aqui adaptamos e ampliamos esta versão que se encontra disponível no site: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/feira-literaria-da-escola-municipal-fonte-de-capim-estimula-habito-de-leitura-em-alunos-da-eja/>. Acesso em 04 dez. 2023.





realizada com os estudantes e professores da EJA. Nessa edição, a ideia do evento foi proporcionar o letramento literário e crítico e possibilitar uma ampliação da concepção de leitura.

Para a realização da Flicapim, os educandos experienciaram a leitura em suas diversas formas, conhecendo novos gêneros e portadores textuais. Com isso, puderam ver o mundo que os cercam de forma diferenciada a partir de novos olhares e pontos de vista diversos. No contexto dessa nova visão, surgiram ressignificações de aspectos já normalizados em seus cotidianos, demonstraram também compreensão da realidade de forma mais crítica e consciente. A alfabetização nesse contexto foi impulsionada, resultando em avanços no envolvimento mais ativo e autônomo dos estudantes na interação com textos impressos e na apropriação da língua escrita. Sabemos que a nossa sociedade é fundamentada na oralidade. Para nossos ancestrais, a palavra era de ouro, mas as sociedades contemporâneas estão cada vez mais grafocêntricas, nas quais vale o que está escrito e assim somos cobrados no trabalho e na vida cotidiana e precisamos dar conta dessa demanda.

Assim, neste ano, a Flicapim trabalhou atividades de leitura e escrita fomentando reflexões sobre o viver nas comunidades, favelas e periferias articulado ao fortalecimento identitário dos educandos.

Desse modo, após perceber a identificação da comunidade escolar com o livro *Da minha janela*, de autoria de Otávio Júnior e ilustrado por Vanina Starkoff surgiu, tivemos a ideia de tecer as práticas pedagógicas tomando os contextos de vida dos estudantes como base. Antes de ser uma janela aberta para o mundo, os educandos foram convidados a visitarem a janela de si, para só depois buscar compreender o que os olhos avistam ou não das janelas de casa. Como as ilustrações do referido livro trazem a chita nas janelas, foi apresentada a obra *Uma festa de cores: memórias de um tecido brasileiro*, de autoria de Anna Göbel, e Ronaldo Fraga. O livro com suas ilustrações belíssimas conta a história da chita, esse tecido que veio da Índia na Idade Média e ganhou cores aqui no Brasil. E não obstante colore muitas janelas trazendo leveza e alegria, bem como está presente em muitas festividades. O certo é que dificilmente alguém não se lembra desse tecido tão democrático com alegria.

Na realização da segunda Flicapim, optamos por trabalhar a partir de um dos temas sugeridos durante a Jornada Pedagógica de 2023 pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Foram três os eixos propostos, a saber: “Política das relações étnico-raciais”; “Novas tecnologias”; “Meio ambiente e arte e educação”. Considerando o contexto dos educandos, optamos por políticas das relações étnico-raciais. Inclusive porque percebemos que essa temática poderia contemplar os outros eixos.

Neste período pós-pandemia, surgiu com mais intensidade a necessidade de realizar um trabalho interdisciplinar direcionado para a leitura e a escrita, com o intuito de propiciar as aprendizagens referentes a esses eixos. Nessa perspectiva, realizamos testes de sondagem para identificar as dificuldades e níveis de leitura e escrita dos alunos. A partir dos resultados das avaliações e também das rodas de conversa com os estudantes no intuito de



saber quais eram os seus interesses, desenhamos o projeto de leitura “Uma janela aberta para um mundo de possibilidades”, e a Flicapim entrou como uma ação desse projeto.

Nesse período, foram realizadas diversas rodas de leitura e discussão com os estudantes. A partir daí, percebemos que eles demonstraram forte identificação com os livros *Da minha janela* e *Uma Festa de cores: memórias de um tecido brasileiro*. Essas obras fomentaram discussões sobre os diversos contextos de vida de cada estudante, era como estivessem se vendo nos espaços e textos retratados nelas. Percebemos assim constatações e encantamentos em verem as suas realidades retratadas com beleza e criticidade nas páginas desses livros.

Nesse sentido, trabalhamos com o livro *Da minha janela*, pois a obra se relacionava com a realidade vivenciada pelos educandos, retratando alguns aspectos culturais, sonhos, criatividade e lutas diárias dos moradores das regiões periféricas das cidades, sobretudo das grandes regiões metropolitanas de Salvador.

A primeira etapa do trabalho foi a sensibilização da equipe de professores. Para isso, a coordenação pedagógica promoveu encontros com leitura e discussão do livro e do artigo intitulado “Entre janelas, passinhos e poesia: a periferia sob o olhar de Otávio Júnior”³, que permitiram maior compreensão da obra. Em seguida, cada professor ficou responsável por construir propostas de sequência didática articulando os conteúdos de sua disciplina com o livro, a partir do estudo. As produções dos docentes foram apresentadas e muitas vezes elaboradas em parceria com a coordenação pedagógica da escola. Antes de construir a sequência didática, cada professor desenvolveu atividades em sala de aula que fomentaram o diálogo com os estudantes para saber dos seus interesses, conhecer os seus saberes e experiências e assim construir uma proposta em conjunto que realmente fosse possível aos alunos atribuir-lhe significado.

Segundo Moreira e Masini (2001, p. 17), “para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante e conhecimento do indivíduo”. O que buscamos na EJA é possibilitar a formação de indivíduos éticos, reflexivos e humanizados como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para quem:

Essa formação não é possível sem que os estudantes produzam sentidos e significados acerca de suas aprendizagens, de maneira contextualizada e protagonista, levando em conta o conhecimento prévio que trazem da esfera escolar e para além dela, aspectos que se observam na leitura dos relatos de prática dos professores (BRASIL, 2017).

A partir do diálogo com os conhecimentos prévios dos educandos, novas propostas de trabalho iam surgindo e a Flicapim aos poucos se desenvolvia. Cada docente com a

3 SOUZA, Rayssa dos Santos. SILVA, Erica Bastos da. Entre janelas, passinhos e poesia: a periferia sob o olhar de Otávio Júnior. Revista Brasileira De Iniciação Científica, 10, p.1-21. 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/878>. Acesso em 21 nov. 2023.



sua disciplina construiu sua sequência didática sem perder de vista o todo. Algumas disciplinas como História e Matemática se articularam e criaram propostas juntas, conforme relata a professora Cláudia:

Para a realização do Projeto FLICAPIM 2023, a disciplina de Matemática, unida com História, desenvolveu, com os alunos do Tempo de Aprender 5 - TAP 5 (Anos finais do Ensino Fundamental), o trabalho de estimular a criatividade na construção de uma janela com material de papelão no formato de figuras geométricas. Dentro dessa janela, eles criaram um texto contando as lembranças e realidades que visualizaram através da janela de suas casas. Enquanto a Matemática explorou principalmente as figuras geométricas, a História focou em reflexões históricas e sociais do contexto visualizado através das janelas dos estudantes (Fala da professora Cláudia).

Diante do exposto foi possível notar que a aprendizagem foi acontecendo no contexto de cada disciplina e, ao mesmo tempo, ia sendo fortalecida na parceria entre as docentes. Na fala apresentada acima, é possível observar a presença da Língua Portuguesa, História, Matemática e Geografia. Nessa interação, foram produzidas pelos educandos escritas poéticas e críticas, sobre o que vem e o que gostariam de ver das suas janelas.

Assim, a dura realidade presente nas comunidades periféricas, como amontoado de lixo, o esgoto a céu aberto, a violência, entre outros aspectos coexistem com a beleza das plantas, o colorido das flores e das artes, os passarinhos voando, com a leveza das crianças brincando nas ruas, indo para a escola, das pessoas orando e pedindo proteção a Deus. Isso pôde ser observado nos escritos poéticos da educanda Dona Mira, que nos diz: “pela minha janela vejo o céu azul, o sol brilhando, crianças brincando e jogando bola, carros e motos passando, a chuva molhando as plantas, animais correndo e no cair da noite vejo as estrelas e a lua surgindo formando um lindo luar”.

No livro, o autor provoca o leitor a sonhar, ele pergunta: “e se a sua janela fosse mágica e você tivesse o poder de criar coisas novas? O que gostaria de ver através dela?” (OTÁVIO JÚNIOR, 2019, p. 38) Nesse sentido, os sonhos, mesmo algumas vezes cortados pela desesperança de dias melhores sem violência, estão presentes nos desejos desses educandos, como colocou Laura, uma das estudantes mais jovens: “em frente a minha janela eu queria uma visão diferente, queria ver o que meus avós viam, um mundo com menos violência e mais esperança... Esse é meu sonho que nunca vai se realizar... Peço a Deus que tenha misericórdia de nós!” Já Dona Mara nos diz: “queria ver mais saúde, trabalho, transporte coletivo para as pessoas, mais árvores pelas ruas e o fim da corrupção”. Seu Rai, aluno do TAP 5, destacou que deseja ver uma “linda praça” no local do lixo acumulado “com crianças correndo, brincando...” Para ele, “só assim essa vista teria mais graça”. Enquanto Seu Nildo aspira ver da sua janela: “um mundo diferente com mais harmonia entre as pessoas”. Dona Júlia nos diz: “da minha janela fico na esperança de dias sem violência com crianças andando na rua de bicicleta”, e segue “acreditando que tudo isso vai passar”. Fica evidenciada na fala dos educandos e educandas a constatação de que nem sempre



vêm coisas boas das suas janelas, mas há registros de esperança em dias melhores e desejo de novas possibilidades de vida nas suas comunidades.

Com a professora de Língua Portuguesa, os estudantes participaram de oficinas e criaram uma grande maquete da rua da escola, que é onde muitos deles moram e circulam diariamente, proporcionando o diálogo interdisciplinar entre arte, matemática e geografia. Antes da oficina, os educandos foram convidados a observarem atentamente as ruas tanto a da escola quanto as do seu entorno. Durante as oficinas de construção da maquete, era muito interessante observar os diálogos e a satisfação de cada estudante em estarem ali com inteireza. Para muitos, era um momento de aprendizagem e também de relaxamento pois cantavam músicas atuais e antigas, contavam “causos” e piadas, riam, faziam misturas de tintas, decoravam as casas da maquete e ainda disputavam qual ficava mais bonita. Envolvidos, não notavam o passar das horas e assim esqueciam de ir para casa.

Após a construção da maquete, foi criado um livreto de cordel, no qual “suas estrofes foram escritas a partir dos múltiplos olhares dos alunos para a sua comunidade”, como sinalizou a professora de Língua Portuguesa, Norma Borba. Com a escrita do cordel, a turma revisou rimas, estrofes, versos, sílabas tônicas, ritmo e também exercitou a leitura e a escuta através das rodas alimentadas literárias pelo varal de cordel composto por obras de cordelistas como Antônio Barreto, Sérgio Bahialista, Bule Bule, entre outros. Nessas rodas, a ideia era fomentar o diálogo entre as diversas visões de mundo, como propõe Freire (1987) ao tratar dos temas geradores, da busca de conteúdos programáticos que mobilizem os sujeitos a interagirem e refletirem criticamente sobre o mundo a partir do contexto que estão inseridos, pois, segundo Freire (1987, p. 54), “os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular”. Para a construção do cordel, o tema gerador foi inspirado no já referido livro *Da minha janela*.

Os professores das disciplinas Língua Inglesa e Artes se articularam e desenvolveram o trabalho juntos. Produziram um jogral. Conforme a proposta apresentada pelos docentes, a atividade do jogral desdobra-se em múltiplas funções: divertir o público, interpretação cênica e declamação de narrativas. Com o intuito de envolver e mobilizar os saberes das duas disciplinas envolvidas, os professores produziram o jogral da seguinte maneira:

Organiza-se o grupo e destaca-se 3 ou mais leitores. Leitor 1: apresenta a obra; título, autor e ano de publicação. Leitor 2; relata as coisas concretas que podem ser vistas da minha janela. Leitor 3, relata as coisas abstratas que podem ser vistas da minha janela. Leitor 4; pode fazer o eco dos leitores 1, 2 e 3, usando algumas palavras ou frases em língua inglesa (Trecho da sequência didática elaborada pelos professores de Artes e de Língua Inglesa) .

E como “uma palavra puxa outra”, ao criar o jogral, os educandos puderam exercitar conteúdos também utilizados na escrita do cordel, como rimas, estrofes, leitura e escrita. Os ensaios eram semanais nos dias e horários das disciplinas envolvidas.



Passado o momento inicial de planejamento, em pouco tempo, a escola ganhou movimento e todos os espaços da Unidade Escolar foram explorados para execução das atividades. Estudantes de um segmento muitas vezes se misturaram com os de outro em atitudes cooperativas. A secretaria da escola ficou mais movimentada, a frequência dos estudantes aumentou, chegavam dizendo “hoje tem trabalho”, nas mãos sempre um saco com algum objeto reciclável e ou reutilizável.

Com o café literário, uma das ações do projeto desenvolvida pela coordenação pedagógica, o momento da acolhida e do lanche dos estudantes passou a ficar mais colorido, eram livros à mão cheia nas mesas, nos bancos, nas cadeiras. Durante esse momento, eram disponibilizados diversos gêneros e portadores textuais como, por exemplo, a Bíblia e o encarte de supermercado. Foi em uma dessas noites que o Sr. José Cosme, um dos educandos mais velhos da escola, fez uma descoberta libertadora. Após um tempo entretido com um livro, chamou a coordenadora Andreia e perguntou: “professora, aqui está escrito menino?”. Após a confirmação positiva, ele ficou parado por um tempo como se buscasse uma palavra e não encontrasse, abriu um sorriso e disse: “Então eu já sei ler!?”. E pôs-se a folhear ler outras e outras páginas do livro todo concentrado e com olhos brincantes. Depois, lembrou de como a sua professora tinha lhe ensinado e disse: “Eu fui juntando as letras e soletrando, mas quando a senhora confirmou que estava certo, que era mesmo a palavra ‘menino’, eu senti uma diferença e uma alegria, porque eu não sabia”.

As turmas da EJA I, que se encontram em fase de alfabetização com as professoras Cândida e Tânia, desenvolveram a proposta envolvendo consciência fonológica. Assim, trabalharam com as consciências de: frase, palavra, sílaba e fonêmica. Construíram acróstico com a palavra “literatura”, a qual, para eles, representa: “liberdade, igualdade, trabalho, esperança, respeito, atitude e união”. Essas turmas tiveram uma identificação muito forte com o livro *Uma festa de cores*, que conta a história da chita. Ao perceber o encantamento de um dos estudantes pela saia de chita, a turma toda decidiu usar saias para que ele também pudesse usar durante a apresentação, nisso pudemos perceber uma empatia e respeito pela diversidade, no apoio e incentivo ao estudante do sexo masculino poder também usar saia. Assim, se organizaram com a coordenação e uma das educandas que sabia costurar confeccionou saias para todos. O ritmo escolhido foi o carimbó, treinaram e apresentaram na Flicapim usando também uma saia gigante, demonstrando muita desenvoltura e animação.

Além dessas atividades, a turma participou de oficinas de artes com chita e criou toda a decoração do pátio da escola e também a lembrança da feira literária juntamente com educandos de outras turmas. Uma das educandas fez a releitura de duas páginas do livro, transpondo-as em telas pintadas com guache.

A última etapa do projeto aconteceu em setembro com a realização da segunda Flicapim, nesse dia, a escola já estava toda mobilizada, inclusive os outros turnos. As coordenadoras da Gerência Regional de Educação compareceram, tiveram muitas atividades: logo na chegada, os participantes eram recebidos com sussurros poéticos, em seguida



eram convidados a visitarem as instalações. Nelas continham maquete da rua, carrinho de café e de cuscuz, que são os mais vistos nas ruas de Salvador, inclusive são estudantes que vendem nas ruas do bairro, churrasqueira com isopor e latinhas representando o churrasquinho na laje. Além das instalações, havia painéis, artes, telas, cartazes informativos, acrósticos, cordéis e diversos portadores de textos. Na acolhida, os educandos apreciaram música ao vivo com a seleção das mais cantadas por eles nas oficinas e outras que possibilitavam reflexões sobre ser negro, morar na periferia, ser camelô etc. Na sequência da programação, foi dado início à mesa de abertura com a fala da palestrante Dr.^a Eliane Boa Morte e Dr. Sérgio Bahialista. Os membros do Sarau da Onça⁴ se apresentaram recitando poesias marginais fomentando muitas reflexões sobre ser negro e da periferia. Os educandos apresentaram: jogral, carimbó, pinturas de telas, cordel, dramatização com percepções do que veem e o que gostariam de ver das suas janelas e muito mais. Por fim, prestigiaram o lançamento de um livro do Sarau da Onça e de cordéis do professor e cordelista Sérgio Bahialista.

Na construção deste projeto, percebemos também que os vínculos entre equipe pedagógica, estudantes e professores foram mais fortalecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar resultados de um projeto interdisciplinar realizado a partir do livro *Da minha janela* de Otávio Júnior. Com essa experiência, pudemos perceber a força do trabalho coletivo, articulado com toda a comunidade escolar. A literatura se apresenta assim como potência que mobiliza e encanta os mais variados leitores.

Desse modo, foi possível notar que o trabalho realizado proporcionou a integração entre saberes de educadores e educandos sem linearidade ou hierarquizações, e cada docente atuou de forma específica na sua área de conhecimento. Assim, o livro foi propulsor do desenvolvimento de atividades, como o resgate das brincadeiras de infância, a tradução para o inglês do que é visto por cada um da sua janela, a realização de feira literária, entre outras. Nesse sentido, percebemos um maior interesse dos educandos pela literatura, pela coletividade, pela reescrita e, numa perspectiva freiriana, por releituras do seu próprio mundo. Os educadores das diversas áreas ressignificaram suas aulas ao trazerem a contemplação artística e uma atenção para os aprendizados que o universo ficcional do livro pôde proporcionar.

Queremos apresentar ainda um texto de autoria da professora Dr.^a Eliane Boa Morte, que foi lido por ela mesma no dia da culminância do projeto. Ela nos diz:

4 “O Sarau da Onça é um coletivo que desenvolve ações culturais, educacionais e de formação para jovens soteropolitanos. O projeto surgiu em 2011, no bairro de Sussuarana, periferia de Salvador e tem objetivo de mudar a forma como o bairro é visto pelas mídias, pessoas e principalmente pelas autoridades”. Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/sarau-da-onca-leva-poesia-para-jovens-da-periferia-de-salvador/>. Acesso em: 21 nov. 2023



Quando eu penso nas possibilidades que vejo, a partir da minha janela, são vocês! Vocês são o mundo de possibilidades positivas que vejo. Vejo o passado que nos trouxe até aqui, nesta condição que estamos agora. E vejo em cada um e em cada uma a possibilidades de poderem, através da educação, da reflexão, da discussão, do debate como estamos fazendo agora, um mundo de novas possibilidades. Vejo em vocês terreno férteis, prontos para receberem sementes de informações, de novas percepções da realidade e atividades como essas, sementes. Sementes que podem fazer brotar, florescer outros conhecimentos. Conhecimentos de si e do mundo ao nosso redor. Na minha janela da alma vejo nós, nosso trabalho, nosso amor, nossa dedicação, nossa existência. Desta janela eu vejo o passado, mas também me faz ver, com esperança, o futuro.⁵

Percebemos, assim, todo o trabalho realizado como propulsor de reflexões críticas pautadas num esperar por mudanças no futuro das comunidade periféricas.

Destacamos, portanto, que *Da minha janela* pode ser lido com leitores adultos, inclusive com os que ainda não leem convencionalmente, promovendo reflexões críticas, formação humana e aprendizagens nos diversos campos dos saberes. Desse modo, inferimos que a literatura infantil é uma arte que pode ser apreciada por leitores de todas as idades.

REFERÊNCIAS

BERGAMIN, Flávia. Literatura Periférica: contribuições para o fazer literário e a sociedade. *ÂNDÉ: Ciências e Humanidades*, v. 6, n. 1, p. 1-14, 4 abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/618>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Aprendizagem significativa – breve discussão acerca do conceito. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Revista Interdisciplinaridade**, nº 6, 2015. p. 9-17. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623/16405>. Acesso em: 22 nov. 2023.

GOBEL, Anna. FRAGA, Ronaldo. **Uma festa de cores**: memórias de um tecido brasileiro. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

⁵ Texto disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/feira-literaria-da-escola-municipal-fonte-de-capim-estimula-habito-de-leitura-em-alunos-da-eja/>. Acesso em 04 dez.2023.



FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

OTÁVIO JÚNIOR. **Da minha janela**. Ilustrações de Vanina Starkoff. - 1ª ed.- São Paulo: Companhia das letrinhas, 2019.

MOREIRA. Marco Antônio. MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro. 2001.

SOUZA, Rayssa dos Santos. SILVA, Erica Bastos da. Entre janelas, passinhos e poesia: a periferia sob o olhar de Otávio Júnior. **Revista Brasileira De Iniciação Científica**, 10, p.1- 20, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/878>. Acesso em: 21 nov. 2023.



AUTORIA NEGRA NA BIBLIOTECA ESCOLAR INFANTIL

Fernanda Araújo de Sousa

Biblioteca Flor de Papel (BFP) da Universidade Federal Fluminense (UFF)

Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER)

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

(CEFET/RJ)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem como temática a literatura infantojuvenil de autoria negra e a biblioteca escolar. O principal objetivo é refletir sobre o projeto literário *Autoria Negra na Biblioteca Infantil* que é realizado na Biblioteca Flor de Papel (BFP), pertencente ao sistema de bibliotecas da Universidade Federal Fluminense (UFF). A BFP está localizada no prédio da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis (COLUNI), na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. A biblioteca pode ser utilizada por toda a comunidade acadêmica da universidade – alunos de graduação, pós-graduação, servidores, prestadores de serviço, professores e pesquisadores – mas tem como público direto as crianças e os educadores do COLUNI.

A justificativa para elaboração desse trabalho é a necessidade de apresentar a biblioteca escolar como espaço aliado na luta antirracista e comprometido com uma sociedade mais justa e equitativa. A relevância deste estudo consiste na contribuição teórica para o campo dos estudos em Relações Étnico-Raciais nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Espera-se que as práticas apresentadas aqui possam servir de inspiração para a formulação de novas propostas empenhadas em uma educação antirracista no ambiente das bibliotecas escolares.

A metodologia utilizada para essa pesquisa é a abordagem da pesquisa qualitativa, utilizando como técnica auxiliar a observação participante não estruturada. Conforme Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2022), a pesquisa qualitativa tem como objetivo obter um entendimento particular do objeto que investiga. Como sua atenção volta-se para o específico, para o singular, seu desejo não é explicar, mas entender os fenômenos que estuda inseridos no contexto em que aparecem. As características da abordagem qualitativa são: “[...] explorar os fenômenos em profundidade, ser realizada basicamente em ambientes naturais, haver interesse no significado dos dados colhidos [...]” (Marconi; Lakatos, 2022, p. 299). A técnica auxiliar da abordagem qualitativa que foi utilizada é a observação participante. A observação pode ser definida como:

[...] uma técnica de coleta de dados que tem como objetivo explorar e descrever fenômenos, ambientes, aspectos da vida social de um grupo. Ela implica conhecer e aprofundar as situações sociais, mantendo reflexão contínua e observando detalhes dos sucessos, dos eventos e das interações, e faz-se pela interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo. Além de anotações textuais (fala dos indivíduos do grupo), registrará também signos não verbais e aspectos peculiares da linguagem. Daí a necessidade de introduzir-se cada vez mais na comunidade. (Marconi; Lakatos, 2022, p. 315).

A observação participante requer que o pesquisador ganhe a confiança do grupo que está pesquisando, fazendo as pessoas compreenderem a importância do que está se investigando, sem esconder qual é o seu objetivo. O pesquisador tem um papel ativo na comunidade na qual ele está investigando (Marconi; Lakatos, 2022).

Para discutir sobre a biblioteca escolar apresentou-se conceitos formulados pela International Federation of Library Associations and Institutions, apontando a missão desse espaço e o seu compromisso em garantir o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade de maneira equânime. O referencial teórico utilizado para refletir sobre o projeto literário *Autoria Negra na Biblioteca Infantil* foram as autoras e autores: Chimamanda Ngozi Adiche, Eliane Cavalleiro, Grada Kilomba, bell hooks e Andre Luiz Amancio de Sousa. Bem como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca escolar infantil tem como principal objetivo a formação de leitores críticos. Para tanto, busca-se constituir em espaço acolhedor, onde as crianças sintam-se à vontade para transitar entre os livros, construir seus gostos literários, expressar e compartilhar seus pensamentos e exercitar sua criatividade e imaginação. Além disso, busca-se construir a autonomia das crianças no que se refere ao acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, para que dessa forma ela seja capaz de escolher os próprios livros para leitura, definir os seus interesses literários e informativos e, deste modo, identificar a biblioteca como uma ferramenta para construir conhecimento ao longo da sua vida.

Segundo a International Federation of Library Associations and Institutions (2021) a biblioteca escolar contribui para o ensino e a aprendizagem da comunidade escolar como um todo, por meio dos seus profissionais qualificados, do seu acervo, da colaboração para o letramento, para a reflexão e para a formação de uma cidadania global em uma educação inclusiva e equitativa. De acordo com o mesmo manifesto, a missão da biblioteca escolar centra-se no crescimento dos estudantes, possibilitando o “[...] acesso equitativo a experiências de aprendizagem, recursos e espaços de conhecimento que permitam a todos os





membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos engajados [...]” (IFLA, 2021, p. 1, *tradução nossa*). O acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade deve ser garantido independente da “[...] idade, raça, gênero, religião, orientação ou identidade sexual, deficiência, nacionalidade, língua, status profissional, econômico ou social [...]” (IFLA, 2021, p. 1, *tradução nossa*). O acesso ao acervo e aos serviços da biblioteca escolar “[...] deve basear-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas e não deve estar sujeito a qualquer forma de censura ideológica, política, religiosa ou a pressões comerciais.” (IFLA, 2021, p. 1, *tradução nossa*).

Dessa forma, a biblioteca escolar deve ser vista como uma instituição que busca garantir a equidade no acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade para que as crianças e os adolescentes possam se tornar cidadãos conscientes, participativos e transformadores da sociedade. O projeto literário *Autoria Negra na Biblioteca Infantil*, que será melhor apresentado na próxima seção, é uma atividade de mediação de leitura que pretende garantir esse direito ao acesso equitativo.

AUTORIA NEGRA NA BIBLIOTECA ESCOLAR INFANTIL

Atualmente a Educação Infantil do Colégio Geraldo Achilles Reis (COLUNI) atende a 54 crianças, com idades entre 2 e 6 anos, que são divididas em quatro grupos: Azul, Amarelo, Vermelho e Verde. O grupo azul é composto por crianças de 2 e 3 anos de idade. Já os demais grupos, são multi-idades, isto é, há crianças com idades entre 3 e 6 anos.

A Biblioteca Flor de Papel (BFP) faz atendimento mediado a esses grupos em três dias da semana. Nos outros dois dias, os bibliotecários realizam o processamento técnico do acervo, mas a biblioteca permanece aberta, para que os professores tragam suas turmas e aproveitem o espaço e os seus recursos bibliográficos e audiovisuais.

O acervo é constituído em sua grande parte por literatura infantojuvenil. Também há obras de referência, livros informativos, materiais audiovisuais e livros teóricos – destinados aos educadores, alunos de graduação e pós-graduação – sobre Literatura Infantil, Leitura, Educação, Música entre outros. A formação do acervo segue as *Diretrizes para formação e desenvolvimento do acervo no sistema de bibliotecas da Universidade Federal Fluminense* e as principais modalidades de aquisição de livros são a compra e a doação.

A biblioteca escolar infantil, enquanto espaço democrático de acesso gratuito à produção cultural voltada para as crianças, configura-se muitas vezes como o primeiro e o principal espaço de contato dos pequenos leitores com livros e outros materiais bibliográficos. Sendo assim, é de vital importância que esse espaço espelhe a diversidade existente no mundo e que possa romper com imaginários racistas, estereótipos e padrões impostos por uma sociedade que não reconhece as diferenças e se beneficia com a desigualdade. Como apontou a escritora Chimamanda Ngozi Adiche “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (Adiche, 2019, p. 14). Portanto, é



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

necessário que o acervo da biblioteca disponibilize várias histórias sobre os mais diversos temas, e escritas por autores e autoras diversos. A ideia é ampliar o repertório cultural das crianças e fazer com que elas entrem em contato com as mais diversas culturas e entendam que não há culturas superiores ou inferiores e sim culturas diferentes entre si.

Dessa forma, dentre as atividades de mediação de leitura propostas pela biblioteca está o projeto literário *Autoria Negra na Biblioteca Infantil*. Este projeto tem como objetivo ampliar o repertório literário das crianças quanto à produção de obras literárias escritas por escritores e escritoras negras. O projeto também tem como objetivo trazer à diversidade da população negra ao mediar a leitura de obras de diferentes gêneros, temáticas e estilos literários. Possibilitando dessa forma que as crianças possam fruir as estéticas negras presente nas obras literárias. Por último, mas não menos importante, o projeto visa também atender a Lei 10.639/2003 que “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ [...]” (Brasil, 2003). Essa lei, fruto das lutas do Movimento Negro Unificado Brasileiro, é fundamental para a descolonização do olhar e a construção de uma sociedade mais justa.

Pode ser argumentado que essa temática só deva ser trabalhada em sala de aula, no entanto, nos princípios apresentados pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* é apontada que essa temática deve extrapolar a sala de aula:

O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolve no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esporte e outros ambientes escolares. (Brasil, 2005, p. 21).

A justificativa para elaboração do projeto foi a grande lacuna existente no acervo da biblioteca no que se refere a literatura produzida por autoras e autores negros. Esta falta contribui para a permanência do racismo nas instituições escolares e para a construção de identidades alienadas. Eliane Cavalleiro (2023) discute sobre o racismo na educação infantil e aponta que na sua relação diária com crianças de 4 a 6 anos de idade, verificou que crianças negras nessa faixa etária já demonstram uma identidade negativa no que diz respeito ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas demonstram um sentimento de superioridade, e em diversas situações expressam atitudes preconceituosas e discriminatórias, impondo a cor da pele das crianças negras um caráter negativo.

É fundamental criar imagens positivas sobre a população negra para combater a alienação do negro e a alienação do branco. Essa alienação é causada por narrativas que



perpetuam a imagem de heróis brancos e trazem personagens negros estereotipados, frutos das fantasias de pessoas brancas. Como aponta Grada Kilomba,

Revistas, quadrinhos, filmes e televisão coagem a criança negra a se identificar com os outros brancos, mas não consigo mesma. A criança é forçada a criar uma relação alienada com a negritude, já que os heróis desses cenários são brancos e as personagens negras são personificações de fantasias brancas. Apenas imagens positivas, e eu quero dizer imagens “positivas” e não “idealizadas”, da negritude criadas pelo próprio povo negro, na literatura e na cultura visual, podem dismantellar essa alienação. Quando pudermos, em suma, nos identificar positivamente com e entre nós mesmos e desenvolver uma autoimagem positiva. (Kilomba, 2020, p. 154).

O posicionamento de Kilomba é contundente sobre a importância da população negra se auto retratar nas diversas artes para que o que esteja nelas os represente de verdade, e não sejam somente fantasias perpetuadas pela branquitude. É por meio disso, que será possível que os negros acabem com a alienação que os faz se sentirem inferiores como se fossem menos humanos, e que os brancos também acabem com a alienação de se enxergarem como superiores ou mais humanos.

A representação positiva do negro também é apontada por bell hooks ao afirmar que “[...] no interior do patriarcado imperialista capitalista supremacista branco, garotas negras e todas as pessoas negras são diariamente bombardeadas com representações negativas de nosso corpo e nossa personalidade [...]” (hooks, 2020, p. 217) que tem como objetivo socializar as pessoas negras para internalizar o auto-ódio racial. A autora salienta que não é fácil criar imagens que representem as pessoas negras como são e como querem ser, representações resistentes, imagens que combatam estereótipos negativos. Mas, quando isso acontece, quando os próprios negros se inventam, se movem para fora da caixa que os estereotipa e os confina, é algo maravilhoso.

Dessa forma, é urgente a presença de obras de autoria negra e com a presença de personagens negros como protagonistas, em espaços como escolas, bibliotecas escolares, públicas e comunitárias. De acordo com Andre Luiz Amancio de Sousa (2016) a presença dessa literatura nesses espaços “[...] pode contribuir quanto à consolidação da autoafirmação de crianças e jovens negros, porque a construção da identidade desses sujeitos precisa do apoio de imagens confirmadoras positivas.” (Sousa, 2016, p. 49). É necessário haver mudanças nos currículos das escolas para que haja o reforço dessas imagens positivas, visto que, os principais receptores desses conteúdos são crianças e jovens que estão formando suas identidades. É preciso salientar que as crianças não negras já encontram naturalmente na sociedade a confirmação de suas identidades (Sousa, 2016). Além disso, segundo hooks (2020) as pessoas são incentivadas a perceber livros que possuem imagens de pessoas brancas como obras universais, isto é, obras para e sobre todas as pessoas, enquanto um livro que traz imagens de pessoas negras é mais facilmente visto como sendo somente para e sobre pessoas negras. Dentro desse contexto, a Literatura Afro-brasileira “[...] pode ser utilizada como uma pro-



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

posta didático-pedagógica que possibilite a reconstrução de identidades raciais positivas a partir de obras infantis que abordem a cultura desses povos [...]” (Sousa, 2016, p. 81).

Como explicado anteriormente, o projeto literário foi elaborado ao ser constatado o baixo número de obras literárias escritas por escritoras e escritores negros no acervo da Biblioteca Flor de Papel (BFP). Ao ser criado o projeto literário, estabelecendo seus objetivos e a justificativa para sua criação, o próximo passo tomado foi a localização de obras de autoria negra no acervo da biblioteca. No ano de 2022 trabalhamos os seguintes autores: Kiusam de Oliveira, Otávio Júnior, Neide Graça, Lázaro Ramos, Elisa Lucinda, Sonia Rosa e Mylo Freeman.

Buscou-se, no planejamento das atividades que seriam realizadas no projeto, atender a um dos princípios das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*: “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura”. (Brasil, 2005, p. 20).

A primeira escritora trabalhada foi Kiusam de Oliveira. A biblioteca possui os seguintes títulos de Kiusam: *Omo-oba: histórias de princesas* (2009) ilustrado por Josias Marinho e publicado pela editora Mazza Edições, e *O mundo no black power de Tayó* (2013) com ilustrações de Taisa Borges e publicado pela editora Peirópolis. Para a atividade, construiu-se um slide com a foto da escritora, uma mini biografia sua e fotos das capas de seus livros. Optou-se por dividir essa atividade em duas para que fosse possível trabalhar mais de uma obra com as crianças. Depois da apresentação da escritora, foram lidos seus dois livros em dias diferentes. A escritora disponibilizou online tirinhas da personagem Tayó. Essas tirinhas foram impressas em papel A4 e apresentadas para as crianças no dia da leitura do livro *O mundo no black power de Tayó* (2013). Ao invés de ler um dos contos do livro *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), preferiu-se contar a história. A história contada foi *Oxum e seus mistérios* e para que as crianças pudessem ter contato com mais de uma linguagem artística, também foi apresentada a animação *Lendas dos Orixás: Oxum e sua dança para Ogum* que é sobre a mesma história.

O escritor Otávio Júnior tem dois livros na Biblioteca Flor de Papel (BFP): *Da minha janela* (2019) ilustrado por Vanina Starkoff e publicado pela editora Companhia das Letrinhas e *O garoto da camisa vermelha* (2013) ilustrado por Ângelo Abu e publicado pela editora Yellowfante. Assim como no caso de Kiusam de Oliveira, optou-se por realizar a atividade em dois dias. No primeiro dia os bibliotecários apresentaram o escritor Otávio Júnior e as suas obras e leram o livro *Da minha janela* (2019) e depois realizaram uma brincadeira com as crianças. A brincadeira foi telefone sem fio e as crianças tinham que dizer o que viam de suas janelas para o colega ao lado e este tinha que repassar o que ouviu. No outro dia, rememorou-se com as crianças informações do autor e leu-se a história *O menino da camisa vermelha* (2013).

A BFP teve o privilégio de receber a escritora Neide Graça para conversar com as crianças. Os bibliotecários entraram em contato com a escritora, convidando-a para a



escola, e apresentaram-lhe o projeto de Autoria Negra. A autora no mesmo momento se prontificou a realizar um encontro com as crianças. Antes de sua visita, os profissionais da biblioteca fizeram o mesmo procedimento das outras atividades do projeto: apresentaram a escritora para os estudantes, mostrando-lhes sua foto, uma mini-biografia, suas obras e leram o livro *O sumiço da caixinha de Alice* (2014) ilustrado por Ricardo Goulart e publicado pela editora Muiiraquitã. No dia da visita, Neide Graça apresentou para as crianças o seu mais recente livro *O menino pirilampo* (2019) com ilustrações de Fran Junqueira e publicado pela editora Tigrito, e para a surpresa delas, a escritora trouxe um boneco do menino pirilampo e fez a doação do livro para a biblioteca.

O próximo escritor apresentado foi Lázaro Ramos, e assim como das outras vezes, apresentou-se o autor para as crianças exibindo sua foto, contando um pouco sobre ele e apresentando suas obras. A biblioteca possuía apenas um livro do escritor: *Caderno de rimas do João* (2015), ilustrado por Mauricio Negro e publicado pela editora Pallas. Como é um livro com várias poesias, optou-se por realizar uma brincadeira com as crianças. Todas as poesias foram escritas em um papel e uma por uma foram recortadas e dobradas e colocadas em uma caixinha. No dia da atividade, explicou-se para as crianças que elas iriam sortear suas poesias e depois os bibliotecários iriam ler a poesia de cada uma delas.

Com a autora Elisa Lucinda também foi realizada a mesma apresentação para as crianças, mostrando sua foto, contando um pouco sobre ela e seus livros infantojuvenis. A biblioteca possuía dois de seus livros para pequenos leitores: *A menina transparente* (2010), e *A dona da festa* (2011), ambos ilustrados por Graça Lima e publicados pela editora Galerinha Record. Os livros foram apresentados e disponibilizados para que as crianças pudessem acessá-los após a atividade. Ao invés de ler um deles para as turmas, os bibliotecários passaram o vídeobook do livro: *Lili: a rainha das escolhas* (2002) feito pelo projeto *A cor da cultura*. Este livro também foi ilustrado por Graça Lima e publicado pela editora Galerinha Record.

Sonia Rosa, a próxima escritora trabalhada, também foi apresentada para as crianças com sua foto, mini-biografia e principais obras. A biblioteca possuía em seu acervo os seguintes livros: *O menino Nito* (2006), ilustrado por Victor Tavares e publicado pela editora Pallas; *Palmas e vairs* (2009), com ilustrações de Salmo Dansa e também publicado pela editora Pallas; *O dragão do mar* (2020), ilustrado por Anabella López e também publicado pela editora Pallas; *Esperança Garcia* (2011) com ilustrações de Luciana Justiniani Hees e também publicado pela Pallas; *É o tambor de crioula* (2022) ilustrado por Mariana Massarani e publicado pela editora Projeto; *Zum zum zumbiii* (2016) ilustrado por Simone Matias e publicado pela editora Pallas e *Enquanto o almoço não fica pronto* (2020) ilustrado por Bruna Assis Brasil e publicado pela editora Escrita Fina. Foram selecionados dois para a leitura dirigida: *O menino Nito* (2006) e *É o tambor de crioula* (2022). No dia da leitura do último livro, foi passado para as crianças um vídeo sobre a dança de origem africana tambor de crioula e as crianças aproveitaram para dançar da sua maneira.

A última escritora apresentada no ano de 2022 foi Mylo Freeman. Assim como realizado com os autores e autoras trabalhados anteriormente, foi apresentada sua foto, sua



mini-biografia e suas principais obras traduzidas e publicadas no Brasil. A biblioteca dispunha apenas de um título: *Princesa Arabela, mimada que só ela* (2019) com ilustrações da autora e publicado no Brasil pela editora Ática. Após a apresentação da escritora, foi feita a leitura dirigida do livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da realização do projeto literário *Autoria Negra na Biblioteca Infantil* foi possível verificar alguns resultados positivos. O primeiro deles, foi o destaque que as obras escritas por autores e autoras negras receberam, como foi observado através do aumento da procura pelas crianças e educadores dos títulos que eram apresentados. Este fato pode ser verificado através da estatística de uso dos livros da biblioteca, através da análise dos empréstimos realizados pelas crianças e pela observação dos seus contatos com os livros nos momentos de leitura livre. Outro ponto positivo foram as observações realizadas pelas crianças durante as atividades. Como o objetivo deste trabalho foi apresentar o projeto literário, não se registrou aqui detalhes da recepção das crianças. Pretende-se em trabalho futuro trazer a voz das mesmas sobre suas vivências no projeto.

Dentre os pontos negativos observados, primeiramente aponta-se o planejamento das apresentações dos autores. Nas primeiras atividades, apresentavam-se todas ou as principais obras de cada autor ou autora. No entanto, a biblioteca não possuía em seu acervo todos aqueles títulos. Em alguns casos, a biblioteca só possui um livro. Observou-se que isso causava expectativas nas crianças e que não eram atendidas. Quando se apresentava a imagem das obras dos autores e das autoras, a maioria das crianças apontavam que queriam ler livros que a biblioteca não possuía. Aproveitava-se esse momento para falar um pouco do processo de compra e explicar que poderia demorar um tempo até que aqueles livros pudessem chegar. O segundo ponto negativo, vai de encontro ao problema anterior, o número baixo de publicações disponíveis na biblioteca de cada escritor ou escritora apresentada, limitava os bibliotecários a trabalharem o autor ou autora somente em um dia. Considera-se importante que o projeto fosse realizado mais de um dia com o mesmo autor ou autora para que a criança pudesse estabelecer uma conexão verdadeira de conhecimento e cumplicidade com o mesmo ou a mesma.

Para finalizar, o objetivo desse trabalho foi cumprido ao apresentar o projeto literário *Autoria negra na biblioteca infantil* sinalizando sua importância para uma educação antirracista que desconstrua estereótipos e rompa com o imaginário coletivo racista que ainda persiste nas estruturas da sociedade brasileira.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro- Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **IFLA school library manifesto**. 2021. Disponível em: https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla_school_manifesto_2021.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Grupo Gen, 2022. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770670/>. Acesso em: 01 out 2023.

SOUSA, André Luiz Amancio de. **Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental**. 2016. 194 f. Tese – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-AKFQUE>. Acesso em: 01 out. 2023.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



BIBLIOTECA ESCOLAR E O PROJETO LITERÁRIO MERGULHANDO NA LEITURA

Maria Cecília Silva de Amorim

Secretaria Municipal de Educação de Luziânia-GO.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esses escritos relatam a experiência arte/educativa desenvolvida na Biblioteca de uma escola de tempo integral na oficina de leitura, literatura e contação de histórias com recortes do Projeto “Mergulhando na Leitura”, proposto para o ano de 2023, apresentando as ações gincana “mar de livros” e a rotina da oficina. A biblioteca é um espaço de mediação (Souza, 2009), resistência e potência poética para que os mergulhos aconteçam e os leitores possam emergir. A proposta é parte da necessidade de garantir a equidade na leitura por ocasião do período pandêmico, o qual tanto prejudicou as crianças em idade de alfabetização, principalmente.

Nasceu a poética do objetivo do projeto: o desejo de desenvolver em cada um dos estudantes o gosto pela leitura literária, contação de histórias e suas teatralidades por meio da metáfora do “mergulho”, tendo a biblioteca com espaço de cultura, formação do leitor e leitora, difusão cultural e artística.

A contação de histórias como estratégia de estímulo à leitura literária vem do Projeto Tia Cecília Conta (2018-2019), com o qual foi possível trilhar caminhos como artista/professora/pesquisadora no campo da Arte de Contar Histórias (Amorim, 2022).

A Biblioteca Escolar Maria Dilza Roriz atende ao público da 1ª Escola de Tempo Integral Laudimário de Jesus Tormin: alunos de 1º ao 5º ano, 620 no total. O atendimento acontece em forma de aulas/oficinas no contraturno das aulas regulares, além de atividades de incentivo à leitura concomitantes ao horário de aula como o empréstimo de livros. A oficina é mediada por uma pedagoga com título de mestra em Artes da Cena, experiência em alfabetização e práticas lúdicas no campo da leitura literária e da contação de histórias.

Ler textos e imagens sob a mediação e a referência de um leitor mais experiente, aponta para um mergulho ainda mais profundo. As ações foram surgindo dessa inspiração: precisamos mergulhar para saber sobre os livros, os autores, as histórias... propiciar oficinas com a devida profundidade, vislumbrando mais que decodificar: precisamos de um mar de histórias! Somos todos mergulhadores!



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



Ao apresentar um clássico como Chapeuzinho Vermelho em uma contação é possível tornar acessível o texto original dos Irmãos Grimm, o que irá motivar ações de interesse pela leitura. Cabe dizer que a arte/educação e a formação do leitor mergulham juntas promovendo momentos de aprendizagem, fruição estética e produção para o alunado.

A arte/educação norteia o projeto que tem como suporte histórias, literatura infantil, cantigas, poemas, livros de imagem e outros como recursos fundamentais para desenvolver estratégias de leitura: antecipação, inferência, análise e síntese (Solé, 2009) fomentado pela concepção de letramento literário (Cosson, 2022).

O quantitativo de alunos leitores pode ser ampliado se a Escola tiver um planejamento sistematizado, pautado em estratégias de leitura que ofereçam incentivo partindo da experiência artística. Formar leitores e resgatá-los é uma função da escola.

REFLEXÃO TEÓRICA: UM MERGULHO NECESSÁRIO À PRÁXIS ARTE/EDUCATIVA

A Arte e a Educação se uniram com vigor apontando a metáfora do mergulho. Entendemos que mergulhar na leitura possibilita que o leitor possa encontrar no livro um espaço de imersão e prazer que irá potencializar habilidades de compreensão de mundo, identidade e pertencimento. Pela metáfora e a metonímia “[...] damos sentido ao mundo e fazemos as relações acessíveis aos nossos sentidos.” (Irwin e Springgay *In* Dias e Irwin, 2013, p.148)

Os estudos de Freire (1987) discutem o termo práxis enquanto ação-reflexão-ação, prática reflexiva, capaz de transformar verdadeiramente a realidade por meio de ações criativas. Desse modo, a arte em sua real atividade inventiva apresenta-se na biblioteca para além dos livros, nas oficinas de leitura, literatura e contação de histórias, nas quais muitas atividades se dão pela Arte e a experiência.

Em seus estudos, Coelho (1996) orienta que em uma contação de histórias o elemento primordial é a história que será narrada. Assim, o narrador, aquele que conta a história mobilizará uma experiência lúdica que a própria história irá sugerir com recursos adequados ao momento da narrativa. “A história é importante alimento da imaginação. Permite-nos auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com esperança. Agradar a todos, sem distinção. (Coelho, 1986, p. 12)

Por meio da contação de histórias, a saber, “[...] contar histórias pode ser uma metáfora para todo ato de narrar.” (Santos *In* Santos, Apoema e Arapiraca, 2018, p. 297), as crianças entendem que não é preciso saber ler para realizar uma narrativa, mas que é preciso saber expressar-se com projeção vocal, expressão corporal esvaziando a timidez ao assumir uma personagem. O diálogo sobre os textos orais ou escritos possibilitam a participação inclusiva das crianças nas contações. Desse ponto, cabe entender que contar e ler são ações diferentes, onde contar é narrar e ler é um processo mediado entre um leitor e o livro. (Amorim, 2022)



Coube à arte/educação, por meio da abordagem triangular enquanto bússola, guiarmos acerca dos eixos de aprendizagem artística, os quais: produção, leitura e contextualização da Arte (Machado *In* Barbosa e Cunha, 2010). A escola muitas vezes encontra-se repleta de representações artísticas, mas, padronizadas, com certo minimalismo da criatividade das crianças, o que não valoriza, nem sequer aprimora o senso estético ligado à leitura de uma obra de Arte. Na biblioteca, os livros são apresentados como obras de Arte inventadas por pessoas criativas, e isso fomenta o desejo de ler e criar suas próprias histórias.

Quando a referência é a literatura, esta é concebida como arte capaz de motivar, no mesmo processo, a expressão do imaginário, do real, dos sonhos, das fantasias, dos conhecimentos apropriados pelo sujeito. Em sua essência, ela atua sobre as ações e emoções do ser humano e este poderia, por meio dessa arte, transformar e sofisticar seu processo de humanização. (Giroto e Souza *In* Souza, 2009, p. 20)

O conceito de leitura amplia-se e pluraliza-se na experiência diária das oficinas. Ao que corroboramos com Cosson (2022, p. 38) quando cita Alberto Manguel

a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel. Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição. Em todos esses gestos há leitura. (Cosson, 2022, p. 38)

De acordo com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, sob o entendimento de Machado (*In* Barbosa e Cunha, 2010) ler, fazer e contextualizar a arte são ações que compõem um caleidoscópio, podem ocorrer simultaneamente. Pensamos na obra literária enquanto foco da apreciação artística. A criança é levada a apreciá-la, ler sua imagem, perceber o que o autor desejou apresentar por meio dela, e pode a partir de uma discussão representá-la sob seu ponto de vista, exercitar a percepção, criar relações internas, memórias.

O exercício da percepção está presente também no processo de produção de formas artísticas, assim como na reflexão sobre arte, visto que sua característica fundamental tem a vivacidade do instante, da observação de qualidades, da curiosidade, do movimento, que são diversos aspectos daquilo que J. Dewey denomina de qualidade estética da experiência verdadeiramente humana. (Machado *In* Barbosa e Cunha, 2010, p. 65)

Sentimo-nos privilegiados por integrar uma escola com biblioteca, espaço vivo que proporciona uma utilização adequada e dinâmica para as crianças, motivo para o atendimento ser ofertado com afetividade, profissionalismo e ludicidade, pois, “as atividades de contar e ouvir histórias estão voltadas para a formação do leitor.” (Giroto e Souza *In* Souza, 2006, p. 22).



Entendemos a importância de uma boa acolhida ou recepção no espaço usando música, ambientação que desperte a curiosidade, uma boa história, seja ela uma simples narrativa ou um espetáculo com recursos (Coelho, 1986), um teatro improvisado; boas perguntas para mediar a discussão sobre o enredo e, ainda, um fechamento usando alguma outra linguagem artística, pois

Finda a contação, a proposta é desenvolver um trabalho com as diferentes linguagens [...] preveem o planejamento e elaboração de um produto final [...] trabalham com a ludicidade inventando espaço para a criança ocupar o seu lugar de sujeito de direito, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento, por meio de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. (Giroto e Souza *In* Souza, 2009, p. 34)

Nessa perspectiva, nos apoiamos no letramento literário postulado por Cosson (2022), o qual apresenta a literatura em conexão com a escolarização e o efetivo domínio dos textos literários buscando “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico [...] busca formar uma comunidade de leitores que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola” (Cosson, 2022, p. 12), cada criança irá ler o mundo, como apontava Paulo Freire, criando sua forma de viver e transformar-se. Ler acompanha o mover-se do ser humano enquanto ser social e constitutivo, parte da cultura que o circunda. O letramento literário se apresenta com desafios e etapas/procedimentos que vislumbram ir além da simples leitura buscando motivação, introdução, leitura e interpretação do texto.

na escola a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2022, p. 30)

A biblioteca e as oficinas de leitura, literatura e contação de histórias seguem somando-se ao letramento literário, potencializando a literatura infantil por meio de outras linguagens artísticas e metodologias pautadas no movimento de ler, fazer e contextualizar as obras literárias, as histórias. Em roda, a rotina é iniciada com uma música ou cantiga, seguida da apreciação da capa de uma obra literária sobre a qual as crianças são convidadas a realizar inferências, refletir sobre as imagens iniciais, o que as convida a imergir no enredo ouvindo-o ou dramatizando-o de maneira improvisada com narrador, personagens e participação da plateia.

UM MAR DE LIVROS: A GINCANA E SUAS REVERBERAÇÕES

A biblioteca possui um acervo composto por obras infantis, infanto juvenis, dicionários, enciclopédias, em média 6000 mil títulos organizados em prateleiras. São 06 mesas



grandes com cadeiras estofadas para trabalhos coletivos e leitura, colchonetes, uma TV com internet e ornamentação feita com personagens de contos infantis. Na parede principal, uma árvore moldada em papel retorcido, cheia de pequenos bichos de jardim, uma casa de passarinhos e uma poltrona revestida de retalhos. Há também um pequeno espaço de teatro para fantoches chamado de “casa do Zé”.

Zé é um dos ajudantes da Tia Cecília, um fantoche preto, com bigodes, que ao acordar canta e inventa histórias mirabolantes, passa os maiores sufocos com as calças rasgadas, corre de enxames de abelhas, e vive pedindo para namorar com a Tia Cecília, até que as crianças descobrem que o Zé também é criança e não pode namorar, nem de brincadeira. Os alunos perguntam por ele, como se fosse uma pessoa e o abraçam quando aparece. É um dos momentos mais alegres para eles.

Imagem I: A casa do Zé, a querida Biblioteca.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

Um dos desafios para 2023 era a renovação do acervo composto, em sua maioria, por obras doadas e também recebidas por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), cujo último envio ocorreu no ano de 2018. Assim, uma ação importante era envolver as turmas em uma gincana de arrecadação de livros infantis e gibis, com premiação surpresa e incentivo dos professores regentes. Essa ação aconteceu durante o mês de abril com divulgação por meio dos grupos de *WhatsApp* das 20 turmas da escola e foi intitulada “Mar de livros”.

A arrecadação foi bastante expressiva e em algumas turmas um só aluno chegou a doar 10 títulos. Por isso, além da premiação da turma que mais arrecadou e do professor incentivador, um representante de cada turma foi premiado com uma revista de caça-palavras.

O 5º ano “C” juntamente com a professora Angélica do turno vespertino arrecadaram com 186 títulos entre livros e gibis. Cada criança da turma recebeu um kit contendo uma revista caça-palavras e um marcador de texto, a Professora foi ganhadora com uma caixa personalizada de madeira (adquiridos com recursos financeiros próprios).



Imagem II – Professora e alunos do 5º ano: premiação da Gincana “Mar de livros.



Fonte: Acervo da própria autora, 2023.

O mar de livros continuou como uma reverberação dando movimento ao acervo em forma de empréstimo para as turmas de 4º e 5º ano, semanalmente. Um tapete temático estendido no corredor chegava como alerta do momento do empréstimo e ali cada criança podia ouvir o chamado do livro que queria ser lido por ela. Aguardavam também indicações de autores e boas histórias. Outra reverberação, foi a organização de uma Gibiteca com os gibis arrecadados. Capricho da Tia Cecília construir um móvel usando madeira velha e um varal de ferro para deixar as revistinhas em um lugar de destaque na Biblioteca.

Imagem III- Empréstimo Mar de livros e a Gibiteca



Fonte: Acervo da própria autora, 2023.



Apesar da arrecadação ter sido muito boa, muitos livros eram juvenis ou bastante antigos. Desse modo, em setembro uma outra ação, desta vez para aquisição de livros novos foi organizada. O Bazar da Primavera aconteceu em 29 de outubro, reuniu roupas e acessórios usados para vender a preços populares na Festa da Primavera da escola. As vendas contaram com ajuda de estagiárias e uma voluntária da comunidade. A comunidade escolar colaborou adquirindo os produtos. O lucro foi de R\$ 868, 75 (oitocentos e sessenta e oito reais e setenta e cinco centavos) que foram utilizados para aquisição de acervo novo, com títulos que já moravam no coração das crianças, somando outros 34 livros para leitura.

A ARTE NA BIBLIOTECA: MÚLTIPLAS LINGUAGENS NAS OFICINAS

Dentre tantos momentos significativos no Projeto Mergulhando na Leitura, destacamos os momentos de cantiga, contação com encenação e mediação de leitura. A rotina inicial é de contato com a cultura popular por meio das cantigas de roda. Uma das preferidas é “Periquito Maracanã” usando a saia colorida. As mediações seguem um roteiro de boas perguntas para a história e buscam ativar discussões sobre temas relevantes como papel social, racismo, campanhas educativas, entre outros.

Imagem IV: Cantiga Periquito Maracanã (folclore) e mediação de leitura “Não me toca, seu boboca” (Taubman, 2021)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

Algumas contações possibilitam narrar e encenar. Contando, dando o tom da história, os alunos vão seguindo os sinais para adentrarem no cenário. Assumem as falas repetindo-as em tempo, realizando sua própria interpretação.



Imagem V: Contação de histórias “O casamento da Dona Baratinha” e “A lenda da caveira”



Fonte: Acervo da própria autora, 2023.

Uma das atividades mais marcantes de leitura literária mediada com encenação realizada pelas crianças foi do livro de Julia Donaldson “O grúfalo” (1999) seguido da obra “O filho do Grúfalo” (2006) da mesma autora. É a história de um ratinho que, para se proteger dos predadores, dialoga com seus algozes amedrontando-os. A forma de conduzir a narrativa segue adaptando-se de acordo com cada turma, assumindo nuances e performances diferenciadas.

Imagem VI: Leitura mediada com encenação O Grúfalo e O filho do Grúfalo



Fonte: Acervo da própria autora, 2023.

Descreve um monstro horrível chamado Grúfalo com quem irá se encontrar e retorna com ele em sua companhia fingindo ser o animal mais temido da floresta. Já na obra que apresenta o pai Grúfalo, ocorre a tentativa de proteger o filho do terrível rato. Mas, ele o desobedece e o encontra, retorna depressa para casa antes que seu pai acorde. Adereços deixaram o trabalho bastante divertido.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Mergulhando na Leitura demonstrou que a leitura é um processo dinâmico e que as linguagens da arte muito têm a contribuir com o incentivo estético, de fruição tornando a literatura ainda mais potente e poética com o protagonismo das crianças.

Conquistamos em 2023 um mar de livros para que todos, até os alunos que ainda não leem convencionalmente, pudessem se sentir instigados pelo afeto e as memórias criadas. Foram inúmeros sorrisos, perguntas, momentos de muita emoção enquanto a arte aprofundou nossos mergulhos. A leitura literária mais procurada era aquela que havia sido mediada ou encenada nas contações. Por isso, o projeto deixou um legado material em forma de acervo novo, atualizado com obras que conquistaram o imaginário das crianças.

Ler não é imperativo. Ao adentrar o espaço da biblioteca há uma regra: o direito de não ler (Pennac, 1997). Conscientes disso, os alunos são de fato incentivados a sentar-se em roda, a apreciar capas de livros e a imaginar seu conteúdo, a ouvir canções e brincar. E quando menos se espera, ler o que gosta iniciando com a leitura de imagens.

O objetivo do Projeto foi alcançado em cada pequeno leitor indicando um livro para um colega, a cada vez que mediava e percebia que havia uma compreensão de aspectos subjetivos e sutis nos textos. Cada criança que passou a visitar a biblioteca no contraturno para pegar o livro tão desejado emprestado mostrou amor pela leitura. Conquista rica de ver o acervo receber doações espontâneas das crianças, dizendo: “Tia, eu trouxe livros para a biblioteca”.

A metáfora do mergulho exigiu entrega pessoal, apoio coletivo, criatividade e boas histórias, com uma rotina planejada e sistematizada, apoiada pela arte/educação, pretexto para a vida.

Ler é um processo solidário, afirma Cosson (2022). A formação de leitores na escola de tempo integral é responsabilidade de todos os profissionais envolvidos na tarefa da educação formal. A Biblioteca e o trabalho nela desenvolvido desde 2018 no campo da leitura pela arte tem lançado sementes, apoiada pela gestão escolar em seus fazeres, garantindo condições de trabalho, mudança para que as reverberações aconteçam com vistas a formar leitores críticos, criativos e sensíveis.

As ações para suprir as necessidades de livros interessantes, garantindo novidades para o acervo contaram com apoio dos professores regentes orientados durante o processo. O bazar contou com doações de amigos próximos e pessoas que apostam na arte como lugar para todos. Acende a esperança saber que apesar da desvalorização salarial dada aos profissionais da carreira do magistério, existem vidas para serem transformadas pela educação de qualidade, na qual, muitas vezes a escola de tempo integral cumpre o papel de educar e cuidar, se tornando o lugar seguro de afeto para as crianças.

Nos alegramos por manter vivo esse trabalho e por poder dividir essas experiências demonstrando que um profissional bem preparado, que trabalha com amor faz com que a educação pública, a biblioteca, seja viva e capaz de transformar e transformar-se. Somos todos mergulhadores!



REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Cecília Silva de. **A contação de histórias na cena: contar, encenar e (re) significar como proposição arte/educativa no chão da escola.** 2022. 272 f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/5306a5a4-2913-42cf-82d9-90b2e8b70252> Acesso em: 23 set. 2023.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1986. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2022. DONALDSON, Júlia. **O filho Grúfalo.** Trad. Gilda Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2006.

DONALDSON, Júlia. **O Grúfalo.** Trad. Gilda Aquino. São Paulo: Brinque Book, 1999. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação.** Campinas-SP: Mercado das letras, 2009.

IRWIN, Rita e SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. In: DIAS, Belidson, IRWIN, Rita L. (Orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 137-154.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem Triangular no Ensino das artes e das culturas visuais.** (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-79.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SANTOS, Luciene Souza; APOEMA, Keu; ARAPIRACA, Mary Andrade. (Orgs.) **Contação de histórias: seguindo o curso de suas águas.** Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2018.

TAUBMAN, Viviana Andrea. **Não me toca, seu boboca!** 7. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2021.



CONTOS, CANTOS, ENCONTROS E ENCANTOS

Elizandra Cristina da Silva

*Pedagoga da Escola Municipal Bom Pastor
Mestra em Educação pela UFSJ*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este projeto se justifica pela necessidade de fomentar nas crianças o gosto e o interesse pela leitura, uma vez que os pilares da Escola Municipal Bom Pastor (doravante EMBP) são leitura, valores humanos, educação patrimonial e educação inclusiva.

Segundo CARVALHO (2010, p.09), “produzir bons leitores é um desafio para a escola em todas as partes do mundo”. Portanto, a formação de leitores é um desafio que a EMBP adotou como premissa, estabelecendo metas e criando estratégias diárias para serem cumpridas e realizadas, desde a Educação Infantil ao 5º ano. A leitura é a base de todo o processo de ensino e aprendizagem. Aquele que lê e compreende o que se lê encontra mais facilidade na compreensão de todos os componentes curriculares e também nas atividades extraescolares. Na escola, cabe ao professor proporcionar momentos e oportunidades diversas para que as crianças se apropriem do ato de ler com prazer e interesse, como afirma Rubem Alves (2004):

(...) de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concorde. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. (p. 09)

Ao concordar com Alves (2004), reitera-se que o ato de ler tem de fazer parte da rotina escolar com naturalidade e encanto. Quem gosta de ler e pratica esta habilidade frequentemente tem em suas mãos as chaves que abrem as portas para um mundo mais culto e politizado. Incentivar a leitura é o melhor caminho em direção ao verdadeiro desenvolvimento da sociedade e do nosso país; assim sendo ler é fundamental e tal qual diz Gregorin, pesquisador de Literatura Infantil e Juvenil,

poderemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a literatura e para a arte, a se transformar em leitores plurais e consequentemente, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade. (2009, p.13)



Assim também a EMBP acredita e vem trabalhando, de fato, para que as crianças se tornem cidadãos mais preparados, mais reflexivos, criativos e dignos. E, com certeza, a leitura tem esse poder!

O projeto *Contos, cantos, encontros e encantos* é também um convite aos professores e professoras, pedagogos e pedagogas, diretoras e diretores e demais funcionários a fazerem da leitura um hábito constante e dando, assim, o exemplo para nossas crianças, uma vez que o profissional da educação, mais diretamente o professor, é inspiracional, e deve ser a figura impulsionadora do ato de ler, dele deve partir o entusiasmo literário! É importante que as crianças vejam seus professores e demais funcionários da escola, praticando a leitura e lendo para elas. E apenas se consegue passar a imagem de bons leitores, aqueles que de fato, forem, verdadeiramente, bons leitores. Assim sendo, “ao pensar o ensino da leitura, é indispensável levar em conta que o papel docente é mediar, orientar e até mesmo desafiar, mas sem perder de vista que a experiência pessoal vai funcionar como elo durante todo o processo.” (SOUZA e GIROTTO, 2022, p.26).

É importante destacar que na EMBP não existe um espaço adequado para a biblioteca, pois as estantes onde alocamos os livros ficam em uma sala na entrada da escola, servindo de passagem para as dependências da escola.

Segue um relato de experiência, sobre o quanto é possível destacar que a mobilização da escola para práticas diárias de leitura é uma das estratégias mais pertinentes para alcançarmos nossos objetivos. Tem como aportes teóricos Abramovich (2009), Alves (2004) e Gregorin (2009) que corroboram com a afirmação de que a escola precisa respirar práticas de leitura e as práticas sociais de leitura precisam circular pela escola. A metodologia empregada, de vertente qualitativa, descreve de modo sucinto algumas ações literárias desenvolvidas na EMBP, convidando as crianças a conhecerem o mundo dos *Contos, cantos, encontros e encantos*. Os contos que nos remetem à literatura enquanto arte; os cantos que são os diferentes espaços onde a leitura é apresentada e realizada e também a música que pode envolver uma contação de história; os encontros que oportunizam as interações e encantos que simbolizam a amorosidade e afeto que envolvem todo esse processo. Todos os quatro (4) vocábulos – *contos, cantos, encontros e encantos* - quando acionados em sintonia, resulta em experiência, conceito trabalhado pelo pensador espanhol Larrosa que assim a define:

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. (LARROSA, 2014, p. 68).

Partindo dessa premissa de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2014, p.18), pode-se dizer que a literatura é transformadora e a partir dela é possível produzir um mundo melhor, mais sensível.



CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A EMBP está situada na rua Manoel Fortes, número 955, bairro Vila Santa Teresinha, no município de São João del-Rei, Minas Gerais. No ano de 2023, a escola contou com uma clientela de 365 estudantes, sendo 199 do Ensino Fundamental e 166 da Educação Infantil. O trabalho da escola é realizado em equipe e é pautado nos quatro pilares da Educação, de acordo com a Unesco: Aprender a aprender; aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. A comunidade escolar é participativa e o Conselho Escolar é atuante e preocupado com as demandas e como já afirmava a autora deste artigo em outro contexto, “trata-se também de uma escola que desenvolve atividades voltadas para a prática da boa leitura.” (SILVA, 2022, p.77).

ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS

Contos escritos, contados; contos de fada, de vida real. *Cantos* da sala, da escola, cantos de leitura; música que embala e que dá ritmo à história! *Encontros* marcados com o conhecimento, com a magia, com o aprendizado, encontro com o colega, com o mediador e com o livro. *Encantos*: brilho nos olhos, prazer em ler e escrever, descobrir novos mundos, criar e recriar histórias com afetividade. Sonhar acordado! Abrir o livro e destrancar portas, janelas e o coração! Ler, descobrir em cada *canto* um novo *conto*, uma bela história. Ter *encontro* marcado com os *encantos* e a riqueza de cada leitura. Eis a justificativa do título deste projeto *Contos, cantos, encontros e encantos* que para sua efetivação são utilizadas estratégias tais como leitura deleite, contação de histórias, momentos de leitura, leitura na praça, sacola ou maleta viajante, colecionando histórias, tapete mágico, caderno de leitura, álbum de figurinhas, ficha literária, compartilhando histórias, entre outras. É válido ressaltar que o envolvimento de toda equipe escolar na realização das atividades planejadas é de suma importância para o sucesso do mesmo. Para tanto, são colocadas em prática estratégias de leitura nos mais diversos espaços e suportes que a escola pode oferecer no decorrer de todo o ano letivo. Segundo Souza e Giroto (2022)

estratégias de leitura é um termo amplo usado para descrever as ações planejadas e explícitas que ajudam os leitores a traduzir a impressão em significado. Estratégias que melhoram as habilidades de decodificação e compreensão de leitura e beneficiam todos os alunos. (p.25).

Essas estratégias fazem parte de um desafio diário e contínuo, pois “o bom leitor não se faz por acaso.” (CARVALHO, 2010, p.11). Nesse sentido, é preciso viver e experienciar a literatura todos os dias, e para tanto a motivação é um ponto fundamental, como afirma Solé (1998) “as crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.” (p.90).

Sejam todos bem-vindos e todas bem-vindas ao mundo dos *contos, cantos, encontros e encantos*!



Leitura deleite: Trata-se da realização diária da leitura de qualquer tipo de portador textual pelo professor, geralmente, no início da aula. A leitura literária é um bem humanizador e receber as crianças em sala de aula com uma história, ou uma poesia, ou um fragmento de leitura é uma das maneiras de acolhê-las com afeto, é abraçá-las com as palavras. Abramovich (2009) corrobora e ainda complementa esta ideia de que a leitura de histórias é um momento de alegria e diversão, afirmando que devemos

Ler histórias para crianças, sempre, sempre ... É poder sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento. (p.17)

A leitura deleite tem o intuito principal de fruição, sendo uma proposta que se estende a todas as turmas da escola, desde a Educação Infantil I ao 5º ano do Ensino Fundamental. É uma atitude intencional em nossa práxis, que foi incorporada por meio das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC¹), dando sentido e significados à prática da leitura.

Contação de histórias: Trata-se de um momento coletivo de descontração, no qual acontece uma contação de histórias para todas as turmas da escola e que pode ter como suportes o próprio livro literário, assim também como fantoches, dedoches, aventais, quadros de imagens, fantasias, teatro e o que mais a criatividade sugerir. Como afirma Abramovich (2009) um passo importante para ser leitor é ouvindo histórias:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias ... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (p.16)

Figura 1: Contação de histórias realizada pela Pedagoga da escola e autora deste artigo



Fonte: Arquivo da autora

1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012, p.5).



O contador ou a contadora de histórias pode ser alguém convidado pela escola para realizar esta ação ou alguém da própria escola. É alguém disposto e consciente de que sua missão neste momento é proporcionar às crianças este encantamento de que Abramovich remete ao afirmar que “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores ... É encantamento, maravilhamento, sedução. (2009, p.16).

Momento de Leitura: Toda 6ª feira, no início da aula, toda escola participa do Momento de Leitura, momento em que estudantes e funcionários escolhem um portador de texto para realizarem sua leitura. “Só se formam leitores por meio de atividades de leitura.” (GREGORIN, 2009, p.89). Ou seja, só se aprende a ler, lendo! A escolha é espontânea, são disponibilizados várias obras literárias e outros portadores de texto e cada um é livre para ler o que quiser. Neste momento, há também a troca de informações sobre as leituras realizadas e as crianças indicam para os colegas suas leituras preferidas.

Figura 2: Crianças participando do Momento de Leitura



Fonte: Arquivo da autora

Leitura na Praça: A realização do evento *LEITURA NA PRAÇA*, está incluído no Calendário Escolar da EMBP desde 2015, e acontece nos meses de março ou abril. As crianças são incentivadas a doarem um livro literário que no dia do evento é distribuído para todos os participantes, que não são somente os educandos da escola, uma vez que como o evento se realiza na praça ao lado da escola, ele é aberto para toda a comunidade. Durante as semanas que antecedem ao evento é alocada uma caixa em local estratégico da escola para as crianças irem depositando suas doações. A abertura do evento sempre acontece com uma apresentação das crianças e com uma contação de histórias, em seguida todos os participantes são convidados a escolherem um livro, que fica disposto aleatoriamente pela praça, e fazerem a leitura do mesmo. Durante este momento, os participantes trocam informações sobre determinado livro, fazem indicação de leitura e escolhem um ou mais livros para levarem para casa.



O desenvolvimento do gosto pela leitura percorre o mesmo caminho das descobertas da vida: primeiro o prazer, depois a intuição e, só muito mais tarde, a racionalização. Por isso, o melhor método conhecido de desenvolvimento do hábito prazeroso da leitura é a exposição constante da criança, desde a mais tenra idade, a bons e variados materiais de leitura para que ela os leia e descubra neles o prazer da leitura, sem obrigações, sem racionalizações, sem tarefas adicionais, sem pensar em nota. (FERRAREZI e CARVALHO, 2017, p.33)

Na citação de Ferrarezi e Carvalho é destaca-se o objetivo deste evento que é promover a leitura de maneira que as crianças estejam em contato direto com diversos livros literários, escolham um espaço aconchegante na praça para realizarem a leitura, levem o livro de sua preferência para casa e sem terem a obrigação de darem um retorno da leitura realizada.

Figura 3: Livros espalhados para livre escolha das crianças



Fonte: Arquivo da autora

Sacola Viajante: No início do ano letivo cada professora providencia uma sacola ou maleta que conterà um livro ou outro portador de texto e um caderno para registros. Cada criança levará o material para casa em dia estipulado, escolherá um livro de acordo com sua vontade, fará a leitura junto a seus familiares e fará um registro escrito, no caso das turmas de Ensino Fundamental e um registro artístico no caso da Educação Infantil. O registro e observações sobre a leitura realizada serão compartilhados com a turma assim que cada criança retorna com sua sacola para a escola.





Figura 4: Sacola Viajante



Fonte: Arquivo da autora

Colecionando histórias: São escolhidos, previamente, vários livros literários, de acordo com o interesse da turma. Para cada história é elaborada uma atividade específica e é confeccionada uma apostila. Cada criança leva um livro diferente para casa e realiza a atividade referente ao título do seu livro.

Figura 5: Livros escolhidos para compor o material “Colecionando Histórias”



Fonte: Arquivo da autora

Tapete mágico: Tapete feito de feltro ou de outro tecido, enfeitado com temas de histórias. No momento em que a professora o coloca no chão as crianças já identificam que irão participar de uma atividade literária.

Caderno de Leitura: São apresentados pequenos textos, normalmente sobre personagens ou temas que sejam do interesse das crianças. Cada texto tem uma complementa-





ção diferente, que pode ser um desenho para colorir ou pintar, uma ilustração a ser feita, um quebra-cabeça, uma mandala, dobradura, entre outras.

Álbum de figurinhas: É realizada uma pré-seleção dos livros que serão utilizados, a partir da seleção de livros que as crianças gostam mais. Após a pré-seleção são escolhidos aproximadamente 40 livros para montar as páginas do álbum; as figurinhas são feitas com a foto da capa de cada livro. A criança escolhe o livro que irá ler, leva para casa junto com uma atividade intitulada roteiro de leitura e após a leitura e realização da atividade ele ganha uma figurinha a qual é colocada em seu álbum. Ao completar seu álbum a criança é presenteada com um livro de literatura. Alguns títulos são disputadíssimos e é feita uma lista de espera. É perceptível que as crianças sentem o prazer pela leitura.

Figura 6: Álbum de figurinhas e releitura da história lida



Fonte: Arquivo da autora

Ficha literária: Cada criança escolhe um livro para levar para casa, que é acompanhado por uma ficha literária, a qual é solicitado à criança que preencha alguns dados relacionados à história lida e responda questões reflexivas. São elaboradas diferentes fichas, de modo que as informações não fiquem repetitivas e nem as atividades se tornem mecanizadas.

Compartilhando histórias: A proposta é de que a criança leia sozinha, em casa, um determinado livro, que faz parte do acervo da escola, escolhido por ela, ou sugerido pela professora. Cada criança escolhe um livro literário para fazer a leitura e apresenta-lo aos demais colegas de sala. A criança faz uma apresentação oral da história lida, apresenta um registro contendo o resumo ou partes principais da história e distribui uma lembrança referente ao título escolhido para cada um dos colegas. Na imagem abaixo, é possível observar que se trata de uma narrativa de bruxa, e o responsável pelo livro confeccionou chapéus de bruxa como sua lembrança. Outro exemplo, é a criança que leu Chapeuzinho



Vermelho, ela apresentou sua história usando uma capa vermelha e levou para a turma uma cesta com um bolo preparado por ela mesma.

Figura 7: Livro e chapéu de bruxa confeccionado pela criança



Fonte: Arquivo da autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontram-se aqui registradas algumas das estratégias de fomento à leitura desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Outras atividades que não foram citadas também são realizadas no fazer pedagógico da EMBP, uma vez que a literatura é entendida como um bem cultural, sendo um direito garantido pela Constituição Federal e mais ainda, porque acreditamos em sua potência transformadora.

Os objetivos estão sendo alcançados devido à grande participação e envolvimento das crianças nas atividades propostas. O contato direto com o livro faz com que o gosto pela leitura seja despertado, faz com que o universo cultural da criança seja ampliado e partindo do pressuposto de que “ler é um ato iminentemente civilizador” (FERRAREZI e CARVALHO, 2017, p.17), é possível concluir também que a leitura possibilita momentos de reflexão e criticidade.

Acompanhando cada estratégia, é possível apontar alguns hábitos salutaros que foram desenvolvidos pelas crianças como ler um livro espontaneamente após a execução de uma lição e enquanto a turma toda ainda não terminou; levar livros do acervo pessoal da criança para a escola e pedir a professora para contar para a turma; pedir para a professora repetir uma história que já foi contada; pedir para levar para casa um livro do cantinho de leitura da sala; contato espontâneo com os livros, sem intervenção docente; conversar com o colega sobre uma determinada história; entre outros.

Os resultados revelam que a mobilização da escola para práticas de leitura diária é uma das estratégias mais pertinentes para alcançarmos nossos objetivos tanto de fruição, de formação leitora, quanto de alfabetização e letramento.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil. Gostosuras e bobices**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.

FERRAREZI JR, Celso e CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GREGORIN Filho, José Nicolau. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. 1 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Elizandra Cristina da. **“É o momento de todos cuidarem de todos”: musealização de experiências e produção de memórias de crianças durante a pandemia de covid-19 (Escola Municipal Bom Pastor, São João del-Rei)**. Dissertação de Mestrado. UFSJ. São João del-Rei/MG.2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira e GIROTTO, Cyntia G. G. Simões. **A criança e a literatura infantil: práticas para incentivar a leitura**. Presidente Prudente, SP: C de A Campos Editora, 2022.



DIÁLOGOS ENTRE BIBLIOTECAS: PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE AGENTES DE LEITURA

Alessandra Barbosa

*Universidade Federal do Paraná – PR
Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – PR*

Cristiane Aparecida Luquetta

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – PR

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A promoção da leitura literária no contexto educacional é um desafio que demanda a atuação coordenada de diferentes agentes, sendo as bibliotecas escolares espaços estratégicos nesse processo. Para que as bibliotecas escolares cumpram seu papel de forma eficaz, é fundamental que os profissionais que nelas atuam estejam capacitados para desempenhar suas funções. A constante evolução do campo educacional e a transformação das demandas sociais destacam a formação continuada como um pilar essencial na capacitação dos profissionais de bibliotecas escolares.

Nas escolas municipais de Curitiba, os professores designados para atuar nas bibliotecas, denominados agentes de leitura, participam continuamente de formações oferecidas pela Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas, visando o aprimoramento das práticas de mediação e da ampliação do repertório de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes. Essa gerência é responsável pela Rede Municipal de Bibliotecas Escolares (RMBE) de Curitiba, instituída por meio do decreto n.º 376, de 17 de abril de 2007.

A RMBE é composta por 196 bibliotecas, das quais 182 Bibliotecas Escolares, sendo 150 bibliotecas em escolas e 32 Faróis do Saber¹; 9 Faróis do Saber em praças; 3 bibliotecas temáticas: Casa Encantada do Bosque Alemão, Hideo Handa e Gibran Khalil Gibran; 1 Biblioteca Especializada em educação; • 1 Biblioteca Municipal.

No âmbito da RMBE, a biblioteca escolar é entendida como um espaço que promove o contato com os saberes e proporciona ações intencionais, envolvendo de forma integrada e sistematizada a literatura como elemento fundamental, articulando-a com diferentes linguagens artísticas.

Dentre as propostas de formação oferecidas pela Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas, destaca-se para este estudo, um caderno pedagógico, apresentado durante a

¹ Os Faróis do Saber, são bibliotecas de bairro com espaço *maker* no mezanino integradas à escola municipal, atendendo aos seus estudantes, professores e demais profissionais, assim como, a comunidade em geral.



Semana de Estudos Pedagógicos de fevereiro de 2023, abordando temas relevantes, tais como o incentivo à leitura, técnicas de mediação e seleção de livros, bem como atividades literárias, a partir de (COSSON, 2020), (COLOMER, 2008), (CHAMBERS, 2007), além de questões relativas ao incentivo à leitura (IFLA/UNESCO, 2000).

Para essa ação foi proporcionado um encontro síncrono, online, destinado a orientações de leitura e à execução das práticas sugeridas. Nesse momento, registrou-se a participação ativa de 93 pessoas no período matutino e 65 no vespertino.

Este artigo tem como objetivo avaliar os impactos dessa formação, centrando-se na perspectiva dos agentes de leitura que participaram desse processo. A metodologia adotada envolveu a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, proporcionando uma análise aprofundada sobre as percepções dos participantes em relação à contribuição do caderno pedagógico para suas práticas de mediação, além de acompanhamento de ações realizadas por alguns agentes de leitura nas bibliotecas em que atuam.

AÇÃO FORMATIVA: CADERNO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

O caderno pedagógico de 2023, com o tema “A recomposição das aprendizagens”, foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) para apoiar as escolas na retomada das aulas presenciais em contexto pós-pandêmico. Considerando a temática proposta, cada departamento organizou um caderno para o seu respectivo segmento de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e um específico para Bibliotecas e Faróis do Saber. Para o estudo dos cadernos, durante a Semana de Estudos Pedagógicos foram organizados três momentos.

O primeiro momento foi destinado à leitura e estudo do caderno, que poderia ser compartilhada com a equipe da unidade, seguida de comentários e reflexões. O objetivo é que os profissionais da educação tenham uma visão geral do conteúdo e possam discutir sobre as possibilidades de aplicação em sua prática pedagógica.

No segundo momento, deveriam ser realizadas as propostas de trabalho constantes no caderno, avaliando de que forma elas poderiam contribuir para a recomposição das aprendizagens dos estudantes, adequando-as para a realidade de cada unidade educacional. Essas propostas deveriam ser registradas em um documento a ser entregue para a equipe gestora da escola.

Por fim, a equipe gestora da escola ficou responsável por enviar as propostas de trabalho elaboradas pelos profissionais em uma Sala Google específica para esse fim. Por ser uma plataforma que permite o compartilhamento de arquivos e informações entre os membros de uma equipe, a Sala Google possibilitou o compartilhamento de experiências e boas práticas. Dessa forma, todos os participantes poderiam visualizar as propostas e ampliar seu repertório com novas sugestões de títulos de livros literários e atividades de mediação de leitura.

O caderno destinado aos profissionais que atuam nas Bibliotecas Escolares e Faróis do Saber, além de apresentar as sugestões para o planejamento e desenvolvimento de ati-



vidades de mediação de leitura a serem desenvolvidas com os estudantes durante o ano letivo, trouxe também referências para o trabalho do agente de leitura, resgatando, por exemplo, os objetivos das bibliotecas escolares.

No material, foram elencados objetivos da Biblioteca Escolar estabelecidos pela IFLA/UNESCO, que delineia uma visão abrangente do papel vital que as bibliotecas escolares desempenham no cenário educacional contemporâneo. A partir deles, foi proposta uma reflexão sobre o espaço da biblioteca, que foi discutido em formação online realizada com os agentes de leitura durante a Semana de Estudos Pedagógicos.

De acordo com os objetivos apresentados no manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO (2000), entende-se que a biblioteca deve ser responsável por:

- Auxiliar nos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo escolar.
- Organizar atividades que incentivem a consciência cultural e social.
- Promover acesso às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas ideias e experiências.
- Trabalhar em conjunto com estudantes, professores e pais, para o alcance dos objetivos escolares.
- Proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia.
- Desenvolver nas crianças a apreciação e o gosto pela leitura bem como pelo uso da biblioteca. (CURITIBA, 2023, p. 9).

Figura 1: Slide do momento formativo online.



Fonte: As próprias autoras, 2023.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Portanto, além de realizar atividades como a contação de histórias, empréstimos de livros e leitura livre, as bibliotecas escolares têm a capacidade e a responsabilidade de oferecer uma ampla variedade de iniciativas para incentivar a prática da leitura. Essas ações visam impulsionar o desenvolvimento das competências leitoras necessárias para conduzir a “travessia” por meio de uma obra literária. É fundamental que o leitor tenha a oportunidade de folhear, manusear e compreender a estrutura física do livro, interagindo ativamente com esse objeto. Além disso, é crucial promover debates sobre escolhas de leitura.

Na ação formativa, foram abordados outros fundamentos relacionados ao trabalho na biblioteca. De acordo com Moro e Estabel (2011), a biblioteca escolar desempenha o papel de um “espaço de democratização do saber e de construção do conhecimento”. Ela deve ser utilizada como recurso oportuno nas questões de aprendizagem, compartilhamento e interação entre os envolvidos. Nesse contexto, a biblioteca ideal é aquela que acolhe, busca conhecimento em diversas formas de suporte de informação e integra uma rede de pessoas em busca de novas aprendizagens (MORO e SILVA, 2021).

O conceito de “espaço de democratização do saber” proposto por Moro e Estabel (2011) destaca a biblioteca como um ambiente inclusivo, onde o acesso ao conhecimento é facilitado para todos os membros da comunidade escolar.

Considerando o potencial educacional presente no ambiente da biblioteca, destacou-se no material pedagógico outra ação significativa para os momentos de leitura compartilhada, que deve ser uma prática contínua: as rodas de leitura. Nessas atividades, o mediador ou professor deve selecionar o texto e orientar a leitura, proporcionando interação com diversos gêneros literários e organização dos conhecimentos ao longo das discussões realizadas. Atualmente, observa-se um aumento na amplitude do espaço dedicado ao compartilhamento de leituras, promovendo a consciência de pertencimento a uma comunidade de leitores.

Colomer (2008) reforça que para falarmos de livros, precisamos de conceitos que permitam ir além de “achei divertido” ou “não gostei”, e sim, refletir sobre o que causou este efeito:

[...] a ajuda do especialista deve levar a interpretação além do que fariam os leitores: dar pistas para ver os níveis de leitura e o que há “por trás das linhas”, oferecer informação contextual se necessária; enlaçar com o contexto atual para tornar possível uma compreensão que conecte com que os alunos sabem e pensam sobre o mundo; sistematizar as descobertas para que elas sirvam como esquemas interpretativos. (COLOMER, 2008, p. 22).

Assim, compreende-se que o mediador desempenha o elo entre o texto e o leitor, habilmente conectando as linguagens e os contextos presentes na experiência de leitura. Caberá a esse profissional o planejamento cuidadoso das abordagens e estratégias para orientar as leituras durante as discussões.

Com isso, o caderno pedagógico procurou evidenciar que a função do mediador de leitura transcende a simples apresentação de livros para leitura. A condução efetiva



de uma discussão literária, por exemplo, envolve a preparação cuidadosa do ambiente, a análise prévia do texto para avaliar possíveis interações e a programação de pausas estratégicas. Esse processo inclui a antecipação de desafios que os leitores possam enfrentar na compreensão do texto, desde termos pouco familiares à faixa etária atendida até questões mais complexas que exigiriam um conhecimento de mundo mais profundo.

Aidan Chambers, renomado ensaísta e crítico inglês de literatura destinada a crianças e jovens, oferece uma variedade de obras repletas de ensaios que apresentam propostas, ideias e práticas para educadores e outros promotores de leitura nos espaços escolares. O foco está em auxiliar na formação de leitores críticos e reflexivos. A abordagem central preconiza que o estudante assuma o protagonismo da ação, e para isso, destaca-se a importância da mediação na leitura literária. Essa mediação visa proporcionar ao leitor em formação uma compreensão mais aprofundada dos procedimentos que facilitam a compreensão dos textos.

Depois de discutir essa base teórica fundamental para as ações de mediação de leitura nas bibliotecas, foram apresentadas as propostas de trabalho para serem realizadas na Semana de Estudos Pedagógicos. Conforme orientações do caderno, os profissionais deveriam realizar, obrigatoriamente, a primeira proposta e escolher mais uma dentre as outras duas sugeridas.

PROPOSTAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA: DIÁLOGOS EM FORMAÇÃO

A primeira proposta é intitulada “Jogo da Aposta²”, que consiste na formulação de uma proposta de leitura com pausas programadas em formato de jogo.

Para facilitar a compreensão da dinâmica desse jogo, foi elaborado um texto com fundamentação teórica, explicando que essa é uma sugestão de mediação de leitura baseada em pausas programadas. A ideia principal é preparar a leitura de um texto (podendo ser aplicada a qualquer tipo de texto) considerando momentos estratégicos nos quais é possível realizar breves interrupções da leitura para estimular o leitor a fazer questionamentos. Esse método de leitura é direcionado à exploração de previsões e inferências, duas habilidades fundamentais para a compreensão da leitura. Quando lemos como adultos, leitores críticos e experientes, empregamos, mesmo que de forma inconsciente, estratégias que contribuem para nossa compreensão do texto. Anotamos, destacamos palavras-chave, utilizamos marcadores, entre outras ações. Todos esses procedimentos auxiliam na nossa compreensão de qualquer tipo de texto. Contudo, o leitor em formação, especialmente aquele que ainda não está alfabetizado, necessita de orientações, sem as quais a leitura não pode ser usufruída.

Portanto, é crucial implementar atividades mais estruturadas que promovam a participação ativa do mediador e dos estudantes. Rildo Cosson, conceituado professor e espe-

² Ideia inspirada no jogo, de mesmo nome, elaborado por Mazur, Luciana; Celirio, Marcos. Caderno Língua Portuguesa: fundamental 1 (2018).



cialista na área de Literatura, traz, em seus estudos sobre círculos de leitura e letramento literário, a importância da interação e participação dos leitores fazendo-se uso de diferentes estratégias, dentre elas a leitura protocolada, assim definida:

Uma dessas estratégias é a chamada leitura protocolada ou leitura por meio de inferências (Terwagne, 2006).

Ela consiste em estabelecer com os leitores predições sobre o texto com base no título e na capa. O professor inicia a leitura ou os próprios alunos leem um trecho e param para verificar se as predições se confirmaram. Em seguida, discutem e realizam novas predições e assim por diante até terminar o texto. A atividade pode ser realizada em apenas uma aula com um texto curto ou durante um período maior de tempo com a leitura semanal de capítulos, por exemplo. (COSSON, 2020. p. 116-117).

É a partir desse conceito que foi proposto o Jogo da aposta. A ideia básica é que, a cada pausa programada, os estudantes testem suas hipóteses por meio de uma cartela de apostas. Para o material, foram elaboradas sete pausas programadas e, para cada uma delas, uma sugestão de cartela. No momento da formação online, cada uma das hipóteses pôde ser testada pelos agentes de leitura para melhor compreenderem o processo.

Figura 2: Cartela do Jogo da Aposta.

"Quando o lobo tem fome"

1.ª pausa: A partir do título, como podemos imaginar que vai começar a história?

HIPÓTESE	VERDADEIRO	TOTAL
A) Um lobo está em sua casa na floresta e vai procurar ingredientes para fazer um bolo.		
B) Um lobo que está com vontade louca de comer coelho.		
C) Um lobo que vai ao supermercado para comprar cereais e ervilhas.		

Total de pontos: _____

Fonte: As próprias autoras, 2023.

Em seguida, no caderno, há explicação detalhada de como prosseguir com a atividade, evidenciando-se que a ênfase deve estar no processo, analisando se o estudante está levantando hipóteses mais ou menos plausíveis e não simplesmente se acertou ou errou.

A 2ª proposta consistia na elaboração de um "Cardápio Literário". Para isso foi elaborado um menu com descrições de diferentes tipos de leitura fazendo analogia com a

culinária. A ideia é que os agentes de leitura pudessem fazer seleção de títulos de livros que fizessem parte do acervo de seu local de trabalho.

Figura 3: Cardápio Literário.



Fonte: As próprias autoras, 2023.

A terceira proposta consistia em elaborar um cartaz/convite para uma leitura na biblioteca ou Farol do Saber. Durante o momento de formação online foram dadas informações adicionais, esclarecidas as dúvidas, além de ser apresentados exemplos complementares.

Figura 4: Cartaz – convite à leitura.



Fonte: As próprias autoras, 2023.

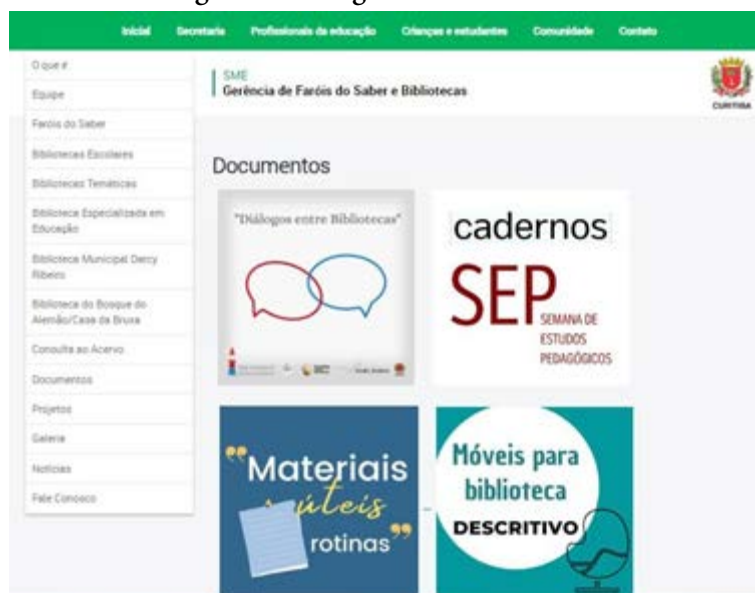


Ao final da formação online, foi destinado um momento para trocas de impressões e orientação aos profissionais quanto à postagem na Sala Google. Também foi disponibilizado um questionário de avaliação da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIÁLOGOS EM ABERTO

A partir das postagens na Sala Google, foi estabelecido um diálogo que se pretendia com essa ação formativa. Os participantes foram, conforme orientado no caderno pedagógico, inserindo as atividades realizadas e tendo a oportunidade de conhecer as de outros participantes.

Figura 5: Diálogos entre bibliotecas.



Fonte: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/documentos/7366>.

A partir da análise das atividades postadas e acompanhamento do trabalho realizado nas bibliotecas, notou-se o enriquecimento das atividades dos agentes de leitura com a criação do espaço virtual denominado “Diálogos entre Bibliotecas”, propiciando a troca de experiências e propostas de mediação acessíveis a todos os envolvidos.

No questionário de avaliação dos estudos do caderno pedagógico, 82,9% afirmaram ter lido o conteúdo, o qual foi disponibilizado de maneira online na página principal da educação da Secretaria Municipal da Educação (SME) e consideraram que as propostas e conteúdo apresentado foi relevante para a sua formação profissional. Apesar de ser um número positivo, o resultado aponta para a necessidade de intensificar as parcerias entre os agentes de leitura e equipe pedagógica a fim de assegurar que todos os profissionais



participem efetivamente das ações formativas e possam contribuir com o enriquecimento dos diálogos que se iniciaram.

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas de forma complementar verificou-se a necessidade de intensificar as ações formativas, bem como acompanhamento do trabalho realizado nas bibliotecas a fim de dar suporte aos mediadores de leitura.

REFERÊNCIAS

CHAMBERS, A. **Dime**. Tradução de Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007.

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

COLOMER, Teresa. Nos caminhos da literatura. In: **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo, Peirópolis, 2008, p. 16-25.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Caderno da Semana de Estudos Pedagógicos: Agentes de Leitura. Secretaria Municipal da Educação (SME). Curitiba: SME, 2023.

IFLA; UNESCO. **Manifesto para a Biblioteca Escolar**. IFLA, 1999. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Bibliotecas Escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania In: MORO, Eliane Lourdes da Silva et al. **Biblioteca Escolar: Presente!** Porto Alegre: Evangraf, 2011. p. 13-70.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; SILVA, Silvana Silva da. Sobre os Ombros de Gigantes, as nossas Crianças Crescem: ativando a biblioteca escolar e formando leitores. In: MORO, Eliane Lourdes da Silva et al. **Somos todos biblioteca escolar**. Brasília, DF: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2021. p. 125 a 135.



ENCONTRO POÉTICO – (RES)SIGNIFICANDO ESPAÇOS

Bruna Fernanda Mendes

CESEC Professor José Américo da Costa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 88, garante o direito à educação para toda a população, inclusive aos que desejam retomar seus estudos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que contribui para que o direito à educação seja efetivado, acolhendo aqueles que querem retornar os estudos e garantindo condições de escolarização apropriadas.

A partir do art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 96, concebemos a EJA destinada

àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Brasil, 1996).

Entende-se que não há uma “idade própria” para aprender, no entanto, as principais diretrizes da educação básica no Brasil são direcionadas à educação de crianças e adolescentes. O processo de desenvolvimento da aprendizagem do público infanto-juvenil não equivale, diretamente, ao desenvolvimento do público da EJA. Ainda que o direito ao acesso à educação exista a mais de 30 anos - como previsto no art. 205 da constituição de 88, faltam estratégias de ensino-aprendizagem voltadas para a educação de jovens e adultos.

Os Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC) constroem um espaço propício para o desenvolvimento de novas estratégias educacionais, acolhendo os estudantes e buscando meios efetivos e afetivos de mantê-los no ambiente educativo.



O objetivo desse artigo é apresentar algumas das estratégias de incentivo à leitura realizadas no CESEC Professor José Américo da Costa, na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. Tais estratégias contribuem de forma direta para a construção e ressignificação de espaços para o acesso, contato e incentivo à literatura regional e nacional.

A literatura é um dos bens culturais mais importantes da humanidade. É por meio dela que se torna possível conhecer diferentes perspectivas sobre o mundo, refletir sobre a própria existência, imaginar novas realidades, ampliar a capacidade de compreensão e expressão de sentidos e sentimentos.

O acesso à literatura nem sempre é garantido a todos, principalmente a grupos sociais que foram historicamente marginalizados, como é o caso de muitos dos estudantes da modalidade educação de jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete a memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. (Arroyo, 2005, p. 221).

Esse cenário de permanente exclusão não pode estar ausente de nossas reflexões; é atual e atravessa gerações. Somado a isso, é também perceptivo a preocupação da educação se voltando mais para o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita e deixando de escanteio a apresentação e valorização da literatura regional e nacional como formação crítica e cidadã.

Roger Chartier (2007), ao ser questionado sobre qual o papel que a literatura ocupa na educação atual, responde:

A escola se afastou da literatura, principalmente no Brasil, porque está preocupada em oferecer ao maior número possível de crianças as habilidades básicas de leitura e escrita. Mas acredito que os professores devem acolher a literatura novamente, da alfabetização aos cursos de nível superior, como mostram várias experiências pedagógicas. (2007, p. 1).

Nesse contexto, projetos de incentivo à leitura, que valorizem a cultura literária regional e nacional, assumem uma importância fundamental. Tais projetos podem contribuir para a formação cultural, crítica e criativa dos estudantes, proporcionando-lhes oportunidades de conhecer autores e obras que representam a diversidade cultural brasileira.

Partimos do pressuposto que a leitura é ferramenta ímpar para a promoção da autonomia e humanização dos sujeitos sociais.

[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o so-

nho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. (Cândido, 2012, p. 16- 17).

Ainda que possamos identificar crescente reflexão no sentido humanizador da literatura, continuamos diante de um persistente cenário de exclusão que atravessa gerações. A reflexão sobre a priorização das habilidades básicas de leitura e escrita em detrimento da valorização da literatura regional e nacional é crucial. Roger Chartier destaca a necessidade de reintegrar a literatura ao contexto educacional, desde a alfabetização até os níveis mais avançados, sublinhando as experiências pedagógicas bem-sucedidas. Nesse sentido, compartilhamos nossas experiências, a fim de sensibilizar e motivar novas ações formativas, transformadoras e humanizadora.

O LUGAR DA LITERATURA

Na trajetória educacional, a literatura como recurso é, por vezes, percebida como uma mera ferramenta de letramento, uma ponte para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e interpretativas dos alunos. Essa percepção não é errônea, no entanto, pode ser limitante. Como *modus operandi* necessário à prática educacional, deve-se constantemente questionar qual o papel da literatura (e de todas as áreas do conhecimento): pode ela desempenhar uma função mais ampla e profunda na formação dos estudantes?

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (Cândido, 2012, p. 19).

É inquestionável que a literatura assuma um papel essencial no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, contribuindo com a alfabetização literária. A educação do nosso tempo, porém, deve considerar outros elementos ao fazer-se a si mesma. Na base dessa autocrítica/autoconstrução se encontra a ideia de formação integral dos estudantes, a qual entendemos como a educação para a vida, para a humanidade.





Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Partindo do pressuposto de uma educação integral, para a formação global do ser humano, a literatura pode - e deve - ser ferramenta-ponte nesse desafio. Esta, associada a outros espaços, permite experienciar novas vivências e ressignificar nossas relações com a literatura. Katyusca de Souza (2019), considerando a o papel da literatura na formação do indivíduo e no seu desenvolvimento, nos diz ser

[...] importante ressaltar que o texto literário é uma ferramenta fundamental na constituição do leitor, mas, quando utilizado com um único intuito de acesso o mundo da escrita, pode minimizar a dimensão do valor cultural e social na formação do indivíduo e a sua capacidade de interpretar e de estabelecer sentidos a partir desse fenômeno. Por isso, a nossa preocupação é esclarecer que o texto literário a ser trabalhado, em turmas excluídas de bancos escolares durante um tempo certo, não pode ser um mero instrumento para domínio da escrita, mas uma forma de contribuição com o letramento, definido por Soares (2007, p. 17) como “[e]stado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (De Souza, 2019, p. 116).

Restringir a presença da literatura a intenções estritamente prescritivas é negligenciar seu potencial como uma ferramenta de formação crítica, criativa, cuidadosa e cidadã. A literatura transcende as páginas dos livros, proporcionando aos estudantes “abrir janelas” para a sociedade, promovendo empatia e estimulando a reflexão crítica; e, por vezes, a literatura atua também como “espelho”, refletindo nossas existências, valores, responsabilidades, contribuindo para uma meditação crítica e cuidadosa sobre nós mesmos.

Ao entender a literatura como uma ferramenta humanizadora, percebemos que, associada a outros espaços, pode ser potencializada e, assim, proporcionar aos estudantes novas oportunidades de compreender as diferentes realidades, perspectivas, culturas, situações etc.

Nesse contexto, ao entrar em contato com diferentes gêneros literários, apresentados de forma artística e sensível, os estudantes são incentivados a se envolverem no processo. A conexão entre a literatura e outros espaços cria um ambiente propício para a apresentação de obras literárias nos diversos cenários desafiando a criatividade. Essa abordagem inspira os estudantes a explorarem novas ideias e possibilidades, integrando a literatura de maneira mais ampla em suas vidas. Dessa forma, a literatura não é apenas uma disciplina escolar, mas uma experiência viva e dinâmica que transcende os limites da sala de aula, proporcionando uma formação integral e significativa para os estudantes.

A literatura oferece não apenas conhecimento, mas também valores, habilidades e perspectivas que contribuem para a construção de cidadãos críticos, criativos, conscientes de seu papel na sociedade.

Diante desse cenário, surgem projetos que visam ir além dos limites da escola, estendendo a formação proporcionada pela literatura para diferentes espaços da comunidade. Escolhemos contar sobre a construção e desenvolvimento de um projeto que propõe



parcerias com instituições culturais, bibliotecas e outros espaços de aprendizado, criando oportunidades para os estudantes se envolverem com a literatura de maneira mais ampla e significativa.

PRÁTICAS QUE (RES)SIGNIFICAM

Ao investigar a literatura através dos projetos realizados por uma instituição de ensino estamos fazendo um recorte delimitado. É tarefa extensa e complexa descrever e refletir sobre a totalidade da ação da literatura em um ambiente escolar; para a construção desse texto nos ocupamos a descrever e refletir sobre as estratégias de incentivo e valorização da literatura no CESEC Professor José Américo da Costa.

O foco desse texto se encontra nos eventos realizados no ano de 2023, no entanto, para a construção de um contexto coerente, apresentaremos alguns projetos correlacionados, que permitiram a realização do “Um poeta por mês”. O diferencial deste projeto, que faz com que seja potente dentro e fora da escola, são as parcerias realizadas. A cada edição o projeto se apropria de novos espaços e se repensa; a poética extrapola as linhas escritas e se faz experiência estética para todos os sentidos e sensações.

Adotamos uma abordagem qualitativa-interpretativa para pensarmos esse projeto; tal escolha permite uma compreensão aprofundada e contextualizada das experiências descritas.

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (Denzin e Lincoln, 2006, p. 17).

Essa construção qualitativa-interpretativa exigiu um duplo esforço, pois construímos os projetos e os pensamos de dentro do cenário investigado. Para a análise do projeto envolvendo a literatura no CESEC é necessário, porém, um afastamento, um olhar estrangeiro para as vivências do cotidiano. Não é uma busca por rompimento completo entre a investigação e o investigado, mas uma pesquisa que procura critérios de análise para fazer emergir categorias que nos permitam pensar a literatura, a educação e os espaços educadores.

Os dados da investigação foram construídos no percurso de trabalho: recorreremos às experiências, aos seminários apresentados, aos diálogos estabelecidos, à memória revivida por fotografias, feedbacks etc.



A investigação dos dados através da análise categorial, comparando os diversos aspectos descritos, permite a identificação de padrões, divergências e possibilidades pedagógicas. Essa metodologia, segundo Laurence Bardin (1977),

funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (p. 153).

A investigação sistematizada, na perspectiva do pesquisador envolvido com o ambiente estudado, permite não apenas compreender o impacto geral dos projetos, mas também revelar como as diferentes ações de incentivo à leitura e valorização da literatura contribuem para a formação cidadã dos estudantes jovens e adultos e toda uma comunidade. Para pensar nossas ações elencamos três categorias fundamentais de análise que permearam todo o desenvolvimento do projeto. A primeira delas é a colaboração estreita com os professores, destacando a importância da parceria ativa e contínua com os educadores para a execução bem-sucedida das iniciativas propostas. A segunda categoria abordada é a dinamização do espaço da biblioteca, ressaltando como a transformação desse ambiente desempenhou um papel crucial na realização das atividades propostas, consolidando-o como um centro vital para o desenvolvimento do projeto. Por fim, a terceira categoria considerada é a expansão e parcerias externas, enfatizando como a busca por ampliar os horizontes do projeto para além dos limites escolares, através de colaborações externas, enriqueceu as experiências dos estudantes e contribuiu para a efetividade e abrangência do trabalho realizado. Essas categorias interdependentes constituem pilares essenciais que sustentam o êxito e a abrangência do projeto em sua totalidade.

O LUGAR DA LITERATURA NO CESEC

As primeiras ações que contribuíram para o surgimento do projeto “Um poeta por mês” surgem em agosto de 2015, na biblioteca do Centro Educacional de Educação Continuada Professor José Américo da Costa. A análise da dinâmica escolar e do uso da biblioteca revelou que os empréstimos literários estavam diretamente ligados aos trabalhos obrigatórios do Ensino Fundamental. Ao alcançarem o oitavo módulo, a maioria dos alunos buscava obras exclusivamente para atender a essa exigência acadêmica. Entendemos, então, que

na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos torna-se atividades relegadas a segundo plano. A quantidade de textos “lidos” (será que de fato são “lidos” pelos alunos?) é supervalorizada em detrimento da seleção qualitativa do material a ser trabalhado com os alunos. (Silva, 2003, p. 515).



Uma parceria foi estabelecida entre a biblioteca e a professora de linguagens, a partir de um convite para explorar o acervo em conjunto. Embora esse movimento tenha iniciado com a participação de poucas pessoas, gradualmente, toda a equipe foi envolvida, abrangendo a direção, assistente, auxiliar educacional, especialista, estudantes e ex-professores. Essa colaboração resultou no aumento significativo dos registros de empréstimo no período de 2016 a 2019.

A dinamização da biblioteca foi cuidadosamente planejada, abrindo lugar para novos projetos e possibilidades de incentivo à literatura, como por exemplo o evento “Café com Arte”, uma iniciativa que transformou a biblioteca em espaço de deleite coletivo. Apesar das resistências dos estudantes focados na rápida conclusão dos estudos, a equipe persistiu, organizando eventos como “Contos e Caldos” e “Noite da Viola Caipira”.

O sucesso dessas ações motivou a busca por parcerias externas, incluindo a realização de Cafés Literários na Biblioteca Municipal Baptista Caetano D’Almeida e o acompanhamento de um espetáculo-tour de rua das Lendas Sanjoanenses. Dentre essas iniciativas, destaca-se também o evento de lançamento de um livro de um ex-professor do CESEC (Livro ‘Poemas’, de Hélio Augusto), criando um momento significativo e memorável.

Em 2020, diante do desafio do isolamento social, ocasionado pela COVID-19, o projeto “Eu Indico” (dedicado à indicação de leituras pela comunidade escolar) foi adaptado para as redes sociais (Facebook e Instagram), preservando sua essência e ampliando sua visibilidade. É relevante destacar que nesse momento de suspensão das atividades presenciais, o “Eu Indico” evoluiu para se tornar não apenas uma fonte de recomendações literárias, mas uma companhia valiosa e uma opção de lazer durante os difíceis dias de isolamento.

O ano de 2021 não representou uma interrupção, mas sim uma reinvenção do projeto. Além das indicações culturais, houve uma expansão para abordar temas de utilidade pública, como a doação de sangue, demonstrando a contínua ressignificação do “Eu Indico” às necessidades cotidianas.

Ao longo desses anos, as ações não apenas estimularam a leitura, mas também emergiram como agente de transformação cultural e social na comunidade do CESEC. Olhando para o futuro, vislumbramos a continuidade dos projetos e a exploração de novas formas de promover o gosto pela leitura e pela cultura.

UM POETA POR MÊS – RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS

Os projetos de valorização da cultura literária desenvolvido no Centro Estadual de Educação Continuada Professor José Américo da Costa visam promover a conscientização dos estudantes sobre a importância da arte e da cultura. Identificamos três elementos-ações essenciais que nos permitem potencializar nossas práticas: as parcerias com professores, a dinamização do espaço da biblioteca e a busca por expansão e parcerias externas. Essas ações, realizadas de abril a novembro de 2023, culminaram no projeto “Um Poeta por Mês”, que têm como foco o público-alvo composto por estudantes (jovens e adultos),



equipe pedagógica da instituição e toda a comunidade escolar interessada em participar dos encontros.

Estes encontros, desenvolvidos ao longo do ano letivo, tiveram como propósito central a valorização da cultura literária regional e nacional, destacando o gênero versado e a prosa poética, incentivando o gosto pela leitura e a apropriação do bem público.

Durante as reuniões mensais, realizadas com a participação ativa dos idealizadores, direção e professores colaboradores, os espaços de atuação foram diversificados, proporcionando uma compreensão ampla de que arte e cultura não prosperam quando submetidas a limitações estritamente técnicas. A contextualização dos objetos literários foi essencial para promover debates significativos, conectando as obras às diversas realidades enfrentadas diariamente pelos estudantes. Além disso, a apropriação de espaços públicos, que muitas vezes foram negados aos estudantes por desconhecimento do bem público, contribuiu para uma experiência enriquecedora.

Os encontros poéticos foram planejados minuciosamente, contemplando diferentes espaços externos para ampliar a experiência cultural. A dinamização do espaço da biblioteca, transformando-o em um local propício para os encontros, desempenhou papel fundamental na consecução dos objetivos do projeto. A participação ativa da comunidade escolar em cada etapa, desde a escolha dos espaços externos até a avaliação dos encontros, consolidou a importância da parceria com professores na execução do projeto.

Ao longo do ano, os encontros poéticos foram realizados em diversos locais. Segue abaixo uma síntese geral dos encontros planejados para o ano de 2023:

ENCONTROS POÉTICOS - AUTORES HOMENAGEADOS/MÊS:		
Encontro nº 01	Carlos Drummond de Andrade Biblioteca Municipal	Abril
Encontro nº 02	Vinicius de Moraes Conservatório Estadual	Maio
Encontro nº 03	Carolina Maria de Jesus Praça da Biquinha/Biblioteca da Escola	Julho
Encontro nº 04	Adélia Prado Biblioteca da Escola	Agosto
Encontro nº 05	Cora Coralina Biblioteca da Escola	Setembro
Encontro nº 06	Guimarães Rosa Teatro Municipal	Outubro
Encontro nº 07	Conceição Evaristo APAC	Novembro
Encontro nº 08 ¹	Patativa do Assaré	Dezembro

O primeiro encontro, realizado na biblioteca municipal Batista Caetano D'Almeida, foi uma homenagem a Carlos Drummond de Andrade. A biblioteca, que por vezes não é

¹ O oitavo encontro não foi realizado.



reconhecida como espaço público e gratuito, encanta por sua grandiosidade e relevância histórica, incentivando a literatura há quase três séculos. O segundo encontro ocorreu no teatro do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, homenageando Vinícius de Moraes. Em todos os eventos há um esforço de trazer outras apresentações artísticas-culturais, que enriquecem os momentos, proporcionando uma imersão profunda nos textos literários e a possibilidade de extrapolá-los. A literatura é entendida, então “não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de experiência única com o texto literário” (Zilberman, 2009, p. 16).

A expansão do projeto para espaços externos é trabalho árduo e necessário, em especial quando se almeja construir novas experiências formativas. Chamamos atenção para o sexto encontro poético, que homenageou Guimarães Rosa no Teatro Municipal de São João del-Rei, contando com a participação especial da orquestra de viola caipira do Conservatório Estadual. Esta parceria externa não apenas enriqueceu a experiência cultural, mas também reforçou a ideia de que a literatura e a cultura podem transcender as barreiras escolares.

O sétimo e último encontro, dedicado à autora Conceição Evaristo, ocorreu em novembro na Apac - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados de São João del-Rei. Essa parceria externa possibilitou uma roda de conversa, apresentação da vida e obras, leitura de textos, e uma participação ativa das internas, destacando a inclusão social e cultural promovida pelo projeto.

Em síntese, o projeto de valorização da cultura literária no CESEC Professor José Américo da Costa demonstra que a parceria com professores, a dinamização do espaço da biblioteca e a busca por expansão e parcerias externas são elementos essenciais para a promoção de uma educação integral e culturalmente rica. O envolvimento ativo da comunidade escolar ao longo das etapas do projeto reforça a importância dessas ações na formação cidadã dos estudantes, consolidando a literatura como uma ferramenta poderosa para o enriquecimento da experiência educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução do projeto, tornou-se evidente que nossos objetivos foram progressivamente alcançados a cada mês. Isso se refletiu no crescente envolvimento da comunidade escolar, especialmente dos estudantes, que demonstraram interesse nas leituras e reflexões propostas. Além disso, observamos uma valorização significativa das vivências em cada encontro, acompanhada pelo fortalecimento do sentimento de pertencimento aos espaços culturais visitados. O que inicialmente seria apenas uma estratégia diversificada para incentivar a leitura acabou tomando proporções surpreendentes, transformando-se em uma experiência gratificante e formativa para toda a comunidade escolar.

A participação ativa dos idealizadores, da direção e dos professores foi crucial para o sucesso do projeto, buscando diversificar os espaços de atuação e promover a compre-



ensão de que arte e cultura prosperam na ausência de limitações. Nos encontros, dedicamos atenção à contextualização literária, promovendo debates relevantes para diversas realidades diárias. Buscamos a apropriação de espaços públicos, parte do cotidiano dos estudantes, mas que, por vezes, lhes foram negados devido ao desconhecimento de sua natureza pública.

A abordagem colaborativa com professores foi essencial para ampliar os horizontes dos estudantes e enriquecer suas experiências culturais. A dinamização da biblioteca desempenhou papel crucial, consolidando-a como um centro vital para o desenvolvimento do projeto. A expansão para espaços públicos reforçou a ideia de que a cultura não deve ser confinada, mas integrada aos lugares frequentados pelos estudantes no dia a dia.

Diante da escassez de referências sobre estratégias de ensino para jovens e adultos, este projeto assume importância significativa. Considerando os resultados obtidos, é fundamental destacar a singularidade e contribuição deste trabalho para a construção de referenciais sólidos. Ao investigar a respeito dos resultados e lições aprendidas, buscamos estimular o desenvolvimento de novos projetos e pesquisas que ampliem as possibilidades de ensino para jovens e adultos. Este projeto não se encerra como uma experiência local bem-sucedida, mas como uma valiosa contribuição para o conhecimento na educação. Ao compartilhar práticas e reflexões, almejamos fomentar o debate e incentivar a replicação de iniciativas que promovam um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192 > acesso em: nov. de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: nov. 2023.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de [et al.] (Orgs.). O Direito à literatura – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. Disponível em:

<<https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1>> Acesso em: nov. 2023



CHARTIER, Roger. **Os livros resistirão às tecnologias digitais**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/938/roger-chartier-os-livros-resistirao-as-tecnologias-digitais>. Entrevista concedida a Cristina Zahar. Nova Escola. Acesso em: nov. 2023.

DE SOUZA, Katyusca; MARQUES, Girlene; ARAÚJO, Francilda. **Literatura na educação de Jovens e Adultos (EJA): trajetórias para a construção de leitores**. **Revista Príncipia**, João Pessoa - Paraíba, nº 47, p. 112-121, 2019.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: Da teoria literária à prática escolar**. In: *Anais do Evento PG Letras 30 anos*. 1(1): 514-527, 2003.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: nov. 2023.



ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: OS MEDIADORES DIGITAIS

Vanessa Rita de Jesus Cruz
(SEDUC-TO)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O homem vem encurtando distâncias, ultrapassando barreiras e se comunicando com pessoas a quilômetros em questão de segundos. Ouvindo, vendo e lendo o outro instantaneamente em um movimento gerado pela globalização, tecnologia, internet, mídias digitais e redes sociais. Vivemos em um tempo em que parece não haver distância, limite ou barreira que impeça a “comunicação” entre as pessoas, conhecidas ou não, e a divulgação do conhecimento.

Nesse turbilhão de “novidades” que permitem a criação, a invenção e/ou a descoberta da escrita, da imprensa de Gutemberg, do rádio, da televisão, do computador, da internet, do cinema, dentre outras, está o sujeito que criou, que fez evoluir, que alimenta a tecnologia e aquele que usufrui da mesma com diferentes objetivos.

Nesse universo, os jovens têm dominado, melhor que nós, o uso das novas tecnologias, tendo se utilizado delas com propriedade. Não dá para escapar: o ambiente digital é uma realidade e nessa realidade o computador, os tablets e os celulares fazem surgir variadas formas de se ler, oferecendo diferentes recursos para os leitores acessarem a leitura. Ler literatura, hoje, requer que a vejamos em um contexto que dialoga com os diferentes modos em que ela tem-se manifestado.

Se, por um lado, a literatura e o livro literário estão em constante debate com outros tipos de arte, tais como o cinema, o teatro, a pintura; por outro, o impresso não tem sido a única forma de se ler um livro, podendo a leitura ser feita tanto no papel quanto na tela, tendo o leitor a possibilidade de frequentar tanto uma biblioteca real como uma virtual. A internet tem feito circular uma enorme variedade de textos, recebendo, armazenando e oferecendo obras literárias para a sociedade. Desse modo, vemos que há diferentes objetos, tais como celulares, tablets, notebooks, livros, revistas, etc., que permitem a leitura impressa ou por meio das tecnologias digitais, “dando à leitura outras materialidades que pedem outros modos de ler” (MARTINS *et al.*, 2011, p. 22). Nesse trabalho, pretendemos discutir sobre algumas questões relevantes que envolvem a formação de leitores e os mediadores digitais. Para tanto, recorreremos a alguns teóricos de ambos os temas para subsidiarem a nossa discussão e conclusão: Silva (2009); Mestre (2017); Bellei (2010); Fraisse (2011); Zilberman (2011), dentre outros.



LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

A formação do leitor é um processo que deve se iniciar na infância, primeiramente por intermédio da família. No entanto, caso esse encontro com a leitura não ocorra na infância, pode e deve se iniciar em outro momento, como na adolescência ou na idade adulta. A criança ainda não foi alfabetizada e ali está, ao seu lado, a mãe, o pai, os avós a lhe contar histórias, a despertar o prazer pela leitura, criando-se um encantamento pelo mundo literário e o gosto diário pelo encontro com o mundo imaginário. A criança escuta a história, vê as imagens, toca as páginas, toma partido de uma ou outra personagem. A única preocupação do pequeno leitor é saber o que virá depois, na próxima página ou no dia seguinte. Mas, à medida que crescem, junto com os brinquedos, muitos deixam também os livros no passado. Esse abandono do ato de ler tem despertado a atenção de vários setores da sociedade, provocando discursos que pensam a leitura e o acesso ao livro.

No entanto, o quadro desenhado no parágrafo anterior retrata um recorte de classe: pais e mães que sabem ler e que têm tempo para essa fabulação; pais e mães que podem comprar livros. Essa realidade não é vivenciada por toda a população.

Quando a criança atinge a idade de frequentar a escola, o papel de formação de leitores também é passado para a escola e para os professores. Nessa fase, é comum algumas famílias abandonarem o hábito de ler com os filhos, deixando a escola como responsável para exercer esse papel de formadora de leitores.

Para Silva (2009), há dois requisitos fundamentais quando se fala de formação de leitor: a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros que são adequados ao leitor alvo, questões aparentemente resolvidas se pensarmos nos professores de português e nas bibliotecas das escolas. Mas, como sabemos, as escolas podem enfrentar problemas nos dois quesitos. Nem sempre, os professores têm condições favoráveis que lhe permitem motivar a leitura. A sua formação acadêmica, por vezes, não lhes propiciara momentos de acesso direto à leitura de obras, voltada mais para as teorias da leitura. Além disso, esses alunos, muitas vezes trabalhadores durante o dia e estudantes à noite, não dispunham de tempo ou recursos financeiros para acessarem à leitura.

No processo de formação de leitores, o professor é fundamental. As obras que ele seleciona, o modo como conduz a leitura, o que faz com ela, tudo isso influencia o contato, a continuidade e a ação do leitor com o livro. No ensino fundamental ou médio, e mesmo depois dessa fase escolar, a formação de leitores não depende, única e exclusivamente, do professor, mas este se constitui como um dos mediadores que muito tem influenciado toda uma geração de leitores. Esse importante mediador de leitura democratiza o saber, permitindo que os seus alunos leitores não apenas tenham acesso à obra e à leitura, mas também que tenham voz, que manifestem suas impressões, mostrando suas alegrias e/ou frustrações diante da leitura realizada.

A leitura na escola quase sempre está ligada ao dever. Quando se fala em ler na escola ou em casa – mas a partir da solicitação do professor – imediatamente se pensa em ava-



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

liações, em trabalhos ou em simulados, provocando em alguns a ideia de que isso impede que o leitor crie um vínculo com a leitura e com a literatura. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular, de modo geral, por exemplo, têm exigido um tipo específico de preparação de leitor e de leitura, tratando-se de uma ação que será colocada em avaliação. Ressaltamos, no entanto, que o professor não se limita a formar leitor para provas. Por intermédio da escola, muitos sujeitos têm se tornado leitores perenes de literatura.

Sabemos que o livro, a leitura e a literatura, hoje, dividem espaço com outros interesses a que os alunos têm, tais como as mídias digitais, as redes sociais, o cinema, os jogos eletrônicos, os computadores. Pode parecer que a literatura esteja sendo substituída por todos esses outros espaços de entretenimento – e poderíamos dizer, de formação –, mas o que percebemos é que esses outros meios também têm funcionado como espaços de formação de leitores. Por meio dos *blogs*, redes sociais, aplicativos e páginas eletrônicas específicas, os alunos têm acessado, lido, escrito e compartilhado textos literários.

Desse modo, temos percebido que não apenas a família e a escola têm tido a exclusividade no processo de formação de leitores. Os alunos também vêm lendo o que os outros colegas indicam, o que os *blogueiros* dizem que é bom e o que as páginas eletrônicas sugerem. É bom ressaltarmos, porém, que é o professor e a escola que oferecem as condições básicas para que os sujeitos não simplesmente leiam, mas possam, também, ter condições de construir sentidos para aquilo que leram, consigam formar uma opinião crítica, se for o caso, e saibam o que fazer a partir do que leram.

Os meios digitais têm tornado o campo da leitura literária, em alguns casos, desinteressante ou menos atraente, mas também têm servido como modo de se ter acesso a ela, por meio da divulgação de obras literárias, abrindo espaço para se realizarem leituras. Essa realidade termina por exigir novos modos de se ler.

Conforme Mestre (2017, p. 3), o leitor digital possui uma leitura híbrida que foi desenvolvida pelos meios de comunicação: “parece ter sido, pelo contexto sociocultural que o rodeia [...] preparado para um tipo de leitura diferente daquele que era promovido pelos meios analógicos impressos”. O novo leitor é imerso a múltiplos espaços e linguagens por meio das plataformas digitais, inserindo ao modo de leitura os mesmos aspectos de suas vivências cotidianas, ou seja, instantâneas, fragmentadas e dinâmicas.

Há divergências teóricas sobre o futuro dos textos literários diante da crescente evolução digital. Bellei (2010) elucida que

Os recursos digitais, portanto, chegaram para complementar e melhorar os recursos utilizados nas tecnologias anteriores, a tecnologia do texto impresso em particular. As bibliotecas sem paredes chegaram para complementar as bibliotecas tradicionais, a leitura detalhada para complementar a coleta de textos hipertextualizados (BELLEI, 2010, p. 57).

Por seu potencial transformador, Bellei (2010, p. 57) aponta também que a tecnologia pode ser vista como “uma força estruturante, ou um ambiente, que acaba por rees-



truturar o espaço e o tempo e por moldar hábitos, comportamentos e práticas sociais e culturais”, e sendo assim, não poderá ser considerada apenas um instrumento. Essas conjunturas proporcionaram mudanças no currículo escolar, de forma que se faz necessário o desenvolvimento do letramento digital¹. Sobre isso, Zilberman (2016) aponta que

Em um cenário em que o livro perdeu a uniformidade, e a literatura, a unidade, a leitura não poderia permanecer incólume. Processo calcado no reconhecimento de uma alteridade que aparece sob a forma de texto a decifrar, a leitura requer uma metodologia que faculta seu exercício – um letramento (ZILBERMAN, 2016, p. 33).

Desse modo, na escola – lugar de formação de leitores e do acesso às obras, acabam se concentrando as mais diversas questões sobre a educação, sobre o contato inicial com a leitura e a sua valorização, bem como sobre o ensino da literatura. Entretanto, como podemos ver, os livros, no Brasil, já não possuem “hegemonia como espaço de fruição e conhecimento” (REZENDE, 2009, p. 4). Os meios digitais, conforme afirma Rezende (2009), são mais atrativos aos jovens, levando-os a ter mais interação, uma vez que podendo acessar algumas telas obtém-se diversas informações de modo instantâneo.

OS MEDIADORES DIGITAIS: OS YOUTUBERS, AS PÁGINAS ELETRÔNICAS E AS REDES SOCIAIS

Como se sabe, o livro lido na antiguidade não é o mesmo que se leu na Idade Média ou aquele lido no período pós-invenção de Gutenberg, nem tampouco o livro que lemos hoje. Passamos da leitura do livro em forma de rolo de papiro à leitura na tela do computador. Saímos do livro manuscrito para o livro impresso e daquele para a leitura na tela digital, vivenciando, poderíamos assim dizer, uma revolução: “[...] a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1998, p. 13).

No que diz respeito às mudanças provocadas pela tecnologia, o uso da internet altera também o modelo de edição. O cenário da edição e da cultura sofre alterações tanto de cunho ideológico quanto de cunho econômico, possibilitando às diferentes camadas sociais divergirem em seus gostos e uma relativa despreocupação com a rentabilidade de determinada obra.

Em tais condições, a Internet surge como um lugar ‘alternativo’: um espaço onde se pode ter o sentimento de escapar ao mesmo tempo da ‘ditadura do

¹ Segundo o Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o letramento digital “diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005).



mercado' e da ideologia do *entretenimento* imposto e globalizado. Um lugar onde a recomendação individual e 'autêntica' (pensemos no efeito das redes sociais do tipo Facebook ou Twitter, mas também em uma multiplicidade de sites pessoais ou associativos e de *links* estabelecidos a partir desses sites) vem substituir a formatação de massa e as barreiras editoriais institucionalizadas. Nada de surpreendente em tais condições, ao constataremos a efervescência dos sites de criação, de compartilhamentos e de críticas literárias (FRAISSE, 2011, p. 69).

Mas há de se pensar, por outro lado, que essa expansão e diversificação do conhecimento não estão afastadas das leis de mercado, uma vez que ao acessarmos a internet somos cercados por uma grande quantidade de propagandas, o que evidencia que os acessos geram ganhos financeiros. Pode-se dizer que "o 'custo' de um livro é radicalmente modificado por sua digitalização" (FRAISSE, 2011, p. 63). Poderíamos pensar que esse processo gera uma diminuição em gastos relacionados a projeto, à produção, confecção e armazenamento, possibilitando que o livro chegue ao consumidor com um preço mais razoável. Mas os livros, embora digitalizados, continuam a ser fonte de renda de editoras.

Consideremos, por exemplo, que o preço e o custo finais de um livro nem sempre são compatíveis, mostrando que não estão tão atrelados como parece, pois lidam muito mais com o que é o lugar simbólico da editora, da livraria, do autor, etc., e não exatamente ao custo que teve para a fabricação. Consideremos, ainda, o fato de os e-books não ocuparem lugar e serem reproduzidos com um custo muito pequeno, mas podem custar alto para o consumidor. Por fim, os livros em PDF, ou outra extensão, que circulam na internet de modo não oficial tendem ter um custo muito pequeno para os leitores, no entanto, nem sempre são de boa qualidade.

Em sua tese de doutorado, intitulada *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*², defendida em 2013, Gabriela Rodella de Oliveira descreve e analisa práticas de leitura de estudantes na escola. Analisando um item sobre *leitura de livros em mídias digitais* (computadores, *tablets*, celulares, etc.), a pesquisadora observou que os alunos da escola com maior poder aquisitivo, e que disseram possuir *tablets* e leitores digitais, são os que menos disseram ler em livros de suportes digitais. A pesquisadora aponta o fato de terem contato desde a infância com livros no suporte de papel como provável causa da resistência a ler em mídia digital. Desse modo, por terem o hábito e o acesso ao livro impresso e ao *tablet*, tem também a opção de escolher o tipo de leitura de sua preferência. Situação que não acontece com os estudantes de uma das escolas pesquisadas que não puderam desenvolver a prática de leitura de livro impresso e que costumam realizar as atividades de leitura por meio da tela do computador, relatando que podem fazer o *download* dos livros solicitados pela escola sem terem custo algum. Outra hipótese pela leitura em tela pode ser que esses estudantes tenham desenvolvido um pouco mais a prática de leitura nesse suporte.

² A pesquisa foi realizada com discentes do 1º ano do Ensino Médio em quatro escolas públicas e particulares de São Paulo.





Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Esse novo contexto, que envolve tecnologia, mudanças culturais e sociais, possibilitou o surgimento de outros mediadores de leitura. Sabemos que não é apenas a escola que indica e sugere obras literárias³. Os influenciadores digitais também têm se prestado a essa tarefa⁴. Eles conseguem chegar a cidades em que nem biblioteca e livraria têm:

Outro fator que contribui para termos cada vez mais jovens leitores é o poder do meio digital. Segundo a editora da Rocco, *booktubers* e *bookstagrammers* (pessoas que falam sobre livros no Youtube e no Instagram, respectivamente) são essenciais para engajar uma juventude que passa boa parte do dia navegando pela internet (CASARIN, 2019, p. 10).

A internet, ao expandir as possibilidades de acesso às informações, tornou-se um meio importantíssimo não apenas de se divulgar e difundir os livros, mas também de vendê-los – há vários sites específicos para a venda de livros, inclusive usados –, proporcionando aos interessados uma vasta rede de opções que facilitam até mesmo a escolha, separando as obras de acordo com os interesses e os gêneros, apresentando, muitas vezes, um pequeno texto explanando o conteúdo da obra, disponibilizando, às vezes, o primeiro capítulo ou um dos contos para a leitura em alguma extensão digital. Além, é claro, das muitas obras que são viabilizadas, gratuitamente, em formato PDF ou outra extensão.

É importante mencionarmos o aumento das vendas de livros no ano de 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19. A pandemia modificou a rotina e os hábitos das pessoas em todo o mundo. Em relação à leitura não foi diferente. Segundo Felipe (2020), “movimentos em favor da leitura estão crescendo nas redes sociais, mostrando os livros como companheiros ideais durante a quarentena”.

A procura se deu não apenas pelos livros impressos, considerando que nesse período, em que por várias vezes as livrarias físicas tiveram que ficar fechadas e organizar outras maneiras para vender, houve um crescimento da venda de livros digitais, influenciada pelo preço e pela agilidade de entrega: “a facilidade de entrega do produto é imensa. Cinco minutos depois da compra, já é possível ler” (EXAME, 2020), é o que diz Marcos da Veiga Pereira, sócio da Sextante e presidente do Sindicato Nacional de Editores de Livros (Snel), em matéria publicada por *Estadão* na revista online Exame, em 30 de julho de 2020.

3 A mídia sempre fez essa divulgação, como, por exemplo, nos jornais e revistas do século XIX e XX, com suas resenhas, com a publicação de folhetins, os programas de televisão (canais abertos e fechados), como vimos em programas como *Jô Soares* e, mais recentemente, em *Conversa com Bial*. Outros lugares fizeram e fazem parte dessa divulgação, tais como as livrarias com seus livreiros, os vendedores ambulantes, dentre outros.

4 A Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em sua 5ª edição, passou a incluir os itens Indicação de um influenciador digital, em blogs, redes sociais ou pelo Youtube e Indicação de clubes de leitura na questão Fatores que influenciam na escolha de um livro. Embora com uma participação ainda tímida no ano em que ocorreu a pesquisa, o fato desses itens serem incluídos como influenciadores na hora de se escolher um livro para leitura, já evidencia que os influenciadores digitais começam a ganhar espaço quando se pretende abordar a questão da leitura (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2020).



Ainda conforme a matéria, tanto o e-book quanto o e-commerce ajudaram o mercado editorial, movimentando as vendas desde março de 2020. A matéria também destacou a fala de Daniela Kfuri, diretora de Marketing e Vendas da HarperCollins Brasil:

Na pandemia, a busca por esse tipo de livro⁵ expandiu ainda mais. As pessoas estão preocupadas com a crise, o emprego, querendo entender melhor como se relacionar com seus ganhos, comenta Daniela. Nesse período, a HarperCollins, como a maioria das editoras, diminuiu drasticamente o número de lançamentos. Entre abril e junho, só fez lançamentos digitais, já que as livrarias físicas são essenciais para a divulgação de um livro. Um ponto a se comemorar foi que as vendas de e-books aumentaram, para a editora, pelo menos 40%. No início da pandemia, ela lembra, foram feitas até campanhas para incentivar esse tipo de leitura (EXAME, 2020).

Nesse mesmo sentido, foi a fala de Pereira, mencionado acima: “Mas o e-book está indo muito bem mesmo e tivemos um crescimento expressivo, da ordem de 60%” (EXAME, 2020).

É bom notarmos que dentre as Seções trazidas pela Revista Bula estão *Contos*, *Crônicas*, *Ensaio*, *Livro da semana*, *Livros*, *Poesia*, onde é possível obter informações críticas sobre as temáticas, além de muitas sugestões de leitura.

Há, também, vários canais literários do *Youtube*, postagens de vídeos que indicam obras literárias nas redes sociais, programas de rádios e de televisão⁶ que se propõem a ler, sugerir, analisar e discutir livros e literatura. Temos, ainda, diversos blogs de professores, de escritores, de estudantes e de leitores que postam sugestões de leituras, discutem obras, disponibilizando seus próprios textos. A título de exemplo, temos esses links de redes sociais: <https://www.instagram.com/lendogsv/> no *instagram*; <https://www.facebook.com/lergrandesertaoveredas> no *facebook*. Em *Ler Grande Sertão: veredas*, página no *facebook*, há a postagem de vídeos de pessoas lendo a obra. Alguns desses vídeos possuem poucos minutos e outros são mais extensos. A página no *instagram*, *lendo Grande Sertão: veredas*, que possui quase 1000 seguidores, contém mais de quinhentos vídeos de pessoas de diferentes regiões e cidades também lendo a obra; o ambiente em que esses leitores aparecem são bem diversificados, estando no íntimo de suas casas ou em um ambiente externo; a leitura, feita na pandemia, traz a *hashtag* “AmornosTemposdoCorona”; e assim como os vídeos postados na página do *facebook*, temos homens e mulheres realizando a leitura.

5 Fazendo referência a livros de autoajuda. Segundo ranking realizado pela Nielsen por solicitação do Estadão, dos 15 livros mais vendidos no Brasil entre o período de 23 de março até 12 de julho de 2020, durante a quarentena, dez foram de autoajuda, principalmente financeira, dois de ficção, três foram escritos por mulheres, dois são brasileiros e apenas um é recente (EXAME, 2020).

6 Um exemplo é a emissora de rádio da UFT (Universidade Federal do Tocantins), 96,9 FM, em que há o programa Café com livro, voltado para entrevistas com autores de livros que são publicados pela editora da universidade e que tem como objetivo estimular novos autores e fornecer informações sobre publicações, e o interprograma Estação literária, que propõe a apresentação de um livro em um minuto, divulgando livros publicados pela editora da UFT e comentando seus temas (UFT, 2022).



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Nesses espaços, muitas vezes em plataformas virtuais, escritores, leitores e críticos constroem e desconstróem sentidos, proporcionando aos leitores não apenas uma experiência de leitura, mas também a possibilidade de escreverem sobre o lido e, inclusive, reescreverem o texto literário lido. Essas ações sobre a escrita do texto literário produzem diferentes sentidos, interferem no modo como a obra foi escrita, escolhem outros caminhos a seguir. Tome-se como exemplo os sites de *fanfic*, que têm permitido que os jovens reescrevam, encenem, interajam, comentem e avaliem obras literárias – além de sagas, novelas, filmes, vídeo games e séries –, se organizando em comunidades sociais. Exercendo, em alguns casos, não apenas o papel de leitores, mas também de produtores e críticos.

As últimas décadas do século XX não viram apenas a valorização do livro, mas também a sua perda de espaço para a tela e a sua concorrência com ela (ZILBERMAN, 2011). É possível encontrar aqueles para os quais os meios digitais representam um perigo à leitura impressa, mas, por outro lado, assim como nós, há aqueles que acreditam que os meios virtuais podem fortalecer a relação do leitor com a leitura:

O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, esta não sofre ameaça nem concorrência. Pelo contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 31).

Desse modo, não apenas os alunos, mas também os professores precisam tomar posse das competências necessárias que lhe permitam usufruir das leituras e informações da rede mundial de computadores de modo autônomo e libertador. Para tanto, é necessário ter condições de selecionar aquilo que é útil e confiável, daquilo que é dispensável e desproporcional à nossa realidade, considerando o contexto em que vivem e as suas experiências de vida. Mais uma vez, enaltecemos o importante papel que o professor possui enquanto mediador, podendo ser a principal ponte entre os seus alunos e os “novos” meios de se chegar à leitura e, por extensão, à escrita.

O fato é que há uma efervescência de páginas eletrônicas destinadas a diferentes áreas da literatura, facilitando as escolhas, a partir dos interesses e gostos, de todos os possíveis leitores. Sabemos, no entanto, que muitos sites e influenciadores de leitura são patrocinados por editoras ou livrarias para que se divulguem determinadas obras. Esse processo de se colocar “em vitrine” certas obras não é ingênuo. Devemos nos perguntar se a ideia de facilitar a escolha também não é um modo de venda de obras e de autores e de produzir prêmios de venda.

Esses possíveis leitores se posicionam diante de telas que permitem uma leitura não linear e simultânea, oferecendo ao leitor um mundo fragmentado e mutável.

Assim, a tela requer um consumidor habilitado às suas propriedades, que correspondem a uma outra mimese do real. Não mais o mundo que se

apresenta na forma da síntese e da continuidade temporal, mas se dá de maneira repartida, concomitante, gráfica e audiovisual. Trata-se, provavelmente, de um consumidor mais aparelhado, capaz de apreender o simultâneo e o múltiplo, processá-lo e decodificá-lo, chegando não apenas a um tipo de informação, mas também à interpretação do mundo que lhe é transmitido (ZILBERMAN, 2011, p. 85).

O leitor está imerso em um contexto amplo em que ele não lê apenas palavras escritas e que requer dele a compreensão de diferentes linguagens, por isso, “a versão contemporânea da pergunta ‘O que é um leitor?’ se instala nesse lugar. O leitor perante o infinito e a proliferação. Não o leitor que lê um livro, mas o leitor perdido numa rede de signos” (PIGLIA, 2006, p. 27).

Não se trata apenas de ler, de acessar à informação. Trata-se, também, de compreender a leitura do mundo e o que se faz com ela. Reiteramos a importância do professor enquanto formador de leitores, de sujeitos competentes para a leitura dos livros e para a leitura do mundo expressa neles e por eles. Segundo Zilberman (2011), o mundo oferecido pela tela exige um processo de leitura mais complexo que o proposto pelo livro, uma vez que este trabalha com a linearidade e com a continuidade e mesmo quando deixa lacunas, possibilita que o leitor consiga completar os vazios e entender o que está escrito. Por outro lado, os conteúdos que a tela proporciona não apresentam linearidade e nem sempre possuem relação uns com os outros.

Nesse sentido, cabe uma observação feita por Zilberman (2011) em relação à leitura de um conteúdo do livro e de um conteúdo oferecido pela tela. Podemos dizer que para se ler o conteúdo do livro pressupõe-se o domínio da escrita, ensinada ou solidificada pela escola, enquanto aquele apresentado pela tela, não costuma ser solidificado pela escola e ainda conta com outros tipos de linguagens, como a visualização de imagens e produção de sons. Torna-se, então, salutar que a escola, ao trabalhar com diferentes linguagens, desenvolva nos alunos as competências necessárias para “ler bem” aquele conteúdo que é disponibilizado pelas telas.

Mesmo a leitura dos livros impressos sendo, aparentemente, mais fácil, o que se percebe é que muitas pessoas têm gostado da leitura pela tela. Por meio dos recursos digitais, o acesso ao literário tem ganhado diferentes espaços, proporcionando que mais pessoas possam ser leitoras, o que não significa que o livro impresso não tenha o seu lugar ou que deixará de existir.

Talvez não fosse exagerado afirmar que o livro impresso, sacralizado na sua aparente imaterialidade e elevação aurática, acabou por se acomodar no território de uma elite especializada e bem provida de meios, sejam estes intelectuais, como os que frequentam a academia, sejam financeiros, como colecionadores e admiradores de obras raras. Da sua parte, a tela simboliza a popularização e desterritorialização da arte, o igualamento das espécies





de texto, o nivelamento – social, etário, étnico, de gênero – dos consumidores, enfim, a democratização, porventura a almejada socialização dos meios de criação, produção e circulação dos bens culturais. Afinal, no universo digital e na cibercultura há lugar para (quase) tudo, pois não existe censura, nem proibições, museus e obras clássicas reproduzem-se sem custo, todos podem participar dele como emissores e como destinatários (ZILBERMAN, 2011, p. 87-88).

Desse modo, a tela pode ampliar as possibilidades de acesso ao mundo da leitura e da escrita, permitindo que mais pessoas leiam, escrevam e reescrevam histórias, suas e de outrem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há os leitores fiéis dos impressos, que ainda se recusam a ler um livro utilizando uma tela. Eles querem tocar o livro, sentir o seu cheiro, levá-lo na mochila com a certeza de que a “bateria” não acabará. Há os leitores das telas. Eles não precisam segurar o livro, nem tampouco cheirá-lo, mas leem e se sentem parte do mundo tecnológico. Há os leitores de impressos e de telas. Eles não dispensam a leitura e se sentem seguros com os diferentes modos que ela pode se apresentar. No papel ou na tela, que se leia, que se construa e desconstrua sentidos. Por prazer, por passatempo, por conhecimento.

Pelo exposto, é possível perceber que as novas tecnologias não possibilitaram apenas o acesso a livros e a outros modos de ler, mas também permitiram o surgimento de mediadores de leitura, de pessoas que querem sugerir obras literárias, que querem analisá-las e compartilhá-las, que influenciam os leitores a abrirem um livro impresso e passar as suas páginas ou a clicarem em um link, passarem o dedo em uma tela e ver/ler o que está escrito.

A formação de leitores é um processo que demanda investimento e participação de vários atores sociais. Para ficar em certa simplificação, pode-se dizer que os resultados, positivo ou negativo, têm relação com as diversas ações realizadas a curto, médio e longo prazos. Em matéria publicada na Revista Palavra, Casarin (2019), cita a fala do escritor Rodrigo Ciríaco, a qual transcrevemos abaixo:

São muitos fatores que interferem no interesse pela literatura, desde uma formação escolar deficitária, a ausência ou insuficiência de ações de mediação de leitura, até a falta de uma política pública eficiente para o setor. O interesse existe se tiver acesso, investimento e múltiplas formas de mediação, diz Ciríaco. Ele acredita que o ambiente familiar e escolar são fundamentais para que pessoas cresçam com o hábito da leitura, mas outros caminhos se fazem essenciais. “São necessários investimentos em bibliotecas, com programação permanente e diversificada, e pequenas livrarias em diversos pontos da cidade, principalmente nas periferias” (CASARIN, 2019, p. 11).





No tocante à ideia de contato com a literatura, um passo enorme é dado, cotidianamente, uma vez que, como é possível perceber, em todo o Brasil, muitas pessoas têm se dedicado a incentivar as crianças e os jovens sobre a importância dos livros e da leitura. Há projetos que oferecem livros para as bibliotecas, doação de livros por instituições privadas, formação de mediadores de leitura (a exemplo do SESC Tocantins), visitas de mediadores de leitura às escolas, saraus, formações, concursos literários, *slams* (batalhas de poesia), bibliotecas itinerantes, rodas de conversas entre escritores e estudantes, sites literários, blogs...

No mais, pontuamos, ainda, sobre a relevância de os mediadores de leitura ouvirem os potenciais leitores; que eles tenham a oportunidade de falar sobre o que já leram, o que gostam de ler. É importante compreender o percurso leitor de cada um e, aos poucos, acrescentar novas leituras.

O foco no objeto livro, mais que no sujeito leitor, serviu a um modelo de ensino que não priorizou a formação de leitores. Nesse sentido, percebemos diversos fatores que dificultaram ou que ainda dificultam essa formação em casa e na escola. O trabalho de mediação é de extrema importância para que se constituam leitores de literatura. É necessário um acompanhamento tanto dos pais quanto da professora, para que o aluno, mesmo lendo pela internet, com todas as facilidades proporcionadas, alcance certa maturidade e saberes específicos para essa leitura. Também é importante uma formação que permita a esse leitor ultrapassar o interesse pelas versões da internet só por serem mais curtas. As telas, ampliando as possibilidades de acesso à leitura, viabilizam que mais pessoas leiam, mas vimos que a leitura por esses meios pode ser mais complexa, exigindo um conhecimento diferente daquele necessário para se ler o impresso. Então, a mediação do professor nesse contexto pode fazer a diferença no processo de formação de leitores que se dá também pelos meios digitais.

REFERÊNCIAS

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. Literatura e(m) hipertexto. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 56-61, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/7526>. Acesso em: 01 maio 2022.

CASARIN, Rodrigo. Por um país de jovens leitores. **Revista Palavra – Sesc Literatura em Revista**, ano 10, n. 9, p. 9-14, 2019.

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

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CRUZ, Vanessa Rita de Jesus. **Literatura, formação de leitores e mediadores de leitura: João Vitor, uma personagem leitora**. 206f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2022.



EXAME. **Autoajuda e finanças:** quais os livros mais vendidos na pandemia? 2020. Disponível em: <https://exame.com/casual/autoajuda-e-financas-quais-os-livros-mais-vendidos-na-pandemia/>. Acesso em: 28 maio 2021.

FACEBOOK. Disponível em: <https://www.facebook.com/lergrandesertaoveredas>. Acesso em: 04 jun. 2021.

FELIPE, Mariana. **Os 10 livros mais lidos na quarentena.** 2020. Disponível em: <https://www.revistabula.com/30803-os-10-livros-mais-vendidos-pela-amazon-durante-a-quarentena/>. Acesso em: 28 maio 2021.

FRAISSE, Emmanuel. Internet e literatura. In: MARTINS, Aracy Alves *et al.* (Orgs.). **Livros & telas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 60-74.

INSTAGRAN. Disponível em: <https://www.instagram.com/lendogsv/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

INSTITUTO PRO-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** 5. ed. 2020. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 08 abr. 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador:** a leitura em seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.

MARTINS, Aracy Alves *et al.* (Orgs.). **Livros & telas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani. A literatura e a versatilidade dos leitores. In: MARTINS, Aracy Alves *et al.* (Orgs.). **Livros & telas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 27-44.

MESTRE, Isa. Literatura digital: a reconfiguração do leitor, os desafios e a urgência de novas literacias. **Revista Lumina**, Juiz de Fora, v. 11, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21433/11617>. Acesso em: 16 maio 2022.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola:** tensões e influências. 377 f. Tese (Doutorado em Linguagem e educação) – Universidade de São Paulo, 2013.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

REZENDE, Neide Luzia de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lt01_artigo_8.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Rádio UFT FM 96,9**. 2022. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/radio-uft-fm>. Acesso em: 02 jul. 2022.

ZILBERMAN, Regina. Os Congressos de Leitura [COLEs] e a crise de leitura, então e agora. **Revista Leitura, teoria e prática**, Campinas, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 27-38, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p27-38>. Acesso em: 16 maio 2022.

ZILBERMAN, Regina. A tela e o jogo: onde está o livro? *In*: MARTINS, Aracy Alves et al (Orgs.). **Livros & telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 75-92.





FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: O “CÍRCULO DE LEITURA” E O LER COMPARTILHADO

Cristiane do Couto de Moraes
UERJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao recebermos alunos em nossas salas de aula, sabemos que eles trazem consigo a bagagem de suas vivências que se juntarão às novas experiências a serem vividas no mundo escolar. A criança, então, se encontra como indivíduo em formação e transformação dentro de um contexto histórico e cultural que vai contribuir para a formação de sua personalidade, seu caráter, forjar seus conceitos e estimular sua busca pelo conhecimento. É nesse contexto que a literatura exerce um papel relevante na interação desses elementos históricos, culturais e sociais, ajudando a formar essa criança como agente participativo de sua cultura e história.

A literatura tem uma função humanizadora (Candido, 2004), lidando com a realidade e a fantasia, ajudando na elaboração de nossas paixões, sentimentos, abstrações e subjetividades. Segundo Regina Zilberman (2008, p. 37), a fantasia dá forma a conteúdos que habitam o imaginário, transferindo-a para a literatura: “e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior”. É também na literatura que damos a oportunidade a jovens leitores de identificarem o seu próprio “eu” nos encontros com personagens que explicitam seus afetos, sentimentos e reflexões da vida, permitindo que esses leitores reflitam sobre seus próprios anseios e se identifiquem como pertencentes à humanidade. Dessa forma, afirma Held (1980, p.151-152):

[...] encontrar nela [na literatura] certa essência do ser humano, de qualquer ser humano, de si mesmo: tradução de necessidades, de angústias, de desejos, conscientes ou não. Verdade psicológica das personagens que devem possuir coerência interna, ser irmãs dos homens, mulheres, crianças que encontramos todos os dias, em todos lugares [...]

A literatura tem uma tarefa fundamental na sociedade, ela pode ser um dos agentes de transformação e, por isso, deve ser estimulada pela escola. As salas de aula devem ser canais de propagação da literatura, espaço de criação de novos leitores, lugar de compartilhar histórias. Assim, a literatura, não apenas apresenta-se como uma atividade ou uma disciplina curricular na escola, mas como elemento essencial na concepção do indivíduo, de modo geral. Seu poder humanizador a torna *necessidade universal, coextensiva* ao ser humano.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO,2004, p.186)

Antonio Candido (2004) atribui à literatura um caráter formador essencial ao ser humano, constituindo-se em um direito, assim como alimentação, moradia e educação. O estudioso defende que os seres humanos não vivem sem um momento de fabulação, o que lhes é inerente, quer seja na fala cotidiana, quer seja nos sonhos: não se passam vinte quatro horas sem que, em algum momento, o ser humano se entregue ao universo da ficção, da narratividade, da poesia. Além disso, a literatura aguça a percepção do mundo, as relações das pessoas e permite o afloramento de emoções e sentimentos.

As salas de leituras das escolas são espaços de motivação para leitura e construção do leitor literário. Têm como função garantir o exercício da literatura em todos seus âmbitos, incluindo aspectos sociais, libertadores e humanizadores. Constituindo-se, hoje, como pertencente à grade curricular das escolas da prefeitura do Rio de Janeiro, o “Círculo de Leitura”, disciplina desempenhada pelos professores das salas de leitura, lança mão de inúmeras atividades motivacionais de leitura, podendo realizar o “ler compartilhado” como ferramenta pedagógica eficaz na formação de um leitor literário competente e assíduo.

Assim, este trabalho pretende apresentar a importância da literatura na construção do indivíduo, sua relevância no contexto escolar, as características e fundamentos da disciplina “Círculo de Leitura”, bem como, a utilização do ler compartilhado e seus benefícios para o letramento literário. Autores como Regina Zilberman, Antonio Candido, Teresa Colomer, Rildo Cosson, Cyntia Giroto e Renata Junqueira de Souza formam a fundamentação teórica deste trabalho.

O PAPEL DA ESCOLA NO DESPERTAR LITERÁRIO

Ao chegarem em nossas salas de aula, não sabemos de onde vieram nossos alunos. Quais são suas histórias e vivências. O que ouviram e viram. Quais são os seus medos, seus sonhos, suas ilusões ou até mesmo decepções. Como fazem ou fizeram para ler o mundo ao seu redor? Toda casa, todas famílias têm suas histórias. E toda história traz em si o suscitar da imaginação. Se em suas vidas os alunos tiveram o privilégio de convívio com um contador de histórias, como um avô, um pai, uma tia, um vizinho, etc., já temos um caminho aberto para o despertar literário, embora tenha se tornado raro, hoje em dia, um momento de pausa, em que as histórias possam ser contadas e ouvidas.

Queremos que experiências vividas e histórias contadas criem a virtude do maravilhamento e, na leitura de um livro, vivenciem a fantasia proposta pelas narrativas. Muitos alunos, porém, têm chegado às nossas escolas pouco subjetivando, a imaginação e a fantasia como que adormecidas, precisam ser despertadas. As leituras, por essa razão, devem





ser motivadas até que tornem os alunos, leitores autônomos. Segundo Caio Riter (2009, p. 24): “Estar aberto à fantasia é condição essencial para que os livros sejam procurados, suas páginas sejam abertas e as escolhas possam começar a serem feitas”.

O despertar para leitura literária se dará na negociação de sentidos, nas diversas formas de interação que o texto promoverá entre o autor e o leitor, suas vivências, o conhecimento prévio trazido e suas novas descobertas. Para Cosson (2017, p.63), a leitura constitui-se: “em um processo envolvendo autor, leitor, texto, contexto e o intertexto. É desse diálogo entre elementos e objetos que surgem os diferentes modos da leitura literária”.

Isso nos faz pensar no conceito de polifonia proposto por Bakhtin, que aponta ser a concepção da unidade do mundo, nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, como a característica fundamental do dialogismo, assegurando que a unidade do mundo é polifônica, o que nos remete muito ao que vivenciamos no mundo literário. Essa concepção dialógica refletirá no lugar do autor e sua obra. O sentido de cada palavra poderá ser construído na interação entre o texto do autor e o leitor. Haverá, portanto, um momento de criação do significado, um valor apreciativo, uma construção criativa, o que Bakhtin chama de “eterno inacabamento de uma obra de arte”, pois, para ele, a obra está sempre se revitalizando por meio das recriações sucessivas de seus contempladores (BAKHTIN, 1926). A imaginação e a fantasia serão elementos essenciais nessa revitalização e recriação da obra, ou seja, na obtenção de novos significados ou na criação de novos textos no eixo da intertextualidade. Segundo Baudelaire: “Na música, como na pintura, e até mesmo na palavra escrita, que é a mais positiva das artes, há sempre uma lacuna completada pela imaginação do ouvinte”. (BAUDELAIRE apud JOBIM E SOUZA 2000, p.109)

Todo esse emaranhado de conhecimento, busca de sentidos, diálogo, nos leva a pensar a leitura como um jogo. E nada como a ludicidade para trazer o ânimo, o estímulo, a curiosidade. Caio Riter (2009, p. 24), afirma: “ Livros também têm um tanto de jogo, de fascínio pelo deciframento das palavras e das tramas”. Umberto Eco afirma ainda mais:

Entretanto, qualquer passeio pelos mundos ficcionais tem a mesma função de um brinquedo infantil. As crianças brincam com boneca, cavalinho de madeira ou pipa a fim de se familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. De mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo.

Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana. (2004, p. 93)

Falar em jogo nem sempre é falar só em brincadeiras. Ele pode ser divertido, prazeroso, mas também desafiador, trabalhoso e cansativo, uma busca pelo deciframento:



“Ler literatura, livros que levam a um esforço de decifração, além de ser um prazer, é um exercício de pensar, analisar, criticar. Um ato de resistência cultural”. (MACHADO, 2001, p. 88). A função da escola é, além de tornar agradável e motivador o momento de leitura, fazer com que os alunos compreendam o papel social e cultural que exercem ao se tornarem leitores.

A formação do leitor literário não está somente nas mãos da escola. A família, a comunidade, os amigos, a internet, podem ter participação ativa na construção literária da criança. Quando todas essas opções não contribuem eficazmente para essa formação, é a escola a detentora da consolidação desse compromisso e esta, por sua natureza formadora, criadora e educadora não pode se abster dessa atribuição, que deverá ser desempenhada de forma criativa, obstinada, competente, com estudo e empenho.

MANEIRAS INVENTIVAS DE MOTIVAR A LEITURA LITERÁRIA

A família é a responsável pelas bases de formação do indivíduo, e a escola o espaço de ampliação dessa formação. Nele, privilegiamos os estudos literários, afirma Coelho (2000, p.20). Sabemos que, já há algum tempo, a literatura tem sido deixada de lado em nossas salas de aula, especialmente com o advento das novas tecnologias que trouxeram, com elas, uma gama de multimodalidades de leitura. A leitura literária se aglutinou ao letramento nas multimodalidades de textos existentes nesse novo mundo onde as redes sociais imperam. Com certeza, faz-se necessário um redirecionamento e um planejamento pedagógico que venham atender essa nova demanda de letramento. A escola deve dar conta dessas novas formas de comunicação oral e escrita emergentes na sociedade contemporânea sem prejuízo da leitura literária. Foi realmente preciso propor uma pedagogia dos multiletramentos: “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos” (Rojo; Moura, 2012, p.13). O surgimento de uma nova demanda de ensino e aprendizagem não deve transpor ou dirimir uma outra, como já vimos, essencial ao ser humano. Há de se prezar pela natureza construtiva do prazer literário e maneiras inventivas, motivacionais devem ser proporcionadas pelo professor, que será um mediador entre as obras e o aluno.

Pois é a voz do adulto que não só informa a criança quando poderá haver inquietude, mas a auxilia também por suas entonações a traçar a linha de demarcação entre o real e o ficcional, a apreender o humor de um texto em vez de tomá-lo “ao pé da letra”, que prepara, enfim, esse verdadeiro leitor que será capaz de uma leitura “entrelinhas”, que é a verdadeira leitura. (HELD, 1980, p.49)

As salas de leitura, especialmente das escolas públicas, durante muito tempo têm se constituído um setor de resistência contra o esvaziamento literário das aulas. Ao longo



do tempo, primeiro as aulas de literatura haviam se tornado aulas sobre períodos e escolas literárias no Ensino Médio, que chegavam a confundir literatura com aulas de História. Subsequentemente, as aulas de literatura passaram a ser representadas por trechos de obras que apareciam esporadicamente nos livros didáticos e apostilas. Sobre essa forma de apresentação da literatura, Regina Zilberman (2005, p.258) atesta:

A literatura é miniaturizada na condição de texto, e o livro, enquanto representação material daquela, desaparece, a não ser quando substituído pelo próprio livro didático... O conceito de literatura aí proposto isola uma parte - o texto - do todo, o livro, produto material que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia.

As salas de leitura, por sua vez, têm o papel de motivador da leitura essencialmente literária. São planos de aula ou projetos que visam à construção de um leitor literário crítico, desenvolvendo atividades que promovam o ingresso dos alunos nesse mundo maravilhoso de fantasia e imaginação, devolvendo ao aluno o direito à literatura.

Podemos elencar algumas atividades realizadas pelas salas de leitura: contação de histórias, maratonas de histórias, feiras literárias, eventos, encontro com autores, empréstimos de livros, espaço da leitura, trabalhos em grupo e inúmeras maneiras inventivas e criativas desenvolvidas por muitos professores dedicados.

No afã de criar novos leitores e até mesmo de verificar se as atividades têm contribuído para a aquisição da habilidade de leitura literária, professores ainda constroem atividades avaliativas, questionários, seminários e pontuando essas atividades pós-leitura, transformando aquilo que deveria ser um momento de sublimação e fruição, em uma tarefa de escola. A apreciação estética passa a ter um objetivo instrucional. De acordo com SILVA *et al.* (2012, p.173) “experimentar uma leitura literária com fruição torna-se difícil pois há sempre uma tarefa a se fazer depois, como dizer a moral da história e a cobrança de compreensão de texto”. Para as autoras, podemos mudar essa visão mecanicista do ensino da leitura baseada em atividades de leitura/perguntas/exercícios. Há de se oferecer à criança, nas escolas, atividades que visem a sua formação e humanização como leitora: “Ler é se envolver em uma prática social” (MOITA LOPES, 1995, p.142). Sendo assim, a escola, como lugar de prática social de aprendizagem, deve dar conta desse processo interativo, buscando, em todo tempo, a construção de modelos interacionais de leitura.

O LER COMPARTILHADO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Uma das tarefas do professor nas escolas, como mediador da leitura literária, é criar em seus alunos a motivação para a leitura. O que parece promissor são as formas de leituras compartilhadas. Segundo Teresa Colomer (2007, p.143) “...possivelmente uma das causas de resistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas socie-



dades contemporâneas”. Por essa razão, nossos planos de ações devem vislumbrar atividades em que o “ler com os outros” é acolhido e vivenciado.

Compartilhar as obras com as outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143)

Refletindo um pouco sobre a citação acima, podemos, em princípio, pensar na ideia de que o ler compartilhado torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e a solidariedade entre os alunos. Ao ler junto em sala de aula, o aluno fica exposto não só à mediação fornecida pelo professor, mas às reações diversas de seus colegas à leitura. As emoções, os risos, as lágrimas, as considerações ao longo da leitura ajudam a encaminhar os novos leitores para o mundo subjetivo, dinâmico e fantasioso da literatura, ajudando-os a ler as “entrelinhas” a mensagem implícita e a fabulação, aprimorando o conhecimento e motivando-os a ponto de, perceberem que estão entendendo a mensagem, a leitura tornar-se um prazer.

Permitir experimentar a literatura em sua dimensão socializadora é outro benefício apresentado por Colomer à leitura compartilhada. Sentir-se parte de um grupo, poder estar a par das discussões, ter conhecimento das “piadas internas literárias”, não ser o único que não leu, pois, na leitura compartilhada, leem juntos. Todos leem. A sensação de pertencimento, melhora a autoestima, ajuda na luta contra a timidez, proporciona uma interação rica entre professor, alunos e colegas. Os alunos vivenciam a literatura.

Torna-se imprescindível que a escola ofereça um horário para essa prática da leitura. O simples fato de se deslocarem também de suas salas de aula para se encontrarem na sala de leitura, para o momento da leitura compartilhada, contribui para a motivação e para a criação de memórias afetivas positivas a respeito da leitura. Escolas com problemas de espaço ou sem salas de leituras, de maneira criativa, podem escolher lugares diferenciados para os encontros. Rodas de leitura no pátio ou quadra da escola. Piqueniques literários. Ou até mesmo uma ornamentação diferenciada nas salas de aula pode tornar prazeroso o encontro para a leitura compartilhada. O que torna possível o desenvolvimento do leitor autônomo são as possibilidades dadas a ele de acesso aos livros e às práticas inventivas de motivação a essa leitura. Sendo assim, a prática do “ler com os outros” pode se constituir uma ferramenta pedagógica bastante eficaz para o desenvolvimento do leitor, podendo aflorar nos alunos a capacidade emancipada da leitura literária.

AS AULAS DO “CÍRCULO DE LEITURA”

Diante da importância da literatura na formação de nossos alunos, muitos estudos, debates e produções acadêmicas têm ocorrido a respeito da necessidade da leitura literária nas escolas. A leitura é entendida como vivência, experiência literária distinta do



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

ensino sistemático de literatura, ou seja, de história da literatura ou fragmentos de textos literários. Sabemos que ninguém nasce sabendo, é necessário que professores ensinem a apreciar, a fruir, a subjetivar, a ler, além de decodificar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também vem elevar a necessidade da formação de um leitor literário fruidor:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p. 138).

As salas de leitura das escolas municipais e estaduais sempre têm como objetivo a formação de leitor literário, ou seja, um aluno-leitor, sujeito, autônomo na captação dos sentidos do texto. Aulas como contação de histórias, roda de leitura e círculo de leitura sempre fizeram parte do fazer pedagógico das salas de leitura. Porém, a partir do ano de 2022, as aulas de Roda de Leitura e Círculo de Leitura passaram a fazer parte da grade curricular das escolas, tendo, para essas disciplinas, um horário definido, para que todos os alunos possam usufruir dessa aula interativa de leitura. A Roda de Leitura é a disciplina oferecida para o Ensino Fundamental I, enquanto o Círculo de Leitura é para os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). De acordo como Rildo Cosson (2014, *online*)

Círculo de leitura é uma prática de leitura coletiva e compartilhamento de textos. A atividade, que também pode receber outros nomes, tais como clube de leitura, clube do livro, círculo de literatura, oficina de leitura, consiste basicamente na reunião de um grupo de pessoas, em encontros sucessivos, para discutir a leitura de uma obra literária ou não. Esses encontros podem ser realizados como parte do programa de leitura de uma biblioteca ou atividade regular de sala de aula da disciplina Língua Portuguesa ou Literatura.

Nas aulas de Círculo de Leitura, os alunos vivenciam a literatura nas leituras compartilhadas de livros de diversos temas, desde biografias e literatura em quadrinhos, além de experienciar o letramento literário nas multimodalidades de textos. A modernidade trouxe, para a indústria cultural, a apreciação da literatura não mais apenas nos livros. A experiência literária agora é interativa, colaborativa. Nas aulas propostas de Círculo de Leitura, as histórias dos livros apresentam transposição intermediária para o cinema, música, teatro, etc. Enquanto os alunos leem uma história, eles podem imediatamente acessar um link que os levará para o lugar onde aquela história se passa. Em outro link, como aquela história é contada através de uma dramatização, ou através de um QR code até escutar a história narrada pelo próprio autor.

O advento das novas tecnologias e das mídias digitais no letramento literário gerou novos modos de leitura e escrita, transpondo o conceito de letramento para multile-



tramentos. Enquanto o letramento é visto como o domínio de múltiplas linguagens, da compreensão de mundo e diferentes contextos sociais, a Pedagogia dos Multiletramentos traz uma nova abordagem de ensino, visando obter uma educação mais adequada à contemporaneidade, e uma leitura literária mais híbrida, mesclando linguagens, mídias e hipertextos, o que também veio trazer mudança ao panorama literário. O texto literário não está preso somente aos livros e papel: as formas do fazer literário já incluem a tecnologia e as mídias sociais.

A proposta das aulas de Círculo de Leitura traz algumas estratégias consideradas fundamentais para Girotto e Souza (2010, p. 65), que são apontadas no seguinte trecho:

Entre o repertório de estratégias e compreensão – fazer *conexões*, *inferências*, *visualizações*, *questionamentos*, *sumarizações* e *síntese* – há uma estratégia essencial, a de ativar o *conhecimento prévio*, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como: *a previsão*, *a interlocução*, *o questionamento*, *a indagação*. Os norte-americanos chamam-na de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais.

Dessa forma, o Círculo de Leitura pressupõe uma experiência literária fluida nas multimodalidades textuais, porém ainda enfatizando o desenvolvimento da capacidade crítica dos leitores, possibilitando a formação do leitor literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, mediante os apontamentos aqui apresentados, as práticas de letramento literário, viabilizadas pela leitura compartilhada e de círculos de leitura na escola, podem proporcionar motivação pelo gosto da leitura, aos alunos da comunidade, pois além das trocas de conhecimentos, servirá ainda de incentivo à exposição de ideias e críticas. As intervenções ao longo das aulas são bem-vindas, pois provocam a interação entre os membros do círculo de leitura, ampliando horizontes de expectativas, compartilhamento de ideias e momentos de deleite, fruição na leitura de textos literários e criação de novos textos e diálogos.

Partindo do entendimento de que a formação do leitor literário surgirá da soma de seus conhecimentos prévios, experiências vividas, histórias ouvidas, com as novas formas narrativas e poéticas apresentadas pela escola, é esperado que a confluência desses saberes venha criar sentidos e significados que proporcionem a formação de um aluno como leitor crítico e autônomo.

O desejo de literatura é um fenômeno construído a partir da motivação para a leitura e da disposição de textos literários na rotina dos alunos. A literatura é assegurada como essencial na vida do indivíduo: “Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (ROUXEL, 2013, p. 32).

A escola, cuja função é de mediadora na formação literária do aluno, não deve pausar o “ensino” da literatura em tarefas a serem feitas para avaliação. Isso não significa que



não haverá reflexão sobre o texto lido. A reflexão contribui na obtenção do sentido, no entendimento da mensagem implícita e na formulação de novos pensamentos.

Considerando a leitura não apenas como a aquisição de uma habilidade mecânica, entende-se que ela possibilita a inserção no mundo da cultura. E o leitor, por sua vez, busca a criação de sentidos, significados e ressignificados. A leitura literária, além de apresentar todos esses privilégios, permite adentrar diferentes tipos de textos: poesia, conto de fantasia ou do maravilhoso, narrativas de medo, de humor, e privilegiando a imaginação, o que permite materializar todo um mundo de desejos aos leitores em formação. A inserção na leitura literária faz da busca e da criação de sentidos algo a ser apreciado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: *Vários Escritos*, 4a ed., São Paulo: Duas Cidades, Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007. COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. Círculo de Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale* - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/circulo-de-leitura> Acesso em: 17 jan. 2024.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. 8ª reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GIROTTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder – as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Sumus, 1980.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.



MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*, Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

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

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p.32

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para a leitura para si. *Ensino em Re-Vista*, [S. l.], 2012. DOI: 10.14393/ER-v19n1a2012-14. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14914>. Acesso em: 17 jan. 2024.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro*. Belo Horizonte, 2005, p.258.

ZILBERMAN, Regina. Mas por que não educa mais? In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto*. São Paulo: Global. 2008, p. 37.



LEITORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FORMAÇÃO: A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO CLUBE DE LEITURA “OS CORVOS: CONTOS DE TERROR, MISTÉRIO E SUSPENSE”

André Luís Mourão de Uzêda

Universidade Federal do Rio de Janeiro/CAPES

Anna Beatriz Jordão

Universidade Federal do Rio de Janeiro/CAPES

Caroline Ferreira dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro/CAPES

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta, em forma de relato de experiência, o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2023 com um clube de leitura literária voltado para os anos finais do Ensino Fundamental, intitulado “Os corvos: contos de terror, mistério e suspense”, no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ). As ações do clube integram o subprojeto “O ensino de literatura de 6º a 9º ano: teorias e práticas para formação de leitores literários”, vinculado ao Programa de Residência Pedagógica na UFRJ (PRP-UFRJ). Com financiamento da CAPES, o PRP-UFRJ intenciona contribuir para a formação inicial de estudantes de graduação oriundos dos cursos de licenciatura que já estão nos anos finais da graduação – doravante denominados “residentes pedagógicos”. Dessa forma, o programa busca aprofundar a formação prática dos discentes, inserindo-os na rotina da escola de educação básica e estimulando-os a contribuir ativamente em práticas pedagógicas dentro da comunidade escolar.

O referido subprojeto é desenvolvido em parceria com duas unidades de educação básica federal do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II e o Colégio de Aplicação da UFRJ. Denominadas “núcleos de educação básica”, cada unidade conta com professores- preceptores para alocar e orientar os residentes pedagógicos. O presente relato, redigido por duas residentes e professor-preceptor, relaciona-se, portanto, a uma das ações realizadas no núcleo do CAp-UFRJ.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho de leitura do texto literário deve ocupar “o centro do trabalho no Ensino Fundamental” (2018, p. 67). Apesar de tal premissa, muitas vezes a literatura é relegada para um plano perifé-



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

rico mediante outras áreas do trabalho com a língua portuguesa, ao modo como textos literários são mobilizados nos livros didáticos com o intuito de servirem como exemplo dos modelos de gêneros textuais ou como mero pretexto para a assimilação de conceitos gramaticais. Entre outros fatores, muito disso se dá pela fragilidade na formação docente inicial, no que pese sobretudo a falta de suporte ou orientação metodológica que apresente caminhos possíveis de se trabalhar com a literatura de modo central no referido nível de ensino, conforme preconizado pela Base. Tendo como ênfase o ensino de literatura e a mediação literária, o referido subprojeto do PRP-UFRJ tem por objetivo uma formação inicial dos licenciandos em Letras comprometida em efetivamente garantir a centralidade ao texto literário na educação literária de jovens leitores.

Entre diversas estratégias de fomento à prática leitora definidas pelo núcleo do CAP-UFRJ, optou-se pela fundação de um clube de leitura literária no colégio. Oferecido de forma eletiva e no contraturno escolar, o clube objetivava a promoção da socialização da leitura literária com ênfase sobre a experiência leitora e a recepção literária. Cecília Bajour (2012) afirma que nas experiências da “leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados” (p. 45). Para além da devida importância à experiência com o texto literário, Bajour aponta para a relevância da leitura compartilhada não só para a formação discente, como também para o próprio desenvolvimento docente, o qual amplia seu próprio repertório leitor e desenvolve diferentes estratégias de mediação literária em uma relação horizontal com os demais participantes do clube. Nesse sentido, o formato das rodas e círculos de leitura em espaço formal de aprendizagem, por seu caráter socializador e de compartilhamento da leitura, torna-se um potente instrumento metodológico para o efetivo exercício da “dodiscência” de que trata Paulo Freire (2009).

Frente ao exposto, passamos a explicitar a seguir as ações desenvolvidas no ano letivo de 2023 tendo em vista duas frentes de atuação alcançadas pelo referido projeto. A primeira, propondo-se como uma atividade em prol do desenvolvimento de futuros professores no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura; a segunda, com foco na formação do leitor literário crítico, fazendo com que os estudantes da educação básica tenham contato direto com o texto e exercitem nesse espaço uma prática de leitura efetivamente socializadora. Para o presente trabalho, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos do clube de leitura e o relato de, em nossa análise, dois momentos-chave no itinerário de leituras empreendidos ao longo de 2023: a realização da primeira leitura selecionada, o conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles (2003), e a atividade de encerramento dos trabalhos com a promoção de um jogo didático inspirado no formato de RPG (*Role Playing Game*).

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE “OS CORVOS”

Ao longo de 2023, o núcleo CAP-UFRJ do subprojeto de ensino de literatura do PRP-UFRJ promoveu uma série de ações de fomento à cultura literária no Colégio de



Aplicação, com foco sobre o segundo segmento do Ensino Fundamental. Entre elas, propusemos a fundação de um clube de leitura, intitulado “Os Corvos: clube de leitura de contos de terror, mistério e suspense”, voltado para a formação de leitores literários dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Assim, a iniciativa, construída coletivamente com os residentes, foi apresentada no início do ano pelo docente-preceptor ao corpo social da escola, aprovando a realização do projeto de ensino e pesquisa no Conselho Diretor do CAP-UFRJ em março de 2023, com início das atividades previsto para abril do mesmo ano.

Em parceria com a Biblioteca do CAP, o projeto propôs a realização de círculos de leitura com periodicidade regular quinzenal no contraturno escolar, nos quais são promovidas ações de mediação de leitura de textos de terror, mistério e suspense da literatura juvenil e adulta redirecionada para jovens. Entre as leituras selecionadas, o clube promoveu a leitura, entre outros, de Lygia Fagundes Telles, Edgar Allan Poe, Rosa Amanda Strausz, Rubem Fonseca, Débora Gimenes, Ailton Krenak, Fernando Paiva e Ryūnosuke Akutagawa. Todas as mediações foram idealizadas e promovidas pelos residentes.

Para tanto, o projeto se embasa nos pressupostos discutidos por Bajour (2012), Colomer (2007) e Larrosa (2014), visando sobretudo à urgência da efetiva experiência com a leitura dos textos literários em um sentido ético, estético, poético e político para a formação de leitores. Nesse sentido, praticamos, em conjunto com os alunos, a troca coletiva dos sentidos possíveis das obras, considerando o intercâmbio de percepções com outros leitores como uma forma de se potencializar a fruição da leitura literária; afinal, ao falar das obras, como lembra Bajour, o leitor “escuta o que diz aos outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura” (Bajour, 2012, p. 24). Na mesma linha, como defende Colomer, o compartilhamento das obras com outras pessoas é importante e necessário pelo fato de tornar possível

beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e complicitades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143)

Toma-se como base de fundamentação para os trabalhos desempenhados no referido projeto a dimensão da experiência leitora. A propósito da “experiência”, entendida como “saber” que se constrói por meio das vivências, dialogamos aqui com o conceito mobilizado por Jorge Larrosa (2014), que diz que a experiência “é o que acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (p. 48). Por essa lógica, buscamos potencializar a experiência de leitura por intermédio do co-



nhecimento baseado também na vivência. Com o intuito de potencializar as experiências leitoras em interface com a vida, propomos sempre uma série de dinâmicas de intermediação literária para os momentos anterior, posterior ou durante a leitura a cada encontro do clube de leitura. Tais dinâmicas servem como uma forma de mobilização e sensibilização de algum conceito discutido durante a leitura com o intuito de fomentar a experiência leitora.

Considerando a participação voluntária dos estudantes e a possibilidade de um público volante, optou-se pela leitura na íntegra de contos, de modo a garantir o início e término do ciclo de leitura em cada encontro. Ao recorrer a narrativas curtas, como contos, levamos em consideração as condições de recepção promovidas no contexto do próprio clube que, com duração de 1h30, propiciem a leitura na íntegra das obras, intercaladas, por seu turno, por ações de intermediação de leitura que propiciem a experiência estética e a reflexão crítica sobre os textos lidos durante o período de duração da leitura coletiva. Dessa forma, a leitura integral dos textos, em cada encontro, permite um maior aprofundamento do texto literário durante a leitura.

Para incentivar a participação dos estudantes no clube, propomos uma ação de divulgação nas salas de aula de 8º e 9º anos por meio de cartazes e panfletos que servissem de convite e instigassem a curiosidade dos alunos. Inspirados nos contos, os cartazes apresentavam diálogo direto com texto e mediação, “preparando o terreno” para a leitura. Essas ações foram feitas como forma de fomentar a cultura literária no ambiente escolar, além de manter a expectativa dos estudantes, pois durante os encontros notamos que eles comentavam sobre o material de divulgação e procuravam por ele na escola.

Nas orientações semanais, após a discussão sobre o encontro anterior, realizavam-se: (a) a escolha da leitura do clube; (b) debate crítico sobre o conto; (c) idealização da dinâmica de mediação em que direcionaríamos os caminhos para a interpretação dos estudantes; (d) elaboração material da dinâmica lúdica feita antes ou depois da leitura do conto; e, por fim, (e) planejamento dos meios de divulgação. Todavia, essas reuniões também eram necessárias para o debate pós-encontro, em que balizávamos: (a) se a leitura realizada foi satisfatória; (b) quais os problemas encontrados durante o encontro e (c) avaliação e balanço do trabalho realizado.

A MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM O CONTO “VENHA VER O PÔR-DO-SOL”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Apesar do grande repertório de contos lidos no decorrer do clube, optamos por retratar neste trabalho apenas a experiência de leitura do conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles, que, tendo sido a primeira leitura realizada com os estudantes, nos serviu de base para a análise dos parâmetros estabelecidos ao longo das demais leituras. A



leitura foi realizada em voz alta, de maneira alternada e voluntária, por todos os presentes, havendo o cuidado dos mediadores em priorizar a experiência com o texto.

Por meio dessa leitura, foram discutidas e trabalhadas as lacunas, os vazios e os silêncios do texto, os quais potencializavam os efeitos no nível das emoções e relacionamentos dos personagens, que não é explicitado a princípio, ficando a cargo do leitor a compreensão por meio da interpretação da conversa entre as personagens. Os estudantes foram alertados de que a narrativa apresentada no conto era apenas um recorte da vida das personagens. Além disso, os sentimentos humanos, como ciúmes e desejo de vingança, bem presentes neste conto em específico, foram amplamente discutidos, suscitando a curiosidade e o debate entre os próprios alunos sobre temas como feminicídio, possessividade masculina e relacionamentos conturbados, por exemplo.

Certos recursos narrativos, como a descrição, foram alvos de discussão. Neste conto, a ambientação e o trejeito dos personagens servem como pequenos indícios do rumo da narrativa. O ambiente fúnebre em que se passa o conto, um cemitério bem afastado da movimentação da cidade; as rugas que aparecem nas feições do personagem masculino, uma linguagem corporal que evidencia todas as vezes que ele sente ciúmes; todos esses recursos narrativos chamaram a atenção os estudantes que, numa segunda leitura, puderam perceber como o uso que a autora fez desses elementos foi intencional.

Para o conto de Lygia Fagundes Telles, foi proposta a realização de uma dinâmica de confiança. Em um primeiro momento, os alunos separaram-se em duplas; cada integrante da dupla, um de frente para o outro, devia jogar o peso de seu corpo para a frente, para que colidisse com a sua dupla e encontrasse um ponto de equilíbrio. Num segundo momento, foi proposta a mesma dinâmica, de uma maneira invertida, com os estudantes de costas uns para os outros. Num terceiro momento, um dos estudantes deveria ficar de costas para o outro e jogar o peso de seu corpo para trás, confiando que sua dupla seguraria seu corpo e, portanto, não permitiria a queda. Esse momento de interação entre os alunos teve por intuito sensibilizá-los para as temáticas que seriam, posteriormente, abordadas no conto, como a relação entre confiança e traição. Essa dinâmica de confiança, por exemplo, potencializou a experiência da leitura do texto à medida que os discentes entram em contato com uma situação em que confiam plenamente em uma pessoa para não deixá-los cair, e podem imaginar quão prejudicial seria para eles caso essa pessoa traísse sua confiança, tal como acontece com a personagem Raquel do conto “Venha ver o pôr-do-sol”: “Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando. – Não, não...” (TELLES, 2003, p. 34). Ou seja, a dinâmica proporciona um momento de interação no plano do lúdico, enquanto firmam conceitos que seriam trabalhados ao longo da leitura. Tendo isso em vista, a recepção dos estudantes à atividade foi extremamente satisfatória, o que nos levou a adotar dinâmicas lúdicas e interativas como essa em todos os encontros.

Figuras 1 e 2: Encontro do clube de Leitura “Os corvos” na Biblioteca do CAP-UFRJ.



Fonte: os autores, 2023.

Ao longo do nosso trabalho, percebemos que certos textos eram mais desafiadores, pois exigiam mediações mais eficientes para superar a dificuldade de concentração dos estudantes. Adotamos uma política de não proibir o uso do celular durante os encontros do clube, visto que os textos eram disponibilizados via QR Code, então o uso dos dispositivos foi necessário para a prática do clube. Porém, como sabemos, esses dispositivos podem ser complicadores para o exercício da leitura concentrada, uma vez que roubam a atenção de muitos dos alunos, frequentemente fazendo com que chequem as redes sociais. Portanto, percebemos que, se quiséssemos que o clube atendesse à sua proposta, precisaríamos estabelecer certos parâmetros (pensados especificamente para aquele subgrupo de alunos) para a escolha das obras que seriam lidas, os quais foram sendo definidos e reavaliados pela equipe progressivamente.

O primeiro parâmetro surgiu após o trabalho com o referido conto “Venha ver o pôr do sol”. Foi constatado que, mesmo realizando a leitura em roda e em voz alta coletivamente com os alunos, a leitura ininterrupta seria inviável, visto que a maioria dos alunos tinha uma atenção dispersa, o que os dificultava a acompanhar a leitura sem se distrair. Adotamos, então, a prática da leitura pausada, em que líamos alguns parágrafos ou trechos e então abríamos espaço para uma breve digressão coletiva acerca do que havíamos lido até então, para que as mentes dispersas pudessem ter uma porta de (re)entrada ao texto. Posteriormente, a prática da leitura com intervalos de tempo se mostrou muito proveitosa também porque desta maneira os alunos compartilhavam notavelmente mais as suas impressões acerca da leitura.

Ainda, o grupo de residentes notou como certos temas tratados ao longo do conto atraíam a atenção dos leitores; temas como amor, ciúmes, etc., pareciam captar mesmo os alunos mais dispersos do grupo, fazendo com que interagissem com o texto literário e



fizessem em voz alta declarações relacionando o texto às situações em suas próprias vidas. A isso, associamos o comentário de Barthes, quando, no exercício do ensaio, elucubra: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler *e levantar a cabeça?*” (BARTHES apud BAJOUR, 2012, p. 17-18 – grifo da autora). Assim, também nós, após cada reunião do clube de leitura, considerávamos nossas impressões e a receptividade dos leitores para planejar a próxima leitura, posto que a proposta do clube não estabelecia o trabalho com textos pré-selecionados de forma estanque, mas sim reavaliava os parâmetros para a escolha dos textos literários e mediações constantemente.

O JOGO DIDÁTICO DE RPG COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Como proposta de atividade de culminância do clube de leitura “Os Corvos”, o grupo de residentes apresentou a ideia de um *Role Playing Game* (RPG) – espécie de “jogo de interpretação de papéis” –, no qual fossem trabalhados alguns conceitos discutidos ao longo do clube. A atividade do RPG não substituiria o que vínhamos fazendo até então, mas serviria como um novo tipo de experiência com a literatura. Assim, o RPG foi realizado como uma nova metodologia possível para o trabalho com o texto literário através da fabulação e da ficcionalização da realidade, intrínsecas à essência do jogo, a qual está alinhada com o conceito de ‘leitor-personagem’, de Barthes, que retira o leitor da condição de mero receptor e o traslada à função de co-autor” (ZAMARIAM e LIMA, 2019, p. 37).

A proposta do RPG baseou-se nas discussões levantadas por Zamariam e Lima (2019) em experiência compartilhada com essa proposta de mediação literária. Recorrendo a teóricos da estética da recepção (Barthes, Colomer e Jouve apud Zamariam e Lima, 2019), as autoras recorrem à noção da leitura literária como um jogo, o valor da leitura compartilhada na formação literária e a compreensão de que o leitor, além de uma entidade complexa, é um personagem das obras que lê. Ressaltam ainda a importância da “celebração do imaginário”, dialogando com Michèle Petit (apud ZAMARIAM e LIMA, 2019), quando analisa que a fantasia é pouco valorizada, diminuída diante de ganhos mais “práticos” e possíveis de serem adquiridos através da leitura, como por exemplo a ampliação do conhecimento linguístico e a melhora da produção escrita. Nessa esteira, o RPG seria uma forma de celebrar e potencializar o imaginário, visto que os jogadores são responsáveis por “reconstruir a narrativa, tal qual ocorre ao leitor proficiente, durante sua leitura ficcional” (ZAMARIAM e LIMA, 2019, p. 37).

O RPG consiste em um jogo de interpretação de papéis, em que existem dois tipos de jogadores. O primeiro tipo inclui os jogadores-protagonistas, que criam e interpretam suas personagens e assumem o protagonismo no jogo, cujas ações e escolhas guiam o rumo da história; o segundo tipo de jogador é o Mestre do Jogo, responsável por intermediá-lo, assumindo um papel semelhante ao de um narrador-observador. O Mestre do



Jogo é o jogador que planeja o início e o fim da história, possuindo consciência de que as ações das personagens influenciam no enredo – o Mestre precisa, então, ter habilidade para improvisar e adaptar o seu planejamento em função das escolhas dos Jogadores. Dessa forma, na nossa atividade especificamente, o grupo dos Jogadores incluiu os alunos, enquanto o papel de Mestre do Jogo foi desempenhado tanto pelo professor-preceptor quanto pelos residentes pedagógicos.

A ideia norteadora desta atividade consistiu em elaborar um jogo baseado nas leituras feitas ao longo do clube. Assim, foi proposta uma articulação do jogo com elementos e signos de leituras realizadas ao longo do ano; logo, esses elementos estariam presentes no jogo, como “*easter eggs*” (ou pistas). Definiu-se o trabalho com o gênero de ficção científica, por poder abarcar elementos de terror, mistério e suspense; além disso, a discussão acerca das novas tecnologias e seus impactos para a vida humana foi um tópico que surgiu ao longo das leituras do clube. A partir da escolha do gênero de ficção científica e suspense, o grupo selecionou o sistema (livro que contém orientações relacionadas à narrativa e mecânica do jogo) no qual o RPG seria inspirado. Por ser uma história de ficção científica envolvendo jovens adolescentes, selecionou-se o livro de RPG *Tales From the Loop*, de autoria de Simon Stålenhag (2015). Ademais, devido à complexidade da atividade, que foi o momento mais autoral de criação por parte da equipe de residência pedagógica, foram necessárias muitas reuniões de planejamento para superar as diversas dificuldades que se apresentaram ao longo do processo de idealização e execução da atividade.

Partindo para a execução, a atividade foi pensada para ser desenvolvida ao longo das duas últimas reuniões do clube, com duração de 1h30 a 2h cada. Os residentes e o professor-preceptor planejaram uma história de ficção científica, terror, mistério e suspense, ambientada no mundo real e nos dias atuais, com o cuidado de não preencher os espaços que seriam desenvolvidos pelos alunos e suas personagens. Para isso, foram estabelecidos apenas certos elementos imprescindíveis, como o vilão da história, o problema central que as personagens dos alunos enfrentariam e que motivaria a narrativa, e, por fim, as características essenciais que as personagens dos alunos deveriam ser dotadas – ditadas, através da mecânica do jogo, pelos arquétipos das personagens – para que a dinâmica conseguisse fluir mais rapidamente. Devido à natureza do RPG, que ocorre através da imaginação e oralidade e envolve diversos participantes, frequentemente as sessões de jogo podem durar várias horas até serem concluídas.

No primeiro encontro, foi explicada a dinâmica do jogo e suas regras. Os estudantes elaboraram suas fichas de personagem com auxílio dos residentes, que realizaram sugestões com base no planejamento realizado previamente, separando alguns arquétipos de personagens dentre os quais os alunos poderiam escolher. Ainda, para respeitar a liberdade criativa dos jogadores, os residentes apenas sugeriram elementos de construção de personagem quando os alunos solicitaram ajuda; assim, a equipe do PRP forneceu liberdade criativa para que eles pudessem também participar enquanto autores da história que surgiria do jogo. Nesse momento, residentes e professor-preceptor aproveitaram a oportunidade para trabalhar o livro-base do jogo, que trazia concepções caras à literatura e não conhecidas previamente pelos estudantes, como a concepção de arquétipo de perso-



nagem. Além disso, como o RPG é um jogo baseado em narração e interpretação de personagens (tanto por parte do Mestre do Jogo quanto por parte dos jogadores), reforçamos com eles conceitos especificamente literários, como narração e interpretação.

Realizado uma semana depois, o encontro seguinte foi reservado para o jogo propriamente dito. A recepção por parte dos discentes foi muito positiva, havendo um notório engajamento ao longo da atividade. Quanto aos empecilhos enfrentados, citamos o tratamento dos estudantes entre si, frequentemente permeado por brincadeiras inoportunas, e ao comportamento conflituoso dos alunos frente ao ambiente da biblioteca, que precisou ser repreendido diversas vezes pelas residentes e bibliotecárias, visto que perturbava a ordem do ambiente e fugia à proposta da atividade. Didaticamente, os alunos conseguiram acompanhar o andamento da proposta do jogo, aplicando conceitos estudados ao longo do clube, como, por exemplo, conteúdos relacionados ao papel do narrador.

Figura 3: Jogo didático de RPG na Biblioteca do CAP-UFRJ



Fonte: os autores, 2023.

Por fim, seria necessário mais um encontro para a finalização do jogo, mas por impedimento de ordem maior, institucional, sem relação propriamente dita com a equipe executora do PRP, a última reunião foi impedida de ser realizada. Mesmo assim, a falta de finalização do jogo não impactou negativamente o momento em que se deu a atividade, apenas impediu que esta tivesse resultados mais expansivos e diversificados. Sua inconclusão, inclusive, demonstrou uma excelente receptividade pelos estudantes, que lamentaram não terem finalizado a atividade e nos pediram para concluí-la no ano seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o projeto de pesquisa e ensino “*Os corvos: clube de leitura de contos de terror, mistério e suspense*” contribuiu para o desenvolvimento de habilidades leitoras através da prática ativa dos saberes sobre o texto literário; da promoção de um melhor



aproveitamento das experiências estéticas no ato da leitura; e de interações no campo do lúdico. O projeto foi ainda proveitoso para o desenvolvimento de sujeitos da experiência e do senso crítico dos discentes dos anos finais do Ensino Fundamental, além de contribuir para a promoção e manutenção da cultura literária na escola por meio da ocupação e da ressignificação de ambientes escolares – como a biblioteca e os corredores do colégio.

Alguns percalços dificultaram o andamento do projeto, como a dificuldade em lidar com a falta de concentração dos discentes durante a leitura dos contos. Por conta disso, alguns textos, principalmente os que apresentavam maior desafio de leitura dada à linguagem e a distância da realidade dos estudantes, como textos de Edgar Allan Poe, não renderam o aproveitamento e aprofundamento necessários. Mediante tais dificuldades, mostrou-se evidente a necessidade de idealizarmos diferentes estratégias de mediação de leitura e atividades de sensibilização para sua melhor compreensão. Ademais, avaliamos que os problemas relacionados à dispersão dos estudantes dificultava o processo.

Por fim, destacamos a importância do projeto para o exercício ativo da relação entre teoria e prática profissional docente e aprofundamento da formação universitária dos residentes pedagógicos. Nesse sentido, além de proporcionar o aumento do repertório cultural e literário dos residentes, o projeto promoveu a troca com o aluno e uma melhor compreensão de suas dificuldades e, também, facilidades, ajudando os professores em formação a reconhecer, como afirma Yolanda Reyes, que “seus textos de leitura não são apenas os livros, mas também seus leitores” (REYES, 2021, p. 32).

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BONDÍA, J. L. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- REYES, Y. **A substância oculta dos contos**: As vozes e narrativas que nos constituem. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.
- STÅLENHAG, S. **Tales From the Loop**. São Paulo: Editora Galápagos Jogos, 2020. TELLES, L. F. **Venha ver o pôr-do-sol e outros contos**. São Paulo: Editora Ática, 2003. ZAMARIAN, F. S.; LIMA, S. O. Literatura em jogo: o RPG como alternativa metodológica no ensino da leitura literária. *Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 31-49, abr. 2020.



LEITURA LITERÁRIA: DA MEDIAÇÃO AO TRANSBORDAMENTO¹

Solange Salete Toccolini Zorzo
IFBA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa iniciou-se a partir da preocupação com dos últimos dados publicados pelos Retratos de Leitura no Brasil. Segundo esses dados, houve queda no número de leitores nos últimos anos, bem como houve preferência dos leitores pelas redes sociais em detrimento à leitura literária. Como ressalva, essas mesmas pesquisas revelavam que 34% dos entrevistados afirmou que alguém os estimulou a gostar de ler. Os professores aparecem em primeiro lugar, apontados por 11%. Em segundo lugar está a mãe ou responsável do sexo feminino, apontado por 8%, e, em seguida, está o pai, responsável do sexo masculino ou algum outro parente apontado por 4%².

Vale ressaltar que esta pesquisa está sendo desenvolvida desde o ano de 2021 e faz parte do Programa Institucional de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), através da participação de bolsistas para os estudos e o desenvolvimento das práticas propostas. O projeto tem por objetivo a princípio, refletir sobre a importância da mediação da leitura literária a partir da obra *Infância* (1993) de Graciliano Ramos, perpassando pelas narrativas autobiográficas e autoavaliativas (escritas) de estudantes do Ensino Médio Integrado do IFBA, *campus* Barreiras e culminando nos círculos literários desenvolvidos em sala de aula, implantados a partir de 2023.

Diante das práticas em sala de aula e dos dados obtidos pelos Retratos da Leitura no Brasil, surgiu o questionamento: qual seria a importância de um mediador para a formação de leitores entre os jovens do Ensino Médio (público alvo desta pesquisa)? Para responder a essa questão, buscou-se estudar teóricos que abordassem sobre a mediação literária, a fim de promover a leitura para aqueles que não a têm como hábito, afinal, a inquietação em relação aos desafios enfrentados em sala de aula, já havia surgido no decorrer dos anos letivos anteriores. Um desses desafios que o professor de Língua Portuguesa se depara é como mediar o processo da leitura literária de forma significativa e envolvente

1 Este artigo é o resultado parcial da pesquisa efetuada pela própria autora no IFBA, *campus* Barreiras, intitulada “Mediação da leitura literária: estudos e possibilidades para a formação de leitores” (2021).

2 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró Livro em parceria com o Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 05 de jan. de 2024.



para o estudante. Nesta pesquisa abordaremos além da teoria, as práticas efetuadas na sala de aula – o desenvolvimento do projeto de leitura literária a partir de pesquisas e análises, bem como a culminância nos círculos de leitura literária.

Infância (1945) representa a fase do menino nordestino (Graciliano Ramos), em um meio severo, revivendo fatos, pessoas e acontecimentos que foram marcantes para a sua educação e a sua formação. Após a leitura da obra, foi feita a proposta de escrita às turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Técnico Integrado de Informática: primeiramente, foi feita a apresentação do gênero sob diversas perspectivas, na sequência, foram solicitadas duas produções textuais, uma intitulada “Autobiografia”, às turmas do primeiro ano do ensino médio e outra, “Autoavaliação”, às turmas do segundo ano do ensino médio, focalizando a importância das mediações da leitura literária na vida dos estudantes. Ambas as produções partiram de um esquema elaborado pela professora em que a experiência com leitura literária seria o destaque em um dos parágrafos solicitados. A partir das produções, foi analisada a forma como as leituras literárias, efetivadas antes e após o ingresso dos alunos no Curso técnico do IFBA, interferiu na experiência de leitura dos estudantes e conseqüentemente, no relacionamento deles com a literatura. Durante o ano letivo, desenvolvemos projetos de leitura literária com uma dessas turmas. O processo e o resultado desses projetos contribuiu para o aprimoramento de mediações no âmbito escolar.

Para efetivar este trabalho, partimos de algumas vertentes teóricas. Primeiramente, a análise literária, a partir de Candido (2011), Calvino (2007), entre outros e, na sequência, com autores e autoras que nos iluminassem em relação à mediação da leitura literária, como Petit (2013 e 2019) e Cosson (2021) e Bajour (2012), tudo para compreender o universo do estudante e intervir de forma consistente em seu contexto educacional. Além disso, por conta do próprio gênero estudado, contamos com a teoria de Philippe Lejeune (2008) e seu conceito de “pacto autobiográfico”, entre outros pesquisadores.

Por fim, a metodologia para o desenvolvimento da pesquisa foi qualitativa, empírica e bibliográfica, pautando-se no estudo contínuo dos textos elaborados pelos estudantes, bem como pelos textos teóricos e nos círculos de leitura literária. Dessa forma, essa proposta visou contribuir para a leitura do texto literário em diálogo com as produções e leituras efetuadas pelos discentes.

INFÂNCIA (1945) DE GRACILIANO RAMOS

A obra *Infância* de Graciliano Ramos, foi publicada em trinta e nove capítulos em jornais, revistas e suplementos do Rio de Janeiro e Lisboa, entre os anos de 1938 a 1944, aproximadamente. Em 1945, a editora José Olympio publicou a obra completa.

Ramos revela aos leitores, de uma forma muito simples, a sua relação com a leitura e as mediações que se efetivaram no decorrer de sua infância. Na obra, o autor problematiza sua relação tanto com a escola quanto com a leitura. Há, desde o início dessas relações, uma grande resistência por parte do menino. Seu pai aparece na narrativa como um ho-



mem autoritário e insensível que o surpreende ao indagar àquele menino sobre o desejo de inteirar-se daquelas maravilhas e tornar-se um sujeito sabido:

Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosas de armas. Ouvi os louvores, incrédulo. (RAMOS, 2012, p. 109)

Nesse excerto, percebe-se a resistência do narrador-protagonista em valorizar a leitura como algo essencial para sua educação e para sua vida. A incredibilidade no poder das palavras é ressaltada para salientar o descaso de Graciliano-menino quanto à sua importância. Na sequência da narrativa, o autor, acostumado a obedecer às ordens de seu pai, sente-se surpreendido ao questionamento do mesmo em relação ao interesse em aprender a ler: “receei mostrar-me descortês e obtuso, recair na sujeição habitual. Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo, esperando que os garranchos do papel me dessem as qualidades necessárias para livrar-me de pequenos deveres e pequenos castigos”. (RAMOS, 2012, p. 110).

Essa foi uma das mediações da leitura na vida de Graciliano Ramos e são esses elementos constantes na obra que retratam a infância do autor que nos moveram para esta pesquisa. Ao adentrar no mundo ficcional de Graciliano Ramos através da obra *Infância*, percebemos as nuances da leitura literária na formação inicial do narrador. Na obra, são salientados dois fatores que contribuíram pelo gosto do autor à obra de ficção: o primeiro, o papel da mediação, exercido primeiramente pelo pai, como vimos acima e posteriormente, com qualidade pela prima do narrador e o segundo, destacam-se as influências de diversas naturezas exercidas na vida em sociedade.

O pai de Graciliano tentou de várias formas, inclusive agressivas, inseri-lo no mundo da leitura e da escrita. Porém, como o próprio autor salienta, o pai não tinha vocação para o ensino (RAMOS, 2012, p. 111). Para aquele menino, era uma tortura ter que aprender a ler e a escrever. Porém, esse mesmo pai marcou sua vida como vimos acima quando alertou o filho para a arma terrível de quem detinha a familiaridade com a leitura. Apesar de seu modo severo, essa memória tornou-se forte em sua formação. Além do pai, faz-se necessário analisarmos a mediação da prima Emília para a criança Graciliano:

Era necessário que a priminha lesse comigo o romance e me auxiliasse na decifração dele. Emília respondeu com uma pergunta que me espantou. Por que não me arriscaria a tentar a leitura sozinho? Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam [...] Emília combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu [...] E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tem-

pestade na floresta, a cabana do lenhador. Reli as folhas já percorridas. E as partes se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. (RAMOS, 2012, p.209-210).

Nesse trecho, percebe-se a passagem do menino que necessitava da mediação de outras pessoas para aquele que conseguia ler e fazer suas próprias interpretações. À prima Emília coube decifrar as palavras dispostas no romance e foi além disso ao incentivar o menino a empreender aquela viagem sozinho. Esse fator foi imprescindível para a obtenção do gosto pela leitura. Percebemos a partir desse excerto, o poder catártico da leitura literária para Ramos. Nesse ponto, salientamos que apesar de Graciliano ter tido contato com uma diversidade de textos, quando lemos o excerto acima, temos consciência de que ele está falando da leitura literária e é nessa leitura – a leitura de clássicos, não no sentido canônico, mas naquelas leituras inesquecíveis para o leitor que nos pautamos, afinal,

Quando se aborda essa questão da diversidade dos textos, também é preciso lembrar que as coisas não são equivalentes, que ler literatura – quer se trate de ficção, de poesia ou de ensaios com estilo elaborado – não pertence à mesma ordem que ler uma revista de motocicletas ou um manual de informática, ainda que, com certeza, seja preciso apropriar-se da maior variedade possível de suportes de leitura. E que ler Kafka ou García Lorca não é a mesma experiência que ler romances de espionagem de baixa qualidade. (PETIT, 2013, p. 178).

AUTOBIOGRAFIAS E AUTOAVALIAÇÕES

Nas autobiografias efetivadas pelos estudantes, são várias as percepções da importância da leitura na vida dos e das estudantes e suas mediações. A partir dos esquemas abaixo, os mesmos foram provocados por questionamentos a respeito da importância e do papel da leitura na infância e na vida atual de cada um, em seguida foi solicitado que falassem das mediações que houve na leitura literária e como ele ou ela se julgava como leitor(a). Tais questionamentos resultaram em 71 parágrafos no decorrer de dois anos de desenvolvimento do projeto.





Esquema de Autobiografia



Esquema de Autoavaliação

Há algumas modificações pontuais nos dois esquemas, pois as autobiografias foram solicitadas nos primeiros anos, enquanto que as autoavaliações, nos segundos. O foco de nossos estudos está nos itens 4. **Leitura Literária** na Autobiografia e 5 na Autoavaliação. Ao solicitar as produções, não houve destaque para esses itens. O intuito era um envolvimento natural dos e das discentes no relato de suas experiências. Procurou-se, portanto, evitar ao máximo que a realidade ficasse mesclada com a ficção.

Interrogar-se sobre o sentido, os meios e o alcance de seu gesto, eis o primeiro ato da autobiografia: frequentemente o texto começa, não pelo ato de nascimento do autor



(nasci no dia...) mas, por um tipo de ato de nascimento do discurso, o “pacto autobiográfico”. Nisso, a autobiografia não inventa: as memórias começam ritualmente por um ato desse gênero: exposição da intenção, das circunstâncias nas quais se escreve, refutação de objetivos ou de críticas. Logo, a autobiografia interroga a si mesma; ela inventa a sua problemática e a propõe ao leitor. Ao longo da obra, a presença explícita (por vezes mesmo indiscreta) do narrador permanece. (LEJEUNE, 2008, p. 49).

É nessa linha tênue entre realidade e ficção que se pretendeu investigar tanto na obra *Infância* de Graciliano Ramos quanto nas autobiografias e autoavaliações elaboradas pelas turmas do Ensino Médio, as experiências desde a tenra infância com a leitura literária, bem como as impressões obtidas no próprio IFBA em relação à literatura.

TRANSBORDAMENTOS³ DA LEITURA LITERÁRIA

Nos textos autobiográficos analisados, a obra literária extrapola sua função de satisfação da necessidade de fantasia, contribuindo também para a formação da personalidade do indivíduo e do seu conhecimento do mundo. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar nossa própria mente e sentimentos e, em consequência, sermos mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2011, p. 177). Esse conhecimento por vezes pode ser objetivado em um novo *transbordamento*, conforme podemos observar no relato abaixo:

Eu sempre fui meio isolada na escola, principalmente nos primeiros anos, me sentia deslocada e perdida, sempre ficava no que se chama de cantinho da leitura, e foi lá, dentro de livros de literatura infantil que eu me achei, encolhidinha atrás de uma árvore do sítio do pica pau amarelo, fascinada pelas histórias que contava Clarice Lispector, encantada pelos bosques mágicos de Ruth Rocha, depois que conheci todo esse mundo mágico que existe dentro dos livros nunca mais quis sair e com o passar dos anos a leitura começou a ficar insuficiente, eu precisava de algo a mais, foi aí que comecei a escrever, escrevia crônicas de bicho que virava gente de gente que virava bicho, escrevia poema que virava ema e sobre castelo feito de alfazema, tinha todo um esquema. Quando eu não tô lendo, eu tô escrevendo, e quando não tô fazendo nenhum dos dois tô pensando em fazer. Eu não sou muito boa em demonstrar o que sinto então a escrita é a minha fiel escudeira, se estou triste, chateada, ou sofrendo, imito poetas, se estou apaixonada e feliz, crio peças, convido todos os meus anjos e demônios para uma dança enérgica e é dessa forma que faço a festa. Tenho muito a agradecer a minha professora do ensino fundamental dois, a quem carinhosamente dei

3 Ao analisar os relatos dos e das estudantes, percebemos que o hábito de leitura literária levava à necessidade de alguns passos em prol da escrita literária ou de outros conhecimentos, como música ou outras artes. A esse fenômeno, designamos “transbordamento” – quando a leitura por si só já não é suficiente. As palavras transbordam para além do texto lido.



o apelido de Lady, foi ela quem me aperfeiçoou na escrita [...] Ela é incrível e sempre confiou em mim e foi, e ainda é uma grande amiga, ela dizia que eu era como a Elizabeth de Orgulho e Preconceito, ela quem me emprestou esse livro aliás. Tive muitas professoras mas nenhuma me marcou tanto quanto ela. (AUTOBIOGRAFIA, 2021. T1, A15) ⁴

A priori percebe-se um transbordamento de personalidade e identificação com a ficção literária quando a estudante se define perdida e isolada socialmente. Na sequência da narrativa, há um transbordamento das subjetividades e a linguagem perpassa os caminhos trilhados pela literatura. A culminância dos transbordamentos se dá quando ela confessa que a leitura começou a ficar insuficiente e parte de forma criativa para a escrita. E, aqui se tem a principal motivadora de todo esse processo: a professora como mediadora, a escolarização da literatura. Nessa citação e em outras narrativas, percebe-se que a afetividade é primordial para o gosto primevo da leitura literária, e ela se torna concreta, abrangente e transformadora a partir do momento que a escola assume seu papel mediador.

Trazer práticas sociais de leitura literária clássica e de compreensão de textos orais e de produção de texto (oral e escrito) a partir dessas leituras para dentro da escola é uma das missões do professor, porém não é uma tarefa simplificada. Cosson (2006, p. 19), baseado em estudos de Soares (2004), a respeito da leitura da literatura, afirma que

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...].

Calvino (2007, p. 9), em uma das tentativas em definir o que são os clássicos, afirma que “são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’”. Dessa definição, podemos dizer, juntamente com o autor, que na juventude é que se dá o primeiro encontro, a leitura, a apresentação do clássico ao jovem. Para que haja a releitura, há a necessidade da leitura e esta deve dar-se na juventude. Dessa apresentação, posteriormente, na maturidade, se dará o envolvimento completo, a *releitura*, isto é, se a *leitura* tenha sido algo significativo na vida do jovem. O autor tenta outra fórmula de definição de clássicos como “aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los” (CALVINO, 2007, p. 10). Por vezes, essa releitura de um clássico se dá e transborda para outras artes na própria juventude, como vemos no relato abaixo:

Meu único meio de visitar outros mundos foram as páginas dos meus livros. Viajei no espiral de pensamentos de John Green, conheci as peculiaridades do orfanato da Srta. Peregrine e me afoguei pela centésima vez no castanho dos olhos de ressaca de Capitu, ah, a ela sempre será fascinante a cada vez que entendo as entrelinhas da sua história com Bentinho e não im-

4 “T” é uma forma abreviada para “turma” e 1, para distinguir. Turma 1 e Turma 2. “A” remete a Aluno/a.





porta quantas vezes eu leia, sempre vai ser como se Machado de Assis tivesse acabado de escrevê-la. Foi na paixão pela leitura que descobri meu amor pela escrita, escrevi, escrevi e escrevi incansavelmente, fosse para transmitir meu otimismo ou decodificar minha tristeza em palavras escritas no papel, criei metáforas sobre universos, galáxias distantes (ok, amo a infinidade do universo), girassóis amarelos de Van Gogh e rosas azuis. Fiz dezenas de playlists, foram a melhor forma de me distrair sentada na cadeira do lado da janela do ônibus. Não fui a muitas festas, confesso que a tranquilidade do meu quarto se torna cada vez mais cativante na sociedade de hoje, como Tiago Iorc diz em “Alexandria” é gente demais, falando demais e alto demais, temos que buscar paz. É, talvez meus jeitos de me divertir sejam um pouco mais peculiares do que da maioria dos adolescentes (quase adultos) da minha idade.⁵

Nesse trecho, podemos verificar o quão poderoso, como diria o pai de Graciliano Ramos, é ler. Realmente, uma arma! A produção textual da aluna, os conhecimentos artísticos desenvolvidos, o envolvimento íntimo com a obra de Machado de Assis, enfim, a pessoa omnilateral que consegue transbordar para além da leitura da obra, deixa muito claro a importância de um trabalho completo e inteiro de clássicos, bem como das demais artes.

É nesse relato que há a concretude do que Calvino nos traz ao afirmar que essas leituras são formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Pois, “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 2007, p.10). É nessa orientação para a leitura dos clássicos é que se encontra o papel do professor.

OS CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA

Ao levar em consideração transformar a leitura em “saber escolar”, surge a relevância tanto da plurissignificação da palavra na possibilidade das várias interpretações do texto literário, quanto do leitor, o qual participa como coautor na validação da obra, ou seja, para que se tenha sentido, a criação literária deve ser, impreterivelmente, coletiva. Sendo assim, é imprescindível trabalhá-la no âmbito escolar, local em que os conhecimentos e as identidades se (re)fazem a todo o instante, pois é no convívio com o outro que o homem se constitui. Nesse ponto, Calvino (2007) salienta o papel da escola:

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois

⁵ Este relato foi obtido em uma autoavaliação de uma aluna do segundo ano do Ensino Médio logo no início da pandemia.

reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 2007, p. 13).

Eis, portanto, como vimos acima, a importância da mediação escolar planejada e eficaz para o desenvolvimento integral do leitor literário. Como não poderia ser diferente, precisávamos estudar na prática de que forma a escola poderia mediar a leitura literária de forma a envolver os e as discentes. Essa prática foi denominada *Círculos de Leitura Literária* e contou com a participação de uma turma de primeiro ano do ensino Integrado de Informática do IFBA, campus Barreiras. Essa turma era formada por apenas oito estudantes, entre eles, havia o Marcos (nome fictício) que tem DI (déficit de inteligência). A inteligência dele é de uma criança de oito anos. Ele está no primeiro ano do Ensino Integrado de Informática. Além desses estudantes, havia quatro de outros cursos que eram assíduas aos círculos.

De acordo com Cosson (2021, p. 29), um círculo de leitura é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática. No nosso caso, específico, como já foi sinalizado, fizemos o círculo de leitura em uma turma de primeiro ano do Curso Técnico Integrado de Informática. As escolhas das obras pautaram-se em clássicos, afinal, se não fossem trabalhados na escola, onde seriam?

Começamos com o livro em PDF “O romance de Tristão e Isolda”, de Joseph Bédier. Dividimos o livro em quatro partes que foram apresentadas por dois estudantes a cada parte. Foi um aquecimento para o início do círculo. Na sequência, verificamos quais obras constavam no acervo da Biblioteca do IFBA para que cada um pudesse ter um livro físico. Fizemos uma lista, na qual, por votação, foram escolhidas as obras para os círculos. Foram elas, respectivamente: *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, *Dom Casmurro* de Machado de Assis e *A hora da Estrela* de Clarice Lispector.

A leitura de cada obra literária foi feita em partes de forma individual. Eram em torno de vinte páginas semanais. Em cada semana, seguimos as funções elencadas por Cosson (2021), idealizadas por Harvey Daniels (2002, *apud* Cosson, 2021). Adaptamos para a nossa realidade e para o tamanho da turma. Sendo assim, a cada encontro, havia uma alteração de função para cada discente. As funções eram: 1) questionador; 2) Iluminador de passagem; 3) conector; 4) dicionarista; 5) sintetizador; 6) pesquisador; 7) analista de personagem e; 8) registrador. Discutimos cada função de forma a ficar clara a tarefa que cada um deveria realizar semanalmente.

Quanto ao nosso discente DI, Marcos, não deu certo a utilização de podcast, pois a linguagem das obras estava além de sua compreensão. Tentamos, inclusive, leitura acompanhada, com a professora explicando cada palavra ou expressão diferente. Trabalho impossível. A professora decidiu, então, transformar cada trecho semanal em Histórias em Quadrinhos (HQ's). HQ's prontas, encontrou apenas a de Dom Casmurro, adaptação de Ivan Jaf. As outras obras, foram feitas pela própria professora com imagens da internet. Essas adaptações empolgaram a turma toda. No final, todos queriam ver, ler e encenar





as HQ's, inclusive Marcos. Essa prática de transcrição da obra literária em histórias em quadrinhos tornou acessível a leitura e ampliou o olhar dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar no mundo ficcional de Graciliano Ramos através da obra *Infância*, percebemos a importância da mediação da leitura literária na formação inicial do narrador. Na obra, acompanhamos de forma fragmentada, pois assim são as memórias, a infância de uma criança que sofreu e demorou um pouco até adentrar no mundo ficcional dos clássicos, para nunca mais sair.

Como o menino Graciliano, lemos também algumas produções autobiográficas de estudantes do ensino Médio Integrado de Informática do IFBA, *campus* Barreiras. Com essas leituras, foi possível perceber níveis distintos de gosto, aprendizagem, subjetivação e objetivação da leitura literária. Além disso, com o auxílio de teóricos selecionados cujos objetos de pesquisas intercruzaram com o nosso, pudemos ampliar o olhar nas memórias da leitura literária, vislumbrando o transbordamento dessas leituras nos círculos literários, nos relatos dos discentes quanto a utilização das obras como repertório na escrita e por fim, para a vida. Afinal, o poder da literatura na vida das pessoas é algo imensurável, cabe, como vimos, aos pais, à família e à escola o incentivo e a mediação para haja envolvimento efetivo dos e das estudantes na leitura literária.

Afinal, “para mim, o principal é que exista um lugar onde as pessoas possam ir quando quiserem se cultivar ou se transformar, quando desejarem ser outra coisa. Algo que a sociedade possa colocar à disposição das pessoas”, Petit (2009, p.101). Eis o transbordamento atingido por este projeto. Com essa citação, concluímos que é necessário desenvolver nos ambientes escolares projetos que promovam a leitura, assim como o círculo literário que foi realizado, e que se pretende prosseguir, no IFBA *campus* de Barreiras como uma semente que há de germinar e transbordar em outros terrenos férteis, em que nosso limitado conhecimento não terá o poder de alcançar.

REFERÊNCIAS

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

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.



COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Como criar Círculos de Leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

DALVI, Maria Amélia. **Questões didáticas da literatura na BNCC**. III Semana de Letras Seridó. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YxsQt5LEybY&ab_channel=SemanadeLetrasSerid%C3%B3. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico** - de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto. DALVI, Maria Amélia. **A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática**. Revista Graphos, vol. 21, nº 1, 2019 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46526/22822>. Acesso em: 12 mai. 2021.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. 2ª reimp. São Paulo, Ed. 34, 2013.

_____. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Trad. Julia Vidile. São Paulo: Ed. 34, 2019.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO ESTADO DO MARANHÃO

Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira
UFMA¹

Andrea Carolina Nascimento Silva
UFMA²

Hercília Maria de Moura Vituriano
UFMA³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura literária com crianças que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental vem sendo cada vez mais implementado nas escolas como proposta de atividade que vai desenvolver o gosto pela leitura e a criatividade dos leitores e escritores de textos, porém essa implementação precisa ser mais compreendida para ser melhor executada dentro dos processos de interação e dialogicidade que requerem na educação.

No período da pandemia da COVID 19⁴, esse processo dialógico foi interrompido de maneira repentina levando os/as professores/as a desenvolverem práticas ainda não pensadas e tão pouco sistematizadas, o que causou dúvidas e reflexão se esse era o caminho mais adequado ou não.

Como as aulas e o contato com os/as professores/as ficaram limitados ao uso do aparelho celular, tablet ou do notebook, muitas crianças foram prejudicadas pois não dispunham desse recurso em casa que pudesse suprir essa necessidade educacional, mesmo

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB-UFMA) edilene_furtado@yahoo.com.br

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB-UFMA) acn.silva@discente.ufma.br

3 Professora Doutora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Junto ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) hercilia.maria@ufma.br.

4 De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Em 26 de novembro de 2021, a OMS designou a variante da COVID-19 B.1.1.529 como uma variante de preocupação denominada Ômicron. Conforme alguns especialistas, o impacto negativo de não frequentar a escola será perceptível nos dias de hoje e ainda em dias vindouros, a educação foi fortemente afetada. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/15-10-2023>.



assim, a escola foi buscando estratégias para que alcançassem o maior número de crianças e assim minimizar os problemas educacionais causados pela pandemia que afetaram negativamente a população brasileira.

Diante desse contexto muitos professores/as tiveram que desenvolver suas práticas e descobrir novas habilidades na tentativa de garantir à essas crianças o acesso aos livros literários e assim desenvolver práticas leitoras. Nesse processo do ato de ler o contato com a leitura literária é fundamental pois é algo lúdico, didático e que estimula a imaginação e criatividade infantil, entretanto, num contexto de restrição social, como fazer isso? Como garantir que as crianças pudessem continuar com suas práticas leitoras já iniciadas na escola, apenas com as orientações virtuais do/a professor/a ou com auxílio de algum familiar?

Diante do exposto trazemos nesse trabalho como objetivo analisar as práticas de leitura literária desenvolvidas por professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental no período pandêmico em municípios maranhenses. E como questão problematizadora: que situações de leitura literária foram desenvolvidas por professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia da Covid-19, em municípios maranhenses e quais repercussões para a formação leitora das crianças dessa etapa da educação básica? Nossas análises dialogam com as produções de Leontiev, Luria e Vigotski, (2010), Bajar (2007) Arena (2003), Cândido (2011), Geraldi (1999), Jolibert (2006), Bortolanza e Freire (2018). Como metodologia, assumimos os pressupostos da pesquisa qualitativa, articulando a revisão bibliográfica, com dados empíricos sistematizados por meio de questionário aplicado com professores/as dos anos iniciais da rede pública de municípios maranhenses que aderiram ao Projeto de pesquisa mencionado nesse estudo

LEITURA E LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A leitura é um bem cultural que vai possibilitar a criança de ampliar seu conhecimento de mundo e fazer descobertas que só o mundo literário pode oferecer. Bakhtin (1992) já nos dizia que a leitura só se institui na relação de interlocução que o dialogismo provoca. Assim a escola vem ser um espaço de promoção de vivências que fará com que a criança se insira nesse meio promovedor de cultura.

À medida que o/a leitor/a vai estabelecendo relações com o texto e o autor, a leitura vai se instituindo conforme seu propósito, desenvolvendo a “atitude responsiva que o torna capaz de refutar, refletir e reavaliar o que leu” (BAKHTIN, 1992, p. 35).

Nessa perspectiva de entender as trocas linguísticas como fator preponderante para a instituição da leitura é que consideramos a língua como processo em movimento e relação com o outro, que acontece nas relações sociais dentro de uma atitude responsiva. Nesse sentido temos ainda o princípio dialógico de linguagem, em o leitor consegue conversar com o texto/autor estabelecendo um ato compreensivo desse processo, e consequentemente produzindo sentido e entendendo a leitura como prática cultural.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Após esse entendimento sobre o processo de leitura que subjaz nosso trabalho trazemos também um pouco sobre a importância de se trabalhar com a leitura desde a infância pois isso trará impactos na formação do sujeito leitor e suas subjetividades.

Consideramos a leitura literária sobre três enfoques: como direito, como meio capaz de humanizar e o despertar do gosto literário por meio da história da leitura de cada um ao longo do seu processo leitor. Primeiramente, se entendemos que a leitura literária é um direito, sentimos na obrigação de oferecê-la às crianças desde os primeiros anos escolares com toda responsabilidade. Mas por que considerar a literatura como direito? Conforme Candido (2011, p.176) a literatura atende a necessidades profundas do ser humano,

ela aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que não possa viver sem ela, parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Nesse sentido percebemos a sua grande importância na formação inicial de toda criança e que não pode deixar de ser inclusa nesse processo.

Um segundo aspecto relevante da literatura é sua contribuição na formação humana do sujeito, ela é fator indispensável de humanização (Candido, 2011), já que contribui no processo de humanidade e ajuda o homem a viver, contribuindo no processo de instrução e educação. De acordo com Candido (2011, p. 182) humanização é:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

E para que essa humanização seja desenvolvida é preciso que desde a infância a criança seja imersa em contextos de vivências que vão proporcionar sua relação com objetos culturais humanos e assim conforme Vigotski, Luria, Leontiev (2010), abrir as possibilidades de aprendizagem, de formação e de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especificamente humanas, como a memória voluntária, o raciocínio lógico e a imaginação.

Por esse motivo não tem como não legitimar à literatura seu papel preponderante na formação humana através da satisfação das necessidades básicas do ser humano em que enriquece a percepção e a visão de mundo dos indivíduos. E por acreditar nessa perspectiva que Leontiev (1978) afirmou que o processo de educação é essencialmente de humanização e assim cabe a escola buscar por essa formação das características e qualidades humanas. Para Silva (2012, p. 5) “a escola deve ser o lugar de criação de novas necessidades humanizadoras, de garantia de experiências diversas às crianças, para que o desenvolvimento das máximas qualidades humanas se realize plenamente”.



E o terceiro aspecto a ser tocado é quanto ao gosto literário que é despertado por meio das histórias de leitura que são construídas em cada sujeito leitor. E como despertar o gosto literário nas crianças senão pelo próprio acesso à essas obras? Por meio da leitura literária que realizam na escola ou mesmo da leitura que são mediadas pelos/as professores/as. Entendemos que quanto mais acesso a criança tiver aos livros de literatura, mais o seu repertório literário será ampliado e assim o gosto por essa arte será também despertado.

Não podemos deixar as coisas chegar ao ponto dos simulacros de leituras, tirando o tempo do ler para priorizar e desenvolver atividades com outras finalidades e acabar reafirmando o que diz Geraldi (1999, p. 71) que “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos, e isso nada mais é do que simular leituras”. Precisamos ver a leitura como fruição do texto (GERALDI, 1999) em que será capaz de desenvolver habilidades na criança para além do ato de ler, de buscar na leitura o ler por prazer, sem obrigação, contribuindo para um processo mais completo do sujeito leitor e produtor de texto.

Conforme Arena (2003, p. 26) “lemos porque temos necessidades que são criadas pelas relações sociais entre os indivíduos; não lemos por hábito, gosto ou prazer”. Antes que esse hábito se torne real é necessário ser despertado no sujeito, com prática, para que só depois se torne um gosto de fato. E para isso temos a escola para desempenhar esse papel, que de acordo com Silva:

A escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente, sendo sujeito de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana. (2012, p.5)

A seguir falaremos sobre a pesquisa que foi feita a nível nacional em 2021 e organizada pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, juntamente com mais seis programas de pós-graduação em Educação, sendo que o enfoque do nosso estudo foi somente para os resultados obtidos do Estado do Maranhão para as práticas de leitura desenvolvidas por professores/as no período da pandemia da Covid-19.

SITUANDO A PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES

A pesquisa situada no Projeto de Pesquisa interinstitucional intitulado: “Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial (Edital Capes 12/2021). mapeou dados referentes aos impactos da leitura diante do cenário da COVID-19, a fim de analisar práticas de leitura sobre as ações implementadas pelos professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto foi enviado um questionário para as escolas participantes por meio do “google forms” com algumas perguntas referentes às práticas de leitura.



Seis estados participaram, dentre eles: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Maranhão, Acre e Alagoas, contudo, iremos analisar somente as respostas do Estado do Maranhão, visto que como mestrandia do programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PGEEB/UFMA) o qual participa da pesquisa, e ainda por ser professora neste estado, esse é nosso foco. De acordo com as organizadoras da pesquisa Franco e Girotto (2023, p.12) “foi constatado a necessidade de proporcionar leituras de diferentes gêneros para que se possam formar leitores que leem o outro, o mundo e a si mesmo”.

As análises tiveram suas bases em dados descritivos com tratamento quantitativo e qualitativo. O questionário foi respondido entre os meses de janeiro e fevereiro de 2023 em que tiveram a participação de cinco municípios maranhenses, dentre eles: Alto Alegre do Pindaré (140), Afonso Cunha (1), Codó (27), Coroatá (1) e Paço do Lumiar (46), num total de 215 respostas de professores/as maranhenses.

Dentre as perguntas utilizadas no questionário, selecionamos apenas algumas que estavam diretamente relacionadas com as práticas de leitura e literatura que foram desenvolvidas no período da pandemia e que contribuem para a nossa pesquisa de Mestrado em andamento junto ao PPGEED/UFMA, em que pesquisamos o ensino da leitura no contexto de um município maranhense. Assim, analisar dados do período pandêmico referente ao tema da leitura nos mobiliza por compreendermos a importância de evidenciar os desafios que ainda teremos que enfrentar em nossas escolas.

Para primeira pergunta selecionada temos: Com qual frequência você propôs ações exitosas de práticas de leitura para a formação do sujeito leitor no ensino remoto durante a pandemia.

TABELA 1

Com qual frequência você propôs ações exitosas de práticas de leitura para a formação do sujeito leitor no ensino remoto durante a pandemia?

Opção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Duas vezes por semana	40,00	18,60	18,60	37,70
Nunca	10,00	4,70	4,70	4,70
Outros	8,00	3,70	3,70	100,00
Quatro vezes por semana	13,00	6,00	6,00	63,70
Todos os dias	70,00	32,60	32,60	96,30
Três vezes por semana	43,00	20,00	20,00	57,70
Uma vez por semana	31,00	14,40	14,40	19,10
Total	215,00	100,00	100,00	379,20

Fonte: (FRANCO e GIROTTTO, 2023)

Como respostas a grande maioria, 32,60% responderam todos os dias, com 20% três vezes na semana, 18,6% duas vezes na semana e com 14,4% uma vez na semana. Nesse sentido verificamos que os docentes se preocuparam em continuar propondo atividades que priorizasse a leitura mesmo em trabalho remoto, pois entendem que a leitura é um bem cultural que precisa estar presente no cotidiano da escola e está diretamente relacionado com a formação do sujeito leitor. Visando esse leitor em sua completude precisamos propor atividades que busquem a leitura enquanto ato de compreensão do texto, em que



a criança será imersa no mundo dos textos, vai aprender ler, lendo “com textos autênticos, completos, em situações reais de uso e relacionados aos projetos, necessidades e desejos em pauta” (Jolibert, 2006, p.183).

Em seguida, foi perguntado sobre as crianças serem consideradas protagonistas nas atividades.

TABELA 2

Em sua opinião, em que momentos das atividades que envolvem a leitura e a formação do leitor as crianças podem ser consideradas protagonistas?

Opção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Na seleção das obras que serão lidas:	12,00	5,60	5,60	26,50
Nas ações que elas realizarão no ato da leitura, como as estratégias de leitura:	124,00	57,70	57,70	84,20
Nos diálogos e nas relações sociais:	45,00	20,90	20,90	20,90
Outros	22,00	10,20	10,20	100,00
Todas as opções	12,00	5,60	5,60	89,80
Total	215,00	100,00	100,00	321,40

Fonte: (FRANCO e GIROTTO, 2023)

Percebemos que 57,7% responderam que, nas ações que elas realizaram no ato da leitura, como as estratégias de leitura, 20,9% nos diálogos e nas relações sociais, 10,2% responderam outros, e tivemos um empate nas respostas, sendo 5,6% na seleção das obras que serão lidas e para todas as opções anteriores. Entendemos que o protagonismo colocado aqui é no sentido de deixar a criança ter acesso a livros que se identifique e que faça sentido para ela. De acordo com Jolibert (2006) é necessário oportunizá-las de textos ricos, que sejam interessantes, pois à medida que isso for acontecendo o processo do ato de ler vai se realizando e as expectativas de interação com o texto também.

Foi perguntado então: como organizou as atividades/ situações de ensino da leitura no ensino remoto durante a pandemia?

TABELA 3

Como organizou as atividades/situações de ensino da leitura no ensino remoto durante a pandemia?

Opção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Disponibilização de literatura em meio digital:	28,00	13,00	13,00	63,70
Disponibilização de textos impressos com o gênero trabalhado:	109,00	50,70	50,70	50,70
Mediação do canal com o Youtube:	8,00	3,70	3,70	67,40
Outros	56,00	26,00	26,00	100,00
Proposição de questões norteadoras acerca de textos:	10,00	4,70	4,70	72,10
Todas as opções	4,00	1,90	1,90	74,00
Total	215,00	100,00	100,00	427,90

Fonte: (FRANCO e GIROTTO, 2023)

Dos municípios maranhenses participantes 50,7% mencionaram que foi pela disponibilização de textos impressos com o gênero trabalhado; 13% disponibilização de litera-



tura em meio digital, 3,70% mediação do canal do youtube; 4,70% proposição de questões norteadoras acerca de textos e com 26% outras possibilidades. Percebemos que mesmo no momento de ensino remoto, grande parte dos/as professores/as sentiram necessidade de disponibilizar textos impressos, pois sabiam da dificuldade das crianças e suas famílias terem acesso ao meio digital.

Em seguida foi feita uma questão que deu muitos olhares acerca de como os/as professores/as pensavam e realizavam sobre o ensino de leitura.

TABELA 4
Como você trabalhou leitura no ensino remoto durante a pandemia?

Opção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Ensinando a descoberta do texto	7,00	3,30	3,30	36,30
Ensinando as crianças a decodificarem palavras	8,00	3,70	3,70	33,00
Fazendo descoberta de textos de modo coletivo com a turma	17,00	7,90	7,90	21,40
Lendo os textos em voz alta, para as crianças	29,00	13,50	13,50	13,50
Outros	125,00	58,10	58,10	100,00
Por meio de projetos interdisciplinares	8,00	3,70	3,70	40,00
Realizando leitura compartilhada de jornais da turma	1,00	0,50	0,50	21,90
Realizando leitura compartilhada de livro da vida da turma	10,00	4,70	4,70	26,50
Realizando leitura compartilhada livretos e/ou álbuns produzidos coletivamente com a turma	6,00	2,80	2,80	29,30
Todas as opções anteriores	4,00	1,90	1,90	41,90
Total	215,00	100,10	100,10	363,80

Fonte: (FRANCO e GIROTTO, 2023)

Notamos que 13,5% respondentes disseram que leram os textos em voz alta, para as crianças; 7,9% que fizeram a descoberta de textos de modo coletivo com a turma; 3,7% que realizaram a leitura por meio de projetos interdisciplinares; 4,7% que realizaram leitura compartilhada de livro da vida da turma; 3,3% ensinaram a descoberta do texto; 3,7% que ensinaram às crianças a decodificarem palavras. Tivemos ainda, 2,8% que realizaram leitura compartilhada de livretos e/ou álbuns produzidos; 0,5% realizaram leitura compartilhada de jornais da turma; 1,9% todas as opções anteriores e o surpreendente foi a resposta outros, com mais da metade das respostas, com 58,1%, superou todas as outras opções anteriores, deixando claro o que cada respondente fez com o ensino da leitura durante o ensino remoto.

Aqui percebemos o quanto os docentes pensam de maneira diversa acerca do ensino da leitura e como usam de diversas metodologias para alcançarem seus objetivos com esse eixo. No entanto ainda verificamos a presença de um trabalho que considera a decodificação de palavras, ou seja, voltado apenas para a consciência fonológica, quando deveríamos primar para além da decodificação a compreensão do texto no ato de ler. De acordo com Bajard (2021, p.141)

Para que ocorra o ato de ler, é imprescindível que a compreensão intervenha pelo tratamento do texto gráfico. A leitura é compreensão, mas qual-

quer compreensão não é leitura. Para esse ato, é necessário que o(a) leitor(a) atribua significado à matéria gráfica, não à sua tradução sonora.

Entretanto, também vimos concepções de leitura que vão de encontro à descoberta do texto, citado por Bajard (2007), onde o autor nos diz que a criança precisa ter contato com textos gráficos conhecidos e desconhecidos para ter sucesso no seu processo de escrita. “A conquista da autonomia do leitor necessita do exercício da leitura propriamente dita, isto é, da compreensão de um texto desconhecido” (BAJARD, 2007, p.113). O acesso à leitura em voz alta feita pelo/a professor/a ou outrem é uma prática que ajuda na formação do/a leitor/a, porém é necessário avançar nesse processo para que de fato a criança possa ter garantido suas habilidades enquanto leitor/a e escritor/a de textos. Conforme Bajard (2021, p. 142):

Entre escuta do texto e leitura, é necessário introduzir uma ruptura epistemológica na relação do mediador com a criança. Para propiciar situações de leitura, o mestre da escrita (o professor) deve romper com prática do padrinho da escuta (um jovem ou adulto que profere em voz alta para o outro ouvir) e resistir às solicitações dos alunos que o convidam a proferir antecipadamente o texto.

Outra questão importante foi sobre o trabalho com a Literatura Infantil no ensino remoto durante a pandemia, com a seguinte pergunta:

TABELA 5

Como você trabalhou com a Literatura Infantil no ensino remoto durante a pandemia?

Opção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Com descoberta do texto	3,00	1,40	1,40	50,20
Contação de histórias sem utilização direta da obra	7,00	3,30	3,30	42,30
Explorando enunciados visuais e escritos, bem como a materialidade da obra	22,00	10,20	10,20	39,10
Leitura compartilhada e discussão do livro infantil	24,00	11,20	11,20	28,80
Leitura oral feita pelo professor	38,00	17,70	17,70	17,70
Localização de letras do alfabeto a partir do texto infantil	14,00	6,50	6,50	48,80
Não trabalhou	30,00	14,00	14,00	67,40
Outros	70,00	32,60	32,60	100,00
Todas as opções anteriores	7,00	3,30	3,30	53,50
Total	215,00	100,20	100,20	447,80

Fonte: (FRANCO e GIROTTO, 2023)

Pudemos observar que 17,7% responderam que Leitura oral feita pelo professor; 11,2% que leitura compartilhada e discussão do livro infantil, 14% mencionaram “não trabalhou”. Sobre Explorando enunciados visuais e escritos, bem como a materialidade da obra, 10,2% responderam; 6,5% responderam localização de letras do alfabeto a partir do texto infantil, o que vai novamente contrário aos escritos de Bajard, que defende com descoberta do texto em que o índice foi apenas de 1,4%; 3,3% responderam que contaram





histórias sem utilização direta da obra, o que concordamos com esse tipo de direcionamento na sala de aula, contudo também é imprescindível o contato da criança com o livro, pois “enquanto a escuta permite o gozo imediato a literatura, o acesso visual conduz à interpretação autônoma da narrativa” (BAJARD, 2007, p.114).

Quando compreendemos o papel da literatura no desenvolvimento integral da criança passamos a incluí-la cada vez mais no cotidiano da escola e dos sujeitos pois temos convicção da sua importância para a formação cultural desses indivíduos. De acordo com Bortolanza e Freire (2018, p. s/n):

o texto literário é um objeto mediador da criança ao entrar em contato “com a cultura de sua época, mas [que] transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro”. Reiteramos os autores, pois a leitura conduz o leitor a diferentes lugares, tempos e espaços, visto que ao ler a criança se transporta para um mundo de possibilidades e de histórias, que podem ser vividas e revividas por ela, inclusive histórias em que ela projeta o tempo futuro. Nas situações de leitura literária, a criança imagina, fantasia e cria, esse processo de criação é crucial para seu desenvolvimento.

E por fim perguntamos quais referências para a prática de leitura utilizavam mais.

TABELA 6
Quais são as suas referências para o trabalho com as práticas de leitura?

Opção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
BNCC	151,00	70,20	70,20	70,20
Diretrizes municipais	15,00	7,00	7,00	77,20
Livro didático	45,00	20,90	20,90	98,10
Outros	4,00	1,90	1,90	100,00
Total	215,00	100,00	100,00	345,50

Fonte: (FRANCO e GIROTTO, 2023)

Na pergunta, notamos que 70,2% responderam que foi a BNCC; 20,9% que foi o livro didático; 7% que foram as diretrizes municipais e 1,9% responderam outros. Vale lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ampliou a abordagem sobre leitura quando trouxe as práticas de linguagem e seus quatro eixos (oralidade, análise linguística, leitura/escuta e produção de texto), bem como priorizou o trabalho com leitura literária já que “valoriza a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas de imaginário e encantamento reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BRASIL, 2018, p. 85)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado percebemos que a leitura e a leitura literária estiveram presentes na prática docente no período das atividades remotas durante a pandemia da



COVID 19 e seus usos foram bastante diversificados pelos/as professores/as. As crianças foram vistas como protagonistas nesse processo de construção do sujeito leitor, embora as condições de realização ficaram a desejar já que as crianças e suas famílias demonstraram dificuldade ao acesso digital. Isso foi percebido quando os/as professores/as mesmo disponibilizando o material digital para a realização das leituras, tiveram também que disponibilizar material impresso para as famílias para garantir que as crianças tivessem acesso e realizassem suas tarefas escolares.

Verificamos também que os/as professores/as entendem que o acesso ao acervo literário é importante e precisa ser constante para que possam contribuir no despertar pelo gosto literário dos sujeitos leitores e produtores de textos.

Também como material de referência mais citado pelos/as professores/as tivemos a BNCC e o livro didático, ambos servindo ora como material de apoio, ora de pesquisa, isso demonstra que estão sendo revisitados, porém é necessário que os docentes busquem por fontes primárias que estudem sobre leitura e literatura e como essas práticas podem ser melhor implementadas na escola.

Os dados evidenciam a presença da leitura literária nas práticas dos/as professores/as que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto é necessário promover uma reflexão sobre tais práticas, problematizando que concepções tem fundamentado o trabalho com a leitura literária nesse contexto e se o/a professor/a tem mantido contato com a literatura de maneira geral para que possa de fato ser um referencial para a criança e contribuir com seu processo de leitor/a e produtor/a de textos e também na sua atividade criadora e imagética.

REFERÊNCIAS

ARENA, D.B. **Nem hábito, nem gosto, nem prazer**. In: M.R.L. Mortatti (Org.). Atuação de professores: proposta para ação reflexiva no ensino fundamental. (p.53-61) Araraquara, 2003.

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

BAJAR, Élie. **Eles leem mas não compreendem**: onde está o equívoco? 1ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2021.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (5ª. Edição) Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira, trad. São Paulo: Hucitec.

BORTOLANZA, A. M.; FREIRE, R. T. J. **Educação Literária e formação de leitores na escola**. In: MARTINS, R. A. F. Literatura e vida social. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.



CANDIDO, Antonio. **Vários escritos: o direito a literatura**. 5ª edição, Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 2011.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Relatório sobre leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: mapeando os impactos/** Londrina: UEL, 2023.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Ana Maria Netto Machado, trad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: livros horizonte, 1978. SILVA, Greice Ferreira da. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Álabé n°.6, 2012. Disponível em: www.revistaalabe.com

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alexis N; LURIA, Alexander R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.



LER COM ARTE: A ARTE COMO POTÊNCIA NA MEDIAÇÃO LITERÁRIA

Jéssica Oliveira de Pádua
PPGED/UFRN

O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

Esta comunicação é um extrato da pesquisa em andamento de título homônimo, desenvolvida pela autora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte¹. Surgiu das observações durante minha prática como arte-educadora e mediadora de leitura na rede pública de ensino, em Natal/RN percebia um comportamento comum entre os estudantes: o desinteresse pela leitura.

Michèle Petit (2019) entende que entre os menos favorecidos economicamente o gosto pela leitura pode ter vários obstáculos, desligados da própria literatura:

Para quem cresce em um meio pobre, tudo pode até combinar para dissuadir a leitura: pouco ou nenhum suporte escrito na casa ou no bairro, uma dúvida quanto a “utilidade” da leitura, uma preferência dada às atividades coletivas, mais do que a prazeres considerados “egoístas”, a ideia de que se trata de uma atividade própria a outros grupos sociais ou – se for menino – reservada às mulheres etc. (Petit, 2019, p.157).

Ainda como professora de arte tive outra percepção: a dificuldade de ler dos estudantes está relacionada à ausência da competência relativa à leitura estética e à compreensão da arte, marcada pelo desenvolvimento insuficiente da experiência estética. John Dewey (2010), teórico basilar deste estudo, entende que a compreensão estética só se dará a partir da astúcia da natureza da produção artística aliada ao deleite da percepção (Dewey, 2010, p. 73), e isso acontece a partir da experiência estética.

Os estudantes, inexperientes no contato aprofundado com as linguagens artísticas, têm dificuldades de compreender o que leem, seja um texto informativo, literário, artístico, como poemas, contos, pinturas, músicas, filmes, cenas e coreografias. As obras de arte se apresentam como um grande desafio à interpretação deles. Muitos só classificavam o percebido nas obras apoiados no gosto pessoal: “legal”, “bonito”, “chato”, “estranho”, “feio”. Sophie Curtil, uma artista plástica, gravadora, editora e ilustradora francesa atuante sobretudo na literatura infantil, pondera sobre a educação artística e cultural: “Uma educação para arte solicita particularmente a sensibilidade, a instrução, o espírito de síntese,

¹ PÁDUA, Jéssica O. de. **Ler com arte: a arte como potência na mediação literária** (Mestrado em Educação). Orientadoras: Dra. Marly Amarilha e Dra. Alessandra Cardoso de Freitas. PPGED/UFRN, 2024.



suscita a analogia e a metáfora que estão cruelmente ausentes no ensino analítico e racional dominante” (Curtil *apud* Petit, 2019, p. 193).

A partir dessa percepção, comecei a estudar estratégias de mediação de leitura apoiadas em metodologias ativas do ensino da arte, na perspectiva da promoção da leitura como atividade prazerosa. Numa proposta de mediação de leitura literária construída a partir da concepção de performance do corpo, apresentando o texto literário em consonância com a poética do autor, como recomenda Zumthor (1990, p. 24): “Um discurso se torna de fato realidade poética (literária) na e pela leitura que é praticada por tal indivíduo”. O objetivo era provocar nos estudantes a percepção dos textos motivados por uma experiência estética.

Motivada por essas observações preliminares, iniciei esta pesquisa a fim de esclarecer a ligação privilegiada entre a leitura e a arte. Nesse percurso, percebi que a ideia de que a arte e a literatura conversam como linguagens e interagem a favor do ensino da leitura estética e literária – mesmo que bem aceita no meio acadêmico, ainda não havia sido investigada a fundo, principalmente tratando-se de uma abordagem metodológica na mediação de leitura literária. Petit (2009, p. 214) também observa essa lacuna:

Seria estimulante explorar mais minuciosamente o que é específico à mediação pelo texto literário, pelo desenho, pela realização audiovisual etc., precisar a contribuição de cada uma dessas atividades, de cada um desses modos de simbolização, a partir da experiência dos que a eles se entregam.

POR QUE LER COM ARTE?

Sabe-se que a literatura se encontra dentro do campo da estética, da arte com a palavra, que só se consolida quando sua obra se encontra com seu público – o leitor. Esse encontro acontece por meio do processo de percepção da arte, categorizado em três etapas da experiência estética: *poesis* (consciência criadora), *aisthesis* (consciência perceptora) e *karthasis* (experiência subjetiva) (Jauss, 1979, p. 102). O aspecto criativo do leitor assinala a principal característica da compreensão da experiência estética pela leitura: a fruição. Nela, o discurso é compreendido, assimilado e percebido pelo leitor. Esse processo gera conhecimento e deleite, reforçando a importância da leitura da literatura como experiência significativa.

A percepção estética do texto literário oportuniza ao aluno novas e encantadoras formas de aprender. A arte, enquanto proposta de percepção da realidade, pode sensibilizar o aluno para ler, ouvir, interpretar e sentir o texto literário. Ler com arte é, além de compreender a narrativa lida, percebê-la estética e sinestesicamente. Por isso, inclino minha hipótese ao entendimento de que a arte potencializa a leitura literária quando, aliada às linguagens das artes visuais, da música, do teatro e da dança, desenvolve a percepção cognoscível da narrativa poética para além do texto. Proponho uma educação estética, a



partir do suporte da multimodalidade do sensível presente nas obras de literatura, especialmente aquelas destinadas aos leitores iniciantes, crianças e adolescentes.

Nossa proposta de mediação de leitura literária observa a leitura de literatura como experiência, por percebê-la como arte, como evoca Dewey (2010, p. 134): “Toda obra de arte segue o plano padrão de uma experiência completa, fazendo que seja sentida de maneira mais intensa e concentrada”. Na performance da leitura literária, alicerçada na voz, seja através das linguagens artísticas ou literárias, contemplam-se os efeitos de encantamento e aprendizagem concomitantes acerca da leitura – estética e literária – do texto apreciado. Entendo que o acolhimento nos encontros realizados na biblioteca, assim como a minha performance como mediadora literária, pela forma que eu dava vida ao texto, buscando enxergá-lo como uma partitura, também gera aproximação dos alunos com o mundo da leitura e dos livros.

Acerca da performance da leitura, a mediação é uma prática imprescindível no início da aproximação da literatura, como exemplifica Petit (2019, p.163, grifo nosso):

Assim, a **leitura em voz alta** teria sido, até uma época recente, uma das grandes vias de **acesso ao desejo de ler** [...]. Provavelmente ela o é ainda hoje, mas sob certas condições: que a **criança sinta que o adulto deseja compartilhar algo que lhe é caro, que lhe dá prazer**; (se o adulto lê unicamente porque acha que “é correto” ou porque será útil na escola, sem ter gosto pela coisa, não dá certo); [...] **que ela faça o que quiser daquilo que ouvir**, [...], sem que se pergunte constantemente se ela “entendeu direitinho”; e que o adulto não se ponha muito em destaque, mas empreste a sua voz ao texto ou à lenda, **assuma o papel de transmissor – e preserve assim o lugar do Outro**, do terceiro.

No recorte acima, evidencio a predisposição da leitura prazerosa, performada pelo mediador, assim como a ênfase na recepção como algo subjetivo, particular, que deve ser desvinculado do didatismo na leitura de literatura infantil. Observo que Petit (2019) defende a leitura como processo estético, que deve ser guiado pelo compartilhamento do prazer em ler junto à performance da voz do mediador de leitura, que dá vida à poética do texto literário, permitindo assim o elo do leitor – o Outro – com a literatura.

No tocante à importância da leitura de literatura infantojuvenil na mediação literária, nos fundamentamos em Marly Amarilha (1997), que destaca o envolvimento emocional e catártico do leitor com a narrativa literária, que pode levar à comoção, nutrindo o intelectual e o imaginário, dando a possibilidade ao leitor de viver outras realidades. Amarilha (1997, p. 19) reafirma a importância da oralização da leitura de literatura pela experiência imaginária que isso provoca quando

atinge o receptor do ponto de vista emotivo e cognitivo. [...] através desse envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, [...] Pelo processo de “viver” temporariamente os conflitos, angústias e alegrias dos personagens

da história, o receptor multiplica as suas próprias alternativas de experiências do mundo, sem que com isso corra algum risco.

Conclusiva, a autora defende a necessidade do domínio dos aspectos teóricos da estrutura narrativa pelos docentes para o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem pelos estudantes, para que “a prática da literatura na escola tenha, de fato, um objetivo que lhe faça jus” (Amarilha, 1997, p. 23). Por isso, buscamos na arte o suporte multimodal do sensível, para a ampliação da percepção da poética literária proposta na experiência aliada ao som, ao corpo, ao movimento, marcada na experiência estética da música, do teatro e da dança, do cinema e das artes visuais aliadas à literatura.

DA TEORIA À PRÁTICA: AS OFICINAS DE LEITURA, LITERATURA E ARTE

Em nossa pesquisa-ação, proponho sete vivências estéticas intituladas Oficinas de Leitura, Literatura e Arte, com encontros na sala de leitura destinados à mediação de leitura de um livro da autora potiguar Salizete Freire Soares. Cada encontro com o grupo tem duração de 1h/aula, sendo planejadas e aplicadas no final do ano letivo de 2023, em janeiro de 2024. Apoiando-nos na Experiência de Leitura por Andaimos (*Scaffolding Reading Experience*) – metodologia da Andaimagem, desenvolvida por Michael F. Graves e Briant Graves (1990), com o método que divide a prática da mediação da leitura literária em três fases – pré-leitura, leitura e pós-leitura – fizemos as proposições dos andaimes através das linguagens artísticas, nos momentos de pré-leitura e de pós-leitura.

Na pré-leitura, o foco é motivar o estudante para ler, além de ativar conhecimentos prévios, adiantar conceitos e/ou palavras do vocabulário do texto que possam ser alheios aos estudantes, assim como relacionar o conteúdo do texto ao cotidiano do leitor. Há também a sugestão dos autores supracitados para atividades que envolvam pré-questionamentos, além de direcionamento contextualizado, como também predição, focalizando a leitura, como um sinalizador dos aspectos mais relevantes à sensibilização do leitor antes da apreciação (Graves; Graves, 1990, p. 5-6). A pré-leitura como preparação do ouvir do leitor é uma necessidade defendida por Alberto Manguel (2021):

Parece que mesmo para ler no nível superficial o leitor precisa de informações sobre a criação do texto, o pano de fundo histórico, o vocabulário especializado e até sobre a mais misteriosa das coisas, o que o santo Tomás de Aquino chamava de *quem auctor intendit*, a intenção do autor (Manguel, 2021, p. 104).

Já as atividades realizadas durante a leitura no processo da Andaimagem, contemplam formas de leitura diversas, como leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura guiada ou adaptada (Graves; Graves, 1990, p. 9). Os autores realçam a predileção pela leitura silenciosa, mas observam a pertinência estética da leitura oralizada para os estudantes:





Ler [em voz alta] para os estudantes pode servir a muitas funções. Ouvir uma história ou parte da exposição lida em voz alta é uma experiência muito agradável para muitos jovens e se apresenta aos estudantes como um modelo de boa leitura oral (Graves; Graves, 1990, p. 9).

As atividades de pós-leitura voltam-se para a sintetização e organização daquilo que foi compreendido da leitura do texto, além da possibilidade do que Vygotsky (2010) chamou de *resposta* e Read (2013) de *apreciação*: trata-se da avaliação e recriação do leitor do texto assimilado. Essas atividades “dão oportunidades para os estudantes responderem a um texto em uma variedade de formas interessantes” (Graves; Graves, 1990, p. 11). Entre elas, os autores elencam possibilidades de apresentações cênicas, reescrita do texto apreciado, atividades artísticas, gráficas e não verbais.

No corpus literário das oficinas, dentro do campo da linguagem e da estética, nota-se que a literatura e a arte bailam juntas nos livros infantis através da poética lúdica, nas ilustrações, assim como no ritmo e na expressão textual da narrativa fantástica. Encontramos nas obras literárias de Salizete Freire Soares um exemplo primoroso. A autora traz em seus livros, de forma poética e filosófica, historietas sobre o decorrer da vida infantil: o desejo de crescer antes do tempo em *Mundo pra que te quero* (2011); a observação da perenidade das coisas em *Tudo vira outra história* (2012); a reflexão sobre o processo do crescimento, em percepções diferentes, em *O menino pensador* (2016) e *A lua no céu e ela na terra* (2009); A fantasia dos sonhos observando as diferentes vivências no livro *A idade da poesia* (2017); e a divertida história de uma família e seus animais de estimação em *Bicho pra que te quero* (2014), além da parlenda de lenga-lenga *Reconto que passa* (2016). As temáticas, que apresentam a vida numa perspectiva infantil, contam com a poética visual de ilustradores premiados como André Neves, Cris Eich, Cláudia Scatamacchia, Maurício Negro, Tati Moés e Eliana Delarissa. Essas obras não se resumem a contar uma história, visto que cada uma delas desperta reflexões filosóficas acerca do tempo, da vida, e da nossa percepção do mundo.

Para esta investigação foram planejadas sete oficinas, seguindo a metodologia da Andaimagem, usando cada linguagem artística como andaimes para sensibilização estética dos e pelos sentidos, atentando-se a metodologias ativas desenvolvidas pelos principais arte-educadores do século XX para o ensino de artes. Nas artes visuais e cinematográficas, apoiamo-nos na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1998) e Guiliano Maurizio Ronco (2018); para o teatro usamos a esquema de jogos cênicos de Viola Spolin (2010); na dança utilizamos a metodologia de dança coral de Rudolf Laban (Araújo *et al.*, 2020) e para a música, a percepção sonora de Murray Shaffer (2011).

A presença das ilustrações, inerente à leitura da literatura infantojuvenil, através da cooperação entre narrativas textuais e visuais, pede atenção do leitor e do mediador para o processo de leitura das imagens, atentando-se à importância do discurso visual, pois

ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepa-



rá-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (Barbosa, 1998, p.17).

Ana Mae Barbosa, em sua obra icônica *Tópicos utópicos* (1998), corrige desvios conceituais e esclarece a epistemologia da sua proposta triangular, quando a leitura tem papel fundamental: “Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. [...] a alfabetização para a leitura é fundamental, da leitura da imagem artística, humanizadora” (Barbosa, 1998, p. 33).

Assim é a percepção das imagens abordadas em nossos andaimes artísticos de pré-leitura e pós-leitura, extrapolando a decodificação da narrativa visual. O exercício da leitura pretende desvelar o que o olho enxerga, mas não vê, nos dando olhos de poeta² (Alves, 2004, n. p.). A interpretação das imagens nesta pesquisa intenciona um mergulho na semiótica daquilo que se vê, alcançando uma significação construída de forma sensível e cognoscível do discurso visual. Essa estratégia de leitura visual foi elencada em todos os momentos de leitura desta pesquisa, especialmente nos momentos de pré-leitura e pós-leitura de *Tudo vira outra história* (Soares, 2012), quando apreciamos as obras *O a 9* (2011) de Kumi Yamashita, *O rei do pop* (s. d.), de Rashad Alakbarov, e ilustrações de Edgar Artis e de Javier Pérez.

Para dar suporte a leituras das obras audiovisuais, utilizadas como suporte sensível na pré-leitura da obra *A lua no céu e ela na terra* (2009), buscamos os estudos de Guiliano Maurizio Ronco (2018), que trata da transposição da proposta da abordagem triangular de Barbosa (1998) para o ensino da leitura e apreciação do cinema na educação básica. Ronco (2018, p. 67) a adapta, observando a forma da leitura visual de uma obra cinematográfica:

A ação de leitura de um trecho de obra audiovisual completa pode começar por uma descrição tem que ele foi visto e ouvido. Nessa etapa, é possível que sejam expostos os elementos que fazem parte da narrativa, tais como personagens, o ambiente, os enquadramentos, a fotografia os silêncios etc.

Isso mostra como a percepção estética da obra cinematográfica se torna referência para compreensão da narrativa a ser lida, atuando para amplificação do horizonte de expectativas do leitor. Na oficina de leitura, literatura e arte de *A Lua no céu e ela na terra*, apreciamos dois filmes e um vídeo que tratavam da mesma temática, mas com perspectivas diferentes: o curta “Sidewalk” (2013), de Celia Bullwinkel, que narra metaforicamente do desenvolvimento corporal, social e psicológico de uma menina durante sua caminhada na calçada; “La Luna” (2012), de Enrico Casarosa, aborda a dimensão fantástica da infância sobre como a lua é “organizada” como desafio de uma família em seu trabalho mágico;

2 “Você ganhou olhos de poeta... Os poetas ensinam a ver. [...] Por isso – porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver – eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana” (Alves, 2004, n. p.).





Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

e finalmente, vimos o vídeo de ordem científica “os movimentos e as fases da lua”; este último deve sua importância à contextualização, como informação prévia para entendimento da premissa do livro de Soares (2009), que compara as fases da lua ao desenvolvimento feminino. O contexto e as informações atualizadas pelos filmes atuaram na promoção do saber prévio, imprescindível na compreensão mais aprofundada das obras artísticas apresentadas nas linguagens do cinema e da literatura. Essa amplificação do horizonte de expectativas do leitor se apresenta com implicações estéticas e históricas, como elucida Jauss (1994, p. 23):

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética.

Para desenvolver nossa metodologia junto à linguagem cênica, apelamos para os jogos de improviso teatral de Viola Spolin (2010), numa percepção de que todos podem atuar e improvisar através da experiência criativa, vivenciada num ambiente que trabalhe os três níveis de envolvimento: físico, intelectual e intuitivo (Spolin, 2010, p. 3). Numa perspectiva de experiência criativa, propomos jogos de ação teatral a partir das ilustrações e das descrições dos personagens acerca de suas expressões de voz, na obra de Soares (2007) *Bicho pra que te quero*. A proposta era desenvolver a performance de forma intuitiva, sem dar muitas instruções, provocando os alunos ao jogo teatral do improviso, como aponta Spolin (2010, p. 40):

Tanto a “pessoa média” quanto a “talentosa” podem ser ensinadas a atuar no palco quando o processo de ensino é orientado no sentido de tornar as técnicas teatrais tão intuitivas que sejam apropriadas pelo aluno. É necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experimentar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer.

Uma característica basal dos jogos propostos por Spolin é a divisão entre atores e plateia, pela ideia fundamental do teatro como uma arte que se vê³. Essa premissa desenvolve a capacidade de apreciação artística de forma interativa, promovendo a formação de plateia. Sua importância é relembrada pela autora: “A plateia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem plateia não há teatro. [...] são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo” (Spolin, 2010, p. 11). Outrossim, a habilidade de percepção aguçada é fundamental para a

3 Do latim theatrum, do grego theatron, literalmente “lugar para olhar”, de theasthai, “olhar”, mais – tron, sufixo que denota “lugar”. Teatro. **Origem da palavra**. 2024. Acesso em: 25 jan. 2024.



efetividade da educação estética: no teatro aprendemos enxergando e sentindo, através do envolvimento com o estético e o sinestésico, vendo e fazendo o jogo da cena.

Os princípios didáticos e criativos da dança coral de Rudolf Laban dissertada por Araújo *et al.* (2020) foi elencada como nossa estratégica didática na pós-leitura do livro *Reconto que passa* (2016). Sua definição, simplificada pelos autores, a dança coral “trata-se de um modo peculiar de estabelecer relações com o outro, no processo de composição compartilhada [...]” como uma “experiência da alegria a partir do fluxo de uma dança que pudesse envolver o maior público possível” (Araújo *et al.*, 2020, p. 15-16). Atenta aos elementos da parlenda, gênero textual explorando por Soares (2016) na obra supracitada, experimentamos brincadeiras que utilizam movimentos corporais em uníssono, premissa da dança coral de Laban, como a folclórica brincadeira de mão “babalu” (domínio público), e a brincadeira de percussão corporal “Yapo” (2010) do grupo palavra cantada. Além disso, trouxemos a leitura da lenga-lenga de Ana Maria Machado *Dona baratinha* (1996).

O jogo, a dança, a brincadeira com o corpo geram prazer, estimulando a interação e promovendo a aprendizagem de forma coletiva, divertida e dinâmica: “O exercício dessa dança revigora a vivência de movimentações do cotidiano, com um prazer e animação que emergem da descoberta de outros movimentos na dinâmica lúdica do processo” (Araújo *et al.*, 2020, p. 23).

Finalmente, escolhemos a ideia de paisagem sonora de Murray Shaffer (2011) para explorar a escuta ativa e a criatividade musical durante a oficina de leitura do livro *Mundo pra que te quero* (Soares, 2011), ouvindo, imaginando e criando a paisagem sonora da obra lida. O autor observa a questão da interpretação dos sons a partir da sensibilidade musical, exercitada na apreciação sonora do cotidiano e nos exercícios criativos com a voz. Shaffer (2011, p. 2) defende que

somente através da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora. Clariaudiência nas escolas para eliminar a audiometria nas fábricas. Limpeza dos ouvidos, em vez de entorpecimento do ouvidos. Basicamente, podemos ser capazes de projetar a *paisagem sonora* para melhorá-la esteticamente - o que deve interessar a todos os professores contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminamos as aplicações das oficinas entrevistando os participantes que reconheceram que seu prazer pela leitura foi aumentado. Seguimos agora para a parte final da pesquisa, com a análise do conteúdo, a apresentação dos resultados e a finalização da escrita.



REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. **Folha de S. Paulo**, v. 26, n. 10, 2004.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?:** literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes; Natal, EDUFRN: 1997.

ARAÚJO, Jefferson Melo de; TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques; SOUTO, Maisy de Medeiros Freitas. A dança coral na escola. In: VIEIRA, Marcilio de Souza. **Práticas educativas em artes cênicas**. Natal: EDUFRN, 2020. P. 14-32.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

DEWEY, John. Ter uma experiência. In: BOYDSTON, Jo Ann (org.). **Arte como experiência**. Tradução de Riberio. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**, UK, April, 1995. (Tradução de Marly Amarilha – GPEL – Programa de Pós-graduação em Educação – UFRN).

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**.

Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. P. 85-104.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

PETIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir as adversidades**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michele. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

READ, Herbert Edward. **A educação pela arte**. 2. ed. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Coleção Estudos, n. 62).



SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Educação estética. *In: Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 323-364. (Coleção textos de psicologia).

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreir e Suely Fenerich. São Paulo: Cosacnaif, 1990.

CORPUS – LIVROS DE LITERATURA INFANTIL ABORDADOS NESTA PESQUISA

MACHADO, Ana Maria. **Dona baratinha**: conto popular recontado por Ana Maria Machado. Série lê pra mim. Rio de Janeiro: FTD, 1996-1997.

SOARES, Salizete Freire. **A idade da poesia**. Ilustrações: Eliana Delarissa. São Paulo: Paulus, 2017.

SOARES, Salizete Freire. **A lua no céu e ela na terra**. Ilustrações: Tati Moes. São Paulo: Paulinas, 2009.

SOARES, Salizete Freire. **Bicho, pra que te quero**. Ilustrações: Ingrid Osternack. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Salizete Freire. **Mundo pra que te quero**. Ilustrações: André Neves. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Salizete Freire. **O menino pensador**. Ilustrações: Cláudia Scatamacchia. São Paulo: Paulus, 2016.

SOARES, Salizete Freire. **Reconto que passa**. Ilustrações: Maurício Negro. São Paulo: Paulinas, 2016.

SOARES, Salizete Freire. **Tudo vira outra história**. Ilustrações: Cris Eich. São Paulo: Paulinas, 2009.



LITERATURA INFANTIL E MEDIAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA NO ESTÁGIO

Vittória Cristina de Oliveira Figueiredo
Universidade Federal de São João del-Rei

Ana Caroline de Almeida
Universidade Federal de São João del-Rei

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo do pressuposto de que o contato com bons livros literários desde a primeira infância é essencial para a constituição da identidade infantil, uma vez que permite a formação das crianças em uma pluralidade de sentidos, abrindo espaço, inclusive, para exploração da ludicidade, do senso crítico, criatividade e capacidade de expressão, tratamos, neste artigo, de uma experiência vivenciada no âmbito da Unidade Curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil, que teve como foco a literatura infantil.

O estágio foi ofertado no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei e realizado em uma escola da rede municipal da mesma cidade, e com base nas discussões teóricas ocorridas nas aulas e nas experiências de observação e intervenção, encontramos subsídios para a discussão sobre quais práticas e estratégias têm sido utilizadas para fomentar a educação literária na Educação Infantil, bem como o papel da mediação docente nesse processo.

Nessa linha, foi acompanhada uma turma com alunos de 5 anos, e o olhar esteve voltado, principalmente, para a relação dessas crianças com a literatura; relação essa, possibilitada pela escola, por meio da mediação docente. A análise emerge da observação de algumas aulas na referida turma e de alguns momentos em conjunto com outras turmas, bem como da entrevista com a docente regente da turma e da análise do projeto literário desenvolvido pela instituição, além da nossa proposta de intervenção.

As observações forneceram elementos interessantes para percebermos como a leitura literária tem sido oferecida e experienciada pelas crianças, e, com isso, reforçou-se o quanto a mediação é significativa e produz marcas na relação das crianças com a literatura. Nossos achados evidenciam que a efetividade dessa mediação pode se dar por meio da oferta de tempo de qualidade na exploração dos livros considerando os espaços oferecidos, a partir do estabelecimento de uma relação com as famílias que as integrem no trabalho realizado e mediante uma seleção rigorosa dos livros literários.



Assim, organizamos nosso texto em 4 partes, além das considerações finais: literatura, literatura infantil e educação literária na primeira infância, espaços de mediação na formação de leitores e intervenção literária.

LITERATURA

Cândido (2011) definiu a literatura como toda criação de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Nesse sentido, não passamos mais de um dia sem mergulharmos no universo da imaginação e da fabulação. Contamos, vivemos, sonhamos e imaginamos histórias. A relação da literatura com os direitos humanos, segundo Cândido (2011), pode ser tomada então sob dois diferentes ângulos: primeiro, a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.

Devemos lembrar ainda que “além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor.” (CANDIDO, 2011, p. 182) Dito de outro modo, a literatura é responsável por produzir e socializar um saber específico sobre o mundo e vai além das explicações científicas, muitas vezes insuficientes nas respostas demandadas pela complexidade existencial; é, assim, um instrumento poderoso de instrução e de educação.

Posto isso, e a fim de evidenciar os motivos que nos levam a acreditar na literatura, e, em particular, na literatura que circula/acontece na escola – a literatura infanto-juvenil, em seus tempos e espaços, além de Cândido, podemos evocar outros estudiosos do tema. Segundo Goulart (2007, p. 64), por exemplo, “a literatura pode se constituir como fonte para a formação de leitores críticos: vivendo o desafio de interpretar vazios, ambiguidades, novas relações, novos modos de viver, conhecer, fazer e falar. A abertura de janelas no texto literário torna-o, um grande hipertexto.” Assim, mobilizar a literatura na sala de aula possibilita a formação de leitores críticos, capazes de refletir sobre nossos vazios existenciais e sobre o modo como pensamos o mundo.

LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A literatura infantil ou infanto-juvenil se trata então de um tipo de produção literária que é voltada para crianças e jovens, mas não menos importante que a literatura em



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

geral. Rouxel (2013, p. 20) destaca que essa literatura oferece uma mina de obras de qualidade para o aprendizado da leitura literária e que há um grande número de obras, neste domínio, com feições correspondentes às grandes obras da literatura contemporânea.

Lajolo e Zilberman (2017, p. 12) destacam que “tratar livros para crianças e jovens enquanto *literatura*, implica conferir-lhes o mesmo status da literatura não infantil e, conseqüentemente, considerá-los aptos a receber o mesmo tipo de reflexão voltado àquela.” Neste sentido, podemos considerar que, a literatura infantil, do mesmo modo que a literatura para adultos, constitui-se como um direito e, potencialmente, movimenta saberes, aproxima ciência e vida, oferece novos modos de viver e ver o mundo, letra e liberta, além de ampliar os horizontes de pessoas em qualquer idade.

No caso da primeira infância, o leitor em questão está em processo de transformação, de constituição de sentidos sobre si e sobre o mundo, de construção da sua personalidade e interesses. Assim, tal faixa etária demanda uma literatura infantil que atenda as demandas da infância e amplie suas possibilidades de imaginação, com linguagem acessível e recursos que facilitem a identificação da criança com o texto. No entanto, para que a qualidade literária se concretize, é fundamental que a literatura seja também instigante, convidando a criança a se interessar por narrativas diversas, a explorar diferentes usos da linguagem, a ampliar sua capacidade de expressão e a constituir uma relação de brincadeira com a leitura.

A leitura literária, quando feita na escola, passa por um processo de escolarização, ou seja, a escola se apropria da literatura para atender a seus fins formadores e educativos. Processo este que é inevitável “porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2011, p. 47). Poderíamos falar então em escolarização da literatura. Soares reforça que o mais importante é que ela ocorra de maneira adequada, ou seja, sem se perder no ensino de conteúdos.

Ao pensar a literatura infantil na escola da primeira infância, a mediação surge como um fator quase determinante na construção da relação da criança com a literatura. Sendo assim, defende-se aqui uma prática literária na Educação Infantil que esteja de acordo com a leitura de fruição, para que se construa com e na criança, desde a primeira infância, o gosto pela leitura. Entretanto, cabe reconhecer que a literatura na escola e ainda na pré escola carrega desafios, pois a pedagogização da leitura é uma realidade a ser contraposta, já que “O que se nega é a pedagogização e a didatização quando transformam o literário em escolar de forma distorcida, falseada, deturpada, descaracterizando a natureza da linguagem literária.” (DEZOTTI, ALMEIDA e MACEDO, 2021, p. 3).

Nesse sentido, o que conduziu as observações e análises do estágio realizado na Educação Infantil foi justamente o olhar voltado para a qualidade literária e o papel da mediação na relação das crianças com a literatura, principalmente a partir da dicotomia prazer *versus* dever, muitas vezes reforçada pela escola. . Referida problemática surgiu a partir de um diálogo com um dos alunos, relatado abaixo, no qual a marcação “A” se refere ao aluno de 5 anos e a marcação “E” à estagiária em questão:



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

A: Vou aproveitar para treinar minha leitura. E: Treinar sua leitura? Não pode só ler?

A: Não. Minha mãe disse que eu preciso treinar minha leitura. E: Mas sua leitura está ótima! Podemos só ler a história.

A: Mas tem algumas partes do livro do Pinóquio que eu não entendo. Eu confundo o “a” com “o”. Minha mãe disse que vai me colocar numa escola que tenha aula de português pra eu aprender.

E: Mas a gente tem que ler os livros porque é divertido. Você já fez isso? A: Não.

E: Sabia que tem como ler um livro que não tem palavras? Igual o dos Três Porquinhos que eu trouxe, cadê ele?

A: Sim, mas eu não consigo pensar. Eu só gosto dos que têm escrito.

Percebeu-se assim, que para aquela criança, a leitura não tinha um significado prazeroso, voltado para conhecer histórias e se divertir a partir delas, mas sim, o sentido de um instrumento que auxiliaria na sua aprendizagem da leitura, como é evidenciado na frase “Vou aproveitar para **treinar** minha leitura.”. O sentimento do aluno se deu ainda que a postura da escola em relação à literatura fosse pautada em uma leitura por fruição, como indicado nos objetivos do projeto literário vigente - a ser detalhado adiante.

Em conversa com a professora e pensando sobre o que a própria criança denunciou em sua fala, deduziu-se que essa perspectiva da literatura como um dever partiu de uma influência e cobrança familiar, o que revela o enraizamento social da dicotomia entre leitura por prazer e por dever, como discutem Dezotti, Almeida e Macedo (2021):

Para Amaral (1999), o “prazer e o dever” se encontram interligados dentro do ensino literário. A literatura deve cumprir o papel de proporcionar o prazer. Mas, se isso não ocorrer, a atividade não valerá à pena somente como dever. Dessa maneira, formar o leitor na escola implica em lidar simultaneamente com o prazer e com o dever, pois como prática social, realizada fora da escola, a leitura literária é aquela que proporciona o prazer, sem determinados compromissos por parte do leitor de prestar contas da sua leitura para alguém. (DEZOTTI, ALMEIDA e MACEDO, 2021, p.2 apud AMARAL, 1999).

Assim, a partir da constatação da problemática identificada, passou-se a investigar mais profundamente as fragilidades e potencialidades da mediação literária na escola acompanhada durante o estágio, a fim de entender os desafios que atravessam a prática docente e pensar alternativas que aproximem o cenário real, do ideal proposto por Dezotti, Almeida e Macedo (2021) ao indicar a literatura na escola como uma leitura deleite e prazerosa e implicada no processo de educação literária, que conforme apontam Almeida, Dezotti e Macedo (2021) seria um processo que ocorre em espaços formais e não formais e que se dá a partir do contato efetivo com a linguagem literária materializada em diferentes formas, textos e suportes e, normalmente sob a mediação da professora.



Na escola, esse processo de educação literária ou de ensino da literatura, tem, quase sempre, como objetivo final, a formação de leitores. “A finalidade desse ensino é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção, assim como a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo”, como sublinha Rouxel (2013, p. 20).

ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Para que a literatura infantil desde a primeira infância se sustente nos moldes de uma educação literária que cultive o interesse da criança pelos os livros e explore também a aquisição da linguagem, a leitura de mundo e as capacidades de criação, a mediação ocupa papel fundamental. Seja o regente da turma ou o professor de biblioteca, são eles os responsáveis pelo processo de mediação do texto literário. E essa mediação se fará melhor, na medida em que o professor for, ele mesmo, um apaixonado pela literatura. Como ressalta Petit (2008, p. 166):

[...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. Sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim, voltarão para o que já lhes é conhecido. (Petit, 2008, p. 166)

Dessa forma, cabe enfatizar que a instituição observada dispõe de uma biblioteca, localizada em local central na escola, que conta com mais de 100 livros. No entanto, não existe uma pessoa que fique exclusivamente responsável pela organização da biblioteca e pelo trabalho lá desenvolvido. Inclusive, o espaço é utilizado para diversos fins, como depósito, sala de palestras e apresentação de vídeos ou contação de histórias.

Essa multiplicidade de usos atribuídos à biblioteca escolar promove, em certa medida, um afastamento da ideia de biblioteca como um espaço de leitura, que se construída como tal, acarreta em um dispositivo discursivo e de produção de sentidos.

Quanto à interação das crianças com os livros disponibilizados pela biblioteca, a professora explicou que, o procedimento de aluguel dos livros pelas crianças, que ocorre uma vez por semana, é feito de maneira em que há uma pré-seleção dos livros pela professora, que posteriormente, os dispõe no chão da sala de aula para que as crianças escolham entre aqueles já pré-determinados.

Nesse sentido, percebeu-se que as crianças não vivenciam a biblioteca nem uma sala de leitura, uma vez que essa não existe na escola, como um espaço a ser explorado por elas, pois não houve nenhuma tentativa voluntária ou direcionada para tal, pelo menos no período observado. Essa conjuntura denuncia o pouco aproveitamento desse importante dispositivo, embora, como revelam Dezotti, Almeida e Macedo (2021):

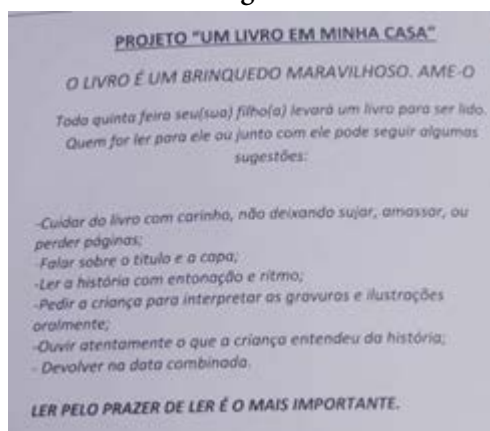


Como uma instância de escolarização da literatura, a biblioteca escolar desempenha seu papel por meio de diferentes estratégias. A primeira delas é se constituir num local de guarda da e de acesso à literatura. Tal espaço adquire um estatuto simbólico que, posteriormente, pode se traduzir na base da relação que o aluno estabelecerá com o livro ou com outras bibliotecas públicas. A segunda, gira em torno da organização do espaço e do tempo para acessar e para ler os livros. (DEZOTTI, ALMEIDA e MACEDO, 2021, p.3).

Sobre isso, vale ressaltar que a escolarização da literatura acontece independente da mediação feita, devido às marcas da cultura escolar, que acabam sendo inevitáveis. No entanto, o que depende da mediação feita são os sentidos que a escolarização pode proporcionar para os leitores, que podem variar completamente a partir de diferentes abordagens. Então, considerando a formação de leitores, defende-se aqui que apenas a presença dos livros na escola e o contato com eles não é suficiente para a constituição de uma educação literária, sendo essa entendida como uma educação que resguarda o contato efetivo com a literatura em seus múltiplos aspectos. Nesse sentido, a educação literária pode ser concretizada a partir do trabalho realizado em diferentes momentos, espaços e de variadas formas, inclusive, incentivando a leitura por fruição e um olhar voltado para o valor estético do livro, a fim de que os leitores estabeleçam um vínculo prazeroso com essa prática e superando a pedagogização tradicional da leitura, com foco, muitas vezes, na alfabetização.

Sendo assim, a escola realiza alguns trabalhos que contribuem para uma educação literária que preza pela construção de um vínculo prazeroso da criança com a leitura, e que pode ilustrar algumas possibilidades práticas para o trabalho com a literatura na primeira infância. Desse modo, há um projeto chamado “Um livro em minha casa”, que consiste nas crianças levarem um livro para casa uma vez por semana. Nas imagens 1 e 2 estão expostos o material que acompanha o livro, sendo possível perceber que as famílias recebem orientações acerca de como mediar esse momento de leitura com os pequenos e os objetivos do projeto.

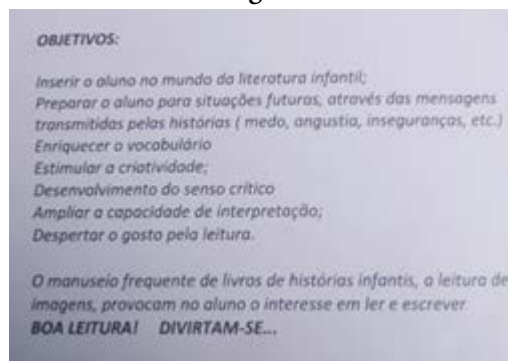
Imagem 1



Fonte: As próprias autoras, 2023.



Imagem 2



Fonte: As próprias autoras, 2023.

A partir da análise dos objetivos e orientações do projeto, percebe-se que a escola trata a literatura com a finalidade de fruição, que, segundo Dezotti, Almeida e Macedo (2021), é:

[...] a finalidade primeira da qual a leitura literária não pode em hipótese alguma prescindir, que é a leitura de fruição. Se esse traço não é preservado, ela passa a ser tratada como qualquer outra leitura. É a partir da função primeira da literatura que acreditamos que a escola deva encaminhar o processo de inserção dos estudantes no universo literário, como um bem incompressível, conforme proposto por Candido (1989), ou seja, tão indispensável quanto o alimento, casa ou roupas, pois do mesmo modo que estes asseguram a sobrevivência física, a arte e, portanto, a literatura, concorre para assegurar a integridade espiritual ou emocional. (DEZOTTI, ALMEIDA e MACEDO, 2021, p.3).

Pensando então na leitura literária presente na escola, foram verificados na escola, no período analisado, ações como o reconto do livro levado para a casa, que acontece na sala de aula durante a semana, e, o Rodão de Histórias, que acontece todas as sextas-feiras envolvendo todas as turmas da escola.

Sobre o momento do reconto, que é feito na sala de aula, foi possível observar muita desenvoltura por parte das crianças, que demonstraram envolvimento com a história em questão e boa capacidade de expressão, apresentando as imagens e fazendo relações com as narrativas.

Já o Rodão de Histórias consiste na contação de histórias em diferentes formatos e para mais de uma turma, na semana observada, foi utilizada uma casinha de fantoches. A história contada no dia foi “João e o pé de feijão” e enquanto uma professora contava a história do livro de maneira engajada, atribuindo diferentes vozes e fazendo gestos de acordo com a narrativa, outra professora manuseava os fantoches. As crianças ouviam interessadas, faziam comentários, repetiam as falas, reproduziam os gestos e demonstravam reações conforme os acontecimentos eram narrados.





Já no que diz respeito aos livros trabalhados tanto no projeto “Um livro em minha casa” quanto no “Rodão de Histórias”, a seleção é feita pelas professoras e não foi possível verificar os critérios por elas utilizados. Porém, a grande maioria dos livros para empréstimos observados no dia do reconto eram contos de fadas e alguns clássicos como A pequena sereia, Pinóquio, João e Maria e O Patinho Feio. Embora houvesse outros títulos, não foi constatada uma variedade de gêneros ou temas que abordassem diversidade cultural, pelo menos na amostra daquela semana.¹

Durante a entrevista, acerca da questão da origem dos livros presentes na escola, foi dito que os livros chegam à escola a partir de diferentes caminhos, como pelo PNLD literário - que conta com uma seleção rígida -, por doação, por avaliação feita pelas professoras e por solicitação dos pais. Ou seja, percebe-se que a seleção não é sistematizada, e assim sendo, a escolha dos livros a serem trabalhados, dentre as possibilidades, não é criteriosa. No entanto, enfatiza-se aqui, a importância de uma seleção rígida, para que o livro tenha recursos suficientes para permitir que as crianças os explorem brincando, que construam experiências de linguagem a partir do contato com a estrutura da língua, de maneira lúdica e divertida, que ofereça possibilidades de ampliar as potencialidades e os recursos de expressão das crianças.

Então, dado às observações realizadas, entende-se que o trabalho já realizado na escola pode e deve ser mais robusto, no sentido em que se atribuam melhores condições referentes a mediação literária.

INTERVENÇÃO LITERÁRIA

Como uma maneira de propor novas ações que contribuam para a educação literária na escola, o estágio em questão contou com um plano de intervenção literária que previu o trabalho de quatro livros infantis: “Os Três Porquinhos” de Mariana Massani, “A casinha da Ninoca” de Lucy Cousins, “O Livro da Família” de Todd Parr e a “A caixa maluca” de Flávia Muniz com ilustrações de Alexandre Rampazo. Os livros foram escolhidos de forma que atentou-se para a qualidade das narrativas considerando crianças da turma. Ainda, foi feita a articulação dos livros com um álbum de figurinhas customizado pela estagiária, que se completou progressivamente conforme foi efetivado o trabalho com cada um dos livros, de forma que as figurinhas eram as capas dos livros.

A justificativa para a elaboração de um álbum de figurinhas está no fato de que, tradicionalmente, a prática de trocar figurinhas dá espaço a um potente momento de interação entre aqueles que a praticam. A partir dessa perspectiva, apostou-se que ao perceberem a ligação entre a leitura dos livros com a possibilidade de completar o álbum, as crianças se engajariam mais durante as intervenções. Assim, o álbum de figurinhas abriu espaço para que os pequenos vivenciassem um momento de fruição com a leitura e uma

¹ Caberia uma pesquisa mais aprofundada para uma análise cuidadosa do acervo que é disponibilizado aos alunos.



postura mais participativa diante das histórias e dos livros trabalhados e constituiu-se como uma ação a ser continuada pela escola, a partir do trabalho com outros livros.

Faremos aqui um recorte das intervenções realizadas, enfatizando o trabalho com o livro “*A Caixa Maluca*”. A narrativa do livro constrói um suspense acerca do que tem na caixa maluca, sua linguagem conta com algumas rimas e linguagem divertida, bem como ilustrações coloridas e com riqueza de detalhes. A mediação da história foi acompanhada de uma caixa misteriosa, que representou a caixa maluca e instigou as crianças acerca do que teria lá dentro.

Durante a mediação do livro, as crianças estavam organizadas em roda e interagiam com a história de maneira curiosa acerca do mistério construído, e, ao final, foram conduzidos, um de cada vez, para solucionar o mistério da nossa caixa misteriosa e descobrir se o conteúdo dela era de fato um palhaço de mola, como revelado no final da história do livro. Houveram muitos palpites, que demonstraram a imaginação por parte dos pequenos. No entanto, ninguém adivinhou corretamente, e todos se surpreenderam ao descobrir que o que tinha na caixa era a última figurinha que faltava para completar o álbum. Então, diante do álbum completo, as crianças desenharam uma capa para cada um deles, de maneira livre, finalizando o trabalho.

Para marcar a finalização das intervenções, a turma toda, juntamente com cada um dos livros e dos álbuns foram levados pro espaço externo da escola, para que pudessem explorar aqueles livros pela última vez. Assim, se organizaram em pares e em grupos, brincaram com os livros, interagiram com os álbuns e expressaram suas opiniões acerca de qual livro mais gostaram ou qual sua parte preferida em determinada história e ainda contaram e leram as histórias, novamente, uns para os outros, como uma atividade de imaginação, criação e fruição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos achados evidenciam que a literatura infantil e a educação literária na primeira infância são bens que necessitam compor o currículo da educação infantil uma vez que a potencialidade estética, linguística e narrativa desses bens constituem-se como um direito aos pequenos. A partir da educação literária, as crianças descobrem novas maneiras de se colocar como sujeitos no mundo, estabelecendo relações potentes de ser e estar entre suas trajetórias e as narrativas e recursos apresentados pelos livros. No entanto, a oferta de literatura infantil para a primeira infância perpassa por uma mediação, que, no caso da escola, requer atenção dos educadores aos espaços de mediação oferecidos, aos critérios de seleção dos livros a serem trabalhados e a intencionalidade da mediação.

Tendo como exemplo a escola retratada, verificou-se que a escola já promove ações que estão de acordo com a educação literária. No entanto, entende-se que o trabalho realizado pode ser mais robusto, pois existem fragilidades possíveis de serem sanadas, como o desencontro entre a proposta da escola e a postura familiar, a pouca rigidez na seleção dos livros e a falta de um espaço próprio para a leitura e para a exploração dos livros.



Assim, caso haja um alinhamento das propostas, trabalho coletivo e espaços para reflexão e discussão acerca do que é, como promover e quais as finalidades da educação literária, que preza pela oferta de tempo de qualidade das crianças com os livros, em variados espaços, com livros de qualidade e a partir de recursos e abordagens diferentes, as barreiras literárias encontradas nessa escola podem dar vez a um projeto literário que tenha uma base sólida e comprometida com a educação literária, promovendo marcas significativas entre as crianças e a literatura.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. Ouro sobre azul, Rio de Janeiro. 5ª ed. 2011.

GOULART, Cecília. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: uma outra/nova história – Curitiba, PUCPRESS, 2017.

BAPTISTA, Mônica Correa. Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações / Mônica Correia Baptista ... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2014.

MACEDO, M. do S. Alencar Nunes; ALMEIDA, A. C. de, & DEZOTTI, M. Educação literária na sala de leitura: mediação e prática pedagógica. Educação Em Foco, 26(1), e26059, 2021.

ROUXEL, ANNIE. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: Leitura de literatura na escola. Ogs. DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita. São Paulo – SP. Parábola, 2013.

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



MEDIAÇÃO DE LEITURA NA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA MARIA DOLORES

Katiani Fernanda da Silva Mattos Antunes
Biblioteca Comunitária Maria Dolores

Ethel Silva de Oliveira
Universidade do Estado do Amazonas –UEA
Pró-reitoria de Extensão-PROEX

Elisângela Silva de Oliveira
Universidade do Estado do Amazonas-UEA
Pró-reitoria de Extensão-PROEX

Henrique dos Santos Galvim
Universidade do Estado do Amazonas –UEA
Pró-reitoria de Extensão-PROEX



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo resulta da experiência das mediações de leitura realizadas com crianças entre 06 e 12 anos de idade, participantes do projeto de extensão da Universidade do Estado do Amazonas, desenvolvido por professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Computação, no espaço da Obra Social Chico Xavier, onde está situada a Biblioteca Comunitária Maria Dolores (BCMD), cuja entidade, com base no enraizamento comunitário (MACHADO, 2009) desenvolve ações de natureza educacional, social e cultural na comunidade localizada no Bairro Jardim Amanda, zona periférica do município de Itacoatiara. O problema investigativo consistiu na seguinte pergunta: De que maneira as mediações de leitura da Biblioteca Comunitária Maria Dolores podem contribuir na formação de leitores? Em nosso país, infelizmente, nem todas as crianças têm acesso à literatura, principalmente, as que sobrevivem em meio à precariedade social. Segundo Silva (2007, p.3) “as populações atingem um elevado grau de vulnerabilidade que não podem ter a capacidade de escolher ou negar aquilo que lhes é oferecido”, pois lhes é negado este direito, tendo em vista a enorme exclusão pela falta de acesso ao livro e à literatura.

Desse modo, o objetivo geral centrou-se em analisar práticas de mediação de leitura com crianças não alfabetizadas e seus efeitos na formação de leitores a partir do envolvimento com a Biblioteca Comunitária Maria Dolores.

A maioria das crianças que frequenta a Biblioteca Comunitária Maria Dolores não são estimuladas desde a primeira infância a tal hábito, sendo esse momento tão impor-



tante para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. A baixa escolaridade dos pais e as condições precárias de muitas famílias que enfrentam somadas a falta de escolaridade dos genitores, a falta de informação, o problema do alcoolismo e da drogadição, retratos da pobreza social, intelectual, acarreta para essas crianças um cenário de exclusão ainda maior deixando-as à margem dos processos da leitura e da escrita. Muitas são subtraídas do direito a estudar por falta de documentos que por sua vez, não são fáceis de adquirir quando se trata de pais, pretos e pobres. Necessitando de orientação para que eles se sintam seguros para falar e exigir seus direitos juntos aos órgãos competentes. Mas como falar em meio ao racismo estrutural? Aos preconceitos de toda ordem?

Este trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes subtraídos de seus direitos fundamentais, ao se inserirem em um projeto de letramento por mediações de leitura, é de suma relevância, pois, ao entrarem em contato com autores, livros e leitores, cria a possibilidade de um processo de libertação da exclusão na qual estão imersas e a desejarem mundos diferentes, elas passam a ter o direito de sonhar e a de se reinventar como ser humano. Como afirma Antônio Cândido (1998, p. 117) “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.”

A metodologia pautou-se em uma abordagem qualitativa (STRAUSS; CORBIN, 2008), na modalidade pesquisa-ação. A coleta de dados centrou-se na observação participante do cotidiano das crianças na biblioteca, bem como em suas produções, em formato de desenho, escrita e expressão oral, por meio de rodas de leituras e conversas.

A análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) foi adotada para nortear e sistematizar os dados aqui apresentados em um episódio: “As cinderelas da vida real” proveniente do livro *A história da Cinderela*.

O artigo está organizado em cinco seções. A primeira traz a *considerações iniciais*, em seguida, a fundamentação teórica intitulada *Mediações de leitura e suas dimensões*, seguida *Por entre árvores, livros e leitores*, que conta o caminho investigativo da pesquisa e a partir desta, é apresentado um episódio proveniente das mediações de leitura como os resultados da pesquisa e, por último, as *considerações finais*.

A MEDIAÇÃO DE LEITURA E SUAS DIMENSÕES NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

A leitura não fazia parte do cotidiano da maioria das crianças e jovens participantes do projeto. Mas ao iniciarem os trabalhos da “Biblioteca Comunitária Maria Dolores, após a divulgação de casa em casa, foi se criando um vínculo de empatia e pertencimento ao local e um convite à leitura, pois não bastava disponibilizar um acervo de livros, era preciso cultivar uma semente de curiosidade, imaginação e interesse para despertá-las a se aventurar na jornada por entre os livros e foi por meio da mediação da leitura que lançamos a semente no imaginário das crianças participantes.



De acordo com Netto e Lima (2018, p. 9) “A mediação de leitura caracteriza-se pelas relações dialógicas entre os sujeitos, o texto mediado e o ato mediador. É um diálogo constituído de múltiplas vozes e narrativas, de natureza dinâmica, flexível e crítica”. Neste sentido, mesmo sem saberem ler as crianças podem se aventurar pelos diferentes mundos que a leitura proporciona, descobrindo palavras novas, ideias, emoções, curiosidades, imaginação, fantasias, dando a liberdade por meio da literatura conhecer outras culturas, e por que não reconhecer o seu mundo?

A mediação de leitura não é apenas uma exibição, e no momento saber ler e escrever não é o mais preocupante, e sim desenvolver o senso crítico, social, criativo, imaginário, dialogar, ler o mundo e pensar sobre a vida, como bem destaca Freire (1989, p.9) “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, e esta dá continuidade à leitura do mundo, ao contribuir para o empoderamento, cidadania, pertencimento, e principalmente o estímulo a sonhar. “Sem sonhos, os fantasmas que estão alojados em nossa mente ou no terreno social nos controlarão. O objetivo fundamental dos sonhos não é o sucesso, mas nos livrar do cárcere do conformismo, da auto piedade, da incapacidade de se reinventar” (CURY, 2021, p.65).

Ao considerarmos a mediação de leitura, concordamos com Netto e Lima (2009) ao afirmar que uma mediação dialógica de leitura pode acontecer em diferentes espaços, como escola, bibliotecas públicas, escolares e comunitárias, ou ainda em parques e outros ambientes não formais.

A mediação de leitura do ponto de vista de uma prática dialógica, vai requerer que o mediador seja um leitor e que o público alvo seja participativo da mediação. De acordo com Vincent Jouve (2002) a mediação de leitura possui algumas dimensões a serem levadas em conta pelo mediador de leitura:

A dimensão *afetiva* diz respeito aos sentimentos e emoções evocados pela leitura, “que levam as pessoas a se conectarem com o que é lido, revelando emoções as mais diversas possíveis, como paixões, indignação, intimidade, identificação ou mesmo parcialidade”.

Outra dimensão é a *simbólica*. “Ao ler, o leitor ressignifica o que lê”. E isto faz com que tenha uma forma de entender diferente de um outro leitor, com conotações diferentes, variedades de interpretação, neste sentido, a leitura é plural, pois está ligada com a cultura, a educação e os valores cultivados por quem lê.

A Mediação também é *argumentativa*, é feita por muitas vozes, isto é, é polifônica. Vale salientar que cabe ao mediador avaliar o nível de compreensão argumentativa do grupo para quem a prática é desenvolvida (Vincent Jouve (2002).

A mediação também é *cognitiva*, isto é, acompanha o leitor em suas diversas fases da vida, em uma relação cognitivo-afetiva. É sinônimo de descoberta e por isso, deve provocar no leitor a vontade de contribuir com a sua compreensão sobre o texto e contexto, o espaço em que vive. Esta dimensão promove o conhecimento e a mudança de horizontes, de perspectiva.

Outra dimensão é a *crítica*, o mediador precisa aguçar no leitor a criticidade, a reflexão, a análise sobre o que lê, o que ouve, observa, levando-o a analisar, pensar sobre o que lê querendo descobrir as razões sociais do texto.



Portanto, um mediador de leitura além do gosto de ler, e de ser um excelente protagonista junto com o leitor, deve ser crítico e gostar de partilhar suas leituras e seu aprendizado para tocar o outro e estimulá-lo à leitura. Além disso, são características de um bom mediador ser um comunicador, e perceber que o ato de ler provoca mudanças nas pessoas e no que está ao redor dela, pelas reflexões e amplitude da visão de mundo que a leitura provoca.

E entre os cuidados com a mediação de leitura na prática, o ponto de partida é escolher um livro que seja de interesse do público ao qual se destina. Daí o primeiro passo é conhecer o seu público, planejar atividades interativas e diversificadas.

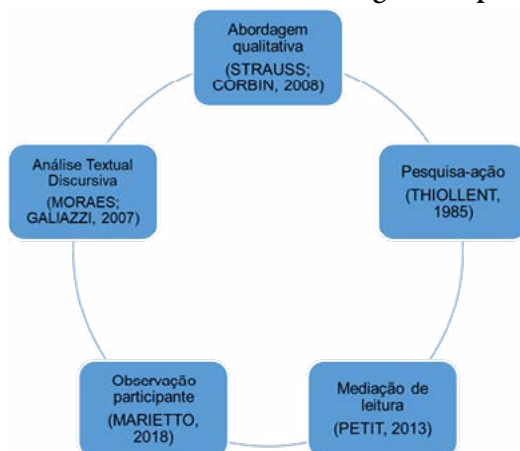
A leitura, portanto, faz parte do processo de comunicação cotidiana que ocorre entre os sujeitos e que envolve interações sociais e trocas, fomentadas em situações diversas, expressas pela memória, cultura, tradições e contextos sociais. Deste modo, a dialogicidade criada pela mediação de leitura, auxilia na compreensão por parte da criança, do seu próprio mundo e do espaço social em que vive. Na seção seguinte apresentamos a metodologia que trata sobre o caminho da pesquisa e vai elucidando sobre o ambiente, os leitores, o mediador e o processo de mediação que teve como base a história de Cinderela.

POR ENTRE ÁRVORES, LIVROS E LEITORES A MEDIAÇÃO ACONTECE

Em um bosque, sentados em uma lona e debaixo das árvores, cercados por livros e crianças, as mediações aconteceram. O olhar atento dos mediadores/pesquisadores registrando os olhares curiosos das crianças e o diálogo que se atravessava entre uma história e outra. Assim, o cenário investigativo era dinâmico, transitava em uma sala da Biblioteca, um bosque e as dimensões mais vastas do imaginário de um grupo de sujeitos desbravadores da leitura.

Para atender a esses processos tão subjetivos a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, na modalidade pesquisa-ação, utilizando-se da observação participante para analisar os fenômenos que surgiam durante as mediações de leitura. A Figura 1 apresenta o processo recursivo que orientou os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Figura 1: Procedimentos metodológicos da pesquisa



Fonte: As próprias autoras



A abordagem qualitativa pode ser usada para “[...] obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais”. (Strauss e Corbin, 2008, p. 24). Além disso, tanto pesquisadores quanto sujeitos participantes estavam envolvidos diretamente nas ações de mediações propostas. Por isso, adotou-se a modalidade de pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent, 1985:14).

Partindo de um problema a ser solucionado, que consistia em: De que maneiras mediações de leitura da Biblioteca Comunitária Maria Dolores podem contribuir na formação de leitores? É que as mediações de leitura foram as principais estratégias para gerar o dados. Uma vez que a pesquisa-ação tem como uma de suas características a resolução de um problema e contribuir na melhoria de uma situação que envolve os sujeitos participantes.

Desse modo, a observação participante foi uma técnica usada para registrar o ambiente, os diálogos, como as crianças interagem entre si, com os livros e os espaços. Marietto (2018) destaca algumas características deste tipo de observação, como um registro que acontece em uma interação no cotidiano das pessoas, por meio de conversas para descobrir suas interpretações de situações que estão sendo investigadas. Assim, para este trabalho será apresentado um episódio de mediação de leitura, que aconteceu de acordo com a descrição a seguir.

Episódio: As cinderelas da vida real, iniciou-se com a leitura da história, seguida de uma roda de debate, recriação da história com diferentes possibilidades de modificação do enredo, sendo finalizado com atividades de pintura.

Com base nos registros oriundos dos diálogos e atividades realizadas no episódio, por um grupo de aproximadamente 15 crianças, utilizamos a Análise Textual Discursiva para o tratamento dos dados partindo da *desconstrução do corpus* do material coletado para a identificação de *unidades de sentido*, que gerou a *categoria* nomeada de “*Cinderelas da vida real*”. A partir dessa categoria surgiu o *novo emergente*, que é a última fase deste tipo de análise em que apresentamos e comunicamos os resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste artigo analisamos a importância da mediação de leitura na Biblioteca Comunitária Maria Dolores, e como as mediações impactaram positivamente a todos os participantes. Dentre as várias mediações realizadas na BCMD, a mediação da história da



“Cinderela” teve um destaque especial, principalmente pela interação e participação das crianças, o resultado dessa mediação que será relatada no episódio a seguir.

EPISÓDIO: AS CINDERELAS DA VIDA REAL

Na mediação da história da Cinderela, que aconteceu em alusão a temática do Dia Internacional da mulher, destacamos os pontos que geraram maior discussão entre o grupo de crianças, sendo eles: as diferentes relações que acontecem nas famílias, com a separação dos pais, a figura da madrasta e padrasto, assim como a figura da mulher que não precisa de um príncipe para salvá-la.

O primeiro ponto a ser destacado foi a figura da madrasta. A maioria das crianças disseram que a madrasta da Cinderela era má, porém na vida real existia madrasta má e madrasta muito boa, assim como existia mãe/pai bom, mas também existe mãe/pai mau.

Ao analisar a reflexão das crianças percebemos como o Conto de Fadas a Cinderela contribui para fortalecer uma visão estereotipada da madrasta até os dias atuais, colocando-a como má. No entanto, as crianças argumentam que existem madrastas boas, e ainda reforçam que isso se aplica aos pais consanguíneos, que podem ser bons ou maus.

Outro destaque é sobre a figura do padrasto, uma vez que as crianças mencionaram que desconheciam histórias de padrastos nos contos de fadas. Percebemos que a maioria das crianças são filhas de pais separados, que já estão vivendo com outros parceiros. A partir de vários questionamentos as crianças participavam contando um pouco das suas experiências em casa, nessas relações familiares.

Assim, refletimos também sobre a sociedade extremamente patriarcal da época, e fomos trazendo para os dias atuais, se era só o homem que podia se casar novamente. Desse modo, as mediações ajudam na construção de um pensamento crítico e na desconstrução de crenças e valores que vão sendo padronizados no decorrer do tempo sem questionamentos.

Outro ponto a ser destacado no diálogo com as crianças foi a figura da mulher, que no conto precisou de um príncipe para salvá-la. Neste momento as crianças são questionadas se existe relacionamentos perfeitos e se a mulher sempre precisa de um homem para ser feliz ou se ela pode salvar a si mesma. Assim, outro estereótipo é desconstruído e as crianças são desafiadas a pensar outras possibilidades para o enredo da história.

Na vida real muitas meninas, por passar dificuldades financeiras em casa, e a falta de diálogo com os pais, principalmente na adolescência, começam um relacionamento. Para ter o seu “final feliz” da Cinderela, acreditam no primeiro amor, engravidam, acabam sendo abandonadas, muitas até vão morar junto com o namorado, e daquilo que elas fugiam começa um novo ciclo de humilhação, submissão e até mesmo violência doméstica.

A mediação de leitura ajuda a abrir a mente, liberar a imaginação, e muitas vezes precisamos desconstruir para reconstruir. Afinal, quantas mulheres não cresceram sob uma infância difícil, e muitas vezes se prenderam na história da Cinderela esperando que





um príncipe chegaria e resolveria tudo, tirando-a daquela vida de humilhação, submissão, maus tratos pela madrasta, padrasto ou pais e suas irmãs postiças ou não.

Portanto, esse episódio foi potente por proporcionar vários questionamentos e reflexões, o conto não foi usado para reforçar os estereótipos, mas para refutá-los e problematizá-los, uma vez que inicialmente imaginava-se escolher uma história que enaltecesse mulheres fortes que marcaram seu tempo. No entanto, as cinderelas da vida real seguem constantemente vivendo, principalmente nas periferias da cidade, em condições de exploração, sonhando em encontrar um homem que a salve para viver feliz para sempre.

REFERÊNCIAS

As mediações foram estratégias valiosas para despertar o interesse das crianças pela leitura. Mas que isso, proporcionaram uma leitura crítica de um clássico conto de fadas muito conhecido pelas crianças. A escolha por este livro ajudou para que os participantes relatessem um pouco sobre sua estrutura familiar, levando a uma troca de experiências sobre situações que provocaram seus interesses, principalmente por a maioria terem pais separados.

Assim, o diálogo apresenta-se como essencial à construção e à apropriação do conhecimento, numa ação libertadora e autônoma, na qual todas as pessoas envolvidas encontram-se inseridas e precisam se sentir valorizadas. Do interesse em aprender, surge o desejo de ler e de conhecer. Dessa forma, quando as leituras propostas estão relacionadas às experiências, o processo de construção do leitor não tem apenas a relevância teórica do discurso pedagógico, situa-se, também, no lugar social dos envolvidos, reconhecendo aspectos da vida que são fundamentais para a compreensão da realidade apresentada nas argumentações, nos exemplos e nas linguagens do texto lido mediado. (NETTO; LIMA, 2018, p. 6).

Quando a literatura escolhida se aproxima da realidade dos sujeitos, provoca um interesse e, a mediação, por ser um processo coletivo, tem no diálogo um componente importantíssimo que aproxima as relações e as experiências dos participantes.

Um outro fator a ser destacado, é que o grupo de crianças e adolescentes participantes por terem dificuldade na leitura encontram na mediação uma forma de se aproximar ainda mais do livro, das tramas e da reflexão crítica que o mediador pode provocar. Assim, analisamos que o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Biblioteca Comunitária Maria Dolores, tem contribuído para a formação de leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler. 1989.



MACHADO, Elisa Campos. Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 10., **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORIETTO, Marcio Luiz. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero-Americana de Estratégias**. v. 17, n. 4, p. 5-18, 2018.

NETTO, Raymundo; LIMA, Lidia Eugenia Cavalcante. (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores**. Ilustrado por Rafael Limaverde. - Fortaleza, CE : Fundação Demócrito Rocha, 2018.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Mediação da informação em bibliotecas universitárias brasileiras e francesas**. Tese (Doutorado em Ciência da informação) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

PETIT, Michele. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michele. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

RODRIGUES, Jannine da Silva; LEAL, Telma Ferraz. As práticas de letramento de crianças e adolescentes da "Biblioteca Comunitária Amigos da Leitura". **Educação em Revista**, Marília, v. 20, n. 2, p.25-42, jul-Dez, 2019.

SILVA, Algéria Varela. Vulnerabilidade Social e suas Consequências: O Contexto Educacional da Juventude na Região Metropolitana de Natal. In: Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste, 2007. Maceió. Disponível em >www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf <

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. (Diretrizes Curriculares Nacionais). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2 eds. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.



MEDIAÇÃO LITERÁRIA EM ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE TEXTOS IMPRESSOS E DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josiele Vita da Silva Tavares

UFLA Ilsa do Carmo Vieira Goulart, UFLA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*O que importa a paisagem, a Glória,
a baía, a linha do horizonte?
- O que eu vejo é o beco
(Manuel Bandeira, 1993)*

As palavras de Manuel Bandeira se revelam como um ponto de partida sugestivo para introduzir este artigo, provocando a reflexão sobre a educação do olhar por parte dos professores. Arriscamos uma analogia a partir dos versos deste poema em relação ao papel humanizador que a literatura desempenha na formação de leitores no contexto escolar. Dessa forma, para que a literatura, verdadeiramente, cumpra sua função humanizadora é imperativo prepararmos-nos para enxergar “além do beco”. Na educação é concedido o espaço para a luta, como também para a (re)significação e para transformação da sociedade. Entretanto, esse processo se inicia com o professor, a partir da sensibilidade de enxergar para “além do beco”. A transformação ocorre à medida que nos permitimos, à medida que nos humanizamos, estando aptos e abertos à própria transformação (Larrosa, 2002).

Essa educação transformadora tem início na educação infantil, na qual a ação docente constitui um elemento essencial da prática pedagógica para a concretização de um trabalho com compromisso político e social, sendo uma prática pedagógica reflexiva, pausada na escuta e no olhar sensível. Em relação ao trabalho com a literatura, conforme pontua Cosson, (2021, p. 17), “[...] podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”.

A fase da educação infantil caracteriza-se por ser esse momento em que a criança explora o mundo ao seu redor, desenvolve a habilidade de interpretar, atribuindo significados, compreendendo suas emoções e seu papel no contexto em que vive (Mendes, 2015). Essas habilidades metalinguísticas adquiridas nessa etapa estão intrinsecamente relacionadas às ações bem-sucedidas no processo de aprendizagem da leitura.



Antes mesmo de adquirir a capacidade de decifrar as palavras, a leitura já está presente na vida da criança. E na educação infantil, aproxima e conduz ainda mais a compreensão leitora e o desenvolvimento da estética, da imaginação e da sensibilidade, seja por meio da leitura literária, no ato de leitura em voz alta, ou na contação de histórias. Neste artigo, argumentamos sobre a importância primordial da leitura literária na formação leitora da criança e o papel do educador como mediador literário, na qual buscamos responder a pergunta norteadora da pesquisa: Qual a variedade de estratégias utilizadas por professores durante a contação de histórias na educação infantil, considerando tanto o formato impresso quanto o meio digital? De que forma essas estratégias são facilitadoras no papel do educador como mediador desse processo?

A pesquisa em questão emerge da constatação prática e da vivência da pesquisadora, que iniciou sua atuação na educação infantil e se dedicou ao estudo da leitura literária, tanto no formato digital quanto no impresso. O interesse surgiu ao perceber resistências por parte das professoras, não apenas em incorporar a leitura literária como prática regular na sala de aula, mas também em proporcionar o acesso de livros às crianças.

A relevância desta pesquisa se destaca pelo fato de que, mesmo diante da disponibilidade de uma variedade de livros na escola, adaptados para diferentes níveis de leitura, as crianças não estavam sendo efetivamente envolvidas no hábito da leitura. Este cenário aponta para possíveis lacunas nas atividades de leitura literária realizadas e/ou na compreensão do papel que a leitura desempenha no desenvolvimento infantil.

Explorar as razões por trás dessa resistência, compreender os desafios enfrentados pelos professores na implementação da leitura literária e analisar a eficácia das estratégias adotadas são aspectos fundamentais para melhorar as práticas educativas na educação infantil. Ao abordar essas questões, a pesquisa busca contribuir para o aprimoramento do ensino da leitura literária, promovendo um ambiente mais rico em experiências literárias para as crianças, tanto no contexto digital quanto no impresso.

Para embasar esta pesquisa tomamos como aporte teórico a perspectiva da psicolinguística no campo da leitura. Seguindo a abordagem interativa, exploramos os estudos de Solé (1998), que delinea a leitura como um processo interativo, destacando estratégias essenciais antes, durante e após a leitura. No campo sobre a compreensão leitora abordamos a perspectiva de Girotto e Souza (2010), que aprofundam as estratégias necessárias para uma compreensão efetiva. E, para compreender especificamente as estratégias de leitura na educação infantil, nos fundamentamos nas contribuições de Souza e Modesto-Silva (2020). A incorporação dessas teorias no desenvolvimento desta pesquisa visa enriquecer a compreensão das práticas de leitura literária na educação infantil, proporcionando um embasamento sólido e abrangente para a análise das estratégias utilizadas pelos professores durante a contação de histórias, tanto no formato impresso quanto no meio digital.

O método de análise adotado para esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, fundamentada em observações participativas e diálogos sobre as práticas desenvolvidas.



Durante o processo, foram realizadas observações de sessões de contação de histórias, abrangendo tanto materiais impressos quanto digitais.

ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A LEITURA EM DOCUMENTOS OFICIAIS: QUAL O PAPEL DOCENTE?

Antes de nos aprofundarmos na discussão sobre a leitura literária na educação infantil, é fundamental destacar três documentos importantes que norteiam a prática pedagógica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016). A LDB, em seu art. 29, propõe como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais. As DCNEI estabelecem três princípios fundamentais para a educação infantil: ético, político e estético, que abordam a conquista da autonomia das crianças, a participação crítica, e a valorização de suas respostas singulares por meio de diferentes linguagens. Por sua vez, a BNCC apresenta uma estrutura curricular para a educação infantil centrada nos campos de experiências, considerando o processo de formação integral da criança. Esses documentos fornecem a base normativa e pedagógica para orientar as práticas educativas nesse contexto. Todos esses documentos convergem em um ponto acerca da leitura: ao reconhecer o papel do professor como mediador, visando perceber a criança como um sujeito ativo capaz de pensar, criar e recriar por meio de suas experiências. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem considerar a perspectiva da criança, permitindo que elas criem, explorem e sejam protagonistas.

Quanto à leitura literária, esses documentos sinalizam a importância de proporcionar o contato precoce e sistemático com os livros, especialmente aqueles de qualidade estética e literária, como parte essencial do desenvolvimento da criança. A *literacia*¹, conforme pontua Mendes (2015), se inicia antes mesmo da entrada na escola, sendo uma aprendizagem social que se desenrola muito antes do início formal do ensino. O contato com os livros, sobretudo os que apresentam qualidade estética e literária, contribui para a ampliação das concepções precoces sobre a linguagem escrita, enriquecendo a experiência da criança e preparando-a para a aventura da leitura. Esse entendimento é essencial para uma prática educativa reflexiva e contextualizada, reconhecendo a importância do professor como agente ativo na gestão flexível do currículo, considerando a singularidade do grupo e de cada criança, assim como o contexto familiar em que estão inseridas (Mendes, 2015).

Na mesma vertente, os estudos de Paulino e Cosson (2009, p. 67) trazem a perspectiva do letramento literário, que consiste no “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Tal processo não se trata da aquisição de uma

¹ O termo *literacia* usado em Portugal e Espanha, que equivalem ao *literacy* do inglês e ao *litteratie* do francês, e ao de letramento no Brasil.



habilidade, mas de ações continuadas, que se encontram em constante transformação, as quais não se iniciam na escola, mas antes acompanha os sujeitos por toda a vida.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM TEXTOS IMPRESSOS E DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O aprendizado da leitura se inicia antes mesmo da aquisição da habilidade de decifrar o código. Esse processo, segundo Souza e Modesto-Silva (2020) ocorre por meio da interação com pessoas e objetos da cultura humana, os quais propiciam o desenvolvimento de potencialidades físicas, motoras e psíquicas, sendo essas capacidades fundamentais para a formação da atitude leitora. Desse modo, ainda na educação infantil, torna-se importante empregar estratégias específicas e cultivar um olhar atento em todas as direções para esse público, promovendo e viabilizando uma educação literária nessa etapa da educação básica.

Na fase da educação infantil, as crianças ainda não dominam a leitura e a escrita convencionais, mas empregam conhecimentos prévios para compreender, de maneira imaginativa e onírica, textos verbais e visuais.

As observações a respeito das atividades desenvolvidas com e sobre a leitura em sala de aula, demonstram que mesmo se a criança, no início de sua escolarização, não esteja alfabetizada; apresente pouco contato com o universo de uma cultura escrita; demonstre uma vivência distante ou insuficiente de práticas de leitura e escrita, ou ainda, quando a aproximação de textos/palavras/letras não represente nenhum significado de uso real e concreto, essas circunstâncias não oprimem nem interferem em sua capacidade leitora, nem mesmo a impede de se cativar pelas histórias lidas e de assumir a condição de um leitor ouvinte, de um leitor de imagens, por exemplo (Goulart, 2012, p.2).

No entanto, conforme apontado por Mendes (2015), compreender as estruturas mais profundas tanto do texto quanto da imagem demanda a orientação do mediador, ou seja, do professor, que utiliza estratégias de leitura para facilitar não apenas a compreensão textual, mas também de promover situações de letramento.

De acordo com Solé (1998) a compreensão da leitura é um processo ativo que demanda o uso de estratégias. Segundo a autora, existem três momentos distintos na leitura: antes, durante e após, e essas estratégias podem ser classificadas como conexão, conhecimento prévio, inferência, questionamento, visualização, sumarização e síntese.

No momento da conexão, buscamos esclarecer o propósito da leitura, motivando os leitores antes de iniciar a leitura ou contação. Em seguida, o conhecimento prévio é ativado, atualizando informações relevantes para a compreensão do texto. Girotto e Souza (2010) destaca que a estratégia de conexão atua como uma espécie de “guarda-chuva”,



abrigando outras estratégias que colaboram para a compreensão, permitindo às crianças relacionar o que sabem com os elementos verbais e visuais, outros textos, desenhos, música e experiências pessoais (Souza, Modesto-Silva, 2020).

A inferência, por sua vez, consiste em estabelecer previsões sobre o texto, incorporando experiências do repertório do leitor e fazendo associações entre suas vivências. O questionamento, quarta estratégia, visa promover perguntas sobre o texto lido, esclarecendo dúvidas e favorecendo a compreensão.

Durante a leitura compartilhada ou independente, Solé (1998) sugere a estratégia de visualização, que permite ao leitor formar imagens mentais relacionadas ao que é lido ou ouvido, na qual o professor como mediador pode utilizar como auxílio ilustrações ou fotografias. Girotto e Souza (2010) ressalta que essa estratégia, auxiliada por recursos visuais, amplia a ativação de diversos sentidos para a compreensão do texto.

Após a leitura, Solé (1998) orienta os mediadores a delinear junto com as crianças a ideia principal do texto, ou seja, a sumarização. Segundo Girotto e Souza (2010), essa etapa exige que a criança compreenda a estrutura textual e seja capaz de resumir o conteúdo lido. E por fim a última estratégia, a síntese, segundo Solé (1998), envolve formular e responder perguntas sobre o texto, não com intuito avaliativo, mas para aprofundar a compreensão e preencher lacunas deixadas pelo texto.

Girotto e Souza (2010) destaca que, no processo de compreensão das narrativas, as estratégias de compreensão leitora são úteis tanto para a leitura quanto para o momento da contação da leitura, em ambas as situações as crianças acompanham o texto lido ou comentado/narrado. Essas propostas didáticas de trabalhar a leitura em sala de aula não se limitam a repetir fatos, mas permitem que as crianças ampliem suas experiências de leitura, pensem sobre o contexto da narrativa e elaboram uma síntese da história. Assim, a compreensão leitora se revela como um percurso enriquecedor para a compreensão tanto de textos lidos e/ou narrados.

Para além dos textos impressos, sabemos que as crianças bem pequenas têm acesso aos textos em formatos digitais, mas como podemos pensar em um trabalho com as crianças a partir do texto digital? Em pesquisa anterior, Tavares (2023) identificou que os recursos digitais utilizados pelas professoras para a mediação da leitura literária, durante o ensino remoto, foram os livros em formato PDF, os vídeos disponibilizados no *youtube* e o *google meet*. Mesmo após o período pandêmico, percebemos que há um trabalho com textos a partir dos recursos digitais nas escolas. Nas escolas torna-se cada vez mais frequente o uso de recursos multimídias para exibição de vídeos de curta e longa metragem, vídeos de contação de histórias, exibição de livros de literatura infantil em formato pdf. Por isso a leitura literária realizada por meio de dispositivos digitais, modifica os modos de ler, o que requer outras competências e habilidades para uma leitura em ambiente digital, por isso, ressaltamos a necessidade de uma mediação pedagógica viabilize leituras literárias com textos multimodais promovendo, assim, o letramento literário.



CONHECENDO A PESQUISA E SUJEITOS: LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta pesquisa se dedicou a investigar e compreender as práticas relacionadas à leitura literária na Educação Infantil, concentrando-se nas ações das professoras em uma escola pública do sul de Minas Gerais. O escopo da pesquisa fez opção por um olhar abrangente sobre as estratégias empregadas desde a fase inicial de seleção de materiais até a efetiva contação de histórias, analisando a interação entre as docentes e as crianças, bem como o papel crucial da mediação docente.

Durante o período de observação, foram observadas diferentes etapas do processo, desde a escolha criteriosa dos materiais literários até a execução da contação de histórias. A interação entre professoras e crianças foi monitorada, visando compreender como as atividades de leitura realizadas e quais as propostas pedagógicas desenvolvidas.

A instituição de ensino em questão, abriga um total de 4 professoras responsáveis por orientar e educar 61 crianças distribuídas em duas turmas na primeira fase pré-escolar e outras duas turmas na segunda fase pré-escolar, antecedendo o ensino fundamental nos anos iniciais. O hábito de leitura de obras literárias foi incorporado às rotinas educacionais nas segundas, terças e quintas-feiras, ocorrendo diretamente nas salas de aula. Durante esse momento, as crianças ficavam em círculos, no início das aulas, logo após esse momento retornavam aos seus lugares e prosseguia com outra proposta pedagógica.

As sessões de contação de histórias, por sua vez, eram uma prática regular às quartas-feiras e sextas-feiras, realizadas na biblioteca da escola. A sugestão de escolher esse ambiente partiu da supervisão, com o intuito de cultivar o hábito de frequentar a biblioteca, considerando que anteriormente crianças não costumavam visitar esse espaço.

Contudo, a análise inicial das estratégias de leitura literária implementadas pelas professoras revelou um panorama desafiador. No início da pesquisa, observou-se uma abordagem inicialmente superficial, em que a escolha e a seleção das obras não se baseavam de critérios específicos, aconteciam de forma aleatória. O processo de mediação docente durante a leitura era praticamente inexistente, com as professoras conduzindo a leitura e exibindo as imagens sem uma interação mais aprofundada com as crianças.

A prática da contação de histórias seguia o mesmo formato da leitura literária, diferenciando apenas no espaço físico. Durante essas sessões não se observava nenhum momento significativo de interação ou mediação entre o professor, a criança e a obra literária. Além disso, essa atividade era complementada com a exibição frequente de vídeos de contação de histórias. Contudo, é importante destacar que o uso desse recurso carecia de intencionalidade pedagógica, sendo mais uma opção de fácil acesso que demandava menos planejamento por parte dos professores.

Essa observação perdurou por aproximadamente quatro semanas, sem nenhuma intervenção direta por parte das pesquisadoras. No entanto, durante os encontros, foi possível realizar conversas informais com cada professora. Nessas interações, foram apresen-



tadas novas propostas, abrangendo desde a seleção até a mediação docente nas atividades de leitura literária e contação de histórias.

Cabe ressaltar que as professoras foram convocadas pela supervisão para participar ativamente do processo de escolha dos livros de literatura infantil e infantojuvenil. Essa seleção envolveu a consideração de diversas obras, uma vez que a biblioteca recebia uma variedade significativa de livros destinados a diferentes faixas etárias. As professoras adotaram como critério de seleção de livros uma preferência pautada por um crivo pessoal, ou seja, para elas os textos não deveriam abordar temas polêmicos, por isso optaram por obras com temas que julgavam ser mais fáceis de abordar. Uma observação pertinente surgiu quando uma professora escolheu um livro cuja temática envolvia a morte. Embora se tratasse de uma obra de literatura infantil que abordava o conceito da morte, a professora decidiu classificar esse livro como juvenil devido à complexidade do assunto, evitando assim abordá-lo em sala de aula com as crianças da Educação Infantil.

Após a seleção das obras, a supervisora e as pesquisadoras optaram por não realizar intervenções, uma vez que encontraram dificuldades na aceitação da proposta de implementar a leitura literária na sala de aula no início da pesquisa. A segunda intervenção da supervisora e das pesquisadoras concentrou-se na proposta de uso da biblioteca, que dispunha de muitos materiais favoráveis à contação de histórias pelas professoras. A implementação dessa prática enfrentou diversas dificuldades, sendo possível apenas com o envolvimento de uma professora que, de certa forma, despertou interesse nas demais.

Desse modo, foi necessário contar com a ajuda das professoras eventuais para viabilizar a contação de histórias, envolvendo-as na confecção de materiais e montagem de cenários. Apesar da resistência inicial, ao longo do ano letivo, as professoras passaram a sentir-se mais confortáveis com a prática. A escolha das obras para a contação seguiu alguns critérios estabelecidos pelas professoras, embora a leitura literária não se resume em abordar um conteúdo, as professoras optaram por escolher livros e obras que estivessem relacionados com os temas/conversas discutidos em sala de aula ou entre as crianças.

Antes de iniciar a história, percebemos um olhar atento das professoras, que passaram a adotar novas abordagens, sejam histórias orais e/ou cantadas. Utilizam como recursos imagens impressas, desenhos, bonecos, dedoches e palitoches. A plataforma *YouTube* foi utilizada, mas agora com critérios, priorizando histórias enfocadas no livro de literatura e não apenas na contadora.

No que diz respeito à leitura em sala de aula, as crianças começaram a levar livros para casa, cada aluno levando um livro por dia da semana. No dia seguinte, o aluno realizava um reconto para os colegas, e a mediação dessa obra ficava a cargo do professor. Apesar das abordagens interessantes das crianças, inclusive comentando sobre como a leitura foi feita em casa, não houve mudanças significativas na mediação dentro da sala de aula. A mediação continuou focada no esquema narrativo, com perguntas fechadas que permitiam apenas uma resposta, não estimulando o diálogo e resultando em dispersão das crianças durante esse momento dedicado à leitura e ao reconto.



Inicialmente, a escolha dos livros era feita pelas professoras, em sua maioria referia-se a obras da literatura clássica. Observando essa prática, percebemos que as crianças demonstravam interesse em pegar outros livros, muitas vezes optando por aqueles que já haviam sido recontados por seus colegas. Diante disso, a supervisora orientou as professoras a permitirem que os próprios alunos buscassem e escolhessem os livros que levariam para casa, visando despertar mais interesse.

Quanto à leitura em voz alta feita pelas professoras, houve algumas mudanças, passando a ocorrer apenas uma vez na semana, ao longo do ano letivo. As professoras, em sua maioria, escolhiam livros com poucas palavras e mais imagens. Contudo, durante a leitura em voz alta, o agir pedagógico centrava-se na figura do professor. Mesmo quando o livro continha apenas imagens, a história era baseada nos aspectos considerados relevantes pelo professor, não proporcionando espaço para questionamentos por parte das crianças.

Na proposta do reconto, era perceptível o quanto a obra e a ideia de levar o livro para casa despertavam interesse nas crianças. Isso ocorria tanto devido aos laços afetivos formados durante a contação em casa, quanto pelo simples fato de poderem escolher um livro. Porém, quando se tratava da leitura em voz alta realizada pelas professoras, não havia a mesma resposta de interesse por parte das crianças, que frequentemente se mostravam dispersas. Em contrapartida, durante a contação de histórias, foi possível notar um envolvimento maior das crianças, fosse pelos estímulos utilizados, fosse pela intencionalidade e agir pedagógico das professoras.

Já na proposta pós o momento de leitura ou contação, as atividades foram sendo modificadas gradualmente. Inicialmente, as propostas consistiam em atividades impressas com o objetivo de colorir o desenho do personagem principal. Após algumas sugestões por parte da supervisora, as professoras passaram a apresentar novas propostas. Por exemplo, após a leitura do conto João Pé de Feijão, foi proposto às crianças plantar os grãos do feijão, observar a germinação e cuidar da planta. Trata-se de uma atividade que parte de uma relação entre os elementos da história com o contexto real. O enredo narrativo torna-se um potencial motivador para impulsionar ações, relações e comparações e posicionamentos a partir do texto lido.

Percebemos que nessas propostas as professoras adotaram estratégias de conexão, utilizando o conhecimento prévio das crianças como ponto de partida. A partir disso, empregaram estratégias de inferência, permitindo que as crianças fizessem associações entre suas vivências e a história contada. Também foi observado o uso da estratégia de visualização, na qual o professor apresenta imagens durante a contação para ativar os sentidos e auxiliar a compreensão do texto. No entanto, notamos que estratégias como questionamentos, sumarização e sintetização não foram abordadas de forma específica. Não foram proporcionados momentos para esclarecer dúvidas ou para a síntese das histórias, embora algumas sínteses tenham sido percebidas durante o reconto do livro levado para casa, sem uma condução mais direta por parte dos professores.



Quando se tratava da literatura digital, as professoras utilizavam a televisão e, na maioria das vezes, o computador. Nesse contexto, adotaram novas estratégias de leitura, como, por exemplo, retroceder cenas específicas para garantir que os alunos compreendessem o desfecho da história. Embora a maioria dos questionamentos das professoras fossem fechados², ou restritos ao texto, as crianças demonstravam interesse por dois motivos principais: ocasionalmente, eram apresentadas histórias diferentes com personagens em movimento, proporcionando uma experiência distinta em relação aos recursos da literatura impressa.

Após o momento da contação de histórias na qual foi narrado a crônica “A flor que chegou primeiro”, foi utilizado como recurso o computador, e as atividades realizadas incluíam expressar as ideias sobre o texto, por meio de conversas ou desenhos, desenvolver um brinquedo ou dobradura relacionada à história, mesmo que o texto fosse exibido em recuso multimídia, a atividade seguia disponível junto a plataforma da história. Essas atividades visavam ampliar a compreensão das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de expressão criativa e exploração dos elementos narrativos apresentados digitalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa revelam que as estratégias leitoras variam de acordo com o formato do material utilizado, ressaltando que as estratégias de leitura literária impressa e digital podem coexistir de maneira complementar na educação infantil. O papel crucial dos professores como mediadores dessas experiências enfatiza a necessidade de adaptação de abordagens, garantindo que estejam alinhadas com o formato literário escolhido, promovendo, assim, um enriquecimento significativo na vivência das crianças com as histórias e estimulando seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Entretanto, a observação de uma lacuna significativa na formação continuada revela um desafio que requer uma resposta imediata. A necessidade premente de criar espaços de diálogo para concretizar situações concretas de leitura na educação infantil, viabilizando o processo de produção cultural em espaços de articulação da linguagem, a partir da expressividade, da interatividade e das práticas de letramentos (Goulart, 2015). Esses espaços não só promoveriam o aprimoramento das práticas docentes, como também potencializariam o impacto positivo das experiências literárias na formação integral das crianças nesse período crucial de desenvolvimento.

A identificação de propostas pedagógicas utilizadas pelas professoras, embora relevante, ainda não foi objeto de uma discussão aprofundada e reflexiva entre elas. O contexto de extensas propostas curriculares que os professores precisam cumprir impossibilitou a promoção de um momento de interação durante o ano letivo em que a pesquisa ocorreu. Contudo, como pesquisadoras comprometidas com o aprimoramento da prática educativa, temos a intenção de desenvolver uma formação continuada com as professoras.

² Questionamentos fechados referimos a perguntas que apenas compreendam o esquema da narrativa, como por exemplo, quem eram os personagens? Onde ocorreu a história?



Essa formação continuada visa proporcionar um espaço dedicado à reflexão sobre a leitura literária na educação infantil, explorando e discutindo estratégias fundamentais para a constituição da capacidade e da atitude leitora nas crianças. Entendemos que essa iniciativa não apenas preencherá uma lacuna identificada na pesquisa, mas também contribuirá significativamente para o enriquecimento das práticas pedagógicas. Ações formativas que permitam às professoras compartilharem suas experiências, desafios e sucessos, promovendo um diálogo enriquecedor. Além disso, propiciará a troca de estratégias eficazes e a construção coletiva de abordagens inovadoras. Acreditamos que essa formação fortalecerá as práticas atuais e inspirará novas formas de abordar a leitura literária na educação infantil, alinhadas às necessidades e dinâmicas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da Vida inteira**. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 21 dez. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras., 2010.

GOULART, I. C. V. Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE. 16, 2012, Campinas. **Anais[...]** Campinas: UNICAMP, 2012. p 1-12.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Para além das palavras: espaço de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 48-62, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf> . Acesso em: 8 dez. 2023.



LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abril 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/16649/mod_resource/content/1/Jorge_Larrosa_1_.pdf. Acesso em 14 dez. 2023.

MENDES, Teresa. Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. **Textura**, Canoas, v.17, n.35, p.140-150 set./dez. 2015. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14307>. Acesso em 12 dez. 2023.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. ZILBERMAN, Regina; Rosing, Tania M. K. (orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renta Junqueira de; MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. Estratégias de leitura na educação infantil. In: SOUZA, Renta Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Para compreender textos: o ensino de estratégias de leitura**. Presidente Prudente: Editora Educação Literária, 2020. p. 13-34.

TAVARES, Josiele Vita da Silva. **Leitura literária em ambientes digitais: percepções docentes em relação ao uso de dispositivos digitais no ensino remoto**. 2023. 134 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.



MEDIADORES DE LEITURA: CAMINHOS ENTRE A ESCOLHA E A LEITURA DE LIVROS NO ESPAÇO ESCOLAR

Andrey Christian Ramos de Araujo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Solange Rodrigues da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Vanessa Soares de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O universo da mediação de leitura no ambiente escolar envolve uma trama rica e desafiadora de caminhos, perpassando entre a escolha criteriosa de livros e os momentos de leitura com e para as crianças. Este artigo propõe-se a refletir sobre alguns desses caminhos, destacando a possibilidade do uso de um mesmo livro por crianças de idades diferentes, e reafirmando assim o papel essencial que os mediadores de leitura podem exercer na formação literária dos indivíduos, na medida em que viabilizem um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo de sujeitos leitores em potencial.

Neste estudo, discutimos o planejamento sensível e cuidadoso presente nas ações de pré-seleção de livros infantis, sob a ótica de vivências literárias experienciadas por nós, mediadores de leitura e autores deste estudo. Além de compartilhar atravessamentos e impactos surgidos com a leitura de livros para crianças de anos diferentes de escolaridade, durante mediações de leitura que temos realizado num projeto realizado em escolas do Rio de Janeiro, em parceria com a ONG Parceiros da Educação e a UFRJ, mais especificamente na Faculdade de Educação, LEDUC.

Metodologicamente, debruçamo-nos sobre a análise dos movimentos de sondagem, busca, seleção de livros e leitura, feitos por mediadores de leitura nas escolas. Ancoramo-nos em estudos acerca da importância da leitura literária para a formação de leitores, sob o viés teórico de Colomer (2005), Corsino (2010), Magussi (2023) e Reyes (2010), para refletir sobre a formação e o impacto de um bom *corpus* literário. Consideramos que a escola representa um espaço fértil para a formação de leitores infantis, para as crianças e, de nossa parte, licenciandos em Pedagogia, a ação de mediação de leitura desenvolvida consistiu num papel fundamental em nosso próprio processo formativo.

Diante de desafios e surpresas que constituem os processos de mediação de leitura, este artigo estrutura-se desenvolvendo os seguintes tópicos: Mediação de leitura no espa-



ção escolar; Mediadores de leitura e a escolha de livros literários; Identidade, representatividade e territorialidade. Como exemplos práticos de análises feitas a partir destas considerações mais teóricas, propomos o enfoque nos livros “Da minha janela”, do autor Otávio Júnior, “A cor de Coraline” do autor Alexandre Rampazo e “Flicts” do autor Ziraldo.

MEDIAÇÃO DE LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR

Ancorando-nos sobre os estudos de Corsino (2010), “defendemos que o espaço escolar é mais do que um local de transmissão de conhecimento; é um terreno fértil para o cultivo do amor pela leitura”.

Entendemos que a escola ocupa um lugar importante na formação de leitores tanto pelo acesso a obras de qualidade, quanto pela qualidade das mediações entre as crianças e os livros. A mediação começa na escolha do acervo e dos recursos e na organização do espaço para abrigar o acervo e promover a leitura. (CORSINO, 2010, p. 187).

Deste modo, nós mediadores de leitura desempenhamos um papel-chave nesse cenário, viabilizando um terreno literário fértil, no qual as crianças podem se desenvolver e aprender, se formando..

O objeto de análise deste trabalho emerge da reflexão de mediações realizadas por nós, graduandos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no âmbito do projeto intitulado “Lá Vem História”. Esta iniciativa, em parceria com a ONG Parceiros da Educação RJ e a Faculdade de Educação, e pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), busca promover a formação cultural e cidadã das crianças por meio da arte, educação e literatura nas escolas.

Assim, a partir de vivências no projeto, apresentamos abordagens pedagógicas para a utilização do espaço escolar na mediação de leitura, com foco na leitura de livros literários destinados a crianças de diferentes faixas etárias, da pré-escola aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendemos que a mediação de leitura, caracterizada pela troca de experiências entre mediadores, livros e crianças leitoras, desempenha um papel fundamental na formação de leitores, em geral, especialmente no contexto escolar. Evidenciamos que uma seleção criteriosa dos livros a serem lidos não reflete apenas o conteúdo pedagógico, mas também provoca a imaginação e a perspectiva das crianças. É importante refletir os caminhos intrincados nesse processo, para ressaltar a relevância dessa jornada na construção de leitores críticos e apaixonados no ambiente escolar.

Colomer (2005, p. 25) comenta que um bom *corpus* literário não inclui apenas as melhores obras, mas obras que respondem a necessidade e o momento dos leitores, isso inclui livros que ajudem a reforçar no leitor uma autoimagem positiva. Assim, entende-se que a mediação de leitura é um instrumento pedagógico em potencial na formação de lei-



tores, especialmente quando centrada em temas relevantes e que dialogam com os sujeitos leitores, atrelando-se às suas subjetividades, diversidades e realidades.

MEDIADORES DE LEITURA A ESCOLHA DE LIVROS LITERÁRIOS

De acordo com Corsino *et al.* (2007), é crucial escolher livros de literatura que estimulem os leitores, que abordem temas relevantes e ainda que possuam diversidade cultural para as crianças. É fundamental considerar a qualidade literária das obras, buscando narrativas envolventes e bem escritas, além de garantir que as histórias sejam adequadas ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Portanto, entende-se que mediador de leitura:

é quem faz escolhas, quem dá voz às crianças durante a leitura, quem escuta e considera suas produções, quem faz mediações instigadoras, quem coloca pontos de vista em discussão, quem provoca argumentações e narrativas, quem incita o diálogo entre os textos verbal e não verbal, quem abre e acolhe as múltiplas leituras (CORSINO, 2010, p. 187)

Sob esse viés, ponderamos que mesmo que navegar pelas vastas prateleiras da literatura em busca de obras literárias efetivamente se configurar como um grande desafio enfrentado pelos mediadores de leitura, uma vez que esta função exige um papel central na promoção da formação de leitores, quando princípios democráticos, dialógicos e horizontais são adotados nas ações de mediação, os caminhos para a escolha dos livros e interação com as crianças vão surgindo, sempre calcados nas vozes delas mesmas, que revelam suas expectativas, expressões, olhares, desejos e vontades, enquanto sujeitos protagonistas dos processos.

O processo de mediação de leitura, como muitos pensam, não começa com a escolha de um livro, mas com a sondagem e a interação dos mediadores com os futuros leitores em potencial, se possível, pois o movimento de busca literária deve ser pensado a partir e para as crianças. Desta maneira, somente após esse passo inicial que se dá a ação de escolha de um livro.

IDENTIDADE, REPRESENTATIVIDADE E TERRITORIALIDADE: UM ENFOQUE NOS LIVROS "DA MINHA JANELA, "A COR DE CORALINE" E "FLICTS"

Considerando a primordialidade de uma abordagem sensível aos sujeitos leitores como protagonistas das vivências literárias, destacamos que os movimentos de sondagem, escolha e leitura de livros exigem ainda mais dos mediadores quando estes atendem a



crianças de diferentes anos de escolaridade nas escolas. Para a reflexão deste cenário, apresentaremos as mediações efetuadas por nós de algumas obras selecionadas e que foram lidas com e para as crianças, juntos, em nossas mediações de leitura.

Nessa conformidade, ressaltamos que elencamos como critérios para a escolha de livros, a seleção de obras que possam contemplar questões de identidade, representatividade e territorialidade no cerne do debate com as crianças, a fim de enriquecer a experiência de leitura. Desse modo, alguns dos livros que melhor atenderam a esta demanda foram os livros “Da minha janela”, do autor Otávio Junior e ilustradora Vanina Starkoff, “A cor de Coraline” do autor e ilustrador Alexandre Rampazo e o clássico livro “Flicts”, do autor e ilustrador Ziraldo.

Trata-se de livros muito bem recebidos pelas crianças, dentro do contexto das nossas mediações, aproximando-nos de diálogos, discussões e também de atividades artísticas, partindo das temáticas elencadas. As imagens e as narrativas apresentadas nestas obras interligam-se a muitas outras questões levantadas pelos sujeitos, por meio de suas distintas percepções sobre o texto.

A temática identidade, própria das características individuais dos sujeitos, surge como importante, em razão de ser um meio que potencializa e privilegia as reflexões acerca do conhecimento de si, a valorização de características étnicas e culturais e a compreensão de subjetividades. Além disso, considerando as mediações, percebemos ser uma temática na qual as crianças indagam e refletem sobre diversidade e o respeito às diferenças, expandindo conhecimentos para o outro, além de si próprias, por meio da leitura e da interação com o diferente.

Já a representatividade como temática foi promovida durante as mediações, ponderando a inclusão dos sujeitos leitores, tendo um impacto significativo sobre a autoestima e a autoaceitação das crianças seja por personagens ou narrativas apresentadas nos livros, possibilitando que se sintam validadas e representadas.

Territorialidade, por sua vez, entendida como a representação simbólica e física de espaços, emerge como um dos elementos centrais nas mediações propostas, por considerarmos fundamental a compreensão das crianças sobre o local em que vivem e sobre a diversidade de territórios, sejam estes geográficos, culturais ou emocionais, frente à diversidade presente em nossa sociedade.

Feitas estas pontuações definidoras das categorias temáticas destacadas para nossa análise, primeiramente, destacamos o livro “Da minha Janela” (representado abaixo na Figura 1), por ser uma obra que conduz os leitores por uma jornada visual e poética, explorando as nuances de identidade e representatividade, sob o viés do pertencimento característico e territorial pessoal de cada criança, incentivando a reflexão sobre a singularidade de suas experiências, desde as crianças menores até às de idade mais avançada.





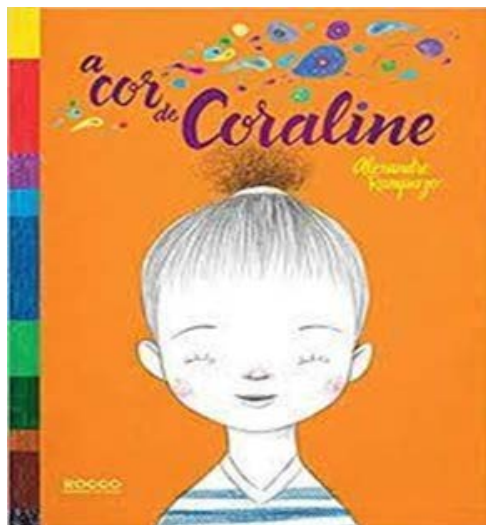
Figura 1: Livro “Da minha janela”, do autor Otávio Júnior e da ilustradora Vanina Starkoff, 2019. Fonte: <https://www.amazon.com.br>

Realizando um levantamento acerca da leitura deste livro para e com crianças da Educação infantil durante as nossas mediações, destacamos a nossa percepção da escuta das crianças que perpassam entre as questões mais dialogadas, tais como: favela, pipa, banho e família. Para crianças do 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental, as questões surgidas foram sobre moradias, violência, hábitos, futebol e açaí e para crianças maiores, do 4º e 5º ano as conversas giraram em torno de paisagens, sonhos, bailes funk, Rio de Janeiro, mototáxi e esperança.

Em seguida, apresentamos o livro “A Cor de Coraline”, que pode ser visto representado na Figura 2. O livro destaca-se ao abordar a temática da cor da pele como um elemento central de sua narrativa. Ao invés de convencionais fronteiras geográficas, a obra explora territórios humanos e sociais, desafiando as percepções tradicionais sobre a diversidade racial. tais movimentos, propiciam aos leitores uma jornada reflexiva sobre a história, incentivando a compreensão de singularidades e a complexidade das experiências ligadas à cor da pele, promovendo diálogos sobre identidade, inclusão e aceitação dentro do contexto da territorialidade social.



Figura 2: Livro “A cor de Coraline” do autor Alexandre Rampazo, 2017.



Fonte: <https://www.amazon.com.br>

Com o livro *A cor de Coraline*, levantamos as questões que mais atravessaram os diálogos de leitura com as crianças da Educação Infantil: lápis cor de pele, amizade e cores. As crianças do 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental dialogaram sobre cor de pele, família e representatividade e no 4º e 5º ano, as crianças refletiram muito sobre racismo discriminação entre negros e brancos.

Por fim, na Figura 3, destacamos o clássico livro “Flicts” de Ziraldo, que, por meio de uma história envolvente, aborda a territorialidade de forma única. O protagonista, que é ele mesmo uma cor (Flicts), que não se sente encaixar em nenhum lugar, levou nossos leitores a refletir sobre a aceitação das diferenças e a busca por identidade em meio aos territórios sociais, além de estabelecer uma provocativa reflexão sobre diferenças no contexto das cores.

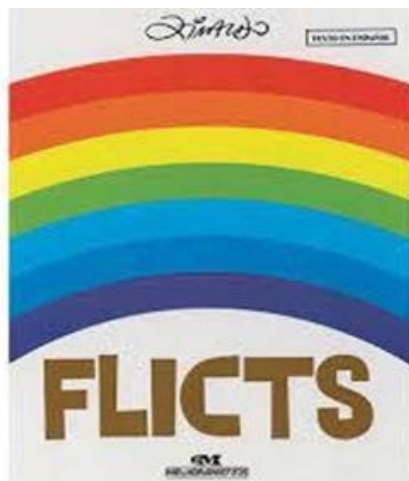


Figura 3: Livro “Flicts” do autor Ziraldo, 2000. Fonte: <https://www.amazon.com.br>





Com este terceiro livro, levantamos que as crianças da Educação Infantil mais dialogavam sobre cores, o sentimento de pena e a amizade. No 1º, 2º e 3º anos, sobre discriminação, identificação, países e respeito, enquanto que no 4º e 5º anos as crianças maiores apontaram questões de solidão, amizade, preconceito, suicídio e cor de pele.

Os três livros elencados viabilizam a promoção de conhecimentos, por meio da mediação da leitura literária, sob a óptica reflexiva do conhecimento e da identificação com realidades distintas das suas, promovendo a empatia e o respeito às diferenças. Afirmamos após esta breve análise que a literatura é uma poderosa ferramenta para ampliar horizontes e estimular o diálogo sobre questões relevantes como inclusão, identidade e aceitação.

É motivador perceber que atuação de mediação de leitura age para a formação de leitores críticos, questionadores e conscientes. Proporciona aos leitores, mas também na mesma intensidade aos mediadores, a ampliação de saberes e incentiva a reflexão, promovendo valores importantes. Neste sentido, acreditamos que é fundamental continuar explorando obras que abordam esses e outros temas que inquietem, provoquem e proporcionem momentos enriquecedores de leitura e aprendizado para as crianças.

Os movimentos de sondagem, busca, seleção de livros e leitura são cruciais para esses processos e permitem explorar diferentes dimensões de questões e temáticas. Em razão da atuação dos mediadores de leitura, ao inserir questões que atravessam e fazem sentido para as crianças, desempenha um papel fundamental na ampliação de perspectivas, na promoção da empatia e na construção de uma consciência crítica sobre o mundo que as rodeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmando os pressupostos de Reyes (2010) vemos que os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores. Portanto, é necessário criar condições que viabilizem o encontro de um livro e um leitor. A experiência de encontrar os livros “certos” só se concretiza após a leitura destes, pois a escolha de um livro só faz sentido se é pensada para o leitor e se seu sucesso ou fracasso é percebido na interação e identificação dos sujeitos com a obra.

Nessa perspectiva, conclui-se a partir deste estudo que a mediação de leitura, por meio de livros cuidadosamente selecionados, pode se tornar uma ferramenta eficaz na exploração e compreensão de questões que atravessam as crianças desde a primeira infância, enriquecendo a formação de leitores por uma abordagem mais inclusiva e reflexiva atendendo a especificidades dos sujeitos como protagonistas, sem se distanciar dos sentidos de territorialidade que marcam suas trajetórias.

Por isso, para nós mediadores de leitura, os caminhos entre a escolha e a leitura de livros perpassam pela leitura de nossos leitores, sendo fundamental sabermos quem são, onde e com quem vivem, quais os desafios que enfrentam, quais são as suas potencialidades, o que sonham, temem e almejam. Nosso intuito foi atingido, pois estabelecemos



relações, plantamos sementes de amor pelos livros e criamos pontes a partir deles próprios para impulsioná-los para o universo literário.

Deste modo, apontamos que um livro pode ser lido para crianças de diferentes idades, desde que sua mediação de leitura seja planejada, cuidadosa e sensivelmente desenvolvida para os sujeitos leitores. Para o fim do ato de ler, torna-se imprescindível relacionar-se com as crianças por meio de temáticas pertinentes às suas realidades, independente da sua idade. As subjetividades estão em todos os sujeitos alunos, em movimento de expressividade.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **El papel de la mediación en la formación de lectores**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2005.

CORSINO, P. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010a, p.183-204. (Coleção Explorando o Ensino; cap. 10, v.20. Disponível em pdf).

LEAL, T F; ALBUQUERQUE, E B C. **Literatura e formação de leitores na escola**. In *Literatura: ensino fundamental*. Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MAGUSSI, J. A. M. A., & Valcanover, C. A. (2023). **Fazer-se leitor, fazer-se mediador: a leitura de literatura na escola**. *Cadernos De Pós-Graduação Em Letras*, 23(2), 99–111. Recuperado de <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/16155>

OLIVEIRA, A. A. de. **O professor como mediador das leituras literárias**. In *Literatura: ensino fundamental*. Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

REYES, Y. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância**. Trad. Marcia Fração e Ronaldo Periassu. São Paulo: Global, 2010.



MEMÓRIAS DE UMA GRADUANDA FORMADA PELO PROJETO PALAVRAS ANDANTES- LONDRINA-PR

Janaine Fernanda Araújo Pires

Universidade Estadual de Londrina- UEL, Fundação Araucária

Rovilson José da Silva

Universidade Estadual de Londrina- UEL

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A seleção desse tema se deu porque fui uma das alunas que teve acesso ao projeto Palavras Andantes entre 2003 e 2004, quando era aluna do ensino fundamental I, na Escola Municipal Alaver Garcia Malanga, em Londrina. O projeto visava à formação de leitor por meio da biblioteca escolar. De lá para cá, pude perceber o impacto significativo que uma biblioteca escolar bem estruturada e um professor qualificado podem ter no despertar do interesse dos alunos pela leitura e na formação do hábito de leitura.

Vinda de uma família de recursos financeiros limitados e de acesso escasso aos livros, além da leitura não fazer parte da cultura de minha casa, sua importância para a vida não era plenamente compreendida; apenas se reconhecia a importância dos estudos. Foi por meio do Projeto Palavras Andantes que tive meu primeiro contato com a biblioteca e os livros.

A pesquisa foi conduzida com base em fontes bibliográficas e documentais, utilizando a metodologia da “narrativa de si” ou abordagem autobiográfica, que investiga a pessoa em relação às suas interações sociais e culturais em diferentes contextos (ALVES, 2016). Para isso, recorri às minhas memórias, experiências e aprendizados através do Palavras Andantes. Além disso, retornei à escola onde estudei nos anos iniciais para estabelecer conexões entre o passado e o presente em relação ao Projeto.

Assim sendo, a pesquisa enfatiza a importância de um projeto como esse para nossa cidade, pois ele promoveu melhorias significativas na organização da biblioteca escolar e mudou a percepção em relação ao papel do professor responsável pela biblioteca. Isso resultou na promoção de uma formação leitora de alta qualidade para os alunos do município, proporcionando acesso à leitura literária, algo que nem todos tinham antes de participarem do Projeto.

Os autores utilizados como base teórica foram Silva, Alves, Bernardes e Nascimento foram os autores que serviram como base teórica para a construção desse texto.



LONDRINA E AS BIBLIOTECAS

Em 2023 Londrina irá comemorar 89º aniversário, uma cidade repleta de histórias escritas por meio das ações de cada pessoa que passou por ela. É importante refletir sobre as inúmeras narrativas que interferiram e interferem na formação da nossa cidade, que está situada no norte do Paraná.

Londrina surgiu através de um projeto de colonização do governo do Estado do Paraná, que cedeu terras para empresas privadas. De acordo com a Prefeitura de Londrina (2019), em 1924, a Companhia de Terras Norte do Paraná promoveu um grande desenvolvimento na região norte do estado. Inicialmente destinada a grandes fazendas devido ao solo roxo fértil adequado para cultivo, a ideia foi alterada devido à falta de sementes de qualidade no mercado, resultando em um projeto imobiliário e, conseqüentemente, possibilitando a colonização da área.

O município foi estabelecido alguns anos após o início do projeto de colonização. Segundo Januzzi (2005, p.88), “Dentro da área alocada, a cidade de Londrina foi fundada em 1929 e tornou-se autônoma em 1934.” O decreto de autonomia entrou em vigor em 10 de dezembro do mesmo ano, tornando-se a data de aniversário da cidade para celebração.

Mas só em 1951 a cidade passou a ter a Biblioteca Pública Municipal Parigot de Souza. Infelizmente, levou duas décadas para a criação da primeira biblioteca escolar em Londrina. A primeira biblioteca escolar em Londrina foi estabelecida na escola municipal Carlos Kreamer. No entanto, com a Lei/DEC nº 761, a situação mudou, levando à criação de mais bibliotecas escolares (BE) em Londrina. A implementação dessa lei aumentou significativamente o número de bibliotecas escolares em toda a cidade, e até a década de 1990, o total de BE em Londrina chegou a 40. Posteriormente, o número de bibliotecas escolares na cidade cresceu significativamente. No entanto, no início de 2002, essas BEs passavam por um processo de deterioração, como Silva (2006, p. 64) descreve a realidade da biblioteca escolar:

[...] em estado de improviso e clandestinidade, existia a biblioteca escolar, pois as situações poderiam ser resumidas em três aspectos básicos: em primeiro lugar, havia escolas que tinham salas de leitura, a denominação mais comum para a biblioteca escolar, mas não exploravam plenamente seu potencial ou não tinham pessoal para realizar o trabalho. O segundo aspecto relacionava-se a escolas que não tinham espaço, mas realizavam sessões de contação de histórias sem emprestar livros aos alunos. O último aspecto referia-se a escolas que mantinham a biblioteca fechada, mesmo tendo condições para mantê-la aberta.

Antes da implantação do projeto, a rede municipal de educação contava com 79 escolas, sendo 68 delas localizadas na área urbana e 11 na zona rural, segundo Silva (2006, p. 62), “[...] aproximadamente 2/3 das escolas da rede possuíam biblioteca.” Isso destaca



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



que antes do projeto, as bibliotecas escolares eram subvalorizadas. No entanto, após a implementação do Palavras Andantes houve um aumento das BE's na cidade. Conforme a Prefeitura de Londrina (2020), a rede municipal de educação era composta por 87 escolas que atendiam cerca de 26.307 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Entre essas escolas municipais, três não tinham biblioteca escolar (Bernardes, 2021). Portanto, é evidente como a percepção sobre as BE's mudou, tornando-se parte fundamental das escolas. Em outras palavras, enquanto as bibliotecas escolares antes compunham 2/3 das escolas de Londrina, agora estão presentes praticamente em todas as escolas municipais, fornecendo uma biblioteca para o uso da comunidade escolar. Embora o ideal fosse que todas as escolas tivessem bibliotecas, é fundamental reconhecer o significativo progresso alcançado até o momento.

PROJETO PALAVRAS ANDANTES

O Projeto Palavras Andantes teve origem devido à necessidade de proporcionar acesso dos alunos às bibliotecas escolares. No período entre 1995 e 2001, o professor Rovilson José da Silva desempenhava suas atividades na Escola Municipal Moacyr Teixeira, momento em que identificou as dificuldades enfrentadas pela escola e pelos alunos no que diz respeito ao acesso à leitura literária.

A principal dificuldade era o fato de a biblioteca da escola permanecer fechada para os alunos, privando-os do acesso a livros que não estavam inclusos nos materiais didáticos da instituição. Esse cenário era prejudicial para o desenvolvimento do gosto pela leitura entre as crianças. Como observou o próprio idealizador do projeto: “A escola pública, mesmo com equívocos, é uma das principais promotoras de leitura para o universo infantil. Nela, a criança apropria-se da escrita e inicia o contato mais sistemático com ela.” (SILVA, 2006, p. 18). Diante disso, ele propôs a reformulação da biblioteca da escola municipal, visando viabilizar o acesso à leitura literária para os alunos da rede municipal de ensino.

CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PALAVRAS ANDANTES

Ao reconhecer o imenso benefício dessa reformulação para a comunidade escolar, surgiu uma proposta de criar um projeto de leitura para toda a rede municipal de Londrina. Ficou evidente que as escolas municipais precisavam de um projeto abrangente para reformular tudo relacionado à biblioteca escolar e ao papel do regente de biblioteca, enfatizando a extrema importância desse espaço na formação de leitores, em vez de considerá-lo apenas um local de armazenamento ou um lugar para disciplinar as crianças.

Em resposta a essa realidade, em 2002, o Projeto entrou em vigor, facilitando uma transformação nas bibliotecas escolares (BE's). Inicialmente, era imperativo alterar a percepção da comunidade sobre o papel do professor bibliotecário, pois essa função era vista como um demérito para os professores. Os professores responsáveis pelas BE's eram



frequentemente aqueles próximos ao fim de suas carreiras ou que retornavam de licença médica (SILVA, 2006).

Ao contrário de outros professores da rede municipal, os responsáveis pela biblioteca não recebiam treinamento contínuo para atuar nesses espaços. Como resultado, a organização das BE's não proporcionava uma experiência agradável aos alunos com o mundo dos livros. Muitas escolas tinham bibliotecas que careciam de conforto, assentos adequados ou uma seleção de livros, criando um ambiente pouco convidativo para as crianças. A leitura é fundamental para que as pessoas compreendam o mundo ao seu redor como afirma Nascimento (2006, p. 23):

Uma maneira de entender o mundo é por meio da literatura infantil, que amplia precisamente a visão da criança sobre seu entorno, tornando-a mais reflexiva e crítica diante da realidade social em que vive e atua, desenvolvendo um pensamento organizado.

Estimular a leitura desde a infância é essencial tanto nas instituições educacionais quanto em casa. Considerando que a maioria das crianças não recebe incentivo em casa, essa motivação torna-se ainda mais crucial nas escolas. Por exemplo, em minha experiência pessoal, não havia estímulo para a leitura nem acesso a livros. Entendo essa carência, já que meus avós tiveram uma infância difícil. Minha avó estudou apenas até o terceiro dos anos iniciais, e meu avô nunca teve a oportunidade de ser alfabetizado – duas infâncias privadas do direito de brincar e aprender, forçadas a uma vida de trabalho no campo, algo comum na época e infelizmente ainda presente em nossa sociedade. Como resultado, não recebi incentivo em casa e nunca havia entrado em uma biblioteca. Meu primeiro contato com livros e uma biblioteca foi por meio do Palavras Andantes. Este projeto ampliou minha perspectiva sobre a importância da leitura para meu desenvolvimento educacional e minha vida em geral, demonstrando que o mundo é mais amplo do que eu conhecia, e sempre há mais para aprender, descobrir novos lugares e culturas por meio da leitura.

Nesse contexto, o estabelecimento do Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes foi um marco para Londrina, pois antes desse projeto, as bibliotecas escolares eram negligenciadas, tratadas apenas como espaços de armazenamento em vez de um local adequado para leitura ou contação de histórias.

Outro aspecto a ser considerado é a existência do Hora do Conto, realizada para complementar a programação diária. De acordo com Silva (2006, p. 61), “A dinâmica utilizada nessas escolas para mediar a leitura predominantemente girava em torno da ideia de que a história deveria ser contada e, em seguida, utilizada para realizar atividades de língua portuguesa e artes,” indicando que a leitura não era um fim em si mesma, mas um meio para alcançar objetivos de uma disciplina. O projeto introduziu a ideia aos educadores de que a leitura não precisava ser utilizada apenas como meio pragmático de ensinar conteúdo, mas poderia ser usado para que a criança incorporasse a leitura em sua vida.



O desenvolvimento do projeto prosseguiu após examinar a realidade das escolas e como o professor bibliotecário era percebido pela comunidade escolar. Além disso, foi necessário buscar assistência de outros profissionais para reformar o ambiente das BE's, já que esses espaços careciam de estrutura para atrair os alunos para a biblioteca. Portanto, a reformulação precisava abranger todos os aspectos relacionados à biblioteca escolar, como ressalta Silva (2006, p. 18):

O projeto de leitura do município de Londrina se baseou em quatro pilares: treinamento para professores que mediam a leitura literária na escola; implementação semanal da Hora do Conto; expansão do acervo; readaptação pedagógica e arquitetônica da biblioteca escolar.

Consequentemente, o projeto oferecia treinamento contínuo para os professores que mediarão a leitura literária na escola, visando ajudá-los a compreender como a mediação de qualidade e com intencionalidade poderia incentivar os alunos a adotarem a leitura como uma atividade prazerosa, e não como uma obrigação. Essas reuniões também tinham o objetivo de desmistificar a ideia de que ser professor regente de BE era algo negativo, já que essa função é tão essencial quanto ser professor em sala de aula.

Além desse treinamento contínuo, foram oferecidos cursos para supervisores pedagógicos, a fim de alterar a visão existente de que os professores bibliotecários poderiam deixar as BE's para realizar qualquer outra função necessária na escola. Era fundamental que os supervisores pedagógicos compreendessem a importância desse profissional na biblioteca, alterando a percepção da escola sobre a relevância do professor bibliotecário na comunidade. Portanto, para uma promoção mais eficaz, as escolas precisam ter uma biblioteca de qualidade, com um professor que estimule o interesse pelos livros desde a infância.

MINHA FORMAÇÃO COMO LEITORA: UMA AÇÃO CONJUNTA ENTRE A ESCOLA MUNICIPAL ALAVER GARCIA MALANGA E O PROJETO PALAVRAS ANDANTES

A Escola Malanga foi um marco significativo em minha formação. Fundada em fevereiro de 1996 nas instalações da Escola Estadual Dr. Olavo Garcia Ferreira da Silva, localizada no bairro Avelino Vieira, seu prédio definitivo foi inaugurado em novembro do mesmo ano, na Rua Ginástica Olímpica, 341, no bairro Jardim Olímpico, conforme registrado no Projeto Político Pedagógico de 2021 da instituição.

A instituição desempenhou um papel importante na região, especialmente por atender a um bairro com muitos alunos em situação de risco social e fora da idade/ano padrão. Ao proporcionar acesso à cultura letrada, a escola contribuiu para afastar as crianças das situações perigosas das ruas, mesmo que por um período do dia.

Para muitas crianças, como eu, provenientes de famílias com poucos estímulos à leitura, a escola se tornou o lugar que despertou o interesse pela aprendizagem. Ao in-



centivar a curiosidade e o acesso aos livros, a escola desempenhou um papel essencial na criação do hábito de leitura e no fornecimento de conhecimentos valiosos. Desde sua inauguração, a escola visou reduzir o número de crianças em situação de risco, oferecendo um ambiente estruturado para inseri-las no mundo da leitura e da vida escolar.

Quando ingressei na escola em 2003, suas instalações eram modestas, com poucas salas de aula, biblioteca, sala de informática e uma quadra sem cobertura. A biblioteca, porém, destacava-se por ser um espaço aconchegante, projetado para estimular o interesse dos alunos pela leitura. Na Escola Malanga tive meu primeiro contato com uma biblioteca de verdade. Lembro-me do entusiasmo ao entrar no espaço: era acolhedor, com pufes e tapetes no chão para sentar-se e ler confortavelmente. Havia mesas especialmente projetadas para as crianças, permitindo uma experiência agradável de leitura.

Além disso, havia prateleiras repletas de livros para empréstimo, e as contações de histórias me encantavam, proporcionando uma experiência única que me estimulou a explorar mais e mais livros. O Projeto Palavras Andantes foi fundamental para minha formação como leitora, ampliando minha visão sobre o prazer da leitura e sua capacidade de explorar novos mundos e culturas.

Esse projeto criou em mim a necessidade de ler, conscientizando-me sobre o quanto importante é a leitura para a formação humana, desenvolvendo um pensamento crítico e ativo perante a sociedade. Participar desse projeto foi fundamental para meu caminho até a graduação em uma das melhores universidades estaduais do país, onde estudo para ser professora e poder despertar, nas crianças, o gosto pela leitura.

Em 2010, a escola passou por uma reforma significativa, melhorando suas instalações para proporcionar um ambiente mais agradável aos estudantes da região. No entanto, ao visitar a escola em 2022, constatei que, infelizmente, durante a pandemia, cortes orçamentários afetaram a instituição. A desvalorização do papel do professor regente de biblioteca e a transformação das bibliotecas em salas de aula para recuperação de conteúdos são sinais preocupantes. Retomar o Projeto Palavras Andantes no formato presencial é crucial para a formação dos alunos, especialmente considerando seu papel no desenvolvimento de habilidades de leitura e o papel essencial do professor regente de biblioteca nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Palavras Andantes foi iniciado em 2002 por Silva (2006) com o propósito de transformar a percepção da biblioteca escolar, que antes era vista apenas como um depósito, e não um ambiente pedagógico essencial para o desenvolvimento dos alunos. Ao participar do projeto em 2003, mesmo frequentando uma escola periférica e com poucos recursos, minha experiência foi extremamente enriquecedora, abrindo novos horizontes e despertando meu interesse pela leitura. O projeto contribuiu significativamente para a minha formação como leitora, aumentando meu interesse pela educação e possibilitando que eu seguisse meu sonho de ingressar em uma graduação.



Atualmente, o Palavras Andantes ocorre de forma virtual, perdendo a interação entre mediadores e alunos. Na minha escola, a biblioteca para os anos iniciais está fechada, e a hora do conto passou a ser responsabilidade dos professores das salas de aula, o que não é ideal, pois a sobrecarga de tarefas impede que eles priorizem o estímulo à leitura. Isso tem um impacto negativo na formação leitora dos alunos, pois a figura do professor regente de biblioteca desempenhava um papel fundamental na promoção da leitura.

É fundamental incentivar a leitura desde a infância e que os professores atuem como mediadores para despertar o interesse dos alunos pela leitura. Além disso, as escolas precisavam de bibliotecas bem-organizadas e com acervos variados para estimular o prazer pela leitura literária nas crianças. O Palavras Andantes foi transformador para muitos alunos, incluindo eu, que não tinham esse estímulo em casa. Como futura educadora, pretendo transmitir essa paixão pela leitura aos meus alunos, proporcionando uma visão de mundo mais ampla e incentivando-os a compreender como a leitura pode impactar positivamente suas vidas por meio da educação.

Portanto, devemos lutar para que o Palavras Andantes volte a acontecer seguindo os seus pilares para que assim continue sendo um projeto transformador e incentivador de vidas, isso não cabe somente aos professores, mas a comunidade escolar como um todo

REFERÊNCIAS

ALVES, Gislene de Araújo. **Narrativas de si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente**. IFRN, Anais do Colóquio Internacional de Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e

Avaliação, 2015. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/416URL>>. Acesso em: 30 set. 2023.

BERNARDES, Aline Jéssica Vilas Boas Soares. **Projeto de Leitura Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes** - Um “Emplasto” de Democratização do Ato de Ler. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual De Londrina. Londrina, 2021.

JANUZZI, Denise de Cássia Rossetto. **O desenvolvimento de Londrina e as transformações nos espaços públicos da região central**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 26, n. 1, p. 87-94, 2005.

LONDRINA, **Prefeitura do Município de Londrina**. Secretaria Municipal de Cultura. Bibliotecas. (2019) Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/bibliotecas>. Acesso em: 30 set. 2023.

LONDRINA, **Prefeitura de Londrina**. **História da cidade de Londrina**, 2019. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/historia-cidade>. Acesso em: 30 set. 2023.



LONDRINA, **Prefeitura de. Perfil de Londrina 2020** (ano base 2019). 19 de jul. de 2021. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/perfil-de-londrina/perfil-de-londrina-2020?start=4>. Acesso em 30 set. 2023.

NASCIMENTO, Zilda Elena Vieira. **A importância da literatura no desenvolvimento infantil**. IN. UNICAMP. Campinas (SP):[sn], 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga. Londrina-PR: Secretaria Municipal de Educação. 2021

SILVA, Rovilson José da. **O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da Rede Municipal de Londrina: formação e atuação**. Marília, 2006. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília, 2006



MINHAS LEITURAS, MINHAS MEMÓRIAS

Janete Ferreira Costa Nora

Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Secretaria Municipal de Educação, ancorada na Proposta Curricular do Município e imbuída no propósito de oferecer subsídios para a formação do leitor literário e escolarização da literatura, elaborou e lançou (em 2022) o Projeto ‘Minhas Leituras, Minhas Memórias’, tendo como base 5 (cinco) etapas/eixos:

1. Viabilizar a aquisição de obras literárias para compor o acervo pessoal dos alunos da Rede Municipal de Ensino (pré ao 9º ano).
2. Ampliar a competência leitora dos alunos utilizando as obras literárias adquiridas, pela Semed, para o Projeto.
3. Inserir os alunos no universo literário para que se tornem leitores autônomos e críticos, deixando a literatura à disposição para análises e reflexões, sem a obrigatoriedade de devolver o livro para a biblioteca escolar, estimulando, dessa forma, o protagonismo e a noção de pertencimento.
4. Fomentar o hábito da leitura, dentro e fora do ambiente escolar, para que o aluno se torne um leitor de múltiplos gêneros literários.
5. Intensificar a formação continuada dos professores, tendo como diretriz a escolarização literária.

A consolidação do leitor literário sempre foi uma preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul, bem como a formação leitora do professor. Nesse sentido, desde o lançamento do Projeto, até o período vigente, diversas estratégias têm sido lançadas para implementar o desenvolvimento do Projeto nos Centros de Educação Infantil e nas Unidades Escolares, pois há de se considerar que com o avanço da tecnologia as mudanças na prática pedagógica precisam ser expressivas para cativar e envolver os alunos e incluí-los nos movimentos literários e em outras manifestações culturais.

Vale destacar que na Rede Municipal de Ensino, há no currículo uma aula por semana destinada para a iniciação literária - conhecida pelos professores e alunos como “Aula de Leitura”. Nesta aula, os professores (pré ao 9º ano) acompanham seus alunos nas



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



bibliotecas escolares para a leitura de diversas obras literárias, bem como organizam (em sala e em outros espaços da escola) inúmeras atividades de incentivo à leitura, a exemplo de: rodas de conversa, leitura compartilhada, leitura dirigida, leitura por fruição e contação de histórias; e nestes momentos os livros adquiridos para o projeto “Minhas Leituras, Minhas Memórias” foram explorados e os alunos vivenciaram experiências significativas com a leitura. Conforme preconiza a BNCC:

“Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.” (Competência 9 - Componente curricular de Língua Portuguesa - BNCC, Brasil, 2018)

Por fim, destaca-se que o presente artigo busca publicizar o percurso percorrido pelo Projeto ‘Minhas Leituras, Minhas Memórias’, considerando as 5 (cinco) etapas (eixos) apontadas na implantação do Projeto.

Para a construção do Projeto, utilizou-se como base as diretrizes apontadas pela BNCC, a linha teórica acerca da escolarização literária (proposta por Rildo Cosson em ‘Letramento Literário: teoria e prática’) e o espaço da leitura na alfabetização (sob o foco abordado em ‘Alfabetização e Letramento’ de Magda Soares).

AQUISIÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS PARA COMPOR O ACERVO PESSOAL DOS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Em 2022 a Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul, objetivando impulsionar os projetos de incentivo à leitura, desenvolvidos nos Centros de Educação Infantil e Unidades Escolares, e fomentar a leitura literária, institui o Projeto “Minhas Leituras, Minhas Memórias”, no qual foi prevista a aquisição de acervos literários para as bibliotecas escolares e obras literárias para os alunos do pré ao 9º ano, no seguinte formato:

Edição 2022

1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
01 obra literária por aluno pré ao 9º ano	01 obra literária por aluno pré ao 9º ano	01 obra literária por aluno pré ao 9º ano
Compra de acervo literário para as bibliotecas dos Centros de Educação Infantil e Unidades Escolares.		

Fonte: Projeto Minhas Leituras, Minhas Memórias



Edição 2023

1º Semestre	2º Semestre
01 obra literária por aluno pré ao 9º ano	01 obra literária por aluno pré ao 9º ano

Fonte: Projeto Minhas Leituras, Minhas Memórias

A aquisição de obras literárias pela gestão pública é fundamental para que haja uma constante renovação do acervo, bem como o fomento às atividades de leitura promovidas pela escola. Para Cosson, a escolarização literária é uma tarefa social e por isso passa a ser uma responsabilidade da escola.

“O letramento literário consiste em escolarizar a literatura, ou seja, trazer a literatura para dentro da escola de forma que esta não perca o verdadeiro sentido, que é humanizar, não tomá-la somente como uma disciplina, sem contextualização e discussão.” (COSSON, 2018)

Considerando este preceito da escolarização literária, a Secretaria Municipal de Educação investiu fortemente na compra de obras literárias (conforme indicado nas tabelas acima) e ofereceu subsídios para que os professores realizassem atividades pedagógicas diversas, tendo as obras literárias como recurso para análise (debate, discussão) e para as vivências de fruição.

ESCOLHA DAS OBRAS PARA COMPOR O ACERVO LITERÁRIO DO PROJETO

O processo de implantação do projeto “Minhas Leituras, Minhas Memórias” foi meticulosamente planejado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Jaraguá do Sul e, posteriormente, estendido às unidades escolares para assim entrar em execução.

Inicialmente, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, munida de um olhar sensível para as necessidades educacionais e culturais dos alunos, empreendeu a etapa de escolher as obras literárias. Essa seleção envolveu uma cuidadosa avaliação do conteúdo, alinhamento com os objetivos pedagógicos e considerações sobre a diversidade de gêneros e autores, garantindo uma oferta enriquecedora e inclusiva.

Após a seleção, a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) procedeu à aquisição dos livros, buscando parcerias que permitissem uma distribuição ampla e equitativa. A compra maciça das obras literárias foi seguida por um eficiente processo de logística, culminando na distribuição estratégica dos livros para todas as unidades de ensino da rede municipal. Esse passo foi essencial para garantir que cada estudante, do Pré ao 9º ano, tivesse acesso ao seu exemplar, nivelando as oportunidades de leitura e promovendo a igualdade no acesso ao conhecimento.



Na seletiva das obras, observou-se vários aspectos a exemplo de: público alvo e faixa etária, tema abordado pela obra em consonância com a Proposta Curricular do Município e composição da obra literária (tipo de letra de acordo com a faixa etária, relação do texto verbal e não verbal).

A seleção dos livros literários, efetuada pela SEMED, possibilitou a ampliação da compreensão leitora de mundo. Esta afirmação culminou com o papel da escola, que além da função formadora, é também uma entidade reafirmadora ou formadora de valores. A efetivação da escolha oportunizou ao discente o livro literário como uma situação nova, possibilitando, assim, o conhecimento de forma equitativa de certos domínios discursivos que contribuíram para o crescimento integral dos alunos. Com relação a essa percepção, Zilberman contribui informando:

Caracterizando a experiência estética, Jauss explica por que é lícito pensá-la [literatura] como propiciadora da emancipação do sujeito: em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterados (ZILBERMAN, 2004, p.54).

Sendo assim, a prática da escolha dos literários efetuada pela Secretaria Municipal de Educação contribuiu na formação efetiva e igualitária a todos os discentes.

OBJETIVOS DO PROJETO NA PRÁTICA PEDAGÓGICO (AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA)

O Projeto “Minhas Leituras, Minhas Memórias” foi amplamente discutido pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação com as Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil, elucidando as etapas previstas para o projeto e evidenciando o aluno como protagonista do percurso pedagógico do Projeto.

Dentre os objetivos na prática pedagógica, salientou-se:

- » o protagonismo do aluno nas vivências literárias.
- » o estímulo à leitura literária, ofertando obras literárias para compor o acervo pessoal do aluno.
- » a consolidação do leitor literário e a ampliação da competência leitora.
- » a mediação leitora realizada pelos professores.



Sabe-se que a literatura é uma aliada para que o processo de ensino/aprendizagem se fortaleça, pois na prática pedagógica e nas relações de sala de aula as vivências literárias se consolidam e a competência leitora e escritora é ampliada. Nesse sentido, o aluno precisa ser o protagonista das suas leituras, atribuindo significado e sentido às leituras realizadas.

Ao ofertar obras literárias para compor o acervo pessoal do aluno, a Secretaria Municipal de Educação trouxe o aluno como protagonista do processo de leitura e o professor como mediador/articulador, ofertando atividades de maneira significativa e contextualizada.

INSERÇÃO DO ALUNO NO UNIVERSO LITERÁRIO (LANÇAMENTO DO PROJETO NOS CMEIS E UNIDADES ESCOLARES)

O lançamento oficial do projeto, nos Centros de Educação e nas Unidades Escolares, foi marcado por um evento especial que envolveu estudantes, educadores, gestores e pais. Essa celebração proporcionou um momento de entusiasmo e engajamento, apresentando não apenas os livros escolhidos, mas também os objetivos pedagógicos e os benefícios esperados para o desenvolvimento dos estudantes.

Vale ressaltar que proporcionar ao discente o entendimento da importância do livro e da sua efetiva leitura acrescenta marcas positivas ao processo de formação leitora. Neste sentido, podemos dar relevância ao exemplo de Lygia Bojunga, ao afirmar:

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava. Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava. Mas, como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cisme um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar. (BOJUNGA, 2006, s/p.)

Com os livros em mãos, os professores assumiram o papel de mediadores da leitura, desenvolvendo atividades literárias que transcendem as salas de aula. As atividades varia-



ram desde debates e análises críticas até projetos criativos que estimulavam a expressão individual dos alunos. A socialização dessas atividades tornou-se um aspecto fundamental do projeto, proporcionando um ambiente de aprendizado colaborativo e promovendo a troca de experiências entre os estudantes.

Assim, as etapas do projeto “Minhas Leituras, Minhas Memórias” refletem um compromisso abrangente da SEMED com a promoção da leitura como ferramenta de enriquecimento educacional e cultural, solidificando sua posição como agente transformador na formação integral dos alunos da rede municipal de Jaraguá do Sul.

APLICAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

A arte de ensinar, ou seja, de deixar aprender, é deixar que o conhecimento nasça, que o conhecedor renasça a cada novo conhecimento, é deixar que cada um se reconheça no ato de aprender. (PERISSÉ, 2004, p. 18)

Formar leitores, com certeza, não é uma tarefa simples por demandar tempo, dedicação, resiliência, paciência e, além do mais, pela existência de agentes adversos ao letramento literário que podem interferir em seu processo. Apesar das dificuldades aparentes, o papel da escola em concomitância com a família, no que tange à formação dos discentes com domínio das habilidades leitoras, deve ser prática efetiva no decurso de sua formação escolar. Sendo assim, um dos desafios do projeto “Minhas Leituras, Minhas Memórias” é fazer com que os discentes (re)adquiram o gosto pela leitura, que, por vezes, acaba sendo negligenciada, entre outros fatores, pela demanda de atrativos que a tecnologia oferece à sociedade. Nessa perspectiva, Coelho (2008), aborda que a Literatura e a Leitura são agentes formadores não apenas de leitores, mas da consciência de mundo, além da consciência crítica indispensável nos seres pensantes, que atua como uma força de resistência à desagregação e fragmentação interior do sujeito provocada pelas informações que governam o mundo globalizado.

Sabe-se que o aluno, desde sua tenra idade, espontaneamente faz diversas leituras. Lê o mundo à sua volta, lê gestos, movimentos, emoções, sensações, sons e tudo que compõe seu universo. Estas são as primeiras leituras. Por conseguinte, para formar leitores é necessário estimular estas diversas leituras e despertar o interesse do aluno pelos livros, histórias, contos e recontos. Nessa lógica Rodrigues (2009) contribui enfatizando que a literatura amplia inúmeras possibilidades de aprendizagem, entendendo e aprimorando a formação do sujeito, diante da interação e contato com o livro. E ainda, neste contexto, Vigotski (2006) contribui acrescentando:

A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda a vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que

não seja ato de consciência de algo. [...]. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência, é a vivência (VIGOTSKI, 2006, p. 383).

Sendo assim, crente que a leitura é o caminho para ampliarmos o mundo ao nosso entorno, o projeto em pauta foi lançado nas unidades escolares, conforme supracitado, momento em que houve envolvimento da equipe escolar, alunos e familiares. Ressaltamos que a receptividade dos livros literários aconteceu em cada início de trimestre, já que foram entregues três títulos, a cada aluno, ao longo do ano letivo. Após essa etapa, dando prosseguimento, coube ao educador iniciar a dinamicidade envolvendo todo o processo da leitura. Nesse sentido, partimos do entendimento de que o letramento literário não pode ser apenas um dever, mas, principalmente, um direito. Entenda-se direito no âmbito de uma política de educação comprometida em possibilitar não apenas o acesso democrático aos livros, mas também capaz de implementar estratégias para fomentar uma formação leitora competente. Assim, considerando de suma importância a efetivação de cada etapa (motivação, introdução, leitura e interpretação elencadas por Rildo Cosson), os professores, em momentos de formação continuada, receberam orientações referentes ao procedimento para efetivação da leitura dos livros literários.

Como já mencionado, após o procedimento da leitura, os discentes desenvolveram diferentes propostas que foram expostas no ambiente escolar, contemplando momentos de apresentações orais e práticas voltadas à escrita.

FOMENTO AO HÁBITO DA LEITURA (DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR)

Entendendo que a leitura ocorre ‘para além dos muros da escola’, o projeto estimulou a leitura do aluno dentro e fora do ambiente escolar, trazendo as famílias como coadjuvantes no processo, pois para os alunos da pré-escola ao 3º ano, em especial, houve a necessidade da mediação da família na leitura das obras literárias disponibilizadas.

A leitura, quando é estimulada no ambiente familiar, acaba sendo vista, muitas vezes, como prática importante e de interesse do indivíduo e, além do mais, quando o estímulo acontece em ambientes não formais, principalmente no lar onde se vive, a compreensão de textos ocorre com maior facilidade. Neste sentido, Vieira afirma:

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar à escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importante na sociedade (VIEIRA, 2004, p. 06).





Logo, a família, além do papel da escola, no que diz respeito ao ensino do letramento literário, também tem responsabilidade com relação ao desenvolvimento do indivíduo no que tange à formação leitora.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E A ESCOLARIZAÇÃO LITERÁRIA

Reconhecendo a importância dessa dimensão educacional, a Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul tem se destacado ao oferecer momentos de formação e capacitação para os professores, visando fornecer subsídios essenciais para o trabalho com os livros de literatura não apenas para o trabalho com o projeto “Minhas Leituras, Minhas Memórias”, mas também com todas as vivências literárias possíveis de serem experimentadas no ambiente escolar.

A formação contínua dos professores é um investimento valioso na qualidade da educação. Ao proporcionar oportunidades de atualização e aprofundamento em educação literária, a Secretaria Municipal de Educação está comprometida em elevar o nível de preparação dos docentes, refletindo diretamente na experiência educacional dos alunos.

A compreensão profunda da literatura, aliada às técnicas pedagógicas adequadas, permite que os professores conduzam suas aulas de maneira mais envolvente e eficaz. Essa formação não se limita apenas à teoria, mas também engloba práticas inovadoras e estratégias didáticas que promovem o gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular é estruturada em cinco campos de experiência, onde estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No campo da “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, lê-se:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (Base Nacional Comum Curricular, pág. 40)

Já para o componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC prevê seis competências específicas para a área de Linguagens para o Ensino Fundamental, que abordam a necessidade de desenvolver a compreensão e exploração de diferentes linguagens. A Língua Portuguesa é uma competência curricular específica e abriga o Eixo Leitura, que:

“[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos de sua interpretação. [...] Leitura, no contexto da BNCC, é tomada

em sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música) que acompanha e cossignifica muitos gêneros digitais”. (Base Nacional Comum Curricular, pág. 70 – 71)

O projeto “Minhas Leituras, Minhas Memórias” destaca-se como uma iniciativa que visa não apenas apresentar obras literárias aos estudantes, mas também instigar o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e do entendimento de diferentes perspectivas por meio da literatura. Os professores, ao participarem das formações oferecidas, são capacitados não apenas a transmitir informações sobre os livros, mas a inspirar o amor pela leitura, transformando-a em uma experiência significativa e prazerosa para os alunos.

Além disso, ao promover a integração entre os educadores, as formações proporcionam um ambiente propício para a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas. A comunidade educacional de Jaraguá do Sul se fortalece, gerando uma rede de professores engajados e motivados a implementar as melhores práticas no ensino da literatura.

Em última análise, o investimento em formação e capacitação para os professores em educação literária e incentivo à leitura é uma estratégia que transcende as salas de aula. É um compromisso com o enriquecimento cultural, o desenvolvimento humano e a formação de cidadãos críticos e participativos. Ao empoderar os educadores, a Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul está construindo um legado de aprendizado duradouro, alicerçando a literatura como uma ferramenta essencial na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da leitura é uma peça fundamental na formação educacional e cultural de qualquer sociedade. Ela deve ser compreendida como atividade de compreensão, interpretação e ressignificação. Reconhecendo esse imperativo, a Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul apresentou o projeto “Minhas Leituras, Minhas Memórias”. Este ambicioso projeto visou não apenas enriquecer o repertório literário dos estudantes da Rede Municipal de Ensino, mas também potencializou o papel da leitura literária como um pilar essencial na prática pedagógica dos professores.

O projeto, pioneiro em sua abordagem, concentrou-se na aquisição estratégica de obras literárias pelo poder público, as quais foram distribuídas de maneira abrangente a todos os alunos, desde a Pré-Escola até o 9º ano do ensino fundamental. Ao democratizar o acesso a uma variedade de obras literárias, o Projeto “Minhas Leituras, Minhas Memórias” preocupou-se em garantir o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, o letramento literário e a percepção do mundo; abrangendo, dessa forma, todos os campos de experiência elucidados pela BNCC e Proposta Curricular do Município.





Destaca-se que, mais do que simplesmente fornecer livros aos estudantes, este projeto assumiu uma abordagem pedagógica inovadora. Através de atividades literárias dinâmicas, os professores criaram um ambiente propício para o fortalecimento do hábito da leitura, envolvendo o aluno em um ambiente que buscou instigar o prazer pela leitura, estimulando a imaginação e a reflexão crítica.

Ao unir esforços para fortalecer o elo entre a educação e a literatura, a Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul reafirma seu compromisso com a formação integral dos estudantes. O projeto “Minhas Leituras, Minhas Memórias” não apenas buscou elevar o patamar da educação em nosso município, mas também vislumbrou o empoderamento de uma geração de leitores que, por meio da leitura crítica e reflexiva, terá repertório para fazer análises conscientes do contexto em que estão inseridos.

Vale ressaltar que inserir os alunos no universo da leitura de qualidade é uma tarefa contínua e processual, pois os chamados “nativos digitais” (crianças e jovens nascidos após o surgimento da internet) estão se afastando cada vez mais dos livros, diante do dinamismo das informações trazidas pelas novas tecnologias, muitos alunos acreditam/alegam que o ato de ler é penoso. Nesse sentido, o projeto “*Minhas leituras, minhas memórias*” se configurou como uma ferramenta aliada para que o aluno emergja em um novo contexto, no qual se constituirão como leitores autônomos e críticos, pois na realização das leituras o aluno ampliará seu repertório, seu vocabulário, sua identificação com os gêneros lidos e **por fim suas memórias literárias.**

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017

BOJUNGA, L. Mensagem de Lygia Bojunga para o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil. 2006. Traduzida e divulgada nos 64 países membros do IBBY. Disponível em: <<http://www.casalygiabojunga.com.br/pt/livroatroca.html>>. Acesso em: 25 de jan., 2024.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

EVANS, M. D. R. *et al.* Family scholarly culture and educational success: books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 28, n. 2, p. 171- 197, June 2010.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PERISSÉ, G. A Arte de Ensinar. São Paulo: Omega, 2004. Proposta Curricular de Jaraguá do Sul. Disponível em: <<https://www.jaraguadosul.sc.gov.br/news/nova-proposta-curricular-de-jaragu-do-sul-lan-ada-nesta-quarta-feira>> Acesso em: 23. jan. 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: . Acesso em: 26 de jan. 2024.

VYGOTSKY, L. S. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

ZILBERMAN, Regina. Estética da recepção e história da literatura. São Paulo: Ática, 2004.





NA CORDA BAMBA: A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

Isabella Zappa¹
Instituto Vera Cruz

INTRODUÇÃO

Durante a infância, tive bastante acesso à literatura, à arte e à cultura. Meus pais, fotógrafos, minha mãe, formada em Letras propiciaram a mim e aos meus irmãos um contato estreito com livros, filmes, exposições de arte, peças de teatro e muitas histórias sobre viagens. Ouvia histórias todas as noites, tive alguns exemplos de comportamento leitor na família, na escola e, observadora que era, ficava intrigada com aquela conexão silenciosa entre sujeito e objeto. O que havia naquelas páginas que os deixava tão imersos, aliás, onde eles estavam imersos? O que acontecia naquela relação? Guardo muitas memórias leitoras da infância, mas poucas da adolescência, a maioria dos livros obrigatórios da escola e as aulas de literatura levaram mais aos movimentos literários mais do que a um mergulho pelas obras e as conexões que elas poderiam nos proporcionar. Depois dos vinte anos, retomei a relação prazerosa com a leitura e terminei com um redescobrimo algo que tinha perdido na infância: a conexão com as palavras e as histórias, um lugar que era só meu, mas também compartilhado.

Ao escolher o magistério como profissão, passei a reparar no papel da mediação e do afeto na formação de um leitor a partir da observação entre a bibliotecária da escola e os estudantes. Aquela relação se estendeu a mim, ela passou a também me indicar livros, ampliando a minha relação com a leitura e o universo literário.

Passei a “consumir” literatura infantil e buscava nela a mesma sensação que buscava nos livros aparentemente destinados aos adultos. Eu não me colocava no lugar das crianças ou lia para a criança que vivia dentro de mim, eu era a primeira leitora daqueles livros e me deixava sensibilizar por textos e imagens, revelando questões da infância, adolescência e vida adulta.

Me surgiram então algumas perguntas: Como a Literatura nos afeta? O que ocorre quando nos deparamos com o texto literário e nos relacionamos com ele? Será que a leitura nos transforma?

LEITURA LITERÁRIA E SUBJETIVIDADE

Como os livros dialogam conosco? A leitura seria apenas uma recepção passiva de códigos, histórias e informações? O que acontece dentro de cada leitor durante

¹ Este trabalho é baseado no trabalho de conclusão de curso da Pós Graduação em Leitura para Crianças e Jovens do Instituto Vera Cruz e foi orientado pela professora Cristiane Tavares.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

determinadas leituras? O que me leva a continuar lendo? O que as pessoas buscam na leitura literária?

Petit (2013) discute a leitura na construção da subjetividade. Segundo ela, a leitura literária é uma experiência humana insubstituível pois a necessidade de simbolizar faz parte da espécie humana. É também o que defende Cândido (2004) quando fala sobre o direito à Literatura.

Podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 2004 Pág 175)

Se referindo à experiência de alguns escritores franceses, Petit aponta para a literatura como a possibilidade de elaboração de um espaço próprio, um refúgio no qual o indivíduo goza de uma privacidade, podendo entrar em contato com sua subjetividade de modo protegido. Há, além disso, uma identificação com a obra literária que permite que os leitores desenvolvam uma atividade psíquica, se apropriando do texto de forma única. Um terceiro ponto trazido pela autora ressalta a leitura como “lugar de perdição”, possibilitando a ordenação de um caos interno e a elaboração de ideias e sentimentos.

Não se deve confundir elaboração da subjetividade com individualismo, nem tampouco sociabilidade com gregarismo. Ler não nos separa do mundo. Somos introduzidos nele de uma maneira diferente. O mais íntimo tem a ver com o mais universal, e isso modifica a relação com os outros. (PETIT, 2013, PÁG. 55)

Além disso, Petit afirma que alguns fragmentos de texto funcionam como súbitas tomadas de consciência, o que ela chama de *insights*, esclarecimentos sobre nós mesmos, coisas que percebemos em nós que ainda não tínhamos notado. É uma forma que o texto tem de dialogar conosco e de nos dizer sobre e para nós mesmos.

Algumas palavras, uma frase ou uma história podem ressoar por uma vida inteira. O tempo de leitura não é apenas o que dedicamos a virar as páginas. Existe todo um trabalho, consciente e inconsciente, e um efeito a posteriori, uma evolução psíquica de certos relatos ou de certas frases, às vezes muito tempo depois de os termos lido. (Petit, 2013 pag. 48).

Em paralelo, Montes (2020) descreve algumas operações que ocorrem durante a leitura e que têm como personagem principal o próprio leitor, envolvendo contrastes, identificações, comparações, deslocamentos, negociações que derivam da experiência única entre o leitor e o texto literário. Segundo a autora,



Aquele que lê “estabelece” o texto à sua maneira, debate-se com ele, o ro-deia, o calibra, insinua-se nele por meio de alguma fresta ou toma-o de assalto, e logo ali dentro o apanha, algo que só ele podia captar. Algo que ele encontra de repente - muitas vezes por acaso - e arranca por própria conta em risco, sabe-se lá de onde. (Montes, 2020 pág. 84)

A leitura aparece como um processo ativo em que leitor e texto dialogam em busca de um caminho em comum, leitor simbolizando o texto, texto simbolizando leitor e, ao final da leitura, há algo que se constrói que ultrapassa essas dimensões pois é permeado pela linguagem que é carregada de significados.

Quando abrem uma obra literária, os leitores estão em busca de algo, algo que lhes fale em particular, que faça com que se sintam únicos e em companhia ao mesmo tempo. Quando esse leitor se depara com algo que conversa com ele, com uma experiência que viveu e sobre a qual se achava único, o sentido da leitura é outro.

Ainda segundo Petit (2013), a leitura promove um espaço íntimo, um refúgio para que o leitor se encontre com o texto e consigo mesmo. Durante sua pesquisa com jovens da periferia francesa, muitos deles imigrantes, Petit concluiu que, mesmo vivendo com muitas pessoas dentro da mesma casa, o momento em que liam se configurava como um espaço privado, como se houvesse uma redoma em volta de quem lê, permitindo um diálogo secreto em meio aos outros.

Outro ponto colocado por Petit é a possibilidade do sujeito perceber-se de forma única, o que o possibilita traçar seus próprios caminhos, assim:

O que é universal é que o jovem leitor elabora um outro lugar, um espaço onde não dependa dos outros. Um espaço que lhe permita delimitar-se, como disse Ridha, desenhar seus contornos, perceber-se separado, distinto do que o cerca, capaz de um pensamento independente. E isso o faz pensar que é possível abrir seu caminho, seguir com seus próprios passos. (Petit, 2013 pág. 42)

Para a autora, muitas vezes os leitores saltam de livro em livro como Tarzan, pois estão em busca de simbolização, precisam que alguém coloque em palavras aquilo que eles sentem. Querem ver do lado de fora algo que identifiquem dentro deles mesmos, mas não conseguem expressar. Dessa forma algumas obras literárias são, para eles, como uma catarse. Mas será que todos os leitores têm essa relação com a leitura literária? O que faz com que a leitura de uma obra impacte a subjetividade do leitor, mobilizando-o afetiva e simbolicamente?

O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Larrosa (2014) discorre sobre o conceito de experiência na sociedade contemporânea. Para ele, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (pág. 21).





Contudo, segundo o autor, esse acontecimento é algo cada vez mais raro, já que vivemos em uma sociedade da informação e da opinião, na qual somos impelidos a receber uma enxurrada de ideias e a opinar sobre tudo que sabemos. Essa demanda intensa não seria capaz de favorecer a experiência, já que ela necessita de tempo, escuta, suspensão. O sujeito que experiencia, é um sujeito que está suspenso, que não possui muitas certezas, que está aberto ao acontecimento, assumindo seus riscos.

A experiência, a possibilidade de que algo aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014 pág 19)

O indivíduo que experiencia está exposto, vulnerável e, por isso, se deixa afetar. Seria alguém sensível ao que lhe acontece e ao que pode vir desse acontecimento. Se o sujeito não está aberto à transformação e ao padecimento que pode vir junto com ela, não é um sujeito da experiência.

Ainda segundo Larrosa (2014), há um saber proveniente da experiência, um saber individual, já que cada sujeito passa por uma experiência que é única para ele, por isso o conhecimento que provém dela é subjetivo, ao contrário do conhecimento científico que é objetivo. Duas pessoas podem sofrer a mesma experiência e ser afetadas por ela de maneiras completamente diferentes.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (...) A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (pág 27)

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

Que tipo de relação é estabelecida entre livro e leitor quando o texto ou parte dele ganha sentido, acendendo uma luz, ligando uma chave ou abrindo uma porta? O que faz com que uma obra seja única, diferente de todas as outras, estabelecendo uma verdadeira conexão com o sujeito?

A leitura, por mais que seja feita em voz alta e compartilhada entre leitores, ouvintes e comunidade, é um ato de recepção individual. Assim como assistir a um filme, apreciar



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

um quadro ou ouvir música, a literatura é uma manifestação artística e, como tal, é recebida de maneira diferente por cada leitor, que faz seus grifos internos, deixa-se tocar por elementos diferentes, reage de formas diversas porque é constituído de formas diversas.

Retomando o conceito de experiência de Larrosa podemos pensar que o separa os sujeitos que leem, se impactam, se mobilizam e se transformam dos que permanecem no mesmo lugar seria a forma como leem. Ou seja, seriam sujeitos da experiência aqueles que se colocam disponíveis à uma experiência literária com todos as características propostas por Larrosa: tempo, silêncio, reflexão, suspensão, calma, escuta, abertura, paixão.

Ao longo dos tempos, a cultura escrita ficou associada ao saber erudito, concentrada nas mãos dos poucos que configuravam uma elite letrada. Leitura passou a ser sinônimo de sabedoria e a escola reforçou ainda mais esse papel, inserindo-a como parte de uma herança cultural a ser transmitida. Até hoje o livro ainda é um objeto majoritariamente pertencente às elites, assim como seu acesso, a prática da leitura e a disponibilidade do tempo para ler. Segundo a pesquisa Retratos da leitura (2020)², se na classe A 67% dos entrevistados são considerados leitores, nas classes D/E esse número cai para 38%. É importante lembrar que, são considerados leitores aqueles que leram pelo menos 1 livro (inteiro ou em partes) nos três meses anteriores à pesquisa.

Dessa forma, ser leitor é socialmente buscado por aqueles que querem “chegar mais longe”, ou seja, há uma névoa de erudição no ato de ler e compartilhar o que foi lido, tanto nas classes mais altas, quanto nas inferiores. Há um senso comum de que quem lê é mais culto, conhece outros mundos, determinadas formas de expressão da linguagem e, por isso, se encontra em um degrau acima na escada social. Mas será que esses sujeitos que lêem para acumular capital cultural e fazer parte de um grupo social estão fazendo da leitura uma experiência?

Montes (1999) apresenta a cultura e a literatura como fronteiras indomáveis entre o objetivo e o subjetivo.

La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en essa fontera. Una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente: que no percente al *adentro*, a las puras subjetividades, ni al afuera, e el real mundo objetivo. (MONTES, 1999 PÁG. 52)

Para ela, a cultura herdada só seria útil quando pode ser convertida em uma cultura própria, ou seja, quando pode ingressar nessa fronteira indomável existente em nós e que pode ser alargada ou estreitada. Segundo Montes, há três fantasmas que podem estreitar (ou dificultar o alargamento) dessa fronteira indomável: a escolarização, a frivolidade e o mercado.

La cultura heredada sólo es útil en tanto puede convertirse en cultura propia, es decir, en tanto puede ingresar a la propia frontera indómita. Y, para eso, tiene que convertirse en experiencia. (MONTES, 1999 pág. 54)

² https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL-dez2020-compactado.pdf



Tecendo um diálogo entre Montes e Larrosa, poderíamos pensar que a leitura necessita se converter em experiência para que transforme informação e linguagem em cultura, algo que é próprio e singular do sujeito. Os três fantasmas elencados por Montes, além do excesso de informação e opinião trazidos por Larrosa, seriam impeditivos ou dificultadores desse processo.

Andruetto (2017) sugere que a literatura nos propõe a inquietação e não o lugar da segurança e das certezas. Entretanto, através desse desequilíbrio proporcionado por ela, chegamos a um pensamento próprio, coisa que ela acredita ser muito difícil.

A literatura nos propõe a inquietação, insatisfação, intempérie. Como sabemos, seu território não é o geral, mas o particular. Nela, não está a palavra infalível nem a palavra uniforme que suprime a indecisão e a dúvida; muito pelo contrário, em seu mundo vivem a dúvida, as indecisões, as dificuldades de compreensão, que são todas estratégias para pensarmos por nós mesmos, coisa sempre tão difícil. Enfim, a Literatura não nos leva à simplificação da vida, e sim à sua complexidade, evitando o pensamento global, uniforme, para ir em busca da construção de um pensamento próprio. (ANDRUETTO, 2017 pág 80)

Será essa a inquietação buscada e atingida pelos que lêem em busca de capital cultural? Como transformar a leitura corriqueira em experiência literária?

A MEDIAÇÃO DE LEITURA

“E naturalmente, o que está em jogo é, sobretudo, a relação pessoal do professor ou do bibliotecário com os livros. Jovens que não são amáveis com a escola, no meio de uma frase evocam um professor que soube lhes transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir. E inclusive fazê-los gostar dos textos difíceis. Hoje em dia, como em outras épocas, se a escola tem todo tipo de defeitos, esse ou aquele professor em especial teve a habilidade de levá-los a uma relação diferente com os livros, que não era a do dever cultural e da obrigação austera” (Petit, 2013 pág. 62)

Mediar é estar entre ou estar com e, aquele que media, estabelece uma ponte entre o livro e o leitor. São funções do professor e mediador ajudar o aluno a se aprofundar nas leituras, auxiliá-lo na escolha de obras diversas, mediar conversas sobre o livro, escutar as diferentes compreensões do texto, estimulando a construção coletiva de sentido da obra e relacionando-a com suas próprias experiências. A mediação de leitura passa pela indicação, pela troca e também pela compreensão da leitura como construção de um espaço íntimo (PETIT, 2013), onde leitor e texto dialogam em cumplicidade, intimidade e isolamento. Trazer para o aluno a possibilidade desse espaço, mostrar a ele que isso é possível também faz parte da função do mediador. Dessa forma, ele estimula os



alunos a entender, por sua própria experiência, que os livros também podem ser fontes de autoconhecimento e reflexão.

Enquanto Petit levanta a criação do espaço individual, Bajour (2012) fala sobre a semelhança entre ler e escutar, trazendo a leitura compartilhada (quando o mediador lê em voz alta para um grupo) como um momento importante de formação do leitor. Muitos não têm a possibilidade de estar a sós com o livro pois só têm acesso a eles através da escola ou de um adulto. Seria então, através da leitura compartilhada, que o leitor faria o seu *insight*.

Bajour, Steiner e Barthes (2012) trazem o conceito de levantar a cabeça no ato individual da leitura. Na leitura individual, o *insight* permanece suspenso no silêncio enquanto na leitura em grupo isso é compartilhado entre os indivíduos e, muitas vezes, pode ser causado pela fala de outra pessoa.

“Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária.” (BAJOUR 2012)

Para Bajour (2012, p.25), “falar sobre os textos é voltar a lê-los” e, nessa conversa, que pode ser feita com um grupo de crianças (ou adultos), o sentido de uma obra se reconstrói, passa do individual para o coletivo, como um mosaico onde cada peça traz uma imagem, que se transforma em outra ao ser colocada com as outras.

Se resgatarmos o conceito de Larrosa, a conversa sobre os livros teria a possibilidade ainda maior de transformar a leitura em experiência, estimulando a construção de sujeitos da experiência, que tomam seu tempo individual de reflexão e, no compartilhamento com o grupo escutam os outros, se escutam, podendo ser impactados obra, sendo assim a mediação de leitura uma propulsora da leitura como experiência.

“O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse novo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação.” (BAJOUR, 2012 pág. 25)

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

A formação de leitores no currículo escolar passa, majoritariamente, pela aquisição do código de escrita e pelo desenvolvimento das habilidades de comunicação dos estudantes. Entretanto, como essas habilidades se relacionam com a formação de sujeitos da experiência e leitores permanentes? Como formar sujeitos capazes de transformar a leitura em experiência?



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Lerner (2002) discorre sobre a importância do ensino da leitura e da escrita na escola como práticas sociais, ou seja, conteúdos que não podem estar dissociados da realidade na qual estão imersos. Lemos literatura apenas para atestar nossas habilidades, retirando dos textos literários informações que não se relacionam com a construção do sentido global da obra? Fazemos apenas isso para apreender os livros como objeto social e cultural? Lemos para conhecer as diferentes estéticas das linguagens como os usos das palavras, construções das frases, a poesia, as inúmeras histórias e tramas que os autores criam em suas narrativas?

Ou além de tudo isso, lemos para nos desenvolver como seres humanos, refletindo sobre os ditos e não ditos, nos deixando impactar por frases, palavras e histórias que nos transformam, ampliando nosso repertório de vida? Sabemos como ser sujeitos de uma experiência literária? Cabe à instituição escolar, não só inserir os alunos na cultura escrita de forma que eles se sintam parte dela, como também ajudá-los a se construir como sujeitos da experiência literária.

O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Participar de uma cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos; entre eles e seus autores, entre os próprios autores, os textos e seu contexto. (LERNER, 2003 p.17)

Retomando as ideias de Graciela Montes (1999) e pensando na escola, é preciso pensar em como a leitura literária está presente no currículo e de que forma ela proporciona aos alunos uma experiência no sentido que Larrosa propõe. No momento em que o ensino de Literatura está na sala de aula apenas para apresentar os alunos ao cânone (ocidental, composto de autores homens, brancos e da elite) ou para analisar diferentes recursos linguísticos utilizados por determinado autor, não está se propiciando aos alunos a transformação da informação em experiência, da leitura em cultura. É preciso que a educação literária se dê de forma que os conteúdos ensinados estejam em função da construção de experiências literárias.

Munita (2017) acredita que o ensino de literatura deveria ser substituído por uma educação literária, no qual forma e conteúdo são aliados na busca pelo desenvolvimento de competências interpretativas que levem o leitor a aprofundar sua relação com os textos indo além do prazer dos textos fáceis.

Así, la expansión de la idea del contagio supuso cierto retraso en la consolidación de una educación literaria entendida como proceso de aprendizaje, mediado por el docente, y orientado al desarrollo de una competencia interpretativa que permitiera a los alumnos leer obras progresivamente más complejas en lugar de reducir el placer a un restringido corpus de textos fáciles. (MUNITA, 2017 PÁG. 384)

O papel do professor mediador é central nesse processo pois ele é um ponto chave de equilíbrio entre a busca pelo prazer da leitura, ampliando o repertório do leitor, aju-



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

dando-o a se conectar com as obras e promovendo atividades que propiciem aos alunos a construção dessas competências, que os levarão a uma compreensão mais elaborada dos textos, ampliando suas possibilidades de fazer da leitura uma experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor literário na escola, principalmente na educação básica, se dá essencialmente através da escola. É a escola a principal, e talvez única, ponte entre sujeitos e livros. O professor é muitas vezes a única pessoa que lê para a criança, sendo essa voz a que ecoa em seu imaginário.

Esse ensaio teve como ponto de partida as minhas próprias perguntas e reflexões sobre o impacto da leitura literária na construção da subjetividade e tive o acaso feliz de me deparar com o conceito de experiência de Larrosa, que me descortinou uma janela e aquietou alguns questionamentos.

Relacionando os referenciais teóricos e a minha prática como professora da educação básica e como formadora de professores desse mesmo segmento de ensino, caminho no sentido de reforçar que a formação inicial e continuada dos professores e mediadores de leitura priorize em primeiro lugar a compreensão e desenvolvimento desses adultos como sujeitos da experiência e leitores permanentes. É preciso que o processo de formação docente ofereça espaços para que professores e mediadores de leitura possam ler e conversar sobre suas leituras, compreendendo o ato de ler como experiência e trazendo esses momentos para dentro do cotidiano escolar.

Que esses sujeitos aprendam a se deixarem impactar pelo que lê, que busquem e se inquietem com textos e imagens, infantis ou adultos e que possam transbordar essa experiência para a sala de aula, no intuito de formar leitores e sujeitos críticos e reflexivos, protagonistas das próprias histórias.

É imprescindível que o professor seja leitor e sujeito da própria formação leitora, compartilhando com seus pares e seus alunos seus *insights* com os textos literários para que possa também elaborar o sentido daquilo que lê.

Como conclusão última deste trabalho acredito que o primeiro passo para a formação de leitores na escola seja a formação humana do próprio professor, um sujeito que se deixa desequilibrar pelo que lê e pelo que vive, que se reequilibra através dos *insights*, diálogos internos e externos, reproduzindo assim a forma como seus alunos aprendem.

A corda bamba é um caminho para a experiência, talvez ela seja a experiência em si. Para sermos sujeitos da experiência, não precisamos chegar a algum lugar e sim transitar entre um lado e outro da corda, nos deixando abalar por alguns momentos, nos reequilibrando em outros, mas sempre caminhando. A poesia e a experiência estão no caminho e não na chegada. Afinal, viver é igual a andar de bicicleta, se parar, cai.³

3 Osman Lins em *Lisbela e o prisioneiro*.



REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo, Editora Pulo do Gato, 2012.

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

_____. O Artesanato do Silêncio Revista Emília, abril de 2018 disponível em <https://emilia.org.br/o-artesanato-do-silencio/>

BUITRAGO, Jairo YOCKTENG, Rafael. *Eloísa e os Bichos*. São Paulo, Editora Pulo do Gato, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

FERRANDIZ, Elena. *Casaco de Pupa*. São Paulo, Editora Jujuba, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In *Tremores: Escritos sobre experiência*. São Paulo, Editora Autêntica, 2014.

MONTES, Graciela. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE, 1999.

_____. As penas do ogro: a importância do estranho na leitura. In *Buscar Indícios, construir sentidos*. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MUNITA, Felipe. *Didática da Mediação Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 43, n., 2, p. 379- 392, abr./jun., 2017.

PETIT, Michele. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *A arte de Ler*. São Paulo: Editora 34, 2013.

TAVARES, Cris. Livro ilustrado: um “concerto polifônico” para deleite do leitor. *Revista Emília*, ago. 2013. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=336>

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para Ler o livro ilustrado*. São Paulo, Cosac Naify, 2011.



O CANTINHO DA LEITURA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Maria Cecília Silva de Amorim
SME- Luziânia-GO

Nay Brúnio Borges
SME-Iporá - GO, UEG.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreender o que acontece na instituição escolar, na sala de aula no que tange a apropriação da leitura, é uma tarefa que apresenta a necessidade de discussão frente as metodologias, a organização do espaço escolar, a existência e uso de bibliotecas e cantinhos de leituras, ou seja, lugares/espacos que sejam de fato destinados às atividades que envolvem a leitura e que, consequentemente irão influenciar na escrita.

Deste modo, a pesquisa discorre sobre a importância da organização escolar frente a sua influência na educação de qualidade, considerando que a infraestrutura, ou seja um ambiente adequado e acessível, com condições básicas, profissional qualificado e atuante, que instigue o desenvolvimento de práticas de trabalho educacional que podem mostrar-se mais significativos para o ampliação da leitura, melhoria na apreensão e interpretação, frente a uma nuance equitativa e de letramento possa vir a somar com a aquisição da leitura.

Conforme Freire (1982) é preciso compreender que a leitura é fator essencial para a emancipação humana, o ato em si não se esgota na decodificação, seja da palavra ou imagem. É ímpar considerar não somente o texto, a linguagem escrita, mas que também o contexto em questão influenciam no aprendizado. Nesse sentido, é necessário considerar a importância do acesso bem planejado a livros, tendo em vista uma didática que seja condizente com o momento e com as necessidades de cada série/ano. Sendo assim, é preciso que as políticas públicas estejam em pauta e mais que isso, que haja reconhecimento e estratégias que corroborem para a efetivação de práticas escolares que instiguem o aluno, colaborando com seu desenvolvimento.

Conforme Miranda, Braga e Cavalcanti (2022, p.2-3) “o objetivo 4 da *Agenda 2030*, da qual o Brasil é signatário, expressa o acordo entre os países de se comprometerem a construir e melhorar as instalações físicas das escolas.” A agenda em questão, refere-se a agenda sustentável e, ao considerá-la, é preciso também levar em conta as políticas públicas nacionais, o próprio PNE (Plano Nacional de Educação) disposto em Brasil (2014), o qual prevê a organização e estruturação para a melhoria das condições do ensino e da aprendizagem.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

O PNE (2015) discorre em uma de suas estratégias sobre a importância do regime de colaboração que de modo institucionalizado deve proporcionar a ampliação e reestruturação das escolas públicas brasileiras, por meio da ampliação, melhoria ou instalação de bibliotecas, espaços educativos, dentre outros. A saber como definido no Art. 2 da mesma Lei:

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. *Parágrafo único.* Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nºs 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998 (Brasil, 2015).

Para Miranda, Braga e Cavalcanti (2022, p.3) “A literatura educacional apresenta numerosos indícios de que a maior parte das desigualdades pode ser explicada por fatores relacionados à origem social dos estudantes.” Entretanto é preciso considerar a importância dos feitos da escola, a significância que por mais insignificante que pareça, se mostra capaz de influenciar a aprendizagem da criança. Nesse sentido, o PNE, reafirma uma necessidade eminente na escola, espaços que viabilizem a leitura, as trocas de saberes e o aprendizado.

Corroborando com a temática vale ressaltar que em seus escritos “A importância do ato de ler”, Freire (1982) discorre sobre o modo em que fora apresentado a esse universo, ao abordar as sombras das mangueiras, os galhos, as folhas que voavam frente a ventania que anunciava a tempestade, assim como quando menciona a escrita ao sons dos pássaros, faz alusão a contextos diferentes, dias quentes, dias frios, dias de chuva entre outros. Ao fazer uma associação com o ambiente escolar, e com a importância do zelo pela oferta da leitura, é o mesmo que falar da importância da dinamicidade da oferta de aprendizagem. (Freire, 1982).

Voltando ao enredo destes escritos, reforça-se que projetos, práticas e a oferta dos cantinhos de leitura além de viabilizarem o acesso a cultura escrita, permitem que o educando seja incluído no meio, de modo que sua formação é estruturalmente modificada, logo, é possível a partir de tais perspectivas incentivar a tomada de decisão, a ampliação do senso crítico, a melhoria da leitura de mundo. Sendo assim, coloca-se em apreciação alguns fragmentos do mapeamento/acompanhamento feito com professores de Luziânia sobre a temática.



A INVESTIGAÇÃO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

A leitura e suas práticas infelizmente ainda estão delegadas ao exercício em sala de aula, tal prática restritiva, reforça dia após dia a responsabilidade do professor para ensino da leitura, alfabetização e letramento. Contudo, é preciso reconhecer que o ato de ler perpassa o ambiente da sala de aula, assim como as metodologias utilizadas não devem ser associadas à mera execução repetida de modo tradicional e mecânico, o qual conforme Miranda, Braga e Cavalcanti (2022) são prática realizadas pela maioria das escolas, com apoio dos superiores e com suporte do livro didático.

Em geral quando se tem o cantinho ou a biblioteca a formalidade se instaura, o acervo é tratado de modo técnico, e nem sempre o acesso é viabilizado aos alunos de modo condizente com suas necessidades. Miranda, Braga e Cavalcanti (2022) enfatizam que é ímpar que o ambiente não priorize somente a prática tradicional da leitura, ou seja ele como único local viável para a prática. Fora da sala de aula, a oferta de tal proposta é possível. É preciso que haja atividades alternativas, uso do pátio, empréstimo de livros, rodas de conversa, uso do jardim, dos corredores. É necessário conduzir à práticas que estimulem o ato de ler, para que o bibliotecário conduza a mediação, e em outros momentos somente acompanhe. Mas, as experiências são necessárias.

À luz dessas discussões, colocamos em pauta “os cantinhos da leitura” considerando sua importância frente a formação do sujeito leitor tendo como campo de pesquisa uma escola de tempo integral situada no município de Luziânia - GO (Goiás). O tema perpassa as ações do “Projeto Mergulhando na Leitura”, no qual a escola foi envolvida em atividades propostas pela professora proponente do projeto com atuação docente direta na biblioteca escolar da instituição. A saber, propostas estas, previamente elencadas como etapas no projeto. Dentre as ações, a coleta de dados foi pensada como suporte que viabilizasse mapeamento quanto a percepção dos professores acerca das diversas abordagens, norteamto para novas práticas e atividades do projeto, assim como, do envolvimento e desenvolvimento dos alunos.

O projeto previa ainda momentos formativos para os professores do turno vespertino atuarem com os livros literários pensando na composição do acervo e acompanhamento dos espaços por meio de dois instrumentos de coleta de dados (formulário Google) ao final de cada semestre para avaliar as ações. A escola possui ao todo 20 (vinte) turmas e 620 (seiscentos e vinte) alunos matriculados e permanecem durante 09 (nove) horas do dia na escola.

A organização escolar e o PPP - Projeto Político Pedagógico previa incentivo à leitura por meio de práticas arte/educativas no espaço da biblioteca escolar. Ampla e mobiliada, é visitada pelos alunos semanalmente para oficinas de contação de história e . Mas, sabe-se que o contato diário com a leitura oral e escrita é fomento ao leitor, portanto manter o cantinho da leitura na sala de aula para o acesso do aluno com estética, organização e um acervo adequado passou a ser prioridade.

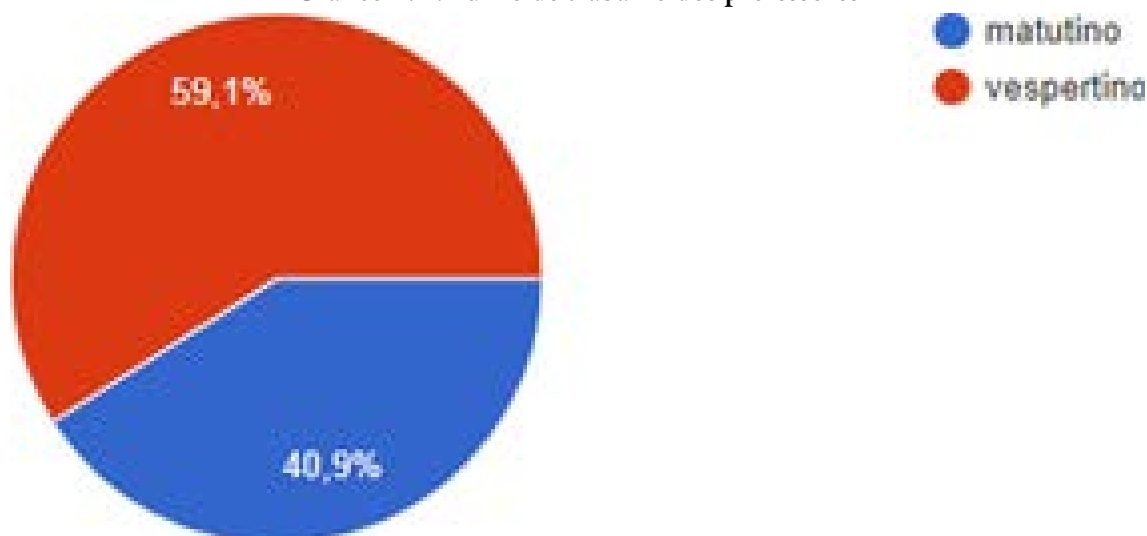


Salienta-se que a pesquisa foi dividida em etapas, uma no primeiro semestre e outra no segundo com abordagem geral e ancoragem nos eixos de estudo: concepções gerais, identificação dos alunos, leitura, dinâmicas, acervo, aquisição dos conhecimentos, mapeamento dos cantinhos por via de imagem, sobre o nível de leitura e na última, leitura, dinâmica, aprendizagens, dificuldades, partilhas e uso da biblioteca. Em sua maioria as questões foram fechadas, com um montante de 17 questões no primeiro e 12 no segundo, justifica-se que a diminuição do número de questões no segundo questionário deu-se pela abertura e utilização de perguntas abertas. O questionário foi aplicado no ano de 2023, permanecendo abertos por um período de 10 (dez) dias em cada etapa a contar da data de envio, que se deu por via de *WhatsApp*.

Justifica-se que neste espaço serão dispostas percepções baseadas na análise de dados do questionário do segundo bloco, tal escolha deve-se à aproximação com os temas discutidos no evento, assim como com as práticas viabilizadas a partir do mesmo e não menos importante o refinamento para aproximação com a delimitação temática. Logo, a pesquisa dá-se de modo quantiquantitativo, numa estruturação que se baseia em análise e tratamento de dados com uso do Iramuteq (um software que é gratuito e utilizado junto ao pacote estatístico R para análises de conteúdo, lexicometria e análise do discurso).

A escola na qual o projeto foi desenvolvido é de tempo integral, por funcionar todo o período, optou-se por mapear turno de trabalho, turma, quantidade de alunos e obteve-se o percentual de 34 partícipes no primeiro semestre para um montante de 44 no segundo, o qual iremos abordar. Em relação à pesquisa do primeiro semestre, metade dos professores trabalhava no turno matutino e a outra metade no turno vespertino. Enquanto no segundo semestre 59,1 % prestam serviço no vespertino e 40,9% no matutino. A escola atende alunos de 1º a 5º do ensino fundamental I, dos quais se têm o seguinte percentual,

Gráfico n. 1: Turno de trabalho dos professores

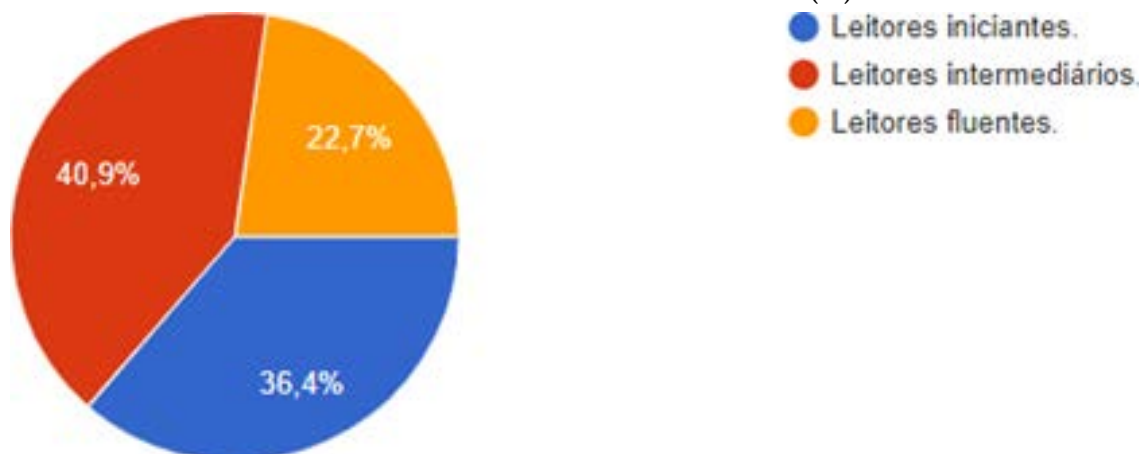


Fonte: Acervo das autoras via *Google Forms*, 2023.



Percebe-se que o percentual é muito próximo, entretanto tem-se mais professores no turno vespertino. Foi trabalhado no projeto o conceito de leitores iniciantes, intermediários e fluentes, quanto ao tema os professores deviam expor sua percepção sobre o aprofundamento literário de seus alunos. Nesse sentido é possível observar conforme a figura n. 2 que,

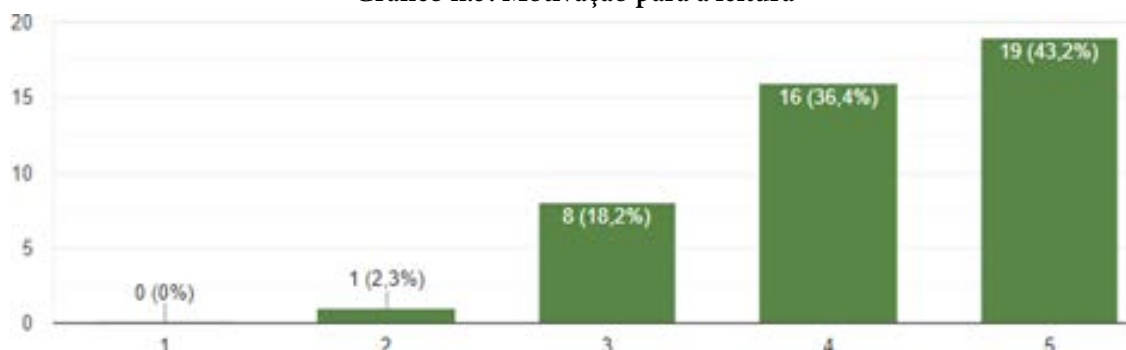
Gráfico n.2: Fluência de leitura dos alunos (as)



Fonte: Acervo das autoras via Google Forms, 2023.

É importante ressaltar que, a junção dos leitores intermediários com os leitores fluentes mostra um percentual de 63,6 %, ou seja, é sugestivo dizer que em sua maioria os professores têm alunos que apreciam e se dedicam muito à leitura. A fim de perceber se os professores entendiam a importância dos “cantinhos de leitura” foi perguntado a eles a percebiam a motivação dos alunos para a prática da leitura, e obteve-se na figura n. 3 o seguinte resultado,

Gráfico n.3: Motivação para a leitura



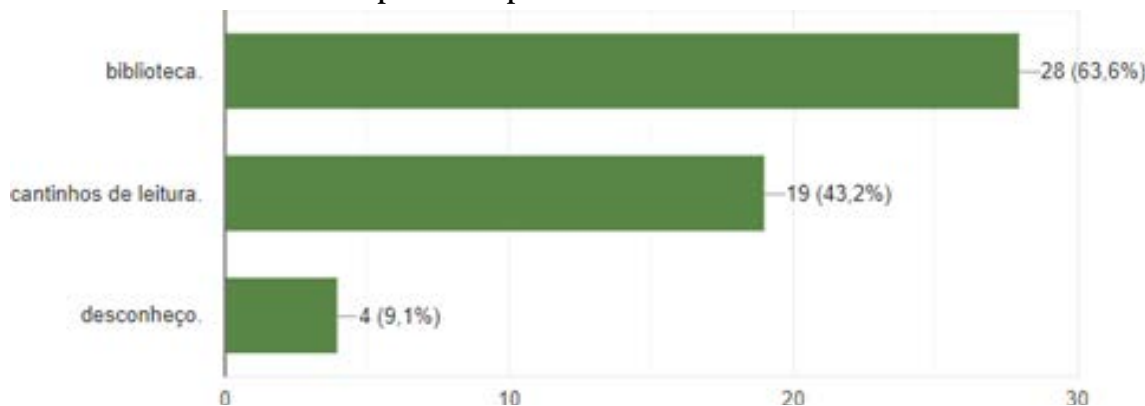
Fonte: Acervo das autoras via Google Forms, 2023.

A maioria dos respondentes sinalizou positivamente para a motivação dos alunos quanto a apreciação da leitura. Nesse sentido, buscou-se perceber como os professores



antes de atuarem na escola na qual foi desenvolvido o projeto haviam vivenciados tais experiências, a respeito deste questionamento o mesmos sinalizaram para,

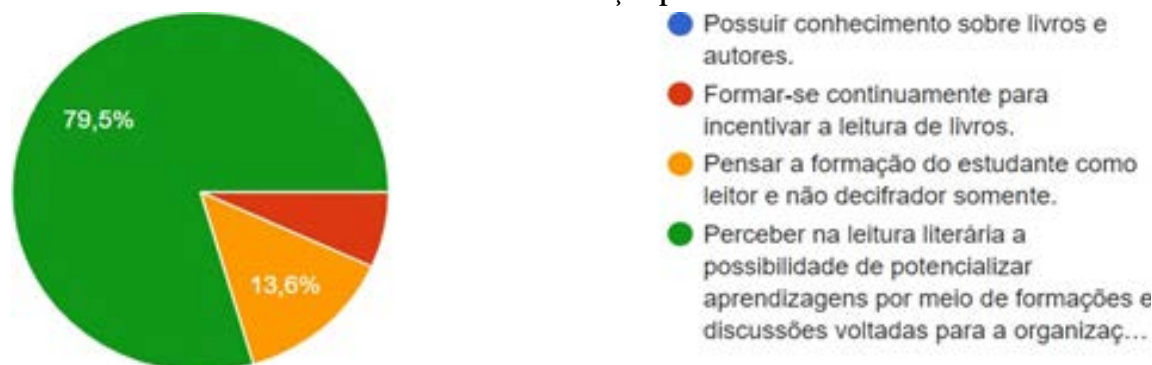
Gráfico n. 4: Experiências profissionais com cantinhos de leitura



Fonte: Acervo das autoras via Google Forms, 2023.

A maioria sinalizou para a experiência com a biblioteca no ambiente escolar, mas, surpreendeu o percentual de 43,2% sinalizar para a vivência em outras unidades com os cantinhos de leitura, e também chama a atenção alguns dos partícipes não terem conhecimento de tais práticas. Ademais, quando questionados sobre a necessidade de formação do professor para atuar com a leitura literária na sala de aula, obteve-se o seguinte percentual,

Gráfico n. 05: Formação profissional



Fonte: Acervo das autoras via Google Forms, 2023.

Nesse sentido percebeu-se que, em sua maioria, os professores julga que a formação influencia no modo como o professor irá gerenciar suas práticas a fim de potencializar a aprendizagem dos alunos no campo da leitura. Esse item mostrou-se num total de 79,5%, a seguir-se da percepção do leitor como ser autônomo, crítico e capaz de interpretação com



13,6%, para um total de 6,8% que afirma que formar-se é um caminho para incentivar a leitura. Os professores também foram questionados quanto a escola de tempo integral, e se nela o cantinho da leitura pode funcionar como um instrumento de formação do leitor, a esse respeito os professores sinalizaram para,

Gráfico n. 06: Escola de tempo integral: potencialidades e distanciamentos

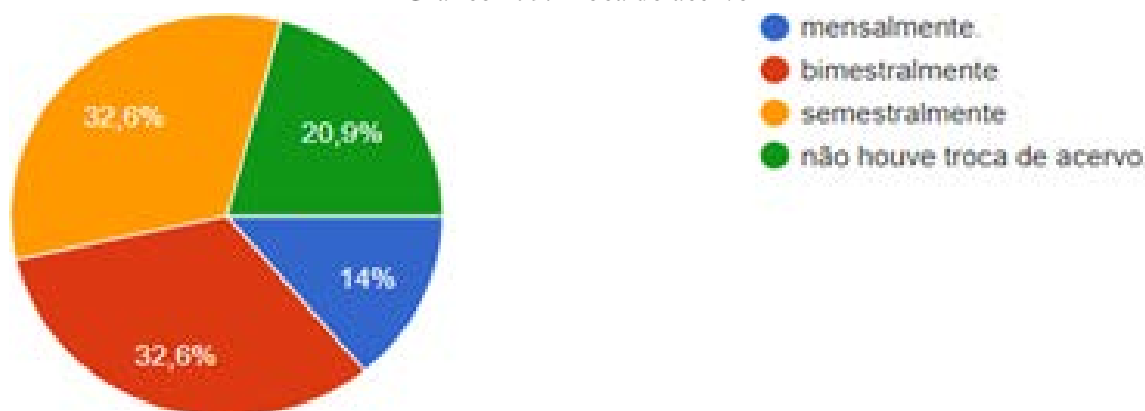


Fonte: Acervo das autoras via Google Forms, 2023.

É perceptível o reconhecimento por parte dos professores quando ao diferencial dos cantinhos de leitura, 93,2% sinalizaram para o bom aproveitamento formativo desde que haja organização prévia, estabelecimento de rotinas e práticas condizentes com faixa etárias e temas pertinentes. Os 6,8% apontaram que por si só o cantinho da leitura já favorece a aprendizagem dado o alcance e acesso dos alunos.

Ademais, os professores ainda foram questionados de forma geral sobre a troca do acervo, tal questionamento justifica-se pela necessidade de analisar os dados de forma fidedigna,

Gráfico n. 7: Troca do acervo



Fonte: Acervo das autoras via Google Forms, 2023.



Nesse ponto, o que chama atenção é a contradição de ideias, posto que, ao julgar importante a leitura, a dinamização, a formação no próprio projeto, muitos professores abrem mão de mediar o acesso ao acervo. Ou seja, ao passo que temos, 32,6% que realizava a substituição das obras bimestralmente, fazia-se um rodizio desgastante de leituras repetitivas em sala. Ao passo que tem-se um empate bimestral e semestral, temos mais de 65,2% que demoravam muito para fazer as trocas. Contudo, mais preocupante ainda é perceber que alguns nem mesmo fizeram essa troca.

Como dito anteriormente, alguns pontos do questionário do bloco 2 (dois) seriam tratados conforme a pertinência temática, sendo assim, é importante ressaltar que, considerando o questionamento quanto ao surgimento de outras possibilidades pedagógicas na sala de aula a partir da participação no projeto e utilização dos cantinhos de leitura obtiveram-se os seguintes percentuais, conforme análise no Iramuteq,

Figura n. 1: Possibilidades pedagógicas a partir dos cantinhos de leitura



Fonte: as próprias autoras, 2023.

Embora existam as contradições, é possível dizer que, no geral, de um total de 39 respondentes para esse questionamento a maioria sinalizou para a ampliação das possibilidades de novas práticas. Notar a palavras “sim” como uma das mais ditas considerando a ordem de tamanho relativa a proporção de projeção escrita, aponta uma devolutiva positiva quanto ao uso dos cantinhos de leitura em sala.

Em relação ao questionamento “*Você participou ou teve conhecimento de alguma formação ou conversa/instrução ofertada pela biblioteca escolar que favoreceu a utilização do cantinho da leitura?*”, dos 42 (quarenta e dois) partícipes 22 indicaram que sim, tiveram conhecimento das formações ministradas. Cabe apresentar falas dos docentes à esse respeito:

Momentos literários com dinâmicas divertidas e socialização, o que contribuiu de maneira significativa pelo gosto da leitura e troca de experiências entre os alunos.



Sim, em uma reunião obtivemos informações e dicas de como montar nosso cantinho da leitura.

[...] promoveu uma formação sobre os tipos de leitura (compartilhada, coletiva e individual) que podíamos realizar com nossos alunos a fim de estimular o hábito de ler em consonância ao gosto pela leitura.

participei de formações ministradas pela Mestra em contação de Histórias Cecília, que além de realizar a orientação disponibilizava todo o acervo e recursos para concretização das propostas literárias.

Sim, em conversa com a Cecília sobre o repertório das histórias e trocas de caixas de leitura com a diversidade de livros.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

As duas formações realizadas no primeiro semestre com base nas práticas arte/educativas, ludicidade e aspectos do letramento literário e o diálogo com os professores na composição dos acervos viabilizaram a dinamização do trabalho e possibilitaram novas práticas mesmo com grande rotatividade dos professores. Pode-se notar nas narrativas a importância do apoio do profissional que atua na biblioteca para a instrumentalização utilizando os livros literários de maneira mais proveitosa. Merece destaque a narrativa sobre a questão envolvendo práticas a partir de orientações e reverberações utilizando o livro literário do cantinho da leitura. Apresentamos tal fala como incentivo à manutenção do cantinho da leitura com as devidas orientações e formações:

A partir da leitura do livro “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço” (Milton Célio de Oliveira) iniciamos um lindo projeto. Todos os dias realizamos uma leitura e descobríamos o que poderia ter acontecido com a lagarta. Durante o processo usamos diversos objetos para estimular a curiosidades de nossas crianças. Quando as crianças descobriam o que poderia ter acontecido com a lagarta registrávamos no caderno de desenho e fazia uso de massa de modelar para criar os personagens do livro. Era possível ver a empolgação das crianças para dar início a leitura eles ficavam ansiosos. No final da história as crianças ficaram tão encantadas ao descobrir que a lagarta havia virado uma linda borboleta e começamos diversas descobertas de como ocorria esse processo. Trabalhando de forma didática a escrita dos nomes personagens, separação silábica, letra inicial e letra final. Para ficar mais concreto levamos todas as fases da lagarta para que a criança pudesse viver cada momento até o dia em que a lagarta virou realmente uma borboleta. Foi algo inovador, em todo momento quando passávamos nos corredores da escola e as crianças viam uma lagarta ou casulos ficaram super alegres. Foi algo surpreendente e mudou o nosso modo de trabalhar com as crianças.(sic)

A narrativa apresenta aspectos valiosos na extrapolação didática com o livro. A possibilidade de atuar de maneira interdisciplinar e propiciar vivências, integrar o currículo



às práticas lúdicas trazendo novas possibilidades, ocasionando conscientização e cuidado com a natureza a partir do mote da literatura ofertada. A fala apresentada ressalta ainda a mudança na atuação profissional a partir dessa experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral é possível sinalizar para a importância da utilização dos projetos, uma boa estruturação de práticas, viabilidade de novas ampliações no âmbito escolar dinamizam a prática docente. Para além disso, é viável dizer que os cantinhos de leitura têm contribuído tanto com os professores quanto com os alunos. Ressalta-se que a utilização de estratégias, e uma boa organização dos espaços pedagógicos pode configurar um processo de ampliação do interesse da leitura. Logo, é importante dizer da necessidade da organização, da pesquisa do planejamento prévio.

Compreender o que acontece na instituição escolar, na sala de aula no que tange a apropriação da leitura, é uma tarefa que apresenta a necessidade de discussão frente às metodologias, a organização do espaço escolar, a existência e uso de bibliotecas e cantinhos de leituras, ou seja, lugares/espaços que sejam de fato destinados as atividade que envolvem a leitura e que, consequentemente irão influenciar na escrita.

O trabalho com a literatura na escola e a apropriação da leitura de mundo com o apoio da biblioteca escolar e do cantinho da leitura servem como estímulo para a formação do leitor na escola. Porém, ainda é pequena a utilização sistematizada do cantinho da leitura, cabe então à formação continuada dar conta de apresentar propostas de utilização e não somente de exposição de livros, com a adequação dos acervos, formações planejadas com a pauta de leitura e conhecimento de livros e autores fomentando as práticas lúdicas a partir dos livros. A troca periódica do acervo também configura fator fundamental de estímulo e renovação da curiosidade dos pequenos leitores.

REFERÊNCIAS

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

MIRANDA, Cecília Coutinho de. Braga, CAVALCANTI, Daniel Santos e, Ana Paula CAMPOS (2022). Bibliotecas escolares e salas de leitura importam para o aprendizado dos estudantes?. **Educação e Pesquisa**: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248242158>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/204530>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.



O CATÁLOGO COMO INSTRUMENTO DE MEMÓRIA E DIFUSÃO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE AUTORES E AUTORAS MARANHENSES

Leoneide Maria Brito Martins

Universidade Federal do Maranhão; GEPPLEM

Renata Junqueira de Souza

Unesp/Programa de Pós-Graduação em Educação

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta comunicação resulta de um recorte da pesquisa desenvolvida em estágio de pós-doutorado, integrada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente - SP, sob a supervisão da Professora Doutora Renata Junqueira de Souza.

A pesquisa consistiu no mapeamento e análise da produção literária de autores maranhenses, destinada para crianças e jovens, com vistas à produção de um repositório digital que possibilite o armazenamento, preservação da memória cultural e disseminação das obras de literatura infantil e juvenil, buscando assim contribuir também para a divulgação dessa literatura e posterior acesso a estudantes, educadores, bibliotecários, pesquisadores e estudiosos da área de literatura infantil e juvenil. Apresenta abordagem quanti-qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, em que foi mapeada a produção literária, por meio do levantamento cronológico, identificação, seleção e descrição dos livros literários de autores maranhenses em fontes documentais impressas e eletrônicas, em bibliotecas, sites institucionais e redes sociais dos autores, assim como junto à Biblioteca Pública Benedito Leite - BPBL, Casa de Cultura Josué Montello - CCJM, Biblioteca Pública Municipal José Sarney - BMJS e Livraria da Associação Maranhense de Autores Independentes - AMEI.

Desse modo, buscou-se desenvolver estratégias integradas de democratização do patrimônio cultural de base material em rede, constituindo-se numa ferramenta tecnológica e educacional de acesso aberto a consulta na *web*, para fins de preservação da memória cultural, difusão e visibilidade da literatura maranhense. Foram identificados, selecionados e analisados cerca de 253 (duzentas e cinquenta e três) títulos que compõem os acervos bibliográficos (físicos) dessas Instituições Culturais, no período de 1946 a junho de 2023, e inseridos os dados descritivos (metadados) das publicações no Repositório Digital de Literatura Infantil e Juvenil de Autores e Autoras Maranhenses - REDILIJ, paralelo à construção do Catálogo de Literatura Infantil e Juvenil de Autores e Autoras Maranhenses, em formato *on-line*.



A elaboração do Catálogo Ilustrado de Literatura Infantil e Juvenil de Autores e Autoras Maranhenses se constitui uma fonte de informação referencial, elaborada a partir do levantamento dos livros que compõem os acervos físicos das instituições privilegiadas para o desenvolvimento desta pesquisa e está disponível no formato *on-line*, alojado no REDILIJ. O catálogo apresenta os livros (títulos) por ordem alfabética de autor/autora e reúne os elementos descritivos e analíticos para identificação das obras literárias e sua localização nos acervos das instituições pesquisadas.

A seguir apresentam-se alguns dados da pesquisa e seus desdobramentos que contribuíram no processo de construção do Catálogo.

A PRODUÇÃO LITERÁRIA DE AUTORES E AUTORAS MARANHENSES PARA O PÚBLICO INFANTIL E JUVENIL

*'Ninguém ama aquilo que não conhece
e ninguém esquece aquilo que ama' –
velho provérbio da sabedoria popular.
Conhecer a nossa literatura é situar-se
num contexto de virtualidades e plurivalências,
com significativas incursões no panorama que
o reveste: origens e raízes, história, processo formativo,
influxos e reflexos, folclore, tradições...
Conhecer (para amar) e revelar (para que seja amado)
este patrimônio linguístico-literário,
memorial da nossa cultura local [...]
(CORRÊA, Dinacy, 2015, p. 19)*

O livro literário como bem cultural e de consumo ocupa lugar de representatividade, por ser uma das mais importantes tecnologia humana, contribui para a construção de uma consciência crítica e favorece a base cultural necessária para o indivíduo viver em sociedade e relacionar-se com diferentes culturas, lugares e pontos de vista, o que subsidiará a compreensão de si, do outro e da sociedade.

O texto literário não constitui, a priori, um texto utilitário. São os leitores que, a partir do diálogo com o mesmo, lhe atribuem diferentes funções ou finalidades. A escola, muitas vezes, reserva à literatura um papel equivocado, o de ser, acima de tudo, um instrumento de aperfeiçoamento linguístico. Ao contrário dessa perspectiva, o texto literário oferece inúmeras funções mais importantes. Com ele aprende-se, compara-se, questiona-se, diverte-se, amadurece-se, transforma-se, vive-se, desenvolve-se a sensibilidade estética, contata-se com as mais diferentes visões de mundo etc. (FERNANDES et al., 2016, não paginado).



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Lajolo (2018), ao discutir sobre o que define de “Algumas das faces do que se chama Literatura”, apresenta questionamentos instigantes e sinaliza para uma reflexão crítica sobre os sentidos do que é literatura, que está imbricado sob diferentes pontos de vista dos leitores e escritores e de suas vivências culturais.

Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez e enviou para a namorada, e não mostrou para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? E a fanfiction que dá vida mais longa a personagens de romances e de novelas mais antigas? Por que não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem? Esses textos não têm a mesma cidadania literária que um romance famoso de Gustave Flaubert ou José de Alencar? (LAJOLO, 2018, p. 17-18).

Relacionando essa discussão para o contexto da escola, observa-se que a literatura ainda é um gênero bastante mitificado, posto que é explorado na perspectiva de estudar didaticamente a língua portuguesa, distanciando do sentido estético, de fruição, de prazer, de reflexão crítica que o texto literário possibilita ao leitor, na formação da subjetividade, da personalidade, da sensibilidade e da compreensão do mundo. Os professores, bibliotecários, pais e mães são agentes multiplicadores que promovem a mediação entre a literatura e o público infantil e juvenil, sendo a escola e a biblioteca as agências formais responsáveis pela formação do leitor, em continuidade às experiências de leitura iniciadas no espaço familiar. (SARAIVA, 2011).

Nessa perspectiva, ressalta-se que a formação do leitor literário é uma meta a ser perseguida no processo de escolarização, em que Coelho (1993, p. 10) afirma que: “[...] em relação a essa formação, [...] a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra, o pensamento, as ideias, a imaginação, - exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano”.

De acordo com Girotto e Souza (2016, p. 33, grifos das autoras):

[...] O contato assíduo com o *livro* leva ao estabelecimento de um *vínculo íntimo com este objeto*, uma vez que a cada leitura estimulamos os processos de compreensão e, por meio deles, construímos mundos virtuais e possíveis [...]. A história de cada criança na constituição de sua identidade leitora vai se modificando à medida que sua relação com o livro, com a atividade literária vai se estreitando. E, nesse sentido, afirmamos que *a literatura é vital e conduz à realização de cada um dos pequenos como parte da humanidade*. (Grifos das autoras).

Não há como negar a importância e o poder da literatura na vida dos indivíduos, como possibilidade de exercer sua cidadania, portanto é um bem cultural indispensável aos



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

processos de humanização e de socialização, pois fortalece as relações e a comunicação que o leitor estabelece entre si, com os outros e com o mundo, por meio da bibliodiversidade.

Em certo sentido, não parece equivocado assumir que a bibliodiversidade está diretamente relacionada ao direito universal de acesso ao livro. [...] Para tanto, é preciso que os livros existam; mas, também, que os espaços dos livros se inscrevam em nossa cartografia sentimental e nos circuitos culturais de todas as cidades (e dos campos) desse imenso país. (DEAEC-TO; SOREL; KALIL, 2021, não paginado).

É preciso que os livros, enquanto instrumentos de materialidade da arte da palavra, circulem na sociedade, de modo que a cultura se espalhe e alcance seus leitores reais e potenciais. Aqui se insere e se eleva a importância das bibliotecas, em particular as bibliotecas públicas, no processo de circulação dos livros, tornando-os acessíveis aos leitores, sobretudo em sociedades de baixo poder econômico que não têm condições de comprar livros, pois livro é um produto caro no Brasil, e comprar comida para esses segmentos é mais importante para garantir a sobrevivência humana, mas ter acesso à cultura é um direito fundamental para o desenvolvimento humano, social, político e educacional.

Como afirma Zaid (2004), há uma questão contraditória, apesar do livro ser o precursor dos meios de comunicação de massa, ele não tem o mesmo alcance, não é amplamente acessível, sobretudo quando comparado a outros meios tecnológicos modernos, como a televisão e a internet, por exemplo:

O que é desejável não é que todos os livros tenham milhões de leitores, mas que alcancem seus leitores naturais – os leitores que teriam em um mundo perfeito no qual a distribuição fosse impecável e o preço não fosse um problema, dando a cada possível leitor interessado a oportunidade de os ler. (ZAID, 2004, p. 51).

A Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003), evidencia a abrangência de ações que envolvem a cadeia produtiva do livro, considerando que a promoção da leitura está diretamente ligada às condições de produção do livro, as formas de distribuição e de aquisição pelas bibliotecas para fins de difusão e acesso. Nesse sentido, a referida Lei, em seu Art. 1º, estabelece como uma das diretrizes:

II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida;

O livro como objeto cultural promove o acesso ao conhecimento e à cultura, portanto não se limita a um bem meramente mercadológico, mas faz parte do processo de desenvolvimento humano e formação do senso crítico dos indivíduos, que deve fazer parte das



políticas públicas culturais e educacionais do país para garantir o acesso e o exercício da cidadania à população brasileira.

A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, estabelece estratégias que devem contribuir para a universalização do direito de acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, por meio de quatro eixos estruturantes: (1) Democratização do acesso; (2) Fomento à leitura e à formação de mediadores; (3) Valorização institucional da leitura e do seu valor simbólico e (4) Fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro. (BRASIL, 2018).

A referida Lei, em seu Art. 3º, parágrafos I, IV e VII, estabelece entre os objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;

IV - desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao fortalecimento da economia nacional, por meio de ações de incentivo ao mercado editorial e livreiro, às feiras de livros, aos eventos literários e à aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público;

VII - incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor; (BRASIL, 2018).

Observa-se que, embora o instrumento legal apresente uma perspectiva de evolução na Política de Leitura e Escrita, estabelecendo estratégias para democratizar o acesso ao livro, à leitura e à literatura por meio da qualificação das bibliotecas de acesso público, assim como o desenvolvimento da economia das cadeias criativa e produtiva do livro e, também, mediadora do livro, esses fatores determinantes ainda não se desenvolveram de forma efetiva na prática. Esse cenário pouco se alterou, e o direito de acesso à leitura, ao livro à leitura e à literatura ainda é de poucos cidadãos que pertencem às classes sociais que têm maior poder econômico de comprar livros e ter acesso a boas escolas privadas.

A cadeia do livro é complexa e se desenvolve por meio de várias etapas do processo de produção e circulação, envolvendo profissionais com funções específicas até chegar nas mãos dos leitores.

[...] os processos editoriais (revisão, preparação, edição), nas etapas de construção artística do miolo e da capa, além daqueles que se voltam para a indústria gráfica [...]. Mas, para que um livro chegue às nossas mãos, para que possamos sonhá-lo e 'acariciá-los', é preciso todo um concerto logístico que permite o contato dos livreiros com os distribuidores. E se tudo começa no escritor/autor, novos circuitos se abrem diante dos olhos dos leitores. O

ciclo de vida de um livro não tem fim. (DEAECTO; SOREL; KALIL, 2021, não paginado).

Considerando as bibliotecas públicas como veículos culturais de democratização do acesso aos livros e à leitura, realizou-se um mapeamento da produção literária de autores e autoras maranhenses destinada para o público infantil e juvenil, incluindo também livros informativos e livros de histórias em quadrinhos que compõem os acervos da Biblioteca Pública Benedito Leite, Biblioteca Municipal José Sarney e Casa de Cultura Josué Montello e, também, considerou-se o acervo literário em exposição na Livraria da Associação Maranhense de Escritores Independentes e catálogos físicos e *on-line* dessas instituições disponíveis na internet, de modo a identificar os títulos, autores(as), data de publicação, temáticas, gêneros textuais e a localização desses livros em cada acervo bibliográfico nessas instituições culturais de acesso público, assim como a identificação dos livros disponíveis para comercialização no espaço da livraria da AMEI, de autores/autoras e editores independentes, livraria especializada em literatura maranhense de diferentes gêneros textuais.

MAPEAMENTO DOS ACERVOS LITERÁRIOS NAS INSTITUIÇÕES CULTURAIS E A CONSTRUÇÃO DO CATÁLOGO ILUSTRADO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Em relação aos acervos literários das instituições que se constituíram *locus* da pesquisa, destacam-se a seguir os aspectos descritivos referentes ao quantitativo de livros (títulos) produzidos por autores e autoras maranhenses, identificados nos espaços culturais de acesso público, selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.

Em ordem decrescente, o maior acervo (131 títulos - 51,8%) foi encontrado na Biblioteca Infantil Viriato Corrêa/Biblioteca Pública Benedito Leite - BIJVC/BPBL, seguido do acervo da Biblioteca Municipal José Sarney - BMJS (80 títulos - 31,6%) e da Biblioteca da Casa de Cultura Josué Montello - CCJM (67 títulos - 26,5%), conforme pode ser observado no quadro 2 e no gráfico 1.

Quadro 2 - Quantidade de títulos de literatura infantil e juvenil, por Instituição

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE TÍTULOS
BIJVC/BPBL	131
BMJS	80
CCJM	67
AMEI	159
TOTAL DE TÍTULOS	253

Fonte: A Autora (2022/2023)



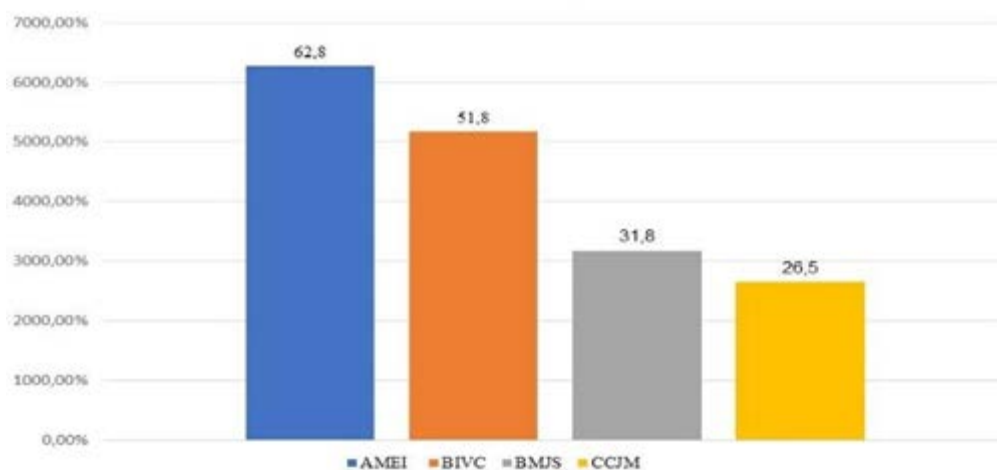


Ressalta-se, entretanto, que há muitos títulos que se repetem nos acervos das três instituições, embora a BMJS tenha um acervo menor, esta apresenta alguns títulos que não se encontram no acervo da BIJVC/BPBL, instituição que se constitui a representante legal da Biblioteca Nacional como depositária da produção literária maranhense, para fins de memória, preservação e difusão do patrimônio cultural. Esse resultado demonstra a necessidade de uma maior divulgação junto à comunidade de escritores e escritoras, Academias de Letras, Editoras Universitárias e mercado livreiro em relação à importância e necessidade desses produtores culturais (escritores e editores) doarem suas publicações para compor os acervos das bibliotecas públicas e ampliar o acesso à literatura maranhense, possibilitando assim um maior conhecimento dessa produção literária pelos leitores no estado do Maranhão.

Compreende-se como título, a unidade documental (fonte primária) que individualiza cada livro e forma os acervos das bibliotecas (conjunto de livros), portanto, quando os títulos (livros físicos) são duplicados denominam-se de exemplares. Nesse sentido, considerou-se a terminologia “título” como parâmetro de identificação e quantificação do acervo, ou seja, cada livro original, único, que individualiza o documento físico e que compõe o acervo no seu conjunto bibliográfico.

A seguir, apresenta-se no gráfico 1 a representação do quantitativo de livros localizados nos acervos bibliográficos das instituições pesquisadas.

Gráfico 1 - Quantitativo de títulos por percentual localizados nas bibliotecas públicas e Livraria AMEI



Fonte: A Autora (2022/2023)

Vale ressaltar que o quantitativo de títulos (livros) disponível para comercialização na Livraria AMEI é superior ao acervo localizado na BIJVC/BPBL, onde se evidenciou que grande parte de autores e autoras independentes e editoras não estão doando



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

seus livros para compor os acervos das bibliotecas públicas, estadual e municipal, como forma de divulgar suas obras e promover o acesso ao público leitor. Por outro lado, o processo de aquisição (por compra) de obras maranhenses por essas bibliotecas não está acompanhando o quantitativo da produção editorial no estado, o que resulta em acervos bibliográficos incompletos em termos de representatividade em relação a essa literatura.

Essa constatação também pode ser evidenciada não somente do ponto de vista quantitativo, mas se observa que essa realidade provoca o desconhecimento do público em relação às seguintes questões: à nova geração de escritores e escritoras maranhenses, ao crescente movimento editorial de escritores(as) independentes, à ausência de leitura desses livros pela comunidade leitora, a falta de reconhecimento da diversidade temática e de gêneros textuais, e, conseqüentemente, a própria desvalorização e invisibilidade da literatura produzida no estado do Maranhão que se destina ao público infantil e juvenil.

Em relação à evolução cronológica das publicações encontradas, o marco temporal correspondeu à década de 1940, com as obras *A viagem fantástica* (1946) e *O bicho do circo: contos infantis* (1955), ambas de autoria de Josué Montello, localizadas no acervo da CCJM e consideradas obras raras do autor.

Viriato Corrêa é considerado o autor maranhense pioneiro na literatura destinada para o público infantil e juvenil, ao lançar o livro *Histórias do Brasil para Crianças*, em 1934, embora que essa obra apresente características pedagogizante e informativa, seguido da obra *Cazuza*, publicada em 1938, e, *A macacada*, em 1948.

A obra *Cazuza* é uma referência histórica no meio literário, de repercussão nacional, em que o autor, por meio da ficção e de características memorialísticas, contextualiza o movimento cultural, político e educacional do Brasil na época do regime do Estado Novo. Portanto, sua obra foi muito representativa para esse momento histórico, sobretudo por apresentar uma crítica ao modelo de escola da época e a conseqüente necessidade de mudanças na educação brasileira. Como afirma Schmitt (2015, p. 113):

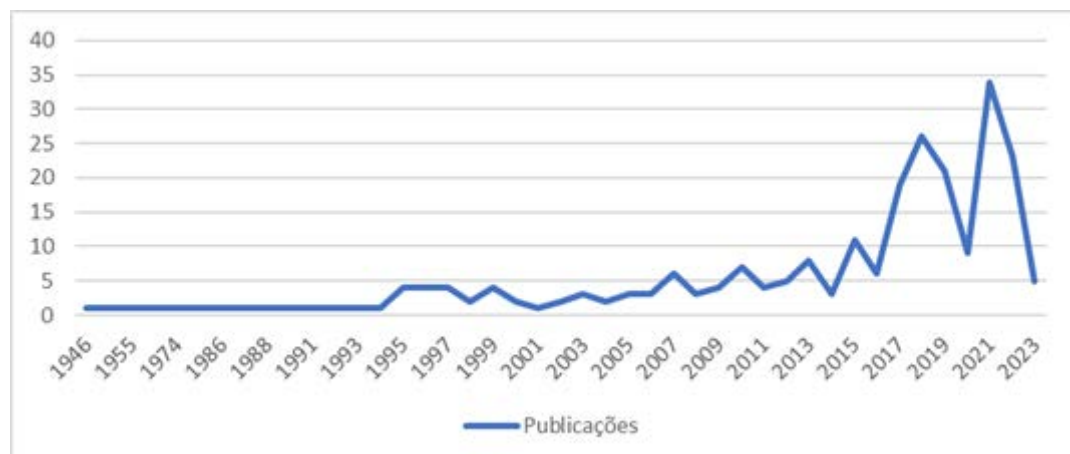
O romance *Cazuza* teve como contexto histórico-político a preocupação com a formação do cidadão. Na solidificação do regime de caráter populista do Estado Novo em que era imprescindível o papel da educação formal na constituição do cidadão, Viriato Corrêa cuidou de retratar o ambiente escolar cujos professores apresentavam contrastes metodológicos entre a inovação e a tradição.

As referidas obras foram localizadas nos acervos das bibliotecas, com edições mais atualizadas, exceto o livro *A macacada*. Após essa década de 1930, houve um lapso temporal, ou seja, uma descontinuidade na produção de publicações literárias de autores maranhenses para o público infanto-juvenil, em que foram localizadas nos acervos somente duas obras, *Os bichos no céu* (1973) e *A faca e o rio* (1974), ambas de autoria de Odylo Costa Filho.



No período entre 1973 e 1994, localizou-se apenas (01) uma publicação para cada ano, porém a partir de 1995 essa produção teve um pequeno crescimento, em torno de 4 a 5 livros por ano, conforme pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Evolução cronológica da produção maranhense de literatura infantil e juvenil, localizada nos acervos das bibliotecas



Fonte: A Autora (2022/2023)

Em relação aos indicadores de gênero, conforme dados apresentados no gráfico 3, afirma-se que houve uma crescente participação das mulheres na produção de literatura infantil e juvenil maranhense, em que foi identificado um total de 71 (setenta e uma) autoras do gênero feminino para uma produção de 118 (46,64%) obras literárias. Em contrapartida, foram localizadas 135 (53,36%) obras de autores do gênero masculino, para um total de 60 autores, indicando uma maior produção literária desse segmento, em termos de quantidade de livros publicados, embora o número de escritores homens seja menor em relação às mulheres.

Gráfico 3 - Evolução da produção de literatura infantil e juvenil, conforme identidade de gênero, editoras e edições independentes



Fonte: A Autora (2022/2023).



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Com base nos dados apresentados, a partir de 2015, observou-se um crescimento da participação da mulher na produção de livros para o público infantil e juvenil, o que é um indicador muito significativo, posto que na historiografia literária maranhense (e brasileira) os autores do gênero masculino dominaram esse campo por muito tempo. As mulheres foram silenciadas por um longo período histórico na literatura, assim como em outros segmentos sociais, e, no caso da literatura maranhense voltada para o público infantil e juvenil fica evidente essa participação tardia, do ponto de vista cronológico, em termos de representatividade feminina, muito embora algumas poucas heroínas (mesmo que invisibilizadas por um longo período histórico) conseguiram abrir espaço para outras mulheres no atual cenário, a exemplo de Maria Firmina dos Reis, que usou o pseudônimo “Uma Maranhense” para publicar a obra *Úrsula* (1859), ainda pouco conhecida, mas essa obra tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas e é considerada o primeiro romance de temática abolicionista publicado no Brasil por uma escritora negra, no século XIX.

Sobre essa questão do silenciamento das mulheres na literatura, Teles (2021) afirma que:

A escrita possibilitou o aceleração da produção de conhecimentos e o exercício da liberdade de expressão. As mulheres, no entanto, foram excluídas da escrita e da leitura ao serem alijadas dos processos educacionais e das construções simbólicas das relações sociais. Contrariando as regras patriarcais, houve mulheres que ousaram entrar na literatura. Ora, assinaram seus textos com pseudônimos, ora, com seus próprios nomes. E quando o fizeram, foram desvalorizadas em sua importância e no significado de suas obras literárias. A história registrou a escrita feita pelos homens, ignorando a participação das mulheres e as mantendo silenciadas. (não paginado).

No Brasil esse cenário foi gradativamente se modificando, em que a partir da década de 1980 surgiram muitas escritoras de reconhecimento nacional e internacional na literatura. Em se tratando de literatura infantil e juvenil, várias escritoras podem ser destacadas no cenário nacional e internacional, o que tem ressignificado a importância da literatura como linguagem artística que valoriza o universo das infâncias e das juventudes, com diversidade de gêneros textuais, temáticas, personagens e lugares que retratam diferentes culturas e realidades, como também é um convite aos leitores para mobilizarem seus imaginários, sentimentos, emoções, sonhos e reflexões críticas. Assim, destacam-se escritoras como: Cecília Meireles, Lígia Bojunga, Ângela Lago, Ana Maria Machado, Maria Heloísa Penteado, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Eva Furnari, Fernanda Lopes de Almeida, Sonia Rosa, Kiusam de Oliveira, Ninfa Parreiras, Lúcia Fidalgo, dentre outras.

Vale ressaltar que, historicamente, a capital do Maranhão recebeu o título de “Athenas Brasileira” por ser considerada uma “terra pródiga em valores literários” e culturais, como afirma Corrêa (2015, p. 24), com visibilidade para várias personalida-



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

des artísticas de diferentes segmentos culturais, como poetas, romancistas, cronistas, historiadores, professoras(es), ensaístas, jornalistas, músicos, cantores(as), atores/atrizes, artistas plásticos, compositores e cantadores de toadas de Bumba meu boi, onde se destacaram muitas personalidades de reconhecimento nacional, como: Odorico Mendes, Sotero dos Reis, João Lisboa, Maria Firmina dos Reis, Gonçalves Dias, Aluizio Azevedo, Artur Azevedo, Sousândrade, Graça Aranha, Bandeira Tribuzzi, Josué Montello, Ferreira Gullar, Odylo Costa Filho, Viriato Corrêa, José Louzeiro, Apolônia Pinto, Catulo da Paixão Cearense, Antonio Rayol, Laura Rosa (Violeta do Campo), Lilah Lisboa de Araújo, Bartolomeu dos Santos (O Coxinho), João do Vale, Alcione Nazaré, Rosa Reis, César Teixeira, José de Ribamar Viana (Papete), José de Ribamar Coelho Santos (Zeca Baleiro), Roberto Brandão, Airton Marinho, Sandra Cordeiro, Gilson César, dentre outros.

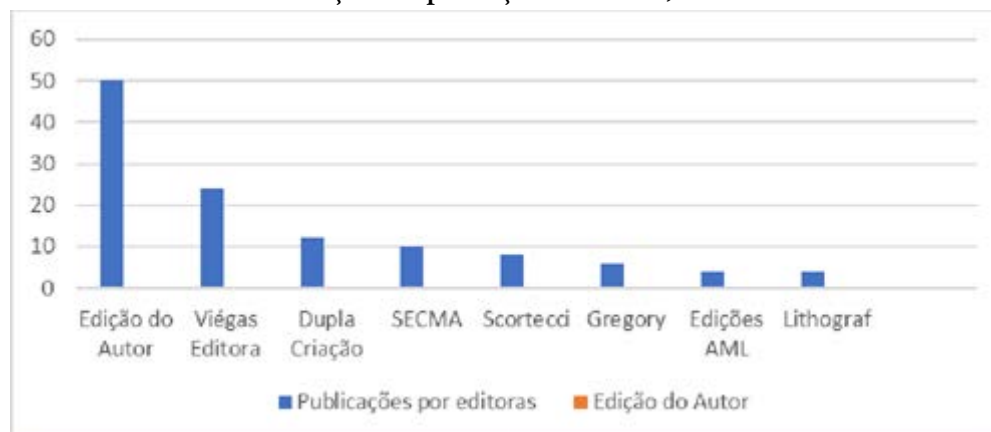
Fato digno de ressaltar é ainda que São Luís foi detentora, no Século XIX, do mais avançado e bem aparelhado parque editorial e tipográfico nacional, onde se editavam as traduções de livros e romances mais tarde publicados e difundidos pelo resto do País. Hoje, mesmo dispondo de excelentes empresas do gênero, nossa cidade passa por uma crise de decadência nesse setor – contendo, ainda, um número considerável de gráficas, mas poucas editoras, num mercado distribuidor deveras insuficiente. (CORRÊA, 2015, p. 24).

Na contramão do cenário nacional, na atual conjuntura, o Maranhão não acompanhou o processo evolutivo no campo editorial, e, sobretudo em relação à literatura infantil e juvenil. Considerando o número reduzido de Editoras no estado do Maranhão, com particular destaque para as Editoras Universitárias (EDUFMA e EDUEMA), esse é um dos fatores limitadores que influenciou interrupções e limitações na produção literária, em que se constatou o lapso temporal que também interferiu nesse cenário, conforme alguns períodos que oscilam essa produção identificados no mapeamento das obras literárias. Observou-se um crescimento da produção literária somente a partir do ano de 2015, motivado pelo movimento de autores, autoras e editores independentes, conforme dados apresentados no gráfico 2.

Na área de literatura infantil e juvenil maranhense, o livro *Olá Amiguinhos* (1988), foi a mais antiga obra de autoria feminina encontrada no Acervo da BPBL, de Dagmar Desterro. Com o crescente aumento da presença de mulheres na literatura maranhense, sobretudo no período entre 2015 a 2022, destacam-se algumas escritoras, como: Lenita Estrela de Sá, Sueli Moura de Oliveira, Maria Hélia Cruz de Lima, Sharlene Serra, Anízia Nascimento, Camila Reis Brito, Marcia Marques, Virgínia Maura Ferreira, Márcia Montenegro, Déa Alhadeff, Andréa Oliveira, Francinete Braga, Joseane Maia, dentre outras. A seguir, apresentam-se os dados referentes ao campo editorial das produções literárias, em que se evidenciou um elevado número de publicações de autoria independente, sobretudo entre 2019 a 2022, período impactado pela pandemia da Covid 19.



Gráfico 4 - Identificação das produções literárias, de acordo as editoras



Fonte: A Autora (2022/2023)

Do total de 253 (duzentos e cinquenta e três) livros com linguagem literária para o público infantil e juvenil identificados nos acervos bibliográficos das três instituições culturais pesquisadas e, também, da Livraria AMEI, destaca-se que 50 (cinquenta) títulos, 19,76%, são de autoria independente por meio de autopublicação e todos editados em São Luís.

Como já citado anteriormente, a criação da AMEI em São Luís, em 25 agosto 2016, proporcionou o movimento organizado de escritores(as) independentes, o que favoreceu o aumento da produção literária, em particular na área de literatura infantil e juvenil, marcado pelo crescimento do número de publicações nos últimos dez anos e da participação de mulheres nesse movimento literário. Em paralelo, a criação da Editora Independente J. A. A. Viegas¹, no ano de 2013, também contribuiu para esse impulsionamento, posto que se constatou por meio dos dados da pesquisa, que essa Editora foi a que mais publicou livros de autores independentes no período entre 2015 a 2022.

A criação da AMEI foi considerado um importante marco histórico no desenvolvimento da produção editorial no Maranhão, fortalecendo o movimento literário de autoras e autores maranhenses, o que se configura como um diferencial na historiografia literária do estado, e que continua mobilizando o segmento literário. De acordo com depoimento do escritor e jornalista Carlos Nina (2022), em matéria publicada pelo Mhário Lincoln, no *blog Facetubes: Literatura, Arte e Música*, a AMEI representa uma importante instituição na valorização do escritor e da escritora maranhense e na divulgação de suas obras literárias.

Tudo começou quando, ao realizar o lançamento de um dos seus livros na Feira do Livro de São Luís, em 2013 e outro em 2014, José Viegas se apercebeu de quanto o escritor maranhense não era devidamente valorizado e

¹ A Editora Viegas foi criada em 23 de janeiro de 2013, com sede em São Luís-MA, pelo escritor português José A. A. Viegas (pseudônimo literário Soham Jñana), e está sob a direção da escritora maranhense Cleonice Bernadete Rolim (Cleo Rolim). Disponível em: <https://www.viegaseditora.com>.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

divulgado na sua própria terra. Decidiu, então, através de sua editora, criar a 1ª Feira do Livro do Autor e Editor Maranhense – FLAEMA, que ocorreu num megaevento de 10 dias no Shopping da Ilha, em maio de 2016, com o slogan “O RENOVO DA ATENAS BRASILEIRA”. Findo o evento os escritores maranhenses, que não sabiam serem tantos, nem se conheciam, salvo as exceções de um pequeno universo de intelectuais bafejados pela mídia, propuseram a José Viegas que não esperasse mais um ano para a próxima FLAEMA, onde foram reconhecidos e valorizados. Assim fundaram a Associação Maranhense de Escritores Independentes – AMEI e empossaram José Viegas como seu Presidente, em reunião de (1) A Editora Viegas foi criada em 23 de janeiro de 2013, com sede em São Luís-MA, pelo escritor português José A. A. Viegas (pseudônimo literário Soham Jñana), e está sob a direção da escritora maranhense Cleonice Bernadete Rolim (Cleo Rolim). Disponível em: <https://www.viegaseditora.com>. fundação ocorrida em 25 de agosto de 2016, no auditório da Biblioteca Benedito Leite. As grandes linhas eram valorizar e divulgar a literatura maranhenses na sua própria terra, com todo o aparato e requinte que ela merecia ter e, para tanto, abrir uma livraria num shopping da cidade, com um Espaço Cultural anexo, 100% dedicada à literatura maranhense, para assegurar vez e voz aos escritores que até então não as tinham. O objetivo era criar um amplo e permanente espaço, onde já havia um público regular, para expor a Literatura Maranhense, facilitando o acesso a essa riqueza cultural desconhecida, “ilhas” no centro da cidade. (LINCOLN, 2022, não paginado).

Nesse contexto, dentre os fatores que motivaram o desenvolvimento desses processos de criação literária independente, pode-se evidenciar a ausência de Editoras de grande e médio portes que atuam no modelo tradicional de Casa Publicadora, assim como a liberdade criativa dos autores e autoras que desejam publicar seus livros e uma possível autonomia em relação aos direitos autorais, aos custos de produção e, também, aos lucros de comercialização das obras publicadas.

A produção independente de livros pode se realizar por meio de dois formatos: de autopublicação, em que o/a autor/a financia a publicação do seu livro e contrata serviços de profissionais *freelancers* para as diferentes etapas de publicação, porém 100% dos lucros na venda dos livros fica com o próprio autor e ele é o gestor das estratégias de circulação de suas obras; ou, por meio de uma editora independente que se responsabiliza por todas as etapas de produção do livro e de comercialização, porém há todo um protocolo de negociação entre autor e editora para definir custos, prazos de entrega e percentuais de lucro na comercialização do livro. No campo editorial maranhense, esse cenário de crescimento de autores e editores independentes não aconteceu de forma descontextualizada do cenário nacional, posto que esse movimento está acontecendo em todo o País, e se ampliando para outros formatos eletrônicos da produção literária por meio de *e-books*, *e-pub* e outros, com o surgimento de empresas de *startup* de autopublicação, impressão, venda e distribuição de livros impressos.



Ressalta-se, ainda, a participação de outras instituições que também têm contribuído no campo editorial maranhense, localizadas em São Luís, em destaque a Secretaria de Cultura de Estado do Maranhão - SECMA, por meio de editais públicos de concursos literários; a Editora da UFMA - EDUFMA; a Editora Dupla Criação, que têm publicado em maior quantidade livros de histórias em quadrinhos; e a Gráfica Lithograf, inclusive já extinta, mas atuou por um longo período na área de impressão de livros de autores maranhenses.

Quanto às Editoras, localizadas em outros Estados, que publicaram livros de autores e autoras maranhenses, as que se destacaram são a Editora Scortecchi (São Paulo), seguida de outras editoras com um número menor de publicações, cerca de 1 (um) ou 2 (dois) livros por autor, como: Editora do Brasil, Brinquebook, Cortez, Paulus, Imago, Scipione, dentre outras.

Em relação aos autores e autoras de livros de literatura infantil, informativos e de histórias em quadrinhos identificados por meio do mapeamento dos acervos bibliográficos na BIJVC/BPBL, BMJS, CCJM e Livraria AMEI, serão apresentados no quadro 3, em ordem decrescente de acordo com o quantitativo de obras publicadas, por autor(a). Considerou-se para elaboração do quadro os autores e autoras que publicaram até três títulos no período cronológico da pesquisa, que compreendeu os anos de 1946 (marco temporal inicial) a junho de 2023.

Dentre os autores com maior número de publicações encontradas nos acervos das Bibliotecas, destacam-se: Wilson Marques, Josué Montello, Sharlene Serra, Iramir Araújo, Lenita Estrela de Sá, Gilmar Pereira, Déa Alhadeff, Viriato Corrêa, Neurivan Sousa, Anízia Nascimento, Marcia Montenegro, dentre outros, conforme pode apresentados no quadro seguinte.

Quadro 3 - Autores e autoras maranhenses com maior quantidade de livros publicados

AUTOR(A)	QUANTIDADE DE LIVROS
Wilson Marques	27
Josué Montello	10
Sharlene Serra	7
Iramir Araújo	7
Assenção Pessoa	6
Ferreira Gullar	5
Gilmar Pereira	5
Lenita Estrela de Sá	5
Afonso Celso Brandão de Sá	4
Anizia Nascimento	4
Déa Alhadeff	4

Francinete Braga Santos	4
José Louzeiro	4
Márcia Montenegro	4
Neurivan Sousa	4
Virgínia Maura Ferreira	4
Viriato Corrêa	4
Camila Reis Brito	3
Joseane Maia	3
Márcia Marques	3
Maria Hélia Cruz de Lima	3
Suely Moura de Oliveira	3

Fonte: A Autora (2022/2023)

Por fim, ressalta-se que o mapeamento das obras literárias e o conjunto de informações descritivas e analíticas, do ponto de vista das técnicas de catalogação e indexação, resultaram na construção de instrumentos referenciais, elaborados como produtos desta pesquisa, a exemplo do Catálogo Ilustrado de Literatura Infantil e Juvenil de Autores e Autoras Maranhenses que é uma ferramenta *on-line*, de acesso aberto ao público, o qual encontra-se alojado no *site* do GEPPLEM/UFMA, disponível em: <https://gepplem.org/redilij>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referente pesquisa integra o Grupo de Pesquisa em Mediação e Práticas de Leitura - GEPPLEM, grupo vinculado ao Departamento de Biblioteconomia da UFMA, sob a coordenação da professora e autora desta pesquisa, é a materialização da pesquisa de estágio de pós-doutoramento que se efetivou por meio de intercâmbio interinstitucional entre UNESP e UFMA. O desenvolvimento do estágio de pós-doutoramento constituiu-se numa experiência enriquecedora do ponto de vista científico e social, porém desafiadora, considerando os percursos metodológicos de coleta e análise dos dados, dada a dimensão da pesquisa que foi se ampliando ao longo do período de seu desenvolvimento, assim como a diversidade cultural que envolve os campos de pesquisa e a própria dinâmica da produção literária de autores maranhenses para crianças e jovens, aliada à dificuldade de bases bibliográficas para subsidiar a pesquisa, pela constatação da ausência de estudos nesta área temática, em particular.

Nesse contexto, considera-se que esta pesquisa é de grande relevância científica e social, posto que na área de literatura infantil e juvenil ainda se observa uma baixa representatividade de estudos e pesquisas que resgatem e divulguem a produção de autores maranhenses, campo ainda pouco privilegiado nos espaços escolares e culturais, fato que motivou a realização desta pesquisa, com o intuito de possibilitar uma maior abrangência





e visibilidade dessa produção e valorização das diferentes gerações de escritores, ressaltando a importância do resgate histórico das produções voltadas para crianças e jovens.

Com base no mapeamento da produção literária, constatou-se que a partir de 2015 houve um aumento da produção literária de autores e autoras maranhenses para crianças e jovens, com o surgimento de autores independentes e, sobretudo, a criação da Associação Maranhense de Escritores Independentes - AMEI, em 2016, esta Instituição tem contribuído efetivamente no incentivo à produção editorial e difusão da literatura maranhense, por meio da Livraria da AMEI, especializada em obras maranhenses, e do seu Espaço Cultural para lançamentos de livros, reuniões de membros de Academias Literárias, rodas de diálogos com autores, dentre outros eventos literários.

Ressalta-se o importante papel que as Bibliotecas têm representado na promoção da leitura literária e na divulgação de obras de autores e autoras maranhenses. A relevante atuação histórica da Biblioteca Pública Benedito Leite, que tem um setor específico para guarda e difusão da literatura maranhense, assim como conta com um grande acervo literário à disposição do público infantil, juvenil e adulto. A BPBL realiza todos os anos um evento muito importante que é o Lançamento Coletivo de Livros de Autores Maranhenses em São Luís, e em Feiras Literárias em outros municípios maranhenses, como em Itapecuru Mirim e Imperatriz, que tem incentivado a participação de escritores experientes e a divulgação de novos talentos literários.

Destaca-se, também, o relevante trabalho literário da Casa de Cultura Josué Montello, que conta com um valioso acervo do escritor Josué Montello, inclusive com algumas publicações voltadas para o público infantil e juvenil, cuja instituição tem protagonizado muitas ações de promoção da leitura literária, inclusive em parceria com escolas públicas e em Feiras de Livros e Literárias em vários municípios maranhenses.

Evidencia-se, em mesma proporção, o papel social, educativo e cultural da Biblioteca Municipal José Sarney que também tem sido catalisadora de eventos culturais, como lançamentos de livros, exposições bibliográficas, conversa com autores na biblioteca e nas escolas do entorno da biblioteca, além da participação nas Feiras de Livros de São Luís - FELIS, na qual contribuímos, por meio do GEPPLE, com a equipe de organização e de curadoria literária da FELIS.

Assim, além de todos esses aspectos relevantes que têm contribuído para preservar e difundir a produção literária de autores e autoras maranhenses, em particular no âmbito do público infantil e juvenil, destaca-se também a importância do maior evento literário, a Feira de Livros de São Luís - FELIS, que se encontra na 16ª edição (2023), movimento literário que mobiliza vários segmentos educacionais e culturais e tem atuado como um canal de comunicação, de incentivo à leitura e de difusão da literatura maranhense, considerando sua diversidade de gêneros textuais e temáticas.

Para concluir, ressalta-se que este estudo é pioneiro e inovador, do ponto de vista tecnológico, social e patrimonial, por compilar numa única fonte de pesquisa digital o conjunto de descrição e referência das obras de autores e autoras maranhenses volta-



das para o público infantil e juvenil e, assim, possibilitar o acesso ao público interessado em desenvolver estudos e pesquisas nessa área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm. Acesso em: 27 ago. 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil e juvenil**: teoria, análise e didática. 6. ed. rev. São Paulo: Ática, 1993.

CORRÊA, Dinacy Mendonça. **Da literatura maranhense**: o romance no século XX. São Luís: EDUEMA, 2015.

DEAECTO, Marisa Midori; SOREL, Patrícia; KALIL, Livia. Sobre a bibliodiversidade: editores, livreiro e leitores na cartografia sentimental e nos circuitos da cidade. 5 out. 2021. Disponível: <https://jornal.usp.br/artigos/sobre-a-bibliodiversidade-editores-livres-e-leitores-na-cartografia-sentimental-e-nos-circuitos-culturais-da-cidade/> Acesso em: 12 jun. 2022.

FERNANDES, Magna Macedo et al. Literatura Maranhense: uma literatura fascinante e desconhecida. III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Campina Grande (PB), 5-7 de outubro de 2016. In: Anais III CONEDU. Campina Grande (PB), v. 1, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=2070>. Acesso em: 23 out. 2018.

GIROTTTO, Cynthia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTTO, Cynthia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. v.1, p. 11-38.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje e amanhã. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

LINCOLN, Mhario. Pensador maranhense Carlos Nina fala sobre a Associação Maranhense de Escritores Independentes - AMEI. 14 fev. 2022. Disponível em: <https://www.facetubes.com.br/noticia/2511/pensador-maranhense-carlos-nina-fala-sobre-a-associacao-maranhense-de-escritores-independentes-amei>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SARAIVA, Juracy Assman. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Belo Horizonte: Artmed, 2011.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Como anda a igualdade de gênero na literatura? 25 ago. 2021. Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/como-anda-a-igualdade-de-genero-na-literatura> Acesso em: 12 dez. 2022.

ZAID, Gabriel. Livros demais!: sobre ler, escrever e publicar. São Paulo: Summus, 2004.





O GÊNERO “MEMÓRIAS LITERÁRIAS” EM MONTEIRO LOBATO E EM LUCIANA SANDRONI

Luana Camila dos Santos Gomes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Unifesspa

Email:lua.gomes@unifesspa.edu.br

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

Profª Dra. Unifesspa, Orientadora do Trabalho

Email:paromano@unifesspa.edu.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todo leitor da obra *Memórias de Emília*, de Monteiro Lobato, provavelmente fica instigado com a passagem abaixo em que a bonequinha de pano, Emília, vai explicar a Dona Benta o que ela entende por “memórias”:

- Mas, afinal de contas, bobinha, que é que você entende por memórias?
- Memórias são a história da vida da gente, com tudo o que acontece desde o dia do nascimento até o dia da morte.
- Nesse caso – caçooou Dona Benta -, uma pessoa só pode escrever memórias depois que morre...
- Espere – disse Emília. – O escrevedor de memórias vai escrevendo, até sentir que o dia da morte vem vindo. Então para; deixa o finalzinho sem acabar. Morre sossegado.
- E as suas memórias vão ser assim?
- Não, porque não pretendo morrer. Finjo que morro, só. As últimas palavras têm de ser estas: “E então morri...”, com reticências. Mas é peta, pisco o olho e sumo atrás do armário para que Narizinho fique mesmo pensando que morri. Será a única mentira das minhas memórias. Tudo mais verdade pura, da dura – ali na batata, como diz Pedrinho (Lobato, 2019, p.9)

Como podemos observar, o texto trata da escrita das memórias da boneca Emília que, mesmo sendo boneca e de pano e com tão pouco tempo de vida, sente-se à vontade para já fazer uma revisão de suas peripécias e registrá-las em forma de memórias. É, todavia, questionada por Dona Benta se ela seria mesmo um serzinho digno de registrar a tão curta vida em um livro memorialístico. A resposta da boneca não deixa dúvidas ao leitor, Emília vai escrever o texto (ou ao menos, ditá-lo) relembando várias de suas aventuras e inventando outras, mesmo que a ficção não seja adequada a um texto memorialístico.





Mas, e o que são memórias, neste caso, literárias?

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, memória é “aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência, e, ainda pode significar: ‘relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular’” (Houaiss, 2009, Grifos Nossos). Neste último caso, teríamos as memórias literárias, afinal, elas sofrem um certo tratamento artístico e se diferenciam do puro relato das lembranças de alguém.

Em memórias, os homens contam sobre suas vidas, e nesse contar, podem repensar acontecimentos ou acrescentar novos fatos, de maneira a prender a atenção dos ouvintes e/ou leitores. Normalmente, são utilizados verbos no passado e a narração ocorre em primeira pessoa, demonstrando que quem conta faz parte das memórias narradas.

Esse artigo tem como tema a relevância de explorar o gênero memórias literárias em sala de aula, partindo da análise da presença do gênero em duas obras literárias, *Memórias da Emília* (2019), de Monteiro Lobato, e *Minhas Memórias de Lobato* (1997), de Luciana Sandroni. Esta análise e observação da presença do gênero memórias nas obras supracitadas será realizada com o auxílio da literatura comparada, como forma de aproximar ou diferenciar a presença do gênero em ambas as obras, assim como também encontrar similitudes e diferenciações entre elas.

A escolha pela literatura comparada é assertiva, pois, segundo Carvalhal (2006):

Comparar é um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura. Por isso, valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente, onde o exemplo dos provérbios ilustra a frequência de emprego do recurso. A crítica literária, por exemplo, quando analisa uma obra, muitas vezes é levada a estabelecer confrontos com outras obras de outros autores, para elucidar e para fundamentar juízos de valor. Compara, então, não apenas com o objetivo de concluir sobre a natureza dos elementos confrontados, mas, principalmente, para saber se são iguais ou diferentes. É bem verdade que, na crítica literária, usa-se a comparação de forma ocasional, pois nela comparar não é substantivo. (Carvalhal, 2006, p. 8)

Podemos observar que uma literatura comparada pode comparar duas ou mais obras literárias, sendo as mesmas pertencentes ou não a épocas distintas e ultrapassar fronteiras geográficas, pois a literatura nos dá essa abertura e esse caminhar imaginativo e criador.

Na obra *Memórias da Emília* (1936), observamos que a personagem Emília propõe a escrita das suas memórias, porém utiliza o personagem Visconde como *ghost-writer* e é questionada, em alguns momentos sobre a escrita de suas memórias, tendo em vista que o autor desse gênero geralmente já apresenta idade mais avançada e carrega uma bagagem bastante rica de experiência de vida.



Ratificando a fala acima, temos:

- Está bem - disse ela - Minhas memórias vão a galope. Quero provar ao mundo que faço de tudo, que sei brincar, que sei aritmética, que sei escrever memórias...
- Sabe escrever memórias, Emília? - repetiu o Visconde ironicamente. - Então isso de escrever memórias com a mão e a cabeça dos outros é saber escrever memórias?
- Perfeitamente, Visconde! Isso é que é o importante. Fazer coisas com a mão dos outros, ganhar dinheiro com o trabalho dos outros, pegar nome e fama com a cabeça dos outros: isso é que é saber fazer as coisas. Ganhar dinheiro com o trabalho da gente, ganhar nome e fama com a cabeça da gente é não saber fazer as coisas. (...) (Lobato, 2019, p.70)

Assim, fica claro que Emília usa a esperteza para a escrita das memórias, enquanto realiza outras atividades no sítio, deixando Visconde, o sabugo científico, a cargo da escrita das mesmas. Além disso, observamos que Emília não conta as memórias ao pé da letra, como realmente aconteceram, usando criatividade e imaginação na construção de suas memórias.

Isso é corroborado por Lobato (2019) em um diálogo entre Dona Benta e Emília:

- Emília, você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas memórias - explicou Emília - são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que devia haver. (Lobato, 2019, p.91)

Já em *Minhas Memórias de Lobato* (1997), de Sandroni, observamos que a personagem Emília escreve memórias, porém não mais as suas, mas sim as de seu escritor, Monteiro Lobato, e ainda conta, mais uma vez, com a ajuda de Visconde de Sabugosa para realizar a escrita. Ao misturar de forma criativa realidade e ficção, cria uma nova roupagem para a obra de Lobato. Isto é corroborado pela personagem Emília, quando a autora Sandroni (1997) afirma que:

- Pois bem, Emília, se as memórias são suas, então escreva-as, que eu já perdi toda a paciência.
Emília nem se esquentou. A boneca era mesmo uma diaba:
- Pode ir. Senhor Visconde. Agora não preciso de sabugos científicos por perto, agora o meu negócio é imaginação, e isso eu tenho de sobra. (Sandroni, 1997, p.16)



Emília reconta as memórias de Lobato fazendo uso da imaginação e da fantasia e, em vários momentos, para deixar a história mais interessante, oferece uma nova versão dos fatos, contribuindo para que as memórias se distanciem de sua definição. Se em Lobato Emília já fazia isso, no texto de Sandroni ela continua e amplia as suas “mentirinhas” ficcionais.

Com relação ao gênero memórias, podemos citar Biezma (1994), que nos informa:

As memórias seriam, portanto, a recuperação, através do gesto de memória prolongada na escrita, de um tempo passado, talvez perdido, que pode pertencer tanto ao passado privado do escritor como ao passado coletivo da sociedade. [...] Nas memórias, a História reflete-se, então, numa consciência que a conta na primeira pessoa, como se os lugares, as personagens e os acontecimentos emanassem do eu que a narra ou nela terminassem. (Biezma, 1994, p. 251) (Tradução Nossa)¹

Podemos compreender que as memórias são aspectos relevantes e que estão relacionadas ao passado de um indivíduo ou de um coletivo de pessoas e que as mesmas podem sofrer influência do tempo, de outras pessoas, e até mesmo da imaginação e da criatividade, tendo em vista que são memórias literárias.

A LITERATURA COMPARADA EM *MEMÓRIAS DA EMÍLIA E MINHAS MEMÓRIAS DE LOBATO*

A literatura comparada é utilizada neste artigo por ser a mais adequada para aproximar o universo das obras literárias apresentadas acima, além de também trazer possíveis diferenças com relação a tempo, personagens, espaço e enredo das mesmas.

Discorrendo sobre a relevância de comparar obras literárias, Carvalho (2006) afirma que:

Pode-se dizer, então, que a literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. (Carvalho, 2006, p.7)

Logo, podemos utilizar a literatura comparada para aproximar as duas obras eleitas para compor este artigo, de forma a considerarmos não só os objetivos a que cada uma delas se propõem, como também destacar como o gênero memórias é apresentado

¹ Los recuerdos serían, por tanto, la recuperación, a través del gesto de la memoria prolongada en la escritura de un tiempo pasado, quizás perdido que puede pertenecer tanto al pasado privado del escritor como al pasado colectivo de la sociedad. [...] En los recuerdos, la Historia se refleja entonces en una conciencia que la cuenta en primera persona, como si los lugares, personajes, y acontecimientos emanaran del yo que la narra o terminaran allí. (Biezma, 1994, p. 251)



nas mesmas. Esse processo comparativo pode contribuir, inclusive, para esse trabalho de obras que se aproximam na exploração do gênero e que procuram apresentar uma releitura, anos mais tarde, como é o caso do texto de Luciana Sandroni. Ao retomar o texto lobatiano, Sandroni traz para a discussão um novo momento de rever o texto de Lobato, mas utilizando-se do mesmo gênero e com as mesmas personagens.

A presença do gênero memórias também esteve presente em outras obras literárias, como na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis, na qual um narrador que se intitula defunto conta suas memórias. E, por se declarar defunto e contar suas próprias memórias, já há a quebra sobre a veracidade dos fatos narrados, provocando possíveis dúvidas sobre se o que é contado teria realmente acontecido. Vejamos:

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso do vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no intróito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco. (Assis, 1982, p.13)

Pensando no gênero memórias, porém considerando o universo infantil e juvenil, podemos considerar a obra *Memórias de um Cabo de Vassoura* (1970), de Orígenes Lessa. Essa obra conta a história de um tronco de árvore que se transforma num cabo de vassoura e que resolve, com olhos sensíveis em relação ao seu redor, contar suas memórias.

Eu já fui cabo de vassoura, confesso. Um cabo de vassoura como tantos outros. Seria longo contar tudo o que tenho passado nesta longa vida, desde que me arrancaram da árvore em que fui tronco e me levaram a uma oficina, onde fui cortado, torneado [= arredondado] e mil coisas sofri, até conhecer a nova função (= profissão) que me reservava o destino. Meus irmãos de floresta, muitos cortados comigo na mesma ocasião, depois que deixaram de ser galho ou tronco de árvore para ser madeira, que é como nos chamam depois do serrote [= ferramenta para serrar] ou machado, estão espalhados pelo mundo de Deus. Muitos, hoje, são caixas e caixotes. Graças a isso, têm acabado conhecendo até países estrangeiros, levando laranjas ou latas de conserva. Outros acabaram mesas, cadeiras, armários, móveis de toda sorte. (Lessa, 1975, p.11)

Assim, fica clara a observação das memórias associadas a um ser inanimado, o cabo de vassoura, e de destacar sentimentos e emoções, como se o mesmo fosse um ser humano. Para ratificar esta percepção da presença da ficção e da realidade nas obras memorialísticas citadas anteriormente, devemos considerar a fala de Ramos (2006), quando dialoga a respeito da criação as obras pelos autores da literatura infantil e juvenil:



Uma estética para criadores passa pelo criar mundos imaginários, misturando vida e sentimentos, lembranças e novas ideias, sonhos e realizações. Mas, acima de tudo, passa pelo criar mundos sólidos e estruturados. Esse processo envolve tudo o que Umberto Eco diz a respeito da criação dos mundos da ficção. (Ramos, 2006, p. 75)

Entre a realidade e o mundo imaginativo construído nas tramas das obras de literatura para crianças e jovens, Machado nos informa que:

Um artista teimoso e livre como uma criança que brinca e não tem dúvidas que existe um mundo real, mas sabe que está criando um mundo próprio, ou melhor, como diz Freud “reajusta os elementos de seu mundo de uma forma que lhe agrade”. Ou seja, a antítese da criação e da fantasia não é a seriedade, é o mundo real. A brincadeira – ou a criação – é muito mais séria, tem sua regra própria a ser respeitada, mas também é investida de uma grande quantidade de emoção. (Machado, 2001, p. 172)

Podemos refletir que o escritor de obras para literatura infantil e juvenil tem consciência de sua realidade, mas tenta construir, com o auxílio da ficção, um novo mundo, onde pode criar e recriar sua própria realidade, minimizar problemáticas e dar soluções para problemas que na vida real ainda não foram solucionados. Nesse sentido, Eco (1994) afirma que:

A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente. (Eco, 1994, p. 137)

Buscando desmistificar um pouco mais a relação entre ficção e realidade, Held (1980) nos informa que:

A ficção se assemelha a um brinquedo. A ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com a própria vida. A ficção não deveria abrir todas as espécies de portas, permitir à criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher-se? [...] a leitura do real passa pelo imaginário. (Held, 1980, p.17)

A autora supõe que a ficção surge a partir da realidade, é um espaço em que a criança ou o jovem se permite criar um novo mundo a partir de sua própria realidade, e nesse novo mundo tudo o que não é possível no real, no imaginário pode acontecer.

Assim como nas obras apresentadas neste artigo, observamos que realidade e ficção estão presentes tanto na escrita lobatiana quanto na escrita sandroniana, proporcionando um mundo ficcional interessante e rico de sentimentos, opiniões e sensações aos jovens leitores que podem, assim, desenvolver ainda mais o gosto pela leitura.





O GÊNERO MEMÓRIAS: FICÇÃO E REALIDADE EM LOBATO E SANDRONI

Para iniciarmos a compreensão sobre o gênero memórias nas obras em análise, partiremos de *Memórias da Emília* (1936), de Monteiro Lobato (1882-1948). Por meio da construção dessa obra, Lobato parece revelar que a boneca Emília tinha mesmo certa personalidade como personagem. Sempre astuta e perspicaz, Emília passa a falar tudo o que lhe vem à cabeça. Ao decidir dar início à escrita de suas memórias não hesita em procurar pelo Visconde para ser seu escriba informando-lhe que nem tudo que escreverá será a verdade. Aqui já vemos inicialmente dois problemas a serem questionados. O primeiro: em textos memorialísticos espera-se que o narrador conte apenas a verdade. Mas haverá mesmo apenas verdades em textos sobre as lembranças de alguém? No início da narrativa, Emília, em conversa com Dona Benta, informa que vai contar as suas “verdades puras”. A única mentira será terminar sua obra com “E então morri...” (Lobato, 1959, p. 7).

Mas já informa que será “peta”, ou seja, mentira, e segundo Emília, “Será a única mentira das minhas memórias. Tudo mais, verdade pura, da dura –ali na batata, como diz Pedrinho” (Lobato, 1959, p. 7).

Na sequência, ficamos sabendo que Dona Benta sorriu e informou à boneca de que “Nada [era] mais difícil do que a verdade” (Lobato, 1959, p. 8) e nos surpreendemos, bem como a personagem Dona Benta, com a resposta de muita personalidade da boneca:

Bem sei –disse a boneca. Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo tem de mentir com muita manha, para dar a ideia de que está falando a verdade pura (Lobato, 1959, p. 8).

Trata-se de uma resposta com teor filosófico, como também reconhece Dona Benta. Como ainda não estava satisfeita com a sua explanação, complementa: “Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. Só isso” (Lobato, 1959, p. 8). E essa será a prática da boneca em seu texto, inserindo nele aventuras que ela imaginou, mas que não vivenciou verdadeiramente.

O segundo problema diz respeito ao uso que a bonequinha fará do Visconde, como seu escriba particular. É lógico que ela se aproveita do personagem sabugo ao delegar a ele a escrita de suas memórias, afinal, as memórias são delas, mas quem as registra é o visconde. O leitor fica, portanto, em contato com uma obra que parece questionar o gênero “memórias” desde o início, apresentando, de forma lúdica e muito divertida a dúvida sobre até onde são, de fato verdades, o que se escreve em livros desse gênero. E até que ponto a mão do escriba não seria a de um *ghost writer*, como hoje denominamos os viscondes atuais. Com isso, parece-nos que Lobato chama o jovem leitor para uma discussão muito à frente de seu



tempo, ao fazê-lo pensar, a partir da fala divertida de Emília, quanto de mentiras não haveria no mercado editorial que se formava no Brasil em relação ao gênero “memórias”.

Depois de finalmente acertar com o Sabugo, Emília precisa iniciar seu texto. E o leitor descobre uma das grandes dificuldades, segundo ela, da humanidade: como dar início à escrita de um texto? Vejamos a sugestão do Visconde:

- Minha ideia – disse o Visconde – é que comece como quase todos os livros de memórias começam – contando quem está escrevendo, quando esse quem nasceu, em que cidade, etc. As aventuras de Robinson Crusóé, por exemplo, começam assim: “Nasci no ano de 1632, na cidade de York, filho de gente arranjada etc.”
- Ótimo! – exclamou Emília. – Serve. Escreva: Nasci no ano de... (três estrelinhas), na cidade de... (três estrelinhas), filha de gente dessaranjada... Por que tanta estrelinha? Será que quer ocultar a idade?
- Não. Isso é apenas para atrapalhar os futuros historiadores, gente muito mexeriqueira. Continue escrevendo: E nasci duma saia velha de Tia Nastácia. E nasci vazia. (...) (Lobato, 2019, p.12)

Mais uma vez, o lúdico se instaura na narrativa e o leitor vai descobrindo, inclusive, que Emília quer começar de forma a burlar os historiadores futuros, que ela considera um povo bastante mexeriqueiro! Finalmente, o texto memorialístico da boneca tem início e as aventuras que ela recuperará produzirão boas gargalhadas no jovem (mas não apenas) público leitor. Ela e o visconde conversarão sobre muitas das aventuras vividas e sobre as não vividas, mas também inventadas pela boneca. Emília e Visconde são, assim, os narradores do texto, mas há ainda um narrador em terceira pessoa que apresenta algumas cenas ao leitor, como no início do texto ou em outras partes em que descreve o que está acontecendo no Sítio no momento da escrita das *Memórias*, como é o caso do capítulo em que o Visconde desabafa e executa o retrato da boneca, logo na sequência por ela mesmo ajustado.

Na obra de Luciana Sandroni, *Minhas Memórias de Lobato* (1997), sessenta e um anos depois da publicação da do escritor, novamente a personagem Emília irá escrever memórias, porém, agora, serão as de seu próprio criador, as do escritor Monteiro Lobato:

- Tive uma ideia mirabolante! Vou escrever minhas memórias. Dona Benta não entendeu nada. Será que Emília estava sofrendo de amnésia e tinha esquecido que já tinha escrito as “*Memórias da Emília*”?
- Mas Emília, você já escreveu suas memórias. Não me diga que já tem um segundo tomo!

Não, é que eu tive a ideia de escrever as memórias do Monteiro Lobato, e é claro que metade do livro vai ser sobre mim, já que eu sou a personagem mais importante que ele criou. Por isso o livro vai se chamar “Eu e Lobato”. (Sandroni, 1997, p.2)





E, para manter a mesma marca lúdica em relação ao texto lobatiano, ela contará, novamente, com a ajuda do Visconde de Sabugosa. Nesse caso, todavia, Emília precisará fazer uma pesquisa sobre a vida e a obra de seu criador, o que caberá, logicamente, apenas ao Visconde, já que, para a boneca, basta inventar o que ela quiser. Dona Benta, mais uma vez, procura convencer Emília sobre a necessidade de se fazer um trabalho sério, mas o esforço, mais uma vez servirá apenas para que a boneca prometa à senhora que haveria, sim, pesquisa, todavia, feita pelo Visconde.

[...]Você tem de pesquisar, ver as datas, os nomes. Tem de ler todos os livros sobre ele, mas sem inventar. Vá lá que você invente nas suas memórias o que não aconteceu realmente, mas nas dos outros é demais, Emília! [...]
-Está bom, a senhora ganhou, vai ter pesquisa, sim, mas só um pouquinho, e quem vai fazer é o Visconde! (Sandroni, 1997, p. 5)

O Visconde, por sua vez, tenta convencê-la, como em *Memórias de Emília*, de que esse gênero exigia uma pesquisa séria sobre o biografado, mas o esforço é inútil e Emília vai inserindo o texto a seu modo:

O sabugo não entendeu nada, mas não teve nem tempo de perguntar. Emília não parava:

- O próximo capítulo é: “De como Lobatinho cortou a barba de Dom Pedro II”!
- Mas Emília, o Lobato não cortou barba nenhuma! De onde você tirou essa história maluca?
- Da minha cabeça, senhor Visconde. Gostaria de lembrá-lo de que estas memórias são minhas, e por isso escrevo o que eu quiser, não tenho que dar satisfação a ninguém! (Sandroni, 1997, p.15)

Depois de se debruçar sobre pilhas e pilhas de textos sobre a vida e a obra de Monteiro Lobato, o Sabugo fica furioso com o mandonismo da boneca que chama Lobato de “Lobatinho” e não de “Juca”, real apelido do escritor quando jovem. Não houve, todavia, argumento que a convencesse e o Lobato de Emília deixou de ser Juca e passou a ser Lobatinho, apelido que o Visconde terá de acatar ao longo de todo o texto, afinal, era a versão da vida do escritor agora criada por sua criatura Emília!

Mas se nas suas memórias a boneca se cansava de escrever e delegava a tarefa ao Visconde, o mesmo vai acontecer aqui, o que salvará muito da verdade dos fatos. O Visconde, um estudioso de carteirinha, o filósofo do Sítio, vai imprimir nas páginas do livro a história de seu criador. Emília, por sua vez, fará suas intromissões, inclusive dos fatos inventados, como vemos no excerto que segue:

-Sinto muito, senhor Visconde, mas seu tempo está esgotado. Além disso, ninguém quer ficar lendo sobre o fracasso dos outros. Portanto eu vou co-



meçar a ditar a minha versão dos fatos.

-Como a sua versão dos fatos, se você não sabe de nada, Emília?

-Ora, a minha versão dos fatos inventados! Até parece que você não me conhece.

-Mas, Emília...

A boneca estava decidida. Pegou o papel e a pena do Visconde e começou a falar e a escrever tintim por tintim tudo o que nunca aconteceu, mas era o que devia ter acontecido! (Sandroni, 1997, p. 50).

Tanto aqui quanto em *Memórias de Emília*, vemos que os narradores são a boneca e o Visconde e que há também um terceiro narrador, em terceira pessoa, como é possível percebermos no último parágrafo da citação acima. Além disso, Sandroni faz questão de manter o tom lúdico e questionador sobre o gênero, já que aqui também entram as mentirinhas da boneca Emília, ainda que seja agora na biografia não de uma personagem, mas sim de uma pessoa de real existência. Apesar disso, nenhuma verdade sobre a vida de Lobato fica comprometida porque o Visconde executa com primor sua tarefa e o leitor, além de se divertir muito com a querela entre a boneca e o sabugo, ainda aprende sobre a história do escritor, apesar das invencionices de Emília. Vejamos:

-Eu acho que eu sou como essa Anita *Mafalda*.

-Malfatti, Emília!

-Ela pintava do jeito que ela queria, como eu escrevo sem me importar com os fatos.

-Então, você deveria escrever poesia ou romance, e não memórias.

-Mas aí não teria a mínima graça! Todos os poetas e romancistas inventam. Eu sou a única que invento em matéria de memórias, ou pelo menos assumo que invento! (Sandroni, 1997, p. 56, grifos da autora)

Ao final do texto de Sandroni vamos ter uma inovação em relação ao de Lobato. Nas suas *Memórias*, Emília se despede à moda machadiana, conversando com os leitores, bem parecido com a personagem Brás Cubas, de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Vejamos como esse personagem se dirige a seus leitores logo no início do texto intitulado “Ao leitor”:

Mas eu ainda espero angariar as simpatias da opinião, e o primeiro remédio é fugir a um prólogo explícito e longo. O melhor prólogo é o que contém menos coisas, ou o que as diz de um jeito obscuro e truncado. Consequentemente, evito contar o processo extraordinário que empreguei na composição destas Memórias, trabalhadas cá no outro mundo. Seria curioso, mas nimiamente extenso, e aliás desnecessário ao entendimento da obra. A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradar, pago-te com um piparote, e adeus (Assis, 1982, p.12, grifos nossos).

Agora, vejamos o que acontece ao final de *Memórias da Emília*:





Bom. Vou acabar com estas memórias. Já contei tudo quanto sabia: já disse várias asneiras; já dei minhas opiniões filosóficas sobre o mundo e as minhas impressões sobre o pessoal aqui da casa. Resta agora despedir-me do respeitável público.

Respeitável público, até logo. Disse que escreveria minhas Memórias e escrevi. Se gostaram delas muito bem. Se não gostaram, pílulas! Tenho dito. (Lobato, 1959, p. 122, grifos nossos).

Por fim, vejamos como Sandroni finaliza:

Respeitável público, até um dia. Espero que vocês tenham gostado das memórias de Lobato. É claro que algumas partes devem ter sido muito maçantes, e vocês devem ter tirado algumas dúzias de cochilos. O problema é que o Visconde, que me ajudou um pouquinho, adora se arrastar e não vai direto ao assunto. Fala, fala e não diz nada. Mas as partes boas, divertidas e engraçadas que foram escritas por mim, é claro, salvam esse livro do encalhe nas prateleiras. No mais, um abraço e até a próxima!

O Visconde ficou possesso com aquela história e resolveu partir para o ataque:

-Pensando bem, achei essa sua ideia muito interessante. Pegou as memórias das mãos de Emília e começou a escrever.

Leitores, até logo. Espero muitíssimo que vocês tenham gostado de conhecer a vida do famoso escritor Monteiro Lobato. Sei que algumas partes são bastante esquisitas, atrapalhadas e confusas, mas é que a Emília, que me ajudou um pouquinho, é muito mentirosa e adora inventar coisas que nunca aconteceram. Mas eu sei que a minha parte, a mais séria, a mais fundamentada, a mais científica, vai salvar esse livro do bolor das prateleiras. Um abraço e até a próxima! (Sandroni, 1997, p. 87-88, itálicos da autora).

Se em Lobato, Emília finaliza quase que dando um piparote nos leitores que não gostarem de seu texto, bem à moda de Brás Cubas, em Sandroni temos uma boneca que frisa a enrolação do Visconde, sob o viés dela e também uma inovação, já que ao Visconde são dados voz e direito de defesa, já que ele, imitando Emília, também se despede criticando as mentirinhas da boneca. No final lobatiano, a ironia fina do escritor, à moda de Machado de Assis, se mantém; já no sandroniano, o leitor é chamado para tomar a decisão, inclusive Emília e Visconde avisam que farão uma enquête para saber quais foram as partes mais divertidas do livro e, obviamente, Emília tem certeza de que são as delas. Em Sandroni, vemos, portanto, a mesma ideia de respeito ao leitor e de voz que lhe é dada, como Lobato fez na sua época, escolhendo temáticas polêmicas para o mundo jovem e que pudessem trazer criticidade ao pequeno leitor.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras *Memórias da Emília*, de Lobato, e *Minhas Memórias de Lobato*, de Sandroni, representam bons exemplos de textos no gênero memorialístico que podem ser comparados. Com uma distância de cerca de sessenta anos entre o primeiro e o segundo, a obra de Sandroni, ao resgatar o texto lobatiano, revela o quanto o autor continua sendo atual e proporcionando muitos motes de produção de novos textos literários.

A obra de Lobato *Memórias da Emília*, publicada em 1936 e discutida sob o viés do gênero “memórias literárias”, é icônica ao trazer para a discussão o quanto escrever memórias nem sempre significa estar preso única e exclusivamente à realidade. Trata-se sim de um gênero que esbarra na ficção e que pode, por isso, proporcionar boas discussões. Nesse sentido, torna-se um texto de assunto relevante para o público jovem que lia o autor e que, de forma lúdica e divertida, tomava contato com assuntos inteligentes e polêmicos, como esse.

Ao retomar o texto de Lobato, Sandroni revaloriza a obra do escritor e ainda atualiza muitas questões, como a linguagem e as brincadeiras. Mas tudo isso, mantendo-se fiel ao enredo lobatiano, à maneira de narrar e às personagens Emília e Visconde que, se em *Memórias da Emília* já se enfrentavam, um novo enfrentamento ocorre em *Minhas Memórias de Lobato*. Embora Emília continue fazendo uso das habilidades do Visconde para escrever as memórias, os dois se divertem e divertem juntos os leitores. Por isso, revisitar o gênero, como fez Sandroni, não apenas mostra a importância ainda dos textos lobatianos nos dias atuais, como convida o leitor para mais uma viagem ao mundo do Sítio do Picapau Amarelo.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Socorro. **Aula de Leitura com Monteiro Lobato**. São Paulo: Biruta, 2012. ASSIS, Machado. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 9 ed. São Paulo, Ática, 1982.

BIEZMA, J. D. P. et al. **Autobiografía y modernidad literaria**. La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla, 1994.

CARVALHAL, Tânia. **Literatura Comparada**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

ECO, Umberto. **Pós-Escrito a O nome da Rosa**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LESSA, Orígenes. **Memórias de um Cabo de Vassoura**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1975.



LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Editora Montecristo, 2019.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Brasiliense, 1959.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

RAMOS, Anna Claudia. **Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil** – São Paulo: DCL, 2006.

SANDRONI, Luciana. **Minhas Memórias de Lobato**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cânone Editorial, 2008.



O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO, MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES

Susylene Dias de Araujo

*ProfLetras – UEMS Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade de Campo Grande*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo foi escrito de acordo com a temática do VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil – Mudanças em movimento, a partir do exposto pelo eixo 07, em sua busca por reflexões sobre leitura literária em espaços de mediação e de formação de leitores. Neste sentido, parte de nossa experiência como docente do ProfLetras, Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Letras, responsável pelas disciplinas “Literatura e Ensino” e “Leitura do Texto Literário”, pelo menos, nos últimos quatro anos de oferta do curso, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande. O interesse pelo tema, de uma maneira geral, surge quando buscamos oferecer a partir de nossa metodologia de trabalho, a elucidação de conceitos e temas ligados à leitura literária na escola, bem como quando manifestamos nossa preocupação com a formação profissional de professores da área de letras, por ocasião alunos de nossas disciplinas, tentando compreender em sua identidade profissional, características que os identifiquem como professores leitores.

No decorrer da oferta das disciplinas acima mencionadas, percebemos que a experiência e a contribuição de nossos alunos, professores da educação básica, profissionais em formação, revelou, com consideráveis diferenças, os professores leitores que buscávamos, porém, em muitos casos, com baixa demanda de acesso aos livros de literatura como prática de leitura por fruição e por interesse próprio, por exemplo. No decorrer das aulas, especialmente quando o conteúdo esteve relacionado à formação de leitores literários, de acordo com nossas estratégias de propagação da literatura e de nossa metodologia voltada ao letramento literário, reflexões sobre o conceito de literatura, apresentação de obras contemporâneas e a propagação de algumas técnicas, incluindo a leitura em voz alta, nossos alunos, que não se mostraram resistentes, estavam sempre dispostos a retomar a leitura literária como prática do cotidiano, bem como incluí-la no planejamento de suas aulas, o que se revelou nos trabalhos apresentados como avaliação ao final do semestre e por alguns de seus depoimentos, conforme aqui apresentaremos na parte final do artigo.

Na parte introdutória, recorreremos às considerações teóricas sobre a literatura na escola especialmente ao sintetizar a organização dos principais paradigmas do ensino de



literatura, cunhados ao longo dos últimos anos como herança e reelaboração do século XX. Sintetizados por um importante estudioso das questões metodológicas relacionadas ao ensino de literatura no Brasil, os paradigmas então apresentados foram registrados e circulam no meio acadêmico a partir da experiência e do conhecimento de Rildo Cosson (2020), autor que consideramos determinante na menção ao tema e seus correlatos, especialmente por suas considerações evidenciadas no livro *Paradigmas do Ensino da Literatura*, obra de 2020. O livro, direcionado a professores, pesquisadores e interessados em compreender alguns meandros do processo de veiculação da leitura literária na escola, bem como em outros espaços de formação, pode ser considerado como referência quando o assunto sobre a leitura literária é tratado como demanda de importância e reflexão da área de letras no país.

Sequencialmente, apresentamos uma breve descrição sobre o ProfLetras e suas contribuições na formação dos professores da educação básica como principais agentes de difusão da leitura literária na escola; reflexão esta seguida de alguns comentários de duas alunas da turma de 2023, então analisados como comprovação de que o programa em questão, o ProfLetras, deve ser reconhecido como espaço essencial na formação de professores leitores em nome da confirmação dos objetivos do próprio programa.

No encaminhamento das considerações finais, no arremate das pontas lançadas no tecido deste artigo resultante de nossas observações e experiências, concluímos que, marcados por diversas passagens pelos paradigmas expostos, graças ao profletras, um espaço de formação do professor como leitor literário está garantido e segue ampliado dada sua força em direção à inevitável mudança que a educação literária dos últimos anos exige.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Constantemente colocada em perigo quando o assunto se refere ao ensino, a literatura resiste. Como disciplina, se encontra lugar na formação do currículo básico, enfrenta risco de fragilização ao ser ofertada a partir de uma espécie de “menu didático” onde a periodização de autores e obras prevalece como perspectiva temporal. De acordo com Rildo Cosson (2020), um paradigma é *constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento*. (COSSON, 2020, p.07). Guiado por reflexões advindas de pontos de vista de pesquisadores internacionais, pautadas no delineamento de paradigmas relacionados ao ensino de literatura, Cosson se vale da sugestão de quatro eixos por ele assim descritos: o paradigma cultural, o linguístico, o social e o paradigma voltado ao desenvolvimento pessoal e a partir daí sintetiza os principais paradigmas representativos da realidade brasileira, emergentes no final do século XX, em pauta nos dias atuais. Do conjunto delimitado pelo estudioso destacam-se o paradigma moral-gramatical, o paradigma histórico-nacional, o paradigma analítico-textual, o paradigma social-identitário, o paradigma da formação do leitor e o paradigma do letramento literário, sequencialmente conforme segue:



Pela perspectiva dos paradigmas elencados por Rildo Cosson, resumidamente, vamos destacar as principais características de cada um deles, acima mencionados e ao final deste registro, apresentaremos algumas características do ProfLetras, como um expressivo programa de pós-graduação em letras, voltado à formação de professores o que permitirá algumas reflexões sobre este curso de pós-graduação como espaço garantido na formação e, acima de tudo, como transformação na prática dos professores.

O **paradigma moral gramatical** (COSSON, 2020, p.00), como a própria denominação escolhida por Cosson demonstra, revela a síntese da combinação entre o útil e o agradável, tão atraente à educação. Tendo por base a poética de Horácio, esta perspectiva faz com que a literatura seja percebida a partir da tradição e do valor clássico do texto como monumento. No caso, os objetivos deste paradigma se organizam entre o ensino da língua materna e a formação do indivíduo, restando ao professor o papel de transmitir conhecimentos prévios sobre os textos, dando-lhes ênfase em categorias como o vocabulário e a sintaxe sem deixar de evidenciar os dados históricos e culturais mais evidentes. Na perspectiva do **paradigma histórico-nacional** (COSSON, 2020, p.00), o que predomina é a visada sincrônica da literatura, prestigiando a historiografia e o cânone. Como motivação, este paradigma orienta para a formação da identidade do leitor, buscando na literatura, valores de representatividade de um povo, fazendo com a literatura, devidamente disciplinarizada, tenha o peso do saber escolar, fazendo do professor, um mero informante sobre dados da história da literatura como reflexos da história oficial do país. Por outro lado, um pouco mais distanciado dos paradigmas inicialmente mencionados, o método de ensino utilizado em aulas de literatura, cuja essência se configura em padrões voltados à valorização e o protagonismo do aluno leitor, o **paradigma analítico-textual** (COSSON, 2020, p.00) valoriza a obra do ponto de vista da expressão estética acima de tudo. Dessa forma, o valor estético, considerado na individualidade das obras, que juntas passam a ser consideradas como *corpus* da literatura, prescinde o valor da literatura como linguagem ou discurso. E assim, perseguindo a ideia de desenvolver a consciência estética do aluno, preparando-o em sua capacidade crítica a ser apto à boa apreciação do texto, o professor que assume esse método age como um leitor especializado, com propriedade de mediar a experiência de leitura do aluno. No **paradigma social identitário** (COSSON, 2020, p.00), sintetizado no equilíbrio entre as tensões culturais e políticas, evidenciando o ético e estético, a literatura é reconhecida como um produto cultural, fruto de relações sociais e identitárias. No aspecto valorativo, o peso de representação da sociedade, que se manifesta tanto nos aspectos políticos quanto nos aspectos da expressividade, pode colocar o texto em risco quando coloca em segundo plano seus aspectos estéticos e formais, além de sua boa elaboração com a linguagem literária. Por esta abordagem, cabe ao professor a tarefa de suscitar e conduzir o debate, para que os objetivos políticos e de engajamento dos textos sejam cumpridos. Como fragilidade, atualmente, pesa-se o fato de que o professor, carente de uma formação adequada, pode perder-se ao trocar o compromisso da formação política pela filiação partidária. Quando o paradigma se volta à formação do leitor, chamado de **paradigma da formação do leitor** (COSSON, 2020, p.00), este é



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

caracterizado a partir de sua multiplicidade de propostas e práticas passíveis de serem realizadas, tendo como ponto comum a convergência da formação do leitor literário. Nesta esfera, os objetivos do ensino de literatura, contidos na ideia principal da formação do leitor, estão as máximas pedagógicas de cultivar o hábito da leitura, incentivar o gosto e a criatividade interativa, iniciativas já arraigadas na educação e no contexto social como um todo, trazendo à própria perspectiva o risco de que estas mesmas iniciativas apaguem a culminância social e a própria experiência que o ato de ler em si acarreta. Muito bem posicionado como mediador, cabe ao professor o desempenho de vários papéis no intuito de expandir a função de instrutor e transmissor de um determinado conhecimento. Neste contexto, destaca-se o professor que se revela no compromisso de um “apaixonado” disposto a conquistar adeptos à suas paixões. Como desdobramento, o professor pode se posicionar como leitor -modelo ou como mediador, papéis que o levam a se deparar com as dificuldades do cotidiano escolar, como a falta de bibliotecas, a falta de tempo, de incentivo e de outros fatores, entraves que podem até mesmo transformá-lo em uma espécie de leitor frustrado. Porém, com as dificuldades superadas ou pelo menos amenizadas, este paradigma faz com que o professor seja responsável por bons resultados no ensino de literatura nas escolas. Apresentado dentro de parâmetros mais ampliados, o **paradigma do letramento literário** (COSSON, 2020, p.00), parte de uma expressão – Letramento Literário –, atualmente muito comum nas Universidades e nos registros acadêmicos como representação da *inserção das Letras com a Educação, o letramento literário perpassa diferentes disciplinas acadêmicas, com graus variados de aplicação e aprofundamento*. (p. 147). Nesta abordagem, a literatura rompe com as limitações dos 05 paradigmas aqui apresentados e expande o acesso às obras literárias na escola. Como consequência,

Tal liberdade, porém, demanda maior responsabilidade do professor e da escola na condução do ensino da literatura. Sem as amarras das delimitações prévias dadas nos outros paradigmas, mas também sem ignorá-las, o professor terá que constituir com seus pares imediatos e com seus alunos, com sua comunidade de leitores no ambiente da escola o *corpus* de textos e práticas de leitura e escrita que responderão pela formação do leitor literário. (COSSON, 2020, p. 177).

De acordo com o trecho destacado, cabe ao professor manter-se ativo em direção ao cumprimento do objetivo de desenvolver a competência literária do aluno. (COSSON, 2020, p. 179), e assim, desempenhar, pelo menos, três papéis fundamentais na execução metodológica do paradigma proposto. O primeiro diz respeito à suas habilidades em *trabalhar com projetos, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e estratégia de ensino similares*. (COSSON, 2020, p. 189). Nesta esteira, cabem ainda duas frentes de atuação: uma, em que sua condição de leitor proficiente da leitura literária o desperta a ser um guia da experiência literária do aluno e outra como aquele que se coloca como responsável pela formação de uma comunidade de leitores, em sala de aula, na biblioteca e em todos os ambientes escolares possíveis.



No que diz respeito aos professores que ensinam literatura, alguns lembrados na elaboração deste texto, tomando principalmente aqueles que ingressam no profletras como oferta aqui mencionada, pudemos perceber que os paradigmas escolhidos por estes professores transitam e oscilam entre conflito e harmonia, muito naturalmente. Desta forma, conhecê-los como prerrogativa de trânsito entre o melhor que se apresenta em cada paradigma para compreender a estreita relação entre cada um, seria o ideal na formação de professores proficientes no trato com a literatura no âmbito da escola. E se, constantemente nos questionamos em que paradigmas os professores-alunos do profletras foram formados, justificamos nosso questionamento como reconhecimento do papel que desempenhamos como profissional do ensino superior, cujo compromisso se firma com a licenciatura, pois a formação recebida por nossos alunos-professores não se distancia muito da educação que recebemos em nossa própria formação na área de letras nos idos anos de 1980 e 1990, considerando a média da geração de professores atuantes nos cursos de letras das universidades brasileiras.

A LITERATURA E O PROFLETRAS

O Programa de Mestrado Profissional em Letras, ofertado em rede nacional na modalidade presencial, tem a Universidade Federal do Rio Grande do Norte como sede e faz parte do contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente, reunindo 42 universidades públicas oriundas das cinco regiões do país, soma 49 unidades, considerando que há 04 unidades com mais de uma oferta. Nos objetivos do curso, intenciona-se a capacitação de professores de língua portuguesa atuantes no ensino fundamental, selecionados através do Exame Nacional de acesso ao ProfLetras, a partir de questões objetivas e discursivas com requisitos expostos por edital específico lançado anualmente.

Organizado pela área de concentração em Linguagens e Letramentos e por duas linhas de pesquisa específicas, uma relacionada aos estudos linguísticos e outra por estudos literários o programa conta com um rol de disciplinas optativas e obrigatórias. Como descrição da linha voltada aos estudos literários, observamos tópicos que vão de discussões epistemológicas em torno do ensino de literatura e reverberam diretamente no trabalho pela formação do leitor literário, geralmente relacionados ao ensino de literatura, à formação do leitor de literatura e ao contato com textos literários que partem dos clássicos e chegam à propostas mais contemporâneas quando se concentram em produções de matrizes africanas e textualidades indígenas, proporcionando ao professor a necessária preparação para que este se reconheça como um mediador das experiências estéticas resultantes deste contato entre o leitor e o texto literário.

Do conjunto das disciplinas obrigatórias ofertadas pelo Profletras destacamos as disciplinas de Fonologia, Variação e Ensino, a de Gramática, Variação e Ensino, a disciplina denominada Texto e Ensino e finalmente a disciplina Literatura e Ensino. Como podemos perceber, pelo próprio nome das disciplinas, que apenas uma se volta à área de literatura. No que diz respeito às disciplinas optativas, a discrepância entre as duas áreas –



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

linguística e literatura – aumenta ainda mais, pois ao somarmos o número de disciplinas ofertadas, percebemos que em número de 14 ementas, algumas versam por temáticas relacionadas à alfabetização e ao letramento, à práticas de análise linguística e ensino, além de aspectos gramaticais, reservando apenas as disciplinas de literatura infantil e juvenil e leitura do texto literário como opções para a área de literatura. Na ementa da disciplina obrigatória, acima mencionada, localizada na matriz curricular pelo código 1004, aqui já mencionada como Literatura e Ensino, observa-se o seguinte:

Concepções de Literatura e suas implicações no processo de ensino - nível Fundamental. A seleção do texto: entre tradicionais, contemporâneos e representativos das perspectivas multiculturais. Ensino das literaturas de matrizes africanas e indígenas. A literatura no ensino fundamental: texto e leitor no jogo da construção de sentidos. Ler e escrever literatura na escola: em torno da experiência estética. A leitura literária na formação integral de um sujeito que se faça consciente de seu papel como agente histórico. O professor como mediador do processo de leitura da obra literária. Relações da Literatura com outras áreas: mediações interartísticas no processo de Ensino da Literatura. Proposições para elaboração de materiais e de projetos para o Ensino de Literatura na Educação Básica. Processos de avaliação do Ensino de Literatura. (PROFLETRAS. **Catálogo de disciplinas**: catálogo. Natal, 2018: UFRN, disponível em <https://profletras.ufrn.br/funcionamento/disciplinas>. Último acesso em Janeiro de 2024.).

No que diz respeito à oferta das disciplinas optativas, a disciplina a disciplina Literatura Infantil e Juvenil se apresenta com a seguinte ementa:

Trajetória da Arte literária para crianças e adolescentes: meios e formas de comunicação autor/leitor/texto mediados pelo professor. Gêneros de base oral: a gestualidade e a performance na transmissão\leitura e na recepção da obra literária: impactos na trajetória da formação leitora. Afetividade e Literatura: inter-relações possíveis na abordagem aos gêneros lírico, narrativo e dramático na sala de aula do Ensino Fundamental. Múltiplas formas de releituras de obras clássicas (paródia, adaptação, transcrição, etc) e sua inserção na sala de aula. A literatura infantil e juvenil contemporânea e os níveis de leitura aplicáveis no Ensino Fundamental. A relação texto e ilustração na Literatura infantil e infantojuvenil. Técnicas e estratégias da criação literária para jovens leitores na atualidade (intertextualidade, metaficção, paródia, polifonia, etc.) e seus efeitos de sentido. Expressões literárias indígenas e afro-descentes no universo literário infantil e infantojuvenil brasileiro: temas e propostas estéticas. Proposições metodológicas para elaboração de material didático e de projetos para a leitura literária infantil e infantojuvenil na escola. PROFLETRAS. (**Catálogo de disciplinas**: catálogo. Natal, 2018: UFRN, disponível em <https://profletras.ufrn.br/funcionamento/disciplinas>. Último acesso em Janeiro de 2024.).



Na contemplação de categorias relativas ao texto literário, a disciplina Leitura do Texto Literário, a ementa se constrói com os seguintes pressupostos:

Conceitos atuais de leitura aplicados à formação de leitores literários no Ensino Fundamental. A formação do leitor literário - passos essenciais no Ensino Fundamental: o gosto, o hábito e a fruição. As (re)interpretações de obras literárias e sua leitura em sala de aula. As relações obra/leitor/autor/contexto em leituras mediadas pelo professor do Ensino Fundamental. Leitura individual e leituras coletivas: os jogos simbólicos do texto literário. As estratégias e os recursos escriturais contemporâneos da literatura para jovens leitores. Proposições metodológicas para elaboração de material e de projetos voltados à leitura do texto literário na escola. (PROFLETRAS. **Catálogo de disciplinas:** catálogo. Natal, 2018: UFRN, disponível em <https://profletras.ufrn.br/funcionamento/disciplinas>. Último acesso em Janeiro de 2024.).

Como podemos perceber, ao longo da proposta político-pedagógica do ProfLetras, mestrado profissional em rede, de abrangência nacional, conforme alguns números que aqui apresentamos, há na proposta uma forte tendência de contemplação da área dos estudos linguísticos, corroborando com a ideia de que o professor de linguagens, termo que utilizamos aqui como ampliação da área do profissional formado em letras, só é verdadeiramente formado quando este busca recursos da educação continuada a partir da atualização de conceitos linguísticos, deixando de lado a formação estética pautada pela constante imersão no universo da literatura.

O PROFLETRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES

Quando o debate em torno do ensino de literatura se volta à formação de professores, devemos considerar a própria formação inicial dos professores tomados no grupo avaliado. No caso do professores-alunos, alvo de nossas reflexões, questionamos ainda os fatores que os levaram à formação continuada ou que os distanciaram por tanto tempo desta procura, pois não é muito incomum que os alunos do ProfLetras se declarem longe dos bancos universitários como recurso formativo por muitos anos, considerando o ano em que obtiveram o diploma de graduação.

No que diz respeito à busca pela melhoria de suas práticas pedagógicas como professores, o discurso de nossos alunos durante as aulas que ministramos, inclusive com registros escritos, nos revelou uma reunião de profissionais empenhados em se desvincular de práticas tradicionais a fim de, de maneira mais autônoma, passarem a ser professores melhores. Como confirmação, na conclusão da disciplina Leitura do Texto Literário, ofertada sob nossa responsabilidade em 2023, lançamos aos alunos a prerrogativa de registrar suas impressões sobre a disciplina e suas possíveis contribuições imediatas em sua atuação em sala de aula e recebemos respostas assim elaboradas:



Quando passei na seleção do ProfLetras, uma das primeiras disciplinas ofertada foi a de “Leitura do Texto Literário”, que passou, desde então, a contribuir para uma reflexão constante da minha prática pedagógica em sala de aula, no que concerne ao trabalho com a leitura: a escolha dos livros, a forma de trabalho, as estratégias que serão usadas, o percurso a ser seguido. Outro aspecto importante da disciplina foi o aporte teórico proporcionado. Em cada encontro eram fomentadas discussões com as quais consegui estabelecer relações entre minha prática em sala de aula com as teorias discutidas na disciplina. Isso foi muito importante, pois, inúmeras vezes planejava algo pensando ter uma grande relevância para meu aluno, porém, quando refletia com base nas teorias, verificava inúmeras situações que poderia ser modificadas ou até mesmo retiradas ou acrescentadas. A respeito da minha experiência, eu, que já me considerava leitora, voltei a me preocupar com meu próprio repertório para que a leitura literária prevalecesse em minhas escolhas futuras. (M. L. M. S – aluna do ProfLetras- ingressante em 2023).

Foi na turma do 6º ano B, da XXXXX, situada na cidade de Terenos – MS, que nasceu um desejo, uma vontade, despertados pela Profa. Dra. Susylene Dias de Araújo, ao ministrar brilhantemente suas aulas no ProfLetras. A cada aula, a sementinha do prazer da leitura crescia e se desenvolvia. Tomada por esse vício contagiante da leitura, incentivada nas intervenções da professora enquanto mais ministrava a disciplina Leitura do Texto Literário, senti transcender em mim a vontade de propor um novo projeto aos estudantes. Hoje, com a concretização deste sonho que atravessa os muros da escola, percebo que a leitura deixou uma marca indelével em meu coração, pois pretendo me dedicar ainda mais à leitura literária por opção e me envolver a ponto de transmitir o prazer da leitura a meus alunos ainda com mais força, pois sei que preparo, uma nova geração com novas demandas. (D.D– aluna do ProfLetras- ingressante em 2023).

Nos dois depoimentos, ficam nítidas as contribuições da disciplina e do ProfLetras como um todo na formação de professores reflexivos e inovadores, ainda que, no cotidiano alguns ainda se vejam, vez outra, limitados pelos paradigmas mais tradicionais. O que importa, é que, com o tempo, estes paradigmas serão sublimados pela compreensão e pela assimilação dos paradigmas mais contemporâneos, aqui sintetizados como paradigmas da formação do leitor e do letramento literário, especialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do Eixo Temático denominado “A leitura literária: espaços de mediação e de formação de leitores”, apresentada no VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, Mudanças em Movimento, nos serviu como motivação na escrita deste artigo que aqui segue estruturado a partir das reflexões de uma professora do ensino supe-



rior, voltando sua atuação para a pós-graduação ofertada como alternativa da formação do profissional das letras, o ProfLetras. No percurso do texto, uma síntese dos principais paradigmas relacionados ao ensino de literatura foi apresentada para enunciar o perfil de nossos alunos-professores em formação. Na sequência, uma breve descrição do profletras e a apresentação de algumas ementas de seu catálogo de disciplinas, especialmente as disciplinas da área de formação do professor de literatura, aquele que, conforme nossas observações na prática de sala de aula e por alguns discursos aqui citados, confirmam o quanto o profletras pode ser considerado um espaço, real e virtual, de formação de leitores e nesse caso, de professores empenhados em deixar antigas abordagens e se lançarem ao desafio proposto por novos paradigmas.

REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006. COS-
SON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. COS-
SON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

LUIZ, F.T; SANTOS, A.L.G; SOUZA, R. J. As conexões e o conhecimento prévio: deci-
frando os perfis de jovens leitores e futuros professores. In: Renata Junqueira de Souza;
Berta Lúcia Tagliari Feba. (Org.). **Estratégias de Leitura: reflexões sobre o ato de ler no
ensino superior**. 1 ed. Tubarão – SC: Copiart, 2017, v. 3, p. 96-127.

SOBRE O PROFLETRAS

PROFLETRAS. **Catálogo de disciplinas**: catálogo. Natal, 2018: UFRN, disponível em <https://profletras.ufrn.br/funcionamento/disciplinas>. Último acesso em Janeiro de 2024.



PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA ATRAVÉS DO LIVRO INFANTOJUVENIL GUILHERME AUGUSTO ARAÚJO FERNANDES: UMA PROPOSTA EM DOIS EIXOS ETÁRIOS

Keller Matos Rocha

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), CAPE

Evelyn Rosa da Costa Selbach

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Daniela Souza da Veiga

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho pretende estabelecer um novo olhar para práticas de mediação de leitura literária ancoradas no texto classificado como infantojuvenil¹. A problematização da divisão etária na literatura não é nova. Essa temática assola as discussões teóricas e práticas quando o assunto é mediação do texto literário, seja na definição de parâmetros para classificar um texto como infantojuvenil ou para limitar a apreciação do mesmo texto pelo público adulto. Nesse sentido, propomos uma mesma prática de leitura em grupos etários distintos, com o objetivo de verificar os efeitos de sentido produzidos nos diferentes espaços de encontro entre leitor/obra/autor.

A partir disso, criamos critérios de escolha para a obra a ser trabalhada. Assim, após longas discussões, ocorreu-nos: i) selecionar uma obra com temática pertinente a diferentes faixas etárias; ii) escolher uma estrutura narrativa simples, contemplando pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas; iii) trabalhar um texto com acesso garantido nas bibliotecas escolares a que somos vinculadas, tendo em vista que todas as mediadoras do grupo atuam na rede privada de ensino. Isto posto, obedecendo os critérios elencados, chegamos à obra da australiana Mem Fox, intitulada Guilherme Augusto Araújo Fernandes (1984).

Essa escolha permite-nos que, retoricamente, retomemos a pergunta feita por Cosson (2022) “o que lemos quando lemos o texto literário?” (COSSON, 2022, p. 71) e a (re) interpretemos a partir de uma fatia mais específica: “o que lemos quando lemos o texto infantojuvenil?”. As operações lógicas que cruzam os elementos e esses objetivos são desdobradas pelo autor nos modos de ler o texto literário - assim, tentaremos somar essa perspectiva à nossa análise.

¹ Em estudos anteriores, Azeredo (1999) evidencia o surgimento desse segmento a partir do século XVII.



GUILHERME AUGUSTO ARAÚJO FERNANDES

O livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes é classificado como obra infantojuvenil, datada do século XX e traduzida para português no início do século XXI, com ampla circulação no Brasil e nas bibliotecas escolares na primeira década. Além disso, trata-se de uma narrativa verbo-visual, onde as ilustrações compõem um compêndio de memórias que captam o leitor. Em 1998, a empresa americana Weston Woods Studio lançou uma adaptação cinematográfica deste livro, narrado pelo autor com música de Ernest Troost. A história versa sobre a vida pacata de Guilherme Augusto, protagonista infantil da narrativa, e seus pais, vizinhos de um asilo de idosos. O texto é estruturado, linguisticamente, em frases diretas, que buscam auxiliar a compreensão de leitores jovens, mas também tendem a capturar a atenção de leitores mais experientes, justamente pelo uso de alguns termos que demandam experiências de vida.

Para o público infantojuvenil, a obra aguça a imaginação em torno da palavra “memória”, pois, assim como Guilherme, estes carregam poucas referências, considerando sua pouca experiência de vida. O protagonista questiona os responsáveis após ouvir uma conversa dos dois sobre uma pobre senhora, dona Antônia Maria, moradora do asilo ao lado de sua casa que havia perdido sua memória: “O que é memória?”. Já para o público mais vivido, esse signo linguístico assume característica plurissignificativa, tendo em vista que estes colecionam memórias diariamente.

A diferença etária é posta desde o início da apresentação dos personagens, onde podemos observar que o protagonista (infantil) recorre aos idosos em busca de dar sentido a um termo por ele ainda não conhecido. Como resposta para sua inquietação, Guilherme ganha sempre um novo significado para esta palavra, a depender da pessoa que responde. Assim, as definições de memória dadas pelo Sr. Silvano, Sr. Cervantes, Sr. Valdemar, Sra. Mandala e Sr. Possante são, respectivamente, “algo quente”, “algo bem antigo”, algo que nos faz chorar”, “algo que nos faz rir” e “algo que vale ouro”. Sobre uma experiência de trabalho com a mesma obra, Souza (2022) nos lembra que “ao pensarmos nas delimitações e nos significados atribuídos pelos idosos, percebemos que o texto literário também carrega todas essas características” (SOUZA, 2022, p. 60). Assim, a leitura literária pode ser quente, pode nos fazer chorar ou nos proporcionar risos, ser antiga e valer ouro.

Corroborando neste sentido, Souza (2022) ainda diz que “as leituras feitas e introjetadas nos ensinam a viver e a morrer, mas, acima de tudo, a ter liberdade para buscar no outro memórias e textos literários que são direito, poder, autonomia e a mais pura sensação de libertação” (SOUZA, 2022, p. 61). Nessa troca, Guilherme Augusto encontra seus próprios significados a partir das respostas que obtém e compartilha-os com dona Antônia Maria, sua amiga preferida - afinal, ela tinha quatro nomes, assim como ele. Por fim, podemos perceber um menino tão jovem que ressignifica um conceito engessado e, teoricamente, de domínio restrito ao público adulto.



POR QUE LER LITERATURA INFANTOJUVENIL EM GRUPOS ETÁRIOS DISTINTOS?

A partir da nossa intenção mediadora, surgiram as seguintes perguntas: O que restringe um livro para o público infantil? O que lemos quando lemos literatura infantojuvenil? Como tentativa de dar nova feição ao significado e ao público da literatura infantojuvenil, nos pautamos também nos questionamentos feitos por Azeredo:

Considerando a literatura, a motivação estética, o discurso ficcional, poético e não utilitário, faz sentido falar em livros dirigidos a determinadas faixas etárias? Seria válido dividir a complexa realidade humana, matéria prima da arte, em abstratos grupos de idade? É possível tratar a infância como uma massa homogênea de pessoas? Para determinar graus de escolaridade talvez sim, mas para falar em experiência existencial? (AZEREDO, 1999, p. 5)

Nesse sentido, à luz do conceito de letramento literário (COSSON, 2022) - processo simbólico e inacabado - onde o principal objetivo é tornar o texto próprio do leitor e que esse consiga ressignificá-lo a partir de suas experiências, nesse movimento de apropriação, entendemos que as temáticas pertinentes à infância também perpassam e ancoram as atividades da experiência adulta. Sendo assim, este público, ao ter maior contato com livros infantojuvenis estaria curando/preenchendo lacunas na sua formação inicial como membro de uma comunidade letrada e, também, prestando uma espécie de manutenção da sua competência leitora.

Logo, quando lemos literatura infantojuvenil, estamos frente a um universo enunciativo que evoca a imaginação e a ficção, a poética e o estético, projetando-nos para um espaço de (re)leituras pertinentes a essa fase da vida e fazendo com que nos coloquemos no lugar do outro, humanizando-nos, conforme afirma Candido (2011).

MEDIAÇÃO LITERÁRIA

De acordo com Azeredo (2004) “para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação” (AZEREDO, 2004, p. 40). Assim, definida a obra, pensamos em como mediar a leitura a fim de interligar a leitura literária com os leitores dos dois distintos grupos etários em questão. Ainda nesse sentido, refletimos também sobre o que Yolanda Reyes (2010) afirma sobre a função primordial do mediador de leitura ser criar pontes entre livros e leitores, criando atmosferas propícias para que seja possível o encontro da obra e do leitor.

Planejamos, para tanto, diferentes abordagens de mediação de leitura literária, considerando a faixa etária dos dois grupos escolhidos. Faz-se importante ressaltar que o gru-



po infantil encontrava-se em um ambiente institucionalizado de aprendizagem na capital gaúcha, e o grupo de adultos foi construído espontaneamente através de convites para participarem de uma roda de leitura literária em um condomínio também localizado na cidade de Porto Alegre/RS.

Percebemos que para pensarmos em mediação de leitura bem-posta aos grupos leitores, seria necessário também, compreendermos o conceito de letramento literário de Rildo Cosson, em que ele afirma que este “é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua.” (UFMG, Ceale, 2016, s/p.). Chegamos então, a propostas de práticas que acreditamos que despertam e ativam memórias afetivas, corroborando com a temática da obra escolhida.

MEDIAÇÃO EM UM CÍRCULO DE LEITURA COMPOSTO POR **CRIANÇAS**

Apesar do texto escolhido ter como enfoque o público infantojuvenil, isso não significa que as práticas de mediação de leitura necessitem, a priori, serem de cunho simplório. Nesse sentido, Nunes e Sperrhake afirmam que:

O (re)conhecimento do texto literário infantil passa por entender que não se trata de um texto de fácil leitura, seja essa facilidade de decodificação ou de compreensão. Reconhecer um texto de literatura infantil passa por entender que ele será uma oportunidade de leitura para uma criança, mas não pode ser resumido a isso. Não é porque o texto tem como leitor pretendido as crianças que ele será simplista, assim como não basta apenas que ele seja colorido com cores fortes ou aborde temas clássicos. (NUNES; SPERRHAKE, 2022, p. 25)

As autoras ainda destacam que a literatura infantil oscila entre a arte e a pedagogia, e que a linguagem poética e ficcional nos ampara na apreensão do mundo.

Especificamente em nossa prática com crianças, utilizamos o contexto escolar, espaço onde a leitura se faz presente de múltiplas formas. O convite para ler literatura infantil é realizado frequentemente, nessa turma de Educação Infantil, de nível cinco. A proposta foi realizada em uma roda de leitura compartilhada. Os estudantes não conheciam o livro, desta forma, a mediação iniciou por meio da leitura visual da capa, objetivando a promoção do letramento visual. Na perspectiva do letramento visual, Nunes (2013) argumenta que a capacidade de compreender imagens não é inata e não se limita a apenas observar visualmente um conteúdo. A autora ainda argumenta que é essencial reconhecer que as imagens representam um tipo de discurso singular, indo além da mera transmissão de informações.

Para Cosson (2022) a vivência literária não apenas nos proporciona o conhecimento sobre a vida através das experiências alheias, mas também nos possibilita experimentar



pessoalmente essas vivências. Neste sentido, a mediadora observou que conforme os alunos lançavam olhares atentos às ilustrações da obra, eles buscavam associar a memórias pessoais e familiares, buscando uma aproximação com a narrativa e com o protagonista da história, Guilherme Augusto Araújo Fernandes.

A leitura foi realizada em voz alta por parte da mediadora, acerca desta abordagem Cosson (2022, p.105) destaca que “na escola, a leitura em voz alta é usada prioritariamente nos anos iniciais, quando a criança precisa da voz para fazer a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita”. Além disso, ao ouvir a leitura em voz alta, a criança tem a oportunidade de internalizar entonações, ritmos e nuances da linguagem escrita, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão textual e habilidades de leitura.

Ao longo da mediação de leitura, alguns alunos demonstraram desconhecer o significado da palavra “asilo”, necessitando da intervenção docente. No entanto, a leitura oralizada promoveu um desenvolvimento gradual em sua compreensão leitora, os habilitando a inferir sentido em trechos da narrativa, como por exemplo, “procurar as memórias de dona Antônia Maria”. Eles associaram a perda de memória à idade de 92 anos da idosa.

Por meio da leitura da narrativa e da prática de mediação de leitura com crianças, verificamos o modo de leitura contexto-leitor de acordo com Cosson (2022), no qual presenciemos a comunhão entre a obra e a vida do leitor, estreitando a relação com a leitura. A falta de memória de Dona Antônia Maria trouxe um convite para despertar outros modos de produzir sentido. O que era memória para a Dona Antônia, não era necessariamente memória para os demais idosos do asilo.

Após a leitura oralizada e compartilhada com a turma de alunos da Educação Infantil, a mediadora convidou os alunos a construírem caixas de memórias para apresentar para o grande grupo.

MEDIAÇÃO EM UM CÍRCULO DE LEITURA COMPOSTO POR ADULTOS

Para a mediação em um grupo de adultos, utilizamos, como método, o convite espontâneo para uma contação de história. O grupo foi constituído por um círculo de oito pessoas que estavam dispostas a experienciar essa prática. Considerando que a leitura literária tem foco estético e permite que o leitor se volte para dentro de si e experiencie um processo de construção de sentidos, acreditamos que algumas dinâmicas auxiliam nesse processo.

Buscamos evidenciar o modo de leitura contexto-leitor que “presentifica-se na leitura que busca traçar paralelos entre a obra e o leitor ou procura por pontos de comunhão entre a obra e a história de vida do leitor, privilegiando conexões pessoais entre o que se está lendo e o que se viveu” (COSSON, 2014, p.73). Apesar deste viés de leitura apresentar risco de abandono do texto em função do contexto, buscamos utilizar o contexto como um espaço de interação entre o leitor e a obra.



Elencamos também a leitura do texto-leitor “que acontece quando o investimento da obra vai para a trama, as imagens sensoriais, os efeitos da obra sobre o leitor” (COSSON, 2014, p.76). De acordo com o autor, este modo de leitura é capaz de tocar emocionalmente seu leitor, o que objetivamos no decorrer das práticas de mediação de leitura, descritas a seguir. Nesse processo de distintos modos de leitura, contamos também com o intertexto-leitor “que aproxima a obra lida de outros textos a partir da história de leitura do leitor” (COSSON, 2014, p.79). Desta forma, buscamos trazer sentido de vida e do mundo com base nas diferentes narrativas de experiências vividas, compartilhadas pelos componentes do círculo de leitura.

Para dar conta desta abordagem, elaboramos alguns momentos dinâmicos: Primeiramente, iniciamos a mediação no círculo de leitura convidando dois voluntários a se retirarem do local. Enquanto eles estavam fora da roda, realizamos algumas modificações no cenário. Trocamos algumas pilhas de livros decorativos de lugar, acrescentamos uma luminária à luz de velas no ambiente e colocamos uma pinha (estrutura reprodutiva do pinheiro) no chão, ao lado de uma cadeira. Terminadas as alterações no local, convidamos os voluntários a retornarem para o círculo e questionamos o que eles haviam percebido de diferente no ambiente. Ambos foram bem diligentes, identificando todas as mudanças realizadas, com exceção do acréscimo da luminária à luz de velas. Nesta dinâmica, procuramos criar uma atmosfera de ativação de memórias recentes, iniciando o preparo para temática que seria exposta a seguir.

Na sequência, distribuímos, aleatoriamente, papéis com diferentes décadas: 1980, 1990, 2000, 2010 e 2020. Solicitamos que de forma breve, cada participante compartilhasse uma ou mais memórias que foram marcantes durante os períodos propostos. Este foi um momento extremamente emocionante, de resgate de lembranças que há muito estavam adormecidas.

Em seguida, colocamos a vinheta do jogo do Super Mario Bros e um trecho da música *Can't Help Falling in Love* do cantor Elvis Presley. Questionamos se eles reconheciam a vinheta do jogo e o trecho da música, bem como, as lembranças que eles tiveram ao ouvir os sons.

Na dinâmica seguinte, passamos um recipiente com terra molhada, outro recipiente com um punhado de canela em pó e cascas de bergamota, fruta bastante consumida pelos gaúchos. Concluímos o momento de dinâmicas, novamente com o compartilhamento de memórias que foram resgatadas através dos diferentes aromas e gostos sentidos.

Por fim, expusemos aos integrantes do círculo de leitura, que os diferentes momentos dinâmicos tinham como finalidade, despertar e resgatar memórias através do uso dos cinco sentidos humanos: visão, audição, tato, olfato e paladar. Todos os sentidos foram ativados ao longo das dinâmicas realizadas. Terminado o momento inicial de mediação, fizemos a leitura compartilhada em voz alta, do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes.

Ao longo da leitura, foi possível verificar diferentes feições no grupo: alguns sorriam, outros, deixavam transparecer emoção com olhos marejados; e teve ainda quem tenha acessado uma memória de sua infância, recordando que a professora do Ensino



Fundamental I já havia trabalhado a história de Guilherme Augusto no início do século, em um contexto de escola pública, na cidade de Porto Alegre. No final da leitura, cada participante expressou suas impressões e sentimentos obtidos pelas práticas relacionadas à leitura compartilhada da obra.

De acordo com Cosson (2021), os círculos de leitura não podem ficar restritos à sala de aula, tendo em vista que a leitura, de forma continuada, é uma espécie de manutenção do pensamento crítico e, conseqüentemente, das práticas sociais. Sendo assim, ao absorver que os participantes demonstraram muita satisfação pela participação nas dinâmicas de mediação e que criaram pontes para a leitura da obra, concluímos ter conseguido colocar em prática o Círculo de Leitura. Os integrantes afirmaram também que apreciaram a escolha do livro e da temática, por considerarem relevantes e por trazer à tona diversificadas lembranças esquecidas. Essas memórias ao serem retomadas, propiciaram grande sensação de bem-estar e alegria, por resgatarem, por meio do texto literário, simbólica e esteticamente momentos já vividos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática compartilhada de leitura de livro infantojuvenil possibilita o desenvolvimento do letramento literário e amplia os modos de ler o mundo. Essa experiência, que ocorreu com diferentes grupos etários, nos possibilitou transitar tanto por um grupo alfabetizado quanto por outro, que ainda não domina a cultura escrita. Cabe aqui dizer que o encantamento pela leitura se deu independentemente da idade.

Mediante ao exposto, para elucidar as considerações finais deste artigo, resgatamos o conceito de fruição, perceptível nas duas mediações realizadas. Foi pelo fio condutor da troca que este trabalho aconteceu. Verificamos isso com base na nossa intenção mediadora que visava alcançar as habilidades intelectuais e emocionais do público envolvido no compartilhamento da narrativa. Ressaltamos a importância da promoção do letramento visual no processo de interpretação e construção de sentido, a fim de que os leitores sejam capazes de compreender mensagens por meio de imagens, ampliando suas habilidades leitoras para interpretar visivelmente o mundo no qual estão inseridos.

Salienta-se também a postura metodológica e a condução prática como elo para que o letramento literário aconteça.

Isto posto, destaca-se a necessidade da criação de círculos de leitura literária - e de leitura de literatura infantojuvenil, abertos e em movimento, pois, a essas categorias fica evidente que cabe o trato de temas tão caros em nossa sociedade. Entendemos que a literatura deve encantar o leitor e acompanhá-lo em sua trajetória, tornando-o protagonista de seus agenciamentos de mundo. No bojo dessa discussão, destacamos que faz-se imprescindível um planejamento sólido da prática a ser ofertada, uma escolha atenta do livro a ser mediado e uma capacidade de fruir por onde o livro conduzir/permitir.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 38-47.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, no27, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes – São Paulo: Brinque-Book, 1995. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Rildo Cosson. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, s/p, 2016.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental: letramento visual, interação e sentido**. Porto Alegre: UFRGS, 2013, 254f. Tese, Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R. **Texto literário infantil: a compreensão da leitura e da linguagem literária**. *Linha D'Água*, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 21-38, 2022. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v35i1p21-38. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185221>. Acesso em: 24 jan. 2024. SOUZA, Renata Junqueira de. *Histórias e memórias de uma fada bruxa*. 1 ed., Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2022.



PROJETO PEDELIVRO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II, DINAMIZANDO A LEITURA NA ESCOLA

Marli Corrêa Pires¹

Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Mariângela César Corrêa²

Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

INTRODUÇÃO

O Projeto PEDELIVRO, realizado na Escola Municipal Theodoro Frederico Mussel, em Juiz de Fora, Minas Gerais, tem como proposta dinamizar as ações literárias, no intuito de fomentar o letramento literário dos estudantes, a partir de intervenções que possibilitem vivenciar a literatura dentro e fora da escola. O presente trabalho pretende demonstrar a importância da leitura literária no âmbito escolar, por meio de ações que impulsionam o encontro entre os leitores e os livros.

Tal proposta foi concebida pela professora de Produção Textual, do Ensino Fundamental II, com a intenção de dar continuidade às ações literárias dinamizadoras promovidas sistematicamente, desde os Anos Iniciais, pela professora dos Anos Iniciais, que atua na Sala de Leitura, como forma de compartilhamento de saberes e fazeres.

No início de 2022, após um longo período de atividades remotas, em face da Pandemia de COVID-19, quando retomamos as atividades docentes no município, de forma presencial, diante do grande desafio de se recompor as aprendizagens e, concomitantemente, se fazer do retorno à convivência diária uma possibilidade de encontros, descobertas e aprendizagens, o projeto foi idealizado.

Ao adentrarmos neste novo cenário, percebemos, em conversas com colegas de trabalho e com a comunidade escolar, que a agitação das turmas, os conflitos em sala de aula

¹ Mestra em Letras, pelo Mestrado Profissional de Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROFLETRAS/UFJF). Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Atua com Produção Textual, no Ensino Fundamental II. E-mail: profmarli20@gmail.com.

² Especialista em Psicologia Aplicada à Educação, pelo Centro Universitário Estácio de Sá. Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Atua na Sala de Leitura, no Ensino Fundamental I. E-mail: mariangelacesarcorrea@gmail.com.



e as incertezas quanto à segurança sanitária, desse primeiro momento, causavam um clima de instabilidade que talvez pudesse ser dirimido por meio de alguns movimentos em prol do trabalho sistemático com a leitura literária, no intuito de contribuir para o acolhimento dos estudantes. Após um diagnóstico inicial de cada turma, começamos um trabalho com a leitura literária e notamos o interesse dos estudantes por ler e ouvir histórias.

Então, resolvemos propor à equipe diretiva e à coordenação um Circuito Literário, denominado “EmpoderArte”, com várias ações ligadas à fabulação, em suas mais diversas manifestações artísticas como a música, o audiovisual e a literatura, na perspectiva das relações étnico-raciais. Para tanto, apresentamos um cronograma de atividades, cuja aceitação foi imediata. Nesse período, construiu-se de forma coletiva a primeira versão da instalação artística denominada PEDELIVRO, numa árvore no pátio central da escola, instaurando a sementeira de leituras.

Assim, todo o movimento em prol da leitura literária na escola foi se consolidando de tal maneira que, em abril de 2023, em atividade realizada em comemoração ao Dia Nacional do Livro Infantil e ao Dia Mundial do Livro, ocorreu a inauguração oficial do referido projeto, durante o 2º Circuito Literário, chamado “PartihArte”. Quanto à metodologia de pesquisa, adotamos aspectos da pesquisa-ação. Em relação à fundamentação teórica, acionamos os conceitos de letramento literário (COSSON; PAULINO); letramento de reexistência (SOUZA); polissistema literário (EVEN-ZOHAR); repertório (ISER); escolarização da literatura (SOARES) e multiletramentos (ROJO).

Nesse sentido, a cada ação do projeto PEDELIVRO vislumbra-se consolidar o gosto pela leitura e pelos livros, através de experiências literárias contínuas na escola, favorecendo sobretudo a formação de leitores participativos, na perspectiva sistêmica da literatura.

METODOLOGIA

Em relação aos procedimentos metodológicos, adotamos aspectos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), pois entendemos que esse tipo de experimento favorece o refinamento de estratégias para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma sequência de ações que suscitam a realização de algumas etapas como o planejamento, a implementação e a avaliação, em consonância com os princípios éticos, inerentes ao meio científico.

Nesse contexto, a gênese do projeto ocorreu a partir do momento em que elencamos os materiais para a realização de um Circuito Literário, propondo dinâmicas pelo viés das estratégias de leitura entendidas como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70).

Traçado esse percurso, mobilizamos o conceito de Letramento Literário, concebido por Graça Paulino e Rildo Cosson, como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67) para realizar o 1º



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Circuito Literário. Dessa forma, fizemos, durante três semanas, uma imersão no universo da contação de histórias. Começamos com a visita guiada à Sala de Leitura de nossa escola, conduzida pela professora responsável por aquele espaço. Esse momento foi muito especial, pois os estudantes puderam resgatar suas próprias histórias de leituras, ao lado da docente que os acompanha desde os Anos Iniciais.

Em seguida, propusemos aos discentes a construção de uma instalação artística, denominada PEDELIVRO, no pátio central da escola. Para torná-la possível, precisávamos do auxílio dos funcionários responsáveis pela limpeza e conservação da escola, que prontamente atenderam ao nosso chamado. Eles, por sua vez, revitalizaram o canteiro da árvore escolhida para tal intervenção. Dessa maneira, todas essas ações contribuíram para o fortalecimento da convivência harmônica entre os partícipes do contexto escolar, como evidencia a professora Renata Junqueira e demais autores, ao refletirem sobre a formação de comunidades de leitores, na perspectiva da interação entre a escola e a sociedade:

Daí surge a necessidade de movimentar a escola como espaço transformador e integrador das práticas de leitura. A escola é o corpo em que os membros professor, aluno, família e comunidade são o fluxo vital da formação humana. Eles são universos variados e que concebem as vivências de leitura de maneira diferenciada, por isso a importância de se criar uma comunidade de leitores que movimente a escola, dando vida aos seus espaços e vivificando o hábito de ler. (SOUZA; CECHINEL; RODRIGUES, 2022, p. 127).

Na etapa posterior, foi apresentado ao sétimo ano um *banner* liso, alguns moldes de letras e textos diversos sobre a importância da leitura para a confecção da identidade visual do projeto. Nesse instante, os laços de cooperação se estreitaram, à medida que a função de cada estudante foi estabelecida e vinculada ao pronto envolvimento de todos, ou seja, a ação de um dependia do outro, nesse processo de preparo para a chegada dos livros sementes. Dessa maneira, ao finalizarmos o *banner*, estávamos diante de uma obra coletiva. Isso gerou na turma uma sensação de pertencimento e de superação dos conflitos iniciais.

Para dar continuidade à proposta, propusemos às turmas do 6º ao 9º anos uma visita ao PE DE LIVRO já todo preparado pelos próprios colegas para recebê-los. A partir desse momento, demos início a sementeira de nossas leituras, quando cada estudante escolheu um livro semente para catalogar e cuidar, com as informações devidamente registradas na ficha catálogo colada nos cadernos.

Diante desse cenário, percebemos uma oportunidade para ampliar o repertório, no sentido iseriano do termo, entendido como os procedimentos aceitos como estratégias para que o texto e o leitor se vinculem a partir de uma situação constituída sobre os alicerces de um processo comunicativo exitoso, pois “o repertório que o texto traz consigo é uma condição elementar para a produção de uma situação entre o texto e o leitor” (ISER, 1996, p. 132).

Paralelamente às atividades com os livros sementes, no pátio da escola, estávamos envolvidos com a leitura literária em sala de aula, pelo viés dos multiletramentos, por



entendermos a necessidade atores educacionais engajados com a leitura e suas múltiplas linguagens (filmes, séries, textos verbais, imagens), pois esse é o leitor contemporâneo. Nesse sentido, vale trazer à cena o conceito de multiletramentos, defendido por Roxane Rojo, a partir da concepção de que vivemos em um mundo globalizado, caracterizado, entre outros fatores, pela multiculturalidade das sociedades e a multimodalidade dos textos:

O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13).

No 6º ano, lemos os livros “Amoras”, do rapper brasileiro Emicida, e “Meu crespo é de rainha”, da ativista estadunidense bell hooks. No 7º ano, lemos o livro “Da minha janela”, escrito pelo autor carioca Otávio Júnior, também conhecido como o livreiro do Morro do Alemão. Além do “Grande Circo Favela”, do mesmo autor, escrito em homenagem ao primeiro palhaço negro no Brasil, que foi lido nas duas turmas em questão.

No 8º ano, nos debruçamos sobre o livro “Cartas para a minha avó”, da filósofa Djamilia Ribeiro; o documentário “Elza Infinita” e o Videoclipe “A carne”, da cantora Elza Soares. O 9º ano, por sua vez, leu a obra “Quarto de Despejo”, da renomada escritora Carolina Maria de Jesus. Na terceira semana do Circuito Literário, as turmas participaram de uma Sessão Pipoca com a exibição de dois Curtas-metragens: “Hair Love” e “Canvas”.

E, no último dia do evento, contamos com a apresentação daquilo que intitulamos de *Literatura Sampleada*, uma mistura de música e literatura, que nos permitiu fazer nossas leituras circularem entre as salas. Um grupo de alunos do 6º ano apresentou o “Amoras” para as demais turmas, ao som de “Andar com Fé” - Gilberto Gil - e de “Menina Pretinha” - Mc Soffia. E o grupo do 7º ano apresentou o livro “Da minha janela”, de forma similar, ao som de “Rap da Felicidade” - Cidinho e Doca - e de *Three little birds* - Bob Marley.

Nesse ponto, ao estabelecermos uma proposta de vivência artístico-literária na escola como algo dinâmico e importante, desencadeamos um processo de troca de saberes e práticas entre os envolvidos, postulado por Ana Luiza Silva e Souza como letramento de reexistência. Uma vez que a autora entende que os letramentos, para além das habilidades de ler e escrever, podem ser melhor compreendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades e de poder” (SOUZA, 2011, p. 35).

Os alunos do 8º e 9º anos produziram painéis temáticos que foram apresentados e expostos no pátio da escola, nos remetendo ao conceito, defendido por Magda Soares, de escolarização adequada da literatura como “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2001, p. 25).



Essa sinergia de ações vislumbrou um lugar de destaque para a leitura literária na escola em questão, em prol da formação do gosto pela leitura (COSSON; PAULINO, 2019). Dessa maneira, no embalo das conquistas literárias, começamos a pensar na possibilidade de se criar uma ilustração para representar visualmente o Projeto PEDELIVRO. Sendo assim, propusemos aos estudantes um concurso para selecionarmos o desenho para a logomarca deste projeto literário. Para tanto, foi montada uma comissão julgadora com profissionais da escola e professores da Artes convidados de outras instituições. E seguimos com diversas ações relacionadas à promoção da leitura literária na escola, como gincanas, intervenções, saraus, dentre outras.

No ano subsequente, demos seguimos no firme propósito de dar continuidade ao projeto de leitura. Assim, já começamos com a realização do 2º Circuito Literário, denominado “PartihArte”. Na abertura do evento, reunimos todos no pátio central, divulgamos o resultado do concurso e premiamos a estudante vencedora com livros e um conjunto de canetas. E, para surpresa de todos os envolvidos, o desenho já havia sido impresso no novo *banner* como a nossa versão final da instalação para compor todo o material relacionado ao projeto como fichas de leitura, fichas de empréstimos e sacolas literárias.

Sendo assim, ao longo de 3 semanas, nos envolvemos com várias propostas em torno da leitura literária. Houve o tradicional Momento Literário com as caixas de livros para promover a leitura deleite e a contação de história com a professora da Sala de Leitura. Em seguida, contamos com uma intervenção literária, possibilitando a circulação dos estudantes entre as salas de aula e uma apresentação de um jogral no pátio da escola. Posteriormente, recebemos a visita de uma contadora de histórias de outra escola municipal e realizamos uma atividade denominada a dinâmica do espelho, na Sala de Leitura. Na sequência, fizemos diversas leituras literárias que suscitaram outras três dinâmicas: o baú do tesouro; o tapete mágico e a caixa dos sonhos. Por fim, confeccionamos o painel dos sonhos e seguimos para a sessão pipoca, no Cine Theodoro, exibindo o filme “A elefanta do mágico”.

COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Ao término de cada Circuito Literário, propusemos algumas atividades avaliativas, por meio de diversos instrumentos de sondagem, como uma autoavaliação dos participantes sobre o possível engajamento pessoal, durante todo o evento; uma avaliação da leitura dos demais colegas, em forma de estrelinhas, comentários pessoais, depositados na caixa de sugestões; uma enquete convertida em nuvem de palavras e depoimentos registrados no mural interativo.

Para além desses registros escritos, alguns comentários frequentes durante as aulas de Produção Textual evidenciaram a curiosidade e o envolvimento dos estudantes com a leitura literária, como por exemplo: “Hoje nós iremos para a Sala de Leitura?” / “Posso levar livro para casa?” / “Quando começaremos a fazer o diário de leitura?” / “Professora,



quantos livros você tem em casa?” / “Sabe aquele livro do passinho que a gente leu na Sala de Leitura? Meu primo ganhou lá na escola dele e me deu. Fiquei feliz.”

E, a partir dessa coleta e análise dos dados, resolvemos dar continuidade às ações voltadas ao letramento literário na escola. Assim, instituímos a realização do Circuito Literário anualmente, firmando uma parceria essencial entre a professora de Língua Portuguesa dos anos finais e a professora da Sala de Leitura dos Anos Iniciais.

Acreditamos que dessa forma a literatura irá circular em todos os turnos, em todos os espaços e em todos os momentos, nessa instituição escolar, mobilizando textos e contextos, em prol do engajamento dos atores educacionais nesse movimento constante de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, entendemos que promovemos o letramento literário, perpassando os quatro aspectos apontados por Graça Paulinho e Rildo Cosson, no texto “Letramento literário; para viver a literatura dentro e fora da escola”, a saber, a instauração da comunidade leitora para “assegurar a participação do aluno na vida literária”; a ampliação do repertório para “ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura”; a formação do gosto para “aprendizagem da cultura literária”; e a escrita para “oferecer aos alunos a possibilidade de se exercitarem com as palavras”(COSSON; PAULINO, 2009, p. 75-76).

Destarte, notamos que a literatura, vista como um repertório cultural, impulsiona uma maneira específica, literária, de construção de sentido, suscitando, assim, a necessária demanda por uma intensa interação verbal, ao se instituir a palavra como matéria-prima, associada ao procedimento de (re)conhecimento do outro, na construção e desconstrução do mundo, através da experiência literária, reverberando, por exemplo, no aumento de solicitação de empréstimos de livros na Sala de Leitura, que passou a ser percebida por uma parte significativa dos estudantes do 6º ao 9 ano, como lugar de compartilhamento de saberes e fazeres proporcionados pela literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de caráter propositivo, com cunho interventivo, na esfera do ensino de literatura, concebido para ser realizado em uma escola pública, promoveu a leitura literária pelo viés da experiência estética, ancorado na promoção de novas vivências com a literatura, pautado no letramento literário. Ao pensarmos em como propiciar uma experiência de ensino e aprendizagem, com foco na promoção do letramento literário, concebemos essa proposta e para tanto selecionamos textos catalisadores de reflexão, em consonância com os currículos oficiais (BRASIL, 2017; MINAS GERAIS, 2018; JUIZ DE FORA, 2012).

Então, pensar em como se promove a leitura na escola e nas escolhas que fazemos, como professores leitores e mediadores, torna-se fundamental. Por isso, implementamos o projeto PEDELIVRO na escola, no intuito de contribuir com o processo de acolhimento dos estudantes, no retorno às aulas de forma presencial; fomentar a recomposição das aprendizagens; dar continuidade ao trabalho realizado na Sala de Leitura, no Ensino Fun-



damental I; instaurar um trabalho sistemático com a leitura literária, no Ensino Fundamental II e promover o letramento literário.

Há de se planejar um currículo de leitura para a escola com progressão, continuidade e diversidade, na incessante busca por materiais para qualificar as nossas práticas, sobretudo na perspectiva decolonial, que envolve um movimento de crítica, de revisão histórica. Assim cada partícipe deste processo recebe um convite para “se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente” (HOOKS, 2013, p. 63).

Desta forma, é necessário caminhar na contramão dos tradicionais paradigmas eurocêntricos, acionando práticas transgressoras e libertadoras, ancoradas na diversidade cultural que molda a sociedade brasileira. Nesse sentido, para além da tradição canônica, devemos levar para as nossas escolas materiais diversificados, que representem realmente a potência da diversidade étnico-cultural de nosso povo brasileiro, para compartilhar com os estudantes, familiares, demais professores, equipe gestora e funcionários.

Portanto, durante os dois últimos anos, através dessas experiências literárias contínuas envolvendo toda a comunidade escolar, as professoras apresentaram, incentivaram e promoveram o gosto pela leitura e pelos livros, favorecendo sobretudo o desenvolvimento e a aprendizagem, no tocante à formação de leitores participativos, que mantenham uma relação estreita com a literatura, numa sinergia de ações, em consonância com os pressupostos do projeto Lê Mundo (2022), idealizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Ao compartilharmos nossos saberes e fazeres, na perspectiva do polissistema literário (ZOHAR, 2013), percebemos a literatura como um sistema que interage com outros sistemas implica tensões, disputas e imposições de preferências. Desse modo, esperamos suscitar a discussão, a troca e a proposição de ideias no campo das práticas docentes, no intuito de indicar caminhos possíveis que levem às ponderações e às reflexões necessárias nesse sentido, no afã de colaborar para que todos os envolvidos possam ampliar os efeitos dessa experiência para outros estudos e vivências, na esfera do ensino de literatura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOB MARLEY, Robert Nesta Marley. **Three Little Birds**. [1980]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/bob-marley/24579/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. CANVA. Direção: Frank E. Abney III. Netflix. 2021. (16 min.). Disponível em: <https://www.netflix.com/title/81332733>. Acesso em: 09 mar. 2022.

CIDINHO, Sidney da Silva; DOCA, Marcos Paulo de Jesus Peixoto. **Rap da Felicidade**. [1995]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cidinho-e-doca/235293/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ELZA Infinita. Direção: Érika Cândido; Natara Ney. Globoplay. 2021. (55 min.). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10111496/>. 1 vídeo (00:55). Acesso em: 09 mar. 2022.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

GILBERTO GIL, Gilberto Passos Gil Moreira. **Andar com fé**. [1982]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/46184/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

HAIR Love. Direção: Matthew A Cherry; Bruce W. Smith. 2019. (6 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28. Acesso em: 09 mar. 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Meu Crespo é de Rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018. ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. São Paulo: Editora 34, 1996.

JESUS. Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2020.

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular da Rede Municipal: Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_lingu_a_portuguesa.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

JUIZ DE FORA. **Proposta Pedagógica Lê Mundo**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2022. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/proposta-pedagogica-le-mundo2022.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.



JÚNIOR, OTÁVIO. **Da minha janela**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

_____. **Grande circo favela**. Itapira, SP: Estrela Cultural, 2019.

MC SOFFIA, Soffia Gomes da Rocha Gregório Correia. **Menina Pretinha**. [2016]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mc-soffia/menina-pretinha/>. Acesso em: 10 mar. de 2022.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para a minha avó**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

SOUZA, Renata Junqueira de; CECHINEL, Aline Barbosa de Almeida; RODRIGUEZ, Maria Paula Obando. Comunidade de Leitores: o ir e vir das práticas sociais de leitura entre escola e sociedade. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari; AQUINO, Kenia Adrina de, (Orgs.). **Da leitura silenciosa à leitura dramática: modos de ler na escola**. Presidente Prudente, SP: Campos, 2022.

TRIPP, David. TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZOAR, Itamar Even. Teoria dos Polissistemas. In: **Revista Eletrônica Translatio** 5. Porto Alegre: UFRS, 2013. ISSN eletrônico: 2236-4013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/42899>. Acesso em: 02 set. 2019.



RASTROS DE UMA LEITURA: A MEMÓRIA, A INFUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO E A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA

Luís Fernando Portela

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista CAPES

Josué Rodrigues Frizon

Faculdade da Associação Brasileira de Educação

*[...] talvez a gente seja as palavras
que contam o que a gente é.
Eduardo Galeano*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho consiste na reflexão de dois professores pesquisadores a respeito de alguns aspectos compartilhados de suas metodologias em aulas de literatura ou leitura literária na educação básica, considerando suas trajetórias de pesquisa. Os diálogos a respeito dos sucessos e frustrações em sala de aula foram abrindo espaço para o estabelecimento de certas concepções em comum e para o refinamento de práticas docentes. Ao revisar a história de nossas colaborações, compreendemos que dois temas entrelaçados marcam mais fortemente o debate pedagógico compartilhado: a formação leitora (compreendida enquanto formação do leitor para e pela leitura) e o relato de memórias entendido percurso formativo.

Quando propõe a questão “Para que serve ler?”¹, Michèle Petit, ao elaborar sua resposta a partir das memórias de leitura e escuta de leitores com os quais teve contato em sua extensa trajetória de pesquisa, estabelece uma oposição que demonstra a tensão existente entre as práticas pedagógicas em leitura e a vida plena dos leitores: ler seria “utilidade social ou exigência vital”? Apesar do evidente reconhecimento do caráter utilitário da leitura – reconhece-se que os jovens leitores terão melhor rendimento escolar, são e serão pessoas capazes de exercer mais plenamente sua cidadania –, valer-se do argumento das benesses intelectuais e sociais da leitura (assim como de sua alternativa, aparentemente oposta, o “prazer de ler”) reveste o ato da leitura com o caráter da obrigação, imposição, controle e intrusão dos adultos no universo dos jovens. Algo especialmente prejudicial quando se opõe a leitura da palavra escrita a outras práticas culturais da cultura juvenil, caracterizadas como

¹ Foi consultada para este estudo edição argentina da obra de Michèle Petit. Portanto, todas as citações diretas à obra desta autora foram por nós traduzidas para incorporação ao texto.



inferiores ou nocivas (PETIT, 2016, p. 41- 46). Petit contrapõe, então, o discurso puído dos adultos (pedagogos ou não) contra as práticas culturais dos jovens, e seu aparente abandono da leitura em relação a tempos passados, à sua percepção a partir da escuta dos jovens para os quais ler faz sentido. Com isso aponta uma possível resposta a sua pergunta inicial: trata o ato de ler como uma forma de constituição pessoal, como a criação de uma “margem de manobra”, algo que permite à pessoa ser mais “sujeito de sua história” (PETIT, 2016, p. 46-47).

A produção de Michèle Petit tem nos motivado a pensar a relação entre leitura, memória e formação, que encontramos recorrentemente em seus escritos:

Porque o tempo da leitura não se reduz ao tempo de virar as páginas ou ao de escutar a outro ler em voz alta. A fantasia, as memórias de uma leitura, formam parte desta. [...] No entanto, essas memórias ocupam uma curiosa posição: dos livros que lemos resta muito pouca coisa, esquecemos praticamente tudo, porém os escassos rastros que permanecem, voltamos a revisitá-los de maneira muito particular para tentar nos proteger quando a realidade material é insustentável, como fizeram tantos deportados que se mantiveram recitando versos (PETIT, 2016, p. 41-46, tradução nossa)².

Para ilustrar essa forma de ressignificar a leitura, Petit invoca o testemunho do jornalista francês Jean-Paul Kauffmann, que, refém no Líbano durante três anos na década de 1980, teve na rememoração de textos literários uma tábua de salvação, sem querer buscar sua integralidade, mas aquilo que havia ficado impregnado nele:

Reconstituir a intriga de *O Vermelho e o Negro*, de Eugénie Grandet, ou de *Madame Bovary* não era o objetivo que perseguia. Recriar a memória de uma leitura, reconhecer em mim o rastro que subsistia, reencontrar sua impregnação, esse era o objetivo que me havia proposto. Dar uma significação ao que lia era acessório. Buscava a infusão do texto, não sua interpretação (KAUFFMANN apud PETIT, 2016, p. 54, tradução nossa)³.

Tanto os rastros, marcados pela infusão do texto literário em nós, quanto as palavras que encontramos para nos narrar na leitura, para dar forma a nossa própria experiência – “Ler serve para encontrar fora de si palavras à altura da própria experiência” (PETIT,

2 Texto originalmente consultado: “Porque el tiempo de la lectura no se reduce al tiempo de dar vuelta las páginas o al de escuchar a otro leer en voz alta. La fantasía, los recuerdos de una lectura, forman parte de esta. [...] Sin embargo, esos recuerdos ocupan una curiosa posición: de los libros que leemos queda muy poca cosa, olvidamos prácticamente todo, pero las escasas huellas que quedan, las volvemos a revisar de manera muy particular para intentar protegernos cuando la realidad material es insostenible, como lo han hecho tantos deportados que se han sostenido recitando versos” (PETIT, 2016, p. 41-46).

3 Texto originalmente consultado: “Restituir la intriga de Rojo y negro, de Eugenia Grandet, o de Madame Bovary no era el objetivo que perseguía. Recrear el recuerdo de una lectura, reconocer en mí la huella que subsistía, reencontrar su impregnación, ese era el objetivo que me había propuesto. Dar una significación a lo que leía era accesorio. Buscaba la infusión del texto, no su interpretación” (KAUFFMANN apud PETIT, 2016, p. 54).



2016, p. 57) – podem ser considerados remanescentes daqueles momentos em que “a experiência da leitura é talvez insubstituível”, um momento marcado pelos pensamentos que suscita e, simbolicamente, pelo gesto de levantar os olhos do livro (PETIT, 2016, p. 69). Uma experiência que buscamos avidamente quando lemos e que, no entanto, não acontece com a frequência que gostaríamos (PETIT, 2016, p. 70).

A articulação dessas duas metáforas - os rastros ou pegadas de uma leitura por um lado, e a infusão, a experiência que os possibilitam por outro -, em sua complementaridade, levaram à nossa prática pedagógica uma concepção mais clara da relação entre leitura, memória e formação. Esse modo de compreender a leitura, especialmente a literária, e seu impacto possível e desejável na formação de jovens estudantes, conduziu nosso diálogo metodológico a fundamentar-se em alguns princípios básicos.

ALGUNS PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA

Os cinco princípios aqui sugeridos são em verdade uma articulação de diferentes explorações teóricas orientadas a partir das metáforas dos rastros e da infusão na compreensão do papel formativo da leitura literária.

A leitura na da escola deve favorecer a efetivação da experiência. Nesse aspecto, partimos de algumas definições de Jorge Larrosa sobre o saber de experiência: (a) O saber de experiência não é “saber coisas”, ou ter informações, e também não é baseado na opinião; (b) O saber de experiência tem a ver com a elaboração do sentido daquilo que nos acontece, e por isso é subjetivo e pessoal; (c) “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”; (d) O saber de experiência não pode ser confundido com o saber adquirido por meio de experimentos (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20-28). Podemos pensar aqui também em produções de Walter Benjamin, como “Experiência e Pobreza”, de 1933 (BENJAMIN, 1987, p. 114-119).

A leitura na escola deve basear-se na liberdade e na amizade. Ao comentar sobre a natureza da lição, Larrosa traz para o centro desse ensinar e aprender a leitura, uma “experiência da leitura em comum” como um jogo que se joga a partir dos princípios da “experiência da liberdade”, na relação da pessoa consigo mesma, e da “experiência da amizade”, na comunhão com os demais (LARROSA, 1998, p. 173-174): “A amizade da leitura não está em olhar um para o outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo.” (LARROSA, 1998, p. 181-182). Aqui, ainda há dois pontos a serem considerados: a necessidade de entregar-se ao texto sem pretensões objetivas, suspendendo suas próprias vontades (condição para a efetivação da experiência); e também o tomar a palavra não como uma imposição de um saber, mas como um gesto do querer e do amor no dizer (LARROSA, 1998, p. 182). No mesmo sentido da “experiência da amizade”, Teresa Colomer também comenta a importância da leitura compartilhada:



Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

A formação pela leitura pressupõe um retorno às memórias daquilo que se lê. Em complemento às exposições de Petit, e considerando nosso direcionamento ao saber de experiência, neste tópico, é necessário recordar a elaboração de Walter Benjamin ao se remeter a Bergson em seu ensaio sobre Baudelaire. Benjamin retoma da obra do filósofo francês a relação entre memória e experiência, a partir da qual comenta que: “Na verdade, a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (BENJAMIN, 1989, p. 105).

A leitura, a escrita e a fala são atos contínuos e complementares. A ligação entre as práticas de leitura, de escrita e de fala em contextos de compartilhamento de ideias e leituras pode favorecer o acesso, a construção e a ressignificação das memórias de uma leitura. É uma combinação em que todos os processos alimentam uns aos outros.

O ler da lição converte-se num falar e, às vezes, num escrever. Aprender a ler é aprender a escrever. Aprender lendo e aprender escrevendo. Porque através da leitura, a escritura libera um espaço para além do escrito, um espaço para o escrever. [...] A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, incitados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras (LARROSA, 1998, p. 182-183).

A formação do leitor está contida nesses princípios e pode ser também consequência deles. Sem ignorar a importância e a necessidade das práticas de letramento direcionadas à compreensão dos diferentes tipos de textos nas especificidades de cada linguagem, estamos aqui um tanto mais interessados em pensar a formação do leitor - literário em especial - mais como uma consequência das práticas propostas acima, do que como uma premissa para elas. Buscamos a prática da leitura na escola, visando a seu aspecto formativo, como um exercício que se dá integrado nessas diferentes frentes, mesclando o ler, o escrever e o falar em um ambiente em que os princípios da liberdade e da amizade sejam considerados a todo momento.

Essas proposições nos levaram a duas questões fundamentais: (1) Quais elementos de nossas práticas anteriores já estavam alinhados a esses princípios? (2) Quais práticas poderiam ser implementadas ou reelaboradas a partir dessa fundamentação? Cada um de nós vai expor, então, uma prática pedagógica desenvolvida ao longo do tempo,





que nos ajudou a elaborar os fundamentos acima e que foi ressignificada tendo-os em vista. Nesse sentido, pode-se considerar a segunda prática como uma espécie de desdobramento da primeira.

DIÁRIOS DE LEITURA: UM RELATO DE MEDIAÇÃO COMO CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS ESCRITORES-LEITORES (JOSUÉ RODRIGUES FRIZON)

O projeto “Diários de Leitura” consiste na realização de uma prática de Mediação de Leitura, desenvolvida em 2019 com duas turmas de 6º ano. Os grupos eram compostos por meninos e meninas que tinham entre 11 e 12 anos de idade e esse público era oriundo de uma escola privada, localizada no norte do estado do Rio Grande do Sul, onde atuo como docente. Na oportunidade, efetivei com meus alunos a leitura de duas obras do ator e escritor Lázaro Ramos, a saber: “O Caderno de Rimas do João” e “O Caderno Sem Rimas da Maria”, ilustrados por Maurício Negro e publicados pela Editora Pallas, em 2016 e 2018 respectivamente.

Os dois textos, que apresentam como mote principal os gostos das personagens, filhos de Lázaro Ramos e da atriz Taís Araújo, também no que se refere à prosa e/ou a poesia, serviram de inspiração para o trabalho docente no sentido de promover e incentivar a realização de outras leituras que faziam parte da vida de meus educandos. Num segundo momento, após a atividade que integrava a mediação, e cujos passos aqui não são cabíveis de observação, os adolescentes foram instigados à criação de diários de leitura, escolhendo ou a prosa ou a poesia (ou ambas) como elemento norteador de suas escritas nos referidos diários. É necessário observar que, ao longo de minhas atividades profissionais, nos últimos anos criei projetos semelhantes, a fim de promover atividades de leitura e incentivar a formação de alunos leitores. Com tais experiências, pude aprimorar e recriar meu fazer docente, num movimento contínuo. Com relação a isso, guia-me o seguinte questionamento: aonde quero chegar?

Meu objetivo, enquanto professor mediador, neste caso foi o de mapear os diferentes perfis leitores do público-alvo, a fim de entendê-lo de modo mais abrangente e incentivá-lo a ler mais. Isso posto, acreditei e continuo crendo que é necessário ativar o conhecimento prévio sobre seus gostos, desgostos e preferências, para depois auxiliá-los. É fato que, nesta experiência, a partir daquilo que me trariam, poderia traçar caminhos, indicar leituras, buscar ajudá-los e, como diz Larrosa em *Pedagogia Profana*, ser “alguém que conduz alguém até si mesmo” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 51-52). Afinal de contas, penso que esse é um dos principais papéis de um educador: criar pontes e possibilidades para que seus educandos encontrem seus próprios caminhos.

O convite à escrita nas turmas do referido projeto suscitou alguns “combinados”: seria possível que cada aluno criasse seu material de registros, memórias, caderno de anotações, um espaço com liberdade para desenhar, ilustrar, transcrever letras de músicas,



resenhar filmes ou obras literárias e/ou, ainda, escrever pequenas narrativas, por exemplo. Um segundo aspecto a ser escolhido entre o grupo foi o de que, embora somente eu (educador) tivesse acesso aos registros, não realizaria nenhuma revisão no sentido de corrigir suas escritas. Nesse sentido, faria leituras no intuito de comentar sobre o trabalho de cada um e, por meio de um bilhete deixado entre as páginas, direcionado somente ao autor destas, indicaria sugestões de obras, textos, temáticas, buscando enriquecer horizontes e possibilidades de experiências leitoras para cada um deles.

No desenvolvimento da atividade, foi possível chegar a algumas observações: a escrita livre, mesmo com um prazo determinado, (embora sem grande pretensão), em muitos casos fluiu para além das expectativas do professor, possibilitando um reconhecimento muito mais assertivo acerca daquilo que os alunos liam (ou não liam), do que gostavam de ouvir, assistir ou fazer. Por outro lado, o desenvolvimento de alguns foi notório no que diz respeito à criação e reinvenção. É fato que nasceram poemas, ou tentativas de traduzir angústias de adolescentes em versos ou prosa, relatos a respeito de suas próprias vidas e processos, intercalados com fragmentos de textos, de canções, de ilustrações, colagens, entre outras manifestações memorialísticas. A participação na atividade de mediação possibilitou, em algumas situações, transcender as páginas de um livro, chegando à realização de leituras de suas próprias realidades.

ROTEIRO DE QUESTÕES: A MEMÓRIA EM CICLOS DE LEITURAS (LUÍS FERNANDO PORTELA)

Esta prática pedagógica, aplicada ao longo de 2023 nas aulas de Língua Portuguesa em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, parte de uma abordagem às memórias de leitura que vem sendo desenvolvida já há alguns anos e foi se tornando também uma forma de trabalhar com os diários de leitura. Trata-se de uma perspectiva cíclica de práticas de leitura em conjunto com os alunos, organizadas em algumas etapas.

Frequência à biblioteca escolar: baseada na liberdade para explorar o espaço e o acervo, no diálogo a respeito das leituras, na sua relação com obras em diferentes linguagens, nas indicações horizontalizadas, preferencialmente entre os próprios alunos. *Redação de memórias de leitura:* a partir de um pequeno conjunto de questões voltadas ao retorno ao lido, e não à verificação de informações ou conhecimentos adquiridos. Em especial as leituras realizadas na escola, mas sem limitar-se a elas. Em especial da palavra escrita, mas com a possibilidade de falar sobre outras linguagens. *Seminários para o compartilhamento de experiências leitoras:* diálogos a partir das memórias escritas, mas sem a obrigação de ater-se a elas, com a intenção de deixar surgir ligações espontâneas na conversa. Momentos em que podem falar sobre o que rememoraram pela escrita ou ignorar tudo o que escreveram e, no diálogo, tecer novamente suas ideias, aprofundar as leituras feitas, vislumbrar as relações intertextuais ou falar sobre leituras outras que lhes tomam de assalto no momento. *Retorno à biblioteca e expansão extramuros:* como o intuito de



impulsionar novas leituras e provocar um reinício do processo direcionado à biblioteca escolar e também às experiências extramuros (considerando-se aquilo que a biblioteca oferece no momento).

O ponto nodal desta proposta, que vem sendo desenvolvido a partir dos princípios considerados aqui trata-se, mais especificamente, das questões com as quais venho trabalhando nas memórias de leitura. Questões que venho escrevendo e reescrevendo, apagando e reposicionando há algum tempo. Elas já foram reformuladas para atender à leitura conjunta de uma obra específica ou para a manutenção dos diários de leitura, mas neste caso estão direcionadas ao compartilhamento de leituras múltiplas dentro de um grupo de jovens leitores.

A orientação inicial, que antecede às questões, e está voltada às leituras a partir da frequência à biblioteca escolar é: *Relembre as leituras que você realizou ao longo do período em questão. Em especial os livros retirados na biblioteca da escola. Escolha uma dessas leituras (de preferência alguma que você tenha concluído). Sobre ela responda às questões abaixo. Você pode juntar essas respostas para compor um texto discursivo.* As questões são as seguintes:

1. **Que leitura foi essa? Identifique-a. (Se não lembrar o título e autor(a), tudo bem. Identifique a leitura como conseguir)**

Comentário: O objetivo desta questão é chamar a atenção dos estudantes aos elementos estruturais e referenciais que compõem uma leitura, em especial quando se trata de um livro, mas não exclusivamente nesse caso. Trata-se de ser capaz de identificar de um modo comunicável o material que foi lido.

2. **Que sensações/sentimentos/pensamentos foram despertados com essa leitura?**

Comentário: Esta questão propõe uma forma de gradação da recepção da leitura em complexificação aparentemente crescente, chamando atenção para diferentes formas de reagir ao que é lido. Não se apela, no entanto, a conceitos como informação, conhecimento, aprendizado, reflexões. Apesar de, não raro, expressões dessa natureza surgirem espontaneamente nas elaborações dos alunos.

3. **Que cena ou trecho dessa leitura mais chamou a minha atenção? Por quê?**

Comentário: Neste ponto o interesse é trazer à memória os fragmentos remanescentes das leituras, os rastros que ficaram em cada um, aquilo que restou impregnado nos jovens leitores. Possivelmente a resposta a uma das questões subsequentes (“Como essa leitura dialoga com a minha realidade e com a minha história?”), que exige uma certa racionalização, apareça melhor e de modo mais potente aqui do que lá. É comum a referência dos jovens leitores a passagens que fogem do ordinário, no uso da linguagem ou na construção de uma imagem interessante, desconcertante, instigante.



4. O que me frustrou ou motivou a prosseguir a leitura?

Comentário: Trata-se de incentivar o olhar para si mesmo enquanto leitor. Para seus comportamentos de leitura, o entendimento de suas dificuldades e facilidades. Para a percepção de que há resoluções para as frustrações e razões para o prazer estético, que, apesar de poderem ser compartilhadas, são subjetivas, pessoais e intransferíveis.

5. Como essa leitura dialoga com a minha realidade e com a minha história?

Comentário: Minha perspectiva inicial aqui era de que certamente seria percebida alguma relação entre as leituras realizadas e a história dos leitores. Visava a uma reflexão dos estudantes de que algum sentido seria atribuído ao lido em relação com suas vidas. No entanto, não raramente, e felizmente talvez, o retorno sintomático dos jovens com uma simples negativa (evitando qualquer exposição, ou em um movimento de trazer o fantástico para a vida), me levou a algumas hipóteses: (1) Há uma dificuldade em relacionar as leituras a si; (2) As leituras realizadas de fato não estão tocando muitos dos jovens; (3) Muitas leituras estão levando-os para lugares realmente diferentes de suas realidades; (4) Eles simplesmente não estão compreendendo o conceito em jogo na questão. Evidentemente, relações de associação também aparecem com frequência. Uma reelaboração possível desta questão, para começar, poderia ser: “Essa leitura dialoga com a minha vida e com a minha história? Por quê?”

6. Como foi a experiência de fazer essa leitura?

Comentário: Busca-se aqui uma retomada de todas as questões anteriores, novamente focando-se não a racionalização de informações obtidas, aprendizados, ou análises estéticas e estruturais, mas uma abertura máxima possível com o uso da palavra “experiência”. No momento da proposta das memórias, ter algo a escrever sobre uma leitura é algo aparentemente satisfatório e empoderador para os alunos, do mesmo modo que a valorização, por parte do professor, daquilo que leram, independentemente da natureza do material de leitura. Ao revisitar suas memórias, passam a, de algum modo, verem-se nas leituras e estas a representá-los positivamente frente ao professor e à turma.

7. Eu indicaria essa leitura para alguém? Quem? Por quê?

Comentário: A ideia aqui é tornar as práticas de leitura na escola circulares (é comum a indicação a colegas da turma). Também se leva essa leitura para fora do circuito interior da escola, com indicações para familiares e amigos. As indicações podem ter como motivação tanto a percepção da afinidade da leitura com o outro quanto a diferença evidente. É preciso, então, recobrar os efeitos que a leitura provocou em si para imaginar os efeitos que pode suscitar na outra pessoa. Neste ponto, pode-se ter uma semente de uma comunidade leitora possível a partir das práticas de leitura na escola.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contramão de experiências pedagógicas que por vezes podem ser observadas nos ambientes escolares, buscamos pautar o trabalho com a leitura como algo que vá além da sala de aula. Trata-se de tirar o foco, quanto às atividades leitoras de crianças e adolescentes, de formulações que privilegiam mais os dados objetivos concretos e menos a fruição das leituras. Que professores seríamos obrigando-os a ler e produzir de modo forçado? É claro que, cada vez mais nos questionamos sobre o desempenho leitor de nossos educandos e desejamos torná-los proficientes em tal comportamento, bem como na escrita e em outras habilidades e competências. No entanto, com base em que realizamos estas cobranças? Qual seria o “modelo ideal” de leitor, quando nós mesmos temos muito a evoluir e estamos nos movimentando.

Buscamos, portanto, a construção dos espaços de leitura como ambientes alheios aos exercícios de poder despótico do professor, em especial a biblioteca escolar. A tomada da leitura pelos alunos como um gesto de autodeterminação, à parte as obrigações de certas convenções escolares. Além de sua rememoração pela escrita, que lhes dá uma dimensão ulterior e própria do lido. Ressalta-se com esse trabalho a importância de que as turmas olhem em conjunto para seus exercícios de leitura, compartilhem suas experiências com leituras comuns e levem aos demais colegas seus caminhos solitários de descobertas. Nesse viés, dar vistas àquilo que estes meninos e meninas já trazem na bagagem, e mostrar-lhes possibilidades de rotas, pode ser um bom começo para formar leitores conscientes de suas próprias realidades, incluindo-se nisto o auxílio na formação integral de cada um. Uma formação voltada ao ler, escrever, falar e recordar, à busca pela efetivação da experiência dentro de um ambiente livre e fraterno.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In.: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In.: **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. Trad. José Martins Barbosa; Hemerson Alves Batista. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

PETIT, Michèle. **Leer el mundo**: experiencias actuales de transmisión cultural. Trad. Vera Waksman. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.

Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento





SABERES NECESSÁRIOS E “FAZERES” POSSÍVEIS: A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I¹

Melina Borges Omitto
Universidade de São Paulo, CAPES

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A ATUAL CONJUNTURA DA LEITURA NO BRASIL E A PESQUISA

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, o Brasil ainda tem quase 10 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever. Outro dado que nos parece relevante é apresentado pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro (IPL). Ela aponta que somente 52% dos brasileiros têm o hábito da leitura, lendo em média 4 livros por ano, média baixa se comparada à dos outros países do mundo.

No âmbito escolar, um estudo para o progresso da leitura (PIRLS), da *Association For The Evolution Of Educational Achievement (IEA)* foi realizado pela primeira vez no Brasil em 2022. O foco consistiu em avaliar as habilidades de leitura dos estudantes do 4.º ano do ensino fundamental, além de coletar informações sobre os contextos de aprendizagem, para caracterizar o processo de leitura dos estudantes avaliados nos países que integraram o estudo. A pontuação média do Brasil (419) se localiza no nível baixo da escala de proficiência leitora do PIRLS, ocupando a 52ª posição entre as 57 nações participantes. Segundo o estudo, esse resultado evidencia que,

[...] os estudantes, ao lerem predominantemente textos literários e informativos com nível de dificuldade ‘fácil’, são capazes de localizar e recuperar informações explícitas, o que requer uma compreensão praticamente imediata ou automática das palavras, expressões ou frases, em combinação com o reconhecimento de que elas são relevantes para as informações procuradas. Também são capazes de fazer inferências diretas sobre alguma ação do personagem (textos literários) ou sobre a razão para um determinado resultado (textos informativos). (BRASIL, 2021).

1 Resultados parciais da tese em desenvolvimento “Saberes docentes e práticas pedagógicas: mediação e formação de leitores literários na infância em Campinas/SP” sob orientação da Prof. Dra. Gabriela Rodella de Oliveira.



Os estudantes brasileiros demonstraram proficiência apenas na leitura e na compreensão de textos simples, localizando ideias explicitamente declaradas e fazendo inferências diretas sobre as ações dos personagens ou para fornecer uma razão para um resultado, ou seja, não foram capazes de avançar para níveis e textos, sejam do campo literário ou informativo, mais complexos, que demandam um exercício maior de abstração e que envolvem as habilidades de interpretar, avaliar e analisar criticamente os textos e seus respectivos conteúdos.

Os resultados de avaliações nacionais no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também corroboram para o fato de que lemos pouco e mal (desde cedo). Segundo as últimas edições (2019 e 2021), numa escala que vai do nível 1 ao 9 os estudantes do 2.º e do 5.º ano do ensino fundamental I encontram-se majoritariamente no nível básico e adequado (4, 5 e 6). Evidente que não é possível desconsiderar as questões socioeconômicas brasileiras, no entanto, o panorama exposto reforça a necessidade de estudos e de políticas para evolução desse quadro.

Isto posto, a presente investigação objetiva identificar e mapear quais são os saberes e fazeres (práticas pedagógicas) do professor do 3.º ano do Ensino Fundamental I visando a formação de leitores literários. Dividida em dois momentos, dos quais o primeiro envolve o envio de questionário eletrônico aos professores em exercício no 3.º ano da rede municipal em Campinas/SP, etapa final do primeiro ciclo em que se espera que as crianças tenham consolidado o processo de alfabetização. O outro momento compreende uma pesquisa de base etnográfica em uma escola pública de período integral, cuja comunidade elegeu a literatura infantil para ser o objeto da disciplina CIL (Cultura, identidade e lugar).

Ancorada nos estudos de Colomer (2003, 2007, 2017), Zilberman (1985) e Andruetto (2012) no que tange à literatura e leitura literária, nas contribuições de Tardif (2014) sobre os saberes docentes e de Vigotski (1998) e Bajour (2012) para refletir sobre o papel da mediação e da escuta, a pesquisa em desenvolvimento, além da revisão bibliográfica, utilizará a análise documental, questionário, observações em campo e entrevistas semiestruturadas para conhecer as percepções e representações dos participantes. A análise e o tratamento dos dados coletados serão fundamentados nos princípios da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2014), um processo auto-organizado de construção, de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir da desconstrução dos textos do *corpus*, do estabelecimento de relações entre os elementos unitários e da categorização. Permite que o pesquisador crie sua própria organização e inicie um processo de intenso envolvimento, assumindo o papel de autoria.

BREVE PANORAMA DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE FORMAÇÃO DE LEITORES E MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA (BDTD 2018 – 2023)

Não obstante, o atual quadro da leitura no Brasil, a incipiente produção científica sobre a temática também aponta para a relevância e importância da pesquisa que outrora se



apresenta. Em consulta ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a fim de investigar o estado atual da ciência sobre a **formação de leitores literários e mediação de leitura na etapa do ensino fundamental I** nos últimos cinco anos (2018-2023), localizamos cem (100) pesquisas, das quais vinte e sete (27) estabeleciam relação direta com o objeto de estudo. O *corpus* de análise foi categorizado em cinco (5) categorias emergentes: [i] Saberes docentes; [ii] Práticas pedagógicas de leitura literária; [iii] Letramento literário, com as subcategorias: formação do sujeito-leitor, leitores iniciantes e mediação de leitura literária; [iv] Sala de leitura e [v] Questões étnico- raciais, gênero e idade.

A exígua quantidade de pesquisas no referido período não condiz com a complexidade da temática e nem nos auxilia no enfrentamento da crise da leitura no Brasil, impossibilitando a criação de mecanismos para avanços no campo da formação de leitores literários. Ainda, o grande enfoque dado à metodologia nas teses e dissertações selecionadas em detrimento das discussões sobre a temática é um ponto que vale considerar: pesquisadores muitas vezes vão a campo, fazem análises e trazem propostas didático-metodológicas desconsiderando que cada contexto é único e que a aplicação das propostas em um lugar pode não ter êxito em outro.

Em consonância, é preciso diminuir a distância entre o pensar na academia e o pensar na escola básica, investindo em formações que levem o professor a refletir para além do como fazer, buscando compreender e privilegiar a leitura literária como uma prática para a liberdade e para a constituição dos sujeitos (PETIT, 2013). Além disso, é necessário lançar luz para a estética do texto mais do que para a função utilitária da literatura, pois muitas vezes os textos literários são usados como pretexto (ZILBERMAN, 1985) para falar sobre problemas sociais, questões pessoais ou escolares etc.

REFLEXÕES ACERCA DA ESCOLA, PROFESSORES, LEITURA E LITERATURA

Frente aos preocupantes índices de leitura no Brasil, ao pequeno número de pesquisas e políticas voltadas para a formação de leitores literários, em um cenário profundamente marcado pelas desigualdades sociais e onde os livros figuram como artigos de luxo, destinados aos intelectuais, a escola² desempenha papel crucial na formação de leitores. Ela se torna um ambiente privilegiado, muitas vezes o único, no qual as crianças têm contato com livros, especialmente aqueles do campo literário:

[...] seu papel torna-se central, se pensarmos em termos de formação de leitores críticos, uma vez que ela se constituiria no lócus, por excelência, em que se pode não apenas ampliar o acesso dos alunos aos textos e às práticas de leitura, mas também promover o incremento da reflexão sobre esses textos e práticas (GOMES-SANTOS, 2010, p. 59).

2 Não podemos desconsiderar o papel de instituições como a família, igrejas, bibliotecas comunitárias, livrarias etc. na formação de leitores, todavia, é na escola que o contato com as obras literárias se dá com mais afinco.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Para o autor, a escola é mais que um ambiente difusor do acesso, do contato com o capital cultural produzido pela humanidade, ela possui papel preponderante nos processos de ensino e de reflexão sobre os textos lidos, voltados à formação de leitores críticos. Zilberman (2003) fala em leitor crítico (denominação que parece exorbitante se aplicada à criança), não como aquele que possui o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, mas como quem decifra, compreende o texto, percebendo os temas e os seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. Afirma ainda, que, não obstante a escola ser convocada a cumprir uma missão educativa³, a sala de aula é um espaço importante para o intercâmbio da cultura literária.

Para a promoção desse intercâmbio, o professor deve, primeiramente, selecionar bons textos, “Livros que dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto” (BAJOUR, 2012, p. 31). Bajour nos diz que é importante considerar a etapa de vida das crianças, que envolve descoberta e curiosidade, no entanto, sem infantilizar ou subestimar as crianças, pois elas são capazes de apreciar, questionar e interpretar os livros.

Ao ler sozinho, a criança forma sua autoimagem como leitor, avalia antecipadamente o livro, cria expectativas, arrisca-se a selecionar, abandona o livro que o decepciona, escolhe e elege o livro que lhe parece atraente (COLOMER, 2007, p. 125). Não podemos desconsiderar que a leitura autônoma é valiosa para a formação do leitor, contudo, ler com os outros e/ou conversar sobre os que foi lido possibilita construir, compartilhar os sentidos aos quais talvez, não seria possível chegar sozinho.

E para que esse processo de troca e de escuta do outro ocorra de forma efetiva, “A escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o ‘como’ da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros” (BAJOUR, 2012, p. 27). Assim, alimentado por teorias que o auxiliarão a refletir sobre a escuta, as possibilidades e usos do texto na sala de aula, o professor imagina, planeja os possíveis desafios, hipóteses, estratégias para que seus alunos dialoguem, construam sentidos a partir da literatura, indo a outros mundos, a outros tempos, vivendo outras vidas na tentativa de compreender sua própria existência.

Segundo Tardif (2002) há conhecimentos, há um saber-fazer, competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas. Para o autor, o primeiro saber é o saber da **Formação profissional**, construído no processo inicial de formação. Pensando no contexto do ensino fundamental I, essa formação se dá majoritariamente nos cursos de graduação em Pedagogia. Dado o fato de o professor desta etapa ser polivalente, o currículo generalista não contempla disciplinas obrigatórias voltadas à didática da literatura. Em alguns casos, há disciplinas optativas, mas, geralmente, o que acontece é que, em disciplinas sobre o ensino de Língua Portuguesa trata-se, de forma pouco aprofundada da formação de leitores.

³ Com a valorização da infância, decorrente da ascensão da família burguesa nos séculos XVII e XVIII, a missão da escola (e da literatura) passa a ser o controle do desenvolvimento intelectual e das emoções da criança. Cf. ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.



Outro saber abordado são os **Saberes curriculares**, saberes que contemplam os objetivos, os conteúdos das instituições escolares. Neste sentido, o lugar que a literatura ocupará dependerá da concepção de educação e da visão a respeito da formação de leitores literários que a equipe que a compõe possui. Os **Saberes Disciplinares**, no que lhes concernem, transmitidos pela Ciência, pressupõem conhecimento e estudo da literatura no Brasil ao longo do tempo, a importância da literatura para a constituição do sujeito e suas possibilidades na construção de sentidos, a escolha do acervo, as estratégias de mediação etc. E o quarto saber, os **Saberes Experienciais**, constituem as vivências que o docente tem na vida e na profissão: os livros literários que leu (ou não), como recebeu cada uma dessas obras, como elas ecoam (ou não) em sua história e em sua prática. Tardif sintetiza seus saberes no seguinte excerto: “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2002, p.16). E são todos esses saberes, adquiridos na formação inicial, nos cursos e espaços formativos que percorreu, nas práticas que desenvolveu ao longo da carreira, nas leituras e experiências literárias vividas, enfim, são esses saberes que o professor mobiliza na escola e em sua sala de aula para formar leitores.

Ainda pensando sobre a formação de leitores, para a pesquisadora espanhola Teresa Colomer, é imprescindível compreender a literatura para crianças e jovens como literatura e que possui, principalmente, três funções:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações (COLOMER, 2017, p. 19-20).

Para a autora, no cumprimento dessas funções o imaginário refere-se às imagens e representações compartilhadas pela sociedade, ao qual a leitura de obras literárias pode propiciar e introduzir o acesso e introduzi-lo. As narrativas e formas poéticas e dramáticas, por sua vez, podem auxiliar no conhecimento e domínio da linguagem. E a representação articulada do mundo pode servir como socialização para novas gerações com vistas à vinculação entre passado, presente e futuro. Nesta perspectiva, a escola e o professor, que possuem uma concepção da literatura como arte, como uma necessidade humana, capaz de estimular e desenvolver o imaginário, a criatividade, a alteridade, a linguagem, e uma concepção da infância, como uma etapa singular e potente, tendem a mobilizar seus saberes e práticas para formar leitores literários ávidos e proficientes, contribuindo para enfrentar o paradigma vigente.



CAMINHOS (E DESCAMINHOS) METODOLÓGICOS

A investigação, cuja hipótese central é que há alguns saberes necessários aos professores para formação de leitores literários na escola e que há práticas pedagógicas que podem contribuir para avanços no campo da literatura infantil, pretende perpassar opções de cunho quali-quantitativo. Orienta-se pela abordagem histórico-cultural de Vigotski (1956), na qual o homem se humaniza pela apropriação da cultura e se desenvolve através das interações sociais.

O primeiro momento envolveu uma revisão bibliográfica e estudo teórico sobre a temática, aspirando discutir o papel da escola na formação de leitores literários nos anos iniciais do ensino fundamental I, a literatura infantil, os saberes docentes, a mediação e a escuta. Na sequência foi enviado um questionário eletrônico para mapear as percepções e representações dos professores dos terceiros anos do ensino fundamental I em exercício na rede municipal de ensino de Campinas/SP, público-alvo e lócus da pesquisa, pois concebemos o professor como aquele que pode conduzir o aluno ao texto literário, proporcionando experiências com a literatura (BONDÍA, 2002), que vão desde o ler por ler; ler para ter prazer (ou não); ler para viajar mesmo estando sentado em uma cadeira; ler para conhecer o mundo; ler para conhecer gente diferente; ler para conhecer melhor a si mesmo; ler para nomear melhor o mundo.

Colocando como se fora uma lupa para ver melhor o que há no caminho, foi proposta uma pesquisa de base etnográfica, considerando que “A etnografia é a tentativa de descrição da cultura” (ANDRÉ, 2012, p. 19). O observador participa na vida cotidiana das pessoas em estudo, quer assumindo o papel de investigador, quer assumindo um papel inserido na comunidade (BECKER E GEER, 1960). Assim, o contato com o grupo social (professores, alunos e demais sujeitos de uma comunidade escolar específica) em seu ambiente natural, seus comportamentos, crenças, hábitos nos auxiliarão a desvelar e a compreender o cenário que pretendemos investigar.

A abordagem etnográfica alia diferentes métodos de coleta, sendo a observação participante e as entrevistas os mais utilizados. A observação em campo, visando aprofundar os conhecimentos sobre um contexto escolar determinado, ocorreu (e segue) em uma escola municipal de educação integral em Campinas/SP, situada na região norte, periférica e nas proximidades de um presídio. Vale ressaltar que um dos critérios de escolha se deveu ao fato de a escola possuir em sua matriz curricular do ensino fundamental o componente curricular *Cultura, Identidade e Lugar (CIL)*. Conforme delineado no Projeto Pedagógico da escola, esse componente aborda temas vinculados à realidade local, definidos pela comunidade educacional, com o intuito de fomentar a percepção de pertencimento social. A comunidade optou por concentrar seus esforços na literatura como foco específico de atuação dos alunos no âmbito do componente curricular CIL.

Ademais, foi utilizada a técnica de entrevistas parcialmente estruturadas, guiadas por uma relação de pontos de interesse em que o entrevistador vai explorando ao longo de





seu curso (GIL, 2011), com as duas professoras das classes regulares e com a especialista que leciona o componente CIL, buscando conhecer em profundidade sua trajetória, concepções, métodos e práticas no que se refere à formação de leitores literários na infância. Também, apreender as percepções dos sujeitos sobre como deve ser um mediador de leitura literária na escola e que saberes acreditam que este indivíduo deve possuir e mobilizar.

PRIMEIROS ACHADOS DA PESQUISA

Até o presente momento (janeiro de 2024), os seguintes dados foram coletados e estão em processo de análise: [i] projeto pedagógico da instituição; [ii] plano docente; [iii] observação das aulas e registro em diário de campo; [iv] questionário; [v] entrevistas com duas professoras. Pretende-se reencaminhar o questionário (dada a baixa adesão) e coletar dados de mais uma professora da sala regular. Pensando na preservação da identidade e para garantir o anonimato das participantes, escolhemos nomes fictícios de personagens da literatura infantil: Coraline⁴, Emília⁵ e Lelê⁶.

Analizando o projeto pedagógico da escola identifica-se a recorrência do termo *Literatura* duzentos e doze (212) vezes ao longo das cento e trinta e cinco (135) páginas do documento. A literatura aparece como componente curricular nas aulas de CIL e em outros projetos da escola, como o projeto “Diversidade cultural e raízes brasileiras”, o projeto “Horta”, o projeto “Saberes e sabores – alimentação saudável e formação de hábitos” e o projeto “Eu no mundo com os outros”, direcionados aos ciclos I e II. Figura ainda em projetos trabalhados por ano como o projeto “Biblioteca – Desvendando o mundo através da leitura” (1.º ano) e o “Mini contadores de histórias” (2.º ano) e nos planos de aula dos professores. Há também um projeto intitulado “Trabalho, linguagens, mídias e expressão na educação de jovens e adultos”, em que a literatura aparece como linguagem e como conteúdo. Podemos dizer que em todo documento, a literatura ocupa lugar de destaque e é contemplada no planejamento do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e na EJA.

O plano docente de Coraline explicita que, perpassando pelas múltiplas linguagens: o teatro, o cinema, os diferentes gêneros textuais com ênfase na poesia e narrativas pessoais, o desenho, a dança, a música e os gestos, o brincar, o diálogo, a escrita, a manipulação de objetos e materiais artísticos, a pesquisa científica, o audiovisual e a contação de histórias, o componente estabelece como objetivo mostrar o ensino de Literatura como algo dinâmico, divertido e parte do cotidiano (extraído do plano docente).

Descreve os seguintes conteúdos: análise das capas dos livros; comportamento leitor; enriquecimento do vocabulário e ampliação do repertório linguístico e cultural; interpretação oral e escrita; comparação entre as histórias, elencando as semelhanças e diferenças; intertextualidade; produção de textos orais e escritos; ordenação de fatos através

4 RAMPAZO, Alexandre. A cor de Coraline. São Paulo: Rocco Pequenos leitores, 2017.

5 LOBATO, Monteiro. Memórias da Emília. 30a edição. Brasiliense, 1986.

6 BELEM, Valéria. O cabelo de Lelê. São Paulo: IBEP, 2012.



de ilustrações da história; características e usos de gêneros textuais diversos; textos que abordem: autocuidado, cuidado com o outro, com o ambiente em que vive e com a natureza; origem e manifestações das datas comemorativas.

No que tange às observações em campo, vê-se que aulas ocorrem duas vezes por semana totalizando 5h/a semanais. São ministradas pela docente com onze (11) anos de profissão, graduada em Pedagogia, a partir de temáticas gerais e datas comemorativas, como mencionado no plano docente. Maria Teresa Andruetto, pesquisadora argentina, afirma que, “[...] a literatura infantil/juvenil é, com demasiada frequência, relacionada ao funcional e ao utilitário, convertendo o infantil/juvenil e o funcional em dois aspectos do mesmo fenômeno” (ANDRUETTO, 2012, p. 61). Nota-se, tanto no plano de aula quanto nas observações em sala que o caráter funcional e pragmático se sobrepõe ao estético.

Bajour (2012) corrobora dizendo que, quando isso acontece, quando essa perspectiva predomina e a literatura é usada como “isca”, como um atrativo para falar de problemas sociais, valores ou assuntos escolares, a linguagem artística fica reduzida a uma representação sedutora perdendo sua potência. Desse modo, quando a professora seleciona um livro com esse enfoque, projeta-o na tela, faz a leitura e propõe a interpretação oral e/ou escrita dos textos lidos, seguida de atividades como perguntas diretas, caça-palavras e cruzadinhas, ela contribui pouco para a formação e para a experiência leitora de seus alunos.

Todavia, na tentativa de romper com essa “prática mais engessada”, expressão usada por Coraline durante a etapa da entrevista, a professora propôs uma parceria com a outra professora de CIL e nomearam o projeto como “Clube de leitura”: nas aulas triplas que têm em horário comum, os alunos do 2.º e do 3.º ano sentam-se em roda, ao ar livre e, juntos, ouvem a leitura feita pelas professoras. Observam o livro físico e conversam sobre os textos lidos, pois ao ler com os outros é possível experimentar a dimensão socializadora da literatura, pertencendo a uma comunidade de leitores, e, ainda, se beneficiar da competência de outras pessoas para construir sentidos e compreender melhor os livros (COLOMER, 2007, p. 143). São propostos também momentos para leitura em pares, em grupos onde leitores experientes auxiliam leitores menos experientes.

Durante a entrevista, Coraline menciona que embora seus pais não fossem leitores literários, sempre os via lendo jornais e revistas e, solicitava livros aos mesmos, assim, cresceu e segue gostando de ler (embora por conta do trabalho em período integral, atualmente dedique pouco tempo à leitura, preferindo o período de férias para tal). Acredita que sua experiência leitora influencia sua prática, pois “*Você transmite a paixão por ler na sua prática!*” (Coraline, 2023).

Sobre a professora Emília, pedagoga e docente há dez (10) anos, em seu plano docente é apresentado como objetivo do componente de Língua Portuguesa: [i] apreciar textos literários para fruição e textos não literários para mobilização de novos conhecimentos, a partir da leitura realizada diariamente pelo professor (Observando as aulas de Língua Portuguesa, que ocorrem duas vezes na semana, nota-se que a professora lê pouco para os alunos e, por vezes, coloca histórias contadas por terceiros, via YouTube);



[ii] ler textos de diferentes portadores, de gêneros literários e não literários, utilizando as estratégias de leitura para compreensão e construção de significado como: antecipação, inferência, verificação e apreciação para interação com o texto. Geralmente, a professora faz a leitura do livro todo (sem pausas) e não costuma fazer questionamentos para o desenvolvimento das habilidades descritas em seu plano. Além disso, percebe-se que no espaço da sala de aula há uma caixa de leitura e sacolas dispostas para livre escolha de livros, principalmente quando terminam as tarefas.

Algumas vezes, ela propõe momentos de leitura individual, intercalando livros e gibis, contudo, vale salientar que a proximidade material de alunos e textos não garante a formação do leitor de literatura e, como argumenta Petit (2008), os professores, enquanto mediadores devem conduzi-los a uma maior familiaridade, a uma maior desenvoltura na abordagem dos textos, levando-os a apreciar a diversidade dos textos, a compreender que entre esses escritos de ontem e de hoje, daqui ou de outros lugares, alguns terão algo a lhes dizer de forma singular.

Nos meses subsequentes, ocorrerá a coleta de dados na sala regular com a professora Lelê, utilizando os instrumentos análise documental (plano docente), observação participante e entrevista semiestruturada. Também serão analisados os dados previamente coletados à luz da ATD de Moraes e Galiazzi (2014). Mediante a baixa resposta, reenviaremos o questionário aos professores efetivos da rede municipal, pois julgamos importante mapear quem são, o que sabem e fazem para formar alunos leitores de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se trata de uma investigação em andamento, o texto apresentado vislumbra chamar a atenção, inicialmente, para a crise da leitura em nosso país e para a falta de pesquisas e políticas para o enfrentamento do complexo cenário. Em seguida, traz um esboço da proposta de tese cujo objetivo é identificar e traçar um panorama sobre o que um professor do terceiro ano do ensino fundamental I deve saber sobre leitura e mediação literária e que práticas pedagógicas contribuem para a formação de leitores nesta etapa da educação básica. Não há a pretensão de criar modelos do que se deve fazer em sala de aula, mas oferecer subsídios para pensarmos uma formação de leitores que promova experiências com a literatura, como “[...] aquilo que ‘nos passa’ ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (BONDÍA, 2012, p. 26).

Almeja-se, a partir das articulações entre aspectos teóricos e práticos sobre o que o professor sabe e faz em termos de formação de leitores e mediação literária no contexto da rede municipal de Campinas/SP, haja a qualificação das práticas de leitura na escola, pois experiências potentes podem trazer avanços ao campo da formação de leitores na infância, inspirar e fomentar a criação de propostas e de espaços que aproximem leitores e textos literários, que construam sentidos.



Os resultados parciais apontam para a iminência de iniciativas formativas junto aos professores, primeiramente, buscando formá-los como leitores, pois é preciso ser para formar. Lajolo aponta que, “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (LAJOLO, 1988, p. 53). Assim, para ser bem-sucedido na tarefa de formar leitores literários, o professor precisa ler literatura, e conceber que “a literatura é uma arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma” (ANDRUETTO, 2012, p.60). Compreendendo o caráter artístico e aberto às dúvidas e questionamentos, o docente deve além da familiaridade com o objeto, selecionar bons textos, escutar seus alunos, aceitar que há múltiplas interpretações e sentidos nos textos lidos, que há silêncios que podem (ou não) ser preenchidos. Para superar o utilitarismo e avançar nesta construção é preciso aporte teórico e investimentos em políticas e programas sobre literatura infantil, leitura literária e mediação de leitores. A escola e os professores (sozinhos) não darão conta...

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2012.

ANDRUETTO, M. T. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasil no PIRLS 2021: Sumário Executivo. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pirls/2021/brasil_sumario_executivo.pdf Acesso: 12. nov. 2023. BECKER, H. S.; GEER, B. *Participant observation: The analysis of qualitative field data*. In

R. N. Adams, & J. J. Preiss (Eds.), *Human Organization Research*. Dorsey: Homewood, 1960.

BONDIA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Rev. Bras. Educ.*

[online]. 2002, n.19, pp.20-28.

COLOMER, T. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.
GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES-SANTOS, S. *Leitura literária e aula de língua: notas para uma abordagem aplicada*. *Leitura. Teoria & Prática*, v.55, p. 55-60, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC)*, 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. 2019.



LAJOLO, M. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2014.
PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo, SP: Editora 34, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.



SALA DE LEITURA: UM ELO ENTRE PROFESSORAS E OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA

Laiza Karine Gonçalves

Universidade La Salle-RS, Capes/Prosuc

Hildegard Susana Jung

Universidade La Salle-RS, Capes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*A casa do Carlinhos era uma casa antiga, pegada à Escola Dona Carlotinha de Araújo Cintra... (p. 4).
Ruth Rocha*

A obra literária “Atrás da porta”, da escritora Ruth Rocha (1997) tem como personagem principal o pequeno Carlinhos. Ele mora em uma casa antiga que está unida à escola de sua avó, Dona Carlotinha. Diante desses fatos narrados na história, como imaginamos ser a leitura de mundo de Carlinhos? E se transpormos para a realidade diária das crianças que ingressam na escola será que ainda há o pensamento de que todas têm a mesma leitura de mundo?

Bom, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento norteador para que espaços escolares públicos e privados possam criar, de acordo com o seu contexto social, seus projetos educacionais. Sendo dessa forma importante retomar como é apontado os caminhos para o processo de aprendizagem na Educação Básica.

A abertura da educação para o sujeito em espaço instucionalizado inicia na Educação Infantil (creche à pré-escola), na união entre a casa e a escola, com a ampliação da sua leitura de mundo por meio do campo de experiências (o eu, o outro e o nós). Nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental as experiências vivenciadas na Educação Infantil são articuladas com a alfabetização no processo de construção da leitura e da escrita para que a compreensão se efetive na elaboração do conhecimento. Nos Anos Finais (6º ao 9º) a alfabetização já deve estar consolidada para que a leitura e a escrita esteja acontecendo de forma progressiva para que os desafios de ainda maior complexidade possam ser bem compreendidos e internalizados. Ampliando, assim, suas práticas de linguagem e de experiência estética e intercultural.

Entretanto essa caminhada gradativa não acontece com todo(a)s na escola, pois como mencionou Paulo Freire (1992), na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura em Campinas em 1981, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; que a linguagem



e a realidade se prendem dinamicamente; que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Sendo assim, a proposta “Oficinas de leitura e escrita criativa” aplicada no ano de 2022 teve como intuito desenvolver um trabalho junto com as professoras da Sala de Leitura das escolas municipais de Sapucaia do Sul-RS para atender aluno(a)s dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) com distorção idade/ano, conforme os dados levantados pela Secretaria Municipal de Educação (SME); e aquele(a)s indicado(a)s por professores de Língua Portuguesa por apresentarem uma maior dificuldade na leitura, na escrita e na compreensão e interpretação leitora devido ao período em que estiveram afastado(a)s das aulas presenciais por conta da pandemia do covid-19.

Os encontros com as professoras aconteciam a cada quinze dias para conversar sobre a organização e a aplicação das oficinas. As professoras também recebiam o meu assessoramento pelo grupo de *WhatsApp* e pelo drive do *e-mail* institucional.

As conversas tinham como pautas a seleção de livros literários dentro dos diferentes gêneros (lírico – poema; narrativo – crônica, conto, carta, romance, lenda; dramático – teatro; história em quadrinhos e livro imagem), as trocas de ideias sobre o planejamento das cinco etapas (estímulo para leitura, leitura literária, reflexão sobre a leitura, produção criativa e socialização das produções) e o modo de acompanhamento do processo de construção da leitura, da escrita, da compreensão e interpretação do(a)s aluno(a)s nesse momento de experiência estética e intercultural. Para tanto as oficinas aconteciam no tempo de 1 hora e 50 minutos, uma vez por semana para cada grupo de oito aluno(a)s, no turno inverso de aula. Essa proposta de trabalho tem como base teórica FREIRE, MARTINS e PETIT sobre a importância de ler, RICOEUR, no que se refere a hermenêutica, COLONER e PNBE- MEC, em a leitura literária na escola.

A LITERATURA E A EDUCAÇÃO DE MÃOS DADAS

Então o coração do menino começou a bater forte, porque ele estava numa sala enorme, toda forrada de estantes de livros e no fundo, pendurado na parede, estava o retrato de sua avó, tão bonita, moça, num lindo vestido comprido, com um livro na mão... (p. 10)

A leitura literária ajuda a formar ou a transformar a própria sensibilidade, podendo, inclusive, fazer o coração bater forte como o do Carlinhos. Ver aquela sala cheia de livros e o retrato da avó o fez lembrar dos momentos em que ela contava histórias. Tanto que ele encontra um dos livros que sua avó costumava mostrar e abre para ler; só para quando percebe que já estava amanhecendo. Demonstrando que, a convivência e as experiências oportunizadas pela avó, contribuíram para o despertar pelo gosto da leitura.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

A literatura consegue estabelecer essa relação de maior sentido com o(a) leitor(a), pois durante as linhas que os olhos percorrem acontece um cruzamento entre o mundo do texto e o seu mundo. Com isso o(a) leitor(a) se apropria do texto e percebe novas maneiras de ser e agir sobre o mundo, proporcionando a si mesmo(a) a oportunidade de conhecer-se; e de compreender-se diante do texto. Saindo, assim, do estado de acomodação para ir percorrer caminhos de questionamentos e busca de um novo sentido. Como apresenta a professora e pesquisadora Maria H. Martins:

O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens (2007, p. 32-33).

Esse papel atuante é assumido pelo personagem Carlinhos devido a influência de sua avó durante o tempo em que conviveram de forma lúdica no mundo da literatura. Revelando, assim, que há um contexto familiar de leitores. Entretanto, no contexto fora da história, nem sempre a criança consegue assumir esse papel atuante, pois muitas vezes a leitura literária não está presente na vida diária de sua família.

Sendo assim, para a maior parte das crianças, em especial, as que estudam em escola pública, o(a) influenciador(a) é o(a) professor(a), pois é ele(a) quem apresenta as narrativas literárias e oportuniza o contato com os livros pela primeira vez.

Durante a Educação Infantil e os Anos Iniciais o processo de ensino-aprendizagem é mais brincante. Os bebês e as crianças até os 5 anos de idade vivenciam o campo de experiências (o eu, o outro e o nós) de forma mais sensorial; e que, por isso, os livros literários apresentados pelo(a) professor(a) são elaborados com um material que possibilite ser colocado na boca, que ao passar as mãos sinta as diferentes texturas, que as ilustrações sejam de cores que despertem para um olhar mais concentrado. Dispertando, assim, uma leitura de mundo com ainda mais sentido para uma melhor interação com o meio em que vive.

As crianças de 6 a 10 anos por estarem no processo de alfabetização, que envolve a construção da leitura e da escrita, passam a ter ainda mais contato com os livros literários que contém magia e fantasia nas narrativas. Vibram com a presença de princesas e de príncipes, com o desfecho que é dado para o vilão e a vilã. Gostam da sonoridade que está presente na produção poética por se aproximar do som da música que escutam. Seja pela leitura realizada pelo(a) professor(a) ou por ele(a) mesmo(a). Tanto é que o professor Jesulado Sosa (1978) já vinha afirmando a alguns anos atrás e que na atualidade ainda permanece, pois a professora e pesquisadora Vera Teixeira de Aguir retoma; de “que a literatura infantil é uma forma literária escrita num léxico especial, que procura estar de acordo com as características psíquicas da criança e responder às suas exigências intelectuais e espirituais” (2001, p. 17).



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Reforçando de que a literatura por ter uma forma de escrita especial consegue dialogar com o(a) leitor(a) em cada etapa do seu desenvolvimento, compreendendo seus mecanismos internos enquanto interage com o ambiente em que vive. É devido a esse diálogo tão significativo com o(a) leitor(a) que se diz que o processo criativo e a sensibilidade se ativam; que se amplia o vocabulário (campo lexical e campo semântico); que melhora a escrita, pois enquanto é feita a leitura a entonação leva a uma melhor percepção da construção sintática; e que a compreensão e a interpretação ficam mais fluídas. Isso quer dizer que há uma contribuição para o desenvolvimento cognitivo, mas sem o caráter pedagógico que muitas vezes, ainda, é aplicado; ou como a escritora Ana Maria Machado menciona “os responsáveis estão preocupados em desenvolver o ‘hábito da leitura’, como se tratasse de algo semelhante a escovar os dentes ou levantar às seis da manhã” (2011, p. 22). Logo a escritora pensa semelhante a professora e pesquisadora espanhola Teresa Colomer ao afirmar que “quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar” (2007, p. 118-119).

Essa forma de escrita especial que consegue dialogar com o(a) leitor(a) também vale para o(a)s jovens dos Anos Finais (6º ao 9º). Embora nessa etapa o direcionamento, na escola, esteja voltado, algumas vezes, para este foco, conforme menciona a escritora Machado:

As atividades se concentram em leituras obrigatórias, com a atenção voltada para a necessidade de depois responder a umas perguntas policiais, só para verificar o que o aluno esqueceu. Elas não tratam de expor o aluno ao entusiasmo da leitura, à alegria dos encontros com livros, por intermédio de professores leitores, apaixonados, capazes de contagiar com esse gosto quem está à sua volta (2011, p. 22-23).

Resultando, muitas vezes, no desistesse do(a) aluno(a) em ler literatura pelo prazer lúdico que o diálogo proporciona. Focando, desse modo, apenas nos conteúdos que lhe é apresentado e cobrado pelos professores das 9 disciplinas que estão inseridas na sua etapa escolar da Educação Básica.

Em virtude desse contexto e de se conhecer os benefícios que a leitura de literatura proporciona ao aluno e à aluna é que pensei em aplicar a proposta de trabalho “Oficinas de leitura e escrita criativa” no ano de 2022 junto com as professoras da Sala de Leitura para atender o(a)s aluno(a)s do 6º ao 9º ano.

Pois como diz, Michèle Petit, antropóloga e pesquisadora sobre a relação entre o sujeito e o livro: “em qualquer idade, sem sonho, sem jogos com o imaginário, não existe pensamento” (2009, p. 82); e conforme o Programa Nacional Biblioteca na Escola/PNBE que apresenta uma “proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura, que tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização” (2009, p. 10).



A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORAS E ALUNO(A)S EM OFICINAS LITERÁRIAS NA SALA DE LEITURA

À noite, depois que todos foram dormir, Carlinhos desceu as escadas bem devagarinho e abriu a porta da frente...Cada um trazia sua própria vela para poder ver os livros, ler à vontade e brincar com as mil coisas interessantes que todos os dias eles iam descobrindo... (p.15).

Assim como o personagem Carlinhos abriu a porta para o(a)s amigo(a)s entrarem na Biblioteca para verem e lerem os livros, as professoras da rede municipal de Sapucaia do Sul/RS também abriram a porta da Sala de Leitura para o(a)s aluno(a)s terem acesso aos livros; em especial o(a)s do 6º ao 9º ano que foram escolhido(a)s para participarem das “Oficinas de leitura e escrita criativa”.

Essa escolha do(a)s aluno(a)s para participarem das oficinas foi feita pelos professores de Língua Portuguesa por apresentarem uma maior dificuldade na leitura, na escrita e na compreensão e interpretação leitora devido ao período em que estiveram afastado(a)s das aulas presenciais por conta da pandemia do covid-19; e o(a)s que estavam em distorção idade/ano, conforme os dados levantados e organizados pela SME. Como mostra o quadro (janeiro de 2022):

Escola	Nº de alunos	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total da distorção	% de distorção
1. EMEB Alberto Santos Dumont	952	21	29	33	32	134	14,00%
2. EMEB João de Barro	529	6	5	9	3	26	4,91%
3. EMEF Afonso Guerreiro Lima	398	4	5	12	5	30	7,51%
4. EMEF Alfredo Adolfo Cassel	55						
5. EMEF Alfredo Juliano	1223	18	29	26	8	108	8,83%
6. EMEF Dr. Júlio Casado	558	---	4	2	6	15	2,68%
7. EMEF Francisco Greiss	190	2	5	4	6	19	10,00%
8. EMEF Getúlio Vargas	567	13	12	---	14	53	9,34%
9. EMEF Hugo Gerdau	1065	16	9	21	10	64	6,00%
10. EMEF José Plácido de Castro	258	2	4	8	3	22	8,52%
11. EMEF Júlio Ströher	613	3	6	7	8	27	4,40%
12. EMEF Justino Camboim	374	8	7	4	2	26	6,95%
13. EMEF Lourdes Fontoura	520	3	7	6	5	26	5,00%
14. EMEF Marechal Bitercourt	650	1	4	12	9	29	4,46%
15. EMEF Otaviano Silveira	467	7	9	6	8	38	8,13%
16. EMEF Padre Reus	224	3	3	7	1	16	7,14%
17. EMEF Prefeito João Freitas	639	9	7	8	13	44	6,88%
18. EMEF Prefeito Waldir dos Santos Martins	750	22	22	27	28	117	15,60%
19. EMEF Primo Vacchi	160	3	4	1	3	14	8,75%
20. EMEF Professora Aurilícia Chaxim Bess	181	2	5	3	3	13	7,18%
21. EMEF Professora Maria da Glória G. da Silva	393	3	4	5	6	21	5,34%
22. EMEF Rosane Amaral Dias	283	3	1	3	8	18	6,36%
23. EMEF Tiradentes	258	8	3	9	9	37	14,34%
24. EMEF Vanessa Ceconet	478	1	5	6	2	23	4,81%
TOTAL de distorção por Ano na REDE		158	189	219	192	920	



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

Como a proposta de trabalho teve por objetivo diminuir/sanar essas dificuldades percebidas no(a)s aluno(a)s, mas de uma forma mais lúdica, as oficinas foram organizadas no turno inverso ao da aula curricular ocupando, assim, dois dias da semana para aplicação. Sendo que cada grupo de no máximo 8 aluno(a)s participava somente uma vez por semana, pois nos outros dias o espaço precisava funcionar normalmente para o livre acesso do(a)s aluno(a)s para a retirada de livros. O tempo de cada encontro era de 1 hora e 50 minutos; o que permitiu formar 2 grupos no turno da manhã e 2 grupos no turno da tarde. Essa organização foi definida desse modo para que durante esse tempo e em número menor de pessoas cada um(a) se percebesse ainda mais protagonista de sua aprendizagem e de si mesmo enquanto socializava o seu conhecimento de mundo nas diferentes práticas de linguagem e experiência estética e intercultural que a literatura proporciona.

Essas informações foram apresentadas às professoras bem como a explicação das 5 etapas de aplicação, que são: 1. Estímulo para leitura - momento em que o(a) aluno(a) é convidado(a) a ingressar no universo fictício oferecido pelo texto/livro literário. É a forma para promover descontração, interação e atração de todos para leitura. 2. Leitura literária - momento em que a leitura é realizada de forma individual silenciosa ou em grupo em roda. Em que os sentidos ativados no estímulo de forma lúdica são experimentados para uma melhor compreensão do texto. 3. Reflexão sobre a leitura - momento em que comentam junto com a professora sobre o que leram e sua relação com o mundo real e as experiências individuais de cada um(a). 4. Produção criativa - momento em que o(a) aluno(a) uni o ato de leitura à escrita, criando em cima daquilo que compreendeu e interpretou. 5. Socialização das produções - momento de divulgar e socializar a sua escrita com o(a)s colegas, lendo a sua ou a do(a) colega.

Foi ressaltado para elas sobre a importância de o(a) aluno(a) estar envolvido em todas as etapas, pois uma está elencada à outra, conforme mostra a explicação; e de ter uma maior sensibilidade na conversa mais individualizada com o(a) aluno(a) durante a etapa 4 por ser o momento de fazer as observações necessárias a estes itens no que se refere à norma culta da língua/gramática: pontuação, acentuação, sintaxe, semântica (coesão e coerência), ortografia; e estrutura padrão para o gênero narrativo em parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão). Sendo que a conversa deve ser mais descontraída, como uma troca de ideias; em que a professora pede para que o(a) aluno(a) leia a sua produção enquanto pergunta para ele(a) se acha necessário alterar algo em sua escrita e assim a professora vai retomando os itens que são estudados na Língua Portuguesa sem tirar o prazer lúdico que a literatura oportuniza.

Uma vez que as oficinas tiveram como objetivo reduzir tais dificuldades do(a) aluno(a), e, sobretudo, despertar o gosto pela leitura literária. Pois como evoca Petit ao iniciar com o “não nos esqueçamos”:

o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias

entre as linhas e a mescla com as do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se contrói (2013, p. 27).

É nesse diálogo que acontece o que o filósofo Paul Ricoeur define em sua teoria como o círculo hermenêutico, cujo ato de ler constitui em compreender, interpretar e apropriar-se do texto. É nesse círculo que o(a) aluno(a) encontra-se envolvido durante as cinco etapas da oficina. Para o filósofo:

Enquanto o leitor submete suas expectativas às que o texto desenvolve, ele próprio se irrealiza proporcionalmente à irrealidade do mundo fictício para o qual emigra: a leitura torna-se, então, um lugar ele mesmo irreal, onde a reflexão faz uma pausa. Em compensação, enquanto o leitor incorpora – consciente ou inconscientemente, pouco importa – os ensinamentos de suas leituras à sua visão do mundo, para aumentar a sua legibilidade prévia, a leitura é para ele algo diferente de um lugar onde ele se detém: ela é um meio que ele atravessa (1997, p 303-304).

Sendo assim, o(a) aluno(a) leitor(a), enquanto participa das oficinas, agrega os ensinamentos de suas leituras à sua visão do mundo e faz despertar conexões cognitivas que estavam adormecidas. Visto que ao mesmo tempo que lê também escreve, pois faz uma remontagem do caminho linguístico do autor(a) criando sentidos.

Essas ideias foram de importante respaldo para as conversas realizadas com as professoras durante os encontros presenciais a cada quinze dias, para o meu assessoramento pelo grupo de *WhatsApp* e pelo drive do *e-mail* institucional. Pois durante esses momentos se falou sobre o cuidado na escolha dos livros literários conforme os diferentes gêneros (lírico – poema; narrativo – crônica, conto, carta, romance, lenda; dramático – teatro; história em quadrinhos e livro-imagem) para que o gosto pela leitura fosse realmente despertado; que os olhos do(a) leitor(a) ao percorrer as linhas encontra-se aventuras, descobertas e encantamento que estão fortemente presentes nesta fase da juventude escolar.

Outro aspecto também referente a seleção dos livros para aplicação da proposta é que tinham de ser os da Sala de Leitura, pois se o(a)s aluno(a)s quisessem ler novamente poderiam retirá-los ou outro(a)s aluno(a)s que tivessem recebido a indicação de algum participante das oficinas.

Como as professoras tinham uma ficha de acompanhamento do(a) aluno(a) para inserirem as informações sobre a sua progressão na leitura, na compreensão, na interpretação e na escrita; também poderiam colocar a observação de que o(a) aluno(a) tinha retirado o livro trabalhado nas oficinas com intuito de relê-lo. Revelando, assim, que o gosto pela leitura havia sido despertado. O *feedback* dado pelo(a) professor(a) de Língua Portuguesa regente sobre o progresso nas atividades em aula também eram escritos.

Lembrando, então, que durante a explicação das 5 etapas da oficina foi mostrado para as professoras a proposta de trabalho elaborada por mim a partir do texto literário





Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

escolhido para o(a) aluno(a)s do 6º ao 9º ano como referência norteadora para que elas elaborassem as próximas. Conforme mostram as imagens (2022):

PLANO DE LECTURA DE 2022

PROPOSTA DE TRABALHO DA
TURMAS DE 6º E 7º ANOS
TEMPO DE 1 HORA E 50 MINUTOS

Cada oficina seguirá **sempre as 5 etapas**: estímulo para leitura, leitura literária, reflexão sobre a leitura, produção criativa e socialização das produções.

Etapas

1. Estímulo para leitura

a) Entregar para o(a)s aluno(a)s uma folha com a imagem de um controle de videogame e um espaço para escrever a frase conforme a cor correspondente à ideia apresentada.

b) Conversar que foram escolhido(a)s para promover algum tipo **transformação**, mas que cada um(a) tem apenas 4 possibilidades de poder referentes a cor e a direção da seta:

A (cor azul) – modificar / seta para esquerda
B (cor amarelo) – criar / seta para cima
C (cor vermelho) – apagar / seta para direita
D (cor verde) – transportar / seta para baixo

c) Mencionar que cada cor corresponde a um verbo de ação e a direção da seta uma cidade, estado, país ou continente. Exemplo:

 **Botão azul** - Eu quero modificar a maldade do presidente para bondade na Rússia.
Botão amarelo - Eu quero criar casas para as pessoas que não tem no Brasil.
Botão vermelho - Eu quero apagar a fome na África.
Botão verde - Eu quero transportar a chuva para Paraíba devido à seca.

Podem pedir para o(a)s aluno(a)s pintarem as cores no controle.

2. Leitura literária

Crônica "A bola do luro O suicida e o computador", do escritor Luis Fernando Verissimo.

1º momento: silenciosa.

2º momento: cada aluno(a) lê uma parte.

3. Reflexão sobre a leitura (conversa)

- Que relação há entre as personagens da história?
- Como a personagem reagiu assim que descobriu o presente? Retire da crônica uma frase que exemplifique essa ideia.
- Que tipo de presente a personagem pensou que tivesse ganhado? Retire do texto uma frase que exemplifique essa ideia.
- A personagem prefere brincar com qual brinquedo? Por quê?
- E você qual prefere? Por quê?
- Que diferença há entre o jogo Monster Ball e o jogo com a bola de futebol? Retire do texto frases que mostrem essa ideia.
- Que tempo é narrada a história? Retire uma frase do texto para exemplificar essa ideia.
- Podem fazer outras que considerarem significativas.

4. Produção criativa

Propor a escrita de um texto (crônica) com 25 linhas.

Acompanhar a escrita do(a)s aluno(a)s no que se refere: título, parágrafo, ortografia, sinais de pontuação e acentuação, coerência e coesão.

Veja qual a melhor forma de apresentar a proposta; se é escrever em um cartaz para o(a) aluno(a) copiar, ditar...

Proposta de escrita para aluno(a)

Você foi convidado(a) para participar de um campeonato de futebol ou de videogame. Escolha um dos campeonatos e crie uma história inserindo alguma situação real que tenha acontecido com você ou com alguém que conheça.

Jogue a sua criatividade!

Observação: pode ser combinado com o(a) aluno(a) de ler um caderno somente para o Educador, assim ficará mais fácil para o acompanhamento da escrita.

5. Socialização das produções

Propor o(a)s aluno(a)s a leitura das frases escritas na folha da imagem do controle de videogame. A professora recebe, entrega para cada aluno(a) o do(a) colega para ler e o(a)s outro(a)s tentam adivinhar quem é.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

SALA DE LEITURA	
ESCOLA: _____	_____
NOME: _____	TURMA: _____ DATA: _____
	Botão azul - _____
	Botão amarelo - _____
	Botão vermelho - _____
	Botão verde - _____

SALA DE LEITURA DE 2022	
PROPOSTA DE TRABALHO TURMAS DE 8º E 9º ANOS TEMPO DE 1 HORA E 50 MINUTOS Cada oficina seguirá sempre as 5 etapas: estímulo para leitura, leitura literária, reflexão sobre a leitura, produção criativa e socialização das produções Etapas 1. Estímulo para leitura Conversa com o(a)s aluno(a)s dizendo o seguinte: Acontecerá o campeonato mundial de futebol de 2022 e <u>5 países</u> terão que formar seu time <u>somente</u> com mulheres. Desse 5 países o Brasil é um deles. O que você pensa sobre essa decisão? Quais são as 11 jogadoras que serão escaladas para compor a seleção brasileira? Lembre-se das posições: goleira, laterais direito e esquerdo, zagueira, volante, meia, atacante Propor pesquisar no Google as informações.	
2. Leitura literária Conto "Namoro e futebol" do livro Jornal, do escritor Moacyr Scliar. 1º momento: silenciosa. 2º momento: cada aluno(a) lê uma parte.	
3. Reflexão sobre a leitura (conversa) • Explique a relação que existe entre o título e a história. • O que o personagem quis expressar ao dizer: "Qual Disse que futebol era coisa para homem, que ela acabaria se machucando." • "Mas uma dúvida o persegue: será que ela não chutou a bola para que ele fizesse a brilhante defesa? Não teria sido aquilo um gesto, por assim dizer, de reconciliação?" Qual a sua opinião?	



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

SALA DE LEITURA

ESCOLA: _____
NOME: _____ TURMA: _____ DATA: _____

Namoro e futebol

Eles se conheceram na escola, onde cursavam a mesma classe. E foi o legítimo amor à primeira vista. Uma semana depois já estavam namorando firme. Eram desses namorados que fazem as pessoas suspirar e dizer baixinho: meu Deus, o amor é lindo. Ele, dezessete anos, alto, forte, simpático; ela, dezesseis, uma beleza rara. Logo estavam se visitando em casa. Os pais de ambos davam a maior força para o namoro, e antecipavam um casamento no futuro: os dois formavam o casaltinho ideal. Inclusive porque gostavam das mesmas coisas: ler, ir ao cinema, passear no parque.

Mas alguma coisa tinha de aparecer, não é mesmo? Alguma coisa sempre aparece para perturbar mesmo o idílio mais perfeito. Foi o futebol.

Ele era maluco pelo esporte. Jogava num dos vários times da escola, no qual era goleiro, cujas defesas muitas vezes arrancavam aplausos da torcida.

Ela costumava assistir às partidas. Não começo, nem gostava muito, mas então passou a se interessar. Um dia disse ao namorado que queria jogar também, no time das meninas da escola. Para surpresa dela, ele se mostrou radicalmente contrário à ideia. Disse que futebol era coisa para homens, que ela acabaria se machucando. Se queria praticar algum esporte, deveria escolher vôlei. Ela ficou absolutamente revoltada com o que considerou uma postura machista dele. Disse que iria começar a treinar de qualquer jeito.

Começou mesmo. E levava jeito para coisa: driblava bem, tinha um chute potente. Só que aquilo azeitava cada vez mais as relações entre eles. Discutiam com frequência e acabaram decidindo dar um tempo. Uma notícia que deixou todos consternados.

Ele tentou o possível para convencer os companheiros e não jogar com elas. No fundo, porém, não queria se ver frente a frente com a namorada, ou ex-namorada. Os outros perceberam isso, disseram que era bobagem e o jogo foi marcado.

Ela estava tenso, nervoso. E não podia tirar os olhos dela. Agora tinha de admitir: jogava muito bem a garota. Era tão rápida quanto graciosa e, olhando-a, ele sentia que, apesar das discussões, ainda gostava dela. De repente, o pênalti. Pênalti contra o time dos garotos. E ela foi designada para cobrá-lo. Já estavam os dois: ele nervoso, ela absolutamente impassível. Correu para a bola – no último segundo ainda sorriu – e bateu forte. Um chute violento que ele, bem posicionado, defendeu, sob os aplausos da torcida.

O jogo terminou zero a zero. Eles se reconciliaram e agora estão firmes de novo. Mas uma dúvida o persegue: será que ela não chutou a bola para que ele fizesse a brilhante defesa? Não teria sido aquilo um gesto, por assim dizer, de reconciliação?

Ela se recusa a responder essa pergunta. Diz que um pouco de mistério dá sabor ao namoro. E talvez tenha razão. O fato é que, desde então, ela já cobrou vários pênaltis. E não errou nenhum.

Moacyr Scliar. Namoro e futebol. In: Deus no jornal. Erechim, RS: Edelbra, 2008.

4. Produção criativa

Propor a escrita de um texto (conto) com 25 linhas.

Acompanhar a escrita do(a) aluno(a) no que se refere: título, parágrafo, ortografia, sinais de pontuação e acentuação, coerência e coesão.

Veja qual a melhor forma de apresentar a proposta; se é escrever em um cartaz para o(a) aluno(a) copiar, ditar...

Proposta de escrita para aluno(a)

Escolha uma das partidas de futebol que a seleção brasileira de mulheres jogou no Campeonato mundial de 2022 e conte como foi.

Jogue a sua criatividade!

Observação: pode ser combinado com o(a) aluno(a) de ter um caderno somente para o Educador, assim ficará mais fácil para o acompanhamento da escrita.

5. Socialização das produções

Propor o(a)s aluno(a)s a leitura da escatologia do time de futebol composto por mulheres justificando a escolha.

SALA DE LEITURA

ESCOLA: _____
NOME: _____ TURMA: _____ DATA: _____

As posições no campo de futebol: goleira, laterais direito e esquerdo, zagueira, volante, meia, atacante.

SELEÇÃO BRASILEIRA FEMININA ESCALADA

2- _____	2- _____
3- _____	4- _____
5- _____	6- _____
7- _____	8- _____
9- _____	10- _____
11- _____	



CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A festa na Biblioteca foi ótima!
Vieram crianças de todas as escolas da redondeza. Teve uma
surpresa muito grande para o Carlinhos.
Com essa história toda, Antonio descobriu que os livrões de
que Carlinhos tanto gostava tinham sido escritos à mão por
dona Carlotinha...(p. 24).*

Após os pais do personagem Carlinhos descobrirem um monte de criança lendo na Biblioteca durante à noite devido ao fato de ela ficar fechada noite e dia, eles conversaram com a diretora da escola e combinaram de reabri-la; e para comemorar fizeram uma festa. Assim foi na Sala de Leitura ao receberem com “festa” o(a)s aluno(a)s escolhido(a)s para participarem das “Oficinas de leitura e escrita criativa”.

Nessa “festa” o gosto pela leitura foi melhor despertado pelo cuidado de escolher uma literatura que dialogasse com a fase de desenvolvimento dele(a)s e pela forma lúdica ofertada em cada etapa da oficina. O atendimento mais particularizado em um tempo mais longo permitiu que diminuísse a dificuldade na leitura, na escrita e na compreensão e interpretação leitora; propiciando, assim, uma melhor assimilação nos processos internos enquanto aluno(a) leitor(a); e com isso aumentando ainda mais o conhecimento de si mesmo(a) e da realidade que o(a)s envolve.

Reforçando que ao ler literatura o mundo das experiências maravilhosas se abrem, a ignorância se dissipa e a compreensão sobre as coisas melhora ainda mais; e consequentemente o processo de construção da leitura e da escrita acontece de forma progressiva com mais fluidez. Pois como menciona Machado (2011) depois de ler literatura o(a) leitor(a) retorna a realidade transformado(a) com um imaginário ativo, intenso e com uma maior reflexão crítica sobre os desafios de ainda maior complexidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera (coord.); GONÇALVES, Laiza K.; EICHENBERG, Renata. **Itinerários de leitura para os Anos Iniciais**: base de conhecimentos. <http://itinerariosdeleitura.com.br/>.

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). **Era uma vez...na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

COLONER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Traduzido por Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. 27ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.



MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

MEC. **Plano Nacional do livro e leitura**. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2007.

PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Editora 34, 2009. PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Editora 34, 2013. RICOEUR, Paul. **Tempo da narrativa**. Tomo III. Campinas: Papirus, 1997.

ROCHA, Ruth. **Atrás da porta**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.



VIVENDO, MEDIANDO, CONTANDO E OUVINDO HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DOS CENTROS MUNICIPAIS EM EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE ITUMBIARA-GO

Raquel Santos Faria Vieira

Centro Municipal de Educação em Tempo Integral

José Gomes Pereira Mariza da Silva Lima

Centro Municipal de Educação em Tempo Integral

Juca Andrade Silene Maria Silva do Nascimento

Centro Municipal de Educação em Tempo Integral José Gomes Pereira

BAIXO INTERESSE PELA LEITURA LITERÁRIA. A LITERATURA COMO VIÉS DIDÁTICO E MECÂNICA.

Podemos ver através da observação diária e ao longo dos anos, que às crianças e até mesmo parte do corpo docente, pouco procuravam a biblioteca e que utilizavam, na grande maioria das vezes, a literatura como viés puramente didático a ser cumprido. De acordo com Rildo Cosson, “as crianças ensinadas só pelas fichas terão grandes dificuldades de apreciarem a beleza de uma obra literária”, 2021. Sendo que a mesma deve ser consumida diariamente e de forma crítica, prazerosa e livre. Sem deixar de fazer parte processual de letramento e que esse contato deve se dar por meio de oficinas fortalecendo e ampliando o estímulo a leitura.

Para mudar esta visão e atuação docente, bem como garantir o acesso da criança e de todos a leitura, se fez necessário organizar grupo de estudos, mediar e encantar de diversas formas e lugares, com intuito de motivar e despertar o interesse pela leitura literária. Garantindo o direito básico do ser humano à literatura defendido por Antônio Candido em seu livro “O direito à literatura”, em 1995.

Nely Novaes Coelho em seu livro “Literatura Infantil”, 1998. Afirma que a escola é um lugar privilegiado em que deve ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. Para Célia Regina Delácio Fernandes, em seu livro “Entre teoria e formação docente”, 2011, “a leitura é o aguçamento dos sentidos para a vida, para a compreensão e transformação de si mesmo”. Elizabeth Baldi, 2009. Que em seu livro “Leitura nas séries iniciais” - Uma proposta para a formação de leitores de literatura. Nos apresenta o estudo por modalidades de leitura e que o mesmo se dá da seguinte forma: **Biblioteca todos os dias** com



intuito de incentivar a autonomia e a formação de leitores. **Leitura socializada** para desenvolver a compreensão leitora e a capacidade de análise crítica. **Leitura individualizada** oportunizando ampliação da autonomia do aluno na escolha do livro. **Leitura mediada** favorecendo a compreensão e compartilhando saberes.

Comungando com os pensamentos dos autores citados e pautados em suas propostas traçamos nosso plano de ação em prol da formação de leitores em nosso “Polo”, iniciando pelos professores por serem eles o elo forte e diário com os estudantes.

RELEVÂNCIA

- » Formar corpo docente para serem apreciadores, consumidores, multiplicadores e mediadores da leitura literária, para quê possam alicercar seus discentes de maneira encantadora e prazerosa.
- » Assegurar o direito da criança em receber o contato íntimo e amplo contido no contexto literário, sendo o mesmo parte integrante de seu processo de letramento.
- » Possibilitar o acesso diário da criança na biblioteca.
- »
- » Ofertar diversidade de obras literárias para que a criança vá descobrindo qual o estilo literário mais lhe agrada.
- » Apresentar a leitura literária de forma encantadora e diversificada, vindo contribuir para formação de indivíduos leitores e que esse momento lhe traga memórias afetivas.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente com embasamento teórico apresentar aos professores de maneira fundamentada a diversidade literária e seus estilos. Através de grupo de estudos com objetivo de formar professores mediadores de leitura e escrita. O grupo de estudos foi aberto para docentes e também para todos os funcionários do Polo.

Como o “Polo” possui aulas oficinas que integram desde as diversas linguagens, raciocínio lógico, contação de histórias, teatro, coral, violão, dança e também as práticas esportivas, por si já se torna um seleiro de possibilidades para as práticas literárias.

Sendo assim foram planejados diversos momentos encantadores pelos professores e professoras mediadores de leitura e escrita. Cujas aulas oficinas são mediadas com contação de histórias. São eles: divulgação com panfletos e virtuais, figurinos, musicalização, aroma, ambiência temática e acolhedora.

Explorando diversos lugares: Biblioteca, quadra de esportes, piscina, horta, pátio, Hall de entrada, rodoviária, refeitório, transporte escolar e teatro.



Para que esses momentos fossem exitosos seguimos os passos da modalidade de Elizabeth Baldi:

- » Biblioteca diariamente: Garantir o acesso e a autonomia da criança para que pudesse escolher o livro de seu apreço.
- » Leitura socializada: onde puderam compartilhar e interagirem na leitura.
- » Leitura individualizada: autonomia na escolha.
- » Leitura Mediada: Compreensão e produção a partir da leitura.

Todas essas ações organizadas tiveram o intuito de despertar e motivar sempre as professoras que seriam mediadoras, bem como as crianças além de manter a oferta variada de obras literárias.

• **1º sarau de histórias**, onde cada criança foi livre para se inscrever e escolher a obra literária de sua preferência, desde os clássicos aos novos autores. Sendo realizado o acompanhamento e apreciação da leitura e ensaios com as crianças, ajudando-as superarem suas dificuldades. No momento de apresentação onde contavam a história que havia escolhido, puderam escolher figurinos caso desejassem e acolhimento se apresentassem medo ou dificuldades no momento do reconto.

• **Espetáculo Literário**: O Sonho de Vaiola. Autora: Raquel Santos, oportunizou as crianças apresentarem no Teatro Municipal Maria Pires Perilo. As apresentações ocorreram em dois dias nos dois períodos de aula e todos do “Polo” puderam apreciar seus colegas atores no palco. Sendo para as crianças uma experiência rica e inesquecível.

• **Sarau de poesias** aberto para crianças, grupo de estudos e aos demais funcionários. Realizaram suas inscrições e escolheram a poesia de sua preferência. Levaram para casa, leram e apossaram desse deleite poético. Para posteriormente apresentarem em público a poesia escolhida. Foi preparado lugar aconchegante e o momento contou com musicalização e participação de convidados para apreciação.

• **O grupo de estudos** para formação de professores mediadores deu fruto através do aprofundamento e produção de texto, onde foi constituído um livro de poesias: “Professores Poetas”.

• **Culminância-Momento de Lançamento** da obra conjunta ocorreu no fim do ano na Biblioteca do Sesc-Itumbiara-GO. Numa tarde regada de poesias, encantamento e música. Cada poesia contida na obra foi declamada e apreciada pelos convidados. Estavam presentes a família dos agora escritores, amigos, apoiadores da Secretaria Municipal da Educação do departamento pedagógico e da biblioteca. Também a Editora Condão que patrocinou a rodagem física do livro.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o processo de formação dos docentes, chegamos a conclusão do quanto é importante conhecer, compreender e aprender técnicas de leitura, de mediação, de contação de histórias e maneiras diversificadas de encantamento para estimular tanto os docentes, quanto as crianças á mergulharem no universo rico das leituras literárias.

Os estudos trouxeram luzes que apontaram novos caminhos para além do viés puramente didático. Estreitando e ampliando não somente o estímulo pela leitura, como oportunizou o estreitamento dos laços de afeto entre os participantes. Promovendo auto segurança para que pudessem também ser autores e consumidores da literatura de forma crítica. E assim se tornarem multiplicadores conscientes e apaixonados pela literatura.

As crianças tiveram ganhos imensuráveis, a cada dia se encantavam mais com as leituras, com o momento de contação e sentindo maior interesse pelos livros. Muitos sentiram seguros para apresentarem a obra que mais lhe agradava. Alguns se arriscaram a escrever e podemos ver os frutos das sementes que semeamos.

As visitas e permanência na biblioteca, bem como a constante procura pelas mais variadas obras estão cada vez maior. O prazer pela leitura ganha notoriedade e sem o peso da obrigação e sim pelo prazer de viajar através de cada obra apreciada. Podemos dizer que nosso “Polo” através das ações da biblioteca vem contribuindo para a formação de novos leitores.

Constatamos também o quanto estudar em grupo fortalece as ações pedagógicas e os laços afetuosos com a literatura. Professores que agora adquirem obras literárias para seus acervos pessoais desejos de terem suas próprias bibliotecas em casa. Fazendo indicações literárias, realizando trocas de livros e tendo um zelo maior pelos livros.

Durante o desenvolvimento das ações ficaram evidentes o envolvimento, a surpresa diante os momentos encantados e no conhecimento de novas técnicas práticas que promoveram alegria e sentimento de pertencimento. Tornando importante e significativo o ato de ler, de contar, mediar e escrever.

Todas essas ações comungaram com os fundamentos teóricos de: Candido Antonio, Delácio, Baldi, Coelho e Rildo Cosson, contribuíram e foram norteadores de todo processo mediador que desenvolvemos. Pois sabemos que a teoria é uma base segura para alcançarmos nossos objetivos, que ela é contribui para traçarmos caminhos, metas, práticas exitosas e assertivas.

Concluimos que é possível mediar leitura e escrita através de estudos, conhecimentos e práticas encantadoras que conduz para o fio motivador pessoal de cada ser que se encontra dentro do projeto educativo e literário. Mas também sabemos que todas essas ações não podem morrer e nem mesmo ser as mesmas utilizadas para dar sequência educacional literária. Para que não caiamos na rotina desmotivadora e também para que possamos contagiar novos leitores.





Um fator muito relevante se encontra notoriamente na transformação dos professores que antes apenas consumia mecanicamente a literatura e que se tornaram protagonista literário, escrevendo suas histórias, experiências e mudando suas práticas docentes. Isso reflete visivelmente na sala de aula e as crianças passaram a ter professores mediadores conscientes de seu papel de agentes transformadores. Esse é um salto enorme que o grupo de estudos possibilitou.

Enfim, podemos dizer que todas as ações executadas foram um divisor de águas para que as aulas oficinas se tornassem encantadas não somente para as crianças mas também para todos que participaram deste projeto. Podemos afirmar que colhemos frutos maiores do que estávamos esperando e pode ser comprovado através dos relatos dos membros integrantes e também das crianças que sempre nos procuram perguntando: "Que dia tem mais sarau? Gostei de vir para a biblioteca! Posso levar livros para casa?", dentre outros depoimentos houveram também ações surpreendentes como crianças escondendo dentro da biblioteca para ler livros mesmo quando estavam na hora de outras aulas.

É muito gratificante ver que sempre podemos conquistar leitores e vê-los apaixonados pelos livros. Realmente podemos dizer que garantimos o direito a literatura, como defende Antonio Candido.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatur". In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Nas Trilhas do Letramento**. 2011.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**. Uma proposta para a formação de leitores de literatura. Editora Projeto. 1ª Ed. Porto Alegre 2009.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura Infantil**. Editora Moderna. S.P. 1ª Ed. 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. Ed. Contexto. S.P. 2021.



“VOCÊS ESTÃO ME ENSINANDO A LER”: REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORAS A UM CURSO DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA

Silvania de Souza Andrade

Universidade Federal de Juiz de Fora Hilda

Aparecida Linhares da Silva

Universidade Federal de Juiz de Fora

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em seu texto “O direito à literatura”, Antonio Candido discorre sobre as mudanças de paradigmas ao longo da história em relação aos direitos humanos, refletindo sobre o que seria essencial à vida. O autor aponta para a importância da literatura na constituição de uma sociedade que considere as necessidades básicas e profundas do ser humano, ao defender o acesso à literatura por todos os homens, compreendendo o papel fundamental dessa na ampliação da experiência humana acerca do mundo. Sua reflexão sobre o papel da literatura nos faz pensar sobre a importância de compreender a linguagem literária como expressão artística que tem em sua essência um comprometimento com a beleza, com a vida e, conseqüentemente, com o processo de humanização do homem.

Essa reflexão permite afirmar que a linguagem encontra na literatura sua forma mais representativa, apresentando possibilidades de ampliação de nossa compreensão do real. Essa atividade artística não substitui o mundo real, mas possibilita exercer a imaginação e o pensar em oportunidades de transformação da realidade. Não podemos também pensar que a literatura por si só seria capaz de compensar as falhas e impossibilidades da vida real, o que seria uma visão ingênua do que representa o texto literário. O que ela nos permite é uma reflexão sobre o que falta ao humano, como afirma Fernando Pessoa (1973, p. 269): “A literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta”.

A partir da compreensão da literatura como experiência estética, o grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE), desenvolveu nos anos de 2019 e 2020, um projeto de extensão em interface com a pesquisa, denominado “Mediar, curso de formação de professores mediadores de leitura”.

Neste trabalho são apresentados os resultados finais de pesquisa que deu origem a uma dissertação, cujo objetivo foi compreender de que modo as vivências ocorridas em um curso de formação continuada puderam contribuir para as experiências de professo-



ras da educação básica como leitoras e mediadoras de leitura. Para isso, apresentamos a análise dos dados produzidos a partir dos questionários respondidos pelas professoras participantes, trazendo reflexões sobre as vivências e os diferentes sentidos produzidos nas interações realizadas entre cursistas e formadoras.

Tendo como base teórica e metodológica a concepção dialógica de linguagem apresentada por Mikhail Bakhtin e os conceitos de mediação e vivência de Lev Vigotski, este artigo reflete sobre a formação de professores leitores e mediadores de leitura como espaço alteritário de produção de sentidos. Por fim, tecemos considerações finais com apontamentos sobre a experiência literária vivida com o outro, e como, os sujeitos envolvidos: professoras, formadoras e pesquisadora foram afetados por esse encontro alteritário com a literatura.

LITERATURA, PROFESSORES E ENSINO: FORMAÇÃO DOCENTE E ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Pensar no papel da escola no processo de formação do leitor pressupõe pensar nas concepções de linguagem e nos diferentes enfoques que o ensino da leitura tem no espaço escolar. Muitos pesquisadores do tema discutem o ensino da leitura literária na escola. Magda Soares (2011) apresenta uma ampla discussão sobre a escolarização da literatura, ou seja, a apropriação da literatura pela escola para atender a seus fins específicos. Cabe ressaltar que a autora defende a ideia da escola como espaço de escolarização do conhecimento, da arte e da literatura. Porém, embora a autora compreenda a literatura como “saber escolar”, ela apresenta uma crítica à forma inadequada de sua escolarização, transformando o ensino da literatura em uma “pedagogização ou didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 22).

Portanto, é imprescindível compreender qual sujeito a escola deseja formar e quais as concepções de linguagem estão presentes na formação desses leitores, para que o ensino da leitura literária seja instrumento de formação e constituição dos sujeitos, capaz de contribuir para sua inserção crítica e autônoma na sociedade, além de ajudar de forma significativa na apropriação dos conteúdos escolares relacionados às diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, trazemos para o cerne da discussão o papel que o professor ocupa nesse processo, pois ele, como mediador do processo de aquisição do conhecimento, pode contribuir de forma significativa para a formação de leitores, considerando todo potencial que a linguagem, em especial a linguagem literária tem na formação humana. Cabe ao professor contribuir para que o encontro entre os alunos e o texto literário seja uma busca plena de sentidos, para que eles experimentem a força humanizadora da literatura.

Em vista da literatura ser um direito humano essencial, considerando-a também como um saber escolar que deve ser ensinado de forma a contribuir para a constituição



de sujeitos críticos, se faz necessária a ampliação das discussões em torno da formação de professores como mediadores de leitura e leitores. Nesse sentido, o próximo tópico aborda a formação de professores mediadores de leitura como espaço de interação e reflexão sobre a prática pedagógica, além de ser uma possibilidade de experiência estética entre docentes e o texto literário, considerando a importância do professor como sujeito mediador entre os alunos e o conhecimento.

LITERATURA, PROFESSORES E ENSINO: FORMAR LEITORES E MEDIADORES

Com base no que foi apresentado sobre a potência da literatura na constituição e humanização dos sujeitos, considerando também a importância da escola e do professor como interlocutor e mediador do conhecimento, fica clara a complexidade envolvida no processo de formação do leitor literário, sendo este um tema discutido por diversos pesquisadores e apresentado como um dos grandes desafios da educação.

Nessa perspectiva, pensar na formação de professores mediadores de leitura se torna uma questão fundamental, considerando que as interações entre os sujeitos são essenciais para a produção de conhecimentos. Além disso, a formação pode aliar à própria formação dos professores como leitores à reflexão sobre a prática pedagógica.

A formação docente mediada pelo texto literário permite ao professor em interação com o outro a oportunidade de refletir sobre sua experiência como leitor. Uma experiência de leitura através do olhar do outro, o que amplia as possibilidades de produção de sentidos, corroborando o princípio da alteridade, defendido por Bakhtin, de que o homem toma consciência do mundo a partir das interações sociais, das palavras e dos signos. Essa ideia também é defendida por Vigotski (2008), ao afirmar que o conhecimento é um processo mediado pela linguagem, e por meio dela os sentidos são produzidos.

Portanto, a formação de mediadores de leitura numa perspectiva histórico-cultural requer considerar todo o contexto que envolve a formação de professores como leitores de literatura, suas vivências e os múltiplos sentidos produzidos para eles, e de que forma essas vivências contribuem para a reflexão acerca de sua atuação na formação de leitores. Esse é um princípio que, nesta pesquisa, ilumina as reflexões acerca das vivências das professoras numa experiência de formação continuada, a qual será apresentada na próxima seção.

O EU E O OUTRO: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Pensar na formação de professores mediadores de leitura é romper com uma visão simplista e estéril de leitura como processo de decodificação. É vislumbrar uma formação que possibilite interações capazes de contribuir para um olhar mais sensível para o texto literário e uma produção de sentidos que se dá na relação e interação com o outro. Uma formação crítica e dialógica.





As informações apresentadas a seguir são resultados do questionário respondido pelas professoras¹ em formação e trazem informações sobre o trabalho destas professoras com a leitura. As professoras responderam a dois questionários: um no início a formação e o segundo, ao final do curso. O questionário inicial foi respondido por todos os 34 participantes, sendo 33 professoras e 1 professor, estudante do curso de graduação. O questionário teve como intuito conhecer um pouco sobre a atuação das professoras como mediadoras de leitura e as principais dificuldades apresentadas pelo grupo para realizar essa mediação com os alunos.

O questionário de saída teve como objetivo buscar informações sobre a atuação das professoras como mediadoras de leitura ao final do curso e sobre as contribuições que ele possa ter trazido para a formação docente. O questionário de saída foi respondido pelas 15 cursistas que estavam presentes no último dia do curso.

Alguns dados obtidos por meio da aplicação do questionário de entrada são apresentados nas tabelas a seguir. A tabela 1 apresenta dados do questionário de entrada referente ao trabalho com a leitura de forma ampla, não considerando apenas a leitura literária.

Tabela 1 - Principais dificuldades no trabalho com a leitura junto aos alunos

Principais dificuldades apresentadas pelas professoras	Nº
Despertar o interesse dos alunos para o que será lido.	32
Desenvolver metodologias adequadas para tratar o texto.	10
Encontrar e selecionar bons textos.	7
Apoio da família em relação ao hábito de leitura fora do ambiente escolar.	2
Pouca disponibilidade de livro para a sala de aula.	1
Crianças ainda não alfabetizadas.	1
Extensiva jornada de trabalho.	1

Fonte: Questionário de entrada do Curso Mediar

Analisando a Tabela 1, observa-se que uma das principais dificuldades apresentadas pelas professoras em relação ao trabalho com o texto em sala de aula é “conseguir despertar o interesse dos alunos nas atividades de leitura” (32 docentes), “selecionar bons textos” (7 docentes) e “desenvolver metodologias adequadas para o trabalho” (10 docentes). As respostas das cursistas ressaltam a importância dos professores atuarem como mediadores de leitura e reafirmam a importância da formação dessas profissionais para o ensino de leitura, que podem se sentir mais seguras para enfrentar os desafios que encontram no trabalho com a leitura, em especial a leitura literária.

¹ Com o intuito de visibilizar e romper com o sexismo gramatical, utilizo o gênero feminino para demarcar o lugar das professoras que participaram desta pesquisa.



Tabela 2 - Principais dificuldades dos alunos observadas pelas professoras durante o trabalho com a leitura

Principais dificuldades apresentadas pelas professoras	Nº
Despertar o interesse dos alunos para o que será lido.	32
Desenvolver metodologias adequadas para tratar o texto.	10
Encontrar e selecionar bons textos.	7
Apoio da família em relação ao hábito de leitura fora do ambiente escolar.	2
Pouca disponibilidade de livro para a sala de aula.	1
Crianças ainda não alfabetizadas.	1
Extensiva jornada de trabalho.	1

Fonte: Questionário de entrada do Curso Mediar

Em relação à Tabela 2, no que concerne às observações das professoras sobre as principais dificuldades dos alunos em relação à leitura, estão: “compreender o que leem” (21 docentes), “decifrar os textos” (20 docentes), “falta de interesse pela atividade de leitura” (12 docentes) e “falta de conhecimentos prévios para interagir com os temas dos textos trabalhados” (10 docentes).

Ao analisar as Tabelas 1 e 2, pode-se observar que há uma relação entre as dificuldades apresentadas pelas docentes e aquelas apresentadas pelos alunos em relação ao trabalho com a leitura. As professoras apresentam dificuldades em selecionar bons textos para realizar o trabalho com a leitura, esse fato pode estar relacionado ao desinteresse dos alunos nessas aulas. Da mesma forma, as dificuldades das docentes em planejar boas metodologias de trabalho podem estar relacionadas às dificuldades dos alunos em entender o que leem. Essa compreensão pode estar concernente tanto ao fato dos alunos ainda não terem se apropriado do sistema de escrita alfabética, quanto ao fato de decodificarem e não produzirem sentido para o que leram.

As respostas dadas pelas docentes parecem mostrar uma consistência entre as dificuldades que percebem em sua própria mediação para a formação dos estudantes como leitores e aquelas que observam na relação dos estudantes com a leitura.

A seguir, apresentamos a análise de alguns itens do segundo questionário respondido pelas cursistas no último encontro. Cabe destacar que nesse encontro final apenas 15 professoras, das 34 que integravam o curso estavam presentes. Esse fato compromete uma avaliação mais precisa das repercussões da participação no curso para a formação das professoras, mas ainda assim é possível tecer considerações a respeito.

As professoras foram questionadas se a frequência do trabalho com a leitura alterou ao longo do curso, e das 12 cursistas que responderam a essa questão 83% cursistas responderam que sim e 17% responderam que não havia ocorrido alteração. Logo em seguida, as professoras justificaram suas respostas.



Quadro 1 - Alteração na frequência do trabalho com a leitura ao longo do curso

Professoras que disseram que não houve alteração na frequência do trabalho com a leitura ao longo do curso:

- A frequência não mudou, porque de acordo com a grade curricular da escola as aulas de literatura acontecem duas vezes na semana. Entretanto, o modo de trabalho mudou em decorrência do curso “Mediadores de leitura”.
- Mesmo atuando como docência compartilhada² este ano tive a oportunidade de trabalhar na turma com texto, incentivando-os a ler mais e a gostar de ler.

Professoras que disseram que houve alteração na frequência do trabalho com a leitura ao longo do curso:

- A forma como foi abordado o assunto, com isso levando a questionar os alunos sobre o texto.
- Por confirmar a importância da leitura literária.
- Aumentou bastante, pois o curso deu incentivo maior à prática.
- Quanto mais buscamos a formação continuada, mais motivados a realizar as experiências em sala ficamos. Neste caso, o contato com as estratégias de leitura contribuiu na motivação de realizar a leitura em sala de forma mais consciente e entusiasmada.
- Pela importância de estar fazendo as inferências, guiando o texto como um “mapa”, aguçando a curiosidade.
- Percebi a importância da mediação na alfabetização dos alunos.
- Tive mais prazer em ler, pois pude explorar e entender melhor as leituras a partir do curso, podendo passar para os alunos.
- Porque gostaria que eles tivessem as experiências leitoras semelhantes às que eu estava vivenciando no curso.
- Sempre me preocupei em trabalhar com leituras em sala, mas depois do curso a leitura tem feito parte dos meus planos com frequência.

Fonte: Questionário de saída do curso Mediar

Ao analisar as respostas podemos observar que as professoras que disseram que não houve alteração na frequência do trabalho com a leitura, suas respostas estão relacionadas ao currículo da escola e à organização do trabalho das professoras em sala de aula.

Os argumentos das professoras demonstram como as condições institucionais são fundamentais no modo como as professoras realizam o trabalho com a leitura. O tempo- espaço impacta nas vivências e na forma como ocorre o trabalho com a leitura na escola. Mas podemos perceber que uma das professoras destaca que mesmo não haven-

² Docência compartilhada ou Bidocente é a designação dada aos professores da rede municipal de Juiz de Fora que atuam em salas de aulas onde estudam alunos com deficiência. Atualmente, essa função é denominada “ensino colaborativo”.



do alteração na frequência do trabalho, houve sim mudança na forma em que o trabalho passou a ocorrer nas aulas de leitura, o que demonstra a importância dessa formação para a prática docente.

As respostas que indicam alteração na frequência do trabalho com a leitura podem ser analisadas em três subcategorias distintas. Aquela em que as professoras trazem sua própria experiência com o texto literário, ao longo do curso, como mote para que levassem até seus alunos um trabalho capaz de despertar a experiência estética com o texto literário. Aquelas que indicam que a participação no curso de formação de mediadores de leitura trouxe novas possibilidades de encaminhamento para o trabalho com a leitura e uma terceira subcategoria que traz a importância da formação para que as concepções apresentadas no curso servissem para a ampliação do trabalho com a leitura. A Tabela 3 apresenta as respostas das professoras sobre o que elas consideravam como principais contribuições do Curso Mediar para o trabalho com a leitura.

Tabela 3 - Principais contribuições do curso Mediar

Contribuições do Mediar	N.º Respostas
Encontrar e selecionar bons textos.	15
Despertar o interesse dos alunos para o que será lido.	15
Desenvolver metodologias adequadas para tratar o texto.	13
Organizar as atividades de leitura no tempo disponível para as aulas.	13
Contribuiu para minha formação como leitora.	1
Contribuiu para melhor explorar o texto escrito (linguagem escrita) de um livro/texto com os estudantes.	1

Fonte: Questionário de saída do curso Mediar.

Os dados apresentados são significativos e revelam a importância da formação docente para a atuação no ensino de leitura, e como essa formação numa perspectiva dialógica pode contribuir não só para a formação das professoras como leitoras, mas permite uma reflexão sobre a prática e uma mudança na atuação docente. Além disso, esses dados reafirmam a importância de investimentos na formação para o trabalho com a leitura.

A análise dos dados apresentados nos questionários de entrada e saída permitiu uma aproximação às vivências das professoras no curso de formação. O olhar atento a essas informações foi fundamental para compreender o contexto do grupo e também as dificuldades que as professoras enfrentam no trabalho com o texto literário em sala de aula e as possibilidades que o curso trouxe para cada uma delas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio posto à formação era contribuir para que as professoras ao vivenciarem uma experiência estética com o texto literário pudessem ressignificar suas experiências como leitoras e também como mediadoras de leitura. A cada encontro do grupo fazíamos uma avaliação da formação e pensávamos em estratégias que contribuíssem para o aprofundamento de questões a respeito do texto literário e da mediação de leitura.

Considerando a natureza dialógica da linguagem e tendo em vista a importância de se considerar não só os enunciados produzidos pelos sujeitos, mas todo o contexto extraverbal envolvido na pesquisa, as informações que as professoras apresentaram nos dois questionários respondidos no início e ao final do curso foram fundamentais para a compreensão de aspectos importantes relacionados à atuação das professoras como mediadoras de leitura.

Esse dado é importante, pois demonstra que as professoras reconhecem suas dificuldades em relação ao trabalho com a leitura, e também como a experiência com o texto literário permitiu que elas pudessem também ressignificar suas práticas no trabalho com o texto em sala de aula.

Ao longo dos encontros, suas concepções a respeito do trabalho com a leitura foram sendo ressignificadas e o conceito de prática de leitura foi recebendo novos contornos. O olhar atento e sensível ao texto abre para as professoras novas possibilidades, novos caminhos e novos sentidos.

O curso possibilitou que diferentes e significativos sentidos emergissem. Aprender a ler com o outro foi a experiência vivida pelo grupo de professoras que participou do Mediar. E essa vivência significativa produziu diferentes sentidos para a vida de cada um dos sujeitos do grupo que foram afetados por esse encontro alteritário com a literatura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. Introdução. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 9-21.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Ensino da leitura e formação do professor mediador. *Leitura: Teoria e Prática, Associação de Leitura do Brasil (ALB)*, v. 29, n. 57, p. 28-37, nov.



2011. ISSN 0102-387X. DOI 10.34112/2317-0972a2011v29n57p28-37. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/39>. Acesso em: 22 ago. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PESSOA, Fernando. Heróstrato e a busca da imortalidade. Lisboa: Assírio & Alvim. 2000.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

