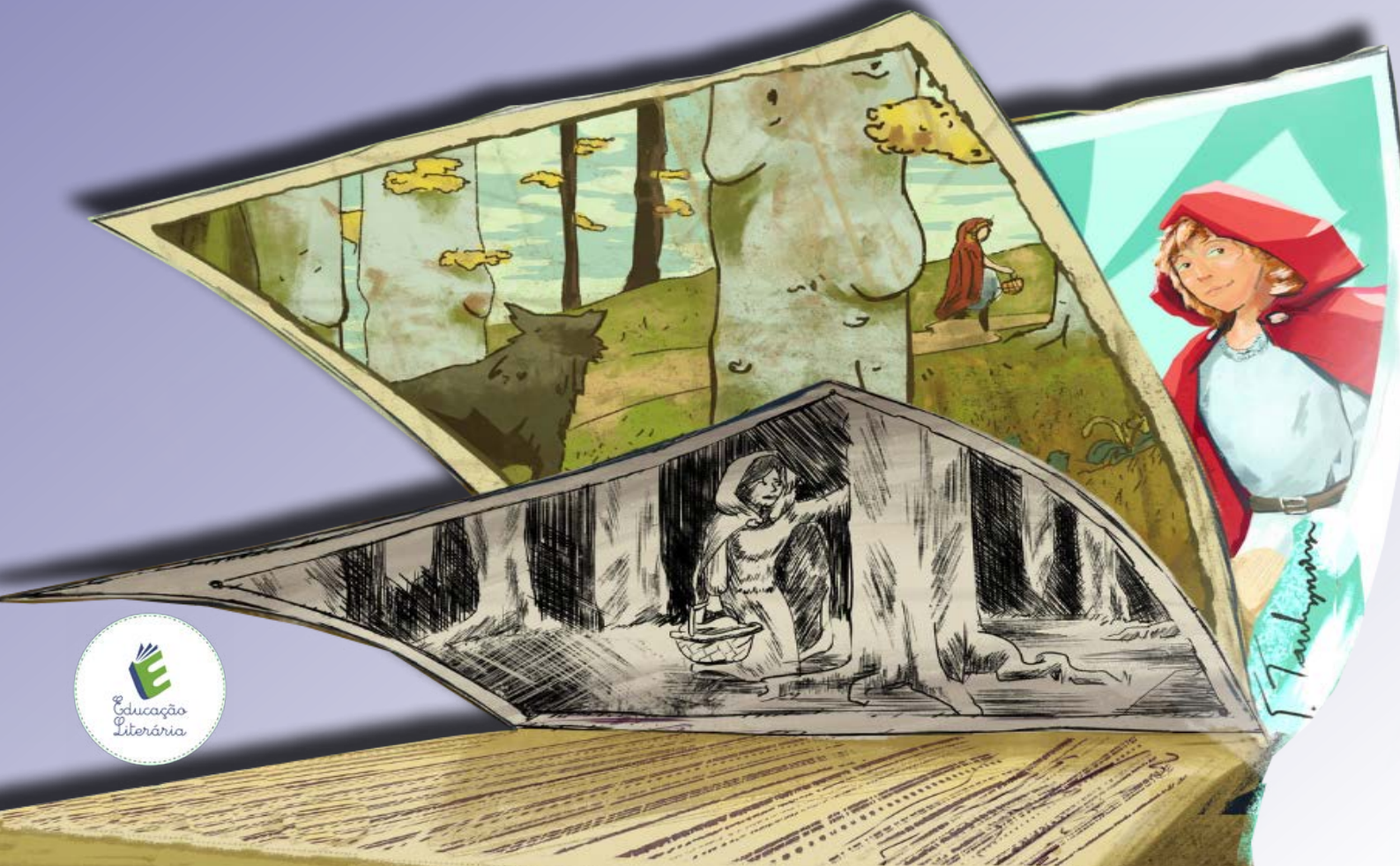


# EDUCAÇÃO LITERÁRIA MUDANÇAS EM MOVIMENTO: formação e mediação de leitores

Estela Aparecida de Souza dos Santos  
Renata Junqueira de Souza  
Organizadoras



**Organizadoras:**

*Estela Aparecida de Souza dos Santos*

*Renata Junqueira de Souza*

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

# COMISSÃO CIENTÍFICA

## EIXO 8: EDUCAÇÃO LITERÁRIA, LETRAMENTO LITERÁRIO, FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: ENTRE CAMINHOS DO SABER/APRENDER

Eliane Santana Dias Debus (UFSC),  
Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFJatáí),  
Danglei de Castro Pereira (UNB).  
Patricia Beraldo Romano (UNIFESSPA)

### 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 mudanças em movimento: formação e mediação de leitores/  
Organizadores: Estela Aparecida de Souza dos Santos, 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: 978-65-81156-28-2.

1. Educação literária. 2. Leitura literária. 3. Formação de leitores. 4.  
Mediação de leitores. 5. Literatura infantil e juvenil. I. Santos, Estela Aparecida  
de Souza dos. II. 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.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**  
*Mudanças em movimento*

# COMISSÃO ORGANIZADORA

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 Helder Pinheiro Alves (UFCG)	Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Juliana Pádua (UNIFESSPA)	Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR).
	Thiago Alves Valente (UENP)



# 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 8 – Educação literária, letramento literário, formação e mediação 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**
- 9 **CAPÍTULO INAUGURAL**  
**LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS**  
*João Anzanello Carrascoza*
- 17 **EL ARTE DE NARRAR**  
*Maria Teresa Andruetto*
- 27 **A CRÔNICA LITERÁRIA: O GÊNERO DISCURSIVO PARA DESENVOLVER A HABILIDADE LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS**  
*Regina Alves da Silva*
- 38 **A FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES EM CONTEXTOS DESFAVORÁVEIS<sup>1</sup>**  
*Lucecleia Francisco da Silva*
- 48 **A IMPORTÂNCIA DAS (TRANS)FORMAÇÕES: DE LEITORA A PROFESSORA, DE PROFESSORA A MEDIADORA**  
*Amanda Marques de Oliveira Bargas*
- 58 **A INTERLOCUÇÃO COMO PROCESSO FUNDANTE NA FORMAÇÃO DE LEITORES DOCENTES**  
*Sheila Oliveira Lima*
- 68 **A SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO MÉTODO DE MEDIAÇÃO DO TEXTO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
*Estela Ramos de Souza de Oliveira*  
*Thyago Madeira França*
- 78 **CAFÉ COM BROA E LITERATURA BOA: POR UMA EDUCAÇÃO E UMA MEDIAÇÃO LITERÁRIAS DE QUALIDADE**  
*Hércules Tolêdo Corrêa*  
*Rosângela Márcia Magalhães*  
*Daniela de Carvalho Pena Gonçalves*  
*Amanda Cristina Silva Carneiro*
- 87 **CÍRCULO DE LEITURA: ENTRELAÇANDO FIOS DE UMA REDE DE LEITORES E MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA**  
*Patrícia Barros Soares Batista*  
*Kely Cristina Nogueira Souto*
- 97 **CLUBE DA POESIA: O SILÊNCIO E A ESCUTA NA MEDIAÇÃO EM LEITURA**  
*Agda Baracy Netto*  
*Ângela Cogo Fronckowiak*
- 106 **CORRESPONDÊNCIAS E MEDIAÇÕES: ABORDAGENS EM AÇÕES DE PROJETO DE EXTENSÃO PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA**  
*Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo*



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

- 114 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA INTERINSTITUCIONAL DE AUTORIA E DIÁLOGO ENTRE SUJEITOS DA EDUCAÇÃO**  
*Denise Capistrano Kreusch*  
*Estela Ramos de Souza de Oliveira*
- 124 ENTRE TELAS E QUESTÕES: UMA LEITURA MEDIADA DE "O MEU AMIGO PINTOR" DE LYGIA BOJUNGA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**  
*Cristiane Madanêlo de Oliveira*  
*Débora Santos Ximenes de*
- 135 EXPERIÊNCIA E ARTESANIA: UM OLHAR SOB A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LITERATURA**  
*Letícia da Rosa Fregapani*
- 146 FORMAÇÃO DOCENTE: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DE INTERAÇÃO LITERÁRIA**  
*Hilda Aparecida Linhares da Silva*  
*Rosângela Veiga J. Ferreira*  
*Grace Kelly dos Santos Candido*
- 156 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE LITERÁRIA NA CONCEPÇÃO DA TEORIA CRÍTICA**  
*Roberta Barbosa dos Santos*  
*Valdirene Aparecida de Oliveira*
- 165 HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS DE AFRICANIDADES E RESISTÊNCIAS EM OS NOVE PENTES D'ÁFRICA, DE CIDINHA DA SILVA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO**  
*Maria Valdenia da Silva*  
*Vânia Maria Castelo Barbosa*
- 177 LEITURAS E LEITORES: FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS POR MEIO DOS PROJETOS REALIZADOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA - PR**  
*Thiago Henrique da Silva de Sales*  
*Josiane Gonçalves de Souza*  
*Guilherme Augusto Homenhuki Roça*  
*Luciana Aline Aguiar Mocci*
- 188 LER COM OLHOS, OUVIDOS, MEMÓRIA E CANETA - UMA PRÁTICA DOCENTE À PROCURA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA**  
*Caroline Valada Becker*
- 198 LETRAMENTO RACIAL E JUVENTUDE: BLACKOUT E A CONSTRUÇÃO DAS ESCRIVÊNCIAS JUVENIS**  
*Helen Vanessa Couto Silva*
- 206 MORTE, SOLIDÃO E SILÊNCIO NA PROSA POÉTICA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS: A LEVEZA DIANTE DO ABISMO**  
*Maria Efigênia Alves Moreira*



**Literatura Infantil  
e Juvenil**  
*Mudanças em movimento*



- 216 O CÍRCULO DE CULTURA APLICADO À LITERATURA - METODOLOGIA UTILIZADA NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ**  
*Maria Efigênia Alves Moreira*  
*Fernanda Maria Abreu Coutinho*
- 226 O LETRAMENTO MIDIÁTICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**  
*Juliana Felix Henrique de Almeida Rego*
- 235 ONDE VIVEM OS MONSTROS: O MOVIMENTO NO ESPAÇO LITERÁRIO POR MEIO DAS LINGUAGENS VERBAL, VISUAL, CRIATIVA, AFETIVA E IMAGINATIVA**  
*Iza Reis Gomes*
- 246 OS DILEMAS DE MEDIAÇÃO DE LIVROS E O ENVOLVIMENTO DE PRÉ-ADOLESCENTES NA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA**  
*Ana Luiza da Costa Lima Vidal*  
*Ana Beatriz Silva de Moraes*
- 255 OS SABERES PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA**  
*Daniele Rodrigues do Nascimento*  
*Nilo Carlos Pereira de Souza*
- 265 O QUE É O TEXTO LITERÁRIO? COM A PALAVRA, FUTURAS PROFESSORAS PEDAGOGAS**  
*Andreia dos Santos Oliveira*
- 274 PEDAGOGOS/AS MEDIADORES/AS DE LEITURA: AS LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E AS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA**  
*Stéfane de Almeida dos Santos*  
*Daniela Maria Segabinazi*
- 284 POR UMA POÉTICA QUE INTEGRE A PRÁTICA DOCENTE E OS ESPAÇOS EDUCATIVOS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E VOCALIZAÇÃO**  
*Cristiane Pereira*  
*Alana Lehmen Heinen*  
*Ângela Cogo Fronckowiak*
- 294 RELEITURAS EM "PINÓQUIO" COM ESTUDANTES DO 7º ANO**  
*Elisabeth Maria de Melo*
- 305 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO SISTÊMICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
*Elexandra Alves P. Silva*  
*Fátima Fonseca*  
*Silvia Fuertes*
- 317 ESTUDO PRELIMINAR: OS PROFESSORES PARA O ENSINO DO USO DA BIBLIOTECA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA SEE-MG**  
*Luana de Araújo Carvalho*  
*Lígia Maria Moreira Dumont,*
- 328 BIBELÔ DE CASA ANTIGA: A PRESENÇA DA POESIA NUMA COLEÇÃO DIDÁTICA**  
*Glauber Machado*



**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 produces, 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 desafiias, 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 monumentar 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 pere-nemente 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 nãos 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.





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 Chambers<sup>1</sup>). 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



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 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.





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.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

# A CRÔNICA LITERÁRIA: O GÊNERO DISCURSIVO PARA DESENVOLVER A HABILIDADE LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS<sup>1</sup>

*Regina Alves da Silva*  
*Universidade de São Paulo*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A defasagem da habilidade leitora sempre existiu, mas no retorno à aula presencial, é possível observar que o desafio aumentou, pois os estudantes que já tinham dificuldades em relação às habilidades de leitura, antes do isolamento social, voltaram para a escola com uma lacuna ainda maior, chegaram para o sexto ano em 2021, com uma bagagem leitora de terceiro ano do Ensino Fundamental, eram leitores iniciantes, ou ainda pior, alguns não estavam alfabetizados. Além das provas de grande escala, nacionais (SARESP) e internacionais (PISA), o dia a dia em sala de aula comprova essa defasagem dos alunos em relação à leitura. Essa “crise de leitura” que já existia e vem se acentuando com o passar do tempo e com o isolamento social, as aulas remotas, que nem todos os estudantes tinham acesso, acabou agravando ainda mais a defasagem da habilidade leitora, pois com o distanciamento ficou difícil para o professor estimular e incentivar o estudante a ler. Porque apesar de sabermos que a leitura não se restringe somente ao ambiente escolar, ainda é o lugar em que ela ocorre efetivamente para muitos alunos.

É importante considerar que o gênero decorre de uma série de questões, dentre as quais a interação é uma das suas características uma das mais importantes, como propõe Bakhtin (2003), que já havia mostrado que a existência dos mais variados gêneros do discurso se dá justamente porque há várias maneiras de interagir, ou seja, há diferentes necessidades que precisam ser atendidas por meio da interação verbal. Assim como pensar o gênero como a linguagem em ação, compreendemos a interação da maneira como é exposta por Maingueneau (2001), no seu sentido mais estrito de a que tipo de necessidade social atende um dado gênero do discurso. Este artigo discute sobre a importância da leitura em sala de aula tendo por base a concepção do gênero discursivo crônica literária, uma vez que ler é um ato indispensável na prática escolar. O gênero discursivo é trabalhado para auxiliar no desenvolvimento da habilidade leitora de alunos do Ensino Fundamental, Anos Finais, a fim de torná-los leitores mais competentes.

<sup>1</sup> Este artigo foi elaborado com base em um resultado parcial de uma pesquisa para dissertação do Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/USP, intitulada: A crônica literária: o gênero discursivo para desenvolver a habilidade leitora dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Orientador: Prof. Dr. Sandro Luis da Silva.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*





Consideramos, neste trabalho, que o momento pandêmico agravou ainda mais “a crise de leitura” na educação básica.

O trabalho com a leitura em sala de aula na escola pública estadual sempre foi um desafio, pela falta de espaço no currículo, que acaba priorizando outros conteúdos, ou a falta de recursos, como um acervo que contemple a turma toda e seja acessível. Então, trabalhar a leitura nas aulas nesse contexto já era/é difícil e essa dificuldade se amplia quando se trata da leitura do texto literário. Para abordar a leitura literária nas aulas, contamos com recursos precários, como os fragmentos do livro didático, com uma abordagem utilitária da literatura, o que contraria a intenção de desenvolver a habilidade leitora, porque para garantir uma continuidade no trabalho com a leitura, que é uma atividade acumulativa, não adianta explorar eventualmente esse recurso de modo fracionado, porque com fragmentos o aluno não tem conhecimento do global do texto.

Por isso a crônica foi escolhida para ser trabalhada em sala de aula, como uma estratégia para desenvolver a habilidade leitora, é um texto curto e os estudantes terão acesso a narrativa integral, com assuntos corriqueiros tratados de forma simples, aparentemente despreocupado, com uma linguagem acessível, que facilita para que o aluno aproxime o tema tratado no texto a sua realidade, também será importante para os estudantes, pois, por meio desse gênero, poderão conhecer diferentes textos, reconhecer ensinamentos e, a partir da observação de fatos do cotidiano, passarem a refletir sobre esses episódios corriqueiros. Metodologicamente, parte-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que primeiramente será feita uma revisão da literatura quanto aos conceitos de gênero de discurso Bakthin (2016), leitura literária Zilberman e Rösing (2009), Colomer (2003), Macedo (2021), Rezende, Rouxel, Langlade (2013), além de Solé (1998) para tratar as estratégias de leitura e crônica Sá (1995). Em seguida, por meio de uma pesquisa-ação, será desenvolvida uma sequência didática Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo objeto de estudo será a análise de leitura literária de crônicas. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir com reflexões sobre as estratégias de leitura para o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos da escola básica, como subsídios para o professor de Língua Portuguesa.

## A CRÔNICA LITERÁRIA: UM POUCO DE HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

A palavra “crônica”, em sua origem, está associada ao vocábulo “khrónos” (grego) ou “chronos” (latim), que significa “tempo”. Para os romanos a palavra “chronica” significava o gênero que fazia o registro de acontecimentos históricos, verídicos, de modo cronológico, sem pretender aprofundar esses fatos ou interpretá-los. Com esse sentido, ela foi usada nos países europeus por muito tempo com uma linguagem muito próxima à da reportagem, para registrar e comentar a vida cotidiana.

Eduardo Portella (1977), ao abordar os problemas em se definir o gênero, afirma existir uma crônica literária através de um mote comum (a cidade):

A crônica literária brasileira sempre tem procurado ser uma crônica urbana: um registro dos acontecimentos da cidade, a história da vida da cidade, a cidade feita letra. Seria, portanto, um gênero dos mais cosmopolitas. Mas nesse cosmopolitismo nada existe que se possa confundir com descaracterizações nacionais. Há nos cronistas, e nos referimos ao cronista da grande cidade, do Rio por exemplo, um apego provinciano pela sua metrópole, que é, aliás, um dos seus segredos. E é em nome desse apego que ele protesta diante das deformações do progresso, que ele aplaude o que a cidade possui de autenticamente seu. E, desta maneira, luta para transcender com ela (PORTELLA, 1977, p. 85).

A crônica brasileira, também voltada para o registro jornalístico do cotidiano, teve origem por volta do século XIX. Naquela época, os escritores como José de Alencar e Machado de Assis começaram a usar a crônica para fazer os registros de fatos corriqueiros de seu tempo, como os folhetins, utilizavam o estilo da crônica jornalística, mas também passaram a usar o estilo literário, mostrando os eventos da vida de forma despretensiosa, poética, divertida e filosófica.

A crônica literária mantém a sua relevância em diferentes mídias, como uma forma versátil de afirmação de temas cotidianos, sociais e culturais sendo uma forma de expressão muito presente na sociedade, com assuntos contemporâneos que geram reflexões pessoais e críticas sociais de uma maneira acessível e envolvente para os leitores.

A crônica literária é um texto curto, escrito em prosa, cujo objetivo é retratar o cotidiano e as relações humanas de forma poética e subjetiva, que permite ao autor expressar sua opinião sobre o mundo e sobre a vida e utilizar uma linguagem simples e coloquial. Segundo Maingueneau (2008), a crônica é um gênero que se presta à expressão de uma subjetividade assumida, e se constrói em torno de uma voz narrativa que se apresenta como testemunha ou protagonista dos fatos narrados. O autor pode utilizar a crônica para falar sobre suas experiências pessoais, suas reflexões e suas emoções.

Desse modo, é um gênero íntimo e frágil que estabelece uma relação individual de cumplicidade com cada leitor, como se só com ele o enunciador pudesse se expor tanto, é uma conversa despojada que tem a capacidade de nos fazer enxergar as coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos. Para Jorge de Sá:

... é na crônica que nos deleitamos com a essência humana reencontrada, que nos chega através de um texto bem elaborado, artisticamente recriando um momento belo da nossa vulgaridade diária. Mas esse lado artístico exige um conhecimento técnico, um manejo adequado da linguagem, uma inspiração sempre ligada ao domínio das leis específicas de um gênero que precisa manter sua aparência de leveza sem perder a dignidade. (SÁ, 1985, p.22).

A crônica literária caracteriza-se como um gênero de discurso que resiste ao tempo, diferente das crônicas jornalísticas que são publicadas em jornais, revistas e que nor-





malmente são lidas apenas uma vez, porque em geral possuem prazo de validade, sendo esquecidas pelo leitor. A crônica literária, no entanto, tem longa duração, por tratar de assuntos que são atemporais.

A produção de crônicas literárias, por ser um texto da esfera discursiva literária, é permeada por figuras de linguagem, associações e imagens poéticas, que implicam o lirismo do texto, que sensibiliza o leitor. Esse efeito só é possível porque os escritores não focam nos fatos em si, mas sim no sentido que esses fatos podem promover no momento da leitura, funcionando como uma “fotografia” das situações humanas que são atemporais, como temas que envolvem questões do relacionamento e assuntos éticos.

Na produção do *Almanaque Escrevendo o Futuro*, Amaral (2010) escreve sobre as peculiaridades da crônica. Segundo a autora,

Escrevendo como quem conversa com seus leitores, como se estivessem muito próximos, os autores os envolvem com reflexões sobre a vida social, política, econômica, por vezes de forma humorística, outras de modo mais sério, outras com um jeito poético e mágico que indica o pertencimento do gênero à literatura. Assim, uma forte característica do gênero é ter uma linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade (AMARAL, 2010, p.19).

Por se tratar de uma conversa com o leitor, os estudantes conseguirão estabelecer uma relação do seu cotidiano com o texto, que trata os temas de forma leve e simples. (CANDIDO, 1992, p. 14 e 15), afirma que “a crônica consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo (...) e quando passa do jornal ao livro, verificamos meio espantados que sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava(...)”. (SÁ, 1985, p.86), por sua vez, diz que “Isso faz com que os leitores saboreiem as crônicas num tom mais reflexivo e intenso, permitindo novas possibilidades interpretativas a partir de cada releitura”.

Usualmente o gênero crônica literária traz fatos cotidianos como se fosse um flagrante do dia a dia, mas com uma resolução de conflito ou desfecho que estimula a imaginação do leitor a tirar as suas próprias conclusões. Jorge de Sá (1985) é bem específico em relação a isso:

Há uma proximidade maior entre as normas da língua escrita e da oralidade, sem que o narrador caia no equívoco de compor frases frouxas, sem a magicidade da elaboração, pois ele não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas recriado. O coloquialismo, portanto, deixa de ser a transcrição exata de uma frase ouvida na rua, para ser a elaboração de um diálogo entre o cronista e o leitor, a partir do qual a aparência simplória ganha sua dimensão exata (SÁ, 1985, p.10 -11).

Pelo que foi exposto concebe-se que a crônica literária é um gênero que mescla elementos literários e jornalísticos. Geralmente curta e informal, ela aborda eventos cotidia-

nos, experiências pessoais ou reflexões sobre a vida, usando uma linguagem mais descontraída e subjetiva. O cronista tem liberdade para expressar sua opinião e estilo, tornando a crônica uma forma versátil de escrita.

## A CRÔNICA LITERÁRIA: TEXTO/DISCURSO, LEITURA E ENSINO

Levar a leitura literária para a sala de aula é essencial quando se quer desenvolver a fluência leitora dos alunos, mas as estratégias de leitura são primordiais e necessárias para o aprimoramento da habilidade leitora, a fim de tornar o aluno um leitor proficiente, ou seja, existe um percurso de leitura com as estratégias a serem seguidas em aula e a utilização desse método permite que o aluno compreenda e interprete de forma autônoma os textos lidos, para se formar um leitor independente, crítico e reflexivo.

Nesta pesquisa, entendemos o gênero crônica como parte da esfera literária que circula em diversos lugares, ainda mais em se tratando da crônica que é muito versátil e, neste artigo, será abordada como estratégia para desenvolver a habilidade leitora, conforme foi mencionado anteriormente, por meio de uma sequência didática dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que acreditam que os gêneros são objetos de aprendizagem e podem desenvolver capacidades que ultrapassam o próprio gênero.

O propósito do trabalho em sala de aula é também fazer com que o aluno aprenda com o gênero, através das escolhas didáticas do professor e consiga recuperar as habilidades fragilizadas de leitura, para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória e também prazerosa.

Esse aprendizado pode começar pela interação entre autor, texto, contexto e leitor, pois essa articulação produz um sentido com processos de significação, considerando que todo texto tem um discurso e todo discurso é materializado em um texto Maingueneau, (2015). Tratamos da dimensão social do gênero crônica literária, isto é, da sua própria razão de ser, enquanto enunciado constituído socialmente e dotado de sentido, como definiu Bakhtin (2003).

O ato de ler não deve ser considerado como processo isolado, único, precisa ser relacionado com outros discursos, pois é nesta relação que o estudante pode constituir o aprendizado tornando-se mais capaz de compreender melhor a sua realidade. Conforme Maingueneau (1996), os componentes da situação de enunciação: o enunciador, o destinatário, o momento e o lugar onde ocorre a enunciação também devem ser considerados. A leitura é fundamental na aquisição do conhecimento, validando a ideia da importância da interação entre leitor, autor e texto. (GERALDI, 2000, p.91) diz que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto, um encontro com o autor ausente que se dá pela sua palavra escrita”.

E a leitura literária possibilita que o estudante construa sentidos para o texto, que é a materialização do discurso, ou seja, a crônica literária dá voz para o aluno, pois o estudante pode relacionar a temática abordada com o seu cotidiano e extrapolar o texto. Segundo







(ANTUNES, 2010, p. 30), “Todo texto é a expressão de um propósito comunicativo, [...] é uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, com um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calados”. Na Linguística Textual, o texto já foi tratado de muitas formas; à medida que as perspectivas de estudo eram ampliadas, começou a ser entendido como prática social da atividade linguística conforme destacam as autoras:

Da compreensão de texto como unidade mais alta do sistema linguístico, estudiosos passaram a entender o texto como unidade básica de comunicação e interação humana, e dessa concepção, a uma outra que focalizou o texto como resultado de uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas até chegarem à compreensão de texto como uma “entidade multifacetada”, “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem”. (KOCH e ELIAS, 2016, p. 31).

A leitura da crônica literária para desenvolver as habilidades leitoras que ficaram fragilizadas pelos meses de aulas remotas tem a intenção de levar os alunos a compreender o uso social do gênero, de modo que ele possa relacionar o discurso da crônica com a sua realidade, criando um interdiscurso e por isso não existe a intenção de que o aluno permaneça apenas no nível da interpretação, com uma leitura estruturalista. Porque, segundo Orlandi:

A leitura que se atém ao nível do sentido “fixado” no texto é uma leitura interpretativa, pois ignora as condições de enunciação do discurso, tomando-o como pronto em si mesmo e apenas guiando o leitor pelos significados já elaborados. Não é, portanto, uma leitura crítica, pois dela “resulta a impressão de que há uma relação direta entre texto e o que ele significa. Portanto, enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido (ORLANDI, 2006, p. 117).

Quando o estudante percorre o caminho de apreensão do gênero, acreditamos, como Orlandi (2006): que o sujeito-leitor, ao mesmo tempo em que problematiza o que lê, está problematizando a sua própria perspectiva enquanto leitor, em outras palavras, “explicitando as condições de produção que sua leitura, compreende”.

Para observar e recuperar a habilidade de leitura do estudante a partir de atividades com a crônica literária, é preciso verificar a atribuição de sentido que ele dá à crônica a partir da interação entre leitor e texto. Desse modo, os discentes são construtores sociais que, por meio da interação com o texto, estabelecem diálogos que constroem conhecimentos acionando o seu repertório e contextualizando.

Para (GERALDI, 1999, p.41), é por meio da linguagem que “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam na fala”. Considerar a natureza social da linguagem, o caráter dialógico e interacional da língua,



significa reconhecer os gêneros como a materialização da interação entre os sujeitos que, por intermédio do uso da língua, elaboram os enunciados, pois, para o autor, existem muitas formas de se desenvolver a leitura e uma delas seria observar as informações implícitas no texto, com a leitura de fruição. A crônica pode oferecer ao leitor uma visão mais aprofundada dos fatos corriqueiros, com uma linguagem simples e leve tornando o estudante capaz de relatar e refletir sobre as suas vivências cotidianas, pois o conhecimento de mundo do estudante ajuda a compreender o texto, assim como escreve (KOCH; ELIAS, 2018, p.16), “Pensar o texto implica considerar, além do conhecimento da língua, conhecimentos enciclopédicos que compõem os frames ou enquadres, ou os nossos modelos mentais”.

O ato de ler é imprescindível para o desenvolvimento do estudante, por diversos motivos, como expandir o conhecimento, estimular a imaginação, melhorar a compreensão de mundo, desenvolver o pensamento crítico, alinhando com o pensamento de estudiosas da área, como Zilberman e Rösing (2009), que veem as leituras realizadas durante a formação escolar como uma importante estratégia para a formação cultural e cognitiva de pessoas, porque, para elas, a literatura é um incentivo para a leitura, representando as peculiaridades de uma determinada realidade e esse recurso não deve ser usado apenas para responder algumas fichas ou perguntas que não há preocupação de levar o estudante a refletir profundamente sobre o que leu. Para que o estudante extrapole a leitura da crônica literária como forma de percepção de valores sociais, é necessário que ele se atente aos discursos que estão permeando o texto.

A leitura é fundamental para a formação integral do indivíduo, e, nesse sentido, o processo educacional precisa ser eficiente, ao trazer reflexões e diálogos com o mundo, aproximando o real do fictício, além do diálogo com a realidade social do mundo contemporâneo e a crônica literária pode fazer essa ponte, por se tratar de um texto versátil que aborda temas atuais e articula elementos linguísticos, favorecendo o trabalho com o conteúdo e a forma, tornando a leitura significativa.

No entanto, “alguns antigos problemas surgem, como o estreitamento do espaço da literatura no ambiente escolar”, o que aponta o trabalho de (COSSON, 2014, p.13). O autor mostra que, nas escolas brasileiras, o apagamento do ensino literário tem sido pautado pelos livros didáticos de Língua Portuguesa constituídos por “fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura”.

Esses e outros apagamentos da leitura literária apontados pelo autor afetam as práticas leitoras dos estudantes que precisam ser desafiados com leituras que façam sentido para ele. Nesse sentido, a crônica literária é um gênero discursivo acessível, fácil de ser associado à rotina do aluno, porém apesar de ser um texto que traz os assuntos com leveza, também possui um caráter filosófico que pode expandir os limites da leitura desse aluno.

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que

o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2012, p. 35).

Mesmo assim a aproximação entre a crônica literária e o leitor pede uma intervenção e mediação do professor que deve estabelecer uma relação dialógica com seu aluno, como um professor que lê com o aluno, pois um trabalho pautado no diálogo segue o processo interativo de leitura entre leitor-texto-autor. No percurso da obra, (COSSON, 2012, p.51) sistematizou proposições para a leitura como “diálogo que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que chamamos de circuito de leitura”

Já para Colomer (2007) “estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são expressões relacionadas constantemente com a leitura no âmbito escolar. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos no sentido de ficarem encarregados de “apresentar os livros às crianças” (COLOMER, 2007, p. 102). Impulsionada por essa proposta de estímulo à leitura, Colomer evidencia outros percursos, a exemplo da leitura compartilhada como meio para viabilizar o encontro amoroso do leitor com a obra/texto e, sob esse viés, destaca três tipos de participação: “compartilhar o entusiasmo”; “compartilhar a construção do significado”; “compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles” (COLOMER, 2007, p. 107). E a crônica literária pode estabelecer esse vínculo com o leitor, durante a leitura, por ser flexível, subjetiva para refletir sobre os costumes, as experiências, a vida, possibilitando que o leitor crie uma visão particular do mundo.

O papel do educador como mediador nas atividades de leitura e análise das crônicas, requer um trabalho que leve o estudante à construção de sentidos de modo que os alunos-leitores expressem sua subjetividade. Porque pensar a leitura como formação implica considerá-la uma atividade relacionada à subjetividade do leitor, favorecendo “pluralidade de significações” (JOUVE, 2009, p.137), e o uso das crônicas literárias, por exemplo, pode ampliar as possibilidades de construção de sentidos para o texto, a partir da interação leitor-texto.

Seguindo essa linha de pensamento, Rouxel (2013) traz para discussão o próprio conceito de cultura literária, contrariando a concepção clássica que a considera cultura erudita e valoriza o corpus de leitura de cada leitor, caracterizado pela heterogeneidade e pelo valor simbólico pessoal. Para ela:

A essa concepção tradicional de cultura, que permite avaliar, em vista de referências comuns, o grau de cultura dos indivíduos, se opõe uma concepção às vezes mais liberal e às vezes mais empírica relacionada a um olhar menos exterior. A cultura literária não é esse absoluto, esse ideal em direção ao qual deve tender o sujeito, mas um espaço simbólico composto às vezes de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade. Ela não é uma abstração, lugar de um consenso ilusório, mas um conjunto limitado e móvel de dados concretos, marcados pela singularidade do sujeito e constituindo-a (ROUXEL, 2013, p. 168).





A autora defende que a cultura literária é funcional, podendo ser constituída a partir das leituras múltiplas realizadas pelo leitor, tanto de obras reconhecidas, como daquelas que têm valor pessoal. Tal abordagem traz consigo a discussão sobre os papéis do professor e do aluno, considerando a necessidade de que ambos renunciem às posições absolutas em relação à leitura, impostas pela convenção escolar e tomadas como imutáveis, pois somente com uma abordagem não convencional as habilidades de leitura poderão ser recuperadas ou ao menos amenizada.

Para a pesquisadora, é necessária outra atitude frente à leitura de literatura na escola que, a partir da recepção do aluno, convide-o à aventura interpretativa com sua complexidade e riscos, reforçando suas competências através do diálogo com o texto e com os pares. Rouxel (2013) ainda defende que a cultura literária deve ser considerada a partir do percurso singular de cada leitor, conjugando saberes conceituais e experienciais, conhecimentos tradicionais e singulares, apropriações históricas e pessoais.

A experiência da leitura da crônica literária como forma de trazer uma abertura à diversidade, à reflexão, ao autoconhecimento, à compreensão de si e do outro, à percepção de modos de pensar, sentir e agir, próprios e dos outros, essa experiência ocorre em contextos que se abram à pluralidade de sentidos, uma defesa viável e necessária para o contexto escolar.

Somente com atividades que explorem a análise crítica, com uma leitura de modo interdiscursivo, as habilidades básicas previstas na BNCC (2018), como a interação, o repertório cultural, o conhecimento e o mais importante entre os alunos, que é capacidade de articular a linguagem de modo reflexivo e crítico, se desenvolvem em sala de aula.

Compreendendo que a leitura é fundamental para a formação do indivíduo e fonte de informação, interação e aprendizado, é de suma importância que as escolas estejam articuladas com uma educação voltada à prática de reflexões sobre os mecanismos que promovem a formação cultural e cognitiva dos estudantes, através da leitura. Uma das estratégias a ser utilizada é a leitura literária, a qual é possível amenizar o impacto das habilidades de leitura dos alunos que ficaram fragilizadas ao longo dos anos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS / RESULTADOS ESPERADOS

Consideram-se, nos limites deste trabalho, as atividades de leitura da crônica literária, com a intenção de analisar o que o aluno reconhece do gênero, como as características, observar a habilidade de leitura, nível de fluência, proficiência dos estudantes e verificar o sentido que o aluno dará a crônica por meio da interação entre leitor e texto, que essas atividades sejam um incentivo para a leitura como forma de interação e percepção de valores sociais, como uma estratégia que auxilia os educadores na recuperação dessas habilidades debilitadas. Como a pesquisa está em curso, aguardando a aprovação do Comitê de Ética para a aprovação, com esse trabalho, espera-se:



- » com a leitura das crônicas literárias, se possa amenizar o impacto negativo da defasagem de leitura no processo de ensino e aprendizagem dos alunos;
- » a partir desse trabalho, o aluno estabeleça uma relação do texto lido com a sua realidade, com uma leitura autônoma, utilizando o seu repertório de mundo;
- » que o estudante se perceba competente para produzir textos autorais, passando do papel de leitor para autor, e que a percepção deles mude em relação à leitura e a produção textual de modo que contribua com a recuperação das habilidades debilitadas, pois a expectativa é de que o aluno aprenda com o gênero trabalhado;
- » o estudo por meio de atividades de leitura de crônicas traga uma importante reflexão a respeito do nível de proficiência e fluência leitora dos alunos do Ensino Fundamental II, Anos Finais;
- » que novas reflexões sobre metodologia do ensino de Língua Portuguesa, *em especial do trabalho com a leitura*, possam surgir, de modo que se desenvolvam cada vez mais ações de leitura dentro das escolas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso. Organização, Tradução, Posfácio e Notas:**

Paulo Bezerra; Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. CANDIDO, Antonio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP. Rio de Janeiro: Fundação. Casa de Rui Barbosa, 1992.

CENPEC. **A ocasião faz o escritor. Caderno do professor: orientações para produção de textos**. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário - teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012. COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.





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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **Prática da Leitura na escola**. In: **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

JOUE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **O texto na linguística textual**. In: BATISTA, R. O. (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018. MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de Linguística para o Texto Literário**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **O Contexto da Obra Literária: enunciação, escritor, sociedade**. Trad. Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTELLA, Eduardo. **A cidade e a letra**. In: **Dimensões I**. Rio de Janeiro: José Olympo, 1958.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SÁ, Jorge de A. **Crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

# A FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES EM CONTEXTOS DESFAVORÁVEIS<sup>1</sup>

*Lucecleia Francisco da Silva*  
*Universidade Federal do Espírito Santo*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo representa uma pesquisa de mestrado conduzida em uma abordagem qualitativa, focada na investigação da formação de leitores em contextos desfavorecidos. O estudo foi realizado em uma escola pública localizada na periferia do município da Serra (Espírito Santo) durante os anos de 2010. O objetivo principal da pesquisa foi analisar como alguns estudantes do ensino fundamental II se constituíram leitores reconhecidos em suas comunidades, apesar dos desafios enfrentados em seus ambientes.

Para compreender a formação desses leitores, foi fundamental explorar a interação entre os contextos socioeconômicos e socioculturais, especialmente na esfera familiar, escolar e religiosa, e seu relacionamento com a literatura, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A investigação se concentrou em identificar práticas, preferências e hábitos de leitura, métodos de acesso aos livros e os principais mediadores de leitura que influenciaram esses jovens leitores.

A pesquisa se baseou principalmente nos estudos da antropóloga Michèle Petit (2009a, 2009b e 2013), cujas obras se aprofundam especificamente na adolescência, sobretudo em áreas periféricas. Em diálogo com as teorias de Petit, o estudo abrangeu diversas formas de mediação da leitura e sua influência na formação de leitores.

Os resultados obtidos destacam que as práticas letradas religiosas são importantes nesse contexto, assim como a ação da cultura de massa e as recomendações feitas pelos próprios adolescentes sobre “livros interessantes”. Além disso, enfatizamos que o acesso aos livros foi e é um elemento crucial na definição dos repertórios de leitura dos estudantes investigados. No entanto, também indicam uma intervenção incipiente por parte da escola no processo de formação de leitores, apontando para a necessidade de um maior envolvimento educacional para promover uma leitura significativa entre os discentes em contextos desfavorecidos.

É importante esclarecer que este estudo ocorreu em quatro fases distintas: inicialmente, houve uma investigação teórica das percepções sobre leitura e como a categoria “adolescente” foi concebida. Em um segundo momento, realizamos uma pesquisa de cam-

<sup>1</sup> CONTRA TUDO E TODOS: A FORMAÇÃO DE LEITORES EM CONTEXTOS ADVERSOS, NO MUNICÍPIO DA SERRA. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Amélia Dalvi Salgueiro.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



po e aplicamos questionários para obter dados mais precisos. No terceiro momento a pesquisa se ancorou em entrevistas, onde buscamos compreender as perspectivas dos alunos e como eles estavam desenvolvendo suas habilidades de leitura.

Por fim, no quarto momento, analisamos os dados obtidos a partir das experiências compartilhadas pelos estudantes, explorando o que eles tinham a dizer sobre o processo de se tornarem leitores, apesar das dificuldades enfrentadas, desafiando as adversidades e obstáculos em seus contextos para se reconhecerem leitores.

Para assegurar a profundidade essencial ao estudo alinhamo-nos com a perspectiva de Schwartz (2011), que salienta a importância de:

(...) investigar a história do ensino da leitura e da formação do leitor implica fazer o mesmo movimento que se produz para a “escrita da história”. É perceber a história desse ensino e dessa formação como processos, nos quais estão engendradas relações sociais, culturais, falas e não ditos, silêncios que dizem mais do que qualquer forma de expressão, e que, na maioria das vezes, não foram deixados para o futuro (SCHWARTZ, 2011, p. 17).

Nosso esforço em revelar e destacar o que é muitas vezes deixado de lado, conforme apontado por Schwartz (2011), levou-nos a priorizar as perspectivas dos alunos. Acreditamos que ao dar voz aos estudantes, podemos lançar luz sobre aspectos essenciais que estão entrelaçados no complexo processo de formação do leitor.

Considerando que a formação do leitor está intrinsecamente ligada à literatura, que é “uma arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma” (ANDRUETTO, 2012, p. 60), podemos compreender, assim como Bakhtin (2003), que a arte oferece a oportunidade única de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, enriquecendo, assim, a experiência da vida real, comungando de dentro com outras vidas em prol de sua significação vital.

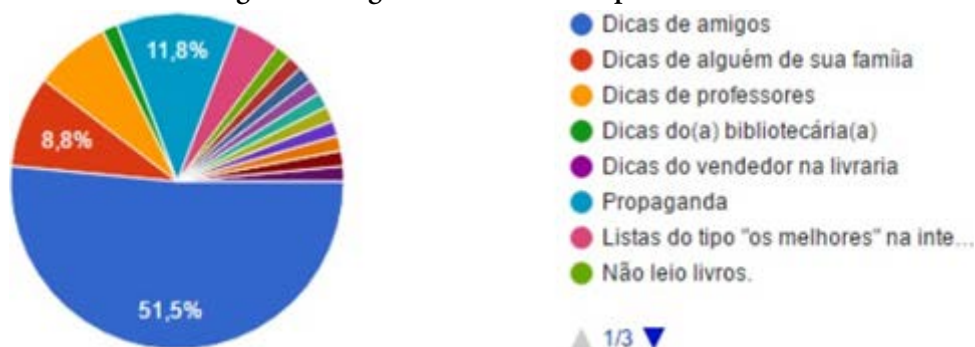
## MEDIAÇÃO DE LEITORES

Ao abordarmos sobre a mediação de leitores, compreendemos que, mesmo fora do ambiente escolar, ocorrem processos de mediação não formal (Silva, 2017), muitas vezes intencionais e contínuos. Sujeitos presentes na vida de crianças, jovens e adolescentes exercem influência direta em suas formações e gosto literários. A mediação pedagógica que ocorre na escola muitas vezes é precedida por outras formas de mediação, como a de um irmão ou irmã que já leu, um pai, mãe ou avó, pastor etc. Essas influências podem acontecer em ambientes como igrejas, em rodas de conversa, dentre outros. É evidente que a escola nem sempre é o primeiro agente mediador, especialmente no contexto da leitura, na história desses alunos. Trouxemos essa constatação em nossa pesquisa, como mostramos na citação abaixo, dentro do questionário aplicado, e no gráfico produzido à época:



Na pergunta de número 13 questionamos aos adolescentes sobre as origens das indicações de leitura: Como você escolhe os livros que lê? Obtivemos sessenta e oito respostas. A maioria, 51,5%, lê a partir de indicações dos amigos. Por essa causa entendemos que a posição do professor, frente aos alunos, como mediador fica distante das considerações dos sujeitos dessa pesquisa, já que as práticas leitoras dos estudantes estão mais próximas dos seus outros pares (SILVA, 2017, p. 162).

**Figura 1: Origem dos livros lidos pelos alunos.**



**Fonte:** elaborado pela autora, na Dissertação *Contra tudo e todos: a formação de leitores em contextos adversos, no município da Serra* (SILVA, 2017, p. 163).

O questionamento levantado por Silva (2009) ressoa fortemente no cenário atual, continuando relevante: “Como deve atuar o indivíduo – seja ele professor ou não – que se propõe formar novos leitores?” (SILVA, 2009, p. 33). A interrogação é provocadora, incitando uma reflexão profunda sobre os métodos e abordagens adotados na formação de leitores.

A observação da pesquisadora sobre o “atrelamento do livro à escola” e sua associação negativa com o dever destacam um ponto crucial. Ao perceber a leitura como uma obrigação imposta pelo ambiente escolar, há o risco de imprimir uma tonalidade negativa ao ato de ler. Esse fenômeno pode influenciar significativamente o percurso do leitor em formação.

Quando a leitura é percebida somente como uma atividade obrigatória, o ato de ler pode ser encarado como uma tarefa árdua, desprovida da produção de significados que a literatura pode proporcionar. No entanto, como afirma Dalvi (2012):

Não que a Literatura vá nos tornar mais “bonzinhos”, nem que ela nos fará escolher o “bem”: ela nos mostrará os mecanismos – e consequências – da banalização do mal e da unilateralização do pensamento e da ação. Não nos tornaremos seres mais “elevados”, mas menos “rasos”. Não seremos mais ou menos evoluídos, seremos desconfiados de uma perspectiva linear e progressiva de humanidade e de mundo (DALVI, 2012, p. 9).

Assim sendo, a ênfase excessiva na leitura como dever pode, portanto, resultar em uma desconexão entre o leitor e o processo de absorção das narrativas, reduzindo a oportunidade de desenvolver uma relação autêntica e prazerosa com os livros.





Por conseguinte, a abordagem para formar novos leitores deve transcender a mera imposição de leituras obrigatórias. Deve envolver estratégias que despertem o interesse dos leitores, promovam a identificação com as histórias e permitam a vivência da leitura como uma experiência enriquecedora e autônoma. O desafio é, portanto, transformar a leitura em uma atividade também prazerosa, livre de imposições, e reconhecer o papel fundamental do mediador, seja ele professor ou outro agente, nesse processo de formação.

Em nosso trabalho optamos por nos embasar em Vygotsky (1998) no que se refere ao conceito de mediação. O autor afirma que o aprendizado humano não ocorre de maneira isolada, mas é fortemente influenciado pela interação social e cultural. Quando ele menciona “uma natureza social específica” (VYGOTSKY, 1998, p. 100), se refere à ideia de que a aprendizagem é moldada pelo ambiente social em que as pessoas estão inseridas.

Além disso, ao falar sobre as crianças penetrando na vida intelectual daqueles que as cercam, o pesquisador destaca a importância das relações sociais e da participação em atividades compartilhadas com outras pessoas mais experientes. Ele introduziu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que é a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o nível que ela pode alcançar com a orientação de um indivíduo mais experiente. Contudo, entendemos que os professores são “mediadores fundamentais na relação entre literatura, leitura e leitor” (SILVA; BERTOLETTI, 2017, p. 11).

Gregorin Filho (2009) lança uma pergunta: “Como formar leitores competentes?” Ele nos elucida:

A resposta é simples: só se formam leitores por meio de atividades de leitura, e estas devem ser compatíveis com a competência de leitura do indivíduo, mas devem oferecer meios e estímulos para que o leitor vença outras etapas, consiga decifrar novos códigos e se torne cada vez mais plural (GREGORIN FILHO, 2009, p. 89).

Nesse trecho, o autor ressalta a importância de desenvolver leitores competentes por meio de práticas de leitura. A ideia central é que a competência de leitura de um indivíduo pode ser ampliada mediante o emprego de atividades apropriadas ao seu atual nível de habilidade. De acordo com Gregorin Filho (2009), é crucial que tais atividades sejam desafiadoras, mas ao mesmo tempo acessíveis e compreensíveis para o leitor em questão.

Além disso, ressalta que essas atividades devem oferecer meios e estímulos para que o leitor progrida para etapas mais avançadas de competência de leitura. Isso implica em proporcionar oportunidades para que ele decifre novos códigos, explore diferentes gêneros literários, desenvolva habilidades de análise crítica e, assim, se torne um leitor mais plural em seu repertório literário.

De acordo com a pesquisadora Inara Ribeiro Gomes (2010), a leitura há muito perdeu seu papel de protagonista na educação linguística e leitora. Gomes (2010) reitera que no contexto educacional contemporâneo, o ensino da literatura passou por transformações significativas que alteraram seu papel central na formação linguística e leitora dos es-



tudantes. Essas mudanças são resultado de uma interação complexa entre fatores internos e externos ao ambiente escolar. A autora destaca que, internamente, o deslocamento do ensino da literatura está ligado a alterações no sistema de ensino e na trajetória histórica da escola. Políticas educacionais em constante evolução, modificações nos currículos escolares e transformações na formação dos professores de língua são alguns dos elementos internos que são alterados para essa reconfiguração.

Além desses fatores internos, há influências externas que também desempenham um papel significativo nesse processo. Fatores sociais, como mudanças nas tendências e valores dos estudantes, bem como fatores culturais, incluindo avanços tecnológicos e novas formas de mídia e comunicação, têm impacto direto na maneira como a literatura é percebida e ensinada. Além disso, as expectativas sociais em relação à educação estão em constante mudança, o que também afeta a abordagem adotada no ensino da literatura. Assim sendo, as nossas percepções foram confirmadas através da figura 2 e às perguntas direcionadas em nossa pesquisa, como mostramos abaixo:

Quanto ao tipo de leitura, ao serem perguntados sobre o tipo de material que os alunos leem, a maioria respondeu que tem preferência por livros. Foi um total de cinquenta e quatro respostas. Condicionada a essa pergunta estava outra: Você tem o hábito de ler? Em seguida, a pergunta do gráfico 11: Se respondeu SIM, o que você lê?

Dentre alguns gêneros apresentados aos sujeitos da pesquisa, curiosamente, os websites aparecem em primeiro lugar, contrariando a pergunta sobre o tipo de material que preferem ler: impresso ou digital. O que podemos inferir diante do dado exposto é que quando confrontados com o tipo de material a simbologia do livro vem acompanhada do seu valor cultural. Já nos diferentes gêneros, como no gráfico 11, os resultados dos dados nos mostram o meio digital como acesso (às vezes mais rápido e à mão) deles à tecnologia (SILVA, 2017, p. 164-165).

Figura 2: Preferência de leitura dos sujeitos da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora, na Dissertação *Contra tudo e todos: a formação de leitores em contextos adversos, no município da Serra* (SILVA, 2017, p. 164).



## Literatura Infantil e Juvenil

*Mudanças em movimento*

Nesse cenário complexo, é fundamental considerar a necessidade de compreender esses vários fatores ao analisar as transformações no ensino da literatura. A interação dinâmica entre mudanças internas e externas destaca a importância de uma abordagem flexível e adaptativa por parte dos educadores. Ao considerar as influências multifacetadas que moldam o ensino da literatura, os professores podem desenvolver estratégias pedagógicas mais específicas, alinhadas com as necessidades e interesses dos alunos no contexto educacional atual.

Gomes (2010), lança as perguntas: “(...) o que pode a literatura? Será a experiência da leitura literária insubstituível?” (GOMES, 2010, p. 2). Mais de uma década depois, lançamos outra pergunta: O que pode a literatura diante da perda do seu poder simbólico na escola e no mundo contemporâneo? Entendemos que esta questão ressoa profundamente em um cenário onde a literatura, que já foi uma força cultural e pedagógica incontestável, agora enfrenta desafios crescentes. A tecnologia moderna e a proliferação de formas de entretenimento digital moldaram um ambiente onde a leitura literária muitas vezes compete com outras mídias mais instantâneas e visualmente estimulantes. Nesse contexto, surge a necessidade imperativa de reexaminar e reafirmar as potencialidades pedagógicas e culturais da leitura literária. A literatura não é apenas um veículo de entretenimento, mas uma janela para compreender a complexidade humana, desafiando e expandindo nossas perspectivas. Como ferramenta pedagógica, a literatura oferece espaços seguros para explorar temas delicados, construir empatia e desenvolver habilidades críticas. No entanto, é crucial repensar a forma como ela é apresentada e ensinada, adaptando-se aos gostos e interesses mutáveis de uma geração cada vez mais digital.

Na reflexão apresentada por Andruetto (2012), somos confrontados com indagações essenciais que ecoam além das barreiras do tempo e das circunstâncias adversas. O questionamento sobre o propósito da escrita, da leitura e da narração em meio à fome e às calamidades ressoa como um eco urgente, nos fazendo ponderar sobre a natureza intrínseca e transformadora da literatura:

Para que escrever, para que ler, para que contar, para que escolher um bom livro em meio à fome e às calamidades? Escrever para que o escrito seja abrigo, espera, escuta do outro. Porque a literatura, mesmo assim, é essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento nos cure da palavra, recolha nossos pedaços, junte nossas zonas mais inóspitas, para nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho (ANDRUETTO, 2012, p. 24).

É importante destacar que a formação do leitor é um processo complexo que abrange diversos fatores. Dentre as instituições envolvidas nesse contexto, a escola se destaca como um ponto crucial, uma vez que representa o primeiro contato de muitos alunos com a leitura. A oportunidade de leitura, em grande parte, está restrita ao ambiente escolar,



pois há uma escassez de bibliotecas públicas facilmente acessíveis. Adicionalmente, os meios de comunicação em massa, especialmente a televisão, jogos virtuais e a internet, consomem significativa parte do tempo livre das crianças e jovens.

Para que a leitura se torne uma atividade agradável desde a infância, é necessário que a escola promova uma estreita relação entre as crianças e os livros. Essa interação demanda não apenas materiais de qualidade e bibliotecas, mas também a presença de profissionais qualificados, uma metodologia eficaz e um planejamento cuidadoso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo principal era investigar e compreender de que maneira os adolescentes leitores em uma escola localizada na periferia, enfrentando contextos adversos, formaram suas identidades leitoras por meio de influências diversas, para além das proporcionadas pela instituição escolar. Nosso interesse específico residia em descobrir se, ao chegarem ao final do ensino fundamental (8ª série – 9º ano), esses adolescentes viam a si mesmos como leitores.

Inicialmente, era crucial para nós destacar as dificuldades que as escolas enfrentam atualmente ao tentar formar leitores. Estas dificuldades incluíam a competição do mundo virtual, no qual os adolescentes estão imersos, a influência massiva da indústria cultural que molda diretamente as preferências de leitura dos jovens, e outras influências para além da figura do professor. Além disso, observamos que a abordagem dos professores muitas vezes se limitava a considerar a leitura como um meio para um fim, ou seja, uma atividade prescrita rigidamente. Moraes (2016) enfatiza que quando um professor faz recomendações de leitura, muitas vezes não o faz de uma perspectiva discursiva. A autora nos instiga a refletir sobre esse aspecto, ressaltando a complexidade envolvida na interação entre professores e alunos no contexto da leitura e esclarece que:

(...) Em consequência a leitura é concebida apenas como decodificação e associada à busca de informações. Por essa via, essas estratégias mediadoras de leitura não são relevantes às experiências do aluno, à interação texto-autor-leitor para a construção de sentidos (MORAES, 2016, p. 241).

E ainda Azevedo (2001) explicita que:

(...) textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, mas não formam leitores. É preciso que concomitantemente haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva, para que isso aconteça (AZEVEDO, 2001, p. 3).

Embora nossa intenção não tenha sido examinar detalhadamente as práticas de leitura dos alunos, ao escutarmos suas experiências, tornou-se evidente a influência significativa da indústria cultural em suas trajetórias de leitura. Ficou claro que essa influência





está intrinsecamente relacionada à formação do gosto pela leitura entre os adolescentes que foram entrevistados. No entanto, tornou-se aparente que a escola enfrenta dificuldades ao tentar proporcionar orientações discursivas sólidas para essa formação. Esse desafio torna-se ainda mais evidente quando examinamos a lista de livros que esses jovens indicaram como os mais impactantes em suas vidas, que qualificamos como “leituras anárquicas” (PETRUCCI, 1999). Citamos como exemplo: *A culpa é das estrelas* (2012), *A cabana* (2008), *Crepúsculo* (2008), *Arrow Vingança* (2016), dentre outros títulos apontados por eles. Novamente reforçamos que o objetivo da nossa pesquisa não foi o estudo da prática de leitura dos adolescentes, mas diante do que expusemos, cabe a ponderação de Andruetto (2012, p. 36), quando a referida pesquisadora traz à tona a importante reflexão: “(...) que livros são mais representativos e valem a pena ser lidos pelas novas gerações?” É uma pergunta que ainda não conseguimos responder.

Ao analisar essas escolhas literárias, podemos perceber como as obras associadas à indústria cultural muitas vezes se destacam, deixando uma marca profunda na formação literária desses adolescentes. A escola, apesar de seus esforços, não tem conseguido rivalizar com a influência dessas narrativas midiáticas, que são acessíveis a esses jovens de diversas maneiras. A lacuna entre o que é oferecido na escola e o que os adolescentes encontram em meios de entretenimento amplamente difundidos é evidente, levantando questões sobre como a escola pode adaptar suas abordagens para envolver os alunos de maneira mais significativa e competir com essas poderosas influências culturais. Esse cenário destaca a necessidade urgente de repensar as estratégias educacionais para garantir que a escola não apenas se torne uma fonte relevante de literatura, mas também se conecte de maneira genuína com as preferências e experiências dos alunos, promovendo assim um interesse contínuo pela leitura literária, sustentado ao longo do tempo.

Na análise dos dados, tal como observado por Oliveira (2013), nossas previsões foram corroboradas: os adolescentes estão, de fato, engajados com a leitura. A partir dos questionários e das entrevistas, foi possível observar que, embora possam não se dedicar às obras que a escola deseja que leiam, e embora sua frequência de leitura não seja excessiva, eles continuam a se envolver ativamente com a prática da leitura, “(...) mas em geral eles leem, citam seus livros preferidos e discorrem sobre o que lhes agrada nas leituras que fazem dos livros que selecionam para ler” (OLIVEIRA, 2013, p. 262).

Ao concluir nossa pesquisa, compreendemos que no contexto deste estudo de caso específico, observamos adolescentes que frequentemente enfrentam desafios financeiros para adquirir livros, não têm acesso a uma orientação sistemática por parte dos professores e não contam com o apoio de profissionais especializados, como bibliotecários. Nesse sentido, parafraseando Andruetto (2012), a formação de leitores é um persistente trabalho social que deve se apoiar em várias direções: pesquisadores, a formação leitora de docentes, pais, escolas, concurso para bibliotecários e o Estado, dentre outros. No entanto, mesmo diante de todas essas adversidades, eles leem e se reconhecem como leitores.



A nossa preocupação reside na maneira como essa formação tem ocorrido: é precária e os mediadores envolvidos estão tão expostos e vulneráveis quanto os próprios jovens leitores. Nessa perspectiva, Andruetto (2012) antecipa:

Porém, conforme for a qualidade dos leitores que consigamos formar, igualmente será a qualidade dos produtos fabricados e vendidos para esse mercado potencial. A indústria existirá, então, igual e melhor – igual, digo, em sua produção, ou até mais potente –, mas editando livros de melhor qualidade, se conseguirmos melhores destinatários, ou seja, se formarmos leitores mais interessados, mais críticos, mais entusiastas e mais seletivo (ANDRUETTO, 2012, p. 65).

Este cenário levanta questões importantes sobre como podemos melhorar a qualidade da formação literária nesses contextos desafiadores, garantindo que os adolescentes tenham acesso a uma orientação eficaz e a uma variedade de recursos que os capacitem como leitores críticos e proficientes, independentemente das circunstâncias adversas que enfrentam ou venham a enfrentar.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje. Revista Releitura, Belo Horizonte, nº. 15, abril de 2001. Disponível em: [https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2021/revista\\_releitura\\_v15.pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2021/revista_releitura_v15.pdf). Acesso em 23 dez. 2023.

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

BALDERRAMA, Oscar; CERTO, Lauren. Arrow Vingança. Trad. de Miguel Damian Ribeiro Pessoa. Rio de Janeiro: Editora Gryphus Geek, 2016.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). Linguística aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

GOMES, Inara Ribeiro. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. In: Nau literária: crítica e teoria de literaturas. v. 6, n. 2, Porto Alegre: 2010.

GREEN, JOHN. A culpa é das estrelas. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014.

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

MEYER, Stephenie. *Crepúsculo*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2008.

MORAES, Sandrina Wandel Rei de. *A leitura nos anos finais do ensino fundamental: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares*, 2016. 259 f. Dissertação de Mestrado – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-31012014-121057.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETRUCCI, Armando. *Ler por ler: um futuro para a leitura*. In CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999, v. 2.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. *O ensino da leitura e a formação do leitor na escola primária capixaba na década de 1960: plano de trabalho*. Vitória: [s. n.], 2011. Mimeo.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cânone Editorial, 2009. 2ª ed.

SILVA, Lucecléia Francisco da, *Contra tudo e todos: a formação de leitores em contextos adversos, no município da Serra*. 2017. 293 f. Dissertação de mestrado – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SILVA, Márcia Cabral da; BERTOLETTI, Natalina M.(Orgs). *Literatura, leitura e educação (livro eletrônico)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. YOUNG, William Paul. *A cabana*. São Paulo: Editora Arqueiro, 2008.





# A IMPORTÂNCIA DAS (TRANS)FORMAÇÕES: DE LEITORA A PROFESSORA, DE PROFESSORA A MEDIADORA

*Amanda Marques de Oliveira Bargas*  
*Instituto Federal de São Paulo – Câmpus Hortolândia*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo das observações do meu próprio percurso leitor, da minha formação continuada e da minha prática pedagógica, apresento algumas reflexões sobre a formação do leitor e do professor mediador pautadas principalmente nas ideias de Candido (1970), Lajolo (1993), Reyes (2012) e Bajour (2012). Para isso, utilizo como recurso metodológico, além do levantamento bibliográfico, a minha própria narrativa pessoal inspirada pelos estudos de Goodson (2019) e Galvão (2005) adentrando assim no processo de investigação e reflexão sobre a prática docente a partir da metodologia narrativa.

Por acreditar nas ideias defendidas por Candido, trago neste trabalho a concepção basilar do direito à literatura que deve ser norteadora de qualquer prática docente que se propõe a formar leitores. Também retomo considerações de Reys (2021) acerca do prazer da leitura, do encontro e do reconhecimento das outras vozes que nos constituem enquanto leitores, vozes que estão tanto nos livros que lemos quanto na nossa formação leitora. Ressalto ainda, a potencialidade da literatura infantojuvenil e da figura do professor mediador de leitura literária presentes nas pesquisas de Dantas (2022), Debus (2006), Medeiros (2022) e Nunes (2022) tecendo assim lúcidas considerações acerca da formação de leitores, das práticas de leitura recorrentes na escola bem como das lacunas na formação do professor.

## DE LEITORA A PROFESSORA: RECONSTRUINDO MEU MEMORIAL DE LEITURA

Curiosidade, é ela que nos faz querer saber, que nos traz à tona a nossa incompletude, que nos revela o quanto ainda não se sabe de tudo e o quanto ainda é preciso saber além. Por muitos anos venho pensando sobre a minha escolha pela docência e acredito veementemente que essa identificação com ofício de ser professora está intimamente ligada a curiosidade sobre o mundo que me cerca. Esse olhar curioso e inaugural típico da infância me desperta, me faz ir à procura de respostas, me inquieta já anunciando a euforia da descoberta e alegria de partilhar com os outros o novo. É esse mesmo olhar



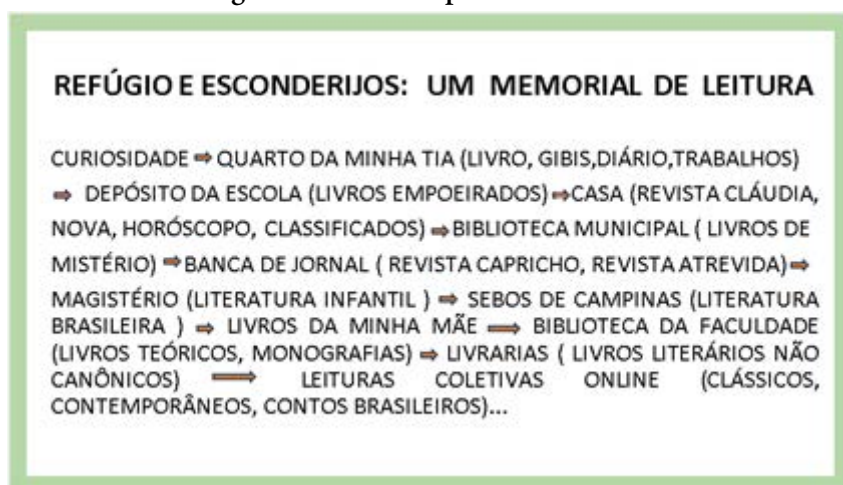
**Literatura Infantil  
e Juvenil**  
*Mudanças em movimento*



curioso e inquieto que trago sobre as coisas que ainda não sei e que reconheço não saber que, como afirma Freire (1996 *apud* APPLE,1998), nos faz saber melhor o que já sabemos e nos faz saber o que anteriormente não era possível. É isso que mantém a criança interna viva dentro de nós educando a nossa curiosidade, o nosso saber.

Desde pequena, fui essa criança curiosa que, de certa forma, não se conformava com o que me rodeava e, portanto, buscava sempre saber mais. Ao longo da minha trajetória leitora e, observando-a mais atentamente, percebo que a minha curiosidade me fez encontrar diferentes lugares nos quais tomei como uma espécie de refúgio e esconderijo desde a infância até a vida adulta, espaços significativos nos quais a leitura esteve presente em suas mais diversas formas como ilustra o quadro abaixo:

Figura 1: memorial pessoal de leitura



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Da criança que ficava dentro pequeno quarto da tia, até a adulta que participa de clubes de leituras on-line, temos então um longo percurso de formação leitora que foi reconstruído através das minhas memórias afetivas e das minhas experiências com a leitura em seus diferentes espaços. Esse exercício de rememorar a experiência leitora do professor é uma estratégia chamada memorial de leitura defendida por Lajolo (2001 *apud* Debus 2006, p.31) e evidencia que “a história de cada um de nós, educadores de hoje, tem a nossa idade e continua se tecendo. Como toda história, é uma história ao mesmo tempo coletiva e individual, de muitos e de cada um.”

Reconstruir meu memorial de leitura me fez entender como a leitura literária foi ganhando espaço na minha vida e, também resalta a relevância desse tema para mim enquanto professora formadora de leitores. Inspirada por Dantas (2022) em seu livro “A arte de criar leitores” no qual a autora enfatiza a figura de sua professora primária na sua formação leitora, me coloquei nesse exercício de retomar as minhas memórias escolares. Surpreen-



dentemente, apesar de todo esforço não me recordo de nenhuma professora lendo para a nossa turma, desde a pré-escola até o ensino médio, não me ocorre a lembrança de nenhuma leitura, nem contação de história sequer e muito menos nenhum evento literário que tenha sido feito no ambiente escolar. Da escola, a minha única lembrança com os livros é de um depósito. Um espaço minúsculo onde guardavam os livros, mapas, brinquedos pedagógicos de madeira e uma infinidade de coisas inservíveis. Como minha mãe era merendeira dessa escola, permanecia escondida ali por longas horas, geralmente em silêncio à procura de algo que ainda não sabia exatamente o que era. Foi lá que descobri uma infinidade de coisas que ninguém me contava, livros que os professores não nos mostravam, nem nos deixavam acessar, livros esquecidos repletos de coisas interessantíssimas guardadas dentro deles.

Curiosamente, apesar de não ter tido grandes incentivos vindos da escola e dos meus professores ainda assim me constitui, aos poucos, uma pessoa leitora de literatura. Porém, infelizmente, muitos dos meus colegas de classe não se tornaram leitores e nem sequer concluíram o ensino médio. Provavelmente dentro dessa mesma estatística nem todos os meus alunos serão leitores de literatura, assim como muitos dos professores com quem trabalho também não o são. Assim, à medida que fui estudando e me profissionalizando, seja através das formações continuadas das redes nas quais trabalhei ou através de outras instituições, fui reconhecendo paulatinamente a importância da leitura literária e pude percebê-la não só como mera leitura fruição ou um “pretexto”, como já discutido por Lajolo (1993), mas como um trabalho sistemático e consciente. Me coloquei a pensar em formas para resgatar a leitura literária e torná-la presente nas práticas de leitura dentro da escola e assim realizar quão fundamental é o meu papel enquanto professora mediadora de leitura. Isso me fez entender que eu, professora, sou peça fundamental exatamente por ser a pessoa que não apenas oferta os livros, mas que se responsabiliza em construir pontes entre eles e as crianças, dando voz às histórias, visibilidade aos seus sentidos, significados e potencialidades, convidando a criança a ser leitora

## DE PROFESSORA A MEDIADORA: PERCURSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO

Adentremos agora no meu percurso profissional na uma tentativa de entender como foi a minha relação com a leitura em sala de aula enquanto professora e de que formas ela foi promovida ao longo de dezoito anos atuando no magistério.

O ano de 2005 é o início da minha carreira docente e, também é o meu primeiro ano na graduação do curso de Letras. Ingresso na rede pública municipal com uma turma da 3ª série em Cosmópolis-SP. Na graduação é o meu primeiro semestre em Letras. Nessa época não me recordo de oportunizar para a minha turma livros literários para leitura e nem de realizar leituras em voz alta para as crianças. Por outro lado, me recordo com exatidão as longas e obrigatórias formações ofertadas pela Secretaria de Educação com foco exclusivo na alfabetização mais precisamente nas hipóteses de escrita.



Em 2006, me desligo da rede municipal de Cosmópolis e ingresso na rede estadual de São Paulo em uma escola do município de Campinas onde, naquele ano, lecionei para a 2ª série do ensino fundamental. Destaco que nessa época ainda não realizava nenhum trabalho voltado para a leitura. Ainda nesse mesmo ano foi ofertado aos docentes da rede estadual um curso de capacitação chamado Teia do Saber em parceria com o Instituto de Linguagens da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no qual refletíamos sobre práticas de letramento profissionais, projetos de leitura das escolas e o foco era o trabalho com os gêneros textuais e o letramento. Indubitavelmente, este foi o meu primeiro passo para começar a pensar um pouco mais sobre os textos que levava ou que poderia levar para a sala de aula ampliando assim os gêneros textuais conhecidos pelas crianças.

Mais tarde, durante o ano de 2008 pude participar de outro curso de formação também pela rede estadual, o Letra e Vida, oferecido nas diretorias de ensino e contava com material próprio criado pelo Ministério da Educação. O foco do material era totalmente nos processos de alfabetização, no entanto este curso ressaltava a importância da leitura em voz alta diária feita pelo professor. Foi então que a partir dessa necessidade/exigência e, da parceria docente com professoras mais experientes e mais engajadas com a leitura do que eu, que em conjunto, fomos construindo uma proposta de trabalho que contemplasse mais a leitura. Ainda que foco estivesse no semestre seguinte, muitos dos livros que eu li esporadicamente para a minha turma foram indicações das minhas colegas de turma. Cada grupo de professores escolheu o livro para a sua série e os pais providenciaram a compra. A leitura acontecia por capítulos todos os dias no início da aula ou mais frequentemente no final dela. Acredito que essa foi a minha primeira experiência com a leitura literária bem como também a primeira vez em que eu realmente me coloco a pensar sobre a leitura literária nas turmas de alfabetização.

Já no ano 2009 a rede estadual nos ofereceu outra formação vinculada ao programa Ler e Escrever com foco na alfabetização, práticas de letramento, produção de texto, matemática e recuperação das aprendizagens. Além das formações, também contávamos com materiais de apoio: caderno do aluno com sequências didáticas, projetos, caderno de textos de diversos gêneros textuais, acervo literário e parceria com algumas editoras para a distribuição de gibis da turma da Mônica, Revista Recreio e Revista Ciência Hoje das Crianças. As ações formativas deste curso focavam na promoção da leitura e na ampliação da diversidade textual. Novamente esta ação formativa enfatizava fortemente a importância da figura do professor enquanto aquele que lê todos os dias para as crianças. Em maio desse mesmo ingresso no curso de Pedagogia, em sistema semipresencial, para complementar a minha formação como professora na educação.

Em 2012 pude ingressar em um novo cargo, também pela rede estadual, porém agora como professora de Língua Portuguesa (PEBII), concomitantemente com o meu outro cargo de professora polivalente (PEBI). Assim, em fevereiro eu assumi quatro turmas de 6º ano na cidade de Hortolândia. E apesar da escola nova também pertencer a rede estadual, observei que o ensino fundamental II não participava do Programa Ler e Escrever assim como o ensino fundamental I, o que implicava na prática não ter o acervo literário





por série e o convênio com as editoras dos gibis e revistas. Pouco tempo depois descobri que os alunos recebiam kits com 3 ou 4 livros literários separados por segmento (ensino fundamental e ensino médio) para levarem para casa. Lamentavelmente muitos livros não eram lidos e outros nem se quer chegaram as casas das crianças. Além disso, a biblioteca da escola não funcionava pois era um espaço desorganizado que se tornou um depósito dos livros (didáticos e literários) e não um ambiente de incentivo à leitura. Diante dessa situação me coloquei a pensar em formas de levar a leitura diariamente para as minhas turmas do 6º ano. Foi então que construí um miniacervo móvel. Era uma caixa organizadora com alguns livros que eu já tinha e outros que selecionei na biblioteca pensando mais ou menos o que seria ideal para a idade deles. Assim, uma vez por semana a minha caixa de leitura visitava as turmas e garantia que elas continuassem lendo diariamente assim como fundamental I.

Para o semestre seguinte pensei em ampliar a proposta de leitura para além da caixa de livros, foi então que me ocorreu a leitura em voz alta para as minhas turmas. Nesse período consegui refletir bastante sobre a necessidade dos professores continuarem lendo em voz alta para os alunos ainda que estejam maiores, alfabetizados e lendo com autonomia. Para mim era importante que o professor continuasse sendo o modelo leitor, o mediador de novos textos ou, apenas aquele que traz leituras para compartilhar o gosto pelo ato de ler. Nas minhas observações ao longo de oito anos ministrando aulas no 6º e no 7º ano pude constatar que a leitura em voz alta ou compartilhada pelo professor diariamente, tão defendida pela mesma rede de ensino na etapa do ensino fundamental I, já não era prioridade no ensino fundamental II e no ensino médio.

Em 2013, já com algumas ideias mais elaboradas, investi tempo na seleção de livros do acervo da biblioteca para começar a leitura diária para os alunos. Assim, tive o prazer de conhecer dois livros: *De repente nas profundezas do bosque* (OZ, 2007) e *A invenção de Hugo Cabret* (SELZNICK, 2007). Havia dezenas deles na biblioteca da escola. Então levei-os para as minhas aulas, um para as turmas do sexto ano e outro para o sétimo ano. A cada aula eu fazia leitura de um capítulo, conversávamos sobre o texto e no caderno apenas poucas anotações como o nome do capítulo, uma pergunta-chave ou observação sobre os acontecimentos daquele trecho.

No ano de 2015, após outras ações formativas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, mais uma vez, comecei a repensar as minhas práticas de leitura. É interessante observar que no ensino fundamental II as formações já não focavam mais na alfabetização, mas sim na leitura, na compreensão leitora e na produção de texto sempre permeando os gêneros textuais. Diante disso, novas ideias foram surgindo a partir das práticas compartilhadas por outras professoras nos cursos de formação. Eu aproveitava as minhas descobertas aplicando-as tanto nas turmas do fundamental I quanto do fundamental II e foram muitas atividades desenvolvidas: saraus, teatro, fanzine, transformava crônicas em notícias de telejornal, fábulas em vídeos ou HQ's, jornalzinho da turma, feiras de troca de livros e até a produção de livros em parceria com editoras. Nesse período já contávamos com a biblioteca funcionando e organizada, agora era um ambiente potente e estimulante

para a leitura e para o empréstimo de livros. Essa atividade era permanente na minha rotina e as visitas aconteciam uma vez por semana. As leituras em voz alta no início da aula se tornaram mais frequentes, escolhidas com antecedência para ampliar o repertório das crianças e respeitando o gênero trabalhado no bimestre.

Mesmo com todo empenho, para mim, o texto literário tanto na escola quanto nas minhas aulas ainda era visto, apenas como um pretexto para atingir objetivos específicos e em muitas ocasiões a sua leitura era fragmentada sem a compreensão do contexto, da obra como um todo e muitas vezes sem a aproximação entre leitor, obra e autor. Constantemente me questionava quanto ao teor literário das minhas atividades. As leituras em voz alta e os momentos de leitura na biblioteca seriam considerados realmente um trabalho de literatura ou apenas de leitura? Na minha concepção as atividades que eu propunha eram apenas de leitura visto que a literatura mesmo era algo que só trabalhávamos de fato no Ensino Médio. Diante dessa inquietação, em 2017 passei a demarcar mais o espaço da leitura nas minhas aulas. Meu objetivo era fomentar o gosto pelo ato de ler, conhecer o acervo, desenvolver comportamentos leitores dentro dos espaços de leitura, proporcionar o contato com os livros (capas, autores, gêneros, resumos). Ainda assim, observava que os momentos de leitura planejados e ofertados estavam majoritariamente presos na perspectiva do “eu professor”, centrados na minha figura como aquela que seleciona, direciona e valida as escolhas dos alunos, sem muita abertura para ouvir a opinião deles, conhecer os gostos pessoais ou ler o que eles sugeriam. De certa forma, sentia uma certa incompletude com meu trabalho, sentia que, mesmo com todo meu empenho, ainda faltava nas crianças o desejo pelos livros, por essa leitura silenciosa e solitária, essa experiência mais íntima de leitor.

Assim fui seguindo com o meu trabalho, observando ao longo dos anos o interesse de alguns e o desinteresse de outros. Durante as aulas de leitura, costumava incentivar as crianças a não desistirem de ler e sempre afirmava que “se você não gosta de ler é porque não achou o livro certo”. Ao proferir essa afirmativa me sentia na obrigação de trazer para a aula a maior variedade de livros possível, pois sabia que para muitos dos meus alunos eu era a única referência leitora. Por outro lado, essa iniciativa também me por não conhecer tantos livros de literatura infantojuvenil como gostaria e por não ter tempo e nem dinheiro para ler ou adquirir todos aqueles que despertavam o meu interesse.

Em 2018, por ocasião do PNLD Literário no Ensino Fundamental I, os professores precisavam se reunir para, em conjunto, escolhermos as obras para compor o acervo da nossa escola. Nessa ocasião percebemos que tínhamos um desafio pela frente, sentimos muita dificuldade por não conhecer obras, escritores e ilustradores mais contemporâneos, que não fossem apenas os “cânones” da literatura infantojuvenil. Me senti em uma posição muito delicada e incômoda. O sentimento de impotência e indignação em relação a minha formação acadêmica me fez questionar “como alguém formado em Letras não sabe sobre literatura infantojuvenil?”; como se passa 3 anos e meio num curso de Pedagogia e não somos instigados a estudar e a pesquisar sobre essa literatura?”; “por que em nenhum dos cursos de formação continuada nunca se discute a leitura literária na escola e nem a produção literária contemporânea?”





Todas essas minhas inquietações profundas apenas são evidências de um problema que já havia sido diagnosticado há algumas décadas por Lajolo (1993, p.18), “faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna”. Nós, professores, somos herdeiros de uma tradição educacional improvisada e, infelizmente, se a leitura se encontra em tamanha crise porque os pequenos e jovens não leem, tampouco nós o fazemos.

Em 2020 com o impacto da pandemia do COVID-19 houve o fechamento das escolas e foi então que a partir de todas as minhas dúvidas, questionamentos e curiosidades tive a oportunidade de acessar diversos conteúdos digitais bem como formações *on-line* voltados tanto ao universo da leitura quanto da literatura para as infâncias. Particularmente, foram três anos bastante produtivos em relação a minha formação acadêmica, anos nos quais pude conhecer inúmeros professores, sites especializados, grupos de estudos, profissionais e instituições de ensino excelentes que contribuíram significativamente para a minha prática ampliando o meu olhar sobre o trabalho com a leitura literária. Menciono aqui o termo “leitura literária” porque ele extrapola o conceito anterior de leitura que carregava comigo, um conceito de leitura utilitária pautado em premissas como “ler é importante, ler é bom, é fundamental para aprender todas as coisas”.

É imprescindível mencionar à contribuição da professora doutora Juliana Pádua Medeiros formadora, doutora e vice-líder do Grupo de Pesquisa Literatura Juvenil (GPLIJ) da PUC- São Paulo. Ela coordena o grupo de estudos “Olhar e gesto de descoberta: os universos da literatura para as infâncias” com ação totalmente gratuita e virtual cujo intuito é fomentar o exercício reflexivo acerca da literatura publicada no século XXI e explora as potencialidades dos livros. Também voltado ao estudo teórico e prático encontra-se ações da editora Companhia das Letras com o evento Jornada Pedagógica voltado para profissionais da educação e que ocorre anualmente<sup>1</sup>. Outra ferramenta valiosa foi o curso Infâncias e Leituras ofertado pelo Polo Itaú social<sup>2</sup> e através dele se tem acesso a uma boa base teórica para iniciar reflexões mais profundas sobre leitura e mediação com crianças. A Revista Emília<sup>3</sup> também se configura em uma ótima referência para professores pois é um periódico eletrônico de criterioso rigor acadêmico especializado em literatura para as infâncias. Destaco ainda as ações do “Grupo Leitura Literária na Escola” (GELLE) coordenado pela professora Franciele Vanzella. O GELLE é um grupo de estudos que ocorre quinzenalmente, formado por professoras da educação básica com atuação na rede pública e privada, estuda sobre o letramento literário pautando-se na leitura e na reflexão de um livro teórico relacionado ao tema focando as discussões na atuação do professor mediador de leitura. Além disso, é preciso ressaltar o primoroso trabalho da professora doutora Marília Forgearini Nunes que coordenou os cursos de extensão “LER - teoria em roda” e “LER para mediar: o livro infantil na roda”<sup>4</sup> ofertados pela Universidade Federal do

1 Disponível em [https://www.companhiadasletras.com.br/sala\\_professor/JornadaPedagogica/](https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/JornadaPedagogica/) Acesso em: 10 jan.2024.

2 Disponível em <https://polo.org.br/>. Acesso em: 23 jan.2024.

3 Disponível <https://emilia.org.br/>. Acesso em: 20 jan.2024.

4 Disponível em <https://instagram.com/lerclubedeleitura.ufrgs?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>. Acesso em: 17 jan.2024.

Rio Grande do Sul(UFRGS) nos anos de 2021 e 2022 no qual é apresentado ótimas bases teóricas acerca do que é a literatura para as infâncias, da mediação de leitura e do papel do professor como mediador de leitura na escola. Os encontros traziam muitas reflexões, discussões e partilhas entre as professoras.

Indiscutivelmente, esse percurso de descobertas contribuiu ricamente para a minha (trans)formação tanto na esfera profissional quanto pessoal. Todo o conhecimento adquirido através das ações formativas impactou e modificou significativamente a professora leitora que sou, e o meu compromisso com a formação de leitores .

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Que cada aula ou dia letivo seja um encontro, com mil possibilidades e convites. Nós não aprendemos algo sem nos tornarmos outra coisa. Somos borboletas em metamorfoses...”*  
(Marques; Davina; Marques, Ivania.2013)

Certamente a minha autoconstrução como pessoa leitora ao longo de todos esses anos faz parte do meu percurso formativo refletindo nas escolhas que faço e nas práticas de leitura que realizo em sala de aula. Reconhecê-la e entendê-la foi fundamental para a minha constituição como professora mediadora de leitura pois foi partindo desse percurso teórico-prático-reflexivo que pude, pouco a pouco, perceber o quanto todos esses anos foram de intenso aprendizado e o quanto todo conhecimento adquirido resultou na transformação do meu fazer. Transformação que, a princípio, começa pela mudança do meu próprio pensamento, uma vez que ao ter mais acesso às informações me torno mais crítica e reflexiva, passo a ter mais intencionalidade, a selecionar mais criteriosamente os textos e os livros que levo para as aulas e também “passo a reconhecer e a valorizar o livro infantil como literatura, e como tal, uma expressão da arte, entendendo-o não como algo menor ou menos elaborado, mas sim dotado de todo um trabalho repleto de significados e sentidos” (BARGAS,2023,p.22).

Participar de cursos, palestras e de leituras on-line, configurou em mim um movimento reflexivo intenso que me fez questionar: “Qual foi o papel da escola na minha formação leitora? Qual é o meu papel na formação leitora das crianças? Qual é o espaço que a leitura literária ocupa nas minhas aulas? E na minha escola? Qual é a importância da formação inicial do professor e também da formação continuada seja ela oferecida pelas redes de ensino, seja pelos cursos de extensão, seja por projetos ou grupos de estudos?” Este movimento resulta exatamente da ação-reflexão, da necessidade da pesquisa, da necessidade de me sentir pertencente a um grupo/comunidade leitora, de estar em contato com outras professoras leitoras, outras mediadoras de leitura literária e de partilhar boas práticas. Pondero ainda de que forma esse movimento poderá repercutir positivamente na formação leitora das crianças que me ouvem todos os dias. Mesmo não tendo garantia alguma sobre a certeza de se







tornarem de fato leitores no futuro, ainda assim, consigo perceber por agora pequeninas mudanças que comprazem o coração de quem empenha-se em ser ponte entre os livros e os leitores. Pequenos gestos leitores ou simples comentários que vão surgindo fazem muita diferença para quem ainda almeja um ensino público de qualidade e uma sociedade leitora que vislumbre o tão sonhado direito à literatura defendido por Candido.

A única certeza que talvez se possa ter é o quanto essa pesquisa oportunizou a ampla reflexão sobre o espaço e o valor que é atribuído à leitura literária na escola e nas aulas que ministramos. Este trabalho relembra e reitera quão fundamental ainda é o papel do professor na formação de leitores. Ainda assim, é preciso que se avance em escalas maiores que os limites de uma sala de aula. É preciso também que as políticas públicas empreendam grandes esforços e investimentos na formação dos professores para que a leitura literária conquiste o seu merecido espaço nas escolas e para que as crianças possam realmente desenvolver competências mais subjetivas e desapegadas da visão capitalista de leitura onde ela é concebida como mero instrumento de aprendizagem de algo.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; NÓVOA, Antônio (Orgs). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto, 1998.

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

BARGAS, Amanda Marques de Oliveira. **Os livros, a professora e as crianças: percursos de mediação e (trans)formação de gente leitora**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, Hortolândia, SP, 2023. Disponível em: <https://hto.ifsp.edu.br/cloud/s/YwbRBYTMLYPYfx> . Acesso em: 01 jan. 2024.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 1 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1970. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DANTAS, Goimar. **A arte de criar leitores: reflexões e dicas para uma mediação eficaz**. Senac: São Paulo, 2021.

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus. 2006.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em Educação**. Ciên. Educ. (Bauru), [s.l.], v.11, n.2, p.327-345, ago.2005. FapUNIFESP(SciELO). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Acesso em: 05 jan. 2023

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.18594>. Acesso em: 11 jan. 2023

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MARQUES, Davina; MARQUES, Ivânia. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2013.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. **A mediação como jogo: uma degustação para amigos**. Canal Juliana Pádua – Literatura Infantil. Programa de 29 de junho de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/zrKkxXu6jBU>. Acesso em: 14 jan. 2023.

OZ, Amós. **De repente, nas profundezas do bosque**. Tradução de Tova Sender. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NUNES, Marília Forgeirini; SPERRHAKE, Renata; MELO, Camila Alves de; et al (Org.). **Ler para mediar: a literatura infantil na roda**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/ler-mediare>. Acesso em: 26 jan. 2024

REYS, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REYS, Yolanda. **A substância oculta dos contos: as vozes e narrativas que nos constituem**. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.

SELZNICK, Brian. **A invenção de Hugo Cabret**. São Paulo: Edições SM, 2007.



# A INTERLOCUÇÃO COMO PROCESSO FUNDANTE NA FORMAÇÃO DE LEITORES DOCENTES

*Sheila Oliveira Lima*

*Universidade Estadual de Londrina*

## SUBJETIVIDADE FORMAÇÃO DOCENTE

O presente trabalho é parte das reflexões realizadas pelo projeto de pesquisa “Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de Língua Materna”, coordenado por mim e tendo como colaboradores estudantes da UEL e da USP e uma professora da UFPE.

Trata-se de uma pesquisa iniciada no ano de 2021, com o objetivo de investigar possíveis relações entre os percursos de formação de leitores e o desenvolvimento de suas práticas didáticas, enquanto docentes de leitura e de literatura. Essa proposta investigativa partiu de questionamentos oriundos de observações informais a respeito da vinculação dos licenciandos de Letras com suas experiências leitoras e do fato de haver, nesse processo, uma forte marca subjetiva.

A partir da avaliação de diários de leitura produzidos por alunos do curso de Licenciatura em Letras e das propostas de práticas leitoras que realizaram como atividade de formação docente em disciplina voltada para a problematização do ensino de leitura na educação básica, observaram-se distintas apropriações das reflexões desenvolvidas no curso. Os registros dos diários, ao lado do reconhecimento das variadas apropriações das discussões teórico-metodológicas implementadas pela disciplina e manifestadas nas atividades propostas pelos alunos geraram ao menos dois questionamentos. O primeiro deles diz respeito aos diversos caminhos formativos presentes numa mesma turma de licenciatura, a despeito de todos os seus integrantes terem participado das mesmas atividades e terem debatido sobre as mesmas teorias e metodologias. Nessa esteira, segue a segunda pergunta: em que medida os percursos formativos docentes são marcados por eventos de ordem subjetiva e o quanto as salas de aula de formação docente dialogam efetivamente com essas subjetividades, de modo a aproveitá-las de maneira positiva no processo de construção de percursos formativos marcados pela vinculação entre conhecimento teórico, saberes didáticos e experiências leitoras? (LIMA, 2023)

Dessas preocupações e reflexões surge a seguinte hipótese que tem norteado nossas investigações no projeto: considerando os processos de formação leitora e de formação docente, o desenvolvimento da capacidade do professor para o ensino da leitura e da literatura talvez resulte do potencial de enredar a própria experiência – docente e leitora – às dos alunos com quem interage, fundando uma nova experiência, comum, compartilhada e fortemente urdida pelo circuito dos afetos.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



Essa hipótese nasce não apenas das observações oriundas dos materiais descritos acima, mas dos resultados de projeto desenvolvido anteriormente, cujo foco de investigação era também as relações entre subjetividade e leitura, porém em experiências de leitores cuja vinculação com a atividade leitora relacionava-se à produção literária, vale dizer, escritores. Nesse projeto, as principais constatações a respeito dos aspectos fundamentais na vinculação dos sujeitos com a leitura refere-se à forma como foram afetados de maneira positiva pelas práticas leitoras, seja a partir de circunstâncias particulares de interlocução, seja pela presença fundante, nesses processos, da figura de um interlocutor com grande potência afetiva, em geral amigos, professores, pessoas da família.

Prosseguindo essa linha de investigação e procurando observar em que medida as formações de leitores para a docência se amparam em experiências subjetivas, buscamos uma metodologia de pesquisa pautada pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 2001; TFOUNI; PEREIRA, 2018), em que os elementos discretos são valorizados como potência de expressão de sentidos para um trabalho de orientação qualitativa. Nesse sentido, foram coletados 70 relatos de estudantes de Letras, sendo 11 da UFPE, 12 da UBA e 47 da UEL. Também foram entrevistados 8 professores de língua materna, sendo dois brasileiros e 6 argentinos.

Neste artigo, apresento parte das reflexões que nos levaram a elencar a interlocução como elemento fundamental na formação do leitor docente. Para tanto, apresentamos algumas análises de relatos em que se destaca esse fator.

## BREVE SOBREVOO TEÓRICO

Os processos de formação leitora e docente apresentam certa relação de proximidade. Ambos constituem percursos complexos, marcados por experiências singulares - que passam por instâncias diversas do corpo (um corpo físico, social e psíquico) - e pelo fato de caracterizar-se pela incompletude. Isto é, todos que trabalham com formação de leitores somos professores e leitores em constante formação.

Diversos estudiosos do campo da Linguagem, como Barthes (1991, 2004), Jouve (2002), Petit (2009), Rouxel et al. (2013), Montes (2020), Bombini (2015), entre outros, são unânimes na afirmação de que a leitura não se limita aos aspectos puramente cognitivos. Amparada nesses autores, Lima (2016, p. 1) considera que:

A leitura é um fenômeno complexo. Passa por diversas instâncias do corpo, nas suas diversas compleições. Ela resulta de uma trama de processos, que se iniciam na feição mais bruta do que podemos chamar de corpo, um corpo concreto, neurofisiológico, até atingir seu limite máximo de abstração, revelado pelos instantes de prazer experimentados por um corpo psíquico, urdido pelos afetos.

Nesse sentido, se a formação do leitor exige toda uma articulação entre experiências físicas, psíquicas e sociais, a formação do docente de leitura e literatura exige que se





articulem a esse complexo o conhecimento teórico e os fundamentos didáticos. Entretanto, de modo geral, o que se observa nos programas dos cursos de formação docente em Letras no Brasil é um centramento no trabalho em torno da teoria literária e da atividade analítica de obras e autores canônicos. Nesse sentido, a experiência leitora do docente em formação, tomada como elemento específico da subjetividade, tende a permanecer recôndita, sem que haja momentos dentro dos programas de disciplinas para que seja explorada, exposta e problematizada.

Esse descompasso fica claro em situações como a que foi observada em uma turma do curso de Letras, na aula de Metodologia, na qual os alunos, ao se verem autorizados a tratar de modo mais informal as leituras que gostariam de indicar aos colegas, mencionaram apenas obras da literatura de massa. Nessa esteira, é flagrante o ruído no diálogo entre universidade e licenciandos, quando declaram, em seus diários de leitura, que optam por silenciar durante as aulas, com receio de que suas interpretações das obras não correspondam às expectativas dos professores de literatura.

Tal situação tende a representar um entrave tanto na formação do docente quanto na própria identificação das particularidades que envolvem as práticas desenvolvidas na escola, no ensino da leitura e da literatura. Vale dizer que não é possível desconsiderar que, nas ações docentes, estejam inscritos os percursos subjetivos que marcaram as formações leitoras dos professores em atividade. Para Bombini (2015, p.73),

Hablar de saberes sobre literatura supone considerar también todos los conocimientos previos, los capitales culturales heredados, las representaciones que tienen los sujetos sobre la literatura, sobre su gravitación cultural, sobre sus valores que vienen del universo cultural de la familia y de otras experiencias como la exposición a las culturas audiovisuales.

Logo, na esteira da formação literária, que se constitui de modo diversificado a cada indivíduo, de acordo com suas relações sociais e implicando variadas representações de si e do mundo, as práticas de ensino de leitura e de literatura também têm potencial para se distinguirem, a despeito dos eventuais esforços homogeneizadores instituídos por currículos, manuais didáticos e até exames internacionais de aferição de desempenho escolar.

Larrosa (2011, p. 271), ao responder à questão sobre as relações entre leitura e subjetividade, dentro de sua concepção de experiência, afirma que “La experiencia seria lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa.” Deste modo, conhecer profundamente um objeto requer ter uma experiência não mediada com ele, para que se possa, depois, no relato da própria experiência, simbolizá-lo. Nesse sentido, nada supera a experiência do leitor no reconhecimento de um texto e do próprio ato da leitura. E do mesmo modo que a própria experiência é fundamental na formação leitora, o reconhecimento dessa experiência é fundamental na formação docente.

Para Petit (2013), a experiência leitora é fator essencial no trabalho dos mediadores de leitura. E, embora os saberes didáticos sejam essenciais nos contextos de mediação,

nada supera o compartilhamento da vivência mais íntima com a leitura como potência afetiva na condução da formação leitora. Sendo assim, Petit (2013, p.37, grifos nossos) afirma:

Tudo que podem fazer os iniciadores de livros é levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade e uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. É **transmitir suas paixões**, suas curiosidades, questionando seu lugar, seu ofício e sua própria relação com os livros. É dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que, entre **todas essas obras, certamente haverá alguma que saberá lhes dizer algo em particular.**

A declaração de Petit reafirma algo que já vimos escutando desde os anos 1980 a respeito da necessidade de ser leitor para formar leitores (LAJOLO, 2007). Entretanto, na abordagem de Petit, a implicação do afeto e, conseqüentemente, da subjetividade nesse processo torna evidente a complexidade do ato de mediar leitura e formar leitores, para o qual o aspecto da intersubjetividade, ou seja, das trocas simbólicas efetuadas entre sujeitos é fator determinante.

Desse modo, entendemos que o reconhecimento da subjetividade no processo de formação leitora durante o período de realização dos cursos de licenciatura, ao lado do entendimento de que a própria formação docente é atravessada pela subjetividade são fatores essenciais para a constituição de uma experiência em que estejam bem articulados os repertórios leitores e os saberes didáticos e teóricos.

## LICENCIANDOS EM SUAS MEMÓRIAS LEITORAS

Como dito anteriormente, o projeto “Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciados e professores de língua materna” organizou um corpus formado por 70 depoimentos de estudantes de Letras e oito entrevistas com professores de língua materna. Neste artigo, serão abordadas unicamente as memórias dos estudantes, num estudo comparativo entre os três grupos em tela.

É preciso considerar, antes de nos atermos às análises de parte desse corpus, as diferenças das circunstâncias de coletas de dados, o que pode ter influenciado, em certa medida, os resultados obtidos.

Por se tratar de três contextos distintos de coletas, além das diferenças temporais (UEL, 2020; UFPE, 2021; UBA, 2022), as formas de participação dos estudantes na pesquisa foram diversas. No caso da UEL, por se tratar de alunos da disciplina que ministrou, o depoimento foi coletado nos primeiros dias de aula, sem que os alunos houvessem tomado contato com as leituras do referencial teórico. Sendo assim, observa-se maior espontaneidade e informalidade na maioria dos textos, ao lado de certa tentativa de corresponder às prováveis expectativas da professora. Já a coleta realizada na UFPE ocorreu ao final de uma disciplina de Metodologia de Ensino ministrada pela colaboradora do





projeto “Escutar o leitor”. Sendo assim, opostamente ao que ocorreu com os estudantes da UEL, as narrativas são marcadas por fundamentação teórica que dialoga com as experiências pessoais de leitura relatadas. Por fim, no caso dos estudantes da UBA, por se tratar de um contexto de disciplina em que não se abordava especificamente o tema da formação leitora, os depoimentos, como os dos alunos da UEL, são marcados por maior espontaneidade e ausência de diálogos teóricos. Entretanto, nota-se grande densidade nas reflexões apresentadas e uma qualidade de texto que supera as expectativas, já que se tratava de uma atividade voluntária e sem finalidade avaliativa, diferente do que ocorreu na UEL e na UFPE.

No percurso realizado até o momento pela pesquisa “Escutar o leitor”, a diversidade das situações de coleta dos depoimentos dos estudantes parece coadunar com o que temos nos deparado em relação aos contextos de formação leitora, em parte em consequência do entorno social mais amplo, dado que se trata de três espaços distintos de coleta de dados (Recife, Londrina e Buenos Aires), com sujeitos que, por sua vez, tiveram trajetórias muito singulares em seus percursos. No entanto, apesar das distâncias geográficas e sociais que caracterizam os pontos de coletas de dados, é curioso notar que algumas experiências se assemelham, sobretudo no que diz respeito aos afetos que elas comportam.

A variedade de contextos sociais e culturais dos estudantes expressa-se nas diversas situações narradas. Por se tratar de três cidades muito distintas em suas localizações e histórias, as configurações de escola, família e mesmo de espaços dedicados à leitura são muito variáveis. Entretanto, de um modo ou de outro, em maior ou menor ocorrência, família e escola estão presentes em boa parte dos relatos, consubstanciando variados afetos em relação à leitura.

Outro aspecto que se mostra notável nos depoimentos dos três grupos é a densidade afetiva experimentada em momentos particulares, descritos como se fossem detalhes de pouca importância, mas sobre os quais é possível observar a atmosfera íntima de momentos consagrados de interlocução e, sobretudo, de assunção de uma voz de apropriação da leitura, conforme se verá nas análises a seguir.

Ao realizar as análises, observamos que cada grupo apresenta diferenças e semelhanças nos *conteúdos* e nos *procedimentos de composição* de seus depoimentos. Deste modo, estabelecemos esses dois eixos para as análises mais pontuais.

No caso dos estudantes da UEL, observa-se que os *procedimentos de produção* do texto se baseiam na rememoração dos fatos vivenciados na infância, constituindo um percurso histórico que, em alguns casos chega até a atualidade do depoimento, não sendo essa uma regra para todos. Outro aspecto muito observado é a busca de uma ancoragem no relato de experiências de práticas leitoras vivenciadas na escola, algo que ocorre também nos depoimentos pernambucanos. Por fim, outro procedimento relevante e, aparentemente distintivo, é a menção a obras e autores como forma de sistematizar o percurso de formação leitora.

Exemplo disso se pode ver em:

As primeiras obras literárias pelas quais me apaixonei são títulos da Coleção Vaga-Lume, uma popular série de livros voltada para o público infantojuvenil: “O Escaravelho do Diabo”, de Lúcia Machado de Almeida, e “O Mistério do Cinco Estrelas”, de Marcos Rey, eram os meus favoritos. (Arquivos do Projeto Escutar leitores: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna, 2020)

Em alguns casos, esse procedimento chega a atravessar todo o depoimento ou a irromper sem muita coesão, como se ali se colocasse para cobrir o que o autor imagina serem as expectativas do seu leitor, no caso, o professor da disciplina de leitura.

Nos depoimentos de estudantes da UBA, observam-se procedimentos que parecem, em certo sentido, semelhantes ao que se vê entre os brasileiros, no que concerne à rememoração da infância e adolescência e ao relato de práticas vivenciadas na escola. Entretanto, dois aspectos se mostram distintos: o detalhamento de eventos prosaicos em que a leitura é copartícipe e a presença do humor, configurado, em geral, por meio da auto-ironia, como em:

Se me cruzaba esta pregunta: ¿si dejase de leer, quien sería? Probablemente, el mismo, pero con un mejor corte de pelo. Y yo que pensaba estudiar administración de empresas. Gracias a Dios apareció el cuervo de Poe por mi cuarto, me vio con una camisa planchada, y me dijo “Nevermore”. (Arquivos do Projeto Escutar leitores: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna, 2022)

Por fim, nos depoimentos pernambucanos, observa-se como procedimentos mais organizadores do texto também a rememoração a partir da infância ao lado de um detalhamento de práticas leitoras de grande relevância vivenciadas na escola, as quais pautam as várias etapas da formação leitora, como em:

Nos anos do Ensino Médio, em escola pública, ao final de cada ano, os professores de LP se integravam na elaboração de um projeto no qual cada turma, entre os três anos, ficava responsável pela apresentação alegórica ou teatral das escolas literárias que estavam sendo trabalhadas (...). Lembro-me que durante o meu segundo ano, minha turma ficou responsável pelo Romantismo (...) Nesses momentos em específico, percebo que o ensino de literatura era integrado com outros eixos, sobretudo a oralidade e produção artística. Embora a semente do prazer literário já tivesse sido plantada, eu sentia que algo a mais faltava. Só não sabia ainda o que era. Esses momentos de “liberdade criativa” durante as apresentações cativavam e engajavam a turma, de fato. No entanto, era um trabalho realizado uma única vez no ano (...) (Arquivos do Projeto Escutar leitores: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna, 2021)







No que se refere aos conteúdos dos depoimentos, observam-se também semelhanças e diferenças entre os três grupos, sendo nas relações de afeto com a leitura os momentos em que mais se evidenciam divergências e coincidências importantes para nossas reflexões.

No caso dos estudantes londrinenses, os conteúdos de seus depoimentos envolvem, em grande parte: (1) as cenas de interlocução leitora, nas quais comparecem a família em situações cotidianas; (2) as dificuldades vivenciadas durante o processo de formação leitora, (3) o desejo pela docência e (4) obras que favoreceram o enlace com a leitura, notadamente gibis da Turma da Mônica, saga *Harry Potter*, obras da coleção Vagalume e a novela *Querido diário otário*.

Entremeada e entremeando essa rede de conteúdos, a subjetividade comparece como enunciação subliminar nas marcas de afeto que convocam o leitor, como em:

[...] posso nomear um livro, ou um mundo, que sempre fez parte da minha trajetória, não só de leitura, mas de referência para escrita e imaginação: *Harry Potter*. Antes de saber ler, **minha mãe lia para mim na cama e em viagens de carro** e, mesmo que a série de livros e filmes já tenha acabado, **eu sinto muito prazer em reler, reassistir, e fazer parte da comunidade que foi formada, onde, até hoje, são discutidas teorias dentro desse mundo inventado**. (Arquivos do Projeto Escutar leitores: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna, 2020, grifos nossos)

O enunciado acima reúne alguns dos conteúdos mais presentes no grupo de depoimentos dos licenciandos da UEL. Nele é possível observar uma cena de leitura marcada pela intimidade entre mãe e filha, seguida de uma declaração de amor pela série de livros cujos textos, antes escutados através da voz materna, agora integram sua própria voz, nas releituras e discussões.

Nos depoimentos argentinos, alguns conteúdos observados nos textos dos estudantes londrinenses se repetem, como (1) a menção à saga *Harry Potter* entre as grandes responsáveis pela descoberta do prazer de ler, (2) o desejo pela docência e (3) as cenas de interlocução leitora. Divergem, entretanto, no desenho das cenas que marcam essa interlocução, as quais são aqui ambientadas em viagens de férias, no espaço escolar/acadêmico e nas bibliotecas.

Nos excertos a seguir, destaca-se a interlocução em que a licencianda protagoniza as cenas, evidenciando seu debruçar subjetivo sobre a leitura e o prazer que isso lhe conferia desde a infância:

Mi madre me dijo que después de los siete años **comencé a leerle cuentos a mi hermanita menor**, cuando ella tenía tres años. Lo hacía a la hora de la tarde, como un juego. No lo recuerdo. (...) Además de leer, siempre me gustó escribir. Mi madre tenía una máquina de escribir y yo se la pedía para escribir “obritas de teatro” que actuaba con mis hermanas en el comedor de

mi casa. **La lectura y la escritura siempre me apasionaron. Leer un libro, escribir una historia atrapante y después actuar era mi forma de divertirme y jugar con mis hermanas.** (Arquivos do Projeto Escutar leitores: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna, 2022, grifos nossos)

Conforme destacado no excerto, a licenciada revela, em sua rememoração, algo que conhece a partir do relato materno, momentos de grande significado em sua formação, em que o circuito afetivo se estabelece no momento da interlocução com as irmãs, mas sempre na posição daquela que dá voz ao texto lido.

Por fim, nos depoimentos pernambucanos, comparecem muito fortemente as cenas escolares, nas quais a subjetividade emerge nos momentos de franqueamento mas também de contenção da interlocução, seja no reconhecimento da sua relevância na formação leitora, seja na percepção quase rancorosa de sua ausência, conforme se verifica a seguir:

Nos anos finais do ensino fundamental, fiz amizade com o senhor que tomava conta da biblioteca da minha escola, e ele me indicava livros, revistas e coletâneas. Me deixava pegar livros emprestados – o que não era permitido – e perguntava sempre das minhas leituras. (Arquivos do Projeto Escutar leitores: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna, 2021, grifos nossos)

A cena, ocorrida na biblioteca da escola, chama a atenção pela forma sutil como o bibliotecário oferta à aluna o lugar de protagonista da cena de interlocução. Ao perguntar sobre suas leituras, abre espaço para que a jovem fale de si através dos textos ou dos textos através de sua voz. De todo modo, nesse passo atrás, o interlocutor instaura a possibilidade de um eu-leitor se manifestar, ainda que no espaço íntimo da biblioteca.

No excerto seguinte, o relato da licencianda menciona a leitura de uma obra de grande relevância em sua formação, porém marcada pela frustração de não ter sido proporcionado o momento para interlocução, para o compartilhamento da sua paixão pelo texto:

Me vi em Geni, vi Geni em mim, e, desse jeito, estabeleci um laço de afeto com a obra que jamais foi quebrado. No entanto, **em retrospectiva, me desaponto ao perceber que todo o vínculo que criei com esse livro não sofreu mediação nenhuma por parte da docência.** Um livro paradigmático da própria escola sequer foi citado nas aulas. Hoje, **enquanto licencianda, percebo a quantidade de discussões que essa obra poderia suscitar:** a vivência negra, as diversas formas que o racismo assume, a importância de literaturas decoloniais e afrocentradas, a importância da representatividade. Temáticas tão essenciais foram completamente ignoradas. (Arquivos do Projeto Escutar leitores: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna, 2021, grifos nossos)



Entretanto, se a frustração parece marcar esse trecho do relato, subjaz em seu discurso o desejo de um devir docente que aja de maneira diversa. A estudante, ao se colocar criticamente em relação ao fato, denomina-se “licencianda” e, assim, parece restaurar seu lugar, sua voz antes silenciada, ao enunciar, logo em seguida, uma lista de possibilidades de ações que teriam favorecido a interlocução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciados e professores de língua materna” surgiu da preocupação em compreender as relações intrínsecas entre os processos de formação leitora e de formação docente, ambos atravessados pela subjetividade.

Ao longo dos últimos três anos, o grupo de pesquisa tem recolhido depoimentos de licenciandos de Letras em diferentes contextos sociais, econômicos, culturais e linguísticos, buscando observar, na diversidade de situações, princípios que alicerçam a formação do docente de leitura e literatura, para além da grandeza do repertório de obras e do conhecimento teórico e didático.

Nesse sentido, entende-se que a experiência leitora, vivida nos diversos momentos atravessados pelo afeto, e seu reconhecimento através de relatos como os que foram propostos pelo projeto de pesquisa, são elementos de destaque numa formação que almeja a docência.

Entretanto, um ponto fundamental que a pesquisa tem revelado refere-se aos destaques dados pelos depoentes sobre o papel da interlocução em suas experiências de formação leitora, sobretudo quando se trata da protagonização dessa interação. Isto é, são vários os relatos em que se nota a importância assumida pela presença de uma voz autoral

, subjetiva, que expressa seu texto leitor (ROUXEL, 2012), imprimindo um pouco de si num diálogo íntimo que, no entanto, materializa toda uma experiência coletiva sobre as obras e sobre o ato de ler.

Nos processos de formação docente, incentivar e reconhecer a relevância de uma interlocução em que todos possam fazer uso da palavra e imprimir a si através da própria voz parece-nos já fundamental. Reconhecer esse fluxo de afeto a partir da própria experiência de formação leitora enseja novas formas de compreensão do lugar da docência, talvez mais silencioso, mais afeito à escuta que à eloquência.



## REFERÊNCIAS

BOMBINI, Gustavo. Sujetos, saberes e textos en la enseñanza de literatura. In: Bombini, G. *Textos retocados*. Lengua, literatura y enseñanza. Buenos Aires: El Hacedor, 2015, p. 69-77.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira*: reflexões sobre a distância. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2007.  
Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*.

Barcelona: Fondo de Cultura Económica, 2011 (edição eletrônica)

LIMA, S.O. Experiência leitora e formação docente no curso de Letras: articulações entre saberes e práticas para o ensino de literatura na educação básica. In: *Claraboia*, Jacarezinho, n. 20, p. 345-370, jul./dez. 2023. Disponível em <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1122/pdf>. Acesso em 29 nov. 2023.

OLIVEIRA LIMA, Sheila. Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna. In: *Leia Escola*, n. 22 (2), 10-26. Disponível em <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2567>. Acesso 01 dez 2023  
PETIT, Michèle. Leituras: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza, São Paulo: Editora 34, 2013.

ROUXEL, Annie. ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino de literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. In: *Criação e crítica*. n.9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em 01 dez 2023.

TFOUNI, L. V. & PEREIRA, A. C. (2018). Análise indiciária: uma topologia das singularidades. In: TFOUNI, L. V. & PEREIRA, A. C. & MILANEZ, N. (Eds.). *O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas*. São Carlos: Edufscar, 2018, p. 121-148.





# A SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO MÉTODO DE MEDIAÇÃO DO TEXTO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Estela Ramos de Souza de Oliveira*  
IFSC

*Thyago Madeira França*  
UFOTM

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O letramento literário vincula-se ao conjunto de vivências que possibilita ao leitor um encontro efetivo e afetivo com o texto de literatura. A depender do contexto em que a criança está inserida e das experiências que lhes são oportunizadas, esse processo pode iniciar-se antes mesmo da alfabetização, no contato com gêneros populares da oralidade, contações de histórias e leitura literária, realizadas por leitores experientes que atuam como mediadores. Essas práticas de leitura e escuta, quando inseridas desde a infância, integram a criança à cultura livresca e à arte literária impulsionando a trajetória leitora do sujeito.

Com vista a contribuir com as discussões em torno das estratégias para a promoção da educação literária, este trabalho propõe a aplicação da sequência básica para a promoção do letramento literário enquanto metodologia de mediação do texto de literatura na Educação Infantil. A partir do que Rildo Cosson apresenta no livro *Letramento Literário: Teoria e Prática*, cujas etapas vinculam-se mais explicitamente a leitores já alfabetizados, e considerando as especificidades da Educação Infantil, este estudo visa à transposição das etapas da sequência básica do letramento literário para grupos formados por bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Compreende-se nesta proposta de transposição metodológica que a Educação Infantil é um ambiente de democratização do acesso à literatura, no qual as crianças podem experienciar e sentir o texto de diferentes formas, encontrando nos educadores leitores de referência e mediadores aptos para promover o letramento literário. Esse entendimento está associado à perspectiva de que a educação literária precisa ser efetivada pelas instituições de ensino, considerando a competência própria de quem atua profissionalmente para/nos processos de aprendizagem. Ressalta-se que é justamente pela relevância da Educação Infantil na formação do sujeito e pela abrangência de atuação dessa etapa em todo o território nacional, que este texto foi escrito com a intenção de dialogar diretamente com educadores e educadoras que estão nas salas de referência, com a possibilidade real de promover o letramento literário com grupos de bebês e crianças.

É preciso ponderar, entretanto, que a importância dos educadores no processo de formação do leitor não isenta a necessidade de que outros atores promovam a leitura e a



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



literatura. Tampouco é o caso de associar a formação de leitores como responsabilidade exclusiva da escola e dos professores. Primeiramente, em consonância com o que traz o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os atos de educar e cuidar na Educação Infantil devem “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BNCC, 2018, p. 36). Assim, o letramento literário se enquadra na Educação Infantil na complementaridade que se espera de uma educação compartilhada entre a instituição de Educação Infantil, família e sociedade.

Nesse contexto ideal, as crianças acumulariam, antes mesmo de ingressar no ambiente escolar, vivências literárias, estimuladas por familiares e por experiências sociais em espaços não escolarizados. Por outro lado, ainda que seja ideal vislumbrarmos os primeiros contatos com a leitura mediados pela família, torna-se indispensável considerar que, em muitos casos, a figura do professor tende a representar, quando não o único, o principal mediador entre a criança e o texto. Sem desconsiderar essa realidade, portanto, para além da complementaridade, as instituições que atuam na Educação Infantil representam essa referência de universalização da literatura para as infâncias.

## EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA QUEM E COM QUEM?

Se considerarmos as crianças como os adultos do amanhã, consequentemente elas devem ser compreendidas como uma possibilidade de um mundo futuro e, eventualmente, de uma utopia que almeja transformações sociais. Entretanto, para refletirmos sobre as potencialidades de uma educação literária para a infância, também faz-se relevante considerarmos a criança enquanto um conjunto de potências em devir para as descobertas e exploração do mundo, de modo que, como dizem Ceccim e Palombini

(2009, p. 308), ser criança significa “aceitar a ousadia das viagens nômades, a coragem de se transportar para diferentes universos incessantemente, ao sabor e suas experiências cognitivas e afetivas, para extrair conhecimentos e vivências intensivas, reencontrando real e imaginário.”

Dessa forma, enquanto o adulto precisa de roteiros para se guiar em suas descobertas, a criança “cartografa em viagem, prefere a viagem. Os lugares, ela os localiza na sua carta, assinalando seus conhecimentos e movendo-se pelo produto de encontros e acasos, afetos-criança. Produz a si mesma” (CECCIM; PALOMBINI, 2009, p. 308). É nesse ato de produzir-se entre o real e o imaginário que propomos uma educação literária que equilibre as singularidades da infância e práticas escolarizadas que respeitem o direito de acesso à leitura e sua potência humanizadora.

Temos um modelo referencial de Educação, respaldado e alavancado pela BNCC, no qual a criança é pensada como sujeito social, membro de uma sociedade, como projeção do futuro adulto, correspondendo às expectativas numéricas de desempenho que ten-



dem a atender a uma agenda de um modelo de escola neoliberal. Cientes dessas condições de produção que são constitutivas de grande parte do sistema escolar brasileiro, ousamos pensar uma educação literária que seja voltada à criança como criança, reconhecida em sua complexidade, como alguém que é e ainda está por ser, como um sujeito que precisa inclusive refinar sua consciência fonológica antes da alfabetização, por meio de experiências de escuta literária que lhe permitam perceber e manipular os sons da fala. A poesia, por exemplo, pode representar uma ferramenta essencial nessa etapa anterior à alfabetização, contribuindo com o campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, proposto pela BNCC.

Desse anseio, dialogamos com Todorov (2009, p. 90) para o qual “todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos”, de modo que aqui propomos uma aproximação dialógica entre a proposta de letramento literário e a Educação Infantil, considerando a figura do professor como mediador do texto e da leitura com a criança, ambos inserindo em um contexto escolarizado convencional e regidos pelos documentos curriculares vigentes. Isso significa reforçarmos que partimos de um princípio do contexto real e da viabilidade de reprodução da proposta, uma vez que consideramos as condições materiais que alicerçam as possibilidades de mediação literária com as crianças na maior parte das escolas de Educação Infantil.

Além disso, como consideramos a intencionalidade educativa clara e uma tomada de posição responsiva por parte do mediador de leitura literária como essenciais para a consolidação de leitores na Educação Infantil, vale reforçarmos a ideia de que a literatura é sim um saber importante para a emancipação desses sujeitos em construção. No entanto, as crianças também são importantes para a literatura, no sentido de formar novas gerações que tenham condições de ler textos com profundidade sentindo-os, valendo-se da tradição literária enquanto um mundo de linguagem produzido pela humanidade e que, de forma dialética, tem como seu duplo essa mesma humanidade como indispensável para afirmar a sua existência e relevância em um mundo cada vez mais fluido e destituído de profundidade estética e reflexiva.

## A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA E LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a Educação Infantil está instituída como primeira etapa da educação e tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). Embora a obrigatoriedade ocorra a partir da pré-escola, quando a criança atinge os quatro anos de idade, a Educação Infantil entre zero e três anos pode ser ofertada em creches ou entidades equivalente e consolida-se, possivelmente, como uma das políticas públicas mais relevantes para as infâncias no Brasil. Para se ter uma ideia da abrangência da oferta no país, considerando exclusivamente os dados das



redes públicas divulgadas pelo Censo Escolar 2023, estavam matriculadas nas creches e pré-escolas, respectivamente, 2.752.576 e 4.169.142 (BRASIL, 2023). Assim, é importante considerarmos que a Educação Infantil pública brasileira é o espaço de aprendizagem para aproximadamente sete milhões de crianças, com a possibilidade de garantir acesso a determinados direitos, como preconiza a BNCC.

Esse documento organiza-se em torno de direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, instituindo objetivos que se vinculam a cinco campos de experiência: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; 5) Escuta, fala, pensamento e imaginação. Embora a potência do texto literário inscreva-o como possibilidade para o desenvolvimento de todos os direitos de aprendizagem e possa ser associado aos cinco campos de experiência, o trabalho com a literatura na Educação Infantil ganha centralidade no campo Escuta, fala, pensamento e imaginação, respaldando a implantação de estratégias de mediação intencionalmente selecionadas pelo educador.

Evidenciamos que a aplicação da sequência básica para o letramento literário na Educação Infantil deverá ser sistematizada em coerência com a intencionalidade educativa do educador-mediador, uma vez que é ela que proporciona o desenvolvimento de uma ação pedagógica com objetivos definidos e possibilidades de observação criteriosa para efetivar a formação de leitores gradativamente mais autônomos. É nesse aspecto que a transposição da sequência básica para o letramento literário na Educação Infantil recebe um apêndice em relação à proposta original de Cosson.

A intencionalidade educativa integra, portanto, de forma central esta proposta e, salvaguardando as especificidades do trabalho com o texto literário, sua definição faz ressonância ao texto da BNCC quando indica que

[...] a intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p.39)

A intencionalidade educativa é evidenciada pelo documento como contraponto à ausência de planejamento e/ou falta de objetivos previamente selecionados pelo educador para o desenvolvimento de ações educativas na Educação Infantil. De acordo com a BNCC, preconizar o protagonismo da criança e valorizar suas participações e intervenções não podem estabelecer um cotidiano escolar pautado no espontaneísmo.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação



e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2028, p.38)

Como podemos observar, A BNCC é bastante enfática quanto à importância da intencionalidade educativa, o que contribui com a sequência básica para o letramento literário uma vez que possibilita ao educador clareza desde o planejamento (seleção de textos, objetivos, formas de abordagens e atividades) até a avaliação do processo (com critérios de observação coerentes com o processo de mediação). Afinal, a concepção de protagonismo da criança não exclui a importância da elaboração docente na Educação Infantil, especialmente porque “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2018, p.39)

Estabelecida a compreensão sobre intencionalidade educativa e o quanto essa noção dentro da BNCC respalda o desenvolvimento de práticas como a sequência básica para o letramento literário no contexto da Educação Infantil, é preciso ponderar ainda que o documento tem lacunas significativas quanto à compreensão sobre o trabalho de formação do leitor de literatura. Para Lima (2022), as principais ausências do documento relacionam-se à falta de definição clara sobre literatura e formação leitora, com um apagamento sobre a importância e a potência de uma educação literária efetiva. Ainda diz que o documento parece reforçar elementos que priorizam a cultura digital em detrimento da literatura enquanto objeto essencial à formação da criança.

Frente a esses conflitos sócio-históricos que tendem a empurrar a educação literária para segundo plano, entendemos que os estudos de Cosson (2006) sobre letramento literário podem significar uma importante ferramenta metodológica para mediadores que acreditam na relevância de crianças e jovens terem experiências significativas de leitura literária.

## A SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o diálogo que buscamos entre os estudos sobre o letramento literário de Cosson e a educação literária infantil, entendemos ser relevante reforçar que há especificidades na figura do mediador/professor que lhe conferem certo protagonismo nas mediações, uma vez que as crianças não alfabetizadas demandam a presença desse leitor mais experiente para acessar textos escritos. Para tanto, apresentamos a nossa definição de mediador de leitura literária:

Definimos mediador como um agente na seleção/criação e aplicação de estratégias para a promoção do texto, um curador imbuído de sua expe-



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

riência leitora, escutador do seu tempo, das obras e dos alunos com quem dialoga, apto a promover o texto literário e colaborar com o percurso formativo de novos leitores e/ou leitores autônomos. (OLIVEIRA; FRANÇA, 2023, p. 281)

A partir disso, reforçamos que toda prática de mediação precisa estar ancorada a uma intencionalidade e a objetivos claros, independentemente do contexto educacional, bem como das condições materiais relacionadas a cada modelo de instituição escolar. Assim, além de um processo de curadoria/seleção de textos que transcenda um discurso utilitário infelizmente comum em algumas obras infantis, é relevante transcender o desejo de controle dos processos de interpretação da leitura, por meio de um planejamento que ofereça condições para uma experiência de leitura significativa. Além disso, é importante que o mediador selecione obras que não subestime os leitores e valorize “a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto” (BAJOUR, 2012, p. 31).

Dessas premissas, entendemos que os estudos sobre o letramento literário e sua proposta de sequência básica de letramento de Cosson (2006) podem representar para o mediador uma metodologia relevante para o refinamento de uma educação literária que oportunize para as crianças eventos intencionais de leitura e alcancem uma gradual autonomia leitora, a partir de “possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (COSSON, 2006, p. 48), bem como de um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Ainda, o letramento literário deve ser compreendido em suas particularidades em relação às demais formas de letramento, uma vez que deve conduzir o leitor ao domínio da palavra a partir dela mesma, bem como por precisar da escola para se concretizar. Logo, é relevante compreendermos que essa forma de letramento demanda um processo educativo específico que somente a prática de leitura de textos literários não alcança, o que se relaciona com a singularidade da linguagem literária e seu discurso estético.

Nesse contexto, Cosson (2006) propõe uma sequência básica de letramento, organizada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação é um preparativo que conduz a criança ao texto, de modo que seja possível antecipar possíveis laços do leitor com o texto a ser lido, bem como auxiliar na condução significativa do processo de leitura e instaurar movimentos de aproximação e diálogo com o texto a ser lido. Por isso, usualmente costuma-se seguir o caminho da mobilização direta ou indireta, embora sempre intertextual, das entradas temáticas selecionadas pelo mediador, de modo a alicerçar diálogos com o projeto estético do texto que prepare o leitor para recebê-lo.

Vale lembrar que o espaço educativo de uma escola de Educação Infantil deve proporcionar à criança segurança e estabilidade emocional para que ela seja capaz de se envolver em atividades que incitem aprendizagens significativas e que valorizem, principalmente se elas estiverem em fase de pré-alfabetização. Ainda, considerar que uma educação literária também deve se alinhar com os comportamentos das crianças que são influencia-





dos pelo ambiente fornecido pelos adultos. Dessa forma, a etapa de motivação da sequência de letramento também precisa ter como foco o planejamento de um espaço educativo de acolhimento, que respeite as necessidades da criança e, ainda, que busque proporcionar ao leitor uma experiência lúdica em sua interação com o texto literário. Considerando o quanto a rotina é um lugar de segurança e conforto para as crianças, a motivação também pode ser dar por um ritual de preparação para a escuta ou leitura da história.

Encaixam-se nessa etapa, por exemplo, as cantigas criadas especialmente para estabelecer o momento da contação. Ao estabelecer com o grupo uma música específica sempre que iniciar uma mediação, o educador traz uma rotina que proporciona às crianças a preparação do momento de ouvir/ler o livro/interagir com o leitor, incitando um comportamento leitor em aprendizagem. A depender da idade do grupo e da intencionalidade, a motivação pode ser composta por atividade que mobilize para o tema (o que pode variar, de acordo com o texto a ser mediado) e música específica da rotina da contação. Em síntese, essa etapa deve proporcionar para o leitor uma conexão com a comunidade de leitores da qual faz parte e incitar uma escuta/leitura com fruição.

A segunda etapa proposta para a sequência básica é a introdução, a qual tem como foco uma apresentação básica dos autores e da obra que será lida, buscando-se valorizar aspectos de seleção da obra que possam, eventualmente, despertar a curiosidade nos leitores. Cosson diz que o ideal é o contato físico da criança com a obra, demonstrando os aspectos constitutivos do livro (prefácio, capa, ilustrações, orelhas, apreciações críticas e demais elementos paratextuais). Nesse sentido, a introdução deve também funcionar como uma mobilização para a experiência de leitura, de modo a sensibilizar o leitor para o processo de imersão no universo estético da obra.

A próxima etapa é a leitura, momento em que se efetiva a experiência leitora por meio do texto literário, a partir de uma mediação com planejamento claro sobre o método, a duração e os possíveis intervalos e intervenções. Na Educação Infantil, essa etapa pode incluir diferentes performances de mediação como contação, teatralização e leitura literária. Aliás, as variações de performance do mediador (incluindo ora realizar a leitura com livro na mão, ora fazer contação utilizando as ilustrações do livro, outrora usar elementos cênicos etc.) favorecem diferentes experiências sensoriais e aprendizagens e a escolha pela forma de mediação deve ser orientada pela intencionalidade.

Por exemplo, a leitura literária realizada pelo mediador com o livro em mãos vem acompanhada do suporte do texto verbal e não verbal e possibilita que a criança escute a história e leia as ilustrações. Nesse formato, as ações do mediador durante a leitura funcionam como referência para a criança, que observará o aquele leitor mais experiente performando durante o ato de ler: a decodificação, o virar a página, os gestos, a voz, as expressões faciais etc. A presença do livro acompanhado pela leitura integral do texto é uma forma de inserir a criança na cultura letrada, reconhecendo os elementos que compõem o suporte: sinais gráficos, ilustrações, trabalho com a linguagem para elaboração de uma produção estética, direção para leitura etc.



No caso de mediações em que o livro acompanha o contador como parte da performance, sendo inserido pontualmente para exposição das ilustrações e partes do texto, a obra passa por uma transposição (comumente chamada de adaptação) para atender à proposta. No entanto, é essencial que o mediador tenha comprometimento ético com o projeto estético proposto pelo autor. Como reforça Cosson (2019, p. 20), “quanto mais se preserva o texto original escrito, mais se mantém a literariedade, por isso talvez o mais adequado seja falar de transposição em lugar de adaptação para tais obras”, uma vez que o ato não é de incorporar outras manifestações culturais ao texto, mas de veiculá-lo de outra maneira. Isso vale para as contações com o uso de outros elementos cênicos e teatralizações, quando fazem transposições do texto.

É muito importante que o mediador observe a recepção do texto entre as crianças, quais experiências e memórias as práticas de leitura e escuta geram no contato com o texto. Isso porque essas vivências na infância marcam o começo da trajetória leitora da criança e podem interferir diretamente na percepção que este leitor em estágio inicial terá acerca da literatura. Assim, o olhar sensível do educador precisa considerar se o tempo de leitura/contação/teatralização está adequado para o grupo, o ambiente está favorável para as práticas, se estão sendo oportunizadas interações entre texto e obra, se há um engajamento real entre a criança e o texto, entre outros aspectos. É importante que o mediador estabeleça/negocie com os leitores o período para a leitura, inserindo eventuais intervalos, para proporcionar a leitura individual de obras mais extensas. Para a Educação Infantil, a negociação pode ganhar outras nuances, como a repetição da leitura em diferentes momentos. Isso porque é muito comum que a criança, depois de ouvir uma história, peça ao professor que a conte novamente em outro momento. Escutar a mesma história, várias vezes, traz conforto e previsibilidade para a criança e deve parte da experiência com o texto literário. Quando a criança é contemplada pelo pedido, ou seja, quando há uma negociação entre ela e o mediador e esta sente-se ouvida, isso gera uma experiência satisfatória e uma memória afetiva sobre o texto. É válido ponderar, entretanto, que a etapa da leitura na Educação Infantil também faz parte de um processo de formador de um leitor/ouvinte, pertencente a uma comunidade (seus colegas da sala de referência), que está em formação. Assim, a postura de cada leitor/ouvinte durante a mediação é também uma conquista gradual e precisa fazer parte dos objetivos da ação pedagógica durante a etapa.

A última etapa é a interpretação, a qual, para Cosson (2006, p. 64), deve partir do “entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Face à complexidade do ato de interpretar, essa etapa deve ser planejada em dois momentos: um interior, relacionado ao encontro do leitor com a obra, por meio da decifração da palavra e da linguagem que compõe o texto; e um momento exterior, voltado para o acontecimento da interpretação como um ato de construção de sentidos em um determinado grupo ou comunidade de leitores.

O momento interior é o efeito que emerge entre o leitor, o texto lido e os desdobramentos das etapas anteriores. Assim, o mediador poderá reconhecer sentidos que dialo-





gam com o contexto de vida da criança e que podem “contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno” (COSSON, 2006, p. 65). No momento exterior, ocorre a instauração de espaços de troca e diálogo em que os leitores devem compartilhar (para ampliar) os sentidos construídos individualmente sobre o universo estético que grava e constitui o texto lido. Nessa etapa, é relevante que o mediador equilibre, de um lado, suas expectativas de que os alunos alcancem e externalizem interpretações que dialoguem com o texto, e de outro, sua sensibilidade para identificar as interações e escuta atenciosas empreendidas por alguns leitores. Dizer em voz alta as impressões sobre o texto nem sempre representa uma experiência significativa. Há leitores que fabulam em silêncio e podem levar tempo para elaborar os sentidos, principalmente leitores ainda em um processo de maturação, como é o caso das crianças.

Entre as propostas de atividades durante a etapa de interpretação na Educação Infantil está a roda de conversa, que oportuniza a participação de cada criança e fortalece a compreensão de que o grupo forma uma comunidade leitora. A depender da intencionalidade, a roda de conversa pode ganhar registros da professora escreva ou antecipar novas atividades que favoreçam a interpretação e o letramento literário. No entanto, é preciso ponderar que não há obrigatoriedade em gerar um trabalho final a cada interpretação.

Cosson (2019) lembra que o letramento literário é um processo dinâmico, de modo que não se encerra em um saber ou em um momento específico, já que se trata de uma apropriação, “o que permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tomar próprio o que nos é alheio” (COSSON, 2019, p. 25). Entendemos que os dois momentos requerem avaliações processuais em que o mediador reconheça tanto a apropriação solitária da leitura, quanto a produção de sentidos que emerge do solidário, da coletividade da sala de aula. Na avaliação, cabe ao mediador evitar a imposição de sua interpretação pessoal e gerar “um espaço de negociação de interpretações diferentes” (COSSON, 2006, p. 115) que possam conduzir o leitor a ultrapassar suas impressões iniciais, por meio do compartilhamento, da escuta e da construção de sentidos em uma comunidade de leitores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que não há receitas prontas e nem garantias que conduzam o processo de mediação literária ao sucesso na formação de leitores autônomos, no entanto reconhecemos no letramento literário um caminho com potencial para auxiliar em situações de mediação significativas entre o texto e as crianças, inserindo estes em uma cultura de refinamento da escuta, da fala, do ato de fabular e da leitura do texto literário, com vistas a uma gradual autonomia comumente almejada nos processos de letramento. Trata-se do vislumbre de uma formação de leitores que quebre as primeiras barreiras do estranhamento com a literatura, bem como ultrapasse a tradição escolar de decodificação dos textos, por meio de uma apropriação das obras que se dê pelo reconhecimento de



como o saber literário emerge de um envolvimento único com o universo estético proposto por um autor.

Entendemos que as possibilidades que surgem na sequência de letramento literário dialogam com os documentos para a Educação Infantil, bem como permitem que o mediador valorize e reforce a formação literária na infância. Entretanto, essa formação não deve depender só do desejo do mediador, mas também ser pensada enquanto política pública, com ações que garantam a experiência efetiva da literatura, por meio, por exemplo, da presença de livros nas mãos das crianças e dos professores, bem como do estabelecimento de condições objetivas e subjetivas para que nas escolas se consiga promover mediações que fortaleçam a educação literária das crianças.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-e-scolar/resultados>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 jan. 2024.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analice de Lima. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. Psicologia e Sociedade, v. 21, p. 301-312, 2009.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

# CAFÉ COM BROA E LITERATURA BOA: POR UMA EDUCAÇÃO E UMA MEDIÇÃO LITERÁRIAS DE QUALIDADE

**Hércules Tolêdo Corrêa**

*Universidade Federal de Ouro Preto*

**Rosângela Márcia Magalhães**

*Universidade Federal de Ouro Preto*

**Daniela de Carvalho Pena Gonçalves**

*Universidade Federal de Ouro Preto*

**Amanda Cristina Silva Carneiro**

*Universidade Federal de Ouro Preto*



**Literatura Infantil  
e Juvenil**  
*Mudanças em movimento*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto contemporâneo, a importância da formação continuada para os profissionais da área de educação tem sido amplamente debatida, a fim de manter os educadores atualizados e superar eventuais deficiências de suas formações iniciais. O projeto “Café com broa e literatura boa: promoção do letramento literário na escola pública”, uma iniciativa de extensão do grupo de pesquisa Multdics (Multiletramentos e usos das TDIC na Educação), da Universidade Federal de Ouro Preto, surge como possível resposta a essa demanda. O projeto foca na discussão de aspectos relacionados ao ensino de literatura e na qualidade das obras literárias destinada às crianças, tendo como objetivo principal, capacitar professores para se tornarem leitores críticos, habilitando-os a instruir e formar o leitor literário.

Este artigo apresenta uma análise detalhada da formação proporcionada às professoras e participantes do projeto. A execução do projeto ocorreu no período entre agosto de 2021 e julho de 2023, voltado exclusivamente para profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Itabirito/MG, e, entre agosto de 2023 a junho de 2025, a edição aberta para todos os interessados em literatura para crianças – professores da educação básica, alunos de graduação e pós-graduação, entre outros. A formação consistiu em uma série de encontros virtuais, realizados por meio da plataforma *Google Meet*. Nos encontros, foram abordados textos teóricos pertinentes e conduzidas oficinas de leitura, além de avaliação de obras literá-



rias. Também foi possível realizar um encontro presencial em março de 2023 na Escola Municipal Natália Donada Melillo, sendo espaço e tempo enriquecedor para o projeto. O resultado foi o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficazes para a promoção do letramento literário.

O objetivo geral do projeto é formar professores para promoção do letramento literário em escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: subsidiar teoricamente a formação do professor para o letramento literário, identificar aspectos estéticos de obras literárias para crianças, formar leitores críticos de literatura para crianças e contribuir na construção de propostas pedagógicas de promoção do letramento literário. Neste sentido, concebemos que o letramento literário caracteriza-se como um dos desdobramento do letramento, sendo um processo de apropriação da literatura “que não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)

A oferta desta formação continuada enriqueceu o embasamento teórico dos participantes e fomentou a ampliação de seus repertórios literários. Além disso, foi possível desempenhar um papel importante na expansão de práticas pedagógicas orientadas para a formação literária das crianças, preparando professores mais capacitados e engajados no processo educacional. Este artigo explora de maneira aprofundada o impacto e a eficácia do projeto de extensão, destacando suas contribuições para a formação literária nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## VIABILIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMA REMOTA

A formação proporcionada pelo projeto “Café com broa e literatura boa” se baseou em palestras e oficinas de leitura intensivas, que exploraram detalhadamente a qualidade estética das obras literárias. A equipe do projeto realizou um levantamento prévio de assuntos relevantes, que poderiam contribuir para as discussões. Dentre as opções, foram mapeados temas como: Aspectos históricos da literatura para crianças no Brasil; O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do final dos anos 1990 a 2015; Modelos/paradigmas de ensino de literatura para crianças; Letramento literário: conceituações; Materialidade da obra para crianças; Literatura infantil e gêneros literários: prosa e poesia; Literatura para bebês e crianças bem pequenas: características e funções; Diversidade étnico-racial em obras para crianças: negros e indígenas; Diversidade de gênero e de modelos familiares em obras para crianças; Livro-brinquedo, livro-objeto e livro de artista para crianças, entre outros.

A partir de então, foram enviados convites para que convidados externos, incluindo professores universitários, pesquisadores e estudantes de pós-graduação, pudessem apresentar e somar às discussões, proporcionando uma visão especializada e diversificada sobre os temas. Todos os encontros foram mediados pelo professor e coordenador do projeto, Hércules Tolêdo Corrêa.





A análise dos textos teóricos e teórico-práticos foi essencial para a fundamentação das abordagens literárias adotadas. Os textos serviram como base teórica sólida, orientando as análises literárias quanto a formulação de propostas pedagógicas inovadoras. Além disso, as reuniões síncronas, realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, ofereceram um espaço dinâmico para discussões em tempo real e esclarecimento de dúvidas. A disseminação da pandemia de COVID-19 impôs desafios inéditos aos processos educacionais, demandando rápida adaptação às circunstâncias. Diante das preocupações com a saúde e segurança dos participantes do projeto, a escolha pelo formato à distância foi necessária - formato que também se mostrou uma boa escolha a longo prazo, permitindo a ampla participação de demais interessados do país. Todos os encontros foram gravados e disponibilizados posteriormente para os participantes do projeto, a fim de permitir a revisão e o aprofundamento dos conteúdos discutidos.

Em março de 2023, foi possível realizar um encontro presencial na cidade de Itabirito, na Escola Municipal Natália Donada Melillo (figuras 1 e 2), que teve como objetivo estreitar os laços entre os participantes do projeto, que até então só haviam se “encontrado virtualmente”. Entre a palestra e “Literatura com e para crianças: ler, dizer e contar histórias”, proferida pela Prof.a Dr.a Renata Junqueira de Souza (UFOP/UNESP) e a performance artística “Aiyra e o Rio: o silêncio barulhento de Uaçá e a Maratona do tempo”, realizada pela multiartista Thaís Alessandra (Mestra em Artes Cênicas/UFOP), também foi oferecido um lanche para que os participantes pudessem desfrutar de uma boa quitanda mineira, com direito a pão de queijo, bolo, broa e café, fazendo jus ao nome do projeto.

Figuras 1 e 2: Encontro presencial na Escola Municipal Natália Donada Melillo



(Itabirito/MG). Fonte: Registros de Amanda Carneiro, 2023.

As datas dos encontros foram divulgadas previamente nas redes sociais do projeto (Instagram e Facebook) e no grupo do WhatsApp, com cerca de 85 participantes. Ao final do projeto, os participantes receberam um certificado referente a quantidade de horas dedicadas aos encontros.

## IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Diferentes estudos apontam que a literatura muitas vezes não está presente nas grades curriculares dos cursos de formação docente, o que torna necessário a oferta de formação continuada a fim de suprir tais fragilidades provenientes da formação inicial. Os professores apresentam demandas diversas no que se refere à prática com a leitura literária em sala de aula, seja no sentido de estratégias de mediação ou na seleção dos livros, organização dos espaços e tempos para leitura com as crianças. No que se refere à necessidade da formação em exercício, Baptista e Barreto (2019) sinalizam, ainda, que mesmo quando se tem uma sólida formação inicial, a formação continuada é imprescindível para o desenvolvimento profissional, sendo ainda mais relevante quando a inicial se mostra fragmentada. Dessa maneira, possibilitar ações formativas que contribuam com práticas pedagógicas mais efetivas na perspectiva do letramento literário das crianças nas escolas é essencial.

Os encontros ofertados pelo projeto de extensão possibilitaram espaços para reflexões teóricas que potencializaram discussões nas quais os participantes compartilharam seus conhecimentos e experiências pedagógicas e literárias, oportunizando a construção de novos saberes e práticas. Nesse panorama, para Nóvoa, “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (Nóvoa, 1997, p. 26).

Os participantes também puderam ampliar seu repertório literário, além de se apropriarem de conceitos e estratégias metodológicas relevantes que favorecem a ação mediadora com a leitura literária no ambiente escolar. A experiência do projeto “Café com broa e literatura boa”, portanto, oportunizou resultados relevantes para a construção de novos saberes e reflexões sobre a prática educativa, conforme depoimento apresentado por uma das docentes participantes:

Esse projeto trouxe para minha vida profissional grandes contribuições para o trabalho com a leitura literária com as crianças. As indicações literárias, formas de mediação e as experiências compartilhadas nos encontros me fizeram refletir e mudar ações no ambiente escolar. O conhecimento possibilita a mudança e a mudança transforma ações. (PROFESSORA ANA, 2023)

Nessa direção, entendemos que o processo formativo foi significativo para a ampliar e ressignificar as possibilidades de trabalho com os livros literários e as crianças, inseridas em turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com as quais as professoras e supervisoras pedagógicas participantes atuavam. “Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados” (NÓVOA, 2010, p. 27).

Os debates, no decorrer da formação, proporcionaram reflexões sobre a vasta produção de livros destinados às crianças e jovens e a necessidade de fazer escolhas intencionais para abranger a diversidade de autores, gêneros, temáticas, técnicas de ilustração, dentre



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



outras possibilidades, e a qualidade estética literária das obras. Com as políticas públicas de fomento à leitura literária que contempla a distribuição de acervos às escolas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD), os professores são os principais envolvidos na escolha dos livros que irão compor os acervos das salas de aulas e bibliotecas escolares. Esse processo, por meio do qual os livros são selecionados, é complexo e têm implicações no êxito do trabalho com a literatura junto às crianças. Portanto, dialogar sobre as características e as potencialidades presentes nas obras literárias de qualidade requer determinados saberes e embasamento teórico específico.

## O QUE É LITERATURA BOA?

Segundo Magalhães (2023) conceituar literatura é algo muito complexo e merece várias reflexões. Ao longo da história muitos conceitos foram apresentados em relação ao que é a literatura, mas “o que parece permanecer intocado é a força da palavra como forma de simbolizar o mundo e o lugar das pessoas no mundo.” (COELHO, 2000, p. 58). Diante disso, como definir literatura?

Sabemos que conceituar literatura não é tarefa fácil. Embora possamos definir a literatura com expressões como “arte das palavras” ou “forma de manifestação artística, em prosa ou em verso, por meio de palavras”, sabemos o quanto podem ser reducionistas e provisórias, pois o que é considerado literatura numa época pode não ser em outra ou o que é considerado literatura para um determinado grupo pode não o ser por outro e assim vai. (CORRÊA, MAGALHÃES, GONÇALVES, 2022)

Dessa forma, pensar em “literatura boa”, por sua vez, torna-se ainda mais complexo e subjetivo. Portanto, temos consciência que a expressão “literatura boa” é questionável, pois nos leva a pensar: “O que vem a ser “literatura boa?”, “Boa para quê?” ou “Boa para quem?” (MAGALHÃES, 2023, p. 76). Mas, mesmo assim, utilizamos tal expressão como forma de indagar nosso público para as discussões propostas com o projeto de extensão. Essas questões não possuem respostas tão simples, no entanto, são as perguntas que despertam o interesse, incitando a reflexão sobre a relevância da linguagem literária na vida das pessoas, especialmente das crianças.

De acordo com Corrêa (2008, p. 93), livros de qualidade são obras que “levam o leitor a pensar, enquanto as leem, ou provocam nele o encantamento próprio às experiências com a arte – que é a chamada fruição estética”. Já Paiva (2016) enfatiza três aspectos que devemos observar no momento de avaliar os livros de literatura destinados às crianças: atenção à qualidade textual; qualidade temática e o projeto gráfico. Segundo essa autora, são essas três dimensões, de forma integrada, que definirá a qualidade de uma obra literária.

Logo, ao pensarmos o trabalho com a leitura literária, a escolha das obras deve receber uma atenção especial. Segundo Palo e Oliveira (2006) precisamos ofertar textos lite-

rários que contribuem para ampliação do repertório linguístico dos leitores e, ao mesmo tempo, que propiciem a fruição estética. Além disso,

(...) o pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios, agente de seu próprio aprendizado. A criança, sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente, nem um 'adulto em miniatura', mas é o que, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo, indutivo, analógico e concreto da natureza humana. (PALO & OLIVEIRA, 2006, p.8)

Nesse panorama, dentre os critérios para escolher os livros literários, podemos destacar a qualidade estética da obra e das ilustrações, os gêneros que auxiliam no enriquecimento literário e linguístico das crianças, o projeto gráfico-editorial e a adequação da linguagem aos estudantes.

Segundo Colomer (2017), precisamos escolher obras literárias de qualidade, que fujam de uma linguagem óbvia ou que fazem apenas uma descrição do que é comum e conhecido para o leitor; isto porque elas possibilitam a ampliação e rupturas de expectativas o que, por sua vez, provoca a apreciação estética e alarga horizontes literários

Além desses cuidados ao escolher uma obra, o professor deve saber o que de fato define a literatura infantil dos demais livros. Segundo Souza, Giroto e Silva (2012), há vários critérios que podemos levar em consideração e destacamos alguns:

o primeiro é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito possuindo uma boa narrativa, com a articulação entre enredo e personagem, fugindo de uma sequência linear da obra, da qual o leitor precisa fazer pouco para que ela seja compreendida; o segundo é que toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto; o terceiro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. Estes, por sua vez, precisam sempre de atualizações, não contêm mensagem implícita e abordam um determinado conteúdo das diversas áreas do conhecimento como ciências, meio ambiente, matemática, etc., precisando sempre de atualizações, além de não causarem emoção. Um outro aspecto que podemos discutir é a qualidade dos textos infantis brasileiros. (SOUZA, GIROTO, SILVA, 2012, p.174)

Diante disso, podemos afirmar que o contato das crianças com literatura infantil de qualidade desperta o encantamento e fomenta a imaginação. A "literatura boa" considera as crianças como seres inteligentes, autônomos, críticos, além de suscitar questionamentos, desejos, inquietações e proporcionar diferentes emoções. Afinal, literatura é arte, é um modo privilegiado de vivenciar o mundo em suas infinitas possibilidades.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas conclusões e reflexões surgem a partir dos resultados obtidos e dos desafios enfrentados ao longo da execução do projeto “Café com broa e literatura boa: promoção do letramento literário na escola pública”. A formação oferecida aos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental revelou-se fundamental para a capacitação docente, proporcionando-lhes ferramentas valiosas para promover o letramento literário entre os alunos.

A participação ativa do projeto nas políticas de formação de leitores do município de Itabirito, por exemplo, foi evidenciada pelo fornecimento de subsídios ao projeto “Voando pelo mundo” e pela contribuição às feiras literárias das escolas municipais. Além disso, a colaboração estendida às formações extras promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Itabirito, incluindo os sábados letivos, demonstrou o engajamento contínuo e a relevância do projeto no cenário educacional local.

A parceria estabelecida com a pós-graduação e a pesquisa, por meio da tese de doutorado da Rosângela Márcia Magalhães, intitulada “Modos de ensinar literatura infantil na escola: (trans)formando leitores literários”<sup>1</sup> consolidou a integração do projeto com o meio acadêmico, enriquecendo as discussões e aprofundando o embasamento teórico das atividades. Os encontros virtuais também foram essenciais para permitir a participação dos professores de forma acessível e conveniente no momento em que o isolamento social era recomendado devido à pandemia e, posteriormente, para garantir a ampla participação de interessados de todas as regiões do país.

Nossas conclusões não indicam apenas os resultados positivos alcançados, mas também um caminho de aprimoramento. É importante ponderar que o projeto também enfrentou desafios significativos em sua primeira edição: limitar o oferecimento exclusivo aos professores da rede municipal de educação de Itabirito/MG, embora tenha promovido uma interação mais próxima e contextualizada aos participantes, também restringiu a potencial expansão do projeto. Houve dificuldade de participação dos professores devido aos horários dos encontros (dias úteis no período da noite), apontando para a necessidade de rever as datas e horários sugeridos. Da mesma forma, foi observado que a certificação de participação pontual nos encontros, ao invés da certificação unificada ao final de cada edição, poderia incentivar ainda mais a presença e o engajamento dos professores. Essas considerações permitiram aprimorar as estratégias adotadas, resultando em ajustes para a segunda edição do projeto, que iniciou em agosto de 2023.

O projeto “Café com broa e literatura boa” se posicionou como um modelo de como a formação continuada pode impactar positivamente o letramento literário nas escolas, sugerindo um potencial ainda maior quando consideradas as melhorias indicadas. Ao possibilitar a formação para professores da Educação Básica e demais interessados em todo o Brasil, o projeto expandiu significativamente seu alcance: na sua segunda edição,



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

<sup>1</sup> O link para acessá-la é <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/16487>

com mais de 650 inscritos, o projeto promove a disseminação do embasamento teórico sobre literatura e impulsiona práticas pedagógicas eficazes em letramento literário, apresentando novos horizontes para os docentes e leitores literários em formação.

## REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

BAPTISTA, Mônica Correia; BARRETO, Angela Rabelo. **Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil**. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 8, n. 2, p. 157- 180, 2019.

COLOMER, Teresa. **Crêterios de avaliaçãõ e seleçãõ de livros infantis e juvenis**. In: Introdução à literatura infantil e juvenil atual. Tradução: Laura Sandroni. 1ª ed. São Paulo: Editora Global, 2017.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; MAGALHÃES, Rosângela Márcia; GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena. **Bora ler literatura na escola? Projeto de extensão Café com broa & literatura boa**. In: O que pode a Literatura na escola? Pesquisas e práticas em literatura e ensino. Juiz de Fora, UFJF, 2022.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. (2008). **Qualidade estética em obras para crianças**. In: Paiva, A. & Soares, M. (orgs.). Literatura Infantil: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica.

MAGALHÃES, Rosângela Márcia. **Modos de ensinar literatura infantil na escola:(trans) formando leitores literários**. Rosângela Márcia Magalhães. - 2022. 304 f.: il.: color., gráf., mapa. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/16487>. Acesso em 24 de jan. de 2024.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Educa, Lisboa, Portugal, 2010.

PAIVA, Aparecida. **Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE**. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção leitura e escrita na educação infantil. 1 ed. v. 8. Brasília: 2016.

PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil – voz de criança**. São Paulo: Ática, 2006.



PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

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 leitura para si.** Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012 Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14914/841>. Acesso em 24 de jan. de 2024.



# CÍRCULO DE LEITURA: ENTRELAÇANDO FIOS DE UMA REDE DE LEITORES E MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA

**Patrícia Barros Soares Batista**

*Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG  
Centro Pedagógico*

**Kely Cristina Nogueira Souto**

*Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG,  
Centro Pedagógico*

## INTRODUÇÃO

As experiências literárias constroem e reconstróem a palavra que “nos humaniza” (COSSON, 2014, p.23), característica que imprime à literatura a premissa de direito humano (CÂNDIDO, 1988). O compartilhamento de experiências em torno de textos literários contribui para a resignificação das práticas educativas e a revisão de saberes cristalizados em torno a leitura.

Diversos estudos apontam a importância da leitura literária na formação integral dos sujeitos (PAULINO, 2006; COSSON, 2014). Nessa perspectiva, este trabalho busca apresentar o Projeto de Extensão Círculo de Leitura do Centro Pedagógico da UFMG, que tem por objetivo mais amplo consolidar-se como um espaço de formação docente voltado à (re)construção de saberes, fruição e reflexão sobre a literatura e as práticas de formação leitora nas escolas e em espaços de educativos. Buscamos tecer algumas reflexões sobre tais ações considerando que a trama da formação de uma rede de leitores e mediadores de leitura se dá por meio do entrelace de muitos fios que perpassam âmbitos e atores sociais distintos a partir de um “persistente trabalho social que inclui docentes, bibliotecários, pais, técnicos, pesquisadores, críticos, promotores de leitura, editors, escolas, instituições não governamentais e o Estado” (ANDRUETTO, 2012, p.62).

Iniciado em 2019 por um grupo de professoras dos anos iniciais do Centro Pedagógico da UFMG, o projeto se organiza por meio de encontros mensais e se ancora na metodologia dos Círculos de Leitura (COSSON, 2014), que prevê o compartilhamento de textos literários e teóricos e trocas de experiências docentes de modo a tecer uma rede de leitores e mediadores de leitura sensíveis e críticos. A ação conta com educadores/as que atuam em instituições de educação infantil e do ensino fundamental da rede pública de ensino de Belo Horizonte, além dos estados de São Paulo e Tocantins.

Ao tratar da temática ligada à literatura dentro do ambiente escolar, Soares (2006) destaca que se trata de um processo inevitável e muito importante, que exige uma adequa-



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*





da escolarização da literatura. Diante disso, algumas questões se impõem e provocam inquietação, dentre as questões destacamos uma que orienta as nossas ações: como assegurar a abordagem estética, caracterizada pela ênfase na relação livre e prazerosa com o texto e assegurar as habilidades de leitura exigidas no currículo formal? Tal indagação leva-nos a pensar que, se por um lado há uma preocupação excessiva com a didatização da literatura, por outro, a negação absoluta da dimensão primordial da escola – o ensino – pode acarretar prejuízos aos estudantes, pois ao privilegiar unicamente o prazer, deixam-se de lado práticas e atividades que são necessárias para o desenvolvimento das competências de leitura (COLOMER, 2003).

Esse tipo de indagação permeia a prática de grande parte dos/as docentes e delinea o percurso formativo o qual o projeto de extensão *Círculo de Leitura* se propõe a contribuir: oportunizar experiências literárias nos ambientes educativos tendo em vista que a literatura é uma das expressões mais importantes da cultura e uma construção social que vai além do livro como objeto cultural. Os leitores precisam ser construídos, pois não se nasce leitor, torna-se, e para tanto é necessário haver mediadores comprometidos com o literário. Nesse sentido, O projeto de ensino e extensão *Círculo de Leitura* vem, buscando contribuir para a formação leitora pautando-se na premissa de que a literária nos remete ao que de mais profundamente humano há em nossa constituição e na centralidade da reflexão-ação no fazer docente. Neste trabalho, apresentamos as ações de extensão desenvolvidas na Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais Centro Pedagógico (EBAP/CP/UFMG) por meio dos *Círculos de Leitura*. Participam dessas ações docentes (em formação inicial e continuada) de diferentes instituições públicas municipais, estaduais e federais.

## O PROJETO CÍRCULO DE LEITURA E A LITERATURA: CONSTRUINDO PONTES POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A literatura é uma das expressões mais importantes da cultura, sendo uma construção social de grande relevância. Ser leitor é um direito de todos/as e requer tempos e espaços adequados para que o encontro com os livros ocorra de modo plural e singular, de maneira a constituir leitores interessados, críticos, entusiasmados. Tendo em vista que a literatura é o lugar onde muitas vezes nos debruçamos com o diferente é importante considerarmos que, ali, nesse movimento de encontros, aprendemos a ler a nossa vida e a vida dos outros, dando sentido aquilo que vemos ao nosso redor, à medida em que olharmos “até pulverizarmos os olhos” (ANDRUETTO, 2012, p.76).

Nesse sentido, o Projeto *Círculo de Leitura* CP/UFMG desenvolve, desde o ano de 2019, ações de formação docente com foco na mediação literária. Trata-se de uma ação de extensão que pode ser definida como sendo uma

ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com um sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e

popular. Nessa perspectiva, as camadas populares deixaram de ser o objeto para se tornarem o sujeito da ação extensionista, denotando, assim, avanços significativos em relação à noção de Extensão Universitária construída na década anterior (FORPROEX, 2012, p.7).

Buscando adotar uma postura horizontalizada de trocas de saberes, as atividades do projeto se organizam em dois grandes eixos: a formação continuada de docentes da rede pública de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana e a formação de futuros docentes, graduandos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, tendo como foco a literatura. Compreendendo que a Extensão Universitária se configura como um instrumento efetivo de mudança da Universidade e da sociedade, em direção à justiça social e ao aprofundamento da democracia, e a busca das novas oportunidades que se descortinam no contexto internacional e na realidade brasileira (FORPROEX, 2012, p.9), buscamos estabelecer uma interação dialógica, através das atividades extensionistas, a fim de contribuir para a democratização do conhecimento e do acesso à literatura especialmente junto a docentes em formação inicial e continuada da rede pública de ensino.

Estudos que se dedicam à formação docente vêm apontando que a leitura literária se constitui em um desafio para os/as professores/as. Os desafios, segundo dados revelados nas investigações realizadas por Aragão (2016) e Cosson (2013), relacionam-se à formação leitora de estudantes na escola, mas, também, à própria formação docente, tanto no se refere à prática de leitura no fazer pedagógico cotidiano da sala de aula, quanto no decorrer da trajetória de suas vidas. Nesse sentido, uma formação contínua voltada para a literatura cumpre um importante papel social no tocante à construção de comunidades leitoras entre docentes e, conseqüentemente, entre estudantes.

A busca pela articulação entre teoria e prática tem se constituído como uma premissa dos projetos de pesquisa e extensão do Centro Pedagógico da UFMG, uma Escola de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais que tem como base a formação docente, na tentativa de manter uma interlocução permanente com instâncias de formação e demais redes de ensino. Assim, o projeto Círculo de Leitura surge como uma ação extensionista que busca problematizar diferentes aspectos relacionados à literatura de modo a estabelecer um diálogo com a vida pessoal e profissional de professores/as da Educação Básica, a partir de reflexões sobre literatura, infâncias e escola.

As ações propostas nesse projeto visam contribuir para o campo de formação docente e para a constituição de uma comunidade de leitores, que trocam experiências e sentidos a respeito da leitura literária em sua vida e em seu exercício docente. Busca-se contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre as práticas mais efetivas de mediação literária em sala de aula, democratizando o acesso à literatura.

No ano de 2022, o projeto Círculo de Leitura firmou uma parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT). A parceria se efetivou em função dos interesses pela maior interlocução entre as instituições e pela oferta de maiores possibilidades de uma formação literária aos futuros professores. De acordo com Castrillón (2011), a formação





de leitores exige docentes sensíveis, reflexivos e conscientes da importância de conhecimentos teórico-práticos sólidos. Visando uma formação mais ampla e significativa para os/as participantes do projeto, em 2023 estabelecemos uma agenda mensal de encontros formativos específicos realizados com educadores de Belo Horizonte e região metropolitana e com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, dentro da carga horária da disciplina Alfabetização e Letramento. Atualmente, 32 estudantes do curso de Pedagogia da UFT - Campus Arraias - participam do projeto.

Todo o trabalho fundamenta-se na concepção da literatura como uma tentativa de compreender o mais profundamente humano (ANDRUETTO, 2012). Assim, a literatura é entendida como um direito básico e inalienável de todos os cidadãos (CANDIDO, 1988), o qual, em função das desigualdades sociais, não é assegurado a grande parcela da população brasileira.

Como produções oriundas do Círculo de Leitura, no que se refere a divulgação do conhecimento produzido, destacamos o site do projeto<sup>1</sup>, bem como as newsletters<sup>2</sup>, além da participação em eventos científicos divulgando as ações extensionistas do projeto. Neste momento, almejamos expandir o compartilhamento de conteúdos, por meio de podcasts e um canal do youtube no ano de 2024.

## OS CÍRCULOS DE LEITURA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA QUE PROMOVE ENCONTROS ENTRE LIVROS E LEITORES

Os círculos de leitura constituem-se como uma prática de leitura coletiva e de compartilhamento de textos (COSSON, 2014) de grande relevância, tendo em vista que, embora exista uma grande produção literária endereçada para crianças e jovens no Brasil atualmente, nem sempre a sua diversidade e qualidade são objetos de discussão e análise qualificada nas escolas.

A metodologia consiste em reuniões periódicas de pessoas em torno da discussão da leitura de uma obra literária ou de outros gêneros, como o acadêmico, por exemplo. De acordo com Cosson (2014), em função das especificidades nos modos de funcionamento, os círculos de leitura podem ser classificados como estruturados, onde os participantes seguem um roteiro bem definido de atividades relacionadas à leitura, a discussão e o registro de conclusões sobre a obra lida; já nos círculos de leitura semiestruturados, uma pessoa conduz e organiza as atividades, orientando o processo de leitura dos participantes; por fim os círculos de leitura abertos são conduzidos por todas as pessoas participantes durante as atividades de leitura condução coletiva das atividades de seleção, leitura e impressões sobre as obras.

Para Cosson (2014, p.51) “independentemente do formato, o primeiro passo para se montar um círculo de leitura é identificar os participantes e seus interesses de leitura”. Ao

<sup>1</sup> Acesse: <https://circulodeleituracpufmg.wordpress.com/>

<sup>2</sup> <https://www.cp.ufmg.br/projetos/extensao/circulo-de-leitura-cp-ufmg-formacao-de-leitores-e-mediadores-de-leitura-literaria-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-e-educacao-infantil/>



se pensar em uma sala de aula, o/a professor/a deve estar atento/a aos interesses imediatos dos/as estudantes, mas também deve buscar contribuir para a ampliação do repertório estético-cultural dos/as leitores/as em formação. Assim, um conjunto de obras é selecionado junto aos participantes e uma agenda de encontros é elaborada.

Para se realizar os círculos de leitura é importante orientar os/as participantes em relação aos procedimentos durante a atividade. Esse passo “é fundamental na escola e deve ser bem preparado pelo professor” (COSSON, 2014, p.52). Em seguida tem-se o compartilhamento das leituras, sendo essencial a liberdade para se falar o que se deseja sobre as impressões de leitura, o respeito aos diferentes posicionamentos dos participantes, à articulação dos textos lidos com outras experiências de vida, entre outros aspectos. Com crianças em processo inicial da aprendizagem da língua escrita, essa proposta ocorre por meio da leitura compartilhada, com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou jovens já alfabetizados, esse compartilhamento pode se dar em pequenos grupos, nos quais os/as participantes discutem o que leram.

Adotamos o modelo semiestruturado, em que uma pessoa conduz e organiza as atividades, orientando o processo de leitura dos participantes. Destacamos que foi notável o aumento do interesse dos graduandos participantes do projeto pela leitura literária à medida em que as ações avançavam, demonstrando maior compreensão sobre a importância da literatura como uma experiência e não apenas como um foco didático, técnico, pela gramática e interpretação textual como muitas vezes a literatura tem sido concebida nas escolas.

Nos nossos Círculos de Leitura mensais compartilhamos impressões sobre os textos lidos, mas sobretudo, afetos, sentimentos e sensações despertados através de imagens e palavras. Abre-se, assim, um potente espaço para a trocas e interações. São encontros permeados de afetos e sentimentos tendo como fio conductor obras literárias escolhidas e indicadas previamente para leitura. A cada leitura, a cada mediação, a cada obra uma construção (re) construção de saberes e experiências.

Defendemos a ideia de que o acesso à leitura literária deve ser uma premissa no ambiente escolar. Sabemos que em função da formação docente, muitas vezes lacunar, isso nem sempre ocorre. Para que haja condições que tornem possível o encontro entre leitores e livros é necessário que haja mediadores críticos, sensíveis e conscientes do seu papel social. Os mediadores de leitura são “aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem” (REYES, 2014, p. 213). A iniciativa para a implementação de Projetos de formação de mediadores literários torna-se improtante nesse contexto. Ainda que a escola não seja o único local em que há mediação da leitura, ela se configura como uma instituição central nas práticas que contribuem para a formação de leitores.

Ler a palavra, buscando encontrar nela uma voz que não é nossa, mas que para cada pessoa é tão singular que esta passa a fazer parte de si, denota uma dimensão humana: a incompletude (GOLDIN, 2012), a necessidade do encontro. Ao nomear o mundo, a par-



tir do encontro com o outro, a literatura pode nos humanizar no sentido mais profundo dessa palavra, à medida em que apresenta o mundo por meio de experiências estéticas num todo articulado, entrelaçando conteúdo e forma, se configurando, assim, como um direito humano (CANDIDO, 1988). O compartilhamento de experiências em torno de textos literários, ancorados em referenciais teóricos, pode proporcionar a ressignificação das práticas educativas, além da revisão de saberes cristalizados em torno da leitura, assegurando, assim, o direito humano à experiência transformadora da literatura. Esperamos, assim, contribuir para a efetivação da educação literária nas escolas e a ampliação de saberes outros sobre o mundo.

## AÇÕES FORMATIVAS EM PROL DA AMPLIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Compreendemos que o formar-se é um processo permanente que abarca mudanças e aprendizagens contínuas que cada um/a tece consigo mesmo e nas interações sociais nas diferentes esferas nas quais convive. Desse modo, a formação de professores não se dá em um único momento, mas é uma ação contínua, que acontece ao longo da vida, sendo constantemente revista e ressignificada. Assim, para além dos encontros, a coordenação da equipe do Círculo de leitura produz e divulga semestralmente, newsletters com reflexões oriundas das ações realizadas no projeto. A seguir apresentamos a primeira produção divulgada no ano de 2021:

Figuras 1 e 2: newsletter do Projeto Círculo de Leitura, n. 01





Esta edição da newsletter foi produzida e divulgada em um momento histórico marcado pela pandemia de covid-19, na qual o estranhamento e as incertezas trazidas pelo contexto pandêmico iniciado no ano anterior, ainda se faziam fortemente presentes nas diferentes instâncias sociais. A produção trouxe reflexões sobre o estranhamento. “O que me é estranho, o que me faz sentir estranho, pode ser objeto de estranhamento do outro também” (BATISTA, 2021, p.02). Assim, a partir do diálogo com a obra “Eloísa e os bichos” (BUIRAGO, 2013), da editora Pulo do Gato, as pessoas participantes da ação dialogaram sobre as experiências nas quais temos que lidar com o medo, refletindo sobre o tempo como acalentador que, assim, como na história de Eloísa, nos ensina a ver os “bichos estranhos”, verdadeiros “monstros” com outros olhos, pois, nós, também passamos a ser outros com o tempo. A partir das conversações literárias em torno de uma obra infantil foi possível compreender melhor que a única certeza que temos é que a literatura fortalece, humaniza e nos auxilia a compreender a complexa realidade humana.

Além disso, discutimos a mediação a partir da metáfora do mediador como ponte. Entendendo que o mediador tendo a consciência de que a leitura é um direito, deve buscar democratizar as experiências literárias, criar novos modos que permitam ir além do acesso aos livros. Ler para alguém, segundo Daniel Goldin (2012, p.42) é “abrir um espaço para a quebra do tempo regular, que dá serenidade, que permite a chegada de uma brisa fresca” e que dá poder ao outro para viver realidade outras e ampliar o seu olhar e sentir sobre o mundo.

Sabemos que há inúmeros desafios e atravessamentos sociais, políticos, econômicos e culturais que dificultam esse acesso à grade parte da população brasileiro. Por isso, a partir do círculo de leitura, buscamos propiciar encontros literários que contribuam para edificar o ser humano em suas diferentes dimensões, auxiliando-o a elaborar e reelaborar as complexas relações que se estabelecem no mundo. Dialogando com essa ideia, uma das professoras participantes, por exemplo, apresentou uma situação que lhe veio à mente a partir da leitura de “Eloísa e os bichos”, um momento em que a sensação de estranhamento e medo é enorme: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A empatia e o olhar cuidadoso para o outro em um contexto totalmente distinto do que a narrativa nos apresenta, mobilizou a docente e o olhar empático e solidário com a qual olhamos para a protagonista se fez presente também no modo como a professora vê esse processo de transição escolar. Cada professora teve a oportunidade de dialogar com a obra escolhida para a leitura, tecendo fios de sua vida, entrelaçando, a partir de sua voz e seu olhar específico, a sua própria narrativa.

A partir dos retornos das educadoras sobre a participação no projeto, podemos afirmar que ao trazer o vivido para o plano da reflexão, tem-se a oportunidade de compartilhar impressões sobre uma mesma obra, trocar pontos de vista e assim alargar o olhar para aspectos postos pela palavra e, sobretudo, pelo não dito, preenchendo lacunas e atribuindo sentidos, o que exige uma atuação autoral, sensível. Assim, torna-se possível ampliar repertórios e a compreensão de que a experiência literária permite-nos dialogar o real

com o imaginário, nos permite viver o não vivido, reviver experiências, enfim ser nós mesmos e sermos outro(s).

Figuras 3 e 4: newsletter do Projeto Círculo de Leitura, n. 03



Fonte: As autoras

No que se refere à presença da literatura na escola, quanto mais intensos forem os momentos de leitura e conversa sobre o que se leu, mais a literatura “cumprirá a sua função de responder também, de seu lado, pela compreensão do humano” (DEBUS; BAZZO; BORTOLOZZO, 2017, p.27). Proporcionar vivências e reflexões que potencializem a escola como lugar privilegiado de experiências literárias profundas e significativas que atravessem a formação leitora de crianças é um dos principais objetivos do projeto.

A busca pela articulação entre teoria e prática tem se constituído como uma premissa dos projetos de formação de professores do Centro Pedagógico da UFMG, uma Escola de Aplicação que tem como base a formação docente, na tentativa de manter uma interlocução permanente com instâncias de formação e demais redes de ensino. Visando ressignificar o lugar da literatura na vida e na prática docente, o projeto Círculo de Leitura abre-se à escuta e ao diálogo, no intuito de promover a (re)construção de olhares, saberes e fazeres em relação ao literário na escola, de modo que que, a partir de uma literatura sem adjetivos (ANDRUETTO, 2012), haja espaço para a fala e a escuta “num jogo que sempre recomeça e que tem como princípio condutor o desejo de nos encontrarmos alguma vez completos nas palavras que lemos ou escrevemos, encontrando isso que somos e que, com palavras é constituído” (ANDRUETTO, 2012, p.15). Sem adjetivações, a literatura na escola passa a ser o lugar de ressignificação da prática docente e dos sujeitos como seres livres, sensíveis e críticos.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**  
*Mudanças em movimento*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados alcançados pela ação, destacamos: a parceria com diversas instituições educativas públicas, a publicação de Newsletters, nas quais docentes têm a oportunidade de socializar reflexões sobre sua participação no projeto e suas práticas de ensino, a formação de graduandos bolsistas que atuam no Projeto, além de um site que visa divulgar saberes e práticas sobre a literatura.

A literatura dialoga com a vida, com seus enredamentos de diferentes ordens e profundezas. O caminho para a formação literária é longo e complexo, mas possível de ser realizado com base em ações estruturadas e planejadas. Buscamos por meio das ações do Projeto Círculo de Leitura, mobilizar todos/as os/as participantes a se engajar nas discussões em torno das obras, proporcionando a sensibilização por meio de trocas afetivas em torno da leitura, e, mesmo diante de todos os desafios oriundos das demandas que a atuação em uma escola, pode-se dizer que foi possível constituir uma rede de formação leitora, comprometida com o compartilhamento de experiências literárias diversas. Temos buscado possibilitar, cada vez mais, a conquista da voz crítica do leitor diante da leitura de textos literários, um dos mais revigorantes resultados da experiência com o universo literário. Deste modo, contribuimos para dissolver a ideia, por vezes, naturalizada, de que a literatura é para poucos/as, pelo contrário, a literatura é para todos/as.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARAGÃO, Cleudene O. **Todos maestros y todos aprendices**: La literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores. Barcelona, 2006. Tesis doctoral. Disponível em: [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1297/01.CDOA\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1297/01.CDOA_TESIS.pdf?sequence=1). Acesso em 12 set. 2023.

BUITRAGO, Jairo. **Eloísa e os bichos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

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

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. “Prefácio - A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada” In: PINHEIRO, A. S., RAMOS, F. B. (Orgs.). **Literatura e formação continuada de pro-**



**fessores:** desafios da prática educativa. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COSSON, Rildo. Círculo de leitura. In: **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; BARTOLOTTTO, Nelita. Literatura e educação – pelos fios da tessitura dialógica. In: DEBUS, Eliane et al (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil:** pelas frestas do contemporâneo. Tubarão (SC): Copiart, 2017.

EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (org.). **A Escolarização da Leitura Literária:** O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 172 p.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus: FORPROEX, 2012.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAULINO, Graça. **Literatura e leitura literária na formação escolar.** Belo Horizonte: Ceale, 2006.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martis. Et. Al (Orgs.). **Escolarização da leitura literária.** 2ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006



# CLUBE DA POESIA: O SILÊNCIO E A ESCUTA NA MEDIAÇÃO EM LEITURA

Agda Baracy Netto

Universidade de Santa Cruz do Sul, PROSUC-CAPEs

Ângela Cogo Fronckowiak

Universidade de Santa Cruz do Sul

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*[...] o silêncio, embora pareça a ausência, eu te asseguro, é a presença em sua forma mais vívida, toda e qualquer palavra é menos que o silêncio, porque nasceu dele, do útero do silêncio vem o murmúrio, o gemido, o grito, o urro, todos os outros dialetos e até a babel das páginas em branco [...]* (Carrascoza, 2017, p. 118).

A pesquisa tem início quando uma inquietação aparece. Às vezes, ela passa quase despercebida e inúmeras maneiras de aquietá-la surgem, quase que imperceptíveis. Porém, certas vezes, é nas cadeiras da universidade, em projetos de pesquisa e de extensão, em discussões em diferentes disciplinas, no contato com pesquisadores, ou na conversa do corredor que a inquietação ganha outras formas. Quando isso acontece, não temos opções senão trilhar diversos caminhos e encontrar na teoria o sossego para as tantas questões, embora, muito aconteça o contrário, as perguntas multiplicam-se mais que as respostas. Por esses motivos, a pesquisa é sempre fascínio.

Foram justamente as inquietações que trouxeram estas pesquisadoras, atualmente doutoranda e orientadora, até aqui<sup>1</sup>. O lugar de onde falamos é o da sala de aula, aquele sobre o qual muito se tem a dizer, entretanto, um espaço de quase invisibilidade em relação ao seu potente papel na mediação em leitura. Esta que, ora é vista como decodificação de

<sup>1</sup> Este artigo deriva da tese de doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, cujo objetivo se concentra sobre a mediação de leitura. O interesse pelo tema acompanha a autora durante sua trajetória acadêmica, motivado pela experiência em sala de aula e pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa na área. Em 2005, surgiu o primeiro trabalho, a monografia intitulada Hora do conto: muito prazer Literatura!, também com orientação da Prof. Dra. Ângela Fronckowiak. Em 2012, a segunda tentativa de responder a essas inquietações resultou na dissertação de Mestrado Texto poético, imaginação e criatividade: uma proposta de trabalho lúdico com poemas em sala de aula.





signos, ora como leitura compartilhada, ora como fruição, todavia a nossa proposta é vê-la como espaço-tempo para o agir poético, um agir atravessado pela escuta e pelo silêncio.

Assim, a nossa lente pesquisadora debruça-se na experiência poética e na vocalização (Zhumthor, 2007) de textos como fortes possibilidades para que exista efetivamente um fazer poético a ser habitado por adolescentes em um Clube da Poesia. Para Paul Zhumthor, o termo vocalidade e vocalização evoca “uma operação não neutra, veículo de valores próprios, e produtora de emoções que envolvem a plena corporeidade dos participantes. Pouco importa o estatuto do texto comunicado, seja ele preparado ou improvisado, fixado ou não por uma escrita anterior” (Zhumthor, 2005, p. 141).

Nesse viés, a observação está na potência da mediação leitora enquanto experiência, buscando resistir a determinar o que ela seja ou a conceituá-la. Com Larrosa (2017), entendemos que embora estejamos dispostos a vivê-la e a compartilhá-la, embora reconheçamos em nossos corpos essa possibilidade,

talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la ...não como o que é e sim como o acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento, a partir de um *logos* do acontecimento. (Larrosa, 2017, p. 43).

Essa experiência como transbordamento, criação, invenção e acontecimento totalmente autorais é oferecida a um grupo de alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma instituição privada, a qual conta com mais de dois mil alunos e com ampla carga horária de clubes e de atividades extracurriculares. O grupo recebe o convite com afeto e com seriedade, realiza inscrição gratuita e inicia os encontros semanais durante todo o ano letivo.

O convite à participação é pensado como um primeiro passo de aproximação, de mostrar o quanto estamos e estaremos atentas aos olhares, aos pedidos, às construções que virão de quem optar por nos acompanhar nos encontros do Clube. Para que o contato inicial seja impactante e diferente, escolhemos, a partir do que previamente conhecemos sobre as turmas de nonos anos, a maneira mais cuidadosa e afetiva. Em um desses momentos, fizemos, no Teatro da escola, uma retrospectiva com fotos dos grupos já participantes e com vídeos enviados por esses colegas, relatando o quão significativo foi estar naquele espaço, naquele tempo, com aquelas pessoas.

No ano seguinte, optamos por uma aproximação mais íntima, fomos às salas de aula, todas as três mediadoras envolvidas, vestindo a camiseta do Clube do ano anterior, e, olho no olho, realizamos o convite enfatizando que seria uma excelente ideia conversar e procurar colegas que já haviam feito parte desse grupo. Deixamos clara, ainda, a seguinte expressão, típica do grupo: “Só quem participa do Clube consegue compreender o que acontece”. Como curiosos adolescentes, a busca foi rápida e logo as inscrições iniciaram

de forma muito bonita, com eles solicitando, inclusive, que o número de participantes pudesse aumentar.

Acreditamos que nos pequenos detalhes, como fazer um convite, por exemplo, expressamos nossas intenções com esse espaço chamado Clube da Poesia. Como pesquisadoras em mediação de leitura, não poderíamos deixar invisíveis, ou não claramente expostas, as nossas convicções sobre ser mediadora, sobre estar *com* os alunos e os porquês de tudo acontecer. Se os detalhes não forem observados por nós, como encarar os olhos desconfiados dos adolescentes e dizer: “Venham experimentar?”.

Grupo formado, cada encontro tem duração de uma hora e meia, podendo, a depender das atividades programadas, ter maior ou menor duração. Dentro do espaço escolar, os lugares para que esses momentos ocorram são selecionados, conforme a proposta do encontro, por isso, acontecem na sala de Artes, no pátio da escola, no teatro, em uma sala de aula, na biblioteca, embaixo das árvores, enfim, em diversos lugares.

É preciso salientar que, dentre tantas e diversas atividades oferecidas pela instituição, o Clube da Poesia é o único isento de pagamento, já que, assim como as pesquisadoras/professoras<sup>2</sup>, a escola acredita que seja uma experiência que precisa ser vivida, diferentemente de outras que, embora sejam tão importantes quanto, não apresentam uma “floresta” a ser explorada. Por exemplo, um aluno que se inscreve para o departamento de vôlei sabe o que lhe espera: jogar e treinar esse esporte em particular. Contudo, o Clube da Poesia existe para ser descoberto, criado – passo a passo – por seus próprios integrantes. É na vivência com o grupo que a escolha acontece. Permanecer? Não voltar? Esconder-se? Encarar-se? Somente no *estar com* os outros que isso pode ser respondido, ou não. Por causa disso e de outras questões é que esse clube não pode ser comparado a outros, precisa atravessar o corpo para que possa ser compreendido e experienciado.

Se arquitetamos calorosamente nossas ações relacionadas ao Clube desde a maneira como fazemos o convite aos alunos, sem dúvida, oferecer o espaço para a liberdade, na mediação de leitura, é o ponto seguinte fundamental. Para tanto, os momentos são planejados com minúcia pelas mediadoras, todavia, como as ações ganharão movimento, como se tornarão experiência através do corpo e da voz é decisão única e exclusiva dos adolescentes. Não sabemos o que vai acontecer durante o trajeto, temos apenas um caminho, mas os passos serão planejados, um a um, a cada encontro desse grupo. Assim, os alunos que participam do clube precisam estar nele para, depois, tomarem a decisão da permanência ou não.

Dessa forma e com essa organização, estamos caminhando na busca por compreender de que forma esse espaço-tempo dentro da escola torna-se experiência através da escuta e do silêncio. A ideia de mediação de leitura como “floresta” está baseada na teoria

2 Desde o início do projeto na escola, esta pesquisadora contou com uma rede não só de pessoas, mas de ideias intimamente ligadas à mediação de leitura. É importante registrar esse movimento, justamente por ele vir ao encontro do que pensamos sobre leitura, escola e educação. Tudo se torna mais significativo, se visto com muitos olhares e de diversos lugares de fala. Por isso, o Clube tem hoje raízes profundas e respeitadas no espaço escolar.







de Graciela Montes, quando a autora registra que a floresta não é domesticável, por isso podemos adentrá-la, andar por ela, dentro das suas entranhas de tal forma que já seremos floresta, ganharemos a sua forma, a sua intensidade, os seus caminhos. O Clube da Poesia é, na escola, no (às vezes!) domesticável muro escolar, a encantadora floresta que aguarda, no seu próprio silêncio, pela exploração.

Encontrar o espaço da floresta do Clube da Poesia é um movimento muito importante, porque estamos nos referindo a uma escola da rede privada, tradicional, que visa, entre outros fatores, à obtenção de resultados satisfatórios em concursos de vestibular e Enem. A continuação desse projeto e o seu fortalecimento exigem, além do que já é planejado e desenvolvido, uma extensa e intensa compreensão dos processos realizados. Logo, o valor da escuta, do silêncio, da mediação de leitura, além do entendimento do lugar da voz do corpo adolescente é de extrema relevância para que raízes ainda mais profundas possam se estabelecer.

Com esse fito, buscamos nas teorias de Gaston Bachelard, Paul Zumthor, Cecília Bajour, Graciela Montes, Eliana Yunes, entre tantos outros autores, alguns indícios para a nossa pesquisa, para as nossas questões, para além, compreender as nossas inquietações e a partir delas, apoiadas na fenomenologia, (re)existir na escola.

## CAMINHAR NA ESCUTA E NO SILÊNCIO DA FLORESTA

Ao se falar sobre escuta e silêncio na floresta, ou seja, na escola, buscamos, antes, entender o cenário ao qual estamos inseridos. No momento social no qual vivemos, em que há muito ruído, muito barulho e muito o que dizer, estar em silêncio e aguçar a escuta durante a mediação em leitura, são ações imensamente complexas. Em primeiro lugar, há um entendimento equivocado sobre *mediação*. Embora mediar apresente a ideia de “estar no meio de”, nem sempre essa característica é compreendida de maneira a transformar pela ação uma iniciativa de leitura.

Esse “estar no meio” não significa “estar em fala”. Mediar, para nossa pesquisa, tem a definição, também, de silenciar e de escutar. A mediação em leitura potente, aquela que transborda como experiência e assume papel protagonista com a voz, é a mesma que sabe em quais e em quantos momentos escutar é mais importante que falar, e silenciar é mais promissor que mencionar qualquer palavra. Isso acontece porque se diz muito no silêncio e se diz muito na escuta.

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. [...] A democracia da palavra compartilhada implica, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a

própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. (Bajour, 2012, p. 24).

Essas duas ações, escutar e silenciar, vão de encontro ao espaço escolar, muitas vezes sobrecarregado de informações, de falas, mas também de silêncios e de escuta, porém impostos. São justamente as imposições que podem dificultar a experiência, quando se trata de mediação em leitura.

É esse alimento, da vontade e da disposição para a escuta, que buscamos em nossa pesquisa, a fim de que possamos entender a escuta a que nos propomos a oferecer na nossa iniciativa de mediação no Clube da Poesia. Compreender a sua importância nesse processo é crucial para transformar a mediação em uma eficaz experiência. Na escuta encontramos o outro, na escuta nos encontramos enquanto mediadoras.

Por outro lado, ainda, o silêncio valida a mediação de leitura no Clube da Poesia, pois ele atravessa o leitor, perturba-o, acalma-o, confunde-o ou deixa seu próprio ser mais claro e compreensível. O silêncio, assim, enriquece todas as ações envolvidas na mediação, especialmente quando se trata de promover uma experiência significativa e reflexiva para os leitores adolescentes.

Além disso, o silêncio permite que eles organizem criativamente as informações que acabaram de ler, de ver e de sentir. Esse momento de pausa facilita a reflexão e a compreensão da palavra, do corpo do texto, dos sons, dos sentidos, permitindo que os leitores transformem texto em voz.

Em um encontro de mediação de leitura, o silêncio pode ser a ponte, a permissão aguardada pelos leitores para que compartilhem suas ideias, suas impressões e seus sentimentos em relação ao poema, à música, ao texto escolhido. Essa interação é valiosa a fim de que haja uma compreensão mais profunda do texto e de si mesmo. É relevante, portanto, existir espaço e tempo para o acontecimento, para o “recolher-se” na mediação, para que estar consigo seja possível, seja uma escolha, quase uma necessidade:

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

O silêncio é o espaço e o tempo do florescer. Esse florescer é vital quando se fala em mediação, já que no silenciar-se outras ações ricas emergem: libertar a si mesmo e as suas próprias conclusões (ou explosões!), processar ideias e “sentires” tão fundamentais na adolescência, ritmar-se no seu próprio tempo, enfim, providenciar um lar em si para as palavras.





O silêncio e a escuta na mediação de leitura proporcionam o respeito do tempo individual, permitem que os leitores avancem no texto, voltem nele, fujam dele, estejam prontos para a descoberta das palavras de acordo com a sua velocidade e a sua compreensão.

Mais que isso, o silêncio é essencial para a criação de um lugar íntimo propício à concentração. Ao manipular as distrações sonoras, os leitores podem se envolver mais profundamente no texto, no mundo que se relaciona a ele, aos sons e ruídos vindos do papel ou da tela em que mora a escrita.

O silêncio não se limita à ausência de som, é também momentos de organizar pensamentos antes de expressá-los, de valorar sensações antes de compartilhar, de sentir-se, tocar-se antes de abrir-se para o encontro com o outro. Silêncios são, na verdade, grandes encontros. É precioso que estejamos dispostos a ocupar o âmago de nós mesmos, no centro da ação educativa de dar a ler.

Na concepção de Fronckowiak (2013), escutar é uma ação limite da qual, depois de lançados a ela, não temos como nos apartar. As incertezas, ou problematizações que constituem o *ser* professor mediador

se movem na direção da adoção de posições sensíveis ao outro, que [simbolizam] o respeito e a aceitação do silêncio como um acontecimento da linguagem, um acontecimento de aprendizagem. Exercitá-lo não é tarefa simples, refletir sobre ele também não, principalmente porque, na esteira da 'pedagogia da escuta', ou da 'escuta sensível', que já são conceitos, muito se tem falado, muito se tem dito e escrito enquanto doutrina, que não testemunha, de modo algum, os sentidos da audição. (Fronckowiak, 2013, p.120).

Mediadores de leitura podem ser potentes aberturas de tempo e de espaço na floresta, capazes de fazer transbordar diferentes leituras, com diferentes linguagens e de diferentes leitores. É preciso, para isso, paciência no olhar, atenção nos silêncios e nos detalhes, disponibilidade de ser e de estar em companhia, de constituírem-se sujeitos da experiência de si e dos outros, balizados pela passividade, pela receptividade, pela disponibilidade e pela abertura. Uma "passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, [...] feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (Larrosa, 2017, p. 25).

Quando nos propusemos a adentrar a floresta chamada Clube da Poesia, foi necessário atentar às nossas ambições como mediadoras, mas também às nossas fragilidades, porque só somos capazes de oferecer a alguém aquilo que nos reside. Assim, antes mesmo de chegar ao texto, ao labirinto da palavra, foi fundamental arquitetar, desenhar os passos para que houvesse um espaço de ser, um espaço de conhecer e de permanecer para ir ainda mais longe no (re)conhecimento de tudo, mas antes, de si mesmo. Essa é a nossa compreensão de mediação, nossa pesquisa está calçada nessa perspectiva de agir *com* o outro, em encontros planejados, porém, completamente desconhecidos.



Entretanto, para que esse processo aconteça, é necessário desejar ultrapassar os muros (re)persistentes da escola, é preciso ir além: encontrar o sentido da pesquisa na sala de aula, na mediação e no espaço para a escuta e para todos os silêncios. Isso é fundamental, visto que a ideia de experiência na qual acreditamos nos presenteia com a possibilidade da descoberta, do ir junto *com*, do vivenciar e do experienciar.

Por isso, a pesquisa que encontra o seu sentido de existir tem também significado maior, mais persistente e de maior proporção para cada um que com ela se encontra, pois “todo outro é um outro eu mesmo”. (Merleau-Ponty, 2012). Ao nos relacionarmos com a pesquisa dessa maneira intensa, não encontramos senão vários *eus* que afetam outros e a ele mesmo. Dessa forma, a pesquisa, quando fenomenológica, é sempre nova, porque se renova a cada vivência e a cada experiência da pessoa, possibilitando encontros, o estar com o outro.

Os olhares que eu lançava pelo mundo como o cego tateia os objetos com seu bastão, alguém os pegou pela outra ponta e os retorna contra mim para, por sua vez, tocar-me. Não me contento mais em sentir: sinto que me sentem, e me sentem enquanto estou sentindo, e sentindo esse fato mesmo de me sentirem. [...] Os papéis do sujeito e do que ele vê trocam-se e invertem-se: eu acreditava dar ao que vejo seu sentido de coisa vista, e uma dessas coisas de repente furta-se a essa condição, o espetáculo acaba por atribuir-se um espectador que não sou eu e que é copiado de mim. (Merleau-Ponty, 2012, p. 220).

Nessa maneira de *ver* a pesquisa, alguém tem a outra ponta, não há apenas um olhar sobre o que acontece, porque o pesquisador sente e, sentindo, abre o caminho para a experiência, a qual toca o outro, o pesquisado. Na troca entre esses seres há a descrição do que se viveu, há sentimentos e há olhares que se experienciaram e experienciaram o mundo. Acontece, então, o processo de mediação, que oferta a experiência e o encontro como formas de sentir o não sentido.

Por isso, mediar é estar *com* o outro com paixão e dessa intrínseca relação surge o olhar da pesquisa, compreendendo os mais diversos processos desse espaço-tempo-escola, os processos de um outro que me afeta, como caminhos a serem trilhados, com passos firmes, obviamente, mas com amorosidade. O que acontece nesse espaço é sempre acontecimento singular, pois toca de maneira individual e irrepetível, levando em consideração que os estudantes são, da mesma forma, únicos.

Nesse viés, demorar-se nos detalhes durante os encontros é, antes, parar a máquina que corre incessantemente todos os dias letivos que compõem a agenda escolar. Por conseguinte, a pesquisa em mediação transborda os limites impostos, às vezes, ao pesquisador. Há muito além de sujeitos, números, gráficos e conclusões. Há muito mais que espaço e objeto.

Existe um *querer* que surge do olhar para o outro, num ritmo empático e solidário de ver além daquilo que lhe é mostrado. É preciso querer navegar na incerteza, na descoberta, na surpresa para mediar leitura. Nesse sentido, o Clube da Poesia torna-se um espaço a ser descoberto, a nossa floresta que aguarda ser explorada.



## PARA ONDE CAMINHAMOS? CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos três anos de pesquisa para a tese de doutorado, houve dois grupos distintos no Clube da Poesia. São perceptíveis as diferenças entre ambos, obviamente por serem diferentes pessoas, em lugares e tempos diferenciados no mesmo espaço escolar. Além disso, as atividades pensadas e realizadas com os alunos foram diversas de um ano para o outro, porque também nós nos modificamos.

De qualquer maneira, é fato que entendermos a mediação em leitura a partir da escuta e do silêncio nos fez repensar muito esses processos intrinsecamente ligados. Afinal, encontrar grupos de alunos voluntários, que buscam o desconhecido em um clube no qual eles não sabem exatamente o que acontece é, sem dúvidas, desafiador.

O Clube de poesia na escola tem contribuições significativas, porque oferece aos adolescentes um espaço seguro e encorajador, lugar para que as vozes expressem emoções, pensamentos e experiências de maneira singular, embora plural, pois é sempre autoexpressão. Os alunos, ao brincarem de maneira séria com as palavras, aprimoram vocabulário, repertório e potencializam habilidades de comunicação escrita e oral.

Nesse sentido, enquanto mediadoras, que organizam os momentos de encontro com o olhar voltado à escuta e ao silêncio, buscamos incentivar os alunos a lerem mais poesia, mais textos de qualquer gênero, a lerem, ainda, o mundo à sua volta e a si mesmos. Isso cria um ciclo positivo e viciante de estímulo à leitura, à escrita, ao autoconhecimento, o que evidenciamos nesses dois anos de observação atenta.

Momentos de mediação potente podem promover o senso de comunidade, de “fazer parte” entre os alunos, importante para a caminhada, pois eles compartilham suas criações, suas observações, seus pontos de vista, seus lugares de fala, além de oferecem *feedbacks* uns aos outros e trabalham juntos, construindo o poético. São essas trocas compartilhadas que criam um ambiente afetivo que fortalece laços entre o grupo.

O Clube da Poesia desempenha um papel crucial no desenvolvimento amplo e cuidadoso dos alunos, promovendo habilidades literárias e artísticas, criatividade, expressão emocional e construção de uma comunidade mais colaborativa e empática. O que pretendemos, ao longo de quatro anos de pesquisa, é compreender pontos fundamentais para o sucesso desse processo, como a formação docente, a vontade para mediar leitura, para estar junto com o outro, além da inquietação de nunca saber qual será o “resultado”, já que ele não é o centro da nossa busca, mas o que deixaremos enquanto mediadoras por todo o caminho percorrido.





## REFERÊNCIAS

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

BARACY, Agda Machado. **Hora do conto**: muito prazer literatura! Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Curso de Licenciatura em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul. 2005. Material físico, disponível na Biblioteca Central da Universidade de Santa Cruz do Sul, número de chamada: MG 808.543 B223h 2005.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Caderno de um ausente**. São Paulo: Alfaguara, 2017.  
FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. **Com a palavra a palavra**: escutar crianças e adultos em convívio poético. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 309 p. 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/83831>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

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

NETTO, Agda Baracy. **Texto poético, imaginação e criatividade**: uma proposta de trabalho lúdico com poemas em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 189 p. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/bitstream/11624/398/1/AgdaNetto.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo**: entrevistas e ensaios. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

# CORRESPONDÊNCIAS E MEDIAÇÕES: ABORDAGENS EM AÇÕES DE PROJETO DE EXTENSÃO PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo  
CEFET-MG, unidade Varginha

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A diversidade de estratégias pedagógicas em torno do gênero textual carta possibilitam interações entre jovens alunos de ensino médio, aprofundando-lhes o desenvolvimento das percepções sobre si enquanto cidadãos, fortalecendo-os em seus valores pessoais e sociocognitivos, advindos de sua formação familiar, e que se expandem em suas realidades escolares (BNCC, 2018): seja em atividades descontraídas de apresentação pessoal na sala de aula ou em troca de cartas com outros estudantes, seja na leitura informativa sobre autores literários e personalidades históricas, ou até escrevendo para si mesmos, nas conhecidas ações de “cápsulas do tempo” e escritas terapêuticas, o envolvimento e engajamento dos discentes nas tarefas de escrita revelam que estas têm sido mais motivadoras em relação à competência escritora que a escola, por tradição, desenvolve desde sempre.

Esse trabalho apresenta um recorte de ações resultantes do projeto de extensão “*Entre Cartas...Com sua Comunidade*”, edições 2022 e 2023, com o principal objetivo de ampliar a fluência leitora de estudantes de 3º ano de ensino médio de uma escola da rede pública estadual em formato de clube de leitura, por meio de algumas correspondências trocadas entre autores literários consagrados e personalidades históricas, utilizando o gênero carta enquanto corpus literário para formação leitora e literária de jovens estudantes.

Conforme Galvão e Gotlib (2000), Rodrigues (2017), Usher (2017) e Compagnon (2019), sabe-se que em inúmeros momentos marcantes, seja no Brasil ou no mundo, o gênero carta registra fatos históricos, romances inesquecíveis, decisões importantes, desejos não tão populares, assim como fatos nem sempre alegres, mas necessários; revela personalidades ao longo da história, enunciando ideias, comportamentos e filosofias, ao construir e apresentar, dialogicamente, trajetórias de muitas sociedades, sempre por meio do papel escrito.

Nesse sentido, a partir de acervo do projeto, que destaca desde autores locais a figuras históricas conhecidas, por meio de suas correspondências, o projeto implementou uma experiência de leitura com as cartas, enfatizando o viés histórico, cultural e literário que tais missivas têm permitido junto aos jovens de ensino médio: nesse cotejo, algumas



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

correspondências entre o escritor modernista Mário de Andrade e a musicista varginhen- se Oneyda Alvarenga, e do imperador Dom Pedro I e suas imperatrizes, fomentaram mo- mentos de leitura formativa e informativa, ampliando letramentos diversos de um grupo de estudantes dos anos finais do ensino médio de uma escola da rede estadual, parceira do projeto “Entre Cartas...Com sua Comunidade: autoriais sul mineiras”, referendado pela Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

## UMA MEDIAÇÃO DE LEITURA POR MEIO DE CARTAS

A ação de extensão “Entre Cartas...Com Sua Comunidade” está em desenvolvimen- to pela unidade Varginha do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, desde 2020. Um dos objetivos propostos dessa iniciativa é a ampliação dos letramentos do público-alvo do ensino médio, entre 15 e 18 anos, faixa etária com relevante declínio na habilidade leitora e fruição em textos especificamente dado como literários.

Assim, diante desse desafio, a carta, enquanto gênero textual e corpus potente na formação leitora de jovens de ensino médio foi o objeto motivador do Clube de Leitura Entre Cartas, tanto no que se refere à materialidade da leitura – cartas impressas em de- sign específico do projeto, seja em cores ou em preto e branco, em papel reciclado (Figura 1) – quanto na sua especificidade como ato formativo para um jovem leitor em processo de finalização de ciclo na educação básica, com o intuito de fomentar a leitura literária em diferentes espaços formativos:

Figura 1: material padrão do clube Entre Cartas



Fonte: acervo do projeto



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



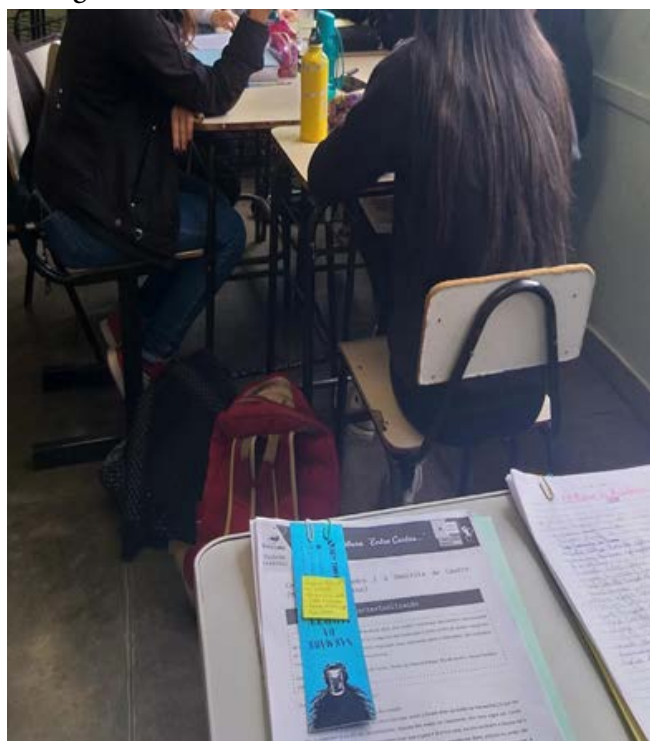


Com base em Alvarenga (1974; 1983), Galvão e Gotlib (2000), Andrade (2010), Souza (2010), Rodrigues (2017), Pereira (2021) e IMS- Instituto Moreira Salles (2022), abordagem do projeto desenvolveu-se por meio de rodas de leituras mensais, tendo como motivação a Semana de 2022, os 200 anos da Independência e autores consagrados da região sul-mineira, como Henriqueta Lisboa, da cidade de Lambari, e Oneyda Alvarenga, de Varginha.

E na perspectiva da ampliação dos letramentos, a organização desse material considerou seu público-alvo externo ao contextualizar as correspondências que compuseram esse acervo do projeto, de forma a considerar elementos históricos, culturais, sociais e econômicos, a fim de oferecer informações de diversos campos, contribuindo para a fruição das rodas de leitura (COSSON, 2014).

Nessa abordagem, o gênero carta aproximou jovens leitores de escritores como o modernista Mário de Andrade e as poetisas sul mineiras Oneyda Alvarenga e Henriqueta Lisboa – personagens da cidade e região dos estudantes - e figuras históricas, como os imperadores Pedro I, Pedro II e suas esposas imperatrizes, adentrando em suas particularidades pessoais, sociais e culturais, além de lhes permitir fruição leitora quanto ao estilo da época em que foram escritas, conhecimento e acesso à produção literária do período, e também sobre os assuntos contemporâneos presentes em tais correspondências, problematizados pelos jovens discentes:

Figura 2: rodas de leitura do clube Entre Cartas



Fonte: acervo do projeto



O uso da carta como objeto de leitura proporciona uma nova estratégia nas práticas pedagógicas voltadas à formação literária, pois como uma correspondência, o Clube de Leitura Entre Cartas chega mensalmente aos encontros com os estudantes, com as cartas selecionadas impressas, colocadas em envelopes e dentro de uma caixa, preparando uma atmosfera de curiosidade e expectativa.

Os arquivos online das correspondências ficam à disposição dos estudantes para uma leitura prévia, caso queiram; e no dia do encontro mensal, faz-se um grande círculo com todos, para uma conversa geral a respeito da leitura das missivas elencadas, explorando todos os aspectos que são possíveis além das temáticas históricas e sociais. A partir disso, formam-se os grupos menores para uma nova leitura mais específica de trechos marcantes ou polêmicos, ampliando os repertórios e fruição literária; por fim, novamente em roda com todos os participantes, tem-se a finalização desse momento.

Ao explorar nas cartas os variados aspectos que elas possibilitam, seja como acervo, memória e viés histórico, tem-se uma formação literária em processo e na ampliação de letramentos, ao aproximar figuras históricas e autorias literárias de um público jovem e em formação: a carta, pelo seu caráter particular e dialógico, aproxima estudantes a um universo diferente deles e ao mesmo próximo, dada à pessoalidade que o gênero epistolar tem sobre si, como ratifica Andrade (2010, p. 113), ao enunciar que “[c]omo texto destinado ao outro, a carta pessoal faz o escritor tornar-se ‘presente’ ao seu destinatário...”

E fazer-se presente certamente foi algo que o projeto “Entre Cartas...” intencionou criar por meio de um clube de leitura só com correspondências: presença assim como a expansão de um espaço de interação aos estudantes, em uma formação continuada de educação literária.

Nesse sentido, Cosson, 2014 contribui ao dizer que:

[...] As histórias que relatavam como surgiu o mundo, como nasceu o primeiro homem e como ele recebeu o castigo da morte ofereciam identidade grupal, assinalavam normas comportamentais, garantiam transcendência e, acima de tudo, davam sentido à vida. Essas múltiplas funções dos mitos e de outros relatos exemplares serviram de base para a expansão da literatura em diversas manifestações, gerando uma pletora de gêneros inicialmente orais, depois escritos [...] e outros tantos modos de usar a palavra para ser apenas palavra antes ou depois de ser o mundo – o uso que faz essa palavra se tornar literária. (COSSON, 2014, p.11).

Figura 3: rodas de leitura do clube Entre Cartas



Fonte: acervo do projeto

Ratifica-se que com a ascensão e consolidação das mídias na propagação da informação, sobretudo por meio da internet, os modos de interação estão em adaptação contínua aos formatos digitais; e a leitura certamente também sofrerá tais adaptações, visto que a nova dinâmica nas formas de interação - instantâneas e por meio de aparatos digitais - ler e escrever cartas também teve sua relevância e uso alterados. Mas é possível ajustar o modo analógico e digital nas culturas modernas, já que os modos de consumo e comportamentos engendram novos jeitos de se fazer cultura e novos hábitos. O gênero carta, na atualidade, pode ser uma estratégia produtiva para resgatar não só o gosto pela escrita no jovem cidadão de ensino médio, mas também sua performance como leitor crítico (BNCC, 2018).

E essa perspectiva de enunciador e enunciatário, em ciclo contínuo de interações, ratifica o que Bakhtin (2003) apresenta sobre alteridade, e no pleno exercício entre os seus interlocutores de (re)construir e (re)elaborar sentidos, a partir de seus contextos, e consequentemente, também afetando e sendo afetados por esse emaranhado discursivo que se apresenta. Segundo Oliveira (2018):

[...] a construção dos valores de uma dada sociedade, comunidade, grupo social, em qualquer das esferas da atividade humana, não são inventados, nem produtos de construções abstratas. Surgem dos diversos tipos de relações sociais estabelecidas entre os sujeitos no mundo da vida, constituin-



do-se em matéria prima para a construção dos valores que organizam os sistemas complexos do chamado mundo da cultura, nas esferas científicas, políticas, da arte entre outras. (OLIVEIRA, 2018, p.172).

Tolentino (2018) já afirmava que uma educação participativa, em que estudantes são protagonistas de suas práticas por meio de suas percepções e vivências, denota em bons resultados dos usos sociais e significativos da formação e competência leitora desses jovens, visto que se adequa às realidades deles. E na reflexão de Andrade (2010), isso também se confirma, pois que:

[t]oda carta pode ser constituída por atos ilocutórios específicos (perguntas, promessas, pedidos, ordens, etc.) e gerar estratégias comunicativas de maneira semelhante ao que ocorre na conversação cotidiana. Com efeito, a carta é uma forma de diálogo, entretanto é sempre um diálogo que tem lugar na ausência de um dos participantes. Quando o enunciador escreve, seu enunciatário está distante, mas quando este último recebe a carta, ela lhe falará sobre a distância. Nessa perspectiva, ambos os sujeitos jamais estão presentes ao mesmo tempo: a presença real de um somente pode ser acompanhada de reconstrução imaginária do outro, em um tempo e lugar distintos, nunca compartilhados. (ANDRADE, 2010, p. 104).

Desse modo, o Clube de Leitura Entre Cartas amplia a preenche essa reconstrução imaginária com a dinâmica que se aplica aos estudantes na forma de leitura coletiva, em círculos, mediada em grupo tanto pelo docente, quanto por eles mesmos, os participantes, trazendo para as suas discussões, leituras e reflexões a presença dos autores das cartas: há nesse ciclo de leituras a formação de leitores, bem como as percepções do caráter literário das correspondências e do protagonismo dos jovens alunos em participarem ativamente dessas interações, ampliando seus repertórios e conhecimentos.

Assim, o projeto tem empreendido e reelaborado suas práticas, corroborando para a formação leitora e educação literária de sua comunidade estudantil, ao trabalhar que diversas possibilidades de leituras e interpretações que as correspondências oferecem em ações que envolvem o engajamento dos estudantes

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos digitais, com a fluidez das informações e dificuldades em formar leitores, o que se percebeu desse recorte do projeto de extensão foi que a correspondência apresentou-se como instrumento mediador importante para ampliação dos letramentos, sobretudo o literário, além de desenvolver repertórios históricos e socioculturais dos estudantes a partir dos diversos contextos e temáticas apresentados e lidos nas correspondências: o gênero carta, nesse sentido, tem potencial para isso, como Andrade (2010, p.







112) nos relembra ao apresentar a carta “como instrumento didático pedagógico para o exercício da competência textual de alunos do ensino médio durante as aulas [...]”.

Cabe também registrar que muitas metodologias para trabalhar a leitura em diferentes ambientes têm surgido e se consolidado com sucesso, sendo validadas no exercício diário de diversos contextos escolares, até que se chegue ao modelo ideal de ações que possam suprir necessidades gerais ou mais específicas para uma educação literária efetiva.

As ações do Clube de Leitura Entre Cartas aprimoram-se a cada encontro mensal, visando a atingir melhor a formação de seus jovens cidadãos leitores: desse modo, no caso da realidade discente relatada neste trabalho, também há muito a se pensar e elaborar, e por meio do projeto, o gênero carta tem proporcionado oportunidades de trabalho com a formação leitora, nessa perspectiva do fazer pedagógico com o fazer literário, ambos inerentes ao cotidiano escolar, tanto dos estudantes quanto dos docentes, o que denota, portanto, que há ainda um caminho enriquecedor a ser empreendido com trocas de experiências, novas correspondências a fazerem parte dos acervos e oportunidades de novas ações, em novas edições do projeto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. **A arte de escrever cartas e sua aplicação nas práticas escolares**. Revista Linha D'água – Edição especial 30 anos, pág.97-117. ISSN 0103-3638. FFLCH, USP: São Paulo, 2010.

ALVARENGA, Oneyda. **Cartas: Mário de Andrade e Oneyda Alvarenga**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

\_\_\_\_\_. **Mário de Andrade, um pouco**. São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1974.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

COMPAGNON, Antoine. **A era das cartas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

CORREIO IMS. **Cartas de imperadores e imperatrizes**. Disponível em: <https://correio.ims.com.br/?s=am%C3%A9lia> . Acesso 01 Set. 2022.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DEHAENE, Stanislas. CABRAL, Leonor Scliar. **Os neurônios da leitura. Como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso Ed., 2012.

GALVÃO, Walnice Nogueira. GOTLIB, Nádia Batella. **Prezado Senhor, Prezada Senhora. Estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

IONTA, Marilda. Oneyda Alvarenga escreve a Mário de Andrade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n.57, p. 161-180, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316901X.v0i57p161-180>

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Linguagem e alteridade nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Revista Eutomia** nº 21 (1), p. 169-184, 2018.

PEREIRA, M. R. A. **Mário de Andrade e os mineiros: a carta como exercício crítico** [online]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. ISBN: 978-85-423-0280-6. <https://doi.org/10.7476/9788542302806/> <https://books.scielo.org/id/4sxkm>.

RODRIGUES. Sérgio. **Cartas Brasileiras: correspondências históricas, políticas, célebres, hilárias e inesquecíveis que marcaram o país**. 1a ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2017.

SOUZA, Eneida Maria de. **Correspondência Mário de Andrade e Henriqueta Lisboa**. São Paulo, Peirópolis- Edusp: 2010.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível. Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

USHER, Shaun. **Cartas Extraordinárias: a correspondência inesquecível de pessoas notáveis**. São Paulo: Cia. das Letras, 2014, reimpr. 2017.



# DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA INTERINSTITUCIONAL DE AUTORIA E DIÁLOGO ENTRE SUJEITOS DA EDUCAÇÃO

*Denise Capistrano Kreusch*

*Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul/SC*

*Estela Ramos de Souza de Oliveira*

*Instituto Federal de Santa Catarina*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação continuada para professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e deve ser promovida pelos entes federativos, favorecendo o acesso e a participação dos educadores. Correspondendo a esse compromisso formativo, a Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul - Semed organiza um calendário anual de formação em serviço. Por meio de encontros presenciais realizados ao longo do ano, sistematizados por áreas de atuação, são privilegiadas atividades formativas teórico-práticas, compostas por momentos de aprendizagem com formadores externos, colegas de área e/ou socialização de vivências dos próprios docentes.

Considerando que, em 2023, a Literatura Infantil seria implantada como componente curricular na educação infantil, com a consequente atribuição específica de professor de Literatura Infantil, a Semed de Jaraguá do Sul passou a organizar, desde o ano anterior, estratégias para uma inserção significativa e de qualidade, com condições para uma atuação docente coerente com as referências teórico-metodológicas assumidas localmente. Entre as prioridades da Secretaria, estavam a indicação de diretrizes para o trabalho com a literatura e a proposição de formação docente continuada que sensibilizasse os professores e gestores das unidades escolares para um trabalho efetivo com a literatura infantil.

Identificadas essas necessidades, vários esforços foram e têm sido mobilizados para que a curricularização da Literatura Infantil venha acompanhada por formação continuada específica para a área. Considerando que a proposta tem certo ineditismo, o objetivo deste trabalho é socializar a experiência do grupo responsável pela formação de professores de Literatura Infantil da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul, no período de implantação do componente curricular, contribuindo para as discussões no âmbito da promoção da educação literária no contexto institucional e escolar.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

## A IMPLANTAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A cidade de Jaraguá do Sul fica no norte do estado de Santa Catarina e é identificada como polo industrial, destacando-se quanto à arrecadação tributária, governança, serviços públicos, emprego, renda e qualidade de vida. No que se refere aos indicadores sobre a Rede Pública Municipal de Educação, no último resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o município obteve o segundo lugar, para os anos iniciais, e terceiro lugar, para os anos finais (considerando as cidades com mais de cem mil habitantes). Esse contexto associa importantes elementos para viabilizar uma gestão pública inovadora e, a partir do histórico da própria Secretaria Municipal de Educação, possibilita a inclusão de investimentos em áreas que sejam consideradas prioritárias.

No caso da literatura no âmbito da educação infantil, antes da implantação do componente curricular, a Semed já havia estruturado projetos para a área, com o objetivo de contribuir com a formação leitora, garantindo que todos os bebês e crianças matriculados acessassem livros em seu cotidiano e fossem inseridos em práticas da cultura letrada.

Em 2021, o *Projeto Sim Salabim! Leia um livro para mim!* institucionalizou, com capilaridade em todas as unidades de ensino do município, a prática de leitura envolvendo escola e família. A iniciativa consiste em, semanalmente, cada turma visitar a biblioteca ou sala de leitura, oportunizando que a criança selecione um livro, o qual será emprestado durante o final de semana, com a orientação de que a família realize a leitura com a criança. Ao retornar à instituição, na semana seguinte, o professor regente faz a mediação da socialização das leituras.

No início do projeto, cada criança recebe uma sacola personalizada para transportar o livro, um recurso que acrescenta maior pertencimento, favorece a rotina da criança e da família, e traz identidade à iniciativa. Ações semelhantes a esta, com uso de uma bolsa itinerante de livros emprestados, já aconteciam em algumas unidades, mas a estruturação do projeto ampliou e democratizou o acesso aos livros e à leitura. Para implantar esse projeto, foram necessárias compras de livros de literatura, além da aquisição das sacolas personalizadas.

Em 2022, houve a inclusão de outra iniciativa vinculada à formação do leitor, o *Projeto Minhas Leituras, Minhas Memórias*, por meio do qual cada aluno da Rede Municipal, da pré-escola ao 9º ano, recebeu três livros, de forma definitiva, para compor o acervo pessoal e ser usado em atividades de mediação de leitura coletiva. A seleção de títulos se deu por ano/série. Ou seja, com a iniciativa, os professores conseguiram incluir a mediação de obras de modo mais significativo, propondo atividades de leitura coletiva, favorecendo a constituição de comunidade de leitores (COSSON, 2014).

Ambos os projetos continuam a compor as práticas da Semed de Jaraguá do Sul e são considerados embrionários da ideia de curricularização da Literatura Infantil no município, cuja aprovação se deu em 2022, com implantação em 2023, como já mencionado.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



Considerando o primeiro ano de curricularização, a Semed contou com 82 professores de Literatura Infantil e impactou diretamente 8.467 crianças da Educação Infantil, de todas as unidades da Rede Municipal, sendo trinta e quatro Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e vinte e quatro escolas, as quais ofertam o Pré I e Pré II.

## MUDANÇAS CURRICULARES E FORMAÇÃO CONTINUADA

Com a aprovação do novo componente curricular e confirmada sua implantação simultânea em todas as unidades do município a partir de 2023, foi delegada a cada unidade escolar a indicação de um ou mais profissionais, a depender do número de turmas atendidas, para atuar no ensino de Literatura Infantil. Enquanto essa organização acontecia no interior das unidades, um grupo para pensar a formação docente continuada para a área foi formada, composto interinstitucionalmente por gestoras pedagógicas da Rede Municipal de Jaraguá do Sul e por professora/pesquisadora do Instituto Federal de Santa Catarina. A equipe formativa buscou associar conhecimentos teóricos, práticas de letramento literário, perfil docente, vivências dos grupos etários da Educação Infantil e outras peculiaridades para a construção de uma metodologia de formação coerente com as demandas locais.

Como modo de definir direcionamentos para a proposição de formação docente, o grupo formador elaborou as seguintes premissas: a) Realização de um trabalho continuado em parceria; b) Formação continuada em horário de trabalho (em datas previamente indicadas pela Semed Jaraguá do Sul, conforme já sistematizado para todas as áreas); c) Continuidade dos projetos de leitura já existentes, com estímulo à participação da família; d) O direito à literatura como política pública; e) Formação para gestores e docentes; f) A criança e texto: a valorização da experiência de fruição com o texto; g) As condições das unidades escolares para promover educação literária. Tais posicionamentos inscrevem-se nas produções de Cecília Bajour (2012), Antônio Candido (2011), Silva Castrillón (2011), Yolanda Reyes (2012) e Todorov (2009), as quais foram fundamentais para a construção de referencial de toda a formação a seguir socializada.

## O DIÁLOGO INTERINSTITUCIONAL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Todo o percurso do professor, seja na sala de referência ou em uma palestra, seja realizando uma atividade de lazer ou descansando em casa, pode ser um momento de aprendizado significativo. No entanto, há propostas especialmente elaboradas para esta finalidade, e o foco desta escrita tem como referência, exclusivamente, o ciclo formativo do ano de 2023 para professores de Literatura Infantil da Semed de Jaraguá do Sul.

Em primeiro lugar, é preciso enfatizar que a Rede Municipal baseou a proposta de curricularização na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, nas Diretrizes Curricula-



res e na Proposta Curricular do Município de Jaraguá do Sul. Tomando como referência esses textos, as Assessoras Pedagógicas da Educação Infantil organizaram um primeiro documento orientativo e encaminharam-no às unidades escolares, acompanhado por vídeo e texto explicativo. O objetivo desse primeiro movimento foi sensibilizar gestores e professores sobre a importância da iniciativa e, ao mesmo tempo, indicar minimamente como efetivar o trabalho com a literatura nas salas de referência, associado ao que se demanda na BNCC.

Estabelecidas essas primeiras orientações, em meados de 2022, a equipe pedagógica da Secretaria passou, então, a organizar a formação continuada para o futuro grupo de docentes de Literatura Infantil, agendada para o começo de 2023. Sendo esta a fase de implantação do componente e o primeiro encontro dos professores de Literatura Infantil da Rede, inicialmente buscou-se conciliar a participação da Assessoria Pedagógica com uma palestra proferida por formador externo, profissional da área com condições de socializar saberes e fortalecer a importância da literatura para as crianças. Essa demanda oportunizou o início de um diálogo interinstitucional, por meio de docente do Instituto Federal de Santa Catarina, a partir do qual foi proposta uma trajetória formativa colaborativa ao longo do ano, a qual será relatada neste texto.

Estabelecido o diálogo entre formadora externa e equipe da assessoria pedagógica, a primeira decisão do grupo foi formar uma equipe coesa e organizar, em colaboração, um processo formativo continuado, por meio de diferentes etapas ao longo do ano. Nesse formato, estaria eliminado aquele tipo de formação composto por uma palestra pontual, protagonizada por um agente externo que, geralmente, pouco familiarizado a discussões e necessidades locais. Embora, com alguma periodicidade, seja interessante buscar formações dessa natureza porque contemplam questões gerais e são, predominantemente, realizadas por profissionais de referência, há nesse modelo uma relação que privilegia um estado de recepção do ouvinte e pode afastá-lo do lugar de autoria, produção do conhecimento e agenciamento.

Por outro lado, uma formação composta por momentos mais interativos - nos quais os docentes têm espaço para posicionar-se, produzir materiais, tirar dúvidas com colegas, socializar vivências, elaborar textualmente suas reflexões - instaura uma dinâmica que valoriza os saberes já produzidos e tem a potência de promover a construção de novos conhecimentos. Foi essa perspectiva de valorização de saberes e possibilidade de promover diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos nas formações que o trabalho do grupo formador em literatura infantil ancorou a proposta de formação continuada para a implantação do componente curricular literatura infantil.

Diante desse posicionamento do grupo formador, foram elencados como princípios norteadores para o efetivo trabalho com a literatura na educação infantil: a) A proposta de curricularização vincula-se à contribuição da educação infantil para promover a educação literária para bebês e crianças; b) O professor de literatura infantil atuará como mediador do texto literário; c) Haverá uma atenção especial às unidades de ensino no que se refere



às condições para promover educação literária no espaço institucional (biblioteca escolar/sala de leitura, formação continuada dos professores e gestores, manutenção dos projetos de leitura, estímulo à socialização do trabalho com a literatura em eventos da Rede Municipal e/ou da unidade).

Ao longo do ano de 2023, a formação continuada da área de Literatura Infantil, foi composta por três etapas formativas, por meio de encontros presenciais, em ambientes previamente preparados para evidenciar a literatura infantil, os livros, a leitura literária e a contação de histórias. A primeira dessas etapas teve como objetivo: a) Tornar comum as orientações para a atuação com a Literatura Infantil tanto para os professores de Literatura Infantil quanto para os gestores das unidades; b) Enfatizar o vínculo da Literatura Infantil com o campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, indicando para os professores a importância de associar as atividades do componente com o desenvolvimento desse campo; c) Sensibilizar professores e gestores sobre a importância da escola/CMEI para garantir o direito à literatura para os bebês, as crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Essa atividade consistiu em um dia de encontro, composta por oito horas, e foi replicada em três diferentes datas, entre os meses de janeiro e abril, para atender diferentes grupos. Esse período oportunizou que todos os professores de Literatura Infantil, incluindo aqueles que ingressaram ao longo do ano, os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e CMEIs realizassem a primeira formação.

Inicialmente, na formação, foram expostas as motivações e justificativas para a implantação do componente curricular, com apresentação do documento *Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal 2023* (texto previamente encaminhado às escolas e CMEIs, ainda em 2022). Nessa parte inicial, evidenciou-se sobre a importância dos educadores e gestores como partícipes da curricularização da Literatura Infantil e foi aplicado um instrumento para levantar informações acerca da recepção do componente. Entre dúvidas e reflexões, houve aderência à proposta, acompanhada por alguns questionamentos, inseguranças, preocupações e da indicação de necessidades específicas para futuras formações.

Ainda no mesmo encontro, foi aplicado um questionário preparatório com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a trajetória leitora de cada um e mobilizar os presentes para o tema da palestra *Literatura como Direito da Criança*. Proferida ao final do evento, a intervenção foi proposta com o objetivo de manifestar a importância dos educadores e das unidades para a efetivação de uma política pública de formação de novos leitores e democratização do livro e da leitura. Durante a exposição, foram apresentadas narrativas de memórias, escritas por pessoas conhecidas do grande público, confirmando a influência de leitores mais experientes para despertar o interesse pela leitura desde a infância. Evidenciou-se, por isso, que o acesso a leitores de referência e a livros não é uma realidade de todas as crianças e que a educação infantil tem a potência de universalizar a experiência de leitura. Desse modo, ficou evidente a necessidade de o professor de literatura infantil





reconhecer-se como mediador, buscando as estratégias necessárias para um efetivo trabalho com o texto de literatura.

A Etapa 2 compreendeu duas propostas formativas que aconteceram entre os meses de maio e agosto, quando o grupo de docentes de Literatura Infantil já havia experienciado alguns meses de atuação nas salas de referência e a área passou a contar com uma assessoria pedagógica específica. Assim, entre a Etapa 1 e 2, a Semed criou a função de Assessora Pedagógica de Literatura Infantil para atuar diretamente com os docentes do componente, contribuindo para o fortalecimento da oferta. Com a incorporação da nova Assessoria, os processos formativos passaram a ser organizados pela profissional responsável, ampliando as condições de interlocução com os docentes, intensificando o diálogo interinstitucional com a formadora externa e consolidando o itinerário do grupo formador.

É importante evidenciar que, embora a função tenha sido criada após a implantação do componente e possa sugerir alguma anacronia, a inserção da atribuição na estrutura da Semed configura-se como uma conquista em decorrência da observação e da constatação dessa necessidade, possível com o andamento da curricularização. Isso se confirma, especialmente, quando se analisa que a profissional conduzida para ocupar a Assessoria Pedagógica de Literatura Infantil compunha o grupo que idealizou, planejou, aprovou e implantou o componente, participando de todas as etapas que contribuíram para a curricularização da Literatura Infantil. Entende-se como relevante expor esse ponto, uma vez que as mudanças curriculares são complexas e demandam um olhar atento dos sujeitos, inserindo ajustes e melhorias no decorrer do processo, caso da criação de uma Assessoria específica. Ajustes como esse, denotam a capacidade propositiva do grupo envolvido com a curricularização, bem como confirmam a importância dos sujeitos exercerem a autoria e agenciamento, constatando e propondo alinhamentos, pois não existem receitas prontas ou referências que superem as respostas propositivas elaboradas pelos próprios atores que vivenciam a realidade local.

Dito isso, a segunda etapa foi elaborada com a intenção de ampliar o repertório dos professores de Literatura Infantil no que se refere às possibilidades de abordar o texto literário em sala de aula, valorizando a complexidade e as diversas camadas de uma obra. Os objetivos desta etapa foram: a) Apresentar possibilidades de trabalho com a literatura a partir da intencionalidade educativa; b) Reconhecer a Literatura Infantil como componente curricular que assume parte importante do processo de letramento literário da criança; c) Promover uma oficina de propostas de mediação do texto literário em grupo, considerando a especificidade do componente curricular atuar no campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação; d) Enfatizar a importância do professor autor do seu planejamento, projetos e materiais, considerando as especificidades de cada grupo, evidenciando as condições da rede ao disponibilizar recursos; e) Ampliar a segurança do professor como mediador do texto e formador de leitores.

Para isso, os educadores participaram de dois encontros presenciais, nos meses de maio e agosto, totalizando dezesseis de formação. O primeiro deles, intitulado “Letras sal-





titantes: modos de ler, contar e imaginar a literatura na Educação Infantil” foi mediado colaborativamente pelas formadoras Estela Ramos de Souza de Oliveira e Denise Capistrano Kreusch, consolidando a parceria de produção interinstitucional e coletiva. No encontro, os participantes acompanharam uma leitura literária, interagiram com música e performance corporal, aprenderam sobre estratégias de mediação a partir da sequência básica para o letramento literário, trabalharam em grupos para a elaboração de um planejamento de mediação de leitura (com estudo de documento de referência, seleção de obra, criação de material cênico para a contação), o qual foi socializado entre os presentes.

Além dos objetivos propostos com o grupo, as duas formadoras criaram estratégias para avaliar as conquistas e limitações do trabalho docente, sugerindo reflexões acerca da coerência entre intencionalidade educativa, seleção da obra, abordagem do texto e respaldo nos fundamentos teóricos e documentos de referência, os quais haviam sido encaminhados desde a primeira formação. Percebeu-se que o principal equívoco no planejamento estava na associação indevida entre a aula de Literatura Infantil e a necessidade de a criança entregar um produto final depois da contação ou leitura. Percebeu-se que ainda predominava um trabalho muito superficial com o texto de literatura, que ficava à margem, usada como pretexto para o desenvolvimento de outros campos de experiência e apagando as possibilidades de aproximação com o campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Embora com a presença de trabalhos muito significativos, a preocupação da formação foi pontuar alternativas adequadas para promover a literatura e o letramento literário.

A outra atividade da segunda etapa foi a “Oficina de Ideias para Contação de Histórias”, tendo como formadora a contadora de histórias e Encarregada das Bibliotecas Escolares Edileusa Muller Pereira. Os objetivos do encontro foram: a) Formar professores para a contação de histórias, considerando-a como fundamental para o letramento literário; b) Valorizar contadores da própria Rede, considerando os saberes que produzimos localmente. Na oportunidade, os professores de Literatura Infantil aprenderam mais sobre a performance da contação, estratégias de valorização do livro, da leitura, da narrativa, dos efeitos que o texto pode proporcionar ao estimular sentidos e a imaginação.

A terceira e última etapa do ano, realizada no mês de outubro, teve como título “Educação Literária: Planejar com Intencionalidade e Socialização de Experiências”, e foi mediada novamente pelas formadoras Estela Ramos de Souza de Oliveira e Denise Capistrano Kreusch. Como objetivos do encontro, foram elencados: a) Valorizar a produção de cada docente, por meio da socialização de uma produção realizada em sala ao longo do ano; b) Criar um espaço de diálogo e apreciação dos trabalhos a partir das práticas; c) Ampliar a segurança do professor como mediador do texto e formador de leitores; d) Aprofundar saberes acerca do campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; e) Avaliar a trajetória de formação do ano.

Essa formação também foi composta por oito h, distribuídas entre três momentos: a) Estudo e produção de planejamento; b) Apresentação do planejamento para o grupo,



com análise pelos pares; c) Socialização de ações educativas e projetos realizados ao longo do ano por meio de apresentação oral. Por meio do conjunto de atividades do dia, foi possível identificar as conquistas dos professores de Literatura Infantil, evidenciadas por eles mesmos. Entre os relatos, percebeu-se que, embora muitos educadores já tivessem um histórico anterior de trabalho com a literatura infantil, nas experiências docentes anteriores à implantação do componente, a organização das aprendizagens para as aulas de Literatura Infantil possibilitou a incorporação de novas concepções e práticas. Para os educadores, o conjunto composto por formação continuada, acompanhamento da Assessoria Pedagógica, escrita de planejamento e vivências nas salas de referência foram essenciais para promover processos formativos com intencionalidade educativa vinculada à educação literária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade na educação em qualquer nível de ensino é composta por um conjunto de elementos entre os quais a atuação docente ganha destaque porque o professor é o profissional de referência para efetivar os processos de aprendizagem. Por isso, é preciso garantir que o educador tenha condições objetivas e subjetivas para desenvolver práticas ancoradas em saberes consolidados e construídos ao longo de sua trajetória, como consequência de sua reflexão pessoal e coletiva, em contato com outros sujeitos.

Parte significativa das condições para realizar um trabalho docente bem fundamentado, que proporcione mais segurança e entusiasmo, precisa ser garantida pelas instituições de ensino e redes. A formação continuada em serviço, tópico desenvolvido neste trabalho, integra-se a isso e, como vimos, tem a potência de intervir nos processos de aprendizagem, pois amplia o repertório do professor, contribui diretamente na percepção que o educador constrói sobre si e reverbera em suas práticas. Esse fator é muito relevante quando se pensa a formação docente, pois não é possível promover mudanças curriculares significativas, como é o caso da inclusão de um componente, sem estimular reflexões e posteriores alterações no modo de ser e fazer dos educadores que estão nesse processo.

Considerando a manifestação dos próprios participantes e o levantamento realizado pelas mediadoras que acompanharam o grupo no decorrer do ano, as formações impactaram nas práticas em sala, nas escolhas de referenciais e de abordagens do texto, na escrita de planejamentos, na performance de leitura literária e contação de histórias e na ênfase ao desenvolvimento do campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação. Além disso, as noções de formação do leitor, intencionalidade educativa, letramento literário e educação literária passaram a subsidiar os debates das formações, revelando a ampliação do repertório e confirmando que os objetivos estipulados para o ano de 2023 foram alcançados.

Além disso, os educadores experienciaram a construção gradativa de vínculo com os colegas de área, criando uma comunidade de trocas, reconhecendo práticas de referência.



Por meio do uso de ferramentas institucionais, como um espaço próprio da área no Google Sala de Aula, do suporte da Assessoria, e de meios utilizados pelo próprio professor, os temas trabalhados nos encontros presenciais de formação continuaram reverberando, ganhando capilaridade e aderência no cotidiano das unidades e consolidando àquilo que se espera dos encontros formativos. Com a conclusão das atividades formativas de 2023, é possível afirmar que, majoritariamente, os professores que atuaram com a Literatura Infantil reconhecem-se como produtores de saberes, com conhecimentos suficientes para promover o letramento literário e contribuir com a educação literária dos bebês e crianças.

Atribuem-se as conquistas desta formação a um conjunto de fatores, entre os quais evidenciamos: a) Formação continuada com planejamento para todo o ano, organizada de forma colaborativa por profissionais habilitados nas áreas de Literatura e Pedagogia, com acompanhamento da Assessoria e atuação da mesma equipe formativa. b) Criação da função de Assessora de Literatura Infantil da Semed; c) Investimento de recursos nos projetos de literatura; d) Gradual engajamento dos professores de Literatura Infantil.

Embora o trabalho tenha obtido êxito, é preciso ponderar que o percurso trouxe surpresas e desafios. Em meados do primeiro semestre, alguns docentes pediram para mudar de área de atuação. Esse movimento de evasão/troca foi identificado pelo grupo formador como reflexo das dúvidas e inseguranças geradas com o novo componente e, assim, foram criadas estratégias para fortalecer o grupo de professores, entre as quais a implantação da Assessoria Pedagógica para a área. Além disso, também no primeiro semestre, foi admitido um número significativo de professores de literatura com perfil predominante de recém-formados e sem experiência de sala. Por isso, houve a necessidade de disponibilizar o primeiro encontro novamente, com a presença dos novos professores de Literatura Infantil. Garantir a formação em todas as etapas para todos os professores estava entre as diretrizes do grupo formador.

Considerando todo o percurso, é possível pontuar aspectos que caracterizam cada uma das etapas. A primeira, quando foi pensado “Quem vai promover a literatura, com quem, por que e para quê?”, era perceptível uma adesão parcial ao trabalho com a literatura, motivado pelo receio do desconhecido, falta de repertório, e ausência de referências de leitura. Na segunda, houve maior interação e já foi possível observar maior compreensão do componente e consequente adesão e encantamento pela função de atuar como docente de Literatura Infantil. E a terceira, com apresentação de trabalhos e avaliação do percurso, confirmou que a formação continuada contribuiu fortemente para a permanência de professores e o êxito do componente na educação infantil.

Diante do exposto, conclui-se que a formação continuada para a área da Literatura Infantil da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul em 2023 foi uma construção coletiva ressonante ao trabalho que antecedeu a implantação do componente e coerente com a cultura colaborativa já consolidada pela Secretaria Municipal de Educação (como pode ser visto no histórico da elaboração da Proposta Curricular do município). O trabalho interinstitucional, em parceria com o IFSC, veio agregar no que se refere à robustez da

proposta, ancorada em princípios norteadores inscritos em um referencial teórico basilar para a formação de leitores. Os resultados obtidos, portanto, são reflexo de um trabalho colaborativo, que valoriza a autoria e o agenciamento docente e promove-os continuamente, em busca de uma educação que promova a educação literária desde a infância.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 jan. 2024.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p.195-216.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. 4.reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: Literatura, escrita e educação. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



# ENTRE TELAS E QUESTÕES: UMA LEITURA MEDIADA DE “O MEU AMIGO PINTOR” DE LYGIA BOJUNGA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

*Cristiane Madanêlo de Oliveira*  
(CAp-UFRJ / UFF)

*Débora Santos Ximenes de  
Melo*  
(UFRJ)

*“O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que  
compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar... É  
evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: ‘Ama-me!’  
‘Sonha!’ ‘Lê!’. ‘Lê, já te disse, ordeno-te que leias!’  
- Vai para o teu quarto e lê! Resultado?  
Nada.  
Ele adormeceu sobre o livro (...)”  
Daniel Pennac (1993, p. 11)*

## INQUIETAÇÕES INICIAIS

A epígrafe escolhida para este trabalho é do educador e escritor francês Daniel Pennac que, em seu livro *Como um romance* (1993), parte do pressuposto de que leitura e obrigatoriedade não combinam. Então, o desafio de docentes de Língua Portuguesa e Literatura, sobretudo daqueles que atuam no 3º ano do Ensino Médio (EM), torna-se ainda maior porque existem as chamadas leituras “obrigatórias” no contexto escolar e em diversos vestibulares nacionais. Como lidar com isso?

Na tentativa de partilhar uma resposta possível a esse questionamento, este trabalho apresenta uma experiência com o livro *O Meu Amigo Pintor* (1987; 2023) de Lygia Bojunga Nunes, indicado como leitura “obrigatória” no vestibular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2023, junto aos terceiroanistas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Essa insistência em grifar com aspas a palavra “obrigatória” se deve ao desejo de que o trabalho desenvolvido pela professora Cristiane Madanêlo com essas obras literárias indicadas por vestibulares possa ultrapassar a barreira do dever e promover alguma fruição no ato de ler, a partir da mediação de leitura. Ao longo de alguns anos atuando no 3º ano do EM, esta não foi a primeira experiência



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

vivida com o processo seletivo uerjiano, mas sempre é uma nova experiência lidar com leitura “obrigatória” por conta dos agentes escolares envolvidos e do contexto em que ocorre.

## LEITURAS “OBRIGATÓRIAS” E O CONTEXTO ESCOLAR

Nosso primeiro desafio foi pensar em como lidar com a exigência de processos seletivos universitários que impõe à leitura o adjetivo “obrigatória” e tudo o que essa restrição implica. Neste estudo, problematizamos a expressão “leitura obrigatória”, considerando que se trata de um texto literário e há a necessidade de se estabelecerem na escola as bases de uma educação literária. Para caminhar por esses bosques ficcionais bojunquianos, buscamos ultrapassar imposições da prova e promover atividades que instigassem o prazer de ler com reflexões quanto ao potencial literário da obra em si.

Nas problematizações acerca da leitura literária na escola, o professor Rildo Cosson (2011) destaca que, paulatinamente, o espaço dedicado à leitura de literatura foi diminuindo, mas ainda existe/resiste. Frente à “literatura em perigo” (Todorov, 2021), Cosson esclarece que o processo de letramento literário difere da leitura literária por fruição; na verdade, esta depende daquela. Então, para ele, a literatura deve ser ensinada na escola porque

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

Assim, para se efetivar o letramento literário, não se pode somente exigir que o estudante leia uma obra e faça prova, pois a leitura é construída a partir de mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária. Em consonância com esses pressupostos, buscamos lidar com a leitura “obrigatória”, imposta pelos vestibulares, como uma escolha da docente do 3º ano a fim de promover o letramento literário no espaço escolar, incluída no plano de curso anual da série para todos os estudantes.

Aprofundando sua análise acerca do letramento literário na escola, o pesquisador divide as atividades realizadas nesse espaço de formação em dois tipos: a leitura ilustrada e a leitura aplicada. Enquanto a primeira está centrada na perspectiva da fruição, a segunda considera o texto literário como um veículo para o aprendizado de alguma coisa. Em sua sistematização, Cosson associa mais a leitura ilustrada com os anos iniciais do Ensino Fundamental e a leitura aplicada no restante da formação escolar.

Apesar de acolher tal divisão, buscamos agregar a leitura ilustrada com a aplicada, em especial no 3º ano do EM. Uma das justificativas desse pensar está associada à percepção de que muitos estudantes de EM não se sentem à vontade nem com o objeto livro nem com a leitura literária. De fato, a inserção do estudante no mundo da leitura e a naturaliza-





ção do manuseio de livros impressos (leitura ilustrada), muitas vezes, não se consolidaram nos anos iniciais da formação escolar. Assim, no EM em que precisam lidar com a leitura de vários títulos para os exames vestibulares, muitos ainda enfrentam os desafios mais básicos no trato com os livros. Por conta disso, a consolidação da competência de leitura e escrita advinda de estratégias didáticas ligadas aos textos literários será alvo de avaliação nos vestibulares e, por isso, precisa ser trabalhada, por vezes de modo urgente, no 3º ano do EM. Acreditamos que ações de mediação de leitura e atuação docente (e, no nosso caso, dos licenciandos também) no 3º ano do EM possam desfazer o que Pennac entende como paradoxo e Cosson como leitura em momentos diferenciados da formação escolar, a fim de tornar essa leitura “obrigatória” o mais prazerosa possível.

Em consonância com o alerta de Todorov (2021), ressalta-se nossa preocupação com o processo de desvalorização da literatura como disciplina escolar, retirada do currículo de Ensino Médio por reformas educacionais, a partir dos anos 2000. Nos documentos oficiais destinados ao EM, literatura se configura como uma categoria instrumental de Língua Portuguesa (LP), uma competência discursiva envolvida no emprego do texto literário, e não mais como uma área do conhecimento. Engajado na luta pela valorização das Artes na formação escolar, o CAP-UFRJ mantém em seu currículo não só a disciplina de Literatura no Ensino Médio, como também a presença da leitura literária em todas as séries da Educação Básica. Soma-se a isso, o fato de desejarmos garantir aos licenciandos a vivência docente com o ensino de literatura em toda sua plenitude, desde o planejamento à prática em sala de aula. Assim, do 6º ano em diante, o Setor de LP estrutura seu currículo na premissa de que a escola é o espaço primordial para que estudantes experienciem a leitura literária. Desse modo, os planos de curso do Ensino Fundamental II de LP conferem protagonismo aos textos literários, além do CAP Literário.

Especialmente no 3º EM, mantendo o compromisso da escola pública de oportunizar o acesso ao Ensino Superior a todos os estudantes, impõe-se a necessidade de incluir no plano de curso leituras dos vestibulares de maior interesse aos capianos. Por conta disso, é feito um levantamento inicial junto às turmas sobre o interesse nesses certames, sobretudo por conta das “leituras obrigatórias” envolvidas em alguns deles. A partir desses dados e das leituras indicadas para o vestibular da UERJ, em especial, o plano de curso das disciplinas de LP (com redação) e Literatura são estruturados.

Em um movimento diferenciado do que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) propõe, muitas universidades públicas estaduais e algumas federais que não aderem ao ENEM têm apostado na indicação de leituras literárias para construir seus processos seletivos. Nesses vestibulares, a construção do processo avaliativo é diversificada e, muitas vezes, são propostas perguntas objetivas cujo conteúdo se restringe mais a informações básicas que não dependem da efetiva leitura do texto. Em outras propostas seletivas, as questões, sejam elas objetivas ou discursivas, requerem uma reflexão maior sobre a leitura literária, como é o caso do que propõe a UERJ. Independentemente de como os vestibulares contemplam as “leituras obrigatórias”, é fato que sua existência promove novas estruturas no modo com que se dá a escolarização da literatura.



Conforme indica Magda Soares (2003), a existência de listas de leitura promove uma escolarização de obras canônicas, eleitas assim segundo critérios de vários agentes ligados à literatura, como o mercado editorial e os críticos, conforme problematizou Harold Bloom (2001). Além disso, a construção das listas de indicações de cada instituição de ensino, em especial das universidades mais concorridas nacionalmente, acaba por interferir tanto no ensino da literatura (e na formação do leitor) quanto no processo de construção e manutenção do próprio cânone. Nesse sentido, é possível, inclusive, indicar posicionamentos frente aos mecanismos canônicos, como a recente publicação da lista da FUVEST para os vestibulares de 2026 a 2028, em que constam apenas livros de autoria feminina. Sem perder de vista que essas listas não se restringem ao que chamamos de “clássicos” e podem (e devem na nossa opinião) propor títulos contemporâneos, nossa problematização não caminhará por essa vereda.

## LYGIA BOJUNGA (1932-): PINTANDO NOVOS RUMOS PARA A LITERATURA INFANTOJUVENIL

Na área de Literatura Infantil e Juvenil, Lygia Bojunga Nunes (1932- ) é uma das maiores referências, juntamente com Ana Maria Machado e Ruth Rocha. As obras de Bojunga se diferenciam pela beleza e simplicidade ao tratar de temas “tabus” na literatura para pequenos, como, por exemplo, as inseguranças e os medos, a prostituição, a morte e o luto.

Apesar de serem maquiados e evitados socialmente, tais assuntos precisam ser discutidos entre os mais jovens e os livros infanto-juvenis podem ser bons aliados nesse processo. A Arte, portanto, exerce um papel essencial no que diz respeito ao ato de comunicar uma mensagem. Refletindo sobre isso, Laura Sandroni (1987), grande pesquisadora de Lygia Bojunga, afirma:

Se a arte funciona para o artista como fonte de vida sem a qual a existência não teria nenhum sentido, a literatura destinada a crianças e jovens tem por obrigação ser fonte de esperança. **Não pintando um mundo róseo, falso e inexistente, mas mostrando-o tal qual é, cheio de dificuldades que, de algum modo, poderão ser vencidas** (SANDRONI, 1987, p. 166. Grifo nosso).

Ainda sobre a importância de Lygia Bojunga no cenário da Literatura Infantil e Juvenil, Nelly Novaes Coelho, em seu *Dicionário crítico de Literatura infantil e juvenil brasileira* (2006), dedica um verbete à Bojunga. Nele, além de destacar as muitas premiações dedicadas à escritora, como o Hans Christian Andersen em 1982, e às suas obras, ressalta sua relevância na conjuntura nacional:

A pujança e versatilidade de seu espírito ou élan criador vai-se revelar definitivamente na área da literatura destinada principalmente aos pré-adolescentes e adolescentes. (...) Tornando-se uma das vozes mais ricas da lite-



ratura questionadora de mundo que caracteriza o novo na criação literária, Lygia, em cada livro, enfoca um problema específico da existência humana, através das relações fundamentais que estabelecem entre o eu e o outro. (COELHO, 2006, p. 496)

Com relação ao seu fazer ficcional, a obra bojunguiana é marcada pela riqueza linguística e pela estética expressiva. A autora lança mão de diversos recursos criativos com o intuito de aproximar o leitor infanto-juvenil do texto, sem perder a qualidade estética. A linguagem coloquial e a presença de narradores em primeira pessoa são alguns exemplos – sendo este último importante para o aprofundamento da relação entre narrador-leitor, já que o leitor entra em contato com os monólogos interiores e as perspectivas do narrador-personagem. Além disso, Bojunga utiliza constantemente parênteses ou asteriscos para tecer comentários e instigar reflexão, prefere superlativos aos diminutivos para a intensificação de um termo, além do frequente uso dos neologismos, influência lobatiana.

Outro aspecto importante da obra bojunguiana é o diálogo constante com outras formas de Arte: o teatro, a música, a pintura, a costura, o tecer. Esse diálogo pode ser feito diretamente, isto é, personagens atuam ou são imersos num mundo artístico; ou indiretamente, com escolhas vocabulares que tecem a interação artístico-literária. Tal recurso enriquece mais sua literatura, além de dimensionar as vivências artísticas da autora – a qual trabalhou no teatro, como atriz, e em rádio e televisão antes de se tornar escritora.

A obra em discussão neste trabalho, *O Meu Amigo Pintor* (1987; 2004; 2023), é exemplar no diálogo estabelecido entre as Artes e os aspectos citados sobre o fazer ficcional de Lygia Bojunga Nunes. No verbete dedicado à autora, Coelho (2006) trata especificamente do livro, além de apresentar outras produções relevantes da escritora. Sobre a construção de *O Meu Amigo Pintor*, a crítica literária explica que foi concebido originalmente em 1984 sob a forma de cartas e lançado primeiro em outros países para, só em 1987, ter uma edição brasileira sob o título *Sete Cartas e Dois Sonhos*, e em 2004, publicado pelo título já consagrado: *O Meu Amigo Pintor*. A obra já foi adaptada para o teatro sob direção de Bia Lessa, intitulada *O Pintor* (1985), e recebeu relevantes prêmios.

O tema central da narrativa é a **amizade** entre nosso narrador-personagem, Cláudio, e seu vizinho, o Amigo Pintor. Lygia não atribui um nome próprio para o artista protagonista, mas cria uma derivação imprópria que torna o estatuto artístico da personagem (pintor) sua designação, criando um substantivo próprio. Logo, destacamos duas particularidades onomásticas da obra. Cláudio, nosso narrador-personagem, é uma homenagem explícita ao irmão falecido de Lygia Bojunga. Já o Pintor não é nomeado: esse é sempre referido como “Amigo Pintor”, com letras maiúsculas. Imaginamos que seja uma forma de Cláudio diferenciá-lo de outros amigos, assim como dar uma posição “superior” perante os demais, afinal ele é Amigo com “a” maiúsculo.

Estruturalmente dividida em nove capítulos, nomeados pelos dias da semana não sequenciais, a obra assemelha-se a uma espécie de diário de Cláudio. Nesses registros íntimos, conhecemos mais sobre a amizade com o Pintor e como se relacionavam: jogavam





gamão; conversavam sobre vida, arte e pintura; passeavam juntos, entre outras atividades. Como já vimos, uma das características do fazer ficcional bojunguiano é o trato com temas “tabus” na literatura infanto-juvenil. Na obra em questão, somos apresentados à problemática no primeiro capítulo: Cláudio informa ao leitor que o Pintor se suicidou. Ao lidar com esse assunto, Lygia Bojunga não reduz *O Meu Amigo Pintor* a uma cartilha didatizante sobre o tema ou uma obra preocupada com o moralmente correto. Pelo contrário, o livro aborda sim o suicídio, mas sobretudo o companherismo, o amor entre amigos, o luto, a saudade, o tempo, a vida e suas cores – a partir das memórias de um menino de onze anos.

Durante a leitura, somos marcados por vários tempos: o tempo presente, o tempo da memória e do passado, o tempo do sonho e o difícil tempo individual para lidar com a morte de alguém. Quando pensamos no caráter simbólico e metafórico do tempo, o **relógio** aparece como um elemento essencial no processo do luto de Cláudio. O relógio do Amigo era daqueles antigos que precisavam dar corda e tinham o som distinto. No enfrentamento do luto, Cláudio ouvia o relógio batendo e se preocupava se alguém lhe daria corda:

O relógio estava perdendo **corda** e era por isso que a batida se arrastava com aquele amarelo cada vez mais desanimado, cada vez mais esbranquiçado.

Hoje ficou tudo branco: o relógio não bateu mais.

Que vontade! que vontade de ir lá e dar **corda** nele (p. 14, grifo nosso).

Nesse trecho, a ausência das batidas do relógio simboliza a vida do Pintor que vai ficando embranquecida, sem **corda**, sem **cor**. Lygia Bojunga brinca com a sonoridade da palavra “corda”, confirmando o que Coelho (2006) afirma sobre seu fazer estético: “A **consciência da palavra** como construtora do real é a pedra angular que sustenta o seu mundo de ficção” (p. 496, grifo nosso). Após ilustrar com a relação tempo-relógio algumas questões estéticas que perpassam a narrativa bojunguiana, vamos nos dedicar ao projeto pedagógico realizado com o 3º ano do EM do CAP-UFRJ.

## DINAMIZANDO A LEITURA DE “O MEU AMIGO PINTOR” COM O 3º ENSINO MÉDIO (CAP-UFRJ)

Como vimos anteriormente, *O Meu Amigo Pintor* foi a obra indicada como leitura de referência para o 1º Exame de Qualificação do vestibular da UERJ. Após a problematização do termo “obrigatório” associado ao ato de ler com o coletivo de licenciandos da série, a docente do 3º EM do CAP-UFRJ direcionou o plano de curso do 1º trimestre em Língua Portuguesa para trabalhar com a obra e suas potencialidades com todas as três turmas. Nessa seção, veremos esse aspecto juntamente com a coleta de dados via questio-



nário aplicado por meio do Formulários Google. O questionário foi respondido voluntariamente pelos discentes e era composto por cinco perguntas: I) nome completo (identificação); II) “No primeiro trimestre, vocês trabalharam com a obra *O Meu Amigo Pintor*, de Lygia Bojunga, a qual foi escolhida como leitura obrigatória para o Vestibular da UERJ. O que mais te chamou a atenção **durante** a leitura?”; III) “Durante as aulas de LP, foram realizadas **atividades** sobre *O Meu Amigo Pintor*. **Descreva** como as atividades contribuíram para sua **compreensão da obra**.”; IV) “Você realizou o 1º Exame de Qualificação da UERJ 2024 (04/06)?”; V) “**Se você respondeu “SIM” à pergunta anterior:** Você acredita que as atividades te ajudaram a realizar a prova da UERJ? **Como?**”. Com relação às questões IV e V), 89,7% realizaram o 1º Exame da UERJ e todos destacaram, positivamente, que o projeto pedagógico foi essencial para a realização da prova.

Num primeiro momento, foram exploradas as expectativas de leitura e da avaliação da UERJ, além da apresentação da autora e de provas anteriores do vestibular. A estratégia de abordagem foram rodas de conversa por turma com a presença dos estudantes de licenciatura. Nessa etapa inicial, foi informada a adoção da leitura da obra de Bojunga para o 1º trimestre na disciplina de LP. Diante disso, surgiu a preocupação quanto às dificuldades de aquisição da obra por mais de 80 estudantes, num contexto de escola pública em que nem todos têm disponibilidade financeira para adquirir livros. Logo, disponibilizamos a obra em PDF para aqueles que não puderam adquirir.

A partir do que foi captado nos encontros com as turmas, a professora e os licenciandos da série estabeleceram um conjunto de atividades para desenvolver o trabalho com a obra. Nas reuniões semanais de planejamento, os licenciandos foram convidados a avaliar o que captaram nas rodas de conversa e propor alternativas para lidar com as demandas apuradas. Nestas foram definidos um planejamento inicial de atividades para as turmas que incluía uma revisão de tipos de discursos e figuras de linguagem mais relevantes para uma melhor compreensão de *O Meu Amigo Pintor*; um cronograma de leituras em sala e em casa; uma discussão sobre elementos simbólicos importantes na construção da trama bojunguiana; o jogo de palavras que interfere na classe gramatical de “pintor” no título; uma sistematização dos elementos da narrativa que compõem essa obra, com destaque para as categorias tempo e narrador, além da definição de algumas estratégias avaliativas. Vemos que o trabalho deu ótimos resultados como afirmam o discente: “As atividades focaram na nossa compreensão tanto de aspectos temáticos quanto linguísticos que a gente pode interligar com a temática. Por exemplo, o livro fala sobre a morte e repressão da ditadura, mas de que forma a linguagem articula esse cenário na perspectiva de uma criança? E o mais importante, como isso nos faz refletir sobre a experiência literária na expressão de sentimentos reais do nosso dia a dia?”.

No que diz respeito ao projeto pedagógico com os estudantes da educação básica, optamos por começar com a leitura dos dois primeiros capítulos em sala de aula, promovendo reflexões coletivas e análise literária com as turmas. Após essa etapa, foi proposto o cronograma de leitura para ser cumprido em casa e/ou em classe.



Como a leitura em sala é coletiva, sofre influência de comentários e percepções de outros leitores. Então, a conjugação de leituras em casa sucedidas de debates em sala com leituras coletivas em aula proporcionou o enriquecimento dessa experiência com o texto literário em si e instigou o debate sobre as experiências de cada um com a obra. Nesses momentos, os estudantes tinham liberdade para se posicionarem quanto às suas reflexões pessoais, como afirma o estudante: “A relação dos sentimentos, as cores e como a narrativa através da ótica de uma criança é tão imaginativa, criativa e também coerente. Como o menino via a relação com o amigo pintor e como foi depois de sua morte. A reação das pessoas do prédio e o comportamento delas em tentar esconder do menino o que de fato tinha acontecido. A associação do menino a morte do amigo pintor ao parar das badaladas do relógio de corda dele”.

Percebemos tanto em sala de aula quanto na análise dos questionários que os temas mais destacados pelos terceironistas foram o **tempo** e a **relação de amizade** estabelecida entre as personagens protagonistas. Como o 3º EM está muito centrado na **administração do tempo (e na falta dele)** e na **importância das amizades (e o iminente afastamento do grupo)**, optamos por aprofundar essas temáticas com os alunos.

## ECOANDO A LEITURA DE O MEU AMIGO PINTOR

O CAp Literário se configura como um dia letivo e prevê em seu projeto que possam ser desenvolvidas atividades interdisciplinares, dependendo das demandas e plano de curso de cada série, além das parcerias de trabalho estabelecidas para dimensionar o tema gerador. Ao longo das edições anteriores, a força do trabalho coletivo é uma tônica tanto para a montagem do evento e a recepção do amplo público no dia da culminância, como também na construção das propostas de atividades. Assim, as parcerias com professores de outras disciplinas é bastante comum, não se limitando às típicas relações entre áreas afins ao universo das letras, como Artes e História, por exemplo.

Na edição de 2023, por iniciativa da docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, foi feita a proposta de os docentes Luciana Azevedo (Física) e Nelson de Aguiar (Filosofia) e seus respectivos licenciandos se agregarem ao trabalho com o livro no 3º ano. Para tal, centramos atenção num dos aspectos que mais chamaram mais a atenção dos estudantes na leitura: **o tempo**. Como a categoria “tempo” é dimensionada por ambas as disciplinas convidadas e tem papel importante na estruturação da narrativa bojunquiana, esse foi o ponto de convergência adotado para a construção da atividade interdisciplinar. Para tanto, foi necessário realizar reuniões de planejamento entre os três docentes, além da presença da professora de Língua Portuguesa em duas reuniões de orientação à licenciatura com o grupo de Filosofia.

Para a atividade conjunta, foi sugerido pela docente de LP centrar olhares nas dimensões de tempo que cada uma das três disciplinas poderia propor aos estudantes. Assim, depois de estudar a importância do tempo como categoria narrativa e de construção





social, foram elaboradas, pelos estudantes, definições subjetivas de tempo, a partir do verbete de Akapoeta em *O livro dos resignificados* (2017). Esse material foi compartilhado com os dois docentes para que pudesse ser base de trabalho em cada disciplina especificamente, em suas respectivas aulas. Tanto em Física quanto em Filosofia, os docentes apresentaram diferentes percepções sobre o tempo que foram sistematizadas, ao longo da história da humanidade, pelos teóricos de cada área do conhecimento.

Nas três disciplinas, a tônica do projeto estava centrada no fato de sermos constituídos no e com o tempo, sendo possível partilharmos, enquanto seres humanos, dimensões coletivas e individuais sobre ele. Desse modo, foi ampliada, inicialmente, a relação entre o tempo (e a falta dele) na convivência entre as personagens da obra e na convivência dos terceiroanistas com as pessoas, dadas as demandas de estudo, além de agregarmos a noção de amizade que chamou tanto a atenção deles na leitura literária. Com as perspectivas apresentadas nas duas outras disciplinas e o cotejamento com as definições individuais, foi possível dimensionar aos estudantes que “tempo” é uma categoria de várias abordagens. Essa demanda humana mobiliza seres humanos individualmente e em pesquisas nas distintas áreas do conhecimento. Assim, a falta de tempo tão inquietante na perspectiva individual e partilhada por outros estudantes de um 3º ano não é um fenômeno isolado e pessoal, mas uma questão da geração dos tempos líquidos. Certamente, o mergulho proposto nas reflexões acerca do tempo gerou inquietações individuais e, quem sabe, um alento maior quanto à sua própria condição de terceiroanista, com permanência prolongada na escola ao longo do ano.

## AVALIAÇÕES FINAIS

Resgatando a epígrafe deste trabalho e com ela dialogando, defende-se que também o fazer docente não suporta imperativos. Apesar da desvalorização da disciplina de literatura no contexto educacional, muitas instituições e docentes persistem na defesa do direito dos estudantes à literatura por meio da escola. Frente a crescentes movimentos que reivindicam a proibição de determinados títulos no contexto escolar, este artigo defende o amplo e irrestrito exercício do direito à literatura e do docente especialista em realizar seu trabalho de formação de leitores críticos.

No que diz respeito à atividade interdisciplinar desenvolvida a partir da leitura “obrigatória” de *O Meu Amigo Pintor*, deseja-se que tenha conseguido promover reflexões sobre a condição contemporânea dos tempos líquidos, que afetam também os momentos dedicados à leitura em sala de aula. Anseia-se, também, que a leitura da obra e as atividades construídas a partir dela tenham sido motivadoras também para os futuros docentes.

Como reflexão final, a participação neste Congresso que se debruça nesta edição sobre “Educação literária: mudanças em movimento” já proporcionou às autoras e ao projeto CAP Literário a oportunidade de partilha dessa experiência leitora. Que “alheias e nossas as palavras” (2001, p. 1951-1952) possam voar tal qual borboletas, como propõe o poema de Cecília Meireles, e pousem em outros corações inspirados pela leitura literária!



## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BERNARDO, Gustavo. Coluna “A leitura deve ser obrigatória?”. Revista Eletrônica do Vestibular UERJ. Rio de Janeiro. Ano 12, n. 32, 2019. Disponível em: [https://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq\\_coluna=67](https://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq_coluna=67).
- BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOJUNGA, Lygia. *O Meu Amigo Pintor*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2023.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. “A prática do letramento literário em sala”. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
- DOEDERLEIN, João. *O livro dos resignificados*. São Paulo: Paralela, 2017.
- JOUE, Vicente. “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (orgs). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. MEIRELES, Cecília. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 2v.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- TODOROV, Tzevan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as reações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

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*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

# Literatura Infantil e Juvenil

*Mudanças em movimento*



# EXPERIÊNCIA E ARTESANIA: UM OLHAR SOB A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LITERATURA

Letícia da Rosa Fregapani  
UNISC, CAPES

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos.  
Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da  
importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é  
salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata.  
Reconhece. Salva.*  
Eliane Brum, 2006.

Neste texto não pretendemos salvar o mundo, jamais ousaríamos, mas, desejamos, isso sim: olhá-lo, através do horizonte da literatura. Pretendemos, neste trabalho, refletir a partir da seguinte pergunta: O que o olhar dos alunos de licenciatura em Letras pode nos ajudar a perceber sobre os desafios contemporâneos de mediar leitura literária na Educação Básica? E o fazemos por meio da experiência proporcionada pelo estágio de docência, que é pré-requisito no curso de doutoramento, nesta ocasião sendo realizado nas disciplinas de “Prática de Ensino de Literatura” e, por conseguinte, no “Estágio de Literatura no Ensino Médio” do primeiro semestre de 2023 do curso de Letras Portugêses.

A bolsista, juntamente com a professora titular das referidas disciplinas, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Cogo Fronckowiak, que, por ventura, também é sua orientadora na tese de doutorado, acompanhou a turma e desenvolveu uma série de atividades com vistas a atingir os seguintes objetivos na “Prática de Ensino de Literatura”: a) abordar a aprendizagem como construção dialética de argumentos e práticas para as quais concorrem erros, acertos, dúvidas, convicções e adaptações constantes; b) propor a leitura de documentos legais, debater a respeito de textos e motivar a realização da Prática Simulada; c) orientar o planejamento de aulas de literatura para o Ensino Médio, aprofundando e complexificando os procedimentos para abordagem da leitura, compreensão e interpretação de textos literários em diferentes gêneros. A disciplina de Prática é presencial e tem forte vínculo com a disciplina de Estágio, uma vez que estas acontecem de modo concomitante e são geridas pela mesma professora titular; assim como, os questionamentos desenvolvidos, seja na sala de aula da universidade, seja na sala de aula da escola, se interseccionam e dialogam de modo muito significativo. Portanto, este trabalho surge da potência do encontro entre professores (em vias de conclusão de curso e já atuantes) e da beleza que é olhar para o processo de formação.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*





Ao acompanhar o trajeto percorrido pelos licenciandos, percebemos que “algo aconteceu” durante ele. As falas repletas de inquietação compartilhadas nos primeiros encontros da disciplina, não inviabilizaram a prática e, ao contrário, ao final, se transformaram em falas repletas de surpresa. Nas seguintes páginas, tentaremos, de modo sutil, revisitar este caminho e observar os pontos que revela a respeito da docência em literatura. Para tal, o dividimos em cinco momentos: percepções, olhares, planejamento, práticas simuladas e produções, que estão nos tópicos “Um exercício de olhar”, onde tratamos do trajeto, e “Experiência e artesanía”, onde refletimos na companhia de autores como Jorge Larrosa, Graciela Montes, María Teresa Andruetto e Freddy Gonçalves da Silva.

## UM EXERCÍCIO DE OLHAR

O que faz um professor de Literatura? Após as apresentações iniciais, foi assim que iniciamos a disciplina, com uma pergunta nada singela. Como é de se imaginar, ficamos algum tempo debruçados sobre esta questão e não chegamos a uma conclusão, o que obviamente não seria o foco. Existem diversas formas de entender tal questionamento, duas delas seriam: pensar a respeito das atividades desenvolvidas pelo professor de literatura e/ou pensar no que o torna um professor de literatura, ambos campos repletos de muita areia movediça. Estão incutidas na problemática não só os tensionamentos quanto ao Ensino de modo geral, como à Literatura e como eles se interseccionam na contemporaneidade. E, ambos os pontos/ assuntos/ temas, como sabemos, passam há algum tempo por certa crise, que também é uma crise da cultura.

Percebemos, na fala dos alunos, a repercussão de uma dicotomia há muito difundida, que seria o abismo entre teoria e prática; além disso, observamos uma grande preocupação com a sua atuação docente e de como concebê-la, uma vez que as definições do literário e das habilidades relativas a ele não são tão transparentes, assim como têm receio de como atender às demandas do currículo relacionando-as ao letramento, e enfrentando também o estigma de desinteresse muitas vezes associado à arte e ao literário. O que os leva a um sentimento de quase insuficiência, no sentido de não parecerem estar preparados ou não terem a bagagem de leituras necessária para estar em sala de aula e atender às expectativas criadas inclusive por eles mesmos. Ou seja, por mais absurdo que seja iniciar uma aula de prática de ensino com um pergunta como essa feita, nós nos fazemos ela frequentemente.

Na sequência, lemos para a turma o texto “A história de uma olhar”, do livro *A vida que ninguém vê*, da repórter Eliane Brum. Através dele, em traços gerais, conhecemos a história real de um rapaz que não frequentara a escola e acaba descobrindo no olhar de uma professora a possibilidade de habitar este espaço. Essa professora, por sua vez, descobre no olhar deste novo aluno uma forma de esperar no seu fazer. Com esta narrativa delicada e gentil direcionamos nossas reflexões para o “olhar” e seguimos caminhando para encontrar Larrosa no texto “O drama da mediação”, que está na obra *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*.



Larrosa (2018) nos apresenta a ideia de que o professor é um artesão: um artesão do tempo, porque faz tempo, dá tempo, organiza o tempo (que não é criado por ele, mas nasce da própria sala de aula); o professor é um artesão da luz, da arte de mostrar, (des)cobrir, (re)velar; o professor é um artesão da presença, pois ele está na sala de aula, ele produz presença e responde à presença do aluno; o professor é um artesão da palavra, ele dá a palavra e, por isso, também é um artesão do diálogo. É nesta artesanaria que se faz o espaço escola, e se fazem aluno e professor, pois “é o mestre que faz a sala de aula, e é a sala de aula aquela que faz o mestre” (LARROSA, 2018, 194). Para além de uma alegoria ou uma perspectiva teórica, o olhar empreendido por Larrosa permite que nós, professores sempre em formação, revisitemos nossa atividade e observemos a beleza que há em fazer o que fazemos, ou seja, em sermos mediadores.

Em um segundo momento, insistimos na questão do olhar, agora pensando em uma etapa regulamentar do estágio, mas que também é uma atividade natural do professor: a observação – ou se preferirmos, a sondagem. Sempre que iniciamos o trabalho em uma nova rede ou uma nova escola ou uma nova turma, ou outro momento na mesma rede/escola/turma, é importante que observemos as demandas, o contexto, os recursos, as expectativas postas para (e por) nós e que assim façamos nosso planejamento. Esta observação requer diferentes olhares, um olhar aproximado que foca nos olhos que nos olham em sala de aula e nos corredores, mas também daqueles mais distantes que ditam as normas e matrizes curriculares e apontam os dados censitários.

Na referida etapa, levantamos uma série de perguntas pertinentes para se fazer nestes momentos iniciáticos (e durante quando for necessário) e dedicamos, igualmente, um tempo para catalogar e olhar os documentos normativos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o Censo Escolar, os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura* etc. Tais dados nos ajudam, em certa medida, a entender as angústias dos licenciandos, uma vez que, ao consultar a pesquisa *Retratos da Leitura* de 2019, por exemplo, tomamos conhecimento de que 52% dos entrevistados, quando perguntados a respeito de como começou seu interesse por literatura, disse ser por causa de indicação da escola ou de um professor ou professora. Ou seja, a escola ocupa um lugar central no letramento do aluno e, portanto, tem uma grande responsabilidade, que é acompanhada de grandes desafios, dado que há um expressivo desprestígio da literatura em detrimento de outras coisas que socialmente têm sido colocadas como “essenciais” autoras como Silvia Castrillón (2011) e Michèle Petit (2009), nos ajudam a observar isto de modo muito significativo, quando apontam para a localização da leitura como um “lazer” e/ou um “prazer”. Para além disso, no tocante ao letramento, há para os professores de Linguagens e, em especial, de Letras, uma responsabilização maior, que se dá por complexos tensionamentos entre a questão da leitura e como ela é concebida no currículo (questão outrora investigada por nós)<sup>1</sup>.

1 FREGAPANI, Leticia da Rosa. Sentidos para a ação de ler: um diálogo com professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental. 2021. 189 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3210>.



Este apagamento da literatura é reprovado em várias instâncias, como, por exemplo, na BNCC, quando se diz que:

a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 499).

O documento reforça, portanto, não somente a importância de uma mediação contínua com o texto literário, mas também o seu valor formativo, enquanto visão de mundo e formação humana, demonstrando que, como diria Galeano no fragmento “Função da Arte/1”, ele nos ajuda a olhar<sup>2</sup>.

Na ocasião estávamos revendo as estruturas dos planos de aula e relatório, por isso, aproveitamos o próximo momento para analisar junto aos alunos tais documentos e o porquê de sua apresentação em tal formato. Para além do encaminhamento simultâneo do estágio, na disciplina de Prática solicitamos o planejamento e apresentação de aulas observando as questões até então levantadas. Após orientações individuais e reflexões coletivas, os discentes apresentaram seus planos: a intenção era de que, a partir das apresentações, os demais colegas desenvolvessem comentários e reflexões que se dariam de modo oral e escrito. Ao propor esse exercício de olhar para o plano do outro, estávamos tentando motivar a ideia da troca e a concepção de um plano em processo, ou seja, sugerir e receber uma sugestão – encontrar novas formas de propor ou observar determinada atividade – não desvalida o trabalho já realizado e, tão pouco, o rotula como errado, mas sim demonstra algo que está em processo. Em alguns momentos de nossas conversas, o inexato surgia e com ele expressivas preocupações, pois vivemos em um contexto que sobrevaloriza as certezas; no entanto, no campo do literário e da subjetividade, elas não se dão do mesmo modo. E que bom que seja assim!

Esta primeira afirmação - de que a incerteza é necessária, já que está na gênese de todas as nossas construções de sentido, tanto as de nossa histó-

2 “Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: \_ Me ajuda a olhar”. (GALEANO, 2020, p. 15).

ria pessoal quanto as dos nossos universos sociais - contrasta dramaticamente com outra: nossa sociedade (refiro-me aqui àquela que costuma se chamar de “ocidental”, cujas formas se estendem por todo o planeta) não nos educa para a incerteza. Muito pelo contrário: a ênfase está sempre nas certezas. A incerteza, e também o conflito, geralmente estão ocultos. (MONTES, 2020, p. 104).

Olhar para o incompreensível, o estranho..., pode ser instigante, mas também desconfortável; naturalizar o exato é fugir desses desafios, mas também é negar a nossa própria natureza, somos eternos descobridores de um mundo concebido por nós mesmos.

Vale comentar que iniciamos esse exercício de olhar com um plano anônimo, que gerou discussões acaloradas sobre a sua abrangência e viabilidade. Resultou que o plano era da professora estagiária – de seu tempo de Licenciatura –, e isso pode ter os ajudado a compreender que as críticas e apontamentos feitos não são pessoais, mas metodológicos e, por vezes, o olhar que direcionamos ao plano do outro, também precisa ser direcionado ao nosso. Sendo assim, constatamos que as reflexões feitas a respeito dos trabalhos dos colegas foram consistentes e satisfatórias.

Por mais interessantes que tenham sido as trocas em sala de aula, aquelas inquietações manifestadas pelos licenciandos ainda estavam muito latentes. Foi somente quando lemos os relatórios de estágio e os artigos científicos produzidos por eles que a surpresa se apresentou diante de nossos olhos e com ela o encantamento. Neles os estagiários reconheceram os elementos já mencionados como a diversidade de níveis de letramento, a incerteza de como as atividades seriam recebidas, a falta do hábito da leitura por parte dos discentes, questões comportamentais, falta de recursos, entre outros. Mas também ficou evidente em suas falas a surpresa ao perceber o envolvimento dos alunos, a possibilidade de motivar novas formas de olhar, o compartilhamento de vivências e de interpretações, a escuta atenta que receberam, o reconhecimento de poder estar contribuindo para a vivência do mundo através do literário e da resignificação da forma de ser e estar no mundo.

Mas o que afinal aconteceu? Lá, diante dos relatos dos estagiários, e de certa perplexidade presente neles, estava o humano. A lembrança ou o reconhecimento de que escola e literatura, antes de instituições, disciplinas e saberes, são espaços de humanidade. E, em tempos cada vez mais atribulados, lembrar-nos da nossa humanidade e de que somos capazes dela é surpreendente.

## EXPERIÊNCIA E ARTESANIA

O professor está em constante formação. As gerações, as demandas, os recursos, os aportes teóricos, o olhar, a bagagem... mudam, se metamorfoseiam, e, por isso, estar no magistério é sempre um exercício de voltar-se para si e para o outro de novo e de novo. Observando a ideia de artesanania, podemos lembrar que a sua matéria prima é variada, vezes partindo de algo que já possui um longo passado e é “transformado” em “novo”, mas







também de recursos crus que sob o olhar e as mãos do artista renascem. Em tempos de pós-criação, a ideia de originalidade já está bastante tensionada e pode nos levar a longas discussões, mas, no momento, nos parece que ela se aproxima da preocupação dos licenciandos com a prática e com a incapacidade de prever o “novo” que está na escola, ou seja, seguimos com os métodos “tradicionais” que vivenciamos outrora e parecem “dar conta” do inquietante que é a sala de aula ou investimos nas “novas metodologias”?

Está claro que a formação inicial (licenciatura) viabiliza a atuação em sala de aula, e de modo algum é finita, ou seja, a formação é contínua, seguimos teorizando e praticando; esta é a natureza docente, como diz Larrosa (2018, p. 207), “o professor é um estudioso que tem uma mesa em um canto da biblioteca (ou um pedaço da biblioteca em torno da sua mesa)”. O equívoco maior talvez esteja em pressupor que na universidade conseguiremos prever tudo que o licenciando pode vir a encontrar em sala de aula, o que seria utópico, como diz Hanna Arendt (2016), o mundo que damos na escola (e também na universidade) é um mundo velho. “O mundo que rodeia o recém-nascido é sempre um enigma, um mundo a ser ‘lido’, mas é também um discurso, um mundo, em parte, ‘já lido.’” (MONTES, 2020, p. 180). Há formas e formas de agir a partir desta realidade, ou seja, é possível reconhecer junto aos alunos este horizonte infinito e buscar prepará-los para o caminho que se fará ao caminhar.

Estes olhos e estas mãos capazes de (des)cobrir, de fazer arte, de através dela e com ela mediar o contato com o mundo, nos pedem a gentil possibilidade de confiarem na sua natureza e a oportunidade de estar em sala de aula, com seus semelhantes. Ao olhar para o que os rodeia, experimentar-se no lugar do professor/mediador e ao compartilhar suas descobertas, percebemos que há uma imensa potência nestes “novos” professores e naquilo sob o qual a escola é construída. “Para que a mediação seja possível, o mestre tem que dar tempo, luz, presença e palavra” (LARROSA, 2018, 194), sendo assim, precisamos de profissionais dispostos e preparados para tal e, mais, dispostos a levar consigo a sua humanidade, que é aquilo que os conecta com o outro, com o humano que o olha e espera algo. E estar disposto requer escolhas:

Ou a escola serve para transmitir a leitura oficial e reproduzir as estruturas (com o que lhe basta ensinar a decodificação e ajustar um pouquinho seus conteúdos), ou ela serve para formar leitores (ou melhor, formar o que chamamos de formar o leitor, porque este vai se formando sozinho), para incentivar a formação de leitores. E não vou aceitar que me digam que primeiro é preciso dar de comer. Não que eu acredite que as execráveis condições sociais não precisem mudar urgentemente (a pobreza e o desamparo são o escândalo mais vergonhoso que já existiu, porque agora, inclusive, é visível, ninguém pode ignorá-lo), mas sim porque as coisas não vêm antes, mas junto. Sem gente disposta a adotar a incômoda, arriscada e aventureira posição de leitor, nada vai mudar. Vão nos dizer que tudo o que acontece conosco é parte da “natureza das coisas”, como se o que acontece na sociedade fosse o equivalente a um terremoto ou furacão que, subita-

mente - ó, que desgraça! - caiu sobre nós, e vamos acabar acreditando. Se renunciarmos à leitura, acreditaremos nisso e em muitas coisas. Um leitor não, um leitor se permite a perplexidade, um leitor se pergunta. Começar a ler é urgente. (MONTES, 2020, p. 191).

Diante desta escolha, que é metodológica, mas também epistemológica, está um professor que é, por necessidade, um leitor. Ler nos coloca em movimento,

pode-se dizer que “ler” é uma atividade “natural” ou, ao menos, ligada à sobrevivência, mas que seus resultados se tornam imediatamente “culturais”, “sociais”, justamente porque são “construídos”. A leitura constrói. Constrói sentido, ou melhor, sentidos, no plural, uma vez que trata de uma atividade sempre dinâmica, nunca congelada. (MONTES, 2020, p. 178).

E, ao nos construir, a leitura nos coloca no mundo (e/ou nos permite aceder a ele) de modo mais atento, ler é um ato político e esse pensamento pode ser compartilhado e discutido entre os docentes. Para que mundo os jovens que ocupam as classes frente ao professor, que somos nós (seja na universidade, seja na escola), estão olhando? E o que temos feito por eles?

Precisamos de jovens que assumam a tarefa de se reunir, se organizar, pensar e decidir. Precisamos de uma ordem que nos satisfaça e encha de sentido. Devolver a política ao mundo das ideias, afastando-a do dinheiro e dos interesses pessoais é urgente, mas, para isso, é necessário um esforço supremo em educação. Aprender a pensar, sair de meu próprio espaço para entender o espaço público e escolher o que fazer e dizer, requer educação, educação, educação, educação - gostaria de repetir essa palavra ao modo dos poetas experimentais, mas entendamos isso da seguinte forma: preparar nossos jovens estudantes para que desenvolvam pensamento político, questionem suas próprias crenças e interpretem esse papel da juventude que é tão necessário para as sociedades e que oscila entre a construção do que nos faz sentido e a destruição do que nos paralisa, exige boa educação. Muitas décadas dormimos o sono da sociedade de consumo, a arrogância da apropriação, é hora de voltar ao lápis e papel, que nossos meninos e meninas possam traçar seus caminhos e propor uma nova orientação. E para isso, o que ler importa. Para nutrir o pensamento crítico é necessária literatura pura e sólida. Que não nos esqueçamos disso. (BERTRAND, 2021, p. 30-31).

E, ao nos perguntarmos a respeito deste “mundo”, convém lembrarmos que ele não é dotado de uma definição óbvia e, tão pouco, singular. “Mundo não é sinônimo de habitat, o mundo é uma construção. Nós humanos não vivemos ‘natureza’, embora a natureza



esteja aí e nos determine. A partir do momento em que provamos o fruto da consciência, do 'se dar conta', não podemos mais ter Éden, mas mundo." (MONTES, 2020, p. 125). Ele é uma construção e é fruto de uma percepção social, mas também individual. Aquilo que nomeamos, aquilo que reconhecemos ou deixamos de reconhecer, é arbitrário, no fim das contas, é tudo uma invenção, uma metáfora de nós mesmos e acaba que são essas alegorias que nos acolhem. "Somos fazedores de metáforas. [...] O real é esmagador e desconhecido, a única coisa que podemos fazer é cercá-lo, rodeá-lo com nossas significações, com nossas metáforas [...]. A metáfora acalma nossos nervos." (MONTES, 2020, p. 125). Seja nas páginas do calendário, seja nas páginas do livro, ansiamos pela fantasia.

Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano. É por essa razão, creio eu, que a narrativa de ficção continua existindo como produto da cultura, porque vem para nos dizer sobre nós de um modo que as ciências ou as estatísticas ainda não podem fazer. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso. Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentamos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis, o que produz, por um lado, certo descanso ante a fadiga de viver e, por outro, o acesso a aspectos sutis do humano que até então nos haviam sido alheios. [...] A ficção, cuja virtualidade é a vida, é um artifício cuja leitura ou escuta interrompe nossas vidas e nos obriga a perceber outras vidas que **já foram**, que são passado, posto que são narradas. Palavra que chega **pelo que diz**, mas também **pelo que não diz, pelo que nos diz e pelo que diz de nós**, tudo que facilita o caminho até o assombro, a comoção, o descobrimento do humano particular, mundos imaginários que deixam surgir o que cada um traz como texto interior e permitem compartilhar os textos/mundos pessoais com os textos/mundos dos outros. (ANDRUETTO, 2012, p. 54-55, grifos da autora).

Se para nós velhos jovens já é difícil estar imersos nestes vários mundos, o que diremos dos jovens? Que, sem adjetivos, estão simples e naturalmente na juventude? Aproximar-se do texto literário, neste contexto, para além de tudo que falamos, pode ser um afago, um carinho que lhes diz: aqui neste livro, sob o olhar deste narrador, você está a salvo, porque ele também se desnuda através das suas palavras:

A criação nasce, pois, do particular, qualquer que seja a particularidade que, como ser humano, caiba a quem escreve, e é foco no pequeno que permite, por meio do metafórico, inferir o vasto mundo, olhando muito do pouco, como quer o preceito clássico. Assim, buscando uma forma inteligível e altamente condensada para as imagens que persegue, um escritor



põe a nu, desnudando-se a si mesmo, aspectos insuspeitados da condição humana. (ANDRUETTO, 2012, p. 56).

“Os ritos de transição para leitores adolescentes de todas as gerações se fundamentam nas emoções e nas paixões. Aquilo que nos mantém humanos.” (SILVA, 2021, p. 117). Ler na adolescência é, portanto,

descobrir a chuva, encontrar-se com o mar ou inventar um dialeto do afeto. É o passo prévio à vida cotidiana, é o exercício surpresa de descobrir algo novo. Faz parte do estranhamento da viagem, de não saber o que esperar, de enfrentar o estabelecido pela sociedade, de supor e aceitar que essa segurança da criança não voltará. Eles sentem falta de si mesmos. (SILVA, 2021, p. 33-34).

Todos sentimos. Como convidado e, talvez, anfitrião deste encontro entre escritor e leitor está o mediador, e cabe a ele também desnudar-se, pois

**o papel do mediador de leitura, hoje, mais do que nunca, cumpre uma função vital: comparar o seu sentimento de nostalgia com o deles [os jovens]. Dialogar e encontrar, nesse estranhamento, a possibilidade de um encontro crítico com a ficção.** Fazer da emoção o ponto de enclave para aprofundar, ir além do assunto do livro ou prender o leitor com as histórias, e convidá-los a visitar o fato estético que a palavra literária implica. Que analisem, sim, o mundo social e suas formas de se ordenar nele. É importante se verem diante do outro, entenderem como se comportam diante desse outro, defenderem suas próprias censuras, construírem uma identidade para si e assumirem suas carências. Todavia cabe também a nós lhes apresentarmos a ficção como um exercício crítico. (SILVA, 2021, p. 189, grifo do autor).

Não se trata, por fim, de uma literatura feita para ensinar, escolarizar, delimitar... A literatura é uma produção humana e o humano nos ensina; nós aprendemos na alteridade, no encontro. No entanto, encontrar-se com o outro, em uma época que está difícil até encontrar a si mesmo (e às vezes nem queremos, com medo do que vamos encontrar), estar disponível para tal é uma atividade que demanda muito e nem sempre será possível.

Parece irônico falar disso quando os professores lutam para não morrer de fome e, no entanto, parece-me que, justamente por isso, nesses momentos, seu papel social tem que voltar a ser fundante, aquele que lhe confere sentido. Numa sociedade de mandatos e ditames, de caminhos previsíveis, de consumo dirigido, não acaba sendo verdadeiramente revolucionário aquele que continua se perguntando, questionando a si mesmo, mantendo-se nu, por assim dizer, deslumbrado e questionador diante do enigma? (MONTES, 2020, p. 50).







Como diz o bordão que se popularizou nas redes sociais: “e está tudo bem”, nem sempre será certo, nem sempre será constante, mas há que tentar e acreditar. Não estamos tratando de magia ou de dom, estamos falando de gente que é capaz de (se) encantar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das inseguranças, quando há uma formação consistente e o desejo de mediar o contato com a literatura, a leitura acontece, ou melhor, a literatura nos acontece, ou seja, a experiência literária. Os relatos de prática dos licenciandos acompanhados por nós vêm envoltos de surpresas, no sentido de alcançarem o encantamento através da fruição do texto literário, e para isto está o papel do mediador de leitura, que, como diz Larrosa, é um artesão. Percebemos, então, que antes de um tipo de leitura estandardizada e canônica, a literatura é uma experiência, algo que envolve o corpo, o olhar, os sentidos... E o que precede o emprego necessário da didática e do repertório literário (ou anda lado a lado) é o humano, o lugar do leitor – que são ambos, o aluno e o professor –, esta dimensão em que podemos “somente” ler.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BERTRAND, Sara. **Patos e lobos-marinhos: conversas sobre literatura e juventude**. Tradução de Cícero Oliveira. Lauro de Freitas: Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 2018.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago, 2006.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

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

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

RETRATOS da leitura. **Prolivro**. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao>

/. Acesso em: 14 mar. 2023.

SILVA, Freddy Gonçalves da. **A nostalgia do vazio: a leitura como espaço de pertencimento dos adolescentes**. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília; Solisluna, 2021.



# FORMAÇÃO DOCENTE: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DE INTERAÇÃO LITERÁRIA

*Hilda Aparecida Linhares da Silva*  
UFJF

*Rosângela Veiga J. Ferreira*  
UFJF

*Grace Kelly dos Santos Candido*  
UFJF



**Literatura Infantil  
e Juvenil**  
*Mudanças em movimento*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que pode a literatura na formação de professoras que respondem pela formação de leitores desde a Educação Infantil<sup>1</sup>? Esta questão orienta as reflexões deste texto, que tem por objetivo discutir sobre como encontros com a literatura, promovidos em um curso de extensão, podem contribuir para formar professoras mediadoras de leitura literária. Para tanto, em nosso recorte de análise, trazemos o que pensam as professoras cursistas sobre leitura por meio de três instrumentos de pesquisa: i) um questionário aplicado às cursistas como parte das atividades do curso; ii) um segundo questionário de avaliação das ações de formação, aplicado no meio do curso; iii) excertos de notas de campo produzidos no contexto de um evento literário, parte das atividades formação, uma tertúlia literária<sup>2</sup>.

As tertúlias literárias foram uma das ações promovidas pelo curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)<sup>3</sup>, um projeto de extensão realizado numa parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A edição do curso a qual nos referimos neste texto ocorreu nos anos de 2021-2022, na modalidade à distância, com atividades síncronas, realizadas por meio da plataforma *Zoom*, e atividades assíncronas, realizadas na plataforma *Moodle*. O foco da

1 A opção pelo feminino ao se referir às professoras-cursistas ou as formadoras se dá pelo fato de as turmas serem compostas totalmente por mulheres.

2 O intuito das tertúlias era o de promover momentos de leitura de obras destinadas ao público adulto, para um contato com a literatura para a fruição estética das próprias professoras.

3 O curso de formação de professores teve como público-alvo as/os professoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os em exercício nas creches e pré-escolas públicas com duração de um ano - carga horária total de 120 horas, organizado em oito módulos, com quatro seminários abertos ao público, cinco oficinas e quatro tertúlias. O objetivo do LEEI é o de assegurar às docentes conhecimentos, habilidades e saberes relacionados ao trabalho de oralidade, leitura e escrita com crianças de até seis anos de idade.



formação foi o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil, em especial aquele voltado à literatura.

A análise sobre a tertúlia desenvolvida no curso alicerça-se em uma formação das professoras na articulação entre ciência, arte e vida: os três campos da cultura humana, segundo Bakhtin (2017). Tal opção teórico-metodológica deve-se à compreensão de que a docência é uma prática cultural, que busca caminhos para que bebês e crianças, desde a mais tenra idade, apropriem-se de saberes socialmente construídos, valorizando aqueles de seu grupo de referência. Defendemos que uma docência nessa linha argumentativa implica em um reconhecimento do lugar de mediadora da relação das crianças com diferentes linguagens e práticas culturais. Com esse entendimento, partimos do pressuposto de que os enunciados produzidos pelas cursistas durante as tertúlias literárias, no *Zoom*, são reveladores de processos de construção de sentidos fundamentais para a compreensão sobre como esses três campos de articulam na experiência de formação. A ciência se faz presente por meio dos textos teóricos que integram o material de formação; a arte, pela estética dos textos que compuseram as tertúlias; a vida, pela dimensão de realidade na qual a arte se insere e se coloca como experiência estética que mobiliza também as experiências daqueles que interagem com a obra.

Com base nas colocações anteriores, que trazem o percurso introdutório da pesquisa, organizamos o presente texto em duas partes. Na primeira, discorreremos sobre o contexto de produção do curso de extensão, trazendo as concepções que o orientam, assim como os dados do questionário Proust e do questionário de avaliação do curso de uma das 14 turmas contempladas na ação de extensão. A seguir, analisamos os enunciados produzidos na interação com os textos da escritora Conceição Evaristo na mesma turma. Com base nas análises, tecemos considerações que nos permitem identificar o alcance da leitura literária na formação de professoras, o que pode contribuir para que possamos responder responsivamente (Bakhtin, 20) dos nossos lugares de atuação, pela formação do leitor mediador de leitura literária na primeira infância.

## O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS ENCONTROS COM O TEXTO LITERÁRIO: O QUE FUNDAMENTA AS ESCOLHAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS?

O Curso LEEI é uma ação de formação de professores da educação infantil alicerçada em material didático-pedagógico elaborado numa parceria entre o MEC, UFMG, UFRJ e UNIRIO e seu objetivo é “a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas”. (BRASIL, 2016, p.15). Idealizado para uma formação presencial, esse material precisou ser adaptado para a modalidade à distância, em virtude da pandemia da Covid-19, pela equipe que atuou na edição 2021-22.

O contexto em que se realizou a formação do LEEI foi, portanto, o de distanciamento social e, posteriormente, o de retorno às atividades presenciais pelas escolas, em fins do





ano de 2021 e início do ano de 2022. Esse cenário foi também profundamente desafiador, tanto para as equipes de coordenação e tutoria do curso quanto para as cursistas. Todas tivemos que nos adaptar a outras formas de interação, por meio das telas, além de aos recursos tecnológicos com os quais muitas de nós não tínhamos qualquer familiaridade. Naquele momento histórico, tornaram-se ainda mais relevantes as ações do curso que buscaram acolher as cursistas, especialmente por meio de experiências literárias que trouxessem, por um lado, a dimensão do imaginário como possibilidade de lidar com o real e, por outro, situações para as docentes falarem de si, ao discutirem as obras. Isso, porque as experiências estéticas nos sensibilizam e contribuem para lidar com a realidade a partir de diferentes pontos de vista, ampliando, assim, nosso estar no mundo, aspecto que Todorov (2009) nos ajuda a entender quando escreve que

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24)

Em meio a discussões teóricas que objetivavam que as professoras refletissem sobre como lidavam com a leitura e a escrita, elas paravam para ler literatura: uma linguagem que poderia contribuir para o vislumbamento de outros possíveis, contribuindo para que cada uma respondesse “melhor à sua vocação de ser humano”. Nesse sentido, a escolha para que a literatura integrasse a formação de professores é intencional, o que se revela também por meio das escolhas das autoras e obras escolhidas que as colocaram na e pela palavra num lugar que, durante séculos, foi dominado por homens. O que queríamos com essas escolhas? Queríamos que as docentes pensassem no sentido aberto que obras literárias podem trazer. Simultaneamente, que esse movimento as inspirasse nas escolhas sobre o que e como ler com bebê, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Acreditamos que, ao se formarem como leitoras de literatura, formam-se como mediadoras de leitura literária em suas ações no cotidiano de creches e escolas. Por tudo isso, leitura literária vem sendo uma escolha estratégica para integrar as formações de professores

A fim de problematizar as escolhas voltadas a formação literária das cursistas, trazemos o que observamos sobre as experiências delas com a leitura com base nos dois questionários citados anteriormente: o questionário Proust e o questionário de avaliação do curso, respondidos pelas cursistas no início e no meio do curso, respectivamente.

Para responder à questão que orienta a produção deste texto, buscamos, então, traçar o que aqui chamamos de *perfil leitor* das professoras<sup>4</sup> da turma analisada por meio do questionário Proust que foi uma atividade e um instrumento que visa o autoconhecimen-

<sup>4</sup> Referimo-nos à turma L, formada por 41 cursistas de 2 creches e 2 escolas, localizadas no centro e na região nordeste de Juiz de Fora.



to de seus respondentes que, ao interagirem com as perguntas nele formuladas, se põem a pensar sobre os temas em pauta.

De posse das respostas, organizamos os dados, elencando, entre as perguntas, aquelas que poderiam nos ajudar a compreender o *perfil leitor* das cursistas. Optamos, então, para olhar o que disseram sobre o repertório literário: i) “O que gosta mais de ler (gênero/suporte)”; ii) “Dos livros que você já leu, de quais mais gostou?”. As questões abrem a possibilidade de mais de uma resposta de uma mesma cursista<sup>5</sup>, razão pela qual a totalização de tais respostas apresenta variações em relação ao número total de respondentes ao instrumento. Com vistas a estabelecer parâmetros de análise dessas respostas, definimos como critério identificar os gêneros dos livros citados, conforme tabelas analisadas a seguir.

Tabela 1: O que gosta mais de ler (gênero/suporte)?

Romance	14	35%
Autoajuda	4	10%
Suspense	3	7,5%
infantil	3	7,5%
Formação	3	7,5%
Outros literários	7	17,5%
Outros não literários	6	15%
Total de respostas		40

Tabela 2: Dos livros que leu, de quais mais gostou?

Romance	7	31,8%
Religioso	4	18,2%
Drama	2	9%
Infantil	2	9%
Formação	1	4,5%
Outros literários	3	13,6%
Outros não literários	2	9%
Não categorizado	1	
Total de respostas		22

Fonte: As próprias autoras, 2021.

Um primeiro fator que nos chama atenção é o número de respondentes. A despeito de tratar-se de uma turma participativa nos encontros síncronos e também nas atividades da Plataforma Moodle, aproximadamente 50% das cursistas deixaram de responder a esse questionário. O que pode ter ocorrido por diversos fatores: i) o tema, por abordar as experiências culturais das cursistas; ii) a quantidade de questões, pois o questionário era composto por 29 itens; iii) e, ainda, a própria falta de familiaridade das cursistas com o ambiente virtual de aprendizagem onde ele foi postado e/ou a dificuldade em acessar o instrumento por meio de aparelhos celulares (meio mais utilizado pelas cursistas para a realização das atividades do curso). Essas questões servem de reflexão para ponderações futuras na condução do papel dessa avaliação diagnóstica para a condução do curso. Consideramos, dessa forma, o que os dados da metade da turma podem nos dizer sobre o perfil leitor, o que nos leva às considerações trazidas na sequência das análises.

<sup>5</sup> O questionário é formado por 29 perguntas que versam sobre experiências culturais das cursistas, o que inclui leitura, cinema, teatro, museus, entre outras. O nosso recorte para fins deste texto pauta-se nas que se referem diretamente à leitura.



Os dados indicam que há uma predominância dos gêneros literários quando se trata das preferências de leitura das professoras (Tabela 1: 67,5% e tabela 2: 63,4%) e, dentre esses, pouca ênfase à literatura infantil (Tabela 1: 7,5% e Tabela 2: 9%), em relação, por exemplo, ao gênero romance que aparece com maior frequência (Tabela 1: 35,5% e Tabela 2: 31,8%). Além disso, observamos que os textos de formação aparecem com baixa relevância para as cursistas da Turma L (Tabela 1: 7,5% e Tabela 2: 4,5%).

Uma pista a ser considerada é a de que o fato de serem leitoras do gênero romance nos leva a pensar que são professoras que optam por uma leitura literária que as tirem do estado de anestesia. O romance é um gênero que pode provocar a pensar em finais que podem ser ou não felizes e que, ao mesmo tempo em que se pensa a realidade a subverte, provocando as docentes, assim, a vislumbrarem o mundo por meio de outros pontos de vista.

Outro dado que chama a atenção é a dispersão numérica quanto aos gêneros, ou seja, excetuando-se o gênero romance, os outros gêneros discursivos têm frequências semelhantes, o que leva a concluir que as professoras são leitoras bastante ecléticas, de diversos gêneros. A nosso ver, a proposição de momentos literários em que estratégias de leitura são cuidadosamente pensadas visando à aproximação das leitoras com esses gêneros, talvez possa contribuir com a ampliação do repertório literário dessas profissionais que atuam na mediação de leituras literárias com bebês e crianças pequenas. Essa constatação reforça a importância de ampliação do repertório de obras e autores das cursistas, o que é papel das ações de formação.

Somam-se a essas reflexões sobre o lugar da literatura entre as cursistas da turma L, as observações da avaliação do curso, com base nas respostas ao segundo questionário. Esse instrumento foi utilizado para obtenção de informações quando o curso atingia a metade de seu período total de execução, para avaliar, em cinco níveis de satisfação, como ele vinha sendo percebido pelas cursistas. Os temas avaliados foram: o material do curso, as atividades desenvolvidas, a repercussão da formação para o trabalho docente das cursistas, o desempenho das tutoras e a infraestrutura operacional do curso. Dessa forma, foram recebidas um total de 305 repostas, sendo 20 delas correspondentes à turma L. Também neste caso, nem todas as cursistas responderam ao instrumento. As perguntas foram segmentadas em sete grupos, com o objetivo de organizar os temas avaliados, as quais apresentavam uma orientação geral para cada grupo sobre que aspecto a cursista deveria avaliar e, em seguida, havia uma complementação para a avaliação.

Além disso, para qualificar o nível de satisfação, solicitamos que as cursistas escolhessem um número de 1 a 5, sendo: “1” Muito ruim, “2” Ruim, “3” Regular, “4” Bom, “5” Muito bom. A partir desses dados, uma média para cada comando específico foi calculada e, assim, realizamos uma análise comparativa entre as médias de frequência da avaliação de cada item do questionário da turma L e aquelas das outras 8 turmas, sob a responsabilidade da coordenação de Juiz de Fora. Para discutir experiências literárias das professoras no curso de extensão, selecionamos os itens do questionário que abordavam a relação delas com a leitura e com a literatura.



A escolha desse recorte decorre do fato de podermos considerar as opiniões sobre as intervenções do curso relativas, especificamente à formação literária - as tertúlias e as oficinas literárias<sup>6</sup> - numa relação direta com as discussões teóricas do curso e de como esse conjunto de ações chega às práticas das cursistas. Portanto, a análise visa à compreensão da percepção das cursistas em relação à abordagem dos textos literários e dos textos teóricos e suas repercussões para a formação docente: como a experiência com a literatura está sendo considerada pelas cursistas.

Nesse sentido, a análise das respostas das cursistas ao questionário segue a estrutura do instrumento, como explicitado, e a frequência de suas respostas é tomada como dado que pode nos trazer elementos para a compreensão da questão que nos guia. Do universo total de 7 itens do questionário, relativos às ações de formação do curso, quatro foram selecionados para análise neste texto. Assim, seguem as médias da turma L nos quadros 1 e 2.

**Quadro 1: Avaliação das tertúlias e das oficinas literárias**

Comando Geral	3. Avalie a qualidade das atividades desenvolvidas durante o curso							
Item	3.7. tertúlias							
Turmas	G	H	I	J	K	L	M	N
Médias <sup>7</sup>	4,63	4,72	3,94	4,64	4,13	4,8	4,44	3,86
Item	3.8. oficinas							
Turmas	G	H	I	J	K	L	M	N
Médias	4,58	4,58	4	4,67	4,19	4,48	4,52	3,68

Fonte: As próprias autoras, 2021.

**Quadro 2: Contribuições para a prática docente**

Comando Geral	7. Avalie as possíveis contribuições trazidas a sua prática docente pelo curso							
Item	7.8. Tenho promovido mais atividades com livros de literatura e contato das crianças com livros							
Turmas	G	H	I	J	K	L	M	N
Médias	4,63	4,42	4,13	4,41	4,13	4,67	4,32	3,91

<sup>6</sup> Seu objetivo era ampliar o repertório de literatura infantil das cursistas, com a apresentação de livros de literatura e a apreciação estética da literatura para crianças, por meio da mediação realizada pelas tutoras.

<sup>7</sup> As médias de referem à atribuição de números de 1 a 5, de acordo com a avaliação das cursistas em relação à qualidade das ações de formação, numa escala de 1 a 5, na qual 1 significa muito ruim e 5 significa muito bom.



Item,	7.12.Leio mais livros de literatura							
Turmas	G	H	I	J	K	L	M	N
Médias	4,37	4	4,06	3,95	3,88	4,52	4,08	3,5

As médias nos itens 3.7 e 3.8 indicam que, embora essas atividades tenham ocorrido em um contexto de distanciamento social nos referidos anos, esses eventos tiveram uma avaliação positiva para a turma L. Além disso, os números apontados pelos itens 7.8 e 7.12 nos sinalizam que as ações do curso contribuíram para a ampliação do contato das crianças com os livros, assim como para uma elevação da quantidade de livros literários lidos pelas cursistas. Essas médias indicam que as ações do curso contribuíram para a ampliação do contato das crianças com os livros (média 4,76 para o item 7.8), assim como para uma elevação da quantidade de livros literários lidos pelas cursistas (média 4,52 para o item 7.12), bem como apreciou positivamente as tertúlias (média 4,8 para o item 3.7). Sendo assim, consideramos que esses eventos possivelmente foram significativos para a formação dessas cursistas, ainda que tenham se dado em um cenário desafiador de adaptação ao virtual, entre outros percalços provocados pela pandemia da Covid-19.

Com base nesses dados é possível concluir sobre uma formação que aposte nas possibilidades de o professor se constituir como leitor, assim como de compreender o lugar do texto literário na formação das crianças. Tal compreensão pode impactar na seleção de obras propostas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, o que representa para o curso um ponto de atenção o qual requer continuidade: fortalecer a leitura literária de modo que possam ver/ler outros possíveis no texto e no mundo.

Os dados produzidos por meio do questionário de avaliação do curso oferecem, portanto, elementos relevantes para nossa busca por responder à questão de investigação trazida no início deste texto, entendendo que essas avaliações oferecem indicadores importantes para pensarmos a formação de docentes da Educação Infantil.

É com essa preocupação que ampliamos as análises, trazendo aspectos das interações das cursistas com os contos da escritora Conceição Evaristo em um encontro síncrono, com o objetivo de observar os enunciados que produziram e que podem ajudar a explicar o fato de hoje lerem mais livros do que liam quando começaram o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil.

### A TERCEIRA TERTÚLIA: O ENCONTRO COM CONCEIÇÃO EVARISTO<sup>8</sup>

O encontro com a autora Conceição Evaristo na tertúlia literária foi um momento destacado positivamente pelas cursistas da turma L durante outras mediações na platafor-

<sup>8</sup> As tertúlias ocorreram ao longo dos oito módulos do curso, sendo ao todo 4. Trataram de obras literárias de autoras mulheres: Júlia Lopes de Almeida, Clarice Lispector, Conceição Evaristo e Maria Valéria Rezende.





ma, enfatizando que os contos ficaram na memória e as fizeram pensar sobre possibilidades e desafios da pessoa negra na sociedade. Esse é um fator que justifica trazermos colocações delas nesta análise, pensando em dialogar com a identificação com a autora na perspectiva de integração dos três campos da cultura humana ciência, arte e vida (BAKHTIN, 2017). Esse evento pode oportunizar às cursistas a ampliação de sua formação literária, não só pela possibilidade de estender seu repertório literário, mas também por se tratar de um espaço-tempo dialógico. Se retomarmos os princípios teóricos da tertúlia temos neles a possibilidade de formar leitoras literárias em diálogo com experiências compartilhadas.

Durante a tertúlia, a tutora provoca as cursistas a refletirem sobre temáticas dos contos por meio de estratégias de leitura, com as quais possam mobilizar suas experiências, atribuindo sentidos ao que a autora em tela traz na palavra literária que marca seu estilo no contexto de produção das obras. Noutras palavras, pensa-se no conteúdo do texto literário, no estilo da autora e na estrutura composicional da obra em interação com experiências da tutora e das cursistas. O que trazemos, portanto, neste trecho do artigo são as palavras das cursistas nas mediações provocadas pela leitura dos textos literários da escritora Conceição Evaristo, estrategicamente pensadas numa relação de alteridade.

Nesse entrelaçar de enunciações, a palavra é plena e única se tiver um interlocutor para dar sentido a ela (VOLÓCHINOV, 2021) e o desafio da tutora/mediadora é o de pôr-se em interação com um sujeito que escuta de forma atenta e sensível, o outro, considerando significados que passam pelo crivo da sua própria experiência, ao acolher a palavra do outro, acolhe-a do seu lugar de formadora em formação.

A obra indicada foi “Olhos d’água” composta por quinze contos. No “Lumbiá”, que narra a história de um menino negro que vende balas no sinal e é morto ao tentar roubar uma imagem do menino Jesus, o choro do personagem é um elemento de destaque nas interações discursivas. A título de exemplo, trazemos o excerto da Catarina<sup>9</sup>: “É importante também pra gente abraçar essas pessoas. **Se esses contos não mexerem com a gente, ou se não nos revoltar, alguma coisa está errada. Uma forma de mudar de gênero, tirar das páginas policiais e trazer para a literatura. Uma forma de mostrar essa realidade**” (grifos nossos). Catarina refere-se ao trecho em que a autora descreve os choros do personagem “sempre começava chorando por safadeza, mas, em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se confundia” (EVARISTO, 2014, p. 89); em seu choro as lamúrias da vida, chora para convencer e chora porque corta na carne sua realidade.

O enunciado da Catarina ajuda a pensar em como a literatura pode educar o olhar para a empatia, possibilitando que haja um deslocamento do lugar de vivência, promovendo uma identificação com o personagem que vive situações de preconceito, que fazem pensar sobre o compromisso da escola. A tutora, então, encontra oportunidades de colocar sua contrapalavra, sensibilizando as cursistas a entender os compromissos que temos nos lugares sociais que ocupamos. A trama toca a realidade das crianças pobres e negras

9 Considerando os limites deste texto dialogamos com os enunciados de duas cursistas, cujos nomes são fictícios. Os excertos em itálico foram retirados da nota de campo produzida com base na tertúlia literária do dia 27 de outubro de 2021.

que vivem em nosso país e não possuem a oportunidade de frequentar a escola, a despeito de ser um direito constitucional (BRASIL, 1988) e do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

O conto “Maria” trata de um ato de violência coletiva sofrida por uma mulher negra como consequência de um ato de racismo e é um dos escolhidos pelas cursistas para leitura durante o encontro. Esse enredo mobiliza a cursista Cibele e ela interage com o grupo, afirmando:

*Eu achei muito forte, eu li voltando para casa no ônibus. E tudo para nós [negros] é mais difícil. **Eu me vi nessa situação.** Por que ela estava junto no assalto? Só por que era negra? É tudo mais difícil pra gente. Se estamos no trabalho, temos que ser as melhores, na faculdade também temos que ser as melhores. **Quando nos destacamos somos tratados como chacota.** Nunca somos reconhecidos por nosso potencial. Essa e todas as outras histórias são muito impactantes. **Dizemos que a escravidão acabou, mas eu acho que não. Mas temos que continuar lutando por nosso ideal.** (grifos nossos)*

Nesse enunciado de Cibele percebemos como a literatura sensibilizou a cursista a dialogar com sua própria realidade de mulher negra, trabalhadora, que rouba um tempo de seu cotidiano para “ler no ônibus”. De início, ela conta que se identificou com a personagem da Conceição e, a partir disso, refletiu sobre o seu lugar no mundo e como ela se sente em relação ao(s) outro(s) com quem convive. A palavra literária atribuiu “poder de fala/de argumentação” para essa cursista - vida e arte se entrelaçam. Continuando, ela pondera sobre a questão racial no nosso país e percebe que ainda há resquícios do processo de escravização os quais são responsáveis por tentar subjugar as pessoas negras. Por fim, afirmação em prol da luta contra essa questão é o resultado dessa sensibilização movida pela leitura literária. Além disso, é importante ressaltar que Cibele levou essa discussão para o espaço escolar “*hoje eu estava comentando na creche sobre a tertúlia e uma colega perguntou se a história era real. Então, não é real, mas fala da realidade*”, fazendo reverberar os discursos produzidos na Tertúlia em outros contextos, nesse caso, o conto de Conceição, antes mesmo do evento ter acontecido.

Os contos da Conceição Evaristo falam sobre personagens com uma vida difícil e que, quando conseguem alguma realização, a vida os coloca em situações trágicas, em que a palavra poética faz pensar sobre os impactos de finais “não felizes” e na força da palavra literária. Os instrumentos que avaliam o curso fazem pensar em estratégias escolhidas como formas de conhecer as professoras que atuam na formação leitora de crianças, a partir de aspectos teóricos que possam vir a ajudar a entender o lugar da leitura literária nas escolhas pessoais e profissionais.

Pela leitura dos contos foi possível perceber um pensamento participante, ou seja, não indiferente àquilo que a arte pautada na vida trazia sobre a ciência, o que pode contribuir para superar preconceitos. Ciência da literatura. Arte que ajuda a ver o mundo e a acolher com empatia os outros que estão no mundo. Trata-se de um ato responsável ao escolher eventos literários em uma formação, ciente de possíveis limites, mas também de





possibilidades que, ao serem analisados, podem ser transpostos. Dessa forma, o ato-evento tertúlia coloca-se como um passo: um mover-se no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise dos dados obtidos, tanto por meio dos questionários quanto nos enunciados produzidos pelas cursistas nas interações com o evento tertúlia literária, é possível afirmar que: há informações que auxiliam no processo de proposição de aspectos a serem considerados nas ações de formação de professores que podem qualificar as escolhas que fizemos para essa formação; e há outras que desafiam a pensar em novas mediações que possam melhor qualificar outras ações de formação.

Quanto ao primeiro ponto, é possível concluir que a inserção de momentos de formação literária em ações de formação de professores mediadores de leitura amplia as referências, contribuindo com o próprio processo de humanização. Na mesma linha reflexiva, a realização de avaliações de entrada e de percurso contribuíram para que o curso pudesse buscar caminhos para atender as turmas em formação, sendo, dessa forma, estratégias de gestão que contribuem para qualificar formações.

No que se refere ao segundo aspecto, é possível concluir que o desenho das tertúlias separado das oficinas pode explicar o fato de haver um certo “descompasso” na forma como as cursistas da turma L avaliam as repercussões do curso para a sua formação como leitoras literárias e o papel que desempenham como mediadoras. Isso coloca o desafio de integrar os momentos em que as mediações incidem sobre as experiências das cursistas como leitoras àqueles cujo objetivo é fazer “pensar sobre” como lidam com as escolhas e mediações literárias.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação**. - Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069**, 13 de julho de 1990. CONCEIÇÃO. Evaristo. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014. TODOROV. Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2019.

VOLÓSHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021.



# FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE LITERÁRIA NA CONCEPÇÃO DA TEORIA CRÍTICA

*Roberta Barbosa dos Santos*  
Faculdade de Indiará-Faind

*Valdirene Aparecida de Oliveira*  
Faculdade de Indiará-Faind

A presente pesquisa visa discutir a formação do professor sob a perspectiva da teoria crítica. Com base nos estudos de Adorno (1995) é possível refletir sobre a importante consideração preconizada por ele, tendo como ponto inicial de discussão sobre a educação “que a Auschwitz não se repita”.

A escolha do tema decorre a partir das discussões levantadas durante as aulas da disciplina Teoria Crítica e Educação: reflexões em literatura e cultura digital oferecida pela Faculdade de Educação / UFG que as autoras cursavam e cujo interesse foi despertado para o campo literário, destacando a análise do livro “Amanhecer Esmeralda”.

No contexto educacional a crise relacionada a qualidade do ensino é motivo para grandes reflexões, cabe aos educadores refletir e repensar sua prática educativa se quiser um ensino voltado para a formação emancipatória, ou seja, que anule a presença da classificação por classes sociais e priorize uma oferta formativa desde a pré-escola até o aperfeiçoamento permanente do indivíduo (ADORNO, 1995).

Por meio da análise literária é possível proporcionar aos alunos um processo formativo que priorize a formação em detrimento da semiformação, que só pode ocorrer a partir da aquisição do conhecimento. Como embasamento teórico será utilizado a teoria crítica de Theodor W. Adorno tendo em vista suas relevantes contribuições para uma educação que não ensina apenas conteúdos, mas ensina uma visão crítica para a vida.

Uma obra literária pensada como conteúdo de reflexão na sua forma crítica e consciente, possibilita autonomia na busca da liberdade, uma liberdade que não propõe uma liberdade genuína, pois sorrateiramente evidencia a indústria cultural e seus padrões. Ao buscar a literatura como forma de esclarecimento, autor e obra se fazem de forma dialética, onde a forma e o conteúdo se produzem e autoproduzem para e com a sociedade. Neste contexto, considerando o papel do professor e a sua formação trouxe à tona questionamentos como: quais os caminhos que o professor pode percorrer para a formação crítica do indivíduo por meio da literatura? No livro analisado quais aspectos sociais são retratados da vida da personagem que devem ser considerados a partir da teoria crítica?

A presente pesquisa se constitui em uma perspectiva aplicada, qualitativa, bibliográfica com fundamentação em autores que tratam sobre o tema. A análise da obra “Amanhe-



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

cer Esmeralda” de Ferréz (2005) busca no decorrer no artigo trazer pontos importantes discutidos nos estudos da teoria crítica baseada na pesquisa bibliográfica em Theodor Adorno (1995, 2005, 2006, 2008, 2009, 2011), Theodor Adorno & Max Horkheimer (1985), entre outros. A proposta na análise possibilitou um olhar crítico da obra, não de menosprezar, mas de levantar pontos importantes que foram trabalhados na disciplina e que podem contribuir nas aulas de literatura, desde a educação infantil até o ensino superior, com o propósito de leitura e análise da obra.

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A cultura social na sua formação passa por períodos históricos e a retrospectiva aqui, buscara como ponto de partida o movimento Iluminista (1715-1785). Segundo Goldmann (1968) o iluminismo foi um movimento que postulava a ideia de que o progresso público do saber e da difusão da cultura seriam capazes de realizar por si mesmos a liberação do homem e suprimir os males essenciais da sociedade. Ressaltando na sequência, momentos importantes na formação social do homem, a Revolução Francesa (1789-1799) e Revolução Industrial (1760-1850) definem pensamentos outrora advindos do movimento dos ideais do iluminismo (SILVA, s. d.).

A crise econômica e o caos social na França evocaram o povo a se rebelarem contra as mazelas vividas pela classe social desfavorecida. A divisão de classes na época eram: clero, nobreza, povo. O povo comumente superava em número as demais, apoiando a burguesia com o lema “Liberdade, Igualdade, Fraternidade” o que proporcionou uma transformação social. A chamada “Revolução” ocorre não só na França, mas, no mundo. De acordo com Silva [ s. d.], a formação social e cultural levou a universalização dos direitos sociais e das liberdades individuais da época, e perduram ideais dos direitos sociais e humanos atualizados com as convenções sociais.

O período foi marcado por uma busca do esclarecimento, tinha se em mente que o acesso ao saber poderia trazer para a humanidade como um todo o progresso, a difusão da cultura e desta forma tanto sociedade como homem poderiam ser melhores, entretanto, historicamente se concretizou em um pensamento utópico com o ápice da segunda Guerra Mundial (1939-1945), berço da teoria crítica. A educação como papel relevante na formação deve ser meio para promoção social e cultural do homem, afim de que o mesmo se perceba em um movimento crítico, reconhecendo onde está e aonde quer chegar, esse processo imprescindível se faz, enquanto indivíduo e sociedade pensante.

Para os pensadores do Iluminismo, a vocação do homem é a de adquirir um conhecimento o mais amplo possível quantitativamente e o mais autônomo e crítico qualitativamente, a fim de utilizá-lo para atuar tecnicamente sobre a natureza, e politicamente sobre a sociedade. Por outro lado, na aquisição desse conhecimento, o homem tem o dever de não permitir que nenhum preconceito, ou qualquer autoridade externa, influencie seus pensamentos e julgamentos. O homem deve ser único detentor do conteúdo desse conhe-



cimento pela sua própria razão crítica (GOLDMANN, 1968). Para Adorno e Horkheimer (1985),

A eliminação do privilégio da cultura pela venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 132).

Com a burguesia buscando espaço e expansão da cultura na sociedade para as “massas” como um bem social, proporcionando acesso ao que antes era para uma elite minoritária, agora se coloca como um “remédio amargo” e ineficaz. O processo ocorrido não produziu o esperado. A cultura, como mercadoria, na busca para perfazer a emancipação social, é reconhecido por Adorno como fato de fracasso e ato de barbárie em Auschwitz.

Auschwitz demonstrou de modo irrefutável o fracasso da cultura. O fato de isso ter podido acontecer no cerne de toda tradição da cultura, da arte e das ciências esclarecidas não quer dizer apenas que a tradição, o espírito, não conseguiu tocar os homens e transformá-los. Nessas seções mesmas, na exigência enfática por sua autarquia, reside a não-verdade. Toda cultura depois de Auschwitz, inclusive a sua crítica urgente, é lixo (ADORNO, 2009, p. 303-304).

O esforço da parte humana do homem em buscar na cultura, na arte, na ciência, na educação, no social e na política um esclarecimento não reduz a parte desumana do homem na busca do poder sem limites, no instinto de sobrevivência animal, na competitividade acima de tudo, no lucro capitalista bárbaro e desumano. Adorno diz que os “homens não deveriam nem silenciar os seus interesses materiais nem pôr-se ao seu mesmo nível, mas assumi-los reflexivamente na sua relação e assim superá-los. (ADORNO, 2008, p. 34-35) ”.

A educação, em todos seus limites, coloca-se como ponto imprescindível na formação social humana, sendo a literatura um movimento cultural na produção escrita. Uma arte necessária que se propõe emancipação e reflexão crítica do humano, no que se refere o real e o imaginário, o sujeito e o objeto, o universal e o particular, a forma e do conteúdo, a teoria e a práxis.

Na obra de Theodor Adorno (1995), Educação e Emancipação, produz valiosos diálogos em quatro momentos e temas, os quais são necessários um pensamento crítico que leve uma mudança de postura frente as propostas educacionais de acordo com o tempo histórico vivenciado. As temáticas apresentadas: “Educação - pra quê? ”, “A educação contra a barbárie” e “ Educação e emancipação” são fortes “gritos” para repensar a educação ao longo da história de maneira sempre atual.



## CULTURA LETRADA

O livro “Amanhecer Esmeralda” de Ferréz (2005) narra a história de Manhã, uma menina que mora em uma comunidade pobre e que passa por situações difíceis, tanto financeiras quanto sociais. A mãe, uma trabalhadora doméstica que sai cedo para o trabalho e só retorna tarde da noite, o pai, que bebe e fica dentro de casa, mas que aos sábados confere os cadernos da filha, enfatizando a necessidade de estudar para mudar de vida.

A situação de Manhã muda quando o professor a questiona sobre sua família, ele já observava a maneira simples que al se vestia e o fato de não vir arrumada para a escola, ao saber da situação da menina ele compra um vestido novo e pede a merendeira para ajudar Manhã a tomar um banho para que ela pudesse trançar seus cabelos. Ao chegar em casa arrumada o pai fica comovido e decide pintar a casa para que se torne um lugar

melhor para a linda menina. Aqui todos começam a mudar de atitude e a comunidade passa por uma transformação. No decorrer deste texto será analisado pontos narrados pelo autor.

As consequências do fracasso da cultura como emancipatória e humanizada intensifica as ações dominantes na sociedade e seu reflexo surge em todas as áreas de conhecimento, sendo a literatura um meio de intensificar os padrões estabelecidos como ideal. Para Adorno e Horkheimer (2006),

Ao tomar consciência da sua própria culpa, o pensamento vê-se por isso privado não só do uso afirmativo da linguagem conceptual científica e quotidiana, mas igualmente da linguagem da oposição. Não há mais nenhuma expressão que não tenda a concordar com as direcções dominantes do pensamento, e o que a linguagem desgastada não faz espontaneamente é suprido com precisão pelos mecanismos sociais. Aos censores, que as fábricas de filmes mantêm voluntariamente por medo de acarretar no final um aumento dos custos, correspondem instâncias análogas em todas as áreas. O processo a que se submete um texto literário, se não na previsão automática do seu produtor, pelo menos pelo corpo de leitores, editores, redactores e ghost-writers dentro e fora do escritório da editora, é muito mais minucioso que qualquer censura. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.2)

Com a finalidade de atender as exigências de um mercado, que prioriza os padrões estabelecidos pela classe dominante, de forma geral os textos literários são submetidos a revisões e filtragem de ideias, que possam levar o leitor ao processo de reflexão crítica que conduz a formação. Por se considerar limitado e refém do capitalismo os autores acabam se submetendo as regras e exigências para que possam publicar suas obras, restringindo ou modificando suas ideias originais.

É possível que, de acordo com Adorno e Horkheimer (2006), até mesmo os reformadores honestos tenham a infelicidade de passar adiante a má filosofia que reforça a ordem



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*





que se pretende romper, o que acontece muitas vezes por estar tão inculcada na linguagem e ações que passam despercebidas. Sendo assim, torna-se crucial a vigilância e constante reflexão dos mais pequenos detalhes no processo de ensino-aprendizagem.

No livro *Amanhecer Esmeralda* em um determinado momento, a menina em uma conversa com o professor, afirma que “Ah! Meu pai bebe um pouco, né, tenho vergonha de falar, mas ele não bate na minha mãe.” Uma leitura superficial tende a trazer o fato ruim do pai beber, mas como centro da atenção uma coisa sobrenatural e até bondosa o fato dele não bater em sua mãe. Uma prática abusiva, inaceitável que tem se difundido com uma proporção estarrecedora na sociedade e em muitos casos são considerados normal, são aspectos que fazem parte da formação de quem é Manhã e sua perspectiva de mundo.

O lema da educação poderia ser resumido na seguinte frase “o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p.136). Se a educação que se busca não tiver esse objetivo já se tem um fracasso, não se pode basear uma educação emancipatória e para a formação de cada indivíduo, se a mesma estiver com receios de contrariar potências que detém intenções particulares e na maioria das vezes perversa, não se pode colocar o Estado acima de cidadãos.

Toda mensagem possui uma carga ideológica, a própria negação da ideologia já traz à perspectiva do autor ou narrador, até as narrativas focadas na individualidade e/ou experiências pessoais são perpassadas pela cosmovisão do mensageiro. A disseminada “subliteratura biográfica” sugere que a proliferação de narrativas focadas em histórias pessoais é um reflexo da mudança ou desintegração do formato tradicional de romance, possivelmente indicando uma alteração na forma como as pessoas consomem e se relacionam com as histórias e narrativas. E por mais que se tenha uma visão de determinado ângulo tal fato não torna o indivíduo capaz de moldar ou decidir sobre seu futuro (ADORNO, 2003).

Na narrativa em determinado momento Manhã retorna para casa, depois de ter recebido um presente do professor e se arrumar na escola. O pai expressa o desejo de pintar e arrumar a casa, afirmando que a filha é bela demais para viver naquelas condições. No entanto, a realidade da família vai além de melhorias superficiais, a comunidade em que a garota vivia também passava pelas mesmas dificuldades, e pensar que um banho e um vestido pode transformar a situação caótica de uma comunidade, é estar vivendo de ilusão. Determinando que o indivíduo é responsável por conduzir a sua vida, quer seja em aspectos sociais, culturais ou financeiros, o que a indústria cultural propaga a todo momento.

A falta de recursos básicos como comida e vestuário e a condição precária da moradia mostram que a situação não pode ser transformada apenas por gestos simbólicos. A frase do pai indica um desejo de proporcionar um ambiente apropriado, mas também destaca as dificuldades enfrentadas, sugerindo que a responsabilidade pela situação vai além do âmbito individual, envolvendo fatores sociais, econômicos e estruturais mais amplos.

Nesse sentido, a formação ofertada é para se adequar, segundo Kant heteronômica, Manhã se vê triste ao pensar que apesar de estar estudando e ouvi todos os dias de seus

pais que não querem que ela tenha o mesmo futuro que o deles, ela se vê sendo preparada para assumir o papel de sua mãe, não tão distante daquele momento.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO E HORKHEIMER, 1985. p.17).

Em todos os sentidos a formação e a função da ciência seria para prover e melhorar a vida dos seres humanos, no entanto o que se vê é uma busca do saber para fins individuais, “onde os discursos plausíveis, capazes de proporcionar deleite, de inspirar respeito ou de impressionar de uma maneira qualquer (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 5)” são tidos como o ápice da formação humana que tanto se busca.

Na educação reside sonhos, muitos assumiram a profissão com o desejo de alcançar mudanças no sistema educacional que passa por crises desde a sua criação. No livro em análise fica claro o desejo do professor em alcançar bons resultados na sala de aula, de certa forma o profissional carrega o fardo, que a indústria cultural assegura ser ele capaz de fazê-lo, de querer mudar o mundo por meio da educação.

A tão sonhada formação é promovida como se fosse uma possível libertação das restrições impostas pelos meios e da limitação estrita à utilidade. No entanto, ironicamente, esse ideal é frequentemente distorcido para favorecer um mundo moldado exatamente por essas imposições que busca superar. “A problemática subjacente ao conceito de formação é destacada pela própria cultura, pois idealiza a libertação das limitações impostas, ao mesmo tempo em que é influenciada por essas mesmas limitações (ADORNO, 2010 p. 5)”.

Mesmo quando a indústria cultural ainda convida a uma identificação ingênua, esta se vê imediatamente desmentida. Ninguém pode mais se perder de si mesmo [...] A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 120)

Para reflexão a partir dos conceitos abordados é possível formular alguns questionamentos para serem considerados: Quem, afinal, dita que a protagonista de Amanhecer Esmeralda é “mal arrumadinha”, “malvestida”? Quem ratifica ou fomenta esses posicionamentos? Quem diz que uma menina “deve” ser dessa ou de outra forma?

A indústria cultural tem propagado padrões e produzido conteúdos que disciplinam o comportamento dos consumidores e cada dia com mais firmeza. As características de Manhã estão presentes no contexto brasileiro, e ainda assim muito se preza por padrões que não alcançam a realidade. “A indústria cultural pode maltratar com tanto sucesso a individualidade, porque nela sempre se reproduziu a fragilidade da sociedade. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 129) ”.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a formação do professor sob a perspectiva da teoria crítica, com base nos estudos de Adorno e seu impacto na educação, algumas considerações podem ser delineadas. A teoria crítica de Adorno destaca a importância de uma abordagem educacional que vá além da simples transmissão de conhecimento, buscando formar indivíduos reflexivos, críticos e conscientes do mundo ao seu redor. Isso implica uma educação que não apenas forneça informações, mas que também promova valores éticos e humanos.

No contexto da crise na qualidade do ensino, a teoria crítica proposta oferece um caminho para repensar as práticas pedagógicas. Educadores podem buscar estratégias que estimulem a autonomia dos alunos, incentivando-os a pensar criticamente e a analisar questões sociais, éticas e morais.

A utilização da análise literária como parte do processo educacional pode enriquecer a formação dos alunos. Através da literatura, é possível explorar diferentes perspectivas, estimular o pensamento crítico e abordar questões complexas de maneira mais ampla e profunda. Adorno preconizava uma educação que não reproduzisse as desigualdades sociais e as estruturas de poder, mas que fosse capaz de emancipar os indivíduos, permitindo-lhes pensar por si mesmos e agir de forma consciente na sociedade.

Implementar uma abordagem baseada na teoria crítica pode representar desafios no sistema educacional, mas também oferece oportunidades para transformar a educação em um agente de mudança social e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em resumo, ao adotar a perspectiva crítica de Adorno na formação de professores e na prática educacional, abre-se a possibilidade de uma abordagem mais reflexiva, crítica e humanista, buscando uma educação que não apenas ensine conteúdos, mas que também promova a formação integral dos indivíduos, capacitando-os para enfrentar os desafios éticos, sociais e culturais do mundo contemporâneo.

Ao analisar a obra “Amanhecer Esmeralda” de Ferréz, o estudo e a proposta como trabalho avaliativo a ser apresentado ao demais discentes e docente da disciplina: Teoria Crítica e Educação: reflexões em literatura e cultura digital, proporcionou reflexões e discussões dialógicas com o grupo, constituindo conhecimentos teóricos críticos e reflexivos da teoria crítica. A análise desta obra e demais obras propostas em cada grupo apresentado, se constituiu uma somatória de conhecimentos aos discentes da disciplina.

A teoria crítica propõe ser um caminho de reflexão crítica, autorreflexão e análise de realidades bárbaras produzidas e reproduzidas dentro dos ambientes escolares o que influencia na formação do professor, considerando seu relevante papel na sociedade, Trazer à tona temas e situações sociais delicadas, frustrantes, difíceis e doloridas para crianças, jovens e adultos se fazem necessário para o enfrentamento da realidade dura e fria em que a sociedade se encontra, e propõe pensar tais realidades em contraponto buscando ações para soluções que se almeja.

A arte, através da literatura, é um meio de discutir, reviver, repensar e refletir situações que através da escrita produzem um tensionamento que, mesmo sendo uma tragédia,



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



possa ser apreciada em contextos reais e imaginários em que a arte literária consegue reproduzir. A personagem Manhã vive uma realidade difícil e na história tudo se modifica partindo da ação do professor em presentear-lá com um vestido azul. A ação formativa do professor deve levar ao pensamento crítico, contrária a ação mencionada na narrativa, trazendo para o real que poderá fazer uma mudança social. Reconhecendo que há muitos outros fatores para uma mudança social efetiva.

A produção científica, é outro resultado da pesquisa. A pesquisa bibliográfica das obras de Theodor Adorno impulsionou a participação em um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás/UFG – GO, intitulado: Memórias e Testemunhos, sob a coordenação da Prof. Dra. Márcia F. Torres Pereira que terá a continuidade na análise de obras literárias, partindo do conhecimento da teoria crítica e na produção teórica científica, seguindo cronograma do grupo para continuação em 2024, oportunizando novas considerações sobre a formação do professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Trad. de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Trad. de Artur Morão. Coimbra: Edições 70, 2011b.

ADORNO, T. W. **Minima Moralia**. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

ADORNO, T. W. **Teoria da semicultura**. In: Primeira Versão, ano IV, nº191 agosto - Porto Velho, 2005. Volume XIII Maio/Agosto.

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Dialektik der Aufklärung**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2006.

ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. São Paulo, Editora 34, 2003.

FERRÉZ. **Amanhecer Esmeralda**. Ilustrações: Igor Machado. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005a.

GOLDMANN, Lucien. **La Ilustracion y la sociedad atual**. Trad. Julieta Fombona. Caracas: Editorial Arte, 1968.



SILVA, Daniel Neves. “**Revolução Francesa**”; *Brasil Escola*. Disponível em: [https:// encurtador.com.br/nopX8](https://encurtador.com.br/nopX8). Acesso em 05 de janeiro de 2024.

SILVA, Daniel Neves. “**Revolução Industrial: o que foi, resumo, fases**” *Brasil Escola*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fjyKR>. Acesso em 05 de janeiro de 2024.



# HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS DE AFRICANIDADES E RESISTÊNCIAS EM *OS NOVE PENTES D'ÁFRICA*, DE CIDINHA DA SILVA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Maria Valdenia da Silva  
(UECE/FECLESC)

Vânia Maria Castelo Barbosa  
(UFPB)



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura negro-brasileira contemporânea destaca-se pela produção de obras que discutem temas relevantes para a ampliação e solidificação da educação antirracista na nossa sociedade. Nesse contexto, Cidinha da Silva, escritora mineira, é bastante representativa na produção de crônicas, contos, ensaios, dramaturgias e literatura infantil e juvenil.

Em 2009, ela lançou *Os nove pentes d'África*, com ilustrações de Iléa Ferraz, livro dedicado ao público juvenil e incluído no PNLD Literário, em 2020, destinando-se aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Anos finais. Esta novela resgata a cultura e a memória dos ancestrais africanos, apresentando ao leitor um griot, ancião contador de histórias, com sua esposa, seus filhos e netos.

A presente pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica, e apresenta uma sugestão de sequência didática, a partir da sistematização elaborada por Cosson (2006) para o letramento literário. A fundamentação teórica está baseada nos estudos de Cuti (2010), Bosi (2002), Oliveira (2022), Adichie (2019), Nikolajeva e Scott (2011), Linden (2011) e Cosson (2006).

O artigo organiza-se em três tópicos. O primeiro, “Nas trilhas da literatura negro-brasileira para jovens”, situa a escritora Cidinha da Silva e a obra *Os nove pentes d'África* no contexto de produção literária brasileira de autoria afrodescendente; o segundo tópico, “Reescrever histórias para uma educação antirracista”, reflete sobre as contribuições da literatura negro-brasileira para a valorização e o respeito à diversidade histórico cultural dos povos africanos e brasileiros; o terceiro, “Tecendo leituras para *Os nove pentes d'África* em sala de aula”, apresenta uma proposta didática para a novela de Cidinha da Silva, pautadas na sistematização de Cosson, podendo ser aplicada em turmas de 7º e 8º anos.

## NAS TRILHAS DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA PARA JOVENS

A escolha da nomenclatura “literatura negro-brasileira” advém das discussões de Cuti (2010). Para este estudioso, os termos “afro-brasileiro”, “afrodescendente” e “negro-

-brasileiro” não são equivalentes semanticamente quando usados para qualificar e classificar a literatura produzida por pessoas negras no Brasil. Cuti considera que

“Afro-brasileiro” e “afrodescendente” são expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. Em outras palavras, é como se só à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil (Cuti, 2010, p. 34).

Nesse sentido, a literatura brasileira escrita por pessoas negras traz, no entrelaçado das palavras, as vivências que estas pessoas tiveram e têm aqui no Brasil, ainda que possam revitalizar e rememorar a ancestralidade africana. Quanto ao racismo, Cuti esclarece que “a literatura africana não combate o racismo brasileiro” (Cuti, 2010, p. 34), pois “a literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira [...]” (Cuti, 2010, p. 42).

A produção literária de autoria negra brasileira tem revelado nomes bastante representativos como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Mirian Alves, Cuti, Ferréz, Cristiane Sobral, Itamar Vieira, Cidinha da Silva, entre outros. A literatura desses autores e autoras materializa a singularidade da experiência de ser negro (a) no Brasil, revelando aspectos inerentes à diáspora africana e ao racismo estrutural da nossa sociedade.

No que concerte à literatura infantil e juvenil, observamos uma produção crescente e de qualidade que contempla crianças e jovens com personagens, temáticas e ilustrações que propiciam a autoidentificação e o pertencimento etnicorracial, promovendo a autoestima dos leitores. Esta literatura colabora para a desconstrução do racismo, ao rasurar as forma de narrar, apresentando personagens negros (as) como protagonistas, e discursos contra-hegemônicos. Dentre os (as) vários (as) autores (as), destacamos: Geni Guimarães, Kiusam de Oliveira, Lázaro Ramos, Cidinha da Silva, Emicida, Tarcísio Ferreira, Josias Marinho.

A literatura negro-brasileira voltada tanto para o público adulto quanto infantil e juvenil tem-se constituído como um ato de resistência, à medida que os textos problematizam a condição da pessoa negra no Brasil, desconstruindo estereótipos arraigados na literatura canônica e na sociedade brasileira. Conforme Bosi, “[...] a ideia de resistência, quando conjugada à de narrativa, tem sido realizada de duas maneiras que não se excluem necessariamente: (a) a resistência se dá como tema; (b) a resistência se dá como processo inerente à escrita” (Bosi, 1996, p. 13). Em *Os nove pentes d’África*, escrito por Cidinha da Silva, observamos a presença das duas formas de resistência, que ocorrem por meio de temáticas voltadas para as africanidades, a valorização e o respeito às diferenças; e no que se refere à escrita e à estrutura do texto, a resistência se manifesta na presença de vocábulos extraídos de línguas africanas, numa demonstração da luta contra o apagamento linguístico que sofreram, e ainda sofrem os povos colonizados, e por meio das ilustrações dos pentes africanos.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



A escritora Cidinha da Silva destaca-se como um dos nomes representativos da literatura negro-brasileira e sua obra se estrutura, segundo ela mesma, em dois vetores: o primeiro se relaciona com as desigualdades sociais, com o racismo, com a assimetria das relações raciais no Brasil; o segundo vetor é o das africanidades, que consiste na reinvenção do mundo africano, construída em vários lugares para onde os ancestrais foram levados de forma forçada (Silva, 2018).

Em *Os nove pentes d'África*, os dois vetores coexistem, à medida que a obra apresenta personagens que sofrem casos de racismo na família e na escola; além de revelar aspectos que demarcam a reinvenção do mundo africano, exemplificada pelas histórias narradas e pela confecção de esculturas e pentes africanos.

A novela é construída em 12 capítulos, tendo como narradora-personagem a adolescente Bárbara, de 16 anos. A narrativa centra-se na história da família de Francisco Quintiliano, marceneiro de ofício e escultor após a aposentadoria. O enredo transita por momentos diferentes na vida das personagens, desde o encontro de Vô Francisco e Vô Berna, a vida construída em família, a morte do vô, até o nascimento do bisneto. Cada capítulo apresenta um pouco sobre as personagens, revelando suas características e vivências, além de aspectos relacionados às influências culturais africanas, advindas, em grande parte, das histórias contadas por vô Francisco.

Cidinha da Silva, para tecer as histórias de sua novela, utiliza-se de uma linguagem simples, direta, marcada, em alguns trechos, por certa poeticidade e pela presença de vocábulos oriundos de línguas africanas, nomeando alguns personagens, como: Abayomi, Ayana, Aganju, Onirê, Ayrá, Kitembo, dentre outros.

Retomando a análise que Cidinha da Silva faz de sua própria obra, identificamos, em *Os nove pentes d'África*, algumas situações de racismo que se relacionam ao primeiro vetor temático destacado por ela. A personagem-narradora Bárbara sofre a violência do racismo no contexto da escola por parte de um colega e da diretora, conforme demonstra o trecho abaixo:

O pirralho me chamou de macaca. Meu avô foi lá cobrar satisfação e mastigava doze zangões, daqueles de ferrão bem venenoso, mas ouvia a diretora, como se não fosse com ele. [...] Ela disse que aquilo não podia ser, ele deveria observar bem, pois, além de bater, era menina batendo em menino, não era atitude adequada a uma mocinha. Ela punha a mão nas minhas tranças soltas de mocinha e depois passava na saia, para limpá-las de mim (Silva, 2009, p. 41 - 42).

Além do racismo sofrido, identificamos, por parte da diretora, uma atitude machista, ao condenar somente a atitude da adolescente. Nesse caso, observamos a proximidade do texto ficcional com a realidade brasileira, considerando que a escola ainda é um espaço onde existem muitos preconceitos.

Quanto ao segundo vetor, percebemos que a autora enfatiza a temática das africanidades, ao trazer a ancestralidade, a contação de histórias, a significação mítica dos pentes





e dos nomes africanos, as esculturas e a arte de trançar os cabelos, como fios condutores para a tessitura da narrativa.

O artista vô Francisco, utilizando-se do conhecimento ancestral, esculpiu em madeira rostos e escudos, trazendo para a nova geração um pouco da história africana, como podemos observar no trecho: “Vô Francisco esculpiu mil rostos, tão diferentes da gente, tão parecidos com os negros do mundo [...]. Ele construiu uma série de escudos com uma riqueza impressionante de particularidades [...]. Neles, esculpiu as guerras de libertação dos países africanos no século XX” (Silva, 2009, p. 6). Essas imagens podem colaborar para o processo de autoidentificação étnica dos personagens e dos leitores da obra.

A oralidade, marcada pela contação de histórias, pela presença de *Griots*, tendo vô Francisco como representante na narrativa em análise, é um dos pilares da cultura africana, funcionando como um recurso para sua assimilação e perpetuação. A personagem-narradora declara:

juntos, desenrolávamos os enredos. Histórias contadas pelos mais velhos, outras inventadas por nós, as crianças, a partir de brincadeiras e memórias, ancestrais, até, como dizia com seriedade o vô. “Ancestralidade, os novos também tinham”, ele explicava para responder ao nosso estranhamento de criança frente àquela palavra do mundo dos velhos (Silva, 2009, p. 8 - 9).

É interessante observar a importância dada para o ato de contar histórias como um legado vindo da ancestralidade, algo não restrito aos mais velhos, mas uma condição possível aos mais jovens. Neste sentido, a obra pode despertar nos leitores a consciência sobre a valorização da tradição e a necessidade da construção de novas narrativa pautadas nos ensinamentos dos mais velhos.

Seguindo uma espécie de ritual, vô Francisco costumava reunir seus netos para rodas de conversa, nos finais de tarde, momentos em que distribuía histórias e mimos em forma de pentes feitos por ele. “O pente era portador de vários significados, principalmente para quem o recebia. Depois era acompanhar o entardecer adorado pelo vô, a hora do sol ir embora. Momento de beber o mistério, em silêncio” (Silva, 2009, p. 9).

Os nove netos foram presenteados com os pentes que traziam desenhos com sentidos diversos, relacionados a aspectos da vida dos netos. Cada pente-presente recebia um nome: pente do amor (do Abayomi); pente da alegria (da Lira); pente-baobá (da Ana Lúcia); pente da generosidade (de João Cândido); pente da perseverança (da Ayana); pente-peixe (da Luciana); pente-passarinho (da Melissa); pente da admiração (da Bárbara); e pente da sabedoria/ da tartaruga (de Zazinho). Os pentes também se relacionam “à diversidade de penteados utilizados por etnias distintas no continente africano” (Silva, 2009, p. 35), demonstrando que não existe uma única África, mas uma diversidade cultural e histórica.

Diante desses aspectos destacados e de tantos outros que o livro apresenta, percebemos a riqueza da obra e a relevância que ela assume para os objetivos de uma educação antirracista tão necessária para os dias atuais. Assim, cabe ao professor (a) a seleção de

obras que apresentam o protagonismo negro no discurso, no enredo e nas ilustrações, promovendo práticas de letramento literário possíveis de rasurar o racismo.

## REESCREVER HISTÓRIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O racismo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira com reflexos nas instituições, incluindo as educacionais, tem sido combatido de diversas formas, como destaca Anória Oliveira (2022):

É importante entender que a aprovação da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), bem como outras que a sucedem resultam de décadas de resistência, reivindicação e proposição dos movimentos negros e demais aliados à causa antirracismos. Traçar estratégias para implementar na sala de aula é uma responsabilidade dos dirigentes do país, dos coordenadores, supervisores, diretores e educadores, independente do cargo ou função que desempenham (Oliveira, 2022, p. 138 - 139).

Apesar da Lei 10.639, aprovada em 2003, incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura negro-brasileira e africana, ainda existem lacunas significativas na forma como essa lei se materializa nas escolas brasileiras. Isto nos instiga a discutir a inserção, em salas de aula, de obras da literatura infanto-juvenil que contribuam para a formação de leitores críticos, capazes de valorizar a diversidade cultural e de respeitar o povo negro, a exemplo do que faz a novela *Os nove pentes d'África*, de Cidinha da Silva.

Historicamente a literatura brasileira se pautou em modelos eurocentrados, destacando o protagonismo de personagens brancos (as) e subalternizando personagens negros (as). A desconstrução desse paradigma literário ganhou força a partir de 1970, com a publicação dos *Cadernos Negros* que divulgaram a produção literária de escritores (as) à margem do mercado editorial, predominantemente elitista, branco e masculino.

A literatura infanto-juvenil brasileira também se alinhou a esse projeto de valorização das diferenças étnicas e culturais, contribuindo para a percepção identitária das crianças e jovens leitores, negros e negras, que não se viam representados (as) anteriormente, menos ainda na posição de protagonistas das narrativas. A este respeito, vale destacar a afirmação de Oliveira (2022): “nessa linha prospectiva de valorização – não de idealização – das diferenças, torna-se necessário fazer ecoar outros dizeres e saberes, outros atores sociais, os quais não se resumem aos heróis realçados pelos grupos hegemônicos” (Oliveira, 2022, p. 141).

Esta discussão, a partir do texto literário, é muito relevante para os (as) jovens leitores (as) brasileiros (as), pois os (as) ajuda a pensar nas suas próprias vivências, sem idealizar um mundo alheio a eles (elas), a exemplo de Chimamanda Adichie, ao revelar sua trajetória de leitora e escritora em *O perigo de uma história única* (2019). Para essa autora, durante a infância, somos impressionáveis e vulneráveis diante de uma história. Vejamos o que ela diz:



Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia (Adichie, 2019, p.8).

Adichie relata que só lia (e amava o que lia) livros americanos e britânicos, pois despertavam sua imaginação e abriam mundos novos, entretanto, segundo ela afirma, “a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros” (Adichie, 2019, p. 8). Diante disso, ressaltamos a importância da literatura negro-brasileira para a desconstrução da história única, que foi criada e cristalizada sobre a pessoa negra no Brasil. Conforme essa autora, “[...] a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2019, p. 14).

A novela *Os nove pentes d'África* conta histórias que revelam a humanidade, o respeito e as relações afetuosas tão necessárias para a formação dos (as) estudantes quando se deseja uma educação antirracista. Considerando que “as histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 16), faz-se necessário trabalhar em sala de aula com a literatura negro-brasileira com o intuito de resgatar a dignidade perdida, valorizando a diversidade étnica e cultural que formam a sociedade brasileira.

## TECENDO LEITURAS PARA OS NOVE PENTES D'AFRICA EM SALA DE AULA

A sequência didática que sugerimos tem por base a sistematização elaborada por Rildo Cosson (2016), direcionada às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, em especial aos 7º e 8º anos. Denominada “Sequencia Básica”, a proposta consiste em quatro etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

A primeira etapa refere-se a uma preparação do (a) leitor (a) para o texto que será lido, podendo ser realizada com a utilização de outras linguagens, como música, vídeos, desenhos, imagens etc. Além disso, o (a) professor (a) pode pensar em atividades a serem realizadas fora da sala de aula, como visitas a museus, bibliotecas, parques, entre outros espaços, a depender da temática do texto trabalhado.





Como motivação para a leitura de *Os nove pentes d'África*, propomos que o (a) professor (a) reserve três momentos para essa etapa. O primeiro consiste em coletar as informações que os (as) estudantes têm sobre o continente africano, utilizando a dinâmica “Tempestade de ideias”. De início, os (as) alunos (as), voluntariamente, vão ao quadro e escrevem palavras ou frases que respondam a seguinte pergunta “O que vocês conhecem sobre a África?”. Como recursos para esta atividade, podem ser utilizados o globo terrestre, o mapa mundi impresso e afixado no quadro, para que os (as) estudantes localizem o continente africano.

No segundo momento, o (a) professor (a) apresenta o vídeo da música “África”, do grupo Palavra Cantada, disponível no YouTube, no link <https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874>. De autoria de Sandra Peres, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes, a canção “África” apresenta a geografia e a diversidade cultural deste continente, destacando sua importância para o mundo, como observamos no refrão: “África fica no meio do mapa do mundo/ Do Atlas da vida/ Áfricas ficam na África que fica lá/E aqui África ficará”. O (a) professor (a) pode explorar também, a partir do vídeo, alguns elementos que remetem à cultura africana, a exemplo das brincadeiras e dos instrumentos musicais utilizados.

Para finalizar a motivação, sugerimos o uso de imagens (impressas ou em slides) que representem a diversidade da história e da cultura africanas, manifestadas através das várias etnias, como, por exemplo, a utilização de imagens dos pentes africanos apresentados no livro e que podem ser encontradas também no blog de Cidinha da Silva. Além disso, podem ser apresentadas imagens de pentes africanos reais facilmente encontradas na internet. Vejamos alguns exemplos:

**Figura 1: Ilustrações do livro**  
*Os nove pentes d'África*



Fonte: Blog da Cidinha  
-<https://cidinhadasilva.blogspot.com/>

**Figura 2: Pentos africanos**



Fonte: <https://www.marthaburleleiloes.com.br>





Objetivamos com esses momentos iniciais conhecer a visão dos (as) estudantes sobre a África; apresentar a diversidade histórico-cultural do povo africano; e desconstruir estereótipos sobre o povo e os países africanos propagados ao longo dos séculos no Ocidente. Vale ressaltar o pensamento de Chimamanda Adichie (2019) sobre os perigos de uma história única, disseminada, pela cultura colonial, como mecanismo de inferiorização.

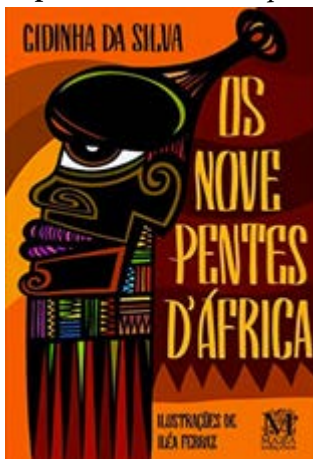
Para a execução da motivação, Cosson considera que “compor a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola” (Cosson, 2016, p. 57). Compreendemos que o ensino de língua portuguesa no contexto da sequência básica prioriza a leitura e a interpretação do texto literário, mesmo quando articulado às atividades de produção escrita inerentes às práticas de letramentos escolares.

A segunda etapa, denominada introdução, trata da apresentação da obra e de sua autoria, que podem ser feitas por meio da exibição física do livro, quando houver disponibilidade de exemplares na escola ou na biblioteca particular do (a) docente, e de uma breve biografia do (a) autor (a). Conforme Cosson, “a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (Cosson, 2016, p. 60).

Os títulos, capas ou guardas do livro ilustrado, para Nikolajeva e Scott (2011), são parte importante na constituição global do sentido da obra. Para essas autoras, a capa “de um livro ilustrado muitas vezes é parte integrante da narrativa, principalmente quando sua ilustração não repete nenhuma das imagens internas do livro” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 307). Para Linden (2011, p. 57), as capas constituem “os primeiros olhares, primeiros contatos com o livro. Lugar [...] em que se estabelece o pacto da leitura”. A obra objeto de nosso estudo é considerada um livro com ilustrações, no entanto, as imagens e demais informações da capa podem contribuir significativamente para convidar os (as) estudantes a iniciarem a leitura do texto, antecipando a imagem dos pantes que nomeiam a narrativa e a ilustram internamente, complementando o sentido do ritual de contação de histórias descrito no enredo.

Quanto a autoria da obra, ao (à) docente, Cosson adverte ainda ser “suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (Cosson, 2016, p. 60). A biografia do (a) autor (a) pode ser apresentada em diversos formatos, como vídeos, entrevistas, perfis das redes sociais, blogs, sites do escritor, dentre outros. A escritora Cidinha da Silva tem uma atuação intensa nas redes sociais, o que facilita a obtenção de informações sobre ela. Para conhecer melhor a atuação ensaística e literária da autora, antes de iniciar a proposta didática, o (a) professor (a) pode visitar o blog da mesma, no endereço <https://cidinhadasilva.blogspot.com/>. É importante que seja realizada a apresentação do livro, ainda que por meio de imagens projetadas da capa e partes da obra, como sugerimos abaixo:

Figura 3: Capa do livro *Os nove pentes d'África*



Fonte: <https://www.amazon.com.br/>

Figura 4: Ilustração do livro *Os nove pentes d'África*



Fonte: A própria autora, 2024.

A terceira etapa, intitulada “Leitura”, configura o contato direto do leitor com o texto, podendo ser realizada de forma silenciosa e/ou oralizada em grupo. Tratando-se de um texto de maior extensão, a leitura poderá ocorrer em casa e em sala de aula. Caso não tenha exemplares para cada aluno, sugerimos que o (a) professor (a) faça cópias dos capítulos do livro para a leitura. Lembramos que as formas de leitura devem se adequar à estrutura da escola e à condição socioeconômica dos estudantes. Ressaltamos a existência de realidades diversas que implicam diretamente na realização da leitura da obra, como a quantidade de aulas de língua portuguesa; a distribuição dos conteúdos durante a semana; o planejamento proposto pelo (a) professor (a), seguindo a supervisão pedagógica; o nível de leitura e a interação dos (as) alunos (as); a estrutura física da sala de aula; a existência ou não de exemplares do livro a ser lido, dentre outros fatores.





Não podemos desconsiderar que, segundo Cosson (2016), “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento” (Cosson, 2016, p. 62). Nesse sentido, uma das formas de acompanhamento da leitura pode ser feita por meio dos “intervalos”, conforme sugere o autor. Esses momentos referem-se a conversas do (a) professor (a) com os (as) alunos (as), em que estes (as) relatam os resultados de suas leituras; ou por meio de “atividades mais específicas” com a utilização de outros textos que se relacionem à obra que está sendo lida, ampliando a discussão das temáticas abordadas. A este propósito, para os intervalos de leitura do livro *Os nove pentes d’África*, o (a) mediador (a) da leitura pode utilizar o livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, de autoria de Conceição Evaristo, que traz textos relacionados à história e às opressões sofridas pelo povo negro.

A quarta etapa, intitulada “Interpretação”, acontece em dois momentos, o interior e o externo. Para Cosson, o primeiro “é aquele que acompanha a decifração [...], e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (Cosson, 2016, p. 65). O segundo, na visão deste autor, “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2016, p. 65).

Para a primeira fase da interpretação do livro, sugerimos que o (a) professor (a) divida a turma em doze ou seis grupos, dependendo da quantidade de alunos; distribua os capítulos, solicite que cada equipe faça uma síntese oral do texto lido e selecione o trecho que mais chamou a atenção. Em seguida, o (a) professor (a) motiva a discussão para os principais temas abordados: a oralidade (contação de histórias); a ancestralidade; a história e a geografia; as situações de racismo; e as expressões da cultura africana (religiões, ritual fúnebre, esculturas, capoeira, penteados), dentre outros. O (a) professor (a) deve direcionar a discussão, problematizando as situações apresentadas na narrativa, através da leitura de trechos que evidenciem os temas em debate. Segue um exemplo:

Os deuses africanos também mereceram atenção, suas comidas e utensílios de cozinha. Danças e festas foram cuidadosamente retratados pelo vô [...]. Vô Francisco caprichava no desenho dos deuses e explicava que eles davam vida às palavras. O vô parecia um rio largo e profundo, como o Congo, cujo nascedouro é singelo e escondido na floresta densa (Silva, 2009, p. 6 - 7).

Para a segunda fase, propomos a realização de um intervalo temático intitulado *Os nove pentes d’África*: lendo a literatura negro-brasileira. As turmas envolvidas na leitura organizarão uma exposição de cartazes nas áreas comuns da escola. Durante a exposição, os (as) estudantes apresentam e/ou comentam trechos do livro, ao mesmo tempo em que distribuem marcadores de textos com imagens e mensagens extraídas da narrativa. Na prática, estas atividades podem ser desenvolvidas da seguinte forma: os estudantes produzem cartazes com imagens e mensagens assertivas sobre a cultura afro-brasileira e a população negra do Brasil; e confeccionam marcadores de texto, contendo imagens dos

pentes que ilustram a narrativa, podendo também ter imagens criadas por eles mesmos. Sugerimos que no verso dos marcadores de texto sejam colocados os significados dos pentes, a exemplo do que ocorre na narrativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tecemos uma leitura interpretativa do livro *Os nove pentes d'África*, de Cidinha da Silva, destacando as africanidades e a resistência como aspectos que são muito bem entrelaçados na trama das histórias dessa novela juvenil.

Apresentamos também uma sequência didática que nos possibilitou perceber a potencialidade desta narrativa para o letramento literário em sala de aula. A obra expressa um posicionamento de resistência, peculiar à literatura negro-brasileira, e uma qualidade estética manifestada na linguagem verbal e visual, apresentando possibilidades relevantes para a formação de leitores (as) literários na perspectiva de uma educação antirracista, na qual os (as) leitores (as) sejam capazes de se identificarem com as africanidades apresentadas e de se verem representados no protagonismo das personagens.

Com isso, desejamos que esta proposta inspire os docentes a levarem o livro de Cidinha da Silva para as aulas de Língua Portuguesa e que possam trilhar seus próprios caminhos, entremeando estratégias capazes de despertar o interesse dos (as) estudantes pela leitura, contribuindo também para a interação entre leitor (a) e obra.

## REFERÊNCIAS

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

Bosi, Alfredo. Narrativa e resistência. In: *Itinerários*, Araraquara, Nº 10, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2577>. Acesso: 15/07/2023.

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010. (Coleção Consciência e Debate).

LINDEN, Sophie Van der. Nas fronteiras do livro. In: \_\_\_\_\_. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 51 – 63.

NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carolle. Paratextos dos livros ilustrados. In: \_\_\_\_\_. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. Educação para as relações etnicorraciais: vocês tem feito o trabalho de vocês? In: BEZERRA, Rosilda Alvesn [et al.]. *Afrolic: literatura desigualdade ensino*. Natal: Caule de Papiro, 2022. p. 134 – 146.





SILVA, Cidinha da. *Os nove pentes d'Africa*. Ilustrado por Iléa Ferraz. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

SILVA, Cidinha da. *Literafro Entrevista*. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fvd07ux8aWQ>. Acesso: 02/01/2024.



# LEITURAS E LEITORES: FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS POR MEIO DOS PROJETOS REALIZADOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA - PR

**Thiago Henrique da Silva de Sales**  
Universidade Estadual de Maringá – PLE

**Josiane Gonçalves de Souza**  
Universidade Estadual de Maringá – PLE - CAPES

**Guilherme Augusto Homenhuki Roça**  
Universidade Estadual de Maringá – PLE

**Luciana Aline Aguiar Mocci**  
Universidade Estadual Norte do Paraná



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*A literatura é um assunto sério para um país,  
pois é afinal de contas o seu rosto.*  
Louis Aragon

De acordo com Candido (1995), a literatura é um bem incompreensível, uma necessidade universal para o desenvolvimento integral. Espera-se que, por meio dela, o indivíduo faça uma reflexão sobre a situação posta a um personagem, uma história e afins. Soares (2002) afirma que a leitura é fundamental para a vida cidadã, uma vez que ela é compreendida como prática social, pois o texto literário estimula a imaginação e a criatividade, desde que trabalhado com metodologia e mediação satisfatórias. No que se refere ao sentido humano, o texto literário, observado em seus vieses de natureza artística e estética, tem como objetivo proporcionar o encontro com a sensibilidade e a emoção.

Quando pensamos nos benefícios que a literatura proporciona para o indivíduo, é necessário voltarmos nossos olhares ao potencial leitor, como forma de intentar o quanto importante é o trabalho de formação leitora. Através desse trabalho, o indivíduo é conduzido à literatura para que adquira outras formas de observar, compreender e refletir sobre o mundo e o homem. Cosson (2006, p.27) diz que “ler implica troca de sentido não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Cosson (2014, p.47) acrescenta ainda que “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade,



e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as ações humanas”.

Desse modo, Cosson (2013), Rouxel e Cellam (2014), Rezende (2014) e Dalla-Bona (2012) reforçam a ideia de que é necessário o trabalho com a leitura literária na escola e evidenciam o papel do professor como principal referência intelectual dos alunos, uma vez que é ele, o adulto, que aproxima livros e leitores. Para Saldanha e Amarilha (2013, p.132), “é preciso que a formação literária sofisticada seja favorecida aos primeiros professores de nossas crianças, [...], porque é deles a tarefa de mediar o rito iniciático ao mundo da palavra, do simbólico, das metáforas por quem passam nossos aprendizes”.

Assim, para otimizar a formação dos pequenos leitores, faz-se importante articular institucionalmente escola, universidade e docentes, compreendendo como se dá a formação leitora, bem como os espaços destinados à leitura de texto literário nas legislações vigentes.

## FORMAÇÃO DO LEITOR

*O importante é motivar a criança para a leitura,  
para a aventura de ler.*  
Ziraldo

Vimos que a leitura tem uma importância salutar na vida do leitor, uma vez que é por meio dela que o indivíduo sofre consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Se pensarmos nos tempos atuais, de acordo com Garcez (2019), cada vez mais a sociedade tem cobrado que as pessoas sejam capazes de gerir informações, selecioná-las, organizá-las, interpretá-las e colocá-las em práticas para a resolução de problemas.

Diante do exposto, formar leitores em uma sociedade marcada por uma constante mudança, em que as informações se atualizam o tempo todo e numa agilidade incontrolada, constitui um desafio. Temos que despertar nos alunos o prazer pela leitura, com o intuito de que se tornem leitores ativos, detentores do conhecimento que lhes dará condições de compreender e tomar decisões profícuas em determinadas situações. Contudo, a formação de leitores é um processo contínuo: deve começar em casa, se aperfeiçoar na escola e continuar por toda a vida do leitor.

Nunca é demais lembrar que a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus critérios, além de ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (SILVA, 2003, p. 24)



Recorrendo a Colomer (2007), a formação do leitor é essencial para a melhor inserção do sujeito no mundo, uma vez que a tarefa de formar leitor é parte de um processo mais amplo pelo qual a pessoa passa em sua formação. Esse processo deve apoiar-se na visão de que o leitor, visto como indivíduo, tem possibilidades de construir e desenvolver qualidades como a sociabilidade necessária para se inserir no mundo, lugar este marcado pelas diversidades sociais e culturais, que deve ser formado com vistas à sua autonomia.

Tais situações precisam dar condições para que esse leitor em formação seja capaz de se posicionar frente a ideologias culturais, julgar discursos, analisar e refutar ideias que o faça entender seu lugar no mundo, tornando-se um agente crítico, transformador e positivo frente à sociedade em que está inserido.

Esbarramos, então, nas primícias de que o leitor precisa ser competente. Revisitando os PCN's (1998), esse leitor deve ser capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Para formar esse leitor, almeja-se que esse indivíduo consiga ler nas entrelinhas do que o texto oferece, ir além, deixar aquilo que está escrito para alcançar interpretações que estão em outras dimensões, conseguindo julgar e validar suas proposições. Zilberman (2003) acrescenta que é a partir dessa formação do leitor que se pode mediar o ser humano com o seu tempo presente, visto que a leitura é uma apropriação da realidade. Assim, o leitor competente é aquele capaz de atingir sua emancipação social, autônoma, de criar condições de articulação e sobrevivência neste mundo que o insere.

Pensando na organização escolar, Cosson (2011) sustenta a formação do leitor desenvolvendo nela o gosto pelo imaginário, bem como sua habilidade de interpretação múltipla e significativa, a sensibilidade, entre outros. Os PCN's (1998) sugerem que para a escola formar bons leitores é necessário que ela ofereça aos alunos os textos do mundo. Não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades em sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela, pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

Formar leitores do texto literário é uma tarefa árdua, que vai além de incentivar a leitura. Essa formação, de acordo com Zilberman (2003), está nas bases da escola, uma vez que ela é vista com um caráter formativo, com vistas à formação do indivíduo e sua aproximação com a realidade. Mais que formar leitores, é primordial que o leitor estabeleça relações, construa sentidos. Segundo o PCN (1998), essa tarefa se efetiva na prática constante de leitura, sendo o significado do texto construído pelo esforço interpretativo do leitor associado a seu conhecimento de mundo.

Mais à frente, veremos que, de acordo com os instrumentos oficiais, para efetivar um leitor crítico e consciente de seu papel na sociedade, é salutar que ele tenha condições favoráveis para essa prática de leitura. Contudo, na ânsia de evidenciar a importância da leitura e a formação do leitor por um viés de construção de um sujeito crítico e participa-





tivo, destacamos a importância de levantar e conhecer quais são os mediadores da leitura literária, fundamentais para que esse processo se solidifique. Arelada a essa mediação, é indispensável compreender como a sociologia da leitura está associada à essa prática social e como influencia a vida das pessoas.

## SOCIOLOGIA DA LEITURA

Para que possamos compreender melhor a Teoria da Sociologia da Leitura, é necessário um resgate histórico. De acordo com Chartier (1993), os estudos que abarcam a sociologia da leitura tiveram início no século XX. No entanto, Poulain (2004) e Sales (2009) salientam que as primeiras pesquisas que refletiram a crise econômica, social e política de 1920 e 1930 deu-se entre as duas grandes guerras. Chartier (1993) esboça que, por volta de 1930, especificamente nos Estados Unidos, o cenário sociológico impulsionou profissionais da Área da Educação, bibliotecários, pedagogos, sociólogos e psicólogos, a pesquisa sobre a difusão da leitura e o efeito sobre o leitor.

Logo, na França, a sociologia da leitura permeou a melhora da conjuntura de acesso ao uso da obra, uma vez que buscava compreender quem, o quê, por que e como se lia determinado contexto. Recorrendo a Sales (2007, p. 47): “Poulain, Waples e Berelson forneceram alguns conceitos que ainda hoje são base da Sociologia da Leitura, [...] pois objetivaram compreender de que maneira a leitura afeta os leitores e os modifica”.

Assim, a Sociologia da Leitura é uma teoria que foca o leitor do texto literário ao invés de obra ou o autor:

[...] a sociologia da leitura é o segmento da sociologia da literatura que tem como objetivo estudar o público como elemento atuante no processo literário, considerando que suas mudanças em relação às obras alteram o curso da produção das mesmas. Nesse sentido, pesquisam-se as preferências do público, levando em conta os diversos segmentos sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores de leitura, bem como as condições específicas dos consumidores segundo seu lugar social, cultural, etário, sexual, profissional, etc. (AGUIAR, 1996, p. 23)

Quando pensamos na participação do leitor, Zilberman (2003, p. 77) reforça que, ao inserirmos o leitor como fator determinante do sistema literário sustentamos, “a sociologia da leitura, enquanto campo de investigação, não prescinde da pesquisa histórica, retomando dados e acontecimentos do passado”. O autor complementa que a teoria “lida prioritariamente com as publicações consumidas sobretudo pela classe trabalhadora. A metodologia empregada e os resultados alcançados apontam, na maioria dos casos, para o material que ficou de fora da história da literatura”. (ZILBERMAN, 2003, p. 78)

Ao redirecionarmos nossos olhares à Inglaterra, os estudos tiveram seus vieses voltados à formação do público leitor, a predileção de leitura das classes populares e a litera-



tura de massa. Com essas proposições, o nome de Robert Escarpit se destacou, uma vez que o estudioso vê a obra como “testemunho político e ideológico”, bem como a de G. Lukács e Lucien Goldmann, que “compreendem a ficção como modo de representar as estruturas sociais” (ZILBERMAN, 1989, p. 18).

Escarpit, em seu livro *Sociologia da Literatura*, apresenta um panorama sobre a produção, distribuição e consumo, descrevendo o consumo de textos e seu campo de ação, tendo como objeto de estudo o fator literário no contexto social em que o indivíduo está inserido e em interação.

Estuda, por isso, as questões de produção, identificando os elementos que interferem na atividade do escritor como homem de seu tempo com responsabilidade social definida. A seguir, analisa a distribuição das obras, oferecendo dados e comentando as ingerências para a publicação e distribuição de livros de modo a determinar o papel de cada instância social envolvida. Por último, reflete sobre o consumo, descrevendo os diversos tipos de público, as razões dos êxitos e dos fracassos das obras e o processo de formação do leitor sob a ótica da sociologia (AGUIAR, 1996, p. 24).

Fica evidente que os objetivos do autor são os estudos voltados para o consumo do livro, atrelado a questões de distribuição e circulação do texto literário, com ênfase na posição social do escritor. Acrescentamos ainda que os fatores políticos da divulgação de um livro, o período de permanência de uma produção artística ou o tempo de influência de um artista, são objetos de estudos de Escarpit.

Em suas análises prevalece a ótica empírica, sendo o patrimônio literário considerado vivo enquanto efetivamente absorvido por seus virtuais destinatários. Escarpit não interpreta textos, nem emite juízos de valor; [...] seu enfoque sociológico não procura encontrar contrapartida estética, o que restringe sua contribuição à teoria da literatura. Todavia, a sociologia da leitura não tem sua importância diminuída por essa causa; suas pesquisas permitem compreender o fato literário no cotidiano de sua existência, caracterizado por sua circulação e consumo. (ZILBERMAN, 1989, p. 18)

Compreendemos que a Sociologia da Leitura se preocupa com os fatores que conduzem o leitor à leitura de determinada obra, levando em consideração aspectos como as influências externas, o nível socioeconômico, a família, a escola, os amigos, entre outros. Acrescentamos que são variadas as formas pelas quais o texto chega às mãos de uma comunidade ou um leitor.

Um bom leitor é alguém que evita um certo número de livros, um bom bibliotecário é um jardineiro que poda sua biblioteca, um bom arquivista seleciona aquilo que se deve refugar ao invés de armazenar. Eis aí temas inéditos de nossa época. (CHARTIER, 2001, p. 127).



Diante do exposto, vimos que o foco principal da Teoria é a figura do leitor, pela qual a Sociologia investiga os fatores que o levam como centro dos estudos. Entretanto, Chartier (2001), através do excerto acima, nos propõe observar outras temáticas associada à figura do leitor, como a questão dos mediadores.

Assim, o que é e em que consiste a mediação do leitor literário? O que é necessário para efetivarmos e formarmos esse leitor em potencial? Quem são esses agentes de leitura e em quais políticas públicas esbarramos para formar o leitor do texto literário nos ambientes escolares, especificamente nas instituições escolares da Rede Municipal de Educação da Cidade de Apucarana?

## AUTARQUIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA

A Autarquia Municipal de Educação de Apucarana (AME) foi criada em 30 de dezembro de 2010, por meio da lei Nº. 242/2009, que dispõe de autonomia administrativa, financeira e técnica, além de patrimônio público. Instalada NA Avenida Jaboti, 195, Vila Martins, tem como diretora e presidente a Professora Mestra Marli Regina Fernandes da Silva.

Como atribuições, compete instalar e manter, sem finalidades lucrativas, estabelecimentos de ensino que contemplem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a AME é responsável pela administração de 37 escolas e 23 centros de educação infantil (CMEI's) municipais.

## PROJETOS EM EXECUÇÃO

Em conformidade com as proposições feitas pelos governos, a Autarquia Municipal de Educação de Apucarana, preocupada e disposta em aproximar os alunos da literatura, criou projetos com o intuito de aprimorar cada vez mais o contato dos alunos com o mundo literário. Ofereceu, assim, práticas e propostas de extensão cultural, dando um notável suporte para o trabalho em sala de aula.

Contudo, cumpre fazer algumas considerações. A formação de leitores literários deve instigar e proporcionar ao aluno as condições necessárias para que esse trabalho aconteça. Destaca-se, portanto, a interação que os projetos desenvolvidos na cidade de Apucarana desenvolvem com a família, pois sabemos que em muitas cidades esse contato não acontece. A criança precisa criar gosto pelo livro, folhear, levantar perguntas, formular hipóteses e esse trabalho deve ser gerenciado por professores que tenham prazer pela literatura. Pensando na circulação e recepção desses livros no ambiente escolar, a equipe municipal de educação tem a preocupação de inserir os professores nesse processo de escolhas de livros para compor a biblioteca itinerante, uma vez que é por meio desse projeto maior que os outros se desenvolvem.

Anualmente, a AME envia um relatório contendo sugestões de aquisições de livros para os professores de todas as séries. Por meio de análise feita em reunião, são repassados



os comentários para a aquisição desses materiais. Quando chegam à escola, os livros são catalogados e distribuídos às turmas para compor o acervo de sala. São livros com os mais variados recursos para atender à finalidade pedagógica de todas as idades.

O presente trabalho tinha como objetivo inicial propor melhorias, ouvir os professores, realizar questionários e trazer discussões para somar a esta pesquisa. Porém, com o impedimento sanitário consequente da pandemia da COVID-19, tais objetivos precisaram ser revistos. Definimos analisar os projetos, bem como apresentar o mediador de leitura em evidência dos projetos trabalhados na rede municipal de educação. As análises foram pautadas na verificação de fatores contemplados ou não, de acordo com as legislações vigentes.

Os projetos analisados são: “Semana Literária – teatro, musical e mostra cultural”, “Sarau de Poesias”, “Sacolinha Itinerante – a literatura nas famílias”; e “Biblioteca Itinerante – a literatura na sala de aula”, desenvolvidos com o objetivo de formar leitores engajados, autônomos, capazes de exercer o senso crítico nas mais diversas áreas educacionais.

## SEMANA LITERÁRIA

A “Semana Literária – teatro, musical e mostra cultural” é realizada em setembro e objetiva apresentar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos em sala de aula. Durante os semestres, os professores selecionam uma obra e, a partir disso, constroem uma sequência didática que culmina na mostra cultural. São apresentados nessa semana: teatro, expressão corporal, música, contação de histórias, entre outras manifestações culturais (APUCARANA, 2019). A leitura em seu contexto deve ser desenvolvida, de acordo com a BNCC (2018):

Em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimentos (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. (BNCC, 2018, p. 74)

Nessa perspectiva, quando os docentes decidem qual livro será trabalhado, os mesmos precisam ter em mente o que vão fazer para apresentar o conteúdo à comunidade, por meio de desenhos, diários, registros formais, vídeos, apresentações artísticas como dança, teatro e canto, para ilustrarem o trabalho desenvolvido ao longo do semestre.

Os alunos são os protagonistas do evento. As famílias, a comunidade escolar e o bairro onde a unidade escolar está inserida participam, visitam e assistem às apresentações. Dentre as ações, os professores necessitam fazer a leitura e a escolha da obra literária a ser apresentada, além do estudo do vocabulário, interpretação e análise do texto e do contexto das obras. Devem também organizar a semana literária, ensaiar o teatro, confeccionar



materiais para a mostra cultural e apresentar o evento, participar da mostra organizada pela escola, “saber receber os visitantes do evento com graça, educação e conhecimento da exposição e mostra” (APUCARANA, 2019, p.25).

Ao confrontar com a nona competência específica da Língua Portuguesa, devem:

Envolver-se em práticas de leitura literária, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (BNCC, 2018, p. 98)

Percebe-se que tais competências são exploradas ao longo do trabalho desenvolvido com os alunos. Evidenciamos o professor como o agente mediador de formação de leitura nesse projeto, uma vez que é ele quem vai direcionar as atividades, realizar o projeto, idealizar o percurso pelo qual os alunos vão trilhar. É ele também quem apresentar o livro, trazer as inferências externas aos alunos, bem como prepara-los para a apresentação da mostra cultural desenvolvida nessa semana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos o papel que o leitor ocupa na contemporaneidade. Por meio dos pressupostos teóricos da Sociologia da Leitura, levantamos algumas das instâncias mediadoras que são fundamentais para que os projetos literários de Apucarana ganhassem força e eficácia no seu desenvolvimento. O professor, a família, a escola, os clubes de leitura e a biblioteca são chaves essenciais para que os projetos se desenvolvam na rede municipal de ensino, instâncias essas apresentadas e discutidas nos mais variados trabalhos que versam sobre a importância de se formar o leitor do texto literário.

Destacamos que nossa pesquisa precisou tomar rumos diferentes daqueles que havíamos pensado por conta do período que estamos vivenciando. Entretanto, através da análise feita dos projetos desenvolvidos nos anos anteriores, percebemos a dimensão desafiadora e delicada do papel que nós, professores, desenvolvemos, visto que literatura tem o poder de humanizar e transformar a vida de um ser humano.

Esperamos que outras instâncias políticas deem respaldos para que essa tarefa aconteça de forma profícua e entendam a importância de construir espaços para que essa formação literária aconteça e se desenvolva nos ambientes escolares. Tal pesquisa tem como desejo final que outros pesquisadores contribuam e tenham considerações para que a formação do leitor em ambientes escolares ganhe mais força, trazendo discussões, reflexões e ideias, em diálogo com outras experiências.





## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, jan.-mar. 1996, p. 23-34.

ALAMO, B. Bibliotecas criadas em espaços inusitados incentivam a leitura Brasil afora. **Blog do Conselho Regional de Biblioteconomia 6ª Região (CRB-6)**, 2014. Disponível em: <http://blog.crb6.org.br/artigos-materias-e-entrevistas/bibliotecas-criadas-em-espacos-inusitados-dos-incentivam-a-leitura-brasil-afora/> Acesso em: 11. fev. 2021.

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.

APUCARANA, Prefeitura Municipal de. Autarquia Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Apucarana, 2019.

ARAGON, Luis. **A voz da serra**. 2016. Disponível em: <https://acervo.avozdaserra.com.br/colunas/momentos-literarios/o-significado-de-um-concurso-literario>. Acesso em 13/02/2022.

BALÇA, A. La literatura infantil y juvenil y la lectura recreativa. In: **Congreso de literatura infantil y juvenil**: historia crítica de la literatura infantil e ilustración ibéricas II, 1998, Cáceres. Actas. Mérida: Editora Regional de Extremadura, 2000. p. 307-312.

Biblioteca Real – **Gabinete Português de Leitura**, Rio de Janeiro, Brasil – link (epígrafe capítulo I) <https://www.crb8.org.br/citacoes-10-frases-de-escritores-famosos-que-vao-te-fazer-amar-as-bibliotecas/>

BORGES, Jorge Luis. **O livro**. Conferência pronunciada na Universidade de Belgrado. Buenos Aires, 1978.

BONELLA, Davi. Brasileiros incentivam a leitura usando a criatividade e as próprias mãos. **Global Voices**, 2015. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2015/01/26/livros-leitores-bibliotecas-brasil/> Acesso em: 11 fev. 2022.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Método Recepcional. In: **Literatura – a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 163-168, jan./dez.. 2005.

CAMPELLO, B. S. Biblioteca e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CAMPELLO, B. S. *et al.* **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-20.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. *Du livre au lire* In: CHARTIER, Roger (Dir.). **Pratiques de la lecture** **Marsella**: Payot et Rivages, 1993.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. (trad.). São Paulo: Editora UNESP, 2009a. [1º reimpressão].

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

COSSON, R. A literatura em todo lugar. In: **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2013

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

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2007.

DALLA-BONA, Elisa M. **Letramento Literário: Ler e Escrever Literatura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DALVI, M. A.. **A quem interessa a desqualificação da educação literária?**. In: Maria Amélia Dalvi; Cynthia Giroto; Amanda Valiengo; Taiga Bertolani Scaramussa. (Org.). *Literatura e Educação: gêneros, políticas e propostas*. 1ed. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, v. 1, p. 20-32.

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FERNANDES, Marli Regina. Autarquia de Educação está entre os dez finalistas do Prêmio Jabuti. **Apucarana**, 2018. Disponível em: <http://www.apucarana.pr.gov.br/site/autarquia-de-educacao-esta-entre-os-finalistas-do-premio-jabuti/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1989.





# LER COM OLHOS, OUVIDOS, MEMÓRIA E CANETA - UMA PRÁTICA DOCENTE À PROCURA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Caroline Valada Becker  
CAP/UFRGS

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desafios são inerentes à sala de aula e à instituição escola. Na minha trajetória docente, atuando como professora de Língua Portuguesa e Literatura, meu maior desafio foi assumir a regência de turmas de sexto ano. Na época, minha lista de dúvidas era extensa: Quais textos (literários ou não) selecionar? Como compor materiais - qual sequência de atividades propor, qual linguagem utilizar? Como organizar o tempo da aula - quando devo falar, quando devo ouvir? Nas respostas que costumava elaborar, sempre havia o advérbio “não”, afinal, eu *não* sabia atuar como professora de sexto ano. Hoje, alguns bons anos depois (de 2018 para 2023, com o atravessamento de uma pandemia), tentando me desvencilhar de certezas inabaláveis, no meu dia a dia profissional (e neste texto), ensaio algumas respostas de tom propositivo e assertivo, sempre ancorada na memória vinculada ao meu experienciar da sala de aula.

Para começar a conversa, explico que o verbo *experienciar* - aprendido e apreendido nos escritos de Jorge Larrosa - tornou-se mote da minha prática docente, convocando todos atores e atrizes da cena, isto é, docentes e estudantes. Nós, professores e professoras, experienciamos; eles e elas, estudantes, experienciam. Larrosa sugere “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (2018, p. 16), assumindo a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2018, p.18). Dessa forma, as práticas pedagógicas por mim desenhadas tentam figurar como acontecimentos capazes, efetivamente, de mobilizar os/as estudantes. Por isso, as aulas (as propostas) tentam permitir a inscrição da subjetividade dos/as envolvidos/as, para que, assim, as experiências aconteçam.

As aulas, portanto, são convites, os quais podem ou não ser aceitos. Diante de um convite, há opção; diante de uma tarefa de sala de aula, não (eis o sistema educacional). Embora as atividades de sala de aula sejam obrigatórias, o/a estudante pode, de fato, executar a tarefa e, ao mesmo tempo, não aceitar efetivamente o convite. Em especial no meu campo de atuação, considero a própria literatura um convite - à fruição, ao sentir, ao pensar. Sempre afirmei que o livro é um convite e, há pouco tempo, encontrei eco nas palavras de Sara Bertrand, no texto “A língua e suas migrações”: “Os livros são um convite. Eles propõem uma viagem. Um peregrino que vem de outra terra, de outro tempo e nos convida a ouvir sua música, uma forma particular de dizer sua língua” (2021, p. 41).



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Associo o ato de convidar ao experienciar sugerido por Larrosa, já que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (2018, p. 25). O autor segue sua escrita tecendo um jogo de palavras, reunindo os verbos *por*, *opor*, *expor*, *impor*. Desloco essas ideias para aproximá-las a algumas observações de bell hooks, especificamente quando a pensadora sugere que professores/as devem, também, realizar as tarefas que são propostas aos/às estudantes. Ou seja, o/a professor/a é inserido na dinâmica do “ex-por”, nesse ato de assumir riscos e vulnerabilidades. Em outras palavras, a sala de aula, para oportunizar experiência, deve ser acontecimento tanto para estudantes quanto para docentes. Vejamos as palavras de hooks:

Nunca peço aos estudantes para fazerem em sala de aula um exercício de escrita que eu não esteja disposta a fazer. Minha disponibilidade para compartilhar, para expor meus pensamentos e minhas ideias, confirma a importância de expor pensamentos, de superar o medo e a vergonha. Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. (hooks, 2020, p. 49)

Assumindo como objetivo a construção de uma prática pedagógica que promova experiências (à moda Larossa) e que seja engajada (à moda bell hooks), por meio do presente trabalho, relatarei duas práticas de leitura literária realizadas com turmas de sexto ano, e as obras escolhidas foram estas: *Onda*, de Suzy Lee, e *Cem: o que aprendemos na vida*, de Heike Fallner e Valerio Vidali. Eu, professora-pesquisadora, explicitarei minhas filiações teóricas, revisitarei a proposição pedagógica desenvolvida (materiais didáticos, sequência de aulas etc.) e analisarei, com criticidade, meu papel enquanto mediadora de leitura literária, verificando se as práticas pedagógicas propostas efetivamente oportunizaram experiência (LARROSA, 2018, p. 18), relação “afetiva, emotiva e sensorial” (PETIT, 2009, p. 58), conversa sobre os livros (BAJOUR, 2012, p. 22) e “participação na cultura letrada” (CASTRILLÓN, 2011, p. 21).

## QUE PRÁTICA DOCENTE?

A prática docente é um ofício reflexivo. As aulas são planejadas a partir de perspectivas teóricas que podem estar mais ou menos explicitadas no fazer pedagógico; à medida que a aula acontece, nós, docentes, já estamos a analisar o material elaborado, os textos escolhidos, as dinâmicas propostas. Finalizada a aula, com algum distanciamento temporal, podemos nos perguntar se os objetivos delineados foram atingidos. Da concepção ao pós

execução, seguimos (re)pensando nossa prática. Para Larrosa, tornarmos a aula em uma “coisa” e podemos, assim, estudá-la:

Os sujeitos (tanto os professores como os estudantes) estão sempre em processo, em construção, em devir, como a própria vida, mas uma aula, ou um curso, ou uma atividade escolar não estão sempre sendo feitos, mas chega um momento em que já estão feitos e no qual, de algum modo, coisificam-se e podemos contemplá-los, falar deles, analisá-los e julgá-los. (LARROSA, 2021, p. 150)

A partir de agora, “coisifico” algumas das minhas aulas, das tarefas propostas (enfim, das práticas pedagógicas) para refletir, analisá-las e julgá-las. Começo recuperando e apresentando a vocês, leitores e leitoras, uma frase que eu, professora de turmas de sexto ano do ensino fundamental, sempre digo aos meus/às minhas estudantes: “Nas nossas aulas, leremos com olhos, ouvidos e caneta colorida”.

Sem dúvida, a ponderação é pertinente para quaisquer textos a serem lidos, pertencentes aos variados gêneros discursivos, e expressa uma prática de letramento escolarizado: ler e sublinhar, ler e escrever às margens, ler em voz alta. É assim que, em nível bastante inicial, a experiência (o que *nos* acontece) principia, pois enquanto leitores/as, ao rabiscar, ao sublinhar, ao anexar papéis com comentários, nos inscrevemos na leitura, nos fazemos presente no tempo e no espaço (no caso, da sala de aula), assumindo papel ativo na elaboração de sentidos; ao ouvir o/a colega lendo ou ao assumir o lugar de leitor/a, emprestando minha voz, passo a estar implicado/a no tempo e no espaço escolarizado. Além disso, o ato de sublinhar, de destacar e de escrever nos cantos das páginas permite exercitar o lugar de autoria, negociando os sentidos com a materialidade textual.

No sexto ano do ensino fundamental, especialmente em um contexto pós-pandemia, (quase) tudo tem figurado como novidade: ler, escrever, destacar trechos, compartilhar ideias. Esse ano escolar sempre representou um momento de transição entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, aspecto que, após o distanciamento (quicá suspensão) das práticas de letramento escolarizadas, em função do ensino remoto emergencial, intensificou a sensação de travessia, tornando-a permanente (e mais longa e árdua). É nesse contexto que a leitura literária torna-se um interessante barco para a travessia do ano escolar.

Estar a bordo (atravessar o ano escolar e por ele sermos atravessados) significa, acredito, a ação de experienciar e, para que a experiência aconteça, é imprescindível aceitar o convite (logo, estar disponível). A travessia solicita tempo, contudo, “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo” (LARROSA, 2018, p. 22). Em alguma medida, eu, professora, busco “uma retomada da sala de aula como lugar de leitura, de escrita, de conversas e de pensamento” (PREVE, 2021, p. 163) e cada uma dessas ações (ler, escrever, conversar, pensar) solicita um tempo alargado (especialmente que contemple as subjetividades múltiplas e multiplicadas inerentes à coletividade da sala de aula), uma fuga à pro-





atividade e um celebrar do inutilismo, à moda *Vamos comprar um poeta*, ou uma busca do inutilismo, à moda Manoel de Barros.

Do meu lugar de docência, a partir de minhas filiações teóricas (algumas já apresentadas nos parágrafos anteriores), proponho tarefas, sequências didáticas, projetos, sempre tentando “diminuir a brecha entre crianças que provêm de lugares não leitores e crianças que vêm de lugares onde o livro está presente” (ANDRUETTO, 2017, p. 125), sempre elegendo a leitura literária como texto estruturante, sempre tentando escolarizar a literatura de modo pertinente e adequado, seguindo os alertas e as ressalvas apresentados por Magda Soares (2003). Minha prática docente assume como objetivo a democratização do acesso ao livro e à leitura, compreendendo o ato de ler como “um direito histórico e cultural e, portanto, político” (CASTRILLÓN, 2011, p. 16).

Uma vez democratizado, como explicita María Teresa Andruetto no texto “Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura”, é a hora e a vez de qualificarmos a(s) leitura(s): “[...] a pergunta hoje não é se se lê mais ou menos do que antes: a pergunta e o desafio são como fazer para ler melhor e como fazer com que outros leiam melhor, ou seja, mais seletiva e profundamente” (2017, p. 90). Andruetto ainda complementa: “O que podemos fazer para melhorar a qualidade dos leitores?”. Minha prática docente objetiva, então, elaborar uma resposta (qualificada) para essa provocação.

No livro *Literatura na escola*, os autores Marcel Alvaro de Amorim, Diego Domingues, Débora Ventura Klayn e Tiago Cavalcante da Silva organizam e apresentam uma revisão acerca dos estudos sobre a leitura literária na escola e sobre a formação de leitores de literatura. Nesse caminho teórico, os referidos pesquisadores explicitam e ampliam o conceito de letramento literário e listam ações que permitem letrar literariamente:

- 1) oportunizar experiência efetiva com o texto; 2) compreender a leitura como ação contextualizada para elaborar sentidos; 3) implementar diversidade textual (quem produz, o que tematiza, quais formatos textuais); 4) elaborar uma comunidade de leitura; 5) ampliar as práticas de leitura e o contato com a arte; 6) promover a atuação de mediadores/as de leitura; 7) observar e contemplar desejos e escolhas dos/as estudantes; 8) oportunizar momentos de escrita literária (Cf. AMORIM, 2022, p. 97-8).

Acrescentarei alguns comentários à lista apresentada. Para o item 5, utilizo os termos “repertório” e “situações de leitura”, afirmando ser objetivo do letramento literário apresentar autores/as, formatos de texto, temáticas etc., bem como é compromisso docente diversificar os modos de ler (em casa, na sala de aula, coletivamente, individualmente, por divisão de capítulos, integralmente etc.). Quanto ao item 6, “promover a atuação de mediadores/as de leitura”, trago o verbo *conversar* já proposto por Bajour, ou seja, conversar sobre o que foi lido. O item 7, “observar e contemplar desejos e escolhas dos/as estudantes”, também associa-se às ideias de outro pesquisador, Daniel Pennac e seus direitos do leitor. Por fim, na minha concepção de educação literária (a qual está em desenvolvi-





mento), trago mais alguns elementos, todos diretamente relacionados à postura docente: a) planejar atividades - por quê, o quê e como ler?; b) oportunizar leituras e atividades que permitam a inscrição da subjetividade; c) habitar a escola com livros e desmistificar o objeto livro; d) Envolver os familiares e a comunidade escolar nas práticas de leitura.

Cada um dos descritores pode ser assumido como um objetivo das aulas de Literatura e Língua Portuguesa. Dessa forma, ao letrar literariamente, desenhemos a trajetória que oportuniza a educação literária, termo que implica certa ampliação da definição, isto é, amplia-se o tempo e espaço escolar, incluindo a vida e a família.

Filiar-me às definições teóricas inerentes aos conceitos de letramento literário e de educação literária implica uma prática docente comprometida. Nesse sentido, há três perguntas iniciais a serem formuladas: Quais práticas de ensino existem? Quais práticas queremos? Quais práticas podemos (isto é, são possíveis na realidade escolar em que atuo)?

## MINHA PRÁTICA DOCENTE: COMO E POR QUÊ?

Quando o assunto é sala de aula, conhecer e compreender o contexto torna-se indispensável (como é o espaço da sala de aula, quem são os sujeitos que habitam a turma, quais são as proposições pedagógicas da escola etc.). Sendo assim, principio meu relato de prática com algumas informações: o cenário é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição que atende dos anos iniciais à EJA e cujo quadro discente contabiliza menos de 600 estudantes; os espaços físicos da escola são qualificados, mas, neste momento, necessitam de muitos reparos estruturais; há biblioteca qualificada e oferta de refeição aos/as estudantes (lanche e almoço quando há aula à tarde); a localização da escola pode ser considerada periférica, na divisa da cidade de Porto Alegre com Viamão; enquanto professora dessa instituição, atendo duas turmas de sexto ano (30 estudantes em cada), ministrando diferentes componentes curriculares (Literatura e Língua Portuguesa; Oficina; Laboratório de Aprendizagem; Projetos de Aprendizagem; Articulação<sup>1</sup>), totalizando 15 horas semanais de sala de aula; quanto aos documentos oficiais da escola e às necessidades curriculares, há plena flexibilidade na instituição. Em outras palavras, trata-se de um contexto privilegiado para o trabalho docente.

Meus 60 estudantes de sexto ano, divididos em duas turmas, começaram o ano escolar de 2023 sistematizando os elementos da narrativa, ou seja, estudamos o que é narrar, utilizan-

1 Quanto ao currículo do CAP/UFRGS, trago um brevíssimo comentário: na etapa na qual atuo, nomeada Projeto Amora, temos poucos períodos para Literatura e Língua Portuguesa, apenas 3. Minha carga horária de atuação docente contempla outros componentes: 2 períodos de Articulação, espécie de regência de turma; 3 períodos de Projetos de Aprendizagem, que contempla iniciação científica; 1 período de Laboratório de Aprendizagem, reforço escolar dentro da grade escolar e não em turno inverso; 2 períodos de Oficina, espaço curricular de livre criação docente e de escolha dos estudantes (no último ano, por exemplo, ministrei uma oficina de narrativas gráficas e outra de poesia). Essa carga horária é somada a ações de pesquisa e extensão, bem como às atribuições burocráticas da escola. Descrevo esse cenário porque o considero muito propício para a elaboração de uma prática docente qualificada, o que, sabemos, não representa o contexto de trabalho docente no Brasil.



do, em especial, histórias curtas (contos) que pudessem ser integralmente lidas em sala de aula. Depois de algumas atividades iniciais (refletindo sobre linguagem verbal e não verbal), foi a hora e a vez de lermos o conto “Marrom-escuro, marrom-claro”, de Jarid Arraes (a primeira leitura foi individual e silenciosa, seguida de leitura em voz alta e de debate, bem como encaminhamento de produção textual - elaborar um final alternativo para o conto). Conversamos utilizando nomenclaturas como *personagem* e *narrador*, mas sem formalizar definições, o que foi realizado a partir de um material específico, recebido por cada estudante<sup>2</sup>.

Apresentados os conceitos básicos (o material acima mencionado foi utilizado durante quatro períodos e se tornou espaço de consulta e de estudo), chegamos a mais um momento de leitura literária, desta vez a obra selecionada<sup>3</sup> foi um livro de imagem: *Onda*, escrito por Suzy Lee. O primeiro momento de leitura foi realizado<sup>4</sup> em casa, acessando um QR Code; no link, assistimos a um vídeo no qual o livro é folheado. Os/as estudantes receberam um pequeno papel (para ser colado no caderno) com o link e com um brevíssimo enunciado: “Você lerá um livro... na verdade, assistirá a um vídeo que mostra o livro, pois se trata de um livro de imagens”.

Havia, também, uma tarefa: analisar e anotar os elementos da narrativa. Vale destacar a importância dos registros formais no caderno, um espaço, descrito por mim, como “lugar da memória”, um diário de existência das nossas aulas de Literatura e Língua Portuguesa. Toda aula, ao longo do ano, iniciei com o registro da data e do “cardápio do dia”, descrevendo o que faríamos.

A aula seguinte, na sequência desse “tema de casa”, foi o momento de conversar sobre o que lemos. Junto com a turma, abri o link, projetei o vídeo e, nas minhas mãos, segurei o livro *Onda*. Dessa forma, assistimos ao vídeo (tamanho maior) e vimos o objeto livro. A cada página, fui passeando pela sala, mostrando as imagens e, ao mesmo tempo, interrompendo a projeção para analisarmos cuidadosamente as imagens. Lemos e observamos cores e traços. Realizada essa conversa de tom espontâneo, mas por mim mediada (eis os elementos sugeridos por Cecilia Bajour), formalizamos os conceitos relacionados aos elementos da narrativa. Para tanto, um novo material foi entregue aos/as estudantes, no qual temos perguntas cujo objetivo principal foi sistematizar os debates realizados oralmente e também orientar uma produção textual, dando ênfase à subjetividade e explorando as definições de foco narrativo.

O material apresentado é, sem dúvida, exemplo de escolarização da leitura literária, como menciona Magda Soares; porém, acredito, segue um caminho adequado desse ato

2 Os materiais elaborados por mim, professora, recebidos pelos/as estudantes e mencionados neste artigo podem ser acessados neste link: <https://11nk.dev/2eALH>.

3 Vale ressaltar que, nas duas práticas aqui relatadas, as escolhas foram da docente e não dos estudantes, aspecto contemplado em outras atividades desenvolvidas ao longo do ano.

4 A composição verbal “foi realizado” pode ser modalizada, substituída por “deveria ser realizada”; quando o assunto é sala de aula, sempre existem as orientações docentes, o passo a passo desenhado a partir de intencionalidades pedagógicas, porém, vale ressaltar, nem sempre os/as estudantes (tampouco todos/as) realizam as tarefas como orientado.



de escolarizar. Enquanto professora de sexto ano do ensino fundamental II, uma das minhas aprendizagens refere-se à importância do registro, algo como um espaço de escrita pessoal (embora orientado) que pode ser consultado a qualquer momento pelo/a estudante. Além disso, o material apresentado contempla a inscrição de subjetividade, optando pela escrita criativa para encaminhar a produção textual.

Em resumo, cada estudante leu o livro em casa (no caso, assistiu); em sala de aula, coletivamente, realizamos a leitura comentada; verificamos nossas anotações sobre os elementos da narrativa e, então, um novo material, mais uma vez, dedicou-se a sistematizar essas informações. Em aula, respondemos às questões; em aula, realizamos a correção e, novamente, tivemos um debate. Por fim, havia chegado o momento da escrita criativa, para a qual houve muito preparo, contemplando a) leitura literária, b) definições teóricas (o material com os conceitos) e c) planejamento da produção textual, contemplando os itens abaixo listados:

Agora, transformaremos a **narrativa não verbal** em **narrativa verbal**. Ou seja, usaremos palavras para narrar aquilo que vimos nas imagens. Para isso, siga o passo a passo descrito abaixo.

a) No seu caderno, encontre os ELEMENTOS DA NARRATIVA que identificamos na obra “Onda”.

b) Escolha o narrador da sua obra:

(.) 3ª pessoa: o narrador drone, que tudo sabe e tudo vê.

(.) 1ª pessoa: uma personagem narra o conto. Quem será? A menina? A gaivota? O mar?

Já que escolhi narrador em primeira pessoa, informo que quem narrará meu conto será\_\_\_\_\_.

O momento de planejamento é imprescindível, bem como o registro dessas ideias, pois permite à/ao docente acompanhar as ideias do/a estudante, podendo orientar com mais qualidade as produções textuais. No caso dessa criação, elaboramos um conto, ou seja, uma narrativa breve, utilizando todos os elementos da narrativa já apresentados na obra *Onda*, mas podendo ampliá-los e, até mesmo, ressignificá-los. Destaco, também, as folhas padrão que são utilizadas para escrita e para reescrita, apresentando os critérios de avaliação (mais uma vez, ressalto as especificidades do meu contexto de trabalho, pois tenho xerox disponível). Uma vez elaborados os textos (escrita e reescrita), tivemos uma aula dedicada ao compartilhamento das produções, com leitura tanto em duplas quanto na turma toda.

Como tema de casa, foi orientado realizar a leitura da sua produção textual para alguém de casa - essa atividade tenta ampliar a presença da palavra escrita e do ato de ler nos espaços para além da escola, possibilitando, quem sabe, atribuir novos sentidos ao livro. Como sugere Graciela Montes, “a leitura perdeu seu velho significado social e não consegue construir um novo, que corresponda ao mundo contemporâneo” (2020, p.



264); minha aposta é que atividades como a descrita, em especial os momentos realizados em casa, convidando familiares para ler, podem atribuir novos sentidos ao ato de ler, de escrever e ao objeto livro.

Nessa travessia pedagógica, dou um salto para o fim do ano, para o terceiro trimestre, para a última atividade realizada com as turmas de sexto ano. Como fechamento do ano escolar, escolhi mais um livro ilustrado: *Cem: o que aprendemos na vida*, escrito por Heike Faller e ilustrado por Valerio Vidali. Lemos o livro coletivamente, desta vez sem auxílio de vídeo. Eu, professora, com o livro na mão, li, mostrei as ilustrações, circulei pela sala de aula, tentando contemplar todos os olhares. Conversamos a cada página, tecendo relações entre palavra e imagem, elaborando sentidos coletivamente.

A atividade não foi fácil, por variados motivos: fim de ano, calor, apenas um livro. Foram quatro períodos para completarmos a leitura-dialogada, momento em que um novo material foi entregue, com a solicitação de uma atividade: narrar, por escrito, um grande aprendizado; essa etapa teria sequência na elaboração de uma página de livro, à moda *Cem*. O primeiro enunciado recebido pelos/as estudantes foi este: “Qual foi o grande aprendizado da sua vida até agora? Explique detalhadamente quando esse aprendizado aconteceu, ou seja, em qual situação, diga quantos anos você tinha, quem estava com você, em qual lugar etc.”. Uma vez narrado o aprendizado (escrito, corrigido e reescrito), foi preciso transformar a memória em criação artística: cada estudante escreveu uma frase-resumo (como se lê no livro) e idealizou, ainda, a ilustração para acompanhar o texto<sup>5</sup>:

Faremos o livro dos aprendizados da turma!

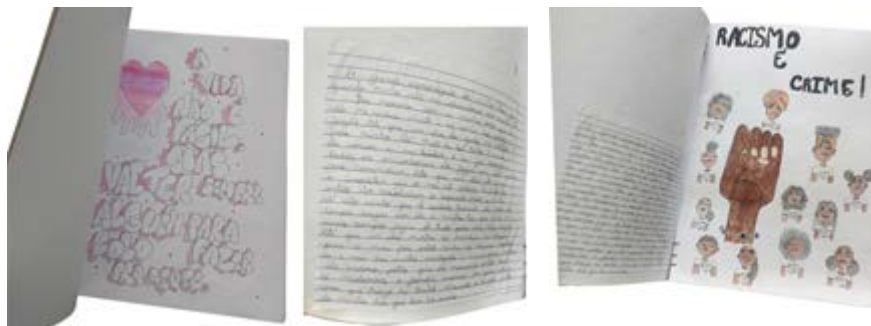
- a) Pegue a sua resposta da pergunta anterior, mostre para a professora.
- b) Agora, você escreva o aprendizado em uma única FRASE que seja capaz de resumir o que você aprendeu. Lembre-se de como as frases aparecem no livro “Cem”.
- c) Agora, elabore a PROPOSTA/PLANEJAMENTO da sua PÁGINA de livro, reunindo a FRASE e uma ILUSTRAÇÃO (desenho, colagem, etc). Use como referência o livro *Cem*. Ou seja, descreva onde ficará a ilustração, que ilustração será, onde ficará o texto, que tamanho de letra etc. Abaixo, faça o projeto da sua página (a versão final será em outro material).

Novamente, o passo a passo se repete: consumimos literatura, refletimos sobre o que lemos, sistematizamos alguns aprendizados (desta vez, em menor volume, pois estávamos na atividade de encerramento do ano) e, então, partimos para a produção subjetiva, desta vez, criando texto em prosa (escrita e reescrita), frase curta e ilustração. Coletivamente, decidimos a composição da capa, da contracapa e definimos o título do livro. Embora tenhamos finalizado o planejamento, não conseguimos terminar a elaboração do objeto livro, pois não houve tempo suficiente (outro aprendizado importante: no sexto ano, executar as tarefas demanda muito tempo). Abaixo, vemos exemplos de produções dos/as: de um lado, o texto em prosa, narrando o aprendizado; de outro lado, a frase e a composição visual artística:

<sup>5</sup> O material está disponível no link já informado.



Figuras 2, 3 e 5: criação dos/as estudantes.



Fonte: A própria autora, 2023.

Como mencionado, não houve tempo suficiente para compormos o livro na sua totalidade, mas a atividade proposta é potente e pode auxiliar os/as estudantes a compreenderem as relações entre realidade e composição artística, bem como experienciar o processo editorial - meu desejo, para o futuro, é compor comissões responsáveis pela capa, pela contracapa, pelas orelhas, pelo texto de apresentação, pelas biografias etc. Mesmo que não tenhamos finalizado o livro, dedicamos uma aula para realizar a leitura dos textos e a apresentação da página, explicando seu processo artístico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentei algumas das inquietações que me acompanham na sala de aula. Na minha busca por uma educação literária, tenho tornado o texto literário o eixo das minhas aulas; os variados gêneros discursivos e multimodais vêm ao encontro da literatura e, sempre que possível, as produções textuais mobilizam a subjetividade dos/as estudantes. Toda aula tem uma intenção pedagógica e sempre tento ler com olhos, ouvidos, memória e caneta, ações pedagógicas (e de letramento escolarizado) muito importantes para estudantes de sexto ano.

Meu objetivo, com este relato, foi verificar, já com distanciamento temporal, se as duas práticas pedagógicas ofertadas oportunizaram efetivamente experiência (LARROSA, 2018, p. 18), relação “afetiva, emotiva e sensorial” (PETIT, 2009, p. 58), conversa sobre os livros (BAJOUR, 2012, p. 22) e “participação na cultura letrada” (CASTRILLÓN, 2011, p. 21). A resposta é uma *largo sim*. Sem dúvida, há aspectos que precisam ser qualificados, mas, de modo geral, a proposição pedagógica está ancorada nesses pressupostos teóricos. O que nos falta (ou a mim faz falta) é *tempo*: um tempo de sala de aula que contemple os tempos individuais de cada estudante, possibilitando a todos/as apropriarem-se dos fazeres pedagógicos, possibilitando elaborar o convite e o aceite para as aulas, o envolvimento emocional indispensável para a experiência. Em síntese, cada atividade aqui apresentada tentou executar o que Larrosa (2018, p. 17) poeticamente define: ao usar



a palavra, “damos sentido ao que somos e ao que nos acontece” e “nomeamos o que vemos ou o que sentimos”.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

AMORIM, Marcel Alvaro de [et al.]. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022. BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BERTRAND, Sara. **Patos e lobos-marinhos: conversas sobre literatura e juventude**. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Selo Emília, 2021.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LARROSA, Jorge. Mãos que bem sempre são felizes: seguindo a conversa com Glaucia Dias da Costa. In: **Elogio do professor**. Organização Jorge Larrosa, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Tradução Fernando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

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

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

PREVE, Ana Maria H. “Fazer com que alguém se dê conta de algo”: notas reflexivas. In: **Elogio do professor**. Organização Jorge Larrosa, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Tradução Fernando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.



# LETRAMENTO RACIAL E JUVENTUDE: BLACKOUT E A CONSTRUÇÃO DAS ESCREVIVÊNCIAS JUVENIS

**Helen Vanessa Couto Silva**

Universidade Estadual de Feira de Santana  
(UEFS), CAPES

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao dissertarmos sobre memória ancestral, é preciso falar para além da dor, precisamos também falar das relações entre pessoas negras ou, como abordamos aqui, *ética amorosa* (hooks, 2020). É necessário tratar desses outros pontos, porque a história dos povos africanos e afrodiáspóricos tem sido pautada nas lutas contra as violências física e psicológica que decorreram da escravidão e que têm impedido/dificultado negras/os de chegar a locais de poder ou de conforto social. Dessa forma, temos necessidade de ir além e refletir, também, acerca do romance entre pessoas negras, histórias que deram ou que podem dar certo, sem finais trágicos ou a impossibilidade desse amor.

*Blackout* (2021) é uma obra escrita por seis escritoras negras, norte-americanas, que se desafiaram a inserir negras/os em contextos clichês de romance. As escritoras *Dhonielle Clayton, Tiffany D. Jackson, Nic Stone, Angie Thomas, Ashley Woodfolk e Nicola Yoon* nos apresenta seis contos românticos com o protagonismo negro. Escrito durante a pandemia, é ambientado em Nova York. *Blackout* expõe a vida de vários jovens sonhadores que vivem no Brooklyn, mas têm suas vidas afetadas por um apagão que acontece em meio a cidade que nunca dorme. A fama da cidade vem justamente pela falta de tempo de seus habitantes que precisam trabalhar muito para sobreviver (uma vez que lá os custos de vida são altos) e manter a cidade funcionando por 24h todos os dias da semana e manter sua estrutura turística, já que é lá onde se encontram alguns dos mais conhecidos passeios artísticos, turísticos, gastronômicos etc do mundo. E é nessa pausa da falta de tempo que o amor acha uma brecha para acontecer e dá margem para o subtítulo metafórico: “o amor também brilha no escuro”.

É possível compreender tal metáfora pelo viés da defesa do direito ao amor para/entre pessoas negras, uma vez que existe uma invisibilidade do amor negro dentro da sociedade que no geral não busca manifestações artísticas que retratem essa forma de afetividade. Amar um corpo negro requer mais tempo, paciência e entendimento que amar um corpo branco, uma vez que o negro carrega consigo marcas que atravessam as gerações e



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



regem a sociedade, principalmente nos traços de violência. Além disso, a falta de tempo, que é algo característico das periferias, povoadas por indivíduos com cargas de trabalhos bastante altas e, muitas vezes, sem tempo de direcionar um olhar mais aguçado, e doce, para si ou para o outro, os impede de se lançar em um romance, que frequentemente, é visto como algo sem importância.

Os contos misturam aspectos do passado, como a necessidade de o jovem negro trabalhar para ajudar em casa, e do presente, como as discussões sobre sexualidade, etarismo e até mesmo a uberização. Esses encontros são possíveis pois a obra é bastante recente, foi publicada em 2021, e nos brinda com essas imbricações do passado e do presente, que nos permitem colocar sob rasura, e reorganizar, muito do que entendemos sobre negritude.

São esses debates, exibidos dentro da obra, que nos consentem tratar sobre o letramento racial presente em obras literárias juvenis, mais especificamente, neste trabalho, dentro do livro *Blackout* (2021). Letrar jovens e adolescentes racialmente tem sido uma preocupação dos segmentos sociais devido às ondas de violência que assolam essas/es meninas/os que crescem em meio aos ataques de desumanidade para com o povo negro. Tais atos levam as gerações a imaginar que não há amor para/entre o povo negro, uma vez que as histórias mais difundidas são as de desilusões amorosas negras apresentadas nos filmes, nas músicas, nos livros e na vida real (que, geralmente, têm como protagonistas as mães, tias, irmãs, avós, vizinhas e si mesmas).

O corpo negro sofreu, e sofre, ao longo dos séculos com a sexualização e a marginalização por parte daqueles que detêm o poder, conseguindo que, na maioria das vezes, nem o próprio negro se veja como digno de amor ou compaixão. São interpretações como essas que abrem margem para a desinformação sobre a história, a memória e a realidade daqueles que são afortunados de melanina. A obra aqui estudada traz uma outra versão dos fatos, colocando o indivíduo negro como protagonista das suas relações e dando a essas relações um fim fora do comum quando se fala de histórias afrodiáspóricas.

## A REPRESSÃO DOS CORPOS EM *BLACKOUT*

O corpo negro é marcado pelo ritmo, pelas cores, ritos, mas também pela violência, marginalidade e estereótipos negativos. Essas últimas marcações citadas aqui ecoam sob o corpo negro e criam diversas interpretações que dificultam um olhar humanizado por parte da sociedade para com esse corpo. Da mesma forma, são esses estereótipos marcadores que constroem a identidade do indivíduo e a forma como ele se relaciona consigo mesmo e com seus pares. *Blackout* (2021) coloca tais delineamentos sob rasura e abre precedentes para configurar novos olhares ao corpo negro, que ajudam a construir nestes corpos um espaço de resistência a estes conceitos.

Dentro da psicanálise, é nomeado de *repressão* o movimento de remover do consciente pensamentos e/ou memórias consideradas inaceitáveis e/ou intoleráveis pelo ego. Sigmund Freud é o responsável pelo desenvolvimento do conceito. Observa-se que este é



um conceito que se aplica à representação do corpo negro dentro da literatura ocidental, uma vez que, por muitos séculos, entendeu-se o corpo negro apenas como um espaço de, trabalho e violência, escondendo os fatos de que este corpo é, também, um espaço de resistência, amor e glórias.

Por ser um mecanismo psíquico inconsciente, a repressão ocorre quando o pensamento, a memória ou o sentimento causam dor no indivíduo. Pessoas negras foram forçadas a acreditar que seus ritos, músicas, expressões, língua e até mesmo seu tom de pele eram maldições que apenas os faziam mal, e à humanidade, por consequência. A desumanidade e má compreensão da força e cultura negra fizeram que, por gerações, se acreditasse que tudo que parte dos costumes africanos é ruim e tais atitudes afetam os comportamentos dos indivíduos (o que é esperado quando falamos sobre repressão). A falta de conhecimento, também, impede que haja um entendimento do porquê desse comportamento, não possibilitando a reconstrução dessa memória, uma vez que ela foi enxotada da consciência.

Ao nos depararmos com o romance *Blackout* (2021), podemos observar a vida de treze adolescentes que buscam o amor em meio as suas turbulentas e corridas realidades como jovens negros periféricos. Em *A Longa Caminhada*, primeiro conto, e o mais longo da obra, podemos acompanhar a história de Tammi e Kareem, dois jovens que cresceram juntos no Brooklyn, tiveram um relacionamento mas, por conta de desentendimentos, acabaram se separando. No momento do apagão, ambos estão tentando a mesma vaga de emprego no Apollo, o mais famoso teatro negro do Nova York, com o intuito de conseguir conseguir fundos para a faculdade. Ao sair do RH da empresa sem resposta devido ao blackout, Tammi e Kareem se encontram presos um ao outro para conseguir voltar para casa e se comunicar com o mundo e é durante a caminhada que eles revisitam as memórias de sua infância juntos e seu relacionamento.

Por ser um conto longo e dividido em cinco atos, somos confrontados com uma riqueza de detalhes sobre o romance do casal e nos deparamos com a insegurança de Tammi em relação ao amado. O rompimento acontece após Kareem ir à uma festa para trabalhar de DJ e Tammi não ter sido avisada. Por pressão das pessoas que estão fora do relacionamento, Tammi se deixa levar, não permite que Kareem lhe explique o que, de fato, aconteceu e termina com ele via mensagem instantânea, o insultando e não dando a ele poder de resposta. Durante o trajeto que os levavam de volta para casa, Tammi se vê confusa em relação aos fatos que a levaram ao término, pois acreditava que Kareem tinha terminado e não ela:

— É por isso que você tá sendo tão legal comigo, não é? Você acha que eu não percebi, mas tanto faz. Não ligo mais. Pode ficar com a vaga! Kareem me encara, com tristeza.

— É isso o que você pensa? — Ele sacode a cabeça em negação.

— Caramba, Tammi. Mesmo depois de tudo... por que não pode confiar em mim?

Ele apoia as mãos nos joelhos, se inclinando. A culpa me sufoca. Aí está



essa palavra de novo — *confiar*. E agora... não faz sentido. Em todos os meus ataques de pânico, Kareem nunca me julgou, nunca contou a ninguém, nem mesmo à mãe dele. Nesse ponto, eu sempre confiei nele, e ele nunca me desapontou. Sempre me apoiou em relação a tudo, então por que eu não podia apoiá-lo da mesma forma? Por que eu não podia confiar nele? *Ele é um cara bonito. Não dá pra confiar nesse tipo.*

Não! Ele não é “desse tipo” e nunca foi. Ele é o Kareem. Eu conheço ele melhor do que ninguém. Eu nunca deveria ter deixado ninguém me fazer duvidar disso (Jackson, 2021, p. 198).<sup>1</sup>



Observamos, então, que a ordem dos fatos que acontecem com Tammi é desconhecida para ela mesma. Sem perceber, a personagem principal deste conto é rendida pelo comportamento inconsciente para com Kareem, mais tarde ela vai perceber que é devido aos fatores externos, como ele ser bonito (uma vez que uma amiga a alerta sobre não confiar em homens bonitos) e o pai de Kareem ter se separado da mãe. Tammi não acredita ser digna do amor, nem digna de Kareem, e tenta fugir de tudo que sente ou que lembre o amado. E nesse percurso de fuga, ela afeta tudo, inclusive sua própria percepção dos acontecimentos.

## HERANÇA ANCESTRAL: HERDANDO O AMOR (INCLUINDO O PRÓPRIO)

Jacques Derrida, nos aponta a concepção filosófica da desconstrução que, segundo o autor franco-argelino, o principal sentido “[...] seria dismantelar os pressupostos metafísicos em torno da verdade, da origem, da presença, da razão, entre outros conceitos criados fundamentados pelo pensamento metafísico” (Coube, 2012, p. 114). Paulo Cesar Duque-Estrada (*apud* Coube, 2012, p.115) afirma que a desconstrução não nos leva a qualquer origem pois, segundo Derrida, “[...] o conceito não pode ser restituído, reduzido ou retornar a sua origem, ao seu momento inaugural”. Tiffany D. Jackson e as outras escritoras, que construíram *Blackout*, apresentam que é possível escolher a forma como vamos lidar com as situações que nos cercam. Beyoncé nos oferece essa mesma desconstrução quando lança seu álbum *Lemonade*.

Nesse álbum, há uma narrativa parecida com a que Jackson nos mostra com Tammi mas, diferente da história do livro, Beyoncé conta um relato pessoal. Casada com o também cantor Jay-Z, há quase 20 anos, a cantora e compositora traz no seu álbum uma sequência de acontecimentos que a faz refletir sobre a condição amorosa da mulher negra em meio às pressões sociais. Diferente de Tammi, Beyoncé foi traída pelo companheiro, que a trocou por uma mulher branca. Dentro de *Lemonade*, somos expostos aos diversos sentimentos ancestrais que cercam a mulher negra e sua solidão, que dá origem à insegurança retratada por Jackson através da vida de Tammi. Igualmente à ficção, Beyoncé encerra seu álbum decidida a dar uma nova chance ao seu parceiro, quebrando a maldição que cerca mulheres negras de terminarem sozinhas.

<sup>1</sup> O trabalho apresentado faz parte de uma pesquisa em andamento, vinculada à dissertação, intitulada “Letramento Racial e Afrobetização Amorosa: Blackout e o Enegrecer das Relações Afetivas Juvenis”, sob a orientação do professor João Evangelista do Nascimento Neto (UNEB/UEFS).



Durante a percepção de Tammi sobre sua memória, ela reflete que esta é falha e que deixou muitos detalhes passarem despercebidos, como as conversas que tinha com suas amigas (meninas negras que refletiam o manual de cuidados com homens negros passados de geração em geração). A personagem principal do conto de Tiffany D. Jackson passa por cima dos seus próprios conhecimentos acerca de Kareem e se prende a um pensamento generalizado que, sem intenção, ela associa ao namorado.

Derrida (2004) defende a ideia da “re-afirmação” para que, assim, seja possível manter a herança viva. Negras/os herdaram, dentre muitas coisas, força e fraternidade de seus antepassados, muitos antes de ter herdado as dores da escravidão. Coube (2012, p. 120) corrobora com Derrida afirmando que “O amor habita essa herança espectral que não se deixa apropriar mais, não está nem vivo nem morto, mas sim quase abandonada, a pouca distância, quase lá. E sem não se atinge o que se ama, seu vestígio é o que retorna [...]”. O herdeiro tem o poder de decidir o que, e se, vai herdar, uma vez que o mesmo é capaz de decidir se vai se “deixar viver”.

Meu desejo se parece com aquele de um apaixonado pela tradição que gostaria de se livrar do conservadorismo. Imagine um apaixonado pelo passado, apaixonado por um passado absoluto, um passado que não seria mais um presente passado, um presente na medida, na desmedida de uma memória sem fundo – mas um apaixonado que receia o passadismo, a nostalgia, o culto da lembrança. Dupla injunção contraditória e desconfortável, portanto, para esse herdeiro que acima de tudo não é o que se chama ‘herdeiro’. Mas nada é possível, nada tem interesse, nada me parece desejável sem ela. Ela ordena dois gestos ao mesmo tempo: deixar a vida viva, fazer reviver, saudar a vida, ‘deixar viver’, no sentido mais poético daquilo que, infelizmente. Foi transformado em slogan. Saber ‘deixar’, e o que significa ‘deixar’ é uma das coisas mais belas, mais arriscadas, mais necessárias que conheço. Muito próxima do abandono, do dom e do perdão. A experiência de uma ‘desconstrução’ nunca acontece sem isso, sem amor, se preferir essa palavra. Ela começa por render homenagem àquilo, àqueles que eu diria a quem ela ‘se prende’ (Derrida, 2004, p. 13-14).

Tanto Beyoncé quanto Tammi escolheram herdar o amor. Primeiro, o próprio, quando descobriram que antes de amar o outro precisavam olhar para elas mesmas e se perdoar, o que as levou a entrar num processo de catarse do poder feminino negro. Depois elas se permitiram ser amadas, aceitando quem o outro é e, principalmente, quem são.

## DESILENCIANDO O AMOR NEGRO

Desde a escravização do povo negro, no Egito Antigo, e o início da diáspora africana, século XV, a relação entre negras/os foi afetada, seja pela violência do/a branco/a para com a/o negra/o seja pela violência da/o negra/o para com a/o própria/o negra/o. Falar sobre sentimentos, sobre dores ou qualquer coisa que não fosse perguntado/solicitado foi



um direito retirado das/os negras/os e que só veio ser reconquistado a partir século XX. O discurso tem o poder de regenerar onde dói, explicar o que está acontecendo além de dar força para seguir em frente. Ao externar aquilo que sentimos, é possível entender melhor o que se passa, para além dos pensamentos, uma vez que também é um exercício de escuta, e permite que o outro tente ajudar a partir de suas próprias vivências e sentimentos (em caso de um profissional, como um terapeuta, a partir de dados científicos).

Conversar, se expressar, falar ou gritar, desde o início da humanidade foi/é uma forma de autodefesa, permitindo a libertação do indivíduo que faz uso dessas habilidades. Como dito por Castro Varela e Dhawan (2003, *apud* Kilomba, 2019) “[...] o falar e o silenciar emergem como um projeto análogo. O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta”. Por consequência da escuta que foi negada, a dominação de um povo a partir da língua se torna das formas mais eficazes de aprisionamento, uma vez que a comunicação é libertadora e, sem ela, muitas vezes, nem o próprio sujeito acredita em si e em seus sentimentos. Grada Kilomba (2019) trata do silenciamento do corpo negro como uma das formas de violação mais cruéis, visto que também tira do sujeito silenciado o direito de sentir, inclusive, de amar.

Percebemos com a história da Tammi e do Kareem que um diálogo sensível, principalmente em relação às inseguranças da Tammi, teria evitado quatro meses de mal-estar entre os dois. Apesar de ter sido um tempo produtivo, o qual rendeu que ambos se reconhecessem quem são para além do outro, uma conversa sincera teria evitado a abertura de feridas (que, inclusive, se não fosse o diálogo durante o apagão, elas não teriam sido curadas):

Parece diferente e ao mesmo tempo igual estar com Kareem de novo. Ou com esta versão de Kareem. Este novo Kareem fala sobre seus sentimentos pelo pai, enquanto ainda lembra minha combinação favorita de sorvete. Quero contar a ele sobre todos os filmes e shows que vi nos últimos quatro meses. Mas não é como se ele estivesse voltando de uma longa viagem. Nós terminamos. Não sei se essas conversas ainda são permitidas. (Jackson, 2021, p. 151)

O ato de falar e ouvir é um contrato de cumplicidade entre os corpos independente do que eles sentem, e quando falamos em letramentos, também, falamos desse contrato afetivo entre as partes, uma vez que o processo de letramento, apesar de ser um processo de individualização, visa à coletividade. Para haver um letramento racial, afetivo, amoroso e/ou literário é necessária uma troca, uma vez que é uma evolução identitária, baseada, muitas vezes, em práticas sociais.

## ESCREVIVENDO HISTÓRIAS DE AMOR

Ao escrever o depoimento que abre o livro *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* (2020, p. 30), Conceição Evaristo conceitua a Escrevivência como “ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar,





desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças.” Pela voz da autora do conceito, é possível entender que, para ser escrevivência, é preciso conhecimento de causa, experiência nos assuntos aos quais se deseja escrever (e ser uma mulher negra). Mesmo que a história seja fictícia, é necessário que a escrita de um texto, que se encaixe nas métricas das escrevivências, seja construído por mulheres negras, pois a vivência que esses corpos carregam fazem com que a história ganhe veracidade e crie uma conexão com os leitores.

Construir um personagem negro não é uma tarefa simples, pois o corpo negro, fictício ou não, carrega inúmeras nuances que precisam ser registradas em seus enredos e não é diferente quando o tema é romance afrocentrado. Pessoas negras são atravessadas por vários fatores sociais que, obviamente, implicam em seus relacionamentos (sejam eles românticos ou não). E esses atravessamentos não são apenas por conta do racismo, mas também a forma de se vestir, de falar, os cuidados consigo mesmo e com o outro, a forma de se relacionar com outro corpo negro, os traços corporais herdados etc. Ao retratar até mesmo o ambiente onde um personagem negro anda é preciso uma outra abordagem. É necessário ter o cuidado de descrever também o instinto de sobrevivência que comum nas pessoas negras e que podemos ver durante o conto “A Longa Caminhada”, de Tiffany D. Jackson:

No meio do pânico, dá para ouvir passos e cadeiras sendo arrastadas. Talvez alguém tenha encostado no interruptor sem querer — mas aí teriam ligado a luz de volta imediatamente. Tem alguma coisa errada. Cadê o Kareem?

— Ei! O que está acontecendo? — Agito as mãos à frente, minha visão tentando se ajustar à escuridão.

Algo bate forte em mim, e eu grito.

— Tammi? — a voz dele parece distante, misturada ao caos.

— Kareem — quero gritar de volta, mas o nome está preso na minha garganta. (Jackson, 2021, p. 14)

A escrita que temos acesso ao ler *Blackout* traz essas nuances que perpassam o corpo negro, pois foi escrito por escritoras negras e que, de acordo com Conceição Evaristo, é um ponto chave para ser uma escrevivência. A escrita de Tiffany traz, desde o início do apagão, a preocupação mútua do casal, mas também daqueles que trabalham no Apollo, que também são negras. No texto é possível perceber em que momento a preocupação surge nitidamente e essa percepção, feita propositalmente pela autora, se deve ao fato de estarmos discutindo sobre pessoas negras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações de poder que cercam mulheres negras fazem com que elas acreditem que não merecem ser amadas, como nos é relatado pela história da Tammi, que se deixa levar por comentários maldosos sobre Kareem e pela sua insegurança. A fuga da nossa



personagem principal do amor de Kareem só acontece devido à construção que já a cercava, fazendo com que os comentários das amigas de Tammi sejam apenas um estopim para a separação. bell hooks se propõe a refletir sobre as faces das relações amorosas rompendo com a ideia do amor romântico, marcado pelo sentimentalismo e pela atração física. Para a autora, amor real é aquele que atua no crescimento espiritual do sujeito quanto o do outro, não se tratando apenas do amor entre casais, mas de todas as relações afetivas que acompanham o indivíduo desde a infância. Esse processo foi nomeado de ética amorosa pela própria bell hooks, que também defende que a literatura “[...] encoraja todo mundo a se adaptar às circunstâncias em que falta amor” (hooks, 2020, p. 52), o que atrapalha na compreensão a respeito da temática.

Hooks (2020) disserta que não há fórmula mágica para o amor e o que precisamos fazer é modificar as dinâmicas sociais que acreditamos ser o caminho para as relações (como o patriarcado, o capitalismo e o racismo). O amor é um processo de construção e desconstrução contínuo, individual e coletivo que, como nos apresentado através de Tammi, é preciso diálogo para que haja o desenvolvimento desse processo. Pensar o amor, como nos é proposto por bell hooks e pelas escritoras de *Blackout*, pode ser uma arma poderosa de empoderamento de sujeitos negros, principalmente, os jovens e adolescentes. Ao nos levar para caminhar junto com Tammi e Kareem, Tiffany D. Jackson nos ajuda a refletir sobre a ética amorosa proposta do hooks e, assim, entender melhor as forças sociais que atingem e reprimem o corpo negro quando falamos de amor.

## REFERÊNCIAS

- COUBE, Fabio Marchon. **Heranças, espectros, acontecimento**: a desconstrução como pensamento hipercrítico. Ítaca, n. 19, p. 113-126, 2012.
- DERRIDA, Jacques, ROUDINESCO, Elisabeth. Escolher sua herança. In: *De que amanhã...: diálogos*. São Paulo: Zahar, 2004.
- EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, 2020.
- FREUD, Sigmund. “Autobiografia”. In: *O Eu e o ID, “Autobiografia” e outros textos* [1923-1925]. Obras completas Volume 16. São Paulo: Companhia das letras, 2011
- HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.
- KILOMBA, Grada. A máscara – Colonialismo, Memória, Trauma e Descolonização. In: **Memórias da plantação**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- WOODFOLK, Ashley et all. **Blackout**: O amor também brilha no escuro /tradução Karine Ribeiro. São Paulo: Seguinte, 2021.

# MORTE, SOLIDÃO E SILÊNCIO NA PROSA POÉTICA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS: A LEVEZA DIANTE DO ABISMO

*Maria Efigênia Alves Moreira*  
*Instituto Federal do Ceará*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Temas densos como a morte, a solidão e o silêncio são recorrentes na obra de Bartolomeu Campos de Queirós. No entanto, a forma como a linguagem se estrutura e os recursos discursivos utilizados pelo escritor provocam no leitor uma sensação de leveza diante do abismo. Essa pesquisa surge exatamente com o objetivo de apresentar e discutir a construção poética da prosa bartolomiana, que atenua a densidade temática.

Assim, foram analisados excertos de obras desse escritor, com apontamentos para construções poéticas, a partir do que autores caracterizam como aspectos poéticos de narrativas, como Fernando Paixão (2013), António Joaquim Oliveira (2017) e Antônio Donizeti Pires (2006). Veremos também alguns escritores que estudaram a produção literária de Bartolomeu Campos de Queirós, como Vânia Maria Resende (1998), Márcio Sampaio (2012), Fábio Lucas (2012), Edmir Perrotti (2004), dentre outros. Essa pesquisa é de abordagem qualitativa e de procedimento bibliográfico.

Inicialmente será feito um breve levantamento da fortuna crítica do escritor em questão. Nesse tópico também foram realizados levantamentos da metalinguagem, onde o autor fala do seu processo de escrita.

O segundo tópico traz a contextualização de temas densos e a forma como a linguagem se estrutura para apaziguar ou redirecionar para o âmbito das reflexões as dores que as narrativas potencialmente provocam. A partir de trechos de obras, são apresentados conteúdos profundos que falam dos vazios existenciais, das tragédias humanas, como o abandono, a solidão e a morte. Mais uma vez a teoria é convocada para analisar a linguagem que o escritor utiliza, imprimindo leveza ao texto, apesar da densidade temática.

Por fim, o último tópico investiga os mecanismos discursivos explorados na prosa de Bartolomeu Campos de Queirós, que a caracteriza como poética. São analisados os recursos linguísticos, como a metáfora, a metonímia, a comparação e a ironia, que potencializam a construção dos sentidos do texto.



## BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS E SUA PROSA POÉTICA

Com uma vasta produção literária em prosa, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós traz conteúdos do cotidiano em suas obras, normalmente evocações das memórias da infância, as quais são reconfiguradas pela fantasia, através de uma linguagem poética. “O ser humano produz duas linguagens: uma linguagem racional, prática, e outra simbólica e mágica ou ainda emocional. A primeira linguagem pretende representar o mundo na sua lógica objetiva. A segunda linguagem, mágica e poética, essa é um ato de invenção.” (OLIVEIRA, 2017, p. 269). Esse escritor mineiro reveste temas racionais com uma linguagem inventiva, metafórica, causando efeitos emocionais. Seu material discursivo transita entre realidade e fantasia, conduzindo o leitor a lugares do devaneio, imemorial, com movimentos entre o vivido e o sonhado. Sobre seu processo de escrita, ele afirmou:

Em nossa memória mora o vivido e o sonhado. Sempre, na intimidade mais silenciosa, nossa real conversa com a fantasia. Não há memória pura. Estamos continuamente pensando que “foi assim”, mas poderia “ter sido assim”. A fantasia inaugura o novo no mundo. (QUEIRÓS, 2010, p. 3).

Entre o que aconteceu ou o que se supôs ter acontecido, entre a realidade e a fantasia, as palavras vão encontrando o seu lugar no imaginário do leitor, dando aos acontecimentos cotidianos a impressão de novidade, movendo sensações inusitadas, a partir da própria memória do leitor, que não é fidedigna, remontando a um tempo vivido ou imaginado. Antônio Joaquim Oliveira (2017, p. 272), afirma que “O tema da infância perdida e reencontrada, através da memória afetiva de impressões sentidas e depois recriadas pela imaginação do escritor/poeta, é um tema recorrente na literatura.” Bartolomeu Campos de Queirós usa frequentemente esse recurso discursivo para encantar os seus leitores. “A memória é afetiva, graças a importância do fator emocional, na aquisição das recordações. Mas ela é também imaginativa, uma vez que reconstitui e transforma, [...] o nosso passado, em função da nossa personalidade presente e da nossa projeção futura.” (OLIVEIRA, 2017, p. 272).

A prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós arregimenta fatos cotidianos e faz cobertura poética, dando ideia de originalidade, pelo jogo discursivo entre o dito e o subentendido. A respeito da prosa de Bartolomeu, Vânia Maria Resende (1988, p. 74), declarou: “[...] a linguagem poética, com que ele tece a narrativa, não se fecha numa leitura linear e imediata, mas permite ao leitor mais perspicaz e sensível adentrar a camada subjacente à linha sintagmática da estória, que segue sequente ao nível da narração.”

Os textos de Bartolomeu Campos de Queirós não se restringem a realidade, embora partam dela. A poesia que permeia a narrativa bartolomiana era reconhecida e exaltada. Muitos escritores e críticos falaram sobre a sua prosa poética. O crítico literário Fábio Lucas (2012, p. 4) disse que os textos de Bartolomeu Campos de Queirós têm “leveza, uma transparência que não se traduz em superficialidade. Antes, constitui abertura para regi-







ões profundas da comunicação poética. Por isso, sua expressão consegue ser, ao mesmo tempo, simples e densa.”

O escritor Leo Cunha, ao mencionar as obras de Bartolomeu Campos de Queirós, também faz referência às características de sua poética: “lirismo, delicadeza, expressividade, frequentemente um olhar reflexivo e filosófico sobre o ser humano, a natureza e as coisas do mundo. Tais qualidades de sua poesia saltam aos olhos do leitor.” (CUNHA, 2005, p. 79). Com uma prosa leve e ao mesmo tempo profunda, ele vai do particular ao universal, por versar sobre o cerne da alma humana. A respeito da formação e escritura de Bartolomeu Campos de Queirós, a escritora Henriqueta confirmou:

Não é ele tão somente um educador que sabe distinguir, através de estudos filosóficos, pesquisas estéticas e experiência pessoal no seu campo de atividade, o valor da arte no processo educativo. Ele é também um poeta – aquele que mergulha nas águas profundas da preexistência e da inocência, o que aporta à ilha onde todas as coisas se tornam maravilhosamente possíveis; o que acabou descobrindo o segredo da simplicidade. (LISBOA, 2004, p. 13).

Reconhecendo e validando o discurso literário de Bartolomeu Campos de Queirós, o professor e crítico de arte Márcio Sampaio ressalta a qualidade poética de textos que se pretendem memorialísticos, os quais podem ser apenas fantasia, mantendo sua obra sempre inovadora: “Em sua já extensa obra, Bartolomeu Campos de Queirós permanece fiel a um projeto de escritura que faz da invenção poética, do trabalho com a palavra nas suas diferentes instâncias um modo original de comunicação de experiências profundas [...]” (SAMPAIO, 2012, p. 4).

Ziraldo, cartunista e também escritor, comentou: “O Bartolomeu é poeta, nasceu com alma de poeta, o que o salvou. Ele é um homem generoso, que transformou suas dores em esperanças e afeto. (ZIRALDO, 2012, p. 4). Sobre a afirmação de Ziraldo de que Bartolomeu é poeta, Oliveira ressalta (2017, p. 276) que: “A narrativa poética é uma narrativa que retoma, em prosa, os recursos da poesia e constrói um universo privilegiado, um paraíso perdido e reencontrado.”

Sobre a sua prosa ser identificada como infanto-juvenil, o jornalista João Paulo (2012, p. 36-37) declara que “o julgamento é incorreto por vários motivos: Bartolomeu escreve para o ser humano, que não tem idade.” A criatividade na condução discursiva é reconhecida como um dos principais recursos que Bartolomeu Campos de Queirós utiliza para tornar seus textos sem fronteiras, os quais podem ser lidos de forma tranquila e agradável por pessoas de qualquer idade.

Ao mesmo tempo em que brinca com o lúdico, em que a criança tem acesso direto, traz reflexões filosóficas a partir do cotidiano, o que torna o texto universal. Assim: “Acredita-se que o reconhecimento mais valioso para este escritor é o prazer que os leitores, independente da faixa etária, sentem quando provam suas palavras poéticas, [...]. Logo,



retornar à infância, através das obras de Bartolomeu, é abrir a porta para deixar viver a nossa criança mágica.” (LIMA; PEREIRA, 2008, p.118).

Entre o comum e o inimaginável, sua escrita de alto teor poético é considerada interfronteiriça. Bartolomeu mesmo afirma que: “Não há fronteira para a escrita. O território do texto não tem limites. Ele ultrapassa as barreiras e se faz independente do escritor. A palavra escrita é, por si só, democrática por dar a voz ao leitor. Escrever é supor que o leitor sabe mais.” (QUEIRÓS, 2007, p. 58). Oliveira (2017, p. 269) pontua: “A fronteira que separa uma obra poética daquilo que não é obra poética foi e será sempre instável ao longo dos tempos.” Há, em Bartolomeu, análises que convergem para a identificação da sua prosa como poética. Considerando a afirmação de que a prosa poética ocorre “justamente porque conseguem desenvolver na prosa uma criação dotada de carga poética (PAIXÃO, 2013, p.153), Bartolomeu consegue que a sua prosa seja “levada ao estado da poesia, mas sem abrir mão do plano narrativo – ou extensivo.” (PAIXÃO, 2013, p.153).

Ao se referir ao escritor em análise, Edmir Perrotti (2004, p. 13) assegurou: “Bartolomeu Campos de Queirós, esse magnífico tecelão de palavras e sonhos.” Sobre os livros de Bartolomeu, Vânia Maria Rezende (1988, p. 71-72), ressalta: “[...] me sensibiliza sempre, com a mesma intensidade, tantas vezes os leio. De uma forma diferente, me fazem penetrar no plano do imaginário, impregnado de ludicidade, mistério e poesia [...]”.

Para essa estudiosa, a partir de linguagem simples, a prosa de Bartolomeu consegue abarcar metaforicamente a essência da realidade, na qual a visão do autor é inscrita. Sobre essas construções discursivas, o próprio Bartolomeu declara: “É que a fantasia, tomada como elemento para a construção literária, passa a adjetivar as coisas na perspectiva de estabelecer a beleza.” (QUEIRÓS, 2012, p. 52). E essa beleza é perceptiva mesmo diante de temas densos, em que morte, solidão e silêncio são evocadas para constituírem o fio narrativo.

## MORTE, SOLIDÃO E SILÊNCIO NA PROSA POÉTICA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

A morte, a solidão e o silêncio são temas recorrentes na prosa bartolomiana, mas com revestimento poético, o que leva o leitor a sentir leveza diante do abismo da alma humana, manifestados pela dor da morte, pela solidão perante o mundo, pelo silêncio profundo diante do inevitável, como nesse excerto: “Quando o avô desapareceu, a avó não conseguiu dormir. Recostou na cama do lado esquerdo, mastigando a solidão entre ave-marias. Não dormia. Se não existia mais amor, restava a saudade de um tempo que houve a felicidade.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 43).

No livro *Até passarinho passa* (2003), um menino experimenta a dor da perda através da morte de um passarinho. Utilizando-se de metáforas, o narrador em primeira pessoa, pressupostamente criança, sofre diante do sentimento de finitude e transitoriedade, atravessado de solidão: “E no escuro da primeira noite, em crua solidão, só um pensamento cruel e claro me acompanhava: até passarinho passa” (QUEIRÓS, 2003, p. 7).



Seja pela morte de um pássaro, ou da mãe, Bartolomeu Campos de Queirós, através de seus narradores, não mitiga temas densos: “Minha mãe nos deixou cedo. Partiu contrariada numa segunda-feira”. (QUEIRÓS, 2004a, p. 20). São comuns as experiências de tensão diante da iminência da morte, com efeitos de sentido, ora subjetivos, ora objetivos, como nos exemplos a seguir: “Doía muito ser menino. E dor, aumentada pelo silêncio, é como dente latejando com nervo exposto”. (QUEIRÓS, 1995, p. 22). “A dor de minha mãe aumentava sempre e muito. Dia e noite ela gemia ou cantava.” (QUEIRÓS, 2004b, p. 28). No primeiro excerto, a dor é metafórica, subjetiva; no segundo é uma dor objetiva. Mas a delicadeza da linguagem suaviza a tensão provocada, trazendo reflexões profundas: “Ninguém sabia, nem as sábias ciganas, que morrer cedo era a sorte de sua mãe, mas assim foi.” (QUEIRÓS, 2004c, p. 4).

O silêncio surge em muitos dos seus livros, sob diferentes perspectivas. “Pela palavra dita tocamos no nosso silêncio necessário. Pela linguagem e pelo símbolo nos consolamos de um mundo absolutamente inexplicável” (CAVALCANTI, 2004, p. 27).

Assim, unindo realidade e fantasia, sua prosa desperta sentimentos e emoções. “O vazio de sua ausência trancava nossas bocas de maneira desmedida.” (QUEIRÓS, 2004b, p.12). Segundo OLIVEIRA (2017, p. 271), podemos dizer que obras literárias pertencem ao domínio poético quando “engendram, no seu conjunto, o sublime, o maravilhoso, o trágico, a fantasia, elementos urdidos numa linguagem poética que despertam no leitor sentimentos e emoções mais ou menos escondidos no subconsciente ou adormecidos nas águas porosas da memória”.

Os conteúdos das narrativas Bartolomiana são, ao mesmo tempo, simples e densos, por abordar questões existenciais. De forma simbólica, no âmbito dos enredos, com linguagem cuidadosa, as crianças vão encontrando caminhos para os seus próprios conflitos. Corroborando com a necessidade de abordagens de temas densos em textos produzidos ou não para crianças, mas que lhe apeteça, Joana Cavalcanti (2002, p. 42) declara que “Percorrer tais narrativas é de certa forma penetrar nos mais insondáveis conflitos que nos fazem penetrar na dor, no medo, na solidão, nas angústias, enfim naquilo que de fato representa a nossa condição lacunar” comum em todas as fases da vida.

## A CONSTRUÇÃO POÉTICA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

As narrativas de Bartolomeu Campos de Queirós se destacam, como vimos, pela linguagem carregada de sentidos. Normalmente o narrador vai impregnando o texto com suas impressões, lembranças e temporalidades, com um discurso atravessado de lugares subjetivos, que vão sendo erguidos no imaginário do leitor, a partir do que é narrado, visto que esses lugares pertencem a um imaginário coletivo.

Os textos de Bartolomeu Campos de Queirós trazem assuntos cotidianos, como vistos anteriormente em alguns recortes. Não há exclusividade temática, considerando que são episódios que emanam da coletividade, mas a singularidade ocorre a partir do jogo

semântico que o autor realiza, no ato de narrar, o que confere originalidade ao texto. Sobre a classificação de textos como literário ou didático, o autor em questão informou:

O que me leva a diferenciar um texto literário de um texto didático reside aí. Enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta, apontando para um único ponto, o texto literário procura a divergência. (QUEIRÓS, 2012, p. 74).

Por conhecer bem a língua, Bartolomeu utilizava com maestria diferentes recursos discursivos, onde se destaca a metáfora. Sobre essa figura de linguagem, ele pontuou: “A metáfora é apta também para democratizar o texto, torná-lo possível a um número maior de leitores. Por assim ser, uso com desmedo suas qualidades. Elas são capazes de abrandar, diante do leitor, o peso de apenas eu conhecer pedaços das coisas.” (QUEIRÓS, 2012, p. 74).

No livro *O olho de vidro do meu avô* (2004) o narrador evoca a lembrança de uma visita ao quintal do avô. Ao ver as jabuticabeiras, ele associa a olhos: “Lembro-me de um dia no quintal, com meu avô, embaixo de um pé de jabuticabas. Eram milhares de olhos pretos me espiando, me convidando a saboreá-los.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 17). Antônio Donizeti Pires (2006, p. 40) sustenta que “a mensagem da prosa literária também pode ser poética, uma vez que esta se vale de procedimentos próprios da poesia no trabalho com a linguagem.”

Em outro trecho do livro anteriormente mencionado, o narrador relaciona a cor dos olhos do avô, que eram azuis, com o mar e faz relações metafóricas, recorrendo a outras relações dentro do mesmo campo semântico, como navegação e ancoragem: “Mas eles eram azuis e muito longe do mar. Mesmo assim eu navegava. Inventava que o mar tinha aportado nos olhos de meu avô. Encarava seu olhar e permanecia ancorado.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 17). Em outro ponto, o narrador diz: “O lenço ampara as lágrimas de quem não gosta de rosto temperado. É bom sentir as lágrimas rolando pelo rosto como um rio quente.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 16). As lágrimas, por serem salgadas, temperam o rosto como o sal, e por escorrer no rosto, é comparada a um rio quente.

Em entrevista à *Revista Palavra*, Bartolomeu Campos de Queirós informou que foi criado brincando com as metáforas, na companhia do avô paterno que escrevia nas paredes da casa a história da pequena cidade. “Cada metáfora estreava mais ambiguidades e, conseqüentemente, mais escolhas”. (QUEIRÓS, 2012, p.45).

Outro recurso bastante utilizado por ele foi a comparação, conduzindo o leitor a forjar relações interdiscursivas, a partir do contexto dado. No excerto “A memória é como cobra” (QUEIRÓS, 2004a, p. 17), o leitor é provocado a recorrer a conhecimentos prévios sobre o animal referido para estabelecer uma relação de sentido proposta pela frase. A metáfora e as comparações, possibilitam múltiplas interpretações e instigam o leitor a participar mais ativamente na construção do sentido do texto. Maria Lília Simões de Oliveira assegura que:

Cada livro de Bartolomeu Campos de Queirós poderia ser analisado pelos labirintos da semântica, pois essa estratégia discursiva compõe o estilo





desse autor. Sua força expressiva está antes nos jogos de sentidos que na originalidade do tema. (OLIVEIRA, In: SILVA; TURCHI, 2002, p. 138).

Outro recurso discursivo explorado para a constituição de sentido na prosa de Bartolomeu Campos de Queirós é a metonímia. No livro anteriormente referido *O olho de vidro do meu avô* (2004), o autor realiza muitos jogos discursivos, instituindo outros sentidos a partir do nome da cidade do avô: “A cidade do meu avô se chamava Bom Destino [...]. Dormia cedo e acordava com o canto dos galos. [...] O mundo devia se chamar Bom Destino. É um nome bonito para quem está aqui só de passagem.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 25-26). Há também paradoxos no texto *O olho de vidro do meu avô* (2004), como o do silêncio: “Não há um só barulho que o silêncio não escute.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 10).

A sinestesia também está muito presente nos textos desse escritor e provoca sensações inusitadas, como neste trecho: “É tão bonito quando um olhar sorri...” (QUEIRÓS, 2004a, p. 15). Utilizada com cuidado discursivo, a sinestesia contribuiu na composição de sua prosa poética, junto a outras figuras de linguagem: “Muitas vezes esse silêncio se misturava com o cheiro do alho que minha avó refogava para o arroz; possuía o aroma do café coado na hora; tinha o gosto dos sonhos que minha avó fritava e cobria com açúcar e canela”. (QUEIRÓS, 2004a, p.10).

Bartolomeu Campos de Queirós também explorava adágios, repetições e recorria ao senso comum, gerando uma relação de pertencimento com o leitor. No trecho abaixo, há uma sequência de repetições de uma expressão popularmente usada: “por via das dúvidas”, quando se quer imprimir cautela, prudência: “Quando adoecia, minha mãe chamava o farmacêutico, por via das dúvidas. Mas, por via das dúvidas, acendia uma vela. Por via das dúvidas escaldavam um chá. Por via das dúvidas mandavam benzer. E eu, por via das dúvidas, voltava a ter saúde.” (QUEIRÓS, 2004a, p.9).

No excerto seguinte, ele recorre a ironia, também explorada por este escritor: “Diva, que namorava todos os rapazes da cidade, se dizia religiosa e durante o dia ajudava nos ofícios da igreja. Nas noites frequentava os velórios” (QUEIRÓS, 2004a, p. 23). A referida personagem, tia do narrador, dizia ao pai que sua vida terminaria num convento. Aqui entra novamente a ironia: “Só faltava decidir se seria Franciscana ou Carmelita descalça.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 20). Em seguida, o narrador apresenta o desfecho: “Um dia fugiu para Goiás, com um amor casado”. (QUEIRÓS, 2004a, p. 23).

Entre comparações, metáforas, sinestesia e outros recursos linguísticos, o texto vai se cadenciando e se apresentando para o leitor como uma viagem para muitos lugares, mesclando realidade e fantasia que são feitas da mesma essência: a palavra. Os signos poéticos vão estruturando imagens, construindo variados sentidos e a narrativa ganhando forma e força no imaginário, no silêncio do leitor. “O silêncio é essência” (QUEIRÓS, 2004a, p.6).

Fernando Paixão (2013, p.152) assevera que “em geral, a prosa poética costuma recorrer a figuras típicas da poesia, como a aliteração, a metáfora, a elipse, a sonoridade das



frases etc. Desse trabalho consciente com a linguagem, nasce a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós”. Considerando a afirmação de que “a linguagem poética é, em relação à língua, essencialmente marcada pela metalinguagem” (PIRES, 2006, p. 43), Bartolomeu era um artesão da palavra, burilando-as até produzir os efeitos desejados.

Ele brincou com a linguagem ao longo dos anos, deixando uma vasta prosa poética, através da combinação de figuras e temas, construindo estruturas discursivas lúdicas e plurissignificativas, o que tornou suas produções semanticamente ricas, permitindo a inserção de leitores de diferentes perfis que se identificam com o enredo, seja pela temática ou pela poética, a qual evoca memórias, imagens e sensações.

Bartolomeu Campos de Queirós veste as palavras de fantasias para que elas provoquem no texto maior embelezamento e cheguem ao leitor amenizando as dores que são suscitadas. A esse respeito, ele afirmou: “Uso da fantasia para amenizar um pouco a minha grande culpa. [...]. Navego na cobiça de um mundo mais bonito.” (QUEIRÓS, 2012, p.52). A forma como as palavras são adjetivadas dão à expressão outro significado, inclusive mais poético, pelas escolhas que o escritor faz:

No caso da prosa poética, fica evidente que sua característica principal está relacionada com as qualidades da prosa; por isso mesmo, apresenta uma tendência voltada para acolher textos maiores – narrativos ou não –, mesmo que procure fixar um olhar lírico sobre a realidade. As frases e parágrafos acabam por supor uma dinâmica extensiva para o texto e as imagens evocadas.” (PAIXÃO, 2013, p.152).

Assim, mesmo trabalhando discursivamente com a dor, ao abordar temas dolorosos, o texto de Bartolomeu Campos de Queirós mantém a beleza, provocada pelos recursos poéticos utilizados. Observe o trecho: “Lembro-me de que quando sua dor era maior que a cruz, ela se assentava na cama, entre lençóis e brancura, e se punha a cantar. Sua voz afinada desafinava a nossa esperança. A música foi sua maneira de prolongar a partida.” (QUEIRÓS, 2004a, p. 20). A expressão “dor maior” lembra dó maior, tom musical na sua forma mais natural. As associações prosseguem, como a afinação da voz e desafinação da esperança (medida por uma espécie de diapasão do existir). No final do excerto, ele fala do prolongamento da partida pela música, que também tem seus prolongamentos no som, recurso chamado de fermata. “Na prosa poética predominam a harmonia e o ritmo, para além de figuras de estilo originais do autor/poeta. (OLIVEIRA, 2017, p. 276).

Esses e outros recursos linguísticos são estratégias utilizadas para operar na construção de sentidos, abrindo caminhos plurissignificativos para o leitor, o qual tem maior possibilidade interpretativa, a partir de suas experiências, memória e imaginação. Para Oliveira (2017, p. 270), na escrita de prosa poética é importante “que os elementos formais estejam ao serviço do sentido estético e criativo, em vez de ser apenas ornamento do texto, como na retórica, porque, a poesia é, antes de mais nada, arte, a linguagem ancorada na própria linguagem.”





Assim, entre fantasia e realidade, entre o vivido e o sonhado, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós vai ressignificando a existência, tornando o real e o imaginários instâncias indissociáveis. Utilizando-se da memória e da imaginação, o mundo narrado vai ganhando tons, formas, cheiros, sabores e povoando o imaginário do leitor, provocando sensações e, por vezes, desassossego, mostrando o abismo da alma humana em delicadezas, pela leveza das palavras. Para o escritor: “Escrever é imprimir experiências do espanto de estar no mundo. É estender as dúvidas, confessar os labirintos, povoar os desertos. E mais, escrever é dividir sobressaltos, explicitar descobertas e abrir-se ao mundo da ilusão de tocar a completude.” (QUEIRÓS, 2007, p. 12).

Assim, por toda a sua produção, não apenas em quantidade, mas principalmente em qualidade, destacando-se na prosa poética, este escritor se consagrou na literatura brasileira, ganhando diferentes prêmios literários e uma crítica que sempre reconheceu o seu potencial narrativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a pesquisa realizada cumpriu com os objetivos propostos, no sentido de analisar os recursos discursivos que conferem ao texto literário de Bartolomeu Campos de Queirós uma perspectiva poética. Através da análise de excertos literários, considerando estudos teóricos que apresentam características que configuram uma narrativa como poética, a presente pesquisa mostra a poesia que permeia os textos narrativos bartolomianos. Espera-se que esse estudo possa contribuir com outras pesquisas de mesmo cunho investigativo, por revelar configurações poéticas em textos narrativos.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2004.

CUNHA, Leo. **Poesia e humor para crianças**. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.

LISBOA, Henriqueta, In: CESARINO, Maria Augusta Nóbrega (org.). **Bartolomeu Campos de Queirós – 30 anos**. São Paulo: Global Editora, 2004.

LUCAS, Fábio. In: **Revista Notícias**. ed. 4. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2012.

PAIXÃO, F. Poema em prosa: Problemática (in) definição. **Revista Brasileira**. Fase VIII. Abril-Maio-Junho 2013. Ano II. No 75.p.151 Disponível em:<[www.academia.org.br/revistabrasileira](http://www.academia.org.br/revistabrasileira)>. Acesso em: novembro de 2019.



LIMA, M.M. Soares de; PEREIRA, Jaquelânia A. **A infância poética em Bartolomeu Campos de Queirós: uma leitura de Ler, escrever e fazer conta de cabeça.** In: PINHEIRO, H. 2008.

PERROTTI, Edmir. In: CESARINO, Maria Augusta da Nóbrega (org.). **Bartolomeu Campos de Queirós – 30 anos.** São Paulo: Global Editora, 2004.

PIRES, Antônio Donizetti. “**O concerto dissonante da modernidade: narrativa poética e poesia em prosa**”. **Itinerários**, Araraquara, n. 24, p. 35-75, 2006.

PAULO, João. Bartolomeu Campos de Queirós lança romance de maturidade. In: SERRA, Elizabeth (Org.). **Bartolomeu Campos de Queirós: uma inquietude encantadora.** São Paulo: Moderna, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. **Por parte de pai.** Belo Horizonte: RHJ, 1995. QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. **Até passarinho passa.** São Paulo: Moderna, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. **O olho de vidro do meu avô.** São Paulo: Moderna, 2004a.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça.** 6 ed. São Paulo: Global, 2004b.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. **Ciganos.** São Paulo: Global, 2004c.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. In. **Revista Palavra.** Sesc literatura em revista. Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós. Ano 4, número 3, Rio de Janeiro: julho de 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campus. In. OLIVEIRA, Ieda de. (org.). **O que é literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2005.

RESENDE, Maria Valéria. **O menino na literatura brasileira.** São Paulo: Perspectiva, 1988.

SAMPAIO, Márico. In: **Revista Notícias**, ed. 4. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2012, p. 4.

OLIVEIRA, António Joaquim. Ética poética de A Sibila, p. 269-280. In: LIMA, Isabel Pires de (et al.). **Ética e política na obra de Agustina Bessa-Luís: Fundação Eng. António de Almeida**, imp. 2017. - 416, [1] p. ; 23 cm. - ISBN 978-972-80-12-46-5.

OLIVEIRA, Maria Lília Simões de. **A memória da infância no discurso literário de Bartolomeu Campos de Queirós.** In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infanto-juvenil: leituras críticas.** São Paulo: Editora Moderna, 2002.

ZIRALDO, In: **Revista Notícias**. ed. 4. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2012, p. 4.



# O CÍRCULO DE CULTURA APLICADO À LITERATURA - METODOLOGIA UTILIZADA NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ

*Maria Efigênia Alves Moreira*  
*Universidade Federal do Ceará*

*Fernanda Maria Abreu Coutinho*  
*Universidade Federal do Ceará*



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar e discutir o Círculo de Cultura aplicado à literatura, como metodologia que facilita e potencializa o processo de mediação de leitura na educação básica. Essa metodologia foi implementada pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), no âmbito da formação de professores para mediação de leitura, no estado do Ceará.

O Círculo de Cultura foi inicialmente proposto pelo educador Paulo Freire (2004) como metodologia para alfabetização de idosos no Estado de Pernambuco. Buscava-se, com essa metodologia, romper com o espaço tradicional de sala de aula e com a dinâmica de aprendizagem. O Círculo, segundo o seu idealizador, favorecia uma relação dialógica entre os seus participantes, tendo o professor como o animador da turma, provocando discussões a respeito dos temas que seriam abordados nos encontros.

O Círculo propiciava, não apenas a formação mecânica das habilidades da leitura e da escrita, mas uma leitura crítica do mundo, com possibilidades para a ampliação da cultura dos sujeitos envolvidos. Assim, partindo da necessidade de um ensino de literatura participativo, onde a formação estética fosse o objetivo maior, o Eixo de Literatura realizou a transposição metodológica do Círculo de Cultura para fomentar a formação de leitores numa perspectiva dialógica e tornar o trabalho com o ensino de literatura mais dinâmico, interativo, afetivo e efetivo.

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, visto que buscou aspectos subjetivos, percepções, reflexões, entendimentos e interpretação de textos e contextos em que o objeto de estudo está circunscrito, ou seja, o Círculo de Cultura aplicado à literatura. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, com procedimento descritivo, explicativo e exploratório, em que foi coletado referencial teórico publicado sobre letramento literário, media-



ção de leitura e Círculo de Cultura, bem como estudos sobre a estruturação do próprio Eixo de Literatura e Formação do Leitor.

A pesquisa foi baseada em teóricos que abordam estudos referentes ao ensino de literatura e ao letramento literário, como Todorov (2009), Antunes (2016), Zilberman (2016), Cosson (2016), Lajolo (1993) e outros. Foi também abordada a obra de Paulo Freire (2001, 2004), tanto sobre mediação quanto acerca do Círculo de Cultura.

Este trabalho está dividido em duas partes. Na primeira foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a mediação de leitura, letramento literário e a importância da formação do professor para desenvolver efetivamente esse processo de formação de leitores. No segundo momento foi analisado o Círculo de Cultura em Paulo Freire e sua transposição para a literatura, como metodologia que facilita e potencializa a mediação de leitura. Ao final, foi apresentada uma proposta de Círculo de Cultura aplicada à literatura, a partir de um livro infantil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o primeiro passo foi fazer o levantamento bibliográfico. Em seguida foram realizadas consultas aos documentos oficiais que explicitam o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) e o funcionamento do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, bem como o conceito de Círculo de Cultura e sua metodologia aplicada à literatura.

## O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA LITERÁRIA

O ensino de literatura na educação básica teve, por muito tempo, fins didáticos e utilitários. Servia para instruir sobre o meio ambiente, sobre a necessidade de amar os pais, valorizar a pátria e para imprimir comportamentos, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. No livro de memórias: *Infância*, publicado em 1945, de Graciliano Ramos, o narrador fala do livro de leitura de Abílio César Borges (O Barão de Macaúbas), onde os textos traziam exemplos de comportamentos a serem perseguidos e as consequências da desobediência, além de máximas moralistas, como: “A preguiça é a chave da pobreza”. (RAMOS, 1974, p. 123). Segundo Regina Zilberman (1996, p. 17), “Abílio César Borges foi o mais célebre autor de livros didáticos do período imperial”.

Com os estudos sobre a infância e a resultante mudança de compreensão quanto a essa fase da vida, os textos voltados para crianças foram também sofrendo modificações, ao longo dos anos. No entanto, ainda temos livros de pretensões literárias que trazem características de livros paradidáticos, com temáticas que ampliam os conteúdos trabalhados nos livros didáticos. Outras vezes o livro é maravilhoso, mas o processo de mediação de leitura é frágil e o professor não aproveita a potencialidade estética.

Por questões de formação e/ou de sensibilidade, muitos docentes, como mediadores de leitura, ignoram as entrelinhas do texto, não exploram as possibilidades inferenciais para um trabalho de maior subjetividade com o aluno. Ao contrário disso, usam o texto como pretexto para trabalhar apenas os aspectos da linguagem ou interpretação literal,



sem colocar o aluno para pensar, para falar de suas impressões e sensações que uma obra literária pode provocar.

No ensino médio, o ensino de literatura historicamente tem sido voltado para o conhecimento das escolas literárias e sobre o que este ou aquele teórico pensou a respeito de determinado livro. Indicam-se as principais obras de cada movimento, quando muitas vezes o professor que indicou não leu. É comum os alunos recorrem aos resumos. Dessa forma, a obra literária acaba sendo negada e os estudantes não experienciam os atravessamentos que um texto literário pode proporcionar. Assim:

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2009, p. 89).

É importante considerar a formação e/ou a compreensão desses profissionais sobre a função da literatura no ambiente escolar. As concepções adquiridas sobre o ensino de literatura são refletidas na forma de lidar com ela em sala de aula. Muitos professores utilizam o texto literário para fins de ensino da língua, sem passar pela fruição. A leitura é feita com objetivos de se buscar uma informação específica, seja no âmbito da compreensão literal, seja no que se refere ao estudo da composição da língua, como as classes gramaticais ou um tema muito específico.

Sabemos que o professor é o principal mediador de leitura, visto o tempo que as crianças e adolescentes ficam em sala de aula, e o fato de que, para muitos, a escola é o único lugar em que o estudante tem acesso à literatura. Para Benedito Antunes (2016, p. 13), “a literatura na educação básica é ensinada por professores que não leem regularmente a alunos que não têm na literatura a sua principal forma de satisfazer a necessidade de ficção e fantasia.” Isso tem como consequência um comprometimento na formação do leitor literário.

Muitas vezes o professor não é um leitor e teve na sua formação básica um ensino de literatura utilitarista, voltado meramente para questões da língua. Na universidade, parte-se do pressuposto de que os alunos são leitores e as atividades são voltadas mais para análises literárias em diferentes perspectivas. No entanto, esse aluno da licenciatura em letras, que não era leitor, está se formando para ser professor na educação básica. E quando ele chega à sala de aula com crianças, não pode reproduzir as análises feitas na universidade e não estudou metodologias para o ensino de literatura voltado para a apreciação estética da obra, em primeiro lugar. Assim:

fica evidente a existência de uma espécie de círculo vicioso, em que as carências da educação básica influenciarão na formação inadequada do fu-

turo professor de Língua Portuguesa e a atuação desse professor tenderá a reproduzir as próprias condições de sua formação básica. É preciso interferir nesse círculo para se proporcionar ao profissional uma formação que o torne capaz de desenvolver competências ligadas à educação básica, como a escrita e a leitura. Tradicionalmente, essa tarefa tem sido desenvolvida pelos cursos de Letras, cuja oscilação de objetivos entre formar professor e formar especialista em Letras constitui um complicador num momento em que mais se necessita de bons professores para atuar na educação básica. (ANTUNES, 2016, p. 21).

Se a universidade, em grande parte, não tem conseguido formar alunos para serem professores de literatura na educação básica ou essa formação não tem sido suficiente para um trabalho consistente de mediação de leitura, cabe então à formação continuada, oferecida por diferentes instituições de educação, complementar ou implementar esse trabalho.

A esse exemplo, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), através do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), que é estruturado em eixos, tem investido em formação continuada para professores de toda a rede pública. Dentre os eixos estruturantes do referido Programa, está o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, que atua em várias frentes, com destaque para a criação de acervos literários com autores cearenses, como o intitulado “Coleção PAIC Prosa e Poesia” e na formação de professores com propostas metodológicas de mediação de leitura e dinamização dos acervos.

Com essas ações, o Eixo visa ampliar a política de formação de leitores (alunos e professores) e democratizar o acesso ao livro e à leitura por meio da aquisição, distribuição e dinamização de livros literários, contribuindo assim para o desenvolvimento humano da criança e sua formação cultural.

Marisa Lajolo (1993, p.16) afirma que “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social.” O Eixo de Literatura acredita que para que haja uma mediação efetiva e afetiva, entre o leitor e a obra, é necessário que o professor se coloque nessa relação, favorecendo o acesso do aluno ao texto de forma agradável.

Para tanto, ele precisa estar em constante processo formativo e ampliar o seu repertório literário. De acordo com Antunes (2016, p. 26), o professor tem um papel fundamental no processo de formação de leitores, sendo que a principal função é a de “iluminar a obra, participando discretamente da busca do sentido com os alunos, que se tornam, na verdade, seus interlocutores”. Para que isso aconteça, o professor precisa, antes de tudo, ser também um leitor.

Com alguns programas governamentais, sejam eles nacionais, estaduais ou municipais, que distribuem livros nas escolas, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE (hoje PNLD Literário), do Ministério da Educação e o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), da Secretaria de Educação do Estado, através da Coleção PAIC Prosa e Poesia, muitos acervos têm chegado às instituições escolares do Ceará. Mas, além







dos acervos, necessita-se de um trabalho de dinamização, de modo que os livros saiam das estantes e cheguem às mãos das crianças e adolescentes. Para isso, o professor precisa construir um repertório e conhecer o interesse dos alunos. Ele precisa:

Aproximar-se do aluno, sondar o seu universo imaginário, dialogar com suas referências de vida e de cultura, por mais simples que elas sejam, e a partir daí estabelecer um roteiro de leitura capaz de construir ou sistematizar o seu repertório, usando para isso ferramentas teóricas adaptadas que visem principalmente à aquisição da competência leitora. (ANTUNES, 2016, p. 23).

Esse trabalho prévio proposto por Benedito Antunes não exclui a leitura dos clássicos ou de livros tidos como mais difíceis, os quais ele defende. Mas auxilia no trabalho inicial de fruição, de dialogar com as subjetividades dos alunos. Tendo o caminho feito, o tráfego com textos mais densos torna-se facilitado.

Paulo Freire (2004) valoriza a dimensão afetiva nos processos de mediação. Para ele, a afetividade é o movimento de ir ao encontro do outro, de suas necessidades, seus desejos. Aponta ainda que as relações afetivas favorecem princípios básicos de humanidade, como o respeito e a empatia, possibilitando aprendizagens de ordem sensorial, emocional, cognitiva e sociocultural.

Partindo de pressupostos teóricos e metodológicos que valorizam a dimensão afetiva e consideram as interações como instâncias que potencializam o desenvolvimento, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor realiza formações sistemáticas, com temas que contribuem para a formação de mediadores de leitura, como letramento literário, estratégias de leitura, leitura com intenção marcada, contação de histórias e outros recursos que auxiliam no processo de formar leitores.

Ressalta-se que nos encontros formativos do referido Eixo são discutidas teorias e experienciadas práticas de mediação de leitura e dinamização de acervos, mesclando assim teoria e prática. Paulo Freire (2001, p. 42) afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O objetivo de unir teoria e prática é exatamente possibilitar reflexões sobre o trabalho desenvolvido, readaptando-o, quando necessário.

Assim, na busca de novas estratégias e metodologias para qualificar os professores no processo de formação de leitores, o Eixo de Literatura encontrou no Círculo de Cultura, de metodologia freiriana, um aporte teórico que conduz a práticas que, além de favorecer o acesso do aluno ao texto literário, fortalecem as relações dialógicas e culturais, ao promover um movimento discursivo e intertextual em torno do livro.

Considerando a necessidade de formação permanente pautada na ação-reflexão-ação, sem prescindir do afeto e da partilha, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor tem realizado um trabalho imenso, na promoção de formação de leitores da educação infantil ao ensino fundamental, através de um trabalho ético e estético, ou pautado em “docência e boniteza” de mãos dadas, como diria o mestre Paulo Freire (2004).

## O CÍRCULO DE CULTURA APLICADO À LITERATURA – UM POUCO DE TEORIA E DE PRÁTICA

A escola continua sendo o equipamento social imprescindível para a formação de leitores, tanto pelas aquisições literárias, pelo tempo que o aluno permanece na instituição e principalmente pela possibilidade de uma mediação refletida.

Rildo Cosson (2016) propõe estratégias para o desenvolvimento do letramento literário na escola. Com o entendimento de que a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, ele propõe uma sequência básica de letramento literário e uma sequência expandida. A sequência básica é composta de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. E seria o professor responsável por promover esse letramento literário.

A motivação tem o objetivo de preparar o aluno para entrar no texto, momento que deve ter qualidade para instigar o leitor/ouvinte para o que virá. “É o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto (encontro leitor e obra sem silenciá-los). A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação.” (COSSON, 2016, p. 54).

Em seguida vem a introdução, em que o mediador de leitura apresenta autor e obra. “No momento da Introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. É preciso falar da obra e de sua importância, justificando assim a escolha” (COSSON, 2016, p. 59). O terceiro passo é a leitura da obra, que deve ser realizada com qualidade.

A interpretação, última etapa da sequência básica, “envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários. Essas interpretações acontecem em dois momentos: momento interior; momento exterior.” (COSSON, 2016, p. 63). No entanto, como o próprio pesquisador afirma, o letramento literário é mutável e cada mediador de leitura vai, a partir da prática, inaugurando outros caminhos ou ressignificando o percurso.

Partindo do entendimento do letramento literário como as experiências compartilhadas com o texto literário, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor encontrou na metodologia do Círculo de Cultura um instrumento potencializador para a imersão na obra e o estabelecimento de relações dialógicas, agregando outras linguagens ao texto literário.

O Círculo de Cultura surgiu por volta de 1963, quando foi iniciado um projeto de alfabetização de adultos em Angicos, onde universitários da Universidade Federal de Pernambuco, formados por Paulo Freire, seriam os coordenadores. O Círculo de Cultura tinha o objetivo de substituir a sala de aula, com nova proposta organizacional do espaço físico e da dinâmica de aprendizagem. O nome se configurou em virtude da posição circular em que os participantes se organizavam e por considerar as interações culturais, a partir da realidade em que estavam inseridos. (FREIRE, 2004).





Assim, o Círculo de Cultura era visto não apenas como um espaço de transferência de saberes, mas de construção, a partir da dialogicidade que era estabelecida. A figura do professor, visto sob a tradição como detentor e transmissor dos conhecimentos, é substituída pelo “coordenador ou animador de debates”. A aula expositiva dá lugar ao diálogo. Por sua vez, o aluno, que traz uma tradição de passividade, é visto como participante, como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Partindo da perspectiva do Círculo de Cultura, considerando essa metodologia freiriana, faremos uma transposição metodológica utilizada pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor. As atividades de letramento literário também ocorrem em círculo e em diferentes lugares em que os alunos se sintam acolhidos. O espaço deve ser de partilha de saberes, com liberdade de expressão, partindo do texto literário, o qual pode promover relações intertextuais.

O professor é considerado o mediador, responsável por conduzir a leitura, por ser leitor fluente. Ele conduzirá as discussões em torno da história, poema ou outro gênero, agregando ao texto literário outras linguagens, o que exige um planejamento prévio. O objetivo do Círculo de Cultura aplicado à literatura é que não tenha cara de aula, com exposições e avaliações de aprendizagem. Mas se configura como um espaço de diálogo sobre as impressões provocadas pelo texto, as nuances narrativas, a interpretação subjetiva do enredo, a relação do texto literário com outros textos e com a própria vida.

Nesse lugar de partilha de saberes, cabem também relações interdiscursivas com outras linguagens, como a música, parlendas, ditados, artes plásticas, filmes, brincadeiras e outros. Tudo vai depender do texto literário e dos participantes. O aluno é visto como o leitor/ouvinte, que pode ser ativo ou passivo, mas que tem acesso à obra literária, seja pela leitura ou pela escuta e tem liberdade de expressão. Não existe um programa a ser cumprido, existe um livro a ser lido a partir do qual podem se desenrolar atividades ou não. Se uma leitura foi realizada e os leitores/alunos não manifestaram necessidade de dialogar sobre a história, não há problemas.

Cabe ao mediador de leitura compreender as necessidades dialógicas do seu grupo. Se perceber que há desejo de fala, mas há timidez, ele pode fazer provocações, instigar a participação. É importante também realizar interações entre os alunos, a partir de atividades lúdicas que rondem o texto literário lido. As conversas tanto podem ser pré-texto ou pós-texto. Segundo Kleiman (1996, p.24): “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”.

Muitas vezes, o mediador, antes de iniciar a leitura, faz predições a partir da capa, do título, da leitura de um trecho do livro etc. Também é possível iniciar com uma brincadeira, uma parlenda, um ditado, uma música que dialoga com a obra literária. Em outros momentos, antes de iniciar a leitura, ele interroga o aluno sobre curiosidades do mundo ou impressões de algum fenômeno, sobre os quais o texto faz abordagem.

Tendo como princípio a dialogicidade e a autonomia, o Círculo de Cultura contribui também para ampliação do vocabulário/repertório linguístico, numa relação interdiscursiva



com outros textos ou outras linguagens, integrando saberes. A tematização seria configurada a partir do enredo da história, fio condutor para agregar outras áreas do conhecimento. Na mesma perspectiva do Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire, neste também temos a amorosidade como dimensão importante, a própria relação que se estabelece entre leitor e mediador de leitura, guiados pelo livro, já é propícia a relações afetivas.

O mediador de leitura, como disse Paulo Freire a respeito do Coordenador do Círculo, deve promover condições favoráveis ao diálogo, reduzindo ao mínimo a sua intervenção direta no curso do diálogo. “Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo [...]”. (FREIRE, 1987, p. 17).

Tendo o livro literário como elemento mobilizador, no Círculo ocorrem relações dialógicas em todo o percurso. O Eixo de Literatura considera importante conversar sobre a obra lida coletivamente, abrir espaço para as manifestações de impressões, emoções, compreensões, apreensões, visto que essas práticas possibilitam a formação estética, linguística e emocional dos envolvidos. É também possível momentos de escrita criativa, ao ser proposto ao aluno ocupar o papel de autor e forjar um novo final para a história, por exemplo. Pode ocorrer também a prática do reconto, seja ele oral ou escrito.

## CÍRCULO DE CULTURA, UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS

Após a apresentação geral do que é o Círculo de Cultura e como essa metodologia foi aplicada à literatura, será apresentado um planejamento de experiências que foi realizado com crianças, a partir de um livro infantil da Coleção PAIC Prosa e Poesia. A referida atividade não tem objetivos pedagógicos de ensinar nenhum conteúdo, mas de ampliar o repertório cultural dos alunos e abrir espaço para o diálogo, a partir do texto escolhido. Não é uma proposta fechada, pode ser adaptada e readequada, a depender da maturidade do público ou objetivo do mediador, que deve ser o de promover uma maior interação leitor/texto literário, onde o estudante terá espaço para manifestar suas impressões e sentimentos.

Ressalta-se que o livro utilizado é lúdico, brinca com o trava-língua: “O sapo dentro do saco”. A história traz animais da floresta curiosos sobre o que havia dentro do saco, cada um fazendo ponderações, até o sapo pular fora: um saco com um sapo dentro.

### CÍRCULO DE CULTURA APLICADO À LITERATURA LIVRO: **O SACO**, DE VANUZA GONÇALVES:

- » - Ficar todos em círculo.
- » - Relaxamento/ginástica com a temática Sapo (relaxamento corporal criativo).





O mediador fala que viu um sapo enorme (fazer movimentos elevando o corpo e os braços para cima, ficando de ponta de pé); Dizer que o sapo era bem largo (fazer redondo com os braços); Falar que quando os sapos se esticam, ficam com o corpo bem comprido (esticar braços e pernas, agachar e levantar, algumas vezes). Convidar os alunos para fazerem juntos os movimentos.

- » - Adivinhação: O que é, o que é, tem olho gordo mas só vive em charcos?
- » - Roda de conversa sobre sapo: quem conhece sapo, quem tem medo, como o sapo canta, onde mora, etc. (cada um vai trazendo suas experiências com sapo, manifestando o conhecimento prévio a respeito desse animal. O mediador pode trazer curiosidades e imagens). O tempo para essa conversa depende do tempo da criança.
- » - Dinâmica: sapos na lagoa

Brincar com os sons. Explicar que a brincadeira é que todos irão ser sapos na lagoa e irão pronunciar os números que forem pedidos. Em seguida divide a turma em três grupos. Cada aluno deve pronunciar o número correspondente a sua espécie: (rãs-2, gias-4 e sapo cururu-8). Falam por grupos, depois falam todos juntos. Fica uma confusão maravilhosa!

- » - Músicas que tem sapo: eu vi o sapo; sapo cururu na beira do rio; como é gostoso morar lá na roça; o sapo não lava o pé; o sapo na beira da lagoa.
- » - Leitura do livro (o mediador sai da roda e entra com o livro dentro de um saco, cantando o trava-língua: O sapo dentro do saco, o saco com sapo dentro. O sapo batendo papo, o papo do sapo soltando vento.
- » - Diálogo pós-texto. Outras possibilidades:
  - » Desenho das partes mais legais da história.
  - » Colagem
  - » Dramatizações
  - » Dobradura de sapo para brincar de pegar mosca.
  - » Passear em lagoa para ver sapos (se for em tempos de inverno e a escola se situar na zona rural).
  - » Pode convidar um biólogo para uma roda de conversa sobre diferentes tipos de sapos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Círculo de Cultura aplicado à literatura tem se constituído como um importante instrumento de mediação de leitura. É possível acompanhar esse trabalho sendo realizado



em diferentes escolas do Estado do Ceará, tendo o livro literário como objeto vivo, pulsante, que possibilita outras linguagens ao redor de si.

A partir das histórias, o professor planeja quais são as possibilidades dialógicas, que outras linguagens podem fazer parte do itinerário com aquele livro. E a interação com os estudantes pode conduzir para caminhos não planejados, o que torna a experiência muito mais significativa. O Círculo de Cultura aplicado à literatura possibilita um maior vínculo do leitor com a obra, promovendo a imersão no texto literário, não apenas no sentido de leitura, mas da capacidade de compreendê-la e relacionar essa obra a outras, através da intertextualidade, bem como agregar a ela outras linguagens.

É possível encontrar o Círculo de Cultura aplicado à saúde, ao meio ambiente, mas aplicado à literatura foi uma inovação no Ceará, a partir do Eixo de Literatura, já referido. Acreditamos que esse trabalho contribua para disseminar as possibilidades de um trabalho de mediação de leitura mais dialógico, afetivo e efetivo. E sirva como referência para outras pesquisas dessa natureza.

## REFERÊNCIAS

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

RAMOS, Graciliano. **Infância.** São Paulo: Martins, 1974.

ZILMBERMAN, Regina. **No início, a leitura.** Brasília, 2016, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2063>. Acesso em: 02/12/2019.

# O LETRAMENTO MUDIÁTICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

Juliana Felix Henrique de Almeida Rego  
UFRJ, CNPQ

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de literatura hoje, na etapa final da educação básica, ainda está muito atrelado a uma tradição que prioriza a historiografia literária brasileira e uma análise sistêmica de recursos empregados na construção dos textos. Este modelo, forjado no século XIX, atendia a uma ideologia dominante que, referente à construção dos sentidos, buscava criar um sentimento nacional de pertencimento à nação que então se constituía e que se manifestou, também, em diversos momentos políticos do Brasil do século XX. Entretanto, sabe-se que esse modelo não atende às demandas da atualidade. Em uma sociedade globalizada, em que as relações são em grande parte mediadas por uma “nova” tecnologia e outros temas se mostram urgentes, um ensino que prioriza o nacional e a historiografia literária como matéria principal não atrai e não mais convence. Vale destacar que aqui não se defende que este modelo seja abandonado, apenas que repensemos o seu lugar.

A formação de um leitor literário compreende um momento posterior ao da alfabetização, no qual se espera que os alunos sejam leitores críticos, ultrapassando os limites imediatos do texto, estabelecendo relações internas e externas a ele, praticando, inclusive, a leitura de fruição. Assim, segundo Magda Soares, em *Letramento: um tema em três gêneros* (2009), é alfabetizado aquele que “apenas aprendeu a ler e a escrever” e letrado, “aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (p. 19). Nesse momento da escolarização, quando chegam ao ensino médio, estudantes são apresentados a uma disciplina na qual se pretende desenvolver a competência e habilidade de ler literatura e, no entanto, o foco se lança costumeiramente ao ensino de historiografia literária.

Contudo, o que é a literatura? Aqui, parte-se do conceito de literatura como arte da palavra. O que se pressupõe no ensino de literatura é a leitura de obras previamente selecionadas que compõem um universo de exemplaridade. Este conjunto pode ser chamado de cânone ou clássico<sup>2</sup>. Segundo Ítalo Calvino, em *Por que ler os clássicos* (2007), clássicos

1 Este artigo é parte da tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras (Ciências da Literatura) da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada O lugar da teoria literária e o letramento literário no ensino médio, sob a orientação do professor doutor Eduardo Coelho.

2 Cânone é entendido aqui por um grupo de obras instituído historicamente e socialmente como de grande valor, e clássico nos termos definidos por Ítalo Calvino.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

Mudanças em movimento



são textos consagrados socialmente por revelar um determinado valor, contudo não estão presos a um período histórico. Dessa forma, torna-se clássico o “livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p. 11). Assim, concluir a leitura de um clássico não é de fato encerrá-lo, uma vez que a cada leitura é possível ver algo novo.

A leitura de um clássico também está condicionada ao seu contexto de recepção. Épocas diferentes possibilitam entendimentos diferentes sobre uma mesma obra, ou seja, épocas diferentes possibilitam acessos diferentes à mesma obra. É o caso de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Por muito tempo, a interpretação que predominava era a de Capitu culpada por trair Bentinho. Somente na década de 1960, com a publicação de *The Brazilian Othello of Machado de Assis. A study of “Dom Casmurro”*, de Helen Caldwell, surgiria uma nova leitura sobre a obra machadiana, a que passa a analisar o narrador e não o que ele fala. Essa nova leitura possibilitou novas interpretações sobre a mesma obra: portanto, *Dom Casmurro* pode ser considerado como um clássico da literatura brasileira, uma vez que, em termos calvinianos, ainda não terminou de dizer aquilo que tinha para ser dito. A atenção recente dedicada a questões raciais em torno da obra de Machado de Assis é outro exemplo da sua capacidade de ser reavaliada.

Atualmente, com o avanço do uso das mídias digitais em quase todos os espaços da vida, o acesso à literatura e o diálogo entre os leitores ganham novas nuances. Assim, vale o questionamento: qual é o lugar da literatura hoje?

Na sociedade atual, a literatura vem perdendo espaço devido, entre outros argumentos, à escassez do tempo. Ainda para Calvino, em *Seis propostas para o próximo milênio* (1990), a rapidez, em literatura, é a capacidade de ser objetivo nas informações indispensáveis à lógica narrativa e à concisão da escolha das palavras. “Nos tempos cada vez mais congestionados que nos esperam, a necessidade de literatura deverá focalizar-se na máxima concentração da poesia e do pensamento” (p. 66), afirmou Calvino. Os clássicos perdem espaço no interesse dos mais jovens por demandar tempo para sua compreensão, mas não só.

Maria Helena Martins, em *O que é leitura* (1994), considera a ideologia como algo que conduz o ato de ler. É a partir de uma doutrina elitizada que o que deve ser lido como referencial de cultura é definido; o mesmo se dá sobre o lugar simbólico do livro e da escola (e do ensino de literatura por extensão) como lugar de reafirmar uma “supremacia social, política, econômica e cultural” (p. 27). Assim, estudantes do ensino médio encontram, além da dificuldade inicial, referente à falta de tempo, a questão da representatividade na literatura e a construção da própria subjetividade no confronto com ausências e com a alteridade. Este mesmo quadro se manifesta no que está disponível nas mídias digitais acessadas por estudantes através das redes sociais.

Os jovens são vistos como nativos quando o assunto é cultura digital. Acredita-se que eles estão imersos e que aprendem devido ao uso, contudo é comum, nas salas de aula, percebermos que nossos alunos não dominam tanto assim o uso de ferramentas digitais e que a avaliação crítica do que acessam também não é plena. David Buckingham, em seu





livro *Manifesto pela educação midiática* (2022), chama a atenção para este fato, e afirma: “A visão sentimental dos jovens como ‘nativos digitais’ oculta uma considerável diversidade – e até desigualdade – em sua competência e conhecimento.” (BUCKINGHAM, 2022, p. 85). O letramento midiático é entendido, aqui, a partir do deslocamento do conceito já citado definido por Magda Soares: é letrado em mídias quem faz uso delas de forma crítica, ao passo que é alfabetizado aquele que domina apenas o uso das ferramentas digitais.

O letramento literário hoje é também atravessado pelo letramento midiático, uma vez que é possível que alunos tenham contato com alguma obra canônica pela primeira vez por meio das mídias. Portanto, é importante que sejam letrados também em mídias digitais.

## A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A *Base Nacional Comum Curricular*, BNCC, foi prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, já em 1996 e passou a vigorar em dezembro de 2018. Este documento propõe, como o próprio nome já diz, uma base comum dos conteúdos mínimos a serem lecionados em todo o território nacional e, no caso do ensino médio, uma parte flexível denominada “itinerário formativo”, no qual deve ser contemplada a diversidade social. Outra proposta deste documento é a reorganização do currículo escolar para que haja uma atualização em função das mudanças sofridas pela sociedade nas últimas décadas. Dessa forma, os tradicionais conhecimentos organizados em disciplinas passam agora a compor as áreas de conhecimento assim nominadas:

- » Linguagens e suas tecnologias;
- » Matemática e suas tecnologias;
- » Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- » Ciências Humanas e suas tecnologias.

A área de “Linguagens e suas tecnologias” compreende as tradicionais disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, sendo esta entendida como parte integrante das disciplinas de Literatura e Redação.<sup>3</sup> Essa mudança na nomenclatura e o agrupamento de disciplinas refletem a proposta de revisão dos conteúdos já orientada em documentos oficiais anteriores, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e o *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Assim, esta área de conhecimento tem como responsabilidade

[...] propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BNCC, 2018, p. 482.)

3 Neste estudo não se está questionando se o ensino dessas disciplinas devem ser juntas ou separadas.



Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa é organizado em campos de atuação social, em continuidade ao já orientado no ensino fundamental. Contudo, no ensino médio não há, na *BNCC*, indicação de seriação dos conteúdos. Os campos de atuação que norteiam o ensino nesta etapa são:

- » Campo da vida pessoal;
- » Campos das práticas de estudo e pesquisa;
- » Campo jornalístico-midiático;
- » Campo de atuação na vida pública;
- » Campo artístico-literário.

Nessa organização, o estudo relacionado à língua é permeado por práticas sociais, o que ajuda na aproximação entre sala de aula e cotidiano dos estudantes. Outro item dessa proposta curricular é o entendimento das práticas de linguagem relacionadas aos conhecimentos, habilidades e competências; a saber:

- » Leitura;
- » Produção de textos;
- » Oralidade;
- » Análise linguística/semiótica.

No que cabe ao ensino de Literatura, a *BNCC* faz uma crítica a práticas de ensino que, por “força de uma simplificação didática” (p. 499), utilizam outras formas de acesso ao texto literário que não o próprio texto. Assim, indica que, no ensino médio, é de fato interessante que se trate de outras linguagens relacionadas ao texto literário, como o cinema e HQs, com seus desdobramentos, mas sem que o texto literário perca sua centralidade. O texto literário, e não outra linguagem, deve ser o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, destacando, então, a importância da leitura do texto literário.

A leitura do texto literário assume papel de maior relevância no ensino médio, em que, tradicionalmente, há a disciplina Literatura e, atualmente, o campo artístico-literário. Nesse campo, “está em jogo a continuação da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” (p. 503) um indicativo da centralidade da formação leitora e do letramento em literatura que compreende o desenvolvimento e expansão do caráter crítico do aluno, uma vez que

[...] a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a

ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BNCC, 2018, p. 499.)

## DOM CASMURRO: UM ESTUDO DE CASO

Em vista do exposto, para estudo e aplicação das considerações feitas até aqui, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, foi selecionado como exemplaridade de clássico nacional por ter a possibilidade de construir novos sentidos a partir de novas leituras. É também relevante a BNCC indicar, ainda, no ensino de Literatura, a centralidade da formação do leitor literário nos textos literários canônicos.

Em *Dom Casmurro*, romance publicado pela primeira vez em 1899, Bento Santiago narra suas memórias a partir de sua velhice. Nessa narrativa, o foco é a história de amor entre Bentinho e Capitu. Segundo Helen Caldwell, em *O Otelô brasileiro de Machado de Assis* (2021), Bento Santiago busca restituir seus tempos de adolescência ao reconstruir sua casa da antiga rua Matacavalos, no Engenho Novo, e escrever seu livro de memórias.

As memórias de Dom Casmurro giram especialmente em torno de Capitu. Tudo o que sabemos sobre ela vem da reconstrução dos fatos feita pelo narrador partindo de sua memória. Sabe-se que a memória é falha, o narrador indica que há lacunas em seu relato, “É que tudo se acha fora de um livro falho, leitor amigo. Assim preencho as lacunas alheias; assim podes também preencher as minhas.” (ASSIS, 2017, p. 89) e que Bentinho fala de um ponto de vista bem particular. Ele acusa Capitu de traição baseado na sua certeza de que o fruto de seu casamento, Ezequiel, é, na verdade, filho de Escobar, e a evidência que usa para tal afirmação é a semelhança entre eles. Outras evidências são construídas pelo narrador ao longo do texto com base na interpretação que ele faz dos gestos e olhares de Capitu.

Esta é uma obra literária nacional que costuma ser apresentada aos alunos ao longo do ensino médio e que, geralmente, há alguma dificuldade em realizar sua leitura. Algumas dessas dificuldades podem estar relacionadas ao tempo disponível na dinâmica escolar para sua leitura integral; outra dificuldade pode residir na linguagem empregada, característica do final século XIX e início do século XX; a formação do professor; a extensão do texto; o desinteresse de estudantes pela leitura num contexto de alta difusão do audiovisual; a dificuldade de acesso ao livro etc.

Considerando apenas as dificuldades metodológicas, Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática* (2021), indica o trabalho com a obra literária no ensino básico, na perspectiva do letramento literário, tendo como abordagem a sequência básica e a expandida. Esse livro parte de uma experiência em diálogo com professores atuantes tanto do ensino fundamental quanto do médio; nessa troca, o autor conclui que a aprendizagem da literatura é bem atendida quando se aplica a sequência básica, mas que a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem através da literatura são melhor contempladas na sequência expandi-





da. A sequência básica segue quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a sequência expandida apresenta as três primeiras e as seguintes: primeira interpretação, contextualização (que pode ser teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática ou outra que o professor ou professora achar mais pertinente para seu objetivo em aula), segunda interpretação, expansão. Essas etapas não são estanques, assim como a escolha por uma sequência ou outra não elimina a possibilidade de intercâmbio entre elas.

Para o trabalho com a obra em questão, descreve-se aqui uma aula hipotética planejada para uma turma de 2ª série do ensino médio<sup>4</sup>, em que seria utilizada a sequência expandida. A leitura da obra seria realizada em sala de aula ao longo de um bimestre letivo. Para tal, é necessário incluir no planejamento o tempo dessa leitura e reservar entre 10 e 15 minutos das aulas, uma ou duas vezes na semana. Cosson destaca que a leitura deve ser realizada em um período previamente combinado entre professores e estudantes, no intervalo entre esses momentos, pode haver a leitura de outros textos em que haja relação com a leitura principal. O importante é que esses intervalos entre a leitura e os próprios momentos de leitura não sejam demasiados extensos, “uma vez que se corre o risco de perder o foco da leitura” (COSSON, p. 64, 2021). A motivação, segundo Cosson, é a preparação dos estudantes para o universo literário que eles terão acesso ao ler a obra selecionada. No caso de *Dom Casmurro*, por ser uma obra que a maioria já conhece, senão pela leitura, por já ter ouvido falar da questão “Capitu traiu ou não Bentinho”, a motivação parte do estímulo a curiosidade dos alunos quanto a esta investigação. Pra tal, uma primeira aula pode ser preparada com trechos de obras televisionadas, trechos de peças de teatro gravadas, imagens e entrevistas sobre o texto. O mesmo recurso pode ser empregado nos intervalos da leitura ao longo das aulas.

Após essa leitura, volta-se para a questão da traição, de modo que os alunos possam externar sua interpretação da leitura. Nesse momento, a interferência realizada pela professora pode trazer os tradicionais elementos de ensino de literatura, como o foco narrativo, o contexto histórico, análise dos personagens, o estilo do autor, entre outros. Como o ponto de partida para a discussão da interpretação da obra literária é a questão da traição, o papel da mulher e do homem na sociedade do século XIX (no qual se passa a história) torna-se o recorte temático pelo qual a discussão precisa ser contemplada. Com essa intervenção, os estudantes têm a oportunidade de elaborar interpretações variadas e diversas da tradicional afirmação “Capitu traiu Bentinho”.

Como expansão da leitura, aqui será apresentado aos alunos um vídeo produzido pelo perfil do *Instagram* Aff the Hype, intitulado *Clássicos da Literatura Resumidos para Caber no Reels*:<sup>5</sup> *Dom Casmurro*. Neste vídeo, uma paródia da obra, a narrativa de Dom Casmurro é reelaborada com elementos da atualidade. Enfim, o perfil referido apresenta a

4 A escolha aqui pela 2ª série do EM se deu pela disposição e organização do currículo atual de Literatura que está organizado em escolas literárias e costuma apresentar o Romantismo, nesta série e apresentar Machado de Assis dentro dessa escola literária.

5 Reels é um gênero discursivo da cultura digital, comum em redes sociais, em que uma narrativa é desenvolvida em, no máximo, 90 segundos.



sua interpretação sobre a obra. Pode-se observar a presença de pontos-chaves da narrativa preservados no novo texto criado a partir dela, conforme consta na transcrição a seguir.

### **Clássicos da Literatura Resumidos para Caber no Reels: Dom Casmurro**

Capitu (ao telefone) - Depois eu te ligo que o paranóico ta chegando aqui.  
(falando com Bentinho) Oi, bebe!

Bentinho - Tava falando com quem, Capitu?

Capitu - Ah, com a minha mãe, não começa não, Bentinho.

Bentinho - Acabei de escutar na rua que Ezequiel não parece comigo. Capitu - É só deixar de ir na rua que você deixa de escutar, então.

Bentinho - Você acha que eu sou uma piada? Capitu - Você ta insinuando o que também? Bentinho - Ezequiel é a cara de Escobar.

Capitu - Ah, Bentinho de novo? Escobar tem uma cara genérica, parece com todo mundo.

Bentinho - É só comparar. Onde está Ezequiel? Capitu - Saiu.

<sup>33</sup> Reels é um gênero discursivo da cultura digital, comum em redes sociais, em que uma narrativa é desenvolvida em, no máximo, 90 segundos.

Bentinho - Saiu? Saiu com quem? Capitu - Escobar levou lá pra jogar bola.

Bentinho - Ah! Escobar teve aqui de novo? Capitu - Ele tava de folga, Bentinho.

Bentinho - Tava de folga...

Capitu - Ezequiel tava aqui de férias sem fazer nada, você nem é de jogar bola, é mais de escrever.

Bentinho - Que mais que Escobar veio fazer aqui?

Capitu - E o que mais o quê? Você ta insinuando o que também? Hem? Vai? Fala logo? Fala! Fala que você não confia na sua mulher!

Bentinho - Confiar? Nesses olhos de cigana oblíqua dissimulada? Capitu - Inventou palavra, perdeu a razão!

Bentinho - Eu não inventei palavra!

Capitu - Inventou palavra, perdeu a razão! Eu vou pra casa da minha mãe porque eu não sou obrigada a ficar aqui escutando desonra.

Bentinho - Assuma! Então assumo que você me traiu! Assuma! Capitu - Eu? A oblíqua?

Bentinho - Pois eu vou escrever um livro e expor o quanto você é sonsa para toda a Matacavalos!

Capitu - Então vai, vai escreve, escreve um livro. Bentinho - Eu vou te expor!

Capitu - Expõe! Expõe o que você quiser lá, vai. (sai Bentinho)

Capitu - Além de corno é fofoqueiro. (volta Bentinho)

Bentinho - O que você falou? Capitu - Nada!

Bentinho - O que você falou?

Capitu - Eu não falei nada! Vai se tratar, ô paranóico! (AFF the Hype, 2023)





Um primeiro trabalho, que é próprio da expansão na sequência expandida, é a comparação entre os elementos que foram perpetuados no vídeo e os que foram alterados. Ao analisar comparativamente a obra de Machado de Assis e a paródia, pode-se realizar, além do letramento literário, o letramento midiático, já que a intencionalidade do que foi criado e compartilhado nas mídias interfere e modifica os efeitos de sentido.

David Buckingham (2022) defende que a educação midiática “implica um entendimento crítico profundo de como a mídia funciona, como comunica, como representa o mundo, e como é produzida e usada.” (p.18-19). Para alcançar esse tipo de letramento, ainda segundo o autor, é importante entender o que é a internet hoje. Por um lado, ela é dominada por um grupo pequeno de empresas de tecnologia que faz dela o meio de existência de seu negócio. O *Facebook* domina as redes sociais com 30% da população mundial como usuária ativa (e é dona do *Instagram*, do *Whatsapp* e do *Messenger*); a *Google* domina as buscas on-line; a *Amazon*, o comércio on-line, a *Apple*, no negócio de hardware, detêm quase o monopólio das movimentações on-line.

Dessa forma, entender o que é a mídia hoje ajuda ao nosso aluno compreender a intencionalidade que leva a criação de certos sentidos presentes nos conteúdos que eles consomem. O vídeo em destaque foi criado por um perfil que tem como objetivo engajar seguidores para alcançar um maior número de clientes em potencial para seu produto. Assim, traz sua ideologia no conteúdo que cria. O debate sobre a condição de produção de ambos os textos, assim como seu contexto histórico, em uma perspectiva comparativa enriquece as aulas de literatura, aproxima os estudantes do universo literário e permite o exercício da leitura crítica tão cara para a formação humana de nossos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à literatura é um direito que não pode ser negado às novas gerações, contudo também não deve ser alienante, muito menos limitante. A literatura tem, contida em si, toda uma herança cultural elaborada e registrada por meio dos tempos e nos permite acessar conhecimentos, alteridades e experiência, muitas vezes distantes de nós (seja no tempo ou no espaço).

O ensino de literatura possibilita que os estudantes possam acessar essa herança com maior amplitude, alcançando efeitos de sentido que só podem ser percebidos quando se é letrado em literatura. Essa habilidade nos permite aderir a um discurso ou questioná-lo.

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. (PETITI, 2009, p.19.)



Essa aguçada percepção não se limita à leitura do texto literário: ela pode (e deve) ser deslocada para toda e qualquer situação de leitura, de maneira que, ao terem seu período de escolarização concluído, possam estar em sociedade com maior senso crítico.

Portanto, o letramento literário e o letramento midiático, realizados juntos, são exemplos de da possibilidade de realizar, especialmente, as finalidades da educação conforme o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (LDB, 1996, p. 24)

## REFERÊNCIAS

AFF THE HYPE. **Clássicos Resumidos para Caber no Reels: Dom Casmurro**. Disponível em: [https://www.instagram.com/reel/Co7fuqBjFUd/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==](https://www.instagram.com/reel/Co7fuqBjFUd/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==) Acesso em: 03 nov. 2023,

ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. Brasília: Edições da Câmara, 2017. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/28739> Acesso em: 04 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela Educação Midiática**. São Paulo: Edições SESC, 2022.

CALDWELL, Helen. **O Otelo Brasileiro de Machado de Assis**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2021.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PETIT, Michelle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOAREA, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

# ONDE VIVEM OS MONSTROS: O MOVIMENTO NO ESPAÇO LITERÁRIO POR MEIO DAS LINGUAGENS VERBAL, VISUAL, CRIATIVA, AFETIVA E IMAGINATIVA

Iza Reis Gomes

UFAC/IFRO/UNIR/ BOLSISTA CAPES/BRASIL

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho de composição com a Literatura infantil e juvenil perpassa por uma preocupação com o leitor, com um público que está em formação e necessita de ações que o provoquem à coautoria, à participação e ao protagonismo na leitura, na invenção e nas relações que as linguagens podem propiciar, sejam as ilustrações, a linguagem verbal, as cores, o projeto gráfico. O livro é um conjunto que envolve vários elementos como a capa, as guardas, os paratextos, as ilustrações, as cores, a narrativa verbal e as lacunas que são possibilitadas pelas leituras realizadas. A isso, podemos relacionar a percepção estética que precisa ser propiciada. Não há como trabalhar apenas com o conteúdo, faz-se necessária a inclusão da formação estética e das outras linguagens que fazem parte do todo das obras.

O livro contemporâneo de literatura infantil e juvenil nos apresenta camadas de leitura, níveis de relações entre o leitor e o texto que subvertem a leitura única. Esse texto vai além do utilitarismo, além da história única, além de um sentido único. Consideramos que a ilustração é uma linguagem que colabora com essa multiplicidade, com a criatividade e a interação dos leitores.

Neste artigo, faremos uma análise entre a ilustração e o texto verbal, investigando as possíveis relações na construção significativa para a formação de um leitor literário competente, sensível e criativo. A obra escolhida foi *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak. A proposta é identificar e analisar em que medida essa obra pode contribuir na formação do leitor literário estético por meio da confluência das linguagens verbal e imagética.

## LIVROS TRANSFORMADORES QUE NOS CONVIDAM A MERGULHAR EM SUAS TESSITURAS CRIATIVAS, AFETIVAS E IMAGINATIVAS

O livro ilustrado, segundo Linden (2018), convoca duas linguagens, o texto escrito e a imagem. A confluência das imagens propondo uma significação articulada com o texto verbal apresenta um convite para uma leitura conjunta sobre o que está escrito e o que é



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*





mostrado. Nesse artigo, trabalharemos com o livro ilustrado na perspectiva de articulação entre texto e imagens. Esses livros ilustrados são produtos de qualidade referenciados por instituições sérias como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e premiações como Hans Christian Andersen.

O livro ilustrado requer do seu leitor uma leitura sensorial, pois é uma configuração que abarca vários elementos para a construção da narrativa. É um conjunto de elementos que são acionados por meio da leitura propiciando a construção de sentidos no processo de formação literária e estética. As características do livro de literatura infantil e juvenil contemporâneo perpassam pelas suas possibilidades do dito e do não dito. Qual o interesse em ler uma narrativa em que o óbvio é dito e repetido pela imagem? Hoje, os leitores infantis e juvenis estão à frente de uma visão única e estereotipada. Eles buscam o diferente, o estranhamento, o que provoca uma atenção e exige uma participação protagonista. A literatura infantil e juvenil contemporânea exige um leitor na função de coautor, de adentrar nas entrelinhas e preencher as fissuras conforme sua experiência.

Para elucidar algumas características dessa literatura, trabalharemos com a obra da Literatura infantil e juvenil: *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak. É uma narrativa que apresenta propostas de leituras abertas e projeto editorial consistente, permitindo ao leitor transformar-se na experiência estética a partir de uma identificação afetiva, criativa e imaginativa.

Nessa perspectiva, o olhar direcionado para a composição da espacialidade e do espaço do texto, na obra selecionada, segue pela apreensão dos recursos convocados para a construção espacial da narrativa, a partir dos elementos verbal e visual. Como formas de expressão criativa da linguagem, tais recursos possibilitam aproximar o leitor por diferentes vias de comunicação e de percepção. Por esse viés, importa considerar a interação entre texto e imagem, integrados à rede de sentidos que perpassa todo o espaço enunciativo da obra. Segundo Barbieri:

A **espacialidade** do texto é caracterizada pelo uso de recursos artísticos e plásticos empregados na sua composição, tais como ritmo, sonoridade, pausas, repetições, e outros, enquanto o **espaço do texto** é constituído pela organização estrutural deste em capítulos, parágrafos, frases. [...] O entrelaçamento desses fatores colabora na composição de uma obra harmoniosa, uma vez que todos os seus elementos dialogam entre si e trabalham conjuntamente para a construção espacial da narrativa (2009, p. 122) [grifos do autor].

Portanto, a espacialidade também agrega outros elementos que, em suas materialidades, atuam como uma unidade compositiva possível de ser integrada, conforme proposto por esta abordagem, aos elementos do design do livro infantil e juvenil ilustrado contemporâneo. Na investigação sobre esses elementos, Megnegazzi e Debus (2020) relacionam a materialidade, a diagramação, a tipografia, as qualidades estilísticas do texto e das ilustrações, os acabamentos gráficos e os elementos paratextuais e peritextuais como os fundamentais que, em suas intersecções, demonstram “características do projeto gráfi-

co como elemento literário” (2020, p. 16). Todavia, neste estudo, a análise direcionada está ancorada nos elementos relacionados à disposição do texto e das ilustrações no espaço da narrativa, especialmente, no que diz respeito às qualidades estilísticas do texto, que se resvalam na diagramação e na composição espacial da narrativa.

## ONDE VIVEM OS MONSTROS? VIVEM NAS LINGUAGENS VERBAL, VISUAL, CRIATIVA E IMAGINATIVA DE MAX E DO LEITOR

O livro ilustrado não é um livro com imagens que teria a função de distrair as crianças, mas é um livro que vai além de uma literatura e leitura linear, proporciona uma experiência ímpar, em que todos os sentidos podem ser aguçados, dependendo da atuação do leitor. As duas linguagens narram a história e deixam brechas para o leitor adentrar. Trabalharemos com o conceito de livro ilustrado na perspectiva de Salisbury e Styles:

O livro ilustrado atual é definido pelo uso de imagens sequenciais, geralmente em conjunto com um pequeno grupo de palavras, que transmitem o significado da narrativa. Em contraste com o livro ilustrado comum, onde as figuras apenas enriquecem, decoram e ampliam o significado do texto, no livro infantil ilustrado as imagens e as palavras possuem a mesma importância narrativa. (2013, p. 7)

Nessa definição, percebemos o quão a crítica valoriza essa colaboração entre a imagem e a palavra para a composição da tessitura narrativa. Para analisar esse diálogo entre as linguagens, optamos pela obra *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, relançada em Portugal, em 2009, traduzida por Elisabete Ramos e publicada pela Editora

Kalandraka. Originalmente, a obra foi publicada com o título *Where the Wild Things Are*, em 1963, nos Estados Unidos. No ano de 1964 a obra foi contemplada com a medalha Caldecott, como o “mais notável livro ilustrado do ano” (SENDAK, 2013). Maurice Sendak tornou-se o primeiro autor norte-americano a receber em 1970 o prêmio Hans Christian Andersen, o Nobel da literatura para crianças.

A narrativa de Sendak nos traz um menino chamado Max que tem como característica a prática da imaginação, uma peculiaridade infantil. Em uma relação de rebeldia com a mãe, ele fica de castigo em seu quarto sem jantar. A partir daí, sua imaginação aflora e inicia-se uma narrativa dentro do seu imaginário. Cresce uma floresta dentro do seu quarto e, de acordo com a expansão da floresta, Max decide ir para um lugar onde vivem os monstros. Pega um barco e parte para esse lugar. Nesse espaço encontra monstros que brincam e o consideram como um Rei. Passaram momentos divertidos, pulando, brincando e sorrindo. Porém, o tédio surgiu e o menino decidiu voltar ao seu lugar de origem. Falou para os monstros irem dormir sem jantar. Max voltou para seu quarto, onde o seu jantar o aguardava ainda quente. Essa narrativa é acompanhada de uma construção imagética rica de sentidos e relações criativas, afetivas e imaginativas.



A capa do livro é constituída por imagens coloridas e com referência dialógica ao título *Onde vivem os monstros*.

**Figura 1** – Capa do livro *Onde vivem os monstros*



Fonte: (SENDAK, 1963. Tradução: RAMOS, 2009)

Na capa, temos a imagem de um monstro sozinho em uma possível ilha com árvores coloridas e um barco vermelho e amarelo ancorado esperando algo a acontecer. A imagem do monstro transmite uma certa calma, parece estar dormindo à espera de algo ou alguém. Todo o espaço passa uma ideia de alegria, de brincadeira, com cores vivas e claras. O único elemento que, aparentemente, destoa da ilustração como um todo é a possível tristeza e solidão do monstro. A partir dessa escolha de análise, concordamos com Lindem quando afirma: “Ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagens. [...] Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo” (2018, p. 09).

A partir dessas premissas, justificamos o início de nossa análise e leitura pela capa, um espaço que fornece indícios sobre a narrativa de Sendak. Na continuidade da análise, temos alguns personagens que se mostram e nos fornecem pistas sobre a narrativa.

**Figura 2** – Pistas sobre os monstros da narrativa



Fonte: (SENDAK, 1963. Tradução: RAMOS, 2009)

A segunda ilustração que temos sobre os monstros aparece junto com uma personagem, um menino fantasiado de lobo que parece causar medo aos considerados monstros.





O menino possui uma coroa em sua cabeça, simbolizando uma autoridade, um poder que o leitor ainda irá descobrir. Os monstros, apesar de serem enormes, com garras e patas afiadas, apresentam uma ludicidade por meio das roupas que vestem, um com uma camisa listrada e outro com uma peruca de cabelos compridos. A narrativa nos traz o imaginário da criança, a criação de monstros que não parecem causar medo, pelo contrário, há uma inversão, um estranhamento para o leitor. Nessa narrativa, não parece que haverá uma repetição de clichês e nem tampouco uma linearidade de histórias infantis amenizadas e infantilizadas.

A narrativa traz no início a relação estremecida de Max e sua mãe, colocando o leitor a par do embate entre filho e mãe. O menino vestiu sua fantasia de lobo e começou a fazer 'travessuras', como criar um ambiente lúdico em seu quarto e correr atrás do cachorro com um garfo. A mãe não gostou e ordenou que o filho fosse para a cama sem jantar e o chamou de 'monstro'. As ilustrações nos dão pistas de algumas características da literatura de Sendak. Tematicamente, essa relação entre mãe e filho pode causar alguma surpresa para o leitor por não termos uma relação ideal, de conto de fadas, de crianças boazinhas que não confrontam seus pais. Na narrativa de Sendak, visualizamos uma relação que vai de encontro aos ideais infantilizados em que o objetivo é ensinar modos de comportamento. A narrativa ultrapassa essa visão e traz momentos que proporcionam a reflexão, a discussão, o ouvir o outro em relação a determinadas atitudes. E esses momentos subjetivos na relação mãe e filho surgem quando Max se fantasia de lobo. Podemos pensar que, comumente, as crianças escolhem ser heróis, as personagens boazinhas da história. O menino faz o inverso, escolhe uma fantasia de lobo, aquele personagem famoso das histórias clássicas que representa a maldade, o errado, o que engole a chapeuzinho vermelho e devora os porquinhos. De início, já temos uma construção narrativa elaborada a partir do estranhamento, do avesso, do outro lado da história, algo que contraria a suposta linearidade dos contos infantis. Sendak escreve a partir de um novo olhar, de uma nova posição narrativa, a partir de uma personagem infantil com raiva, castigada e que brinca com a imaginação, com a criação, com o espaço fantasioso.

Segundo Rodari (1982), o princípio geral de leitura da fantasia nos livros ilustrados é o estranhamento. De acordo com as categorias de Rodari (1982), analisamos essa escolha de Sendak com as seguintes funções: experimentação, transgressão, medo e humor. A experimentação está na escolha da personagem principal, ser uma criança rebelde e que responde à mãe, destoando das outras que obedecem e se sujeitam às ordens sem dizer nada. A transgressão rompe com a ordem estabelecida, desloca o poder da mãe, na realidade ficcional, para as mãos de Max, na imaginação criada por ele. O humor e o medo são sensações provocadas pelas aparências dos monstros, vestidos com roupas coloridas e feições que despertam simpatia, e de se permitirem ser comandados por um menino. Essas funções se desenvolvem de acordo com uma estratégia de contraponto (LINDEN, 2018), à medida que a imaginação de Max vai aumentando, as ilustrações vão ganhando espaço em relação ao texto verbal. As palavras iniciais da narrativa representando a autoridade da mãe, um discurso de poder que coloca Max dentro do quarto, preso entre quatro paredes,

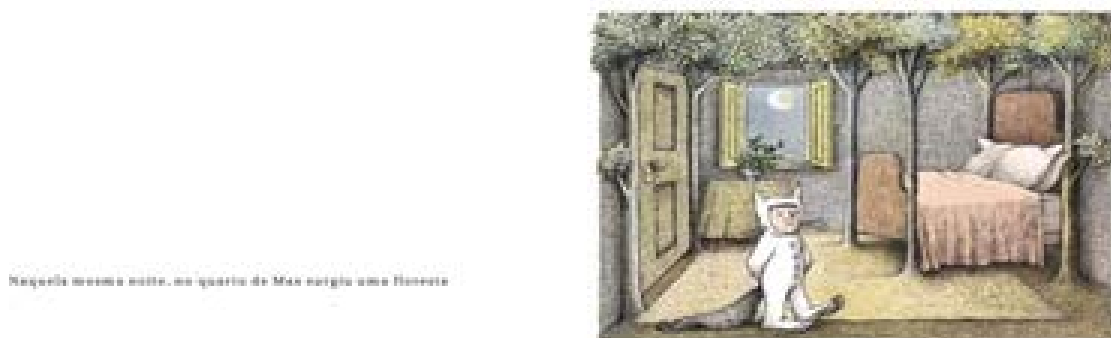




vai perdendo espaço para a floresta criada pelo menino. O quarto, um espaço que, a princípio, poderia significar aprisionamento, demarcação do fim da brincadeira, da bagunça, torna-se um espaço de criação, de libertação, de forma que Max recorre à imaginação, à fantasia, à criatividade para mostrar que aquele espaço não o prenderá. Na composição estrutural da narrativa, a ilustração acompanha essa criação, nesse contraponto com o texto verbal, há uma expansão nítida das ilustrações nessas quatro folhas duplas da narrativa.

Observando as ilustrações a partir da página 11, percebemos que há um crescimento da ilustração em relação ao espaço em branco, destinado à linguagem verbal. As imagens vão tomando conta da página em branco. A partir do momento em que Max fica em seu quarto, algo acontece. Uma floresta começa a aparecer e a crescer. Na página 11 temos o quarto sendo modificado, tendo uma floresta em crescimento, de acordo com o desenvolvimento das ilustrações nas páginas duplas. Vemos Max caminhando calmamente de olhos fechados e algumas árvores crescendo ao seu redor. A cama não possui mais pernas de madeira, e sim árvores que a sustentam. E algumas folhas começam a sair do enquadramento da ilustração, demonstrando que essa criação não cabe nessa moldura, pois é necessário ir além e buscar essas páginas duplas em branco.

**Figura 3 – A floresta e a imaginação de Max crescendo e tomando conta do espaço**



**Fonte:** (SENDAK, 1963. Tradução: RAMOS, 2009)

Nessa passagem, ao lermos o texto verbal, esbarramos no mundo ficcional: “Naquela mesma noite, no quarto de Max surgiu uma floresta”. Temos a floresta invadindo o espaço em branco e atizando a curiosidade do leitor ao se indagar: até onde irá?. Essa transgressão (RODARI, 1982) provoca relações de identificação nos leitores, possibilidades de deslocamento de olhares e percepções. Antes, nos contos infantis tradicionais tínhamos a floresta como algo a ser temido, na narrativa de Sendak ocorre o contrário, é um lugar bem-vindo e de fuga para a personagem Max. Assim, Sendak experimentou essas combinações poéticas e realocou o olhar do leitor para outros protagonistas narradores e constituídos na ruptura com as personagens clássicas. A transgressão combinada com a fantasia provoca a criatividade contrapondo a realidade aos sentidos convencionais.

Figura 4 – Floresta e ilustração em ritmo de crescimento



Fonte: (SENDAK, 1963. Tradução: RAMOS, 2009)

Max já está sorrindo e possivelmente pensando: ‘aqui quem dá as ordens sou eu, na minha imaginação, crio o mundo que quero.’ Não temos mais cama, porta, tapete, mesinha com um jarro e planta. Temos uma floresta que cresce à medida que as ilustrações também crescem. Não estamos mais no mundo da mãe e de Max. Estamos no mundo da imaginação de Max. Sendak construiu uma narrativa dentro de outra narrativa em que experimenta as linguagens para ser uma experiência prazerosa e estética com o leitor. Uma das características/funções da Literatura infantil e juvenil, segundo Colomer (2017) é iniciar o acesso ao imaginário humano. E Sendak produziu uma narrativa em que o acesso ao imaginário é realizado por uma criança, por um menino protagonista que explora seus sentidos e seu mundo ficcional.

A obra de Sendak provoca estranheza no instante que a transgressão, outra característica/função da literatura, promove a reordenação do cotidiano, do dia a dia. Não há como não reagir às surpresas e às transgressões que a história *Onde vivem os monstros* nos traz. Sendak trabalha essas possibilidades de várias formas. Uma delas são os espaços da narrativa verbal sendo ocupados, literalmente, pelo imaginário e pela floresta de Max.

Figura 5 – A floresta e/é o seu mundo imaginário



Fonte: (SENDAK, 1963. Tradução: RAMOS, 2009)





Cada vez mais, a ilustração ganha espaço na folha dupla. E a imaginação de Max caminha no mesmo ritmo, crescendo e inserindo outros elementos. Agora, temos um barco com o nome de Max indo para um lugar desconhecido onde encontrará alguns monstros. A partir do momento que o menino chega a esse lugar, vamos chamá-lo de ilha dos monstros, a ilustração ganha a página dupla por inteiro. O imaginário de Max ganha o espaço e a atenção do leitor. E Sendak dispõe a narrativa verbal para outro espaço da página, abaixo da ilustração. No início, as duas linguagens apareciam em espaços compartilhados com tamanhos parecidos. No decorrer do texto, a ilustração vai se tornando maior, abarcando o espaço do texto verbal. Agora, as duas linguagens continuam, mas em espaços e posições diferentes.

Max não se encaixa em um estereótipo, ele vai de encontro à ideia de uma criança obediente, quieta e que sofre com a solidão. Ele vai em busca do diferente, do experimentar o mundo, de construir seu espaço fantasioso. Camilo pontua sobre esse ideal de representação:

Os estereótipos que criam um ideal de beleza e representação na ilustração afastam do leitor emoções e experiências complexas com que ele deve ter contato durante a leitura das imagens. O medo, o asco, o terror, a dor, a tristeza, a morte, o prazer a frustração são elementos presentes no universo fantástico que a ilustração de qualidade cria para que o pequeno leitor possa experimentar o mundo. (2021, p. 70)

Max continuou sua viagem fantasiosa pela ilha dos monstros e, contrariando o óbvio de que as crianças têm medo de monstros, manda-os se calarem e diz ser o maior monstro de todos. Analisamos aqui uma quebra de estilo na narrativa infantilizada, Max se distancia de personagens frágeis, estereotipados, infantilizados e toma conta da situação. Faz um jogo de ordem com os monstros, os enfrenta e se move nos espaços imaginários que toda criança possui e desenvolve, quando é provocada a construí-los.

**Figura 6 – O rei Max e seus monstros**



Fonte: (SEDAK, 1963. Tradução: RAMOS, 2009)

Nessa parte da narrativa, observamos que a ilustração ocupa todo o espaço da folha dupla. Há uma predominância dessa linguagem em relação à verbal. Temos uma personagem criança que toma conta da narrativa e das ações, ela é a protagonista,



domina e comanda toda a sequência narrativa de festa e brincadeiras. Na segunda imagem, temos a ilustração tomando conta da página dupla. Não há texto verbal, apenas imagético. É o domínio da ilustração na narrativa, conseqüentemente, do mundo imaginário de Max sobre a palavra, que a princípio, era de poder da mãe. Esse jogo entre as linguagens é outra característica da produção literária infantil e juvenil contemporânea. São jogos de ambiguidade entre a realidade e a ficção que nos levam a validar o pacto da fantasia.

Depois de se divertirem, Max ficou cansado e só desejou uma coisa: voltar ao lar. Sentiu o cheiro de algo familiar do outro lado do mundo e voltou ao seu quarto, a sua casa, ao seu lar. Mas, antes, não esqueceu de mandar os monstros para a cama sem jantar. Nesse espaço-tempo, ao contrário da passagem inicial – a viagem do quarto ao mundo imaginário de Max – a duração da volta foi menor, mais rápida. A linguagem verbal voltou e ocupou novamente o espaço anterior.

**Figura 7 – O imaginário e o quarto**



**Fonte:** (SENDAK, 1963. Tradução: RAMOS, 2009)

Um fato interessante aconteceu com a ilustração na volta dessa viagem. Assim como a ilustração começou a diminuir sua ocupação na folha dupla, Max também iniciou uma volta à sua realidade, com a janta o esperando ainda quentinha. A imaginação de Max mostrou vida junto com o crescimento da ilustração. São duas forças que acompanharam o menino em sua jornada fantasiosa: linguagem e imaginação permitiram a presença do leitor num texto que também discutiu a relação mãe e filho, rebeldia, criatividade, saudade, poder e fantasia. São linguagens que possuem um ritmo de acordo com o andar da narrativa, texto verbal e ilustração acompanham a imaginação de Max.

Sendak, como um escritor e ilustrador criativo, não deixa o final da narrativa sem pontuar algumas situações que nos fazem refletir sobre o tempo. A viagem de Max ao mundo dos monstros acontece num tempo de mais ou menos dois anos, entre ida e volta. Mas ao chegar no quarto, a janta que havia sido deixada por sua mãe, no momento de sua saída para o mundo imaginário, ainda estava quentinha. Temos dois tempos na narrativa. Um tempo da narrativa de Max e seu mundo imaginário com os monstros; e um tempo da narrativa em que sua mãe deixava a janta quente. Sendak brinca e desconfigura o tempo e o espaço lineares.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A plasticidade poética, materializada nos enunciados verbal e visual na obra, dá visibilidade ao papel exercido pelas ilustrações no texto literário infantil e juvenil, como elemento da composição das espacialidades da narrativa. Em diferentes formas de expressão artística, texto e imagem atuam na construção de caminhos que possibilitam uma interação mais significativa com o leitor.

Na obra *Onde vivem os monstros*, as linguagens verbal e visual constroem uma dança de ir e vir, uma concatenação rítmica que provoca o leitor a entrar nesse baile e sentir as experiências do menino Max ao criar sua própria história e seu mundo imaginário. São relações complexas entre mãe e filho sendo discutidas e problematizadas pela ilustração, pela literatura, pelo direito ao fantasioso, ao caráter imaginoso (SOSA, 1993) que toda criança possui e desenvolve, de acordo com as possibilidades e condições. As camadas de leituras não precisam ser acessadas de uma vez, há momentos de apreensão da arte e da ficção. Como disse Oliveira (2008), a leitura de uma obra de arte, no nosso caso, um livro ilustrado, se dá por camadas, níveis, filtros esclarecedores, escolhas realizadas pelos leitores naquele momento; são aproximações que nos revelam uma das muitas faces da arte. Propiciar a experiência estética e literária com crianças e continuar com adultos é uma grande provocação que enfrentamos, porém o desafio está proposto.

Portanto, os recursos que se entrelaçam na composição da espacialidade do texto *Onde vivem os monstros* aliam-se à proposta enunciativa da obra revelada na leitura da palavra e da imagem, das lacunas e dos espaços em branco. São fissuras deixadas para os leitores que tornam a experiência estética literária uma eterna reconstrução de interações humanas que, por meio de uma história alcança a sintonia entre várias linguagens, verbal, imagética, sensorial.

## REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Cláudia. Arquitetura literária: sobre a composição do espaço narrativo. In: BORGE FILHO, Oziris; BARBOSA, Sidney (Org.). *Poéticas do espaço literário*. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009.
- COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Sesi-SP, 2018.
- MARTINS, Camilo. Desenhando nas paredes – a ilustração nos livros para a infância. In: GOMES, Alexandre de Castro; BARRETO, Cintia. *Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação*. Divino de São Lourenço, ES: Semente Editorial, 2021.



MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura; GONÇALVES, Fernanda (Org.). *Livro objeto e suas arti (e)manhas de construção*. Curitiba, PR: Editora MercadoLivre, 2020.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli*: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Tradução de Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.

SALISBURY, M.; STYLES, M. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo, Rosari, 2013.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. 9. Ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

SENDAK, Maurice. *Onde vivem os monstros*. Tradução: Elisabete Ramos. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal, 2009.



# OS DILEMAS DE MEDIAÇÃO DE LIVROS E O ENVOLVIMENTO DE PRÉ-ADOLESCENTES NA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

Ana Luiza da Costa Lima Vidal

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Ana Beatriz Silva de Moraes

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na atuação como autoras deste trabalho, somos uma pedagoga egressa e uma licencianda em Pedagogia, ambas com formação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 2023, nós fizemos parte do projeto *Lá vem história*, que promoveu a mediação de livros literários em escolas públicas, dentre outras atividades educativas, artísticas e culturais viabilizadas pela Organização Não Governamental (ONG) *Parceiros da Educação RJ*.

Por meio de uma parceria com a UFRJ, o *Lá vem história* constituiu-se como um projeto de extensão. Dentre as três funções universitárias, pesquisa, ensino e extensão, que se intertengem, a participação neste projeto ocorreu prioritariamente como uma extensão, ou seja, se dirigiu para além dos muros da Universidade, e abrangeu várias escolas do município do Rio de Janeiro. A partir desta atuação, tivemos o primeiro contato com a sala de aula como professoras, visto que se abriu a oportunidade de uma experiência de iniciação à docência. Assim, nos conectamos com a vertente do ensino, e compreendemos que o projeto se configura como uma formação inicial complementar.

Podemos descrever a organização do projeto em duas partes: 1) A presença de mediadoras de leitura de livros literários, com a frequência de duas vezes por semana em cada escola pública, com carga horária de 6 horas por dia, que atenderam as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e, excepcionalmente para o sexto ano, do Ensino Fundamental II; 2) Uma vez por semana, programávamos reuniões com a coordenadora, da qual participava toda a equipe de mediadores. As reuniões semanais ocorriam no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC, sob supervisão da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ludmila Thomé de Andrade, em que fomentava-se a troca de experiências e de práticas de mediação entre pares, que agiu como impulso inicial da pesquisa a seguir, resultando no encontro de questionamentos e reflexões das autoras.

Assim era orientado, estruturado e planejado o trabalho de mediação de leitura por nós, professoras em formação inicial, que pretendemos esboçar aqui neste artigo. Nas es-



colas, buscávamos desenvolver a leitura pelo prazer, o que Magda Soares apontou como o “*ler para ler*” (2011). Isto é, nas mediações de leitura, desviamo-nos da *imprópria escolarização da literatura* (*idem, ibidem*), na qual a literatura é didatizada sendo levada às escolas com uma intencionalidade voltada ao ensino, por meio de deveres ou de tarefas com fins avaliativos. Desta maneira, justificamos a pesquisa pela relevância de estudos sobre difusão de leitura literária em espaços escolares.

No entanto, ainda que visando o contato literário, deparamo-nos, no decorrer da mediação, com situações de conflitos entre alunos e alunas pré-adolescentes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que alteravam a dinâmica da mediação, emperrada por uma representação da forma tradicional da escola com docentes dominadores do ambiente (Vincent *et al.*, 2001).

Tendo em vista que as crianças movimentavam demandas que apresentam interesses e necessidades diversas, além das propostas que apresentamos, questionamo-nos: como mobilizar a mediação de livros na escola de modo que esta ação promova o envolvimento de alunos e alunas com a literatura?

A partir disso, o objetivo desta pesquisa foi identificar os dilemas no envolvimento desses pré-adolescentes com a literatura no espaço escolar e a metodologia utilizada consistiu na elaboração e análise de relatos do planejamento das aulas e do que foi executado de fato, sob uma perspectiva discursiva que escuta a voz das crianças (ANDRADE, 2011). Ademais, com base nos estudos de Pino (2000), discutimos o conceito de mediação de Vygotsky em nossa atuação neste projeto.

## A FORMAÇÃO DE LEITORES PELA MEDIAÇÃO

O objeto livro é utilizado muitas vezes no espaço escolar de modo equivalente a uma ferramenta para a aprendizagem, isto é, os livros convertem-se em um meio para se chegar no conteúdo explicativo, como um *suporte didático* (Soares, 2011, p. 8). Por esse motivo, a formação de leitores no projeto *Lá vem história* buscava viabilizar o contato literário e propiciar o prazer das crianças pela leitura, ao contrário da *imprópria escolarização da literatura* (Soares, 2011) que transforma o literário em escolar.

[...] na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (Soares, 2011, p. 8).

Em nossa atuação nas escolas públicas, direcionávamos propostas que fossem relacionadas ao interesse das crianças pelo objeto livro para formar uma relação dialógica e



horizontal com os alunos e as alunas a partir da mediação de leitura. Compreendemos, com base em estudos de Vygotsky (PINO, 2000), que a mediação foi o ato de estabelecer um elo entre as crianças e os livros por meio da linguagem. Assim, fomentávamos a escuta de diferentes sentidos e significados construídos na leitura, a partir de diálogos e atividades artísticas e lúdicas que reconheçam a arte como uma linguagem, a forma estética do texto literário, sua expressão subjetiva e potencialidade de estímulo ao imaginário.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA

Metodologicamente, a partir de relatos do planejamento de aulas e das mediações efetivamente ocorridas, analisamos a ação da leitura sob uma postura discursiva da escola, que escuta a voz das crianças, em concordância com Andrade:

Pela voz das crianças, além de sua experiência extraescolar, também atua sua experiência escolar. O aluno ocupa sua vez, expõe suas compreensões ou interpretações individuais, e ambas são consideradas na continuidade e no desenvolvimento dos processos. (2011, p. 2)

À vista disso, relatamos situações de nosso trabalho docente – mesmo que iniciantes, assumimos a posição de docência – destacando as interações, entre as crianças, e elas mesmas e nós mediadoras. Ana Beatriz traz uma situação que a deixou reflexiva, pois a turma ficou em choque por causa da opinião de uma aluna, e Ana Luiza narra um conflito durante a aula e uma atividade que não ocorreu como planejada, que a levou a repensar a dinâmica de mediação em uma turma.

## RELATO DE ANA BEATRIZ

Na semana anterior após a realização das atividades aqui descritas, em uma turma de 4º ano, as crianças estavam curiosas para saber o livro que iríamos ler na semana seguinte, como sempre. Muitos olhos atentos e curiosos me seguiam e, nesse momento, percebi que ainda faltavam cerca de oito minutos para encerrar o nosso encontro. Desde o início do projeto, me atentei a planejar atividades e leituras que estivessem em sintonia com o interesse deles e, apesar de haver poucos recursos (folhas, lápis, tesouras, colas, etc), em um tempo muito curto, essa sintonia era essencial para que houvesse um envolvimento e estimulação de outros meios de exploração da leitura em sala de aula, com atividades artísticas.

Por esse motivo, já que eu havia levado o livro da próxima semana na bolsa, resolvi montar um jogo da forca (Figura 1) para tornar esse último momento divertido e apresentá-los nossa próxima leitura. A turma ficou animada com a ideia e, ao invés de colocar o nome do livro, Travadinhas, de Eva Furnari, coloquei o gênero literário para que eles descobrissem. Todos participaram. Quando descobriram que seria um livro de trava-línguas eles ficaram muito animados, já que na semana das férias de julho houveram várias



atividades recreativas na escola e em determinado dia, com poucos alunos e alunas presentes na escola inteira, resolvi fazer uma dinâmica geral, em que fizemos um círculo no pátio e cada um tentaria ler algum dos trava-línguas, passando o livro de mão em mão, com todos no pátio.

Figura 1: Jogo da forca com o tema “gênero literário”.



Fonte: Autoria própria.

Voltando à sala de aula do 4º ano, após a turma identificar o gênero literário na forca, uma das alunas se ofereceu para apresentar o livro, anunciando o título, a autora e lendo a quarta capa (contracapa). Então, na semana seguinte, relembramos esse momento e partimos para a leitura. Fiz a proposta de cada um ler uma página novamente (em cada página havia um trava-línguas) e no decorrer da leitura percebi que os alunos e alunas estavam entusiasmados. As risadas ecoavam pela sala enquanto ouviam os colegas. No final, propus que escolhessem entre três atividades: Escrever seu próprio trava-línguas, fazer uma dobradura sobre alguma parte do livro que tenha sido de seu interesse ou fazer um desenho.

Eles escolheram fazer uma dobradura, foi quando um deles pediu para fazer um rato, pois queria fazer “O rato roeu a roupa do Rei de Roma”. Quando o resto da turma ouviu, também quis fazer. Logo, quando vi que todos queriam, confirmei a informação pedindo para que os que queriam fazer o rato levantassem a mão e logo vi todas levantadas.

Ao final do encontro, quando as dobraduras estavam prontas e todos estavam focados em desenhar os detalhes, pintar e enfeitar, fiquei surpresa que uma aluna olhou para mim enquanto a turma estava em silêncio e disse “Nossa, que chato!”. Imediatamente outro alu-





no, incomodado, repreendeu o comentário. Eu, por não saber o que dizer, pensando sobre a situação que havia acabado de acontecer, não consegui elaborar algo para responder ou perguntar no momento. No final do dia, muitos questionamentos invadiram minha mente, principalmente sobre o porquê dela ter achado a atividade chata, já que também havia levantado a mão e estava animada para fazer sua dobradura. Talvez ela estivesse esperando por algo mais dinâmico, ou não estivesse tão interessada no tema quanto eu achava que estaria.

Nesse caso, também pensei sobre a necessidade de ser flexível e estar atenta às reações e o que eles, como os principais sujeitos da escola tem a dizer, pois cada momento é uma oportunidade de aprendizado conjunto. Me formo mediadora nesses momentos de reflexão.

## RELATO DE ANA LUIZA VIDAL

Contextualizando, a turma do 5º ano do ensino fundamental apresentava dificuldades em se concentrar no momento das mediações literárias. Isto, pois, durante a leitura dos livros surgiam muitos conflitos que atrapalhavam o fluxo da história. A fim de criar um ambiente propício para a mediação, em aulas anteriores montamos juntos e juntas uma série de combinados: não era permitido gritar durante as aulas, mandar outras pessoas se calarem, brigar e ofender uns aos outros, desrespeitar a professora ou segurar o livro sem cuidado, com o risco de danificá-lo.

Na primeira aula após o retorno do recesso, o planejamento foi dividido em quatro momentos: 1) Relembrar os livros que tínhamos lido juntos, as atividades realizadas e os combinados citados acima; 2) Conversa sobre o que é autonomia. Anteriormente, na construção dos combinados, comentei que eles e elas já tinham idade para exercer maior autonomia, porém que deveria ser feito a partir de regras que organizam a escola para isso acontecer de modo seguro. Assim, uma das alunas me perguntou o que era autonomia e decidi levar para a turma; 3) Escolher, coletivamente, entre fazer um mural ou a leitura de um livro. O mural seria montado com as atividades artísticas que as crianças tinham produzido a partir dos livros que foram lidos. 4) Confecção do mural ou leitura do livro.

O momento inicial ocorreu com a participação dos alunos e das alunas, que responderam às perguntas do que se lembravam sobre os combinados, os livros e as atividades. Em seguida, aconteceu a conversa sobre autonomia, questionei o que eles achavam que era, e expliquei o significado: a capacidade de pensar por conta própria e tomar decisões do que é melhor para si. Para o terceiro momento, antes da votação, as crianças tiveram a oportunidade de defender cada uma das opções. Uma parte da turma foi contra fazer o mural, argumentando que se preocuparam que outras crianças poderiam estragar os trabalhos na exposição das artes pela escola. A maioria estava a favor, e defendeu o interesse de apresentar suas produções artísticas para todos e todas da escola, foi a opção que ganhou a votação.



Contudo, apesar da maioria ter escolhido o mural, poucos se mobilizaram para sua construção. As crianças que foram contra o mural, se juntaram com outras e sentaram em um canto da sala. Alguns que votaram a favor também não se movimentaram para participar da confecção. Na tentativa de não deixar que apenas seis alunas e um aluno fizessem todo o trabalho, fui em cada um/a conversar sobre a atividade e dar ideias, alguns se incluíram, outros continuaram dispersos. Nessa movimentação, tive um conflito com uma das alunas que não quis participar da confecção do mural, envolvendo uma caneta de quadro.

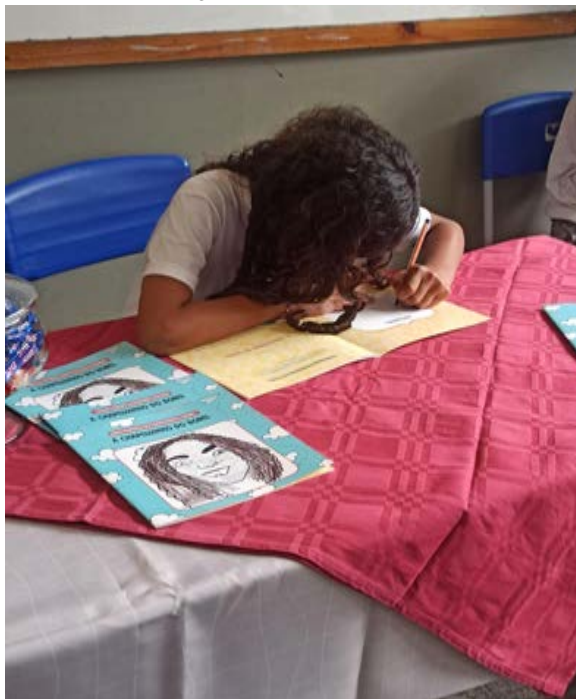
As canetas de quadro da escola eram pagas pelas próprias professoras da instituição, pois a prefeitura não era assídua em repor os materiais. Por isso, para evitar mais custos, elas não emprestavam aos alunos e alunas. No entanto, uma das alunas pegou a caneta guardada e foi desenhar no quadro. Na hora, tive que chamar atenção, pontuei que a aluna deveria ter pedido emprestado, e expliquei o motivo que ela não poderia usar. A aluna respondeu que a caneta não era minha, mas da professora regente, então continuaria usando. Conversei que, independente disso, eu era a responsável pela sala, e tinha o papel de cuidar do material. Ela devolveu a caneta para mim depois disso, mas eu fiquei chocada com o questionamento de autoridade durante uma aula que propõe um exercício de autonomia para as crianças.

No final da aula, o mural não ficou completo, pois poucos alunos e alunas participaram da atividade. Fiquei me questionando se todo mundo que votou pelo mural de fato era a favor dessa escolha, ou se votaram pela vontade de evitar a outra opção, que era realizar a leitura do livro. A professora regente já havia comentado comigo que a turma era muito agitada e conflituosa pois as crianças vivenciavam uma realidade de violência, de modo que na percepção dela não seriam capazes de acompanhar a mediação de leitura. Ora, essa atividade implicava em momentos de silêncio para a escuta da história e o de conversas sobre o que foi lido, respeitando a vez do/a outro/a de falar e esperando a sua. Porém isso se tornou uma preocupação para mim, pois desse modo os conflitos inviabilizariam a experiência literária e, nesse contexto, como eu poderia proporcioná-la?

Refletindo sobre as características da turma, a maioria se empenhava nas produções artísticas realizadas a partir da leitura dos livros, sejam as escritas estéticas ou de desenhos. Com isso em mente, solicitei para a Parceiros da Educação a confecção de um livro com e para as crianças. Levando em conta que o livro seria um trabalho multitarefa, poderia ser mais viável do que o mural, em que a turma precisava trabalhar toda junta. Como se tratava de um projeto a longo prazo, poderia relacionar a construção do livro com outras leituras e o interesse estaria mais presente já que eles e elas seriam os próprios autores e autoras. Foi assim que nasceu o livro “A chapeuzinho do Borel”, produzido pela turma do quinto ano, em que votamos a decisão de cada parte da história durante as aulas e as crianças se dividiram entre ilustradoras e escritoras. Junto da escola, a ONG colaborou com a organização de uma sessão de autógrafo para a entrega dos livros, contando com a presença dos alunos e alunas e seus familiares (Figura 2).



Figura 2: Sessão de autógrafo do livro “A chapeuzinho do Borel”.



Fonte: Autoria própria.

As crianças criaram uma história que se passava no morro do Borel e tinha inspiração da realidade que elas vivenciavam, já que a maior parte da turma residia lá ou nas proximidades. Nos momentos de leitura deste livro, produzido por meio de um trabalho de autonomia, elas se concentraram de modo mais efetivo do que qualquer outro livro lido anteriormente.

## ANÁLISES REFLEXIVAS

A partir das situações apresentadas, identificamos dilemas que atravessam os alunos e alunas pré-adolescentes e as mediadoras que também são parte desse processo. Em ambos os relatos, mesmo que cada etapa da atividade tivesse sido construída com as crianças, e o planejamento acompanhasse o interesse delas, isso não significava que a atividade ocorreria sem nenhum desafio. Na primeira situação, a votação para a confecção de dobraduras teve um resultado unânime, contudo uma aluna demonstrou uma opinião negativa que deixou a turma em choque. Já no segundo relato, a votação foi decidida pela vontade da maioria e alguns alunos não se sentiram contemplados, o que ocasionou uma dispersão e conflito, fugindo do planejamento.

Levando em consideração que as crianças estão em uma idade pré-adolescente em que surgem questionamentos de autoridade e maior expressividade de opiniões, questio-





namos a forma escolar para entender os desafios enfrentados no dia a dia da mediação. Vincent *et al.* refletem a escola “como o lugar da aprendizagem de formas de exercício do poder” (2001, p. 30), na qual o/a docente exerce o papel de detentor do poder, por meio de ordens que condicionam relações de hierarquia em que discentes estão em posição inferior, e docentes ocupam uma posição de superioridade.

Essa concepção nos leva a pensar sobre o espaço de trocas construído pela mediação, em que os/as alunos e alunas expressaram suas opiniões sobre as leituras e as atividades realizadas. Como, por exemplo, no relato da Ana Beatriz, de uma situação em que a aluna fez um comentário que foi recebido de forma negativa. Contudo, investigando nesta pesquisa, o fato da pré-adolescente se expressar pode ter sido possível por ela sentir abertura para tecer sua opinião naquele espaço.

Assim, analisamos que cada momento e encontro é marcado por alguma interação que muitas vezes é imprevisível, sendo ilusório esperar que o planejamento saia da forma que foi pensado em primeiro lugar. As trocas com alunos e alunas têm a possibilidade de manter as atividades mais próximas ao planejado ou de fluir por outras vertentes completamente diferentes da inicial, modificando a dinâmica da mediação. Não cabe interpretar como algo negativo, mas uma oportunidade de escuta das vozes das crianças e valorização delas, em que o/a aluno/a “expõe suas compreensões ou interpretações individuais, e ambas são consideradas na continuidade e no desenvolvimento dos processos” (Andrade, 2011, p. 2).

No relato de Ana Luiza, as crianças apresentavam dificuldades na escuta da leitura e no envolvimento da experiência literária da mediação que requer uma relação dialógica. Em busca de se conectar aos interesses dos alunos e alunas, a educadora investiu na confecção de um livro coletivo e autoral. O que foi viabilizado a partir da concepção de que o planejamento das atividades não deve ser verticalizado, isto é, feito de forma hierarquizada, de docente para discentes, porque a sala de aula é fluida e cada um/a dos alunos e das alunas presentes é um indivíduo espontâneo com vivências e modos de experienciar o mundo diferentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, retomamos o problema: como mobilizar a mediação de livros na escola de modo que esta ação promova o envolvimento de alunos e alunas com a literatura? Após as reflexões desta pesquisa, pontuamos que esse papel é mobilizado ao considerar o planejamento de atividades escolares de maneira horizontal. Na mediação da literatura, a figura docente é deslocada do papel de dominação da sala de aula, e reconhecemos que nós mediadoras também somos sujeitos nesse processo, em conjunto com os alunos e alunas. Desse modo, buscamos uma relação não verticalizada, pautada pelo equilíbrio das trocas que emergem com as alunas e alunos e de nossas expectativas com os planejamentos propostos.

A partir de encontros de pares do projeto que impulsionaram este trabalho, notamos a ocorrência de vivências parecidas em sala de aula, em que conflitos e situações inesperadas surgem, porque a escola é um lugar dinâmico. Assim, precisamos lidar com a mudança de planejamento como uma oportunidade de aprender sobre as diversas necessidades, diferentes opiniões e desafios das crianças. Por fim, destacamos que é fundamental a escola promover a literatura infantil e juvenil por meio de atividades e propostas que se embasam no interesse das crianças e jovens pela leitura, visando proporcionar a experiência literária, como é o intuito do nosso projeto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Novos espaços discursivos na escola, formadores de novos leitores, de uma nova língua escrita”. **Revista Pátio**, 2011.

PINO, Angel Sirgado. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, 2000.

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

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Belo Horizonte: **Educação em revista**, n. 33, p. 07-47, 2001.



# OS SABERES PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA

**Daniele Rodrigues do Nascimento**

*Universidade Federal do Pará*

**Nilo Carlos Pereira de Souza**

*Universidade Federal do Pará*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando pensamos na formação do leitor, uma das primeiras coisas que nos vem à mente são as muitas dificuldades que envolvem um processo em si bastante complexo. Foi com esse entendimento que iniciamos no início de 2013 um estudo que buscasse identificar as maiores barreiras para a formação do leitor nas escolas, assim como, as melhores vias para se alcançar práticas exitosas de mediação de leitura. Para tanto, voltamo-nos para o âmbito escolar desenvolvendo ações de mediação de leitura, realizando entrevistas com alunos e professores, interagindo diretamente com todos os sujeitos que compõem o sistema de educação escolar. No final do estudo, que perdurou por mais de dez anos, foi possível construir um conjunto de princípios que vão ao encontro de nosso desejo de fomentar o gosto pela leitura.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, partimos de alguns conceitos primordiais que nos levaram à mediação de leitura. O primeiro deles foi o de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, de Vygotsky, conceito que deixa claro que parte do desenvolvimento humano só é possível com o auxílio de outro sujeito com maior experiência. Se ajustando à ZDP vygotskyana, também abordamos as categorias de “andaime” propostas por Jerome Seymour Bruner. A andaimagem (*scaffolding*), segundo Bruner (1976), é o processo pelo qual um adulto passa a estruturar o contato da criança com as ferramentas e com o conhecimento de mundo. O passo a passo dessa condução se assemelha ao processo de construção de um edifício, onde se tem o auxílio de andaimes para trabalhar as partes mais elevadas da obra. Após o término da construção, os andaimes são retirados sem qualquer prejuízo à edificação. A metáfora do andaime traz uma concepção de aprendizagem como uma construção colaborativa: os andaimes são elementos apresentados aos sujeitos inexperientes que servem como meio para se alcançar níveis mais complexos da vida e superar as dificuldades individuais. Com co-autoria de David Wood e Gail Ross, Bruner apresenta seis categorias de andaimes: a) recrutamento; b) redução no grau de liberdade; c) manutenção de direção; d) ênfase em traços críticos; e) controle da frustração; f) demonstração. A partir dos trabalhos desses dois autores, fomos agregando outros conceitos que se articularam em favor da construção de alguns saberes que podem auxiliar o trabalho de formação do gosto pela leitura. Nesse trabalho, buscaremos apresentar um esboço desses saberes, discutindo um conjunto de princípios formulados a partir dos dados levantados na pesquisa.



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



## OS SABERES MEDIACIONAIS

A mediação de leitura é antes de tudo uma relação que envolve o contato entre mediador e leitor iniciante – para que haja a mediação é necessário que se tenha esse encontro. O *princípio da relação interpessoal* impõe uma lógica irredutível: a mediação é uma ação humana, ela faz parte da natureza humana de agrupamento social. De fato, a mediação revela uma necessidade primitiva que garante as condições humanas de sobrevivência. No caso da mediação de leitura, essa interação acontece de forma potencializada em virtude da linguagem. Para Vygotsky: “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1991, p. 30). A linguagem, portanto, foi essa primeira ferramenta sistemática de interação social.

Dessa feita, a mediação só acontece tendo em vista a possibilidade de comunicação entre os sujeitos envolvidos. O conceito de comunicação que buscamos estabelecer para compreender o fenômeno da mediação ultrapassa o entendimento convencional de um processo que consiste meramente no compartilhamento de sinais enviados e recebidos. A proposição que desenvolvemos foi a mesma introduzida por Bakhtin (1988) para se pensar a linguagem para além do enunciado: o que importa agora é a enunciação em toda sua dinâmica.

Muito se fala da perspectiva dialógica bakhtiniana, mas por que ela interessa para a compreensão do fenômeno da mediação? Em primeiro lugar, se faz necessário pensar nas camadas do diálogo. Existe um diálogo que se trava entre os interlocutores e um diálogo que acontece dentro do enunciado. É nesse sentido que se pode dizer que nenhum discurso brota do nada, as palavras proferidas nascem sempre de outras vozes. No entanto, mais importante para a mediação de leitura não é saber que ressuscitamos a voz de outrem quando nos expressamos. O primordial na mediação de leitura é entender que essas características da linguagem no ato comunicacional constituem-se em um amplo campo de batalha: “O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (BAKHTIN, 1988, p. 45).

O signo se mostra, muitas vezes, um fiel soldado em favor da ideologia dominante, tentando a todo custo forçar uma aparente estabilidade nas relações de poder. A mediação seria um contrapeso diante da dialética interna do signo, revelando os contrassensos e as armadilhas, expondo as crises e os conflitos. A mediação, nesse caso, é um ato revolucionário dentro do processo comunicacional. Os conflitos e as relações de dominação, assim como as estratégias de resistência e adaptação são componentes primordiais no fenômeno da mediação, eles potencializam a atitude responsiva e impulsionam as transformações necessárias para se completar o ciclo da mediação.

Se o princípio comunicacional estabelece a mediação de leitura numa trilha para um sentido profundo da linguagem, uma das grandes preocupações do mediador é esta-





belecer um jogo de sentido em que o leitor em potencial aceite participar, pois de alguma forma ele se vê envolvido, tanto pela força interna do signo, quanto pela relação proposta pelo mediador. Nesse caso, é preciso entender que as palavras constituem o principal elemento para estabelecer um tipo de relação adequado para a mediação de leitura, ou seja, uma relação afetiva. A discussão sobre o papel da afetividade na formação humana é matéria de reflexão que ganhou maior interesse a partir dos estudos de Henri Wallon (2010). O psicólogo francês partiu do pressuposto de que a aprendizagem é um processo que abrange a completude do indivíduo, composto pelos elementos: cognitivo, motriz, afetivo. Ou seja, os fatores orgânicos se integram aos sociais, não podendo um ser compreendido sem a influência dos outros. Os efeitos das emoções podem levar à aproximação ou ao afastamento entre os sujeitos envolvidos na leitura.

O envolvimento de caráter afetivo entre mediador e leitor iniciante se torna tão importante quanto às práticas de leitura, propriamente ditas. Isso significa dizer que outras ações, algumas não envolvendo diretamente o ato de ler, precisam ser realizadas ao longo do processo: visitas às bibliotecas públicas, sarau literário, rodas de conversas com escritores, jogos de tabuleiros, etc. Todos esses tipos de ações ajudam na aproximação entre os sujeitos, é um tempo disponibilizado para se identificar os traços fundamentais para os ajustes afetivos. Desenvolvidos os laços afetivos, no qual se reconheça o respeito e a confiança mútua como característica fundamental do processo, abre-se o campo para proliferação da mediação. Além disso, é preciso erradicar as ameaças, exibindo cargas emocionais e instruções afetivas.

Porém, falar de afetividade ainda é muito amplo. Faz-se necessário especificar como se dá esse processo de envolvimento interpessoal que deve gerar experiências positivas. O primeiro passo é atrair e envolver o aluno para o campo da mediação, isso faz parte do *princípio da conquista*. Quando pensamos em conquistar o leitor em potencial para o campo da leitura, pensamos no trabalho de Guy Bourgeault (2018) que discute a figura do professo sedutor: sujeito que consegue construir uma relação edificante e afetiva com o aprendiz. Segundo o autor, esse processo teria seu início com a desestabilização das certezas, um momento em que o leitor é levado a se confrontar com o desconhecido. Posterior a esse momento, teríamos uma fase de apoio à exploração, situação em que há o acompanhamento e o incentivo do mediador para que aconteça a busca pelo conhecimento. Por fim, teríamos o ajuda na estabilização temporária de novas bases de certezas. Esse é o momento de auxílio onde o mediador faz uso de seus conhecimentos epistemológicos. Quando o resultado no final da mediação é a busca autônoma do aprendiz pelo conhecimento, então a figura do professor sedutor alcançou seu propósito.

O que se almeja com essa concepção de sedução é antes um comportamento ético do mediador. Nesse sentido, a conquista do leitor precisa ser conduzida passo a passo. Foi essa consciência que nos levou ao *princípio da condução*. O primeiro ponto que deve ser trabalhado pelo mediador é a clareza durante a mediação. Fazer com que o processo todo seja inteligível é fundamental para que o leitor iniciante mantenha-se interessado em continuar a ler. Isso porque a clareza lhe dá confiança e possibilitam a escolha em participar



ou não da mediação. Essa clarividência do processo mediacional exige conhecimentos específicos que favoreçam a criação de elos entre o texto e a subjetividade do leitor. Por isso, não raro, a mediação de leitura eleva o grau de complexidade conduzindo ao plano da reflexão.

Com o nível de confiança elevado, o leitor iniciante tende a se sentir mais motivado, se aventurando em reflexões mais profundas – momento ideal para se trabalhar o princípio da motivação. No que se refere à mediação de leitura, é possível identificar algumas estudos que nos ajudam a pensar a motivação do leitor. Edward Deci e Richard Ryan (1985) desenvolveram pesquisa em torno da questão e apresentaram a Teoria da Autodeterminação (TAD). Para eles, quando sofremos influência dos elementos intrínsecos, toda a energia que se usa para uma ação é a essência das motivações intrínsecas, o que constitui a autodeterminação: impulsos subjetivos em relação com fatores externos. Segundo a TAD, possuímos estruturas psicológicas básicas que se mantêm relação com o mundo: a) necessidade de autonomia; b) necessidade de competência; c) necessidade de pertencimento. A necessidade de autonomia é um estímulo causado pela boa sensação de gerir a própria vida, criando o sentimento de liberdade e de poder satisfazer os interesses sem interferência de terceiros. Decerto que não se trata de uma liberdade plena, mas do grau de percepção que o sujeito acredita ter de controle da própria existência. A necessidade de competência se refere a necessidade de se sentir capaz diante das tarefas que lhe são propostas, o que também resulta em prazer pessoal. A necessidade de pertencimento fala da segurança que se busca quando nos relacionamos dentro de um grupo – sentir-se parte de um grupo é fundamental para se criar sentimentos positivos de motivação.

Dessa forma, o apoio que se recebe – no sentido de se ter mais autonomia, competência e um melhor relacionamento – concede aos indivíduos mudanças significativas em sua concepção de mundo: “Na medida em que são capazes de vivenciar o incentivo a autonomia, as pessoas serão mais propensas a interagir ativamente com boas práticas sociais e, assim, realizar voluntariamente ou autenticamente os comportamentos inspirados por elas” (CARVER; SCHEIER, 2000, p. 239. Tradução nossa). A busca por respostas, as questões que nos assolam, os desafios que se apresentam são os motores de uma inquietação humana. Assim, o conhecimento é uma aventura que se dá entre o individual e o social, com estímulos que vão para além dos termos normativos. O resultado desse envolvimento na mediação de leitura acaba sendo mais autonomia do leitor.

O maior grau de autonomia na leitura deve ser um dos objetivos do mediador. Quando Jacques Rancière (2002) publicou **O mestre ignorante**, ele estabelece uma reflexão no mínimo curiosa. A ideia seria de que se poderia ensinar qualquer ciência a qualquer pessoa – mesmo ignorando completamente a matéria a ser ensinada –, bastando para isso a emancipação, tanto do aluno, quanto do professor. Nesse caso, o papel do mestre seria somente incentivar o aprendiz a tomar iniciativa de construir os próprios meios para sua aprendizagem. Dessa feita, o aprendiz pode alcançar o conhecimento tanto quanto o mestre, o que seria o princípio do ensino universal.



Na verdade, tal ideia acaba radicalizando um princípio que foi percebido ao longo de nossas ações: o *princípio da transitoriedade*, no qual percebemos a instabilidade dos espaços atribuídos ao mediador e ao mediado. Falar em instabilidade é também falar em transitoriedade entre essas duas instâncias que, com maior ou menor proporção, sempre irá recusar um processo de aprendizagem com via de mão única. Ao propormos uma igualdade das inteligências, não estamos falando de igualdade no plano epistemológico, mas sim questionando o lugar do “mestre” e do “aprendiz” como lugares fixos. Partimos do pressuposto de que o mediador não é um “sujeito”, mas um “lugar” onde eventualmente nos encontramos. Geralmente esse lugar é ocupado por aquele com maior experiência sobre o objeto de mediação. Porém – não raro isso acontece –, os papéis podem mudar e o mediador se torna o aprendiz. Há portanto uma permanente transitoriedade na dinâmica da mediação de leitura, quebrando uma hierarquia resultante da divisão de classes em uma perspectiva histórica. Desta feita, a mediação de leitura se distancia das estruturas de poder existentes entre criança e adulto, mulher e homem, negros e brancos, trabalhadores e burguesia, etc. Nesse caso, o que se instala durante a mediação de leitura é a potência da inteligência que se distingue apenas quanto aos efeitos transformadores manifestados em cada indivíduo.

Em se tratando da mediação de leitura, é preciso compreender que o lugares tradicionalmente estabelecidos para “mediador” e “aprendiz” seja desconstruído, pois ele é sempre transitório, permutável, inconstante, o que por si só já desvincula a uma relação hierárquica de poder. O princípio da transitoriedade remonta um saber filosófico fundamental: todos nós estamos em constante processo de aprendizagem.

Ao se colocarem em pé de igualdade com o educando, o educador se abre para a escuta e, conseqüentemente, para compreender esse outro que se esconde com seus medos dentro de si. Nesse caso, é preciso desenvolver uma escuta atenta, o que sugere o pleno respeito às diferenças. A disponibilidade para com o mediado, implica em qualidades que Freire (1996) enumera como virtudes inegociáveis: amorosidade, respeito, tolerância, humildade, persistência, justiça, entre outras. *Ninguém é melhor que ninguém* também significa a busca por um equilíbrio de forças em uma sociedade tão desigual. No caso da mediação de leitura, essa igualdade social, por vezes, ganha dimensões ontológicas. Com o *princípio da transitoriedade*, chegamos a um saber primordial para a mediação de leitura: é preciso ter um posicionamento autocrítico do mediador, pois ele deve ter a consciência que se encontra em permanente processo de aprendizagem e que pode aprender mesmo com pessoas com pouca experiência. Na verdade, a transitoriedade busca demonstrar que a mediação de leitura iguala os sujeitos pelo ponto de vista ético-cívico, no entanto mantém-se as diferenças epistemológicas.

Não ignoramos a experiência acumulada sobre determinado campo do conhecimento das pessoas. O princípio da expertise não contradiz o plano de igualdade entre os sujeitos em uma educação libertária. Tão pouco, desvia-se da intenção de alcançar a autonomia do sujeito. Ao contrário, a busca pelo aprofundamento epistemológico de quem se propõe fazer mediação de leitura é antes uma forma de se colocar na posição de eterno





aprendiz. É a expertise do mediador que potencializa experiências positivas com a leitura. Isso não significa dizer que não ocorra mediação de leitura entre sujeitos não-expert. Contudo, a possibilidades de uma vivência mais profícua em qualquer área do conhecimento – que eleve o grau de envolvimento e provoque mudanças subjetivas no leitor iniciante – é infinitamente menor quando não se tem um sujeito experiente envolvido. Um leitor experiente se estabelece não somente pelo amplo repertório de leitura, mas pelos quilômetros rodados na condução da leitura de cada texto. O déficit de leitura é um dos maiores problemas na trajetória da formação dos professores. Essa questão já foi tema de inúmeros estudos, assim como suas causas e consequências (ZILBERMAN, SILVA, 1995; BATISTA, 1998; BRITTO, 1998).

Vários estudos em diferentes áreas e distintas abordagens vêm sendo realizados sobre a expertise ao longo dos anos (GROOT, 1966; GREEN, GILHOOLY, 1992). Por vezes a expertise é identificada como “habilidade”, “inteligência”, “aptidão”, etc. Contudo, há sempre um direcionamento para a capacidade de indivíduos com considerável perícia e que conseguem realizar feitos excepcionais em um determinado campo do conhecimento. Contudo, compreender o que faz de um sujeito um expert em determinada área do conhecimento nunca foi uma tarefa fácil e se encontra longe de ser um consenso entre os estudiosos. Tradicionalmente, o estudo sobre a expertise remonta o campo da psicologia (BINET, 1894; CLEVELAND, 1907; DJAKOW, PETROWSKI, RUDIK, 1927).

Um trabalho que ganhou notoriedade entre os estudiosos e que também partiu de pressupostos inatistas é o de Howard Gardner (1994) que posteriormente desenvolveu sua teoria das inteligências múltiplas. A proposta de Gardner redimensionou o modo como se entendia a inteligência, pois partiu do princípio de que uma única abordagem educacional nunca poderia abarcar todos os educandos, já que cada um pode desenvolver habilidades elevadas em diferentes áreas e de diferentes maneiras. Além disso, o autor demonstra que os testes de QI são limitados diante da realidade. Segundo Gardner, haveria oito tipos de inteligência, com diversas formas de processamentos, aplicáveis em áreas distintas.

Ao avançarmos com as ações de mediação, chegamos ao princípio da parcialidade. Tal princípio traz à tona os saberes mais progressistas de pensadores e estudiosos que apontaram outros rumos para a educação e fortaleceram o papel do educador enquanto ser político. A parcialidade na mediação remete ao entendimento de que, para mudarmos as práticas de leitura é preciso uma consciência crítica sobre a própria prática. Por sua vez, só se pode chegar a uma consciência crítica quando se tem uma prática reflexiva, algo que se efetiva pelas ações, em atividades cotidianas, através de tomadas de decisões, diante de circunstâncias reais. É por dentro dessas práticas que são construídos os saberes, o que sugere uma autorreflexão. Desse modo, o princípio da parcialidade, ao debater o caráter político do mediador, faz valer o seu campo de influência na esfera de uma formação leitora libertária, o que Freire (1996) chamou de ética universal. Esse tipo de mediação direciona o trabalho do mediador em defesa dos direitos humanos, com práticas de leitura que provocam a indignação do leitor diante da impunidade, da injustiça, do preconceito, e em favor das lutas em defesa dos discriminados.



Mais do que um ponto de vista ou um posicionamento, o princípio da parcialidade representa o reconhecimento que devemos ter de nosso lugar no mundo. Não basta se contrapor aos interesses do mercado e à lógica capitalista. A mediação de leitura exige uma conduta que respeite a pluralidade das partes envolvidas no processo mediacional. O que não pode ser confundido com neutralidade. Ao contrário, é preciso que haja uma postura rigorosamente reativa, que possa fazer frente ao cinismo dos discursos hegemônicos, que possa desvelar as armadilhas de tais discursos, sem precisar falsear, iludir, desabonar, distorcer, nem violentar.

A busca por uma consciência crítica, que entende seu lugar no mundo e atua na busca de um equilíbrio de forças dentro do campo social, faz da mediação a base da conduta pessoal do mediador. A conduta do mediador não pode ser mera figuração. É preciso manter a defesa de bandeiras que apontam para uma atitude solidária e receptível, tanto no plano teórico, quanto em práticas cotidianas. Quando não mantemos essa coerência, perdemos também a confiança, elemento sem o qual não se tem mediação. A leitura literária, nesses termos, nos ajuda a tal tarefa. Isso porque ela tem os meios para refletir no 'outro' as sensações que julgamos coerentes em nós: essas são as marcas da alteridade. É dentro dessa perspectiva que bell hooks entende que:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (HOOKS, 2013, p. 25)

A responsabilidade do mediador cresce na medida em que se envolve com esse plano subjetivo das relações interpessoais. É antes uma educação que enxergue os educandos como seres humanos integrais, com experiências complexas e munidos de capacidades distintas para entender o mundo. Isso não é diferente da forma como a arte trabalha, dentro de outra lógica, criando sistemas não convencionais e impactando qualquer visão cristalizada da realidade.

Assim, o *princípio da parcialidade* avança para além de uma Teoria Crítica, seu engajamento busca alcançar o bem-estar entre todos os envolvidos, inclusive do mediador. Não por acaso, hooks ultrapassa a fronteira do acadêmico e incorpora o pensamento budista de Thich Nhat Hanh, comparando a prática do professor ao do curador: “Se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar a muita gente” (HOOKS, 2013, p. 25.)

Refletir sobre o princípio da parcialidade fora de uma tradição epistemológica colonialista é introduzir conceitos, como: diálogo interestepistêmico, globalismos localizados, localismos globalizados, globalização contra-hegemônica, cosmopolitismo (SANTOS, 2010). Incluímos em nossas reflexões redes de informações que consideram experiências de movimentos sociais como forma de fortalecer o embate político dos que se contrapõem às forças hegemônicas. Na busca pela consciência crítica do leitor, fizemos uso de outras



epistemologias como estratégia, o que podemos denominar de um discurso contra-hegemônico. A base político-pedagógica dessa contra-hegemonia comunga com lutas de emancipação de muitos países que formaram blocos anti-coloniais, com as demandas de um pensamento que se encontra na periferia do capitalismo.

Os saberes aqui apresentados se constituem uma concepção que supera a ideia de uma leitura funcional. De caráter profundamente reflexível, a leitura é uma artilharia que se contrapõe de forma mais robusta as estruturas coloniais. Em termos de mediação de leitura, os princípios apresentados direcionam para a apropriação saberes que mobilizam o leitor para a reflexão-ação. Por conseguinte, faz da leitura um processo de ruptura com uma visão totalitária de cultura, percebendo sua incompletude e mutabilidade. Grosso modo, é a ampliação da consciência de si tendo como base o diálogo com as diferenças, gerando possibilidades de emancipação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura não pode ser considerada um ato que se passa somente no plano cognitivo. Nosso estudo, ao desenvolver ações de mediação de leitura em escolas públicas da periferia de Belém-PA, demonstrou o quanto a leitura constitui-se uma ação que processa nossas decisões movidas por uma compreensão mais ampla da realidade. Chegar a esse grau de esclarecimento através de leitura é converter os fatos, as palavras, os gestos em modo de complexidade tal que a visão simplista de mundo deixa de fazer sentido. Só assim, o leitor crítico pode refletir sob uma realidade com múltiplas possibilidades de leitura, sabendo que a versão mais coerente hoje, não necessariamente será a de amanhã.

Diante dessa concepção de leitura, nossos estudos revelaram que, em ambientes onde as necessidades básicas dos leitores (autonomia, competência e pertencimento) foram trabalhadas, elevou-se o grau de satisfação e envolvimento dos participantes com as práticas de leitura oferecidas. Com isso, tivemos um maior equilíbrio entre motivações intrínsecas e extrínsecas, fazendo com que as ações de mediação de leitura criassem pontos de convergência entre a subjetividade do leitor iniciante e o contexto em que estava inserido. A insatisfação das necessidades básicas encontrada no ambiente de sala de aula não somente represava grande parte da motivação das crianças e jovens, como também propiciava fonte de *stresse* e baixa autoestima.

Nossas ações de mediação de leitura partiram de uma abordagem diferente das que concentram seu interesse especificamente nos traços cognitivos. Buscamos nos fundamentos de outras posições teóricas, em especial os que incluem o engajamento na realização das práticas de leitura, perspectivas que se inclinam para os aspectos sociais da leitura. Os leitores engajados têm sua motivação vinculada a diferentes propósitos, e com isso acabam utilizando a experiência anteriormente adquirida para gerar novos sentidos. Geralmente, esses leitores têm parte de suas motivações ligada ao propósito de estabelecer relações interpessoais, isso faz da interação social um tópico significativo a ser explorado na mediação.



Os princípios desenvolvidos em nossa pesquisa levaram-nos a um conjunto de saberes que podem auxiliar com o trabalho de mediação e formação de leitores. Primeiro partimos de um tipo de *interação* que constituísse uma relação *afetiva* com o leitor iniciante. Tal *interação* foi estabelecida a partir do trabalho com a *linguagem* desenvolvida para ganhar a confiança do leitor e *conquistar* sua atenção para o campo da leitura. A mediação prosseguiu mantendo o leitor ciente de cada momento do processo de uma *condução* inteligível. Para tanto, foi preciso manter a *motivação* do leitor apresentando-lhe elementos que provocasse sua curiosidade e seu instinto de exploração. Toda a mediação foi conduzida tendo em vista a troca de experiência e o nivelamento das relações dos sujeitos envolvidos, sob uma permanente *transitoriedade* de papeis. O posicionamento crítico de caráter político dos mediadores conduziu a ação para uma visão engajada de leitura, resultando em mudanças significativas na postura dos leitores. Por fim, os saberes trabalhados em nossas ações de mediação de leitura foram ao encontro dos desejos de nossos leitores, elevando o prazer em vivenciar todo o processo. Isso se deu quando focamos nos muitos componentes subjetivos (curiosidade, angústia, superação, expectativa, criação, etc.) num único processo exploratório. Mesmo que os benefícios não se traduzissem de forma imediata na satisfação do leitor, o prolongamento das ações mediacionais foi criando as bases para a construção de uma convivência com práticas de leitura positivas.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. – Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira – São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira - São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BINET, A. **Psychologie des Grands Calculateurs et Joueurs d'E'checs**. Hachette, Paris. Reedited by Slatkine Resources, Paris, 1981.
- BOURGEAULT, Guy. "La figure ambigüe de l'enseignant séducteur". In: *Éthique en éducation et en formation*. Les Dossiers du GREE, n° 5, 2018, p. 15. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/1052440ar>. Acessado em: 22 de outubro de 2019.
- BRUNER, J.; WOOD, D.; ROSS, G. "The role of tutoring in problem solving". **Child Psychol. Psychiat.**, Vol. 17, pp 89-100. Pergamon Press. Printed in Great Britain, 1976.
- CARVER, Charles. S.; SCHEIER, Michael F. (2000). "Autonomy and self-regulation". In **Psychological Inquiry**, 11(4), pp. 227-268.



CLEVELAND, A. A., “The psychology of chess and of learning to play it”. **The American Journal of Psychology**, XVIII, 1907, pp. 269-308.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DJAKOW, I. N., PETROWSKI, N. W., RUDIK, P. A. **Psychologie des Schachspiels**. de Gruyter, Berlin, 1927.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. “Sobre o conhecimento relacional”. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução: Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médias Sul, 1994.

HOOKS, Bell. **Ensinar a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Martins Fontes, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.  
VYGOTSKY, S. L. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 30.



# O QUE É O TEXTO LITERÁRIO? COM A PALAVRA, FUTURAS PROFESSORAS PEDAGOGAS

*Andreia dos Santos Oliveira*  
Instituto Federal de Rondônia

## INTRODUÇÃO

De todos os objetivos delegados à escola, a formação de leitores é um dos mais importantes, pois a apropriação do ato cultural de ler permite ao homem ter acesso às distintas formas de conhecimento construído ao longo da humanidade e registrado na modalidade escrita. Ensinar a ler é democratizar o acesso às distintas formas de saberes. Nas palavras de Arena (2010, p. 19): “Pela palavra do outro, o leitor se apropria da cultura humana para aprofundar os traços culturais e psicológicos de sua espécie”.

Além dos textos não literários, cabe à escola proporcionar o contato de seus alunos com a escrita literária e ensiná-los a ler essa linguagem artística. Defendo a importância de ensinar os modos de ler o texto literário, pautada em Arena (2010, p. 15):

[...] a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; a segunda, porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso.

Não são raros os estudiosos defensores da importância da literatura para a formação humana. Colomer (2007) enfatiza que há muito tempo as disciplinas das áreas de humanas argumentam sobre a importância da literatura para a formação social do indivíduo e da coletividade. Para a autora essa construção não só é importante como inevitável.

É pensando em todas as contribuições da arte literária à constituição humana que defendo a necessidade do professor mediar a relação da criança com os livros. Em se tratando de professores pedagogos cujas práticas serão direcionadas, principalmente, à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental 1, é importante que eles próprios sejam leitores literários, pois, assim, poderão planejar situações para que os seus alunos leiam literatura e se apropriem das características dessa linguagem. Abro aqui um parêntese para explicar que também sei da importância da família para a formação de leitores literários. A tese de doutorado escrita por mim e defendida no ano de 2021 (OLIVEIRA, 2021) demonstra o importante papel que a família exerce na formação de leitores. Entretanto, também sei



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



que muitas crianças apenas têm acesso ao livro literário no ambiente escolar. Por isso, esse artigo abordará a importância do ambiente escolar para a formação de leitores literários.

Costa (2007, p. 52-53) elenca alguns conhecimentos necessários ao professor que deseja contribuir para a formação de leitores literários:

- » Conhecimento a respeito dos interesses dos alunos (sem que eles venham a tornar-se os únicos critérios de seleção);
- » Conhecimento da produção literária clássica e canônica para crianças;
- » Conhecimento de lançamentos recentes por intermédio de visita a livrarias, leitura de catálogos impressos ou eletrônicos, sites na internet;
- » Atendimento à filosofia e aos princípios da educação contemporânea (ênfase no aprender a aprender e no aprender a ser);
- » Atendimento as qualidades estéticas da literatura, sem preconceitos e nem moralismo;
- » Preferência por textos inovadores e emancipatórios.

Diante dos conhecimentos elencados anteriormente, defendo que as licenciaturas devem se preocupar em incluir em seus currículos disciplinas que oportunizem aos licenciandos a apropriação desses conhecimentos, mesmo sabendo que a formação do professor não se esgota na licenciatura e que é preciso se formar e reformar sempre, pois nunca estamos acabados.

Foi pensando em formar professores pedagogos que tenham conhecimentos necessários para a formação de crianças leitoras literárias que desenvolvi, no ano de 2022, uma pesquisa com seis alunas do curso de Pedagogia, modalidade EaD, do Instituto Federal de Rondônia, campus Porto Velho Zona Norte. O projeto teve como objetivo investigar se esses alunos, durante a educação básica, tiveram uma educação literária suficiente para terem se constituído leitores literários. Para o processo de construção de dados, elaborei um questionário contendo 10 questões e três encontros dialógicos pela plataforma *Google Meet*. Compreender os conhecimentos já construídos durante a Educação Básica é importante porque norteia a minha ação enquanto professora das disciplinas que têm como foco a leitura literária.

Os questionamentos e os diálogos deram-se em torno de três temas: O que é o texto literário, Práticas pedagógicas envolvendo o texto literário vivenciadas na Educação Básica e Práticas vivenciadas na Biblioteca Escolar. Entretanto, neste artigo, devido à limitação de páginas, serão apresentados e analisados apenas os enunciados sobre: O que é o texto literário.

## O QUE É LITERATURA?

No primeiro encontro ocorrido, dialoguei com as alunas para saber o que elas compreendiam por texto literário. Este tema foi proposto com base na tese elaborada por Are-



na (2003) de que o verbo ler é transitivo, por isso, necessita sempre de complemento: ler o que e para quê. Considerando que uma das funções do professor pedagogo do Ensino Fundamental, séries iniciais, é formar leitores de vários gêneros, entre eles, leitores literários, considere importante saber se as alunas sabiam distinguir esse tipo de textos dos demais, isto é, se sabiam reconhecer as suas especificidades. Sobre o questionamento elaborado, apresento algumas respostas para em seguida analisá-las:

P<sup>1</sup>: Oi, gente, boa tarde. Então hoje vai ser uma conversa e o tema dessa nossa conversa de hoje vai ser, deixa eu abrir aqui. A gente vai conversar sobre o que por exemplo vocês entendem por texto literário. Porque assim, a gente sabe que uma das funções do professor pedagogo é formar leitores, né? Agora leitor de quê? Porque uma coisa é ler jornal, outra coisa é ler revista, outra coisa é ler artigo científico, outra coisa é ler textos literários, então uma das funções do professor é também formar o leitor literário. E pra formar leitor literário, eu mesmo tenho que ser leitor literário e eu também tenho que ter claro a concepção do que é texto literário. E aí, eu quero saber de vocês o que vocês entendem por texto literário. Sem procurar em lugar nenhum, assim o conhecimento que vocês acumularam ao longo da vida de vocês. O que é texto literário? Quem gostaria de falar? O que vocês entendem por texto literário?

Como já mencionei anteriormente, a minha fala inicial sobre a especificidade do texto literário e a importância de conhecê-la, está pautada em Arena (2003, p. 57):

A padronização dos comportamentos, independente da natureza do objeto ou da finalidade da ação praticada, constrói obstáculos para o aprendiz, porque ele é levado a enfrentar todos os objetos e todas as finalidades com as mesmas ferramentas. Ao usar ferramentas inadequadas e colocar em ação comportamentos em sua relação com o objeto, o aprendiz – independente de sua idade e nível de escolaridade – será sempre considerado como quem não sabe ler este ou aquele objeto, mas pode ser considerado como leitor, se utilizar adequadamente as ferramentas necessárias para ler um material específico.

Ler um texto literário é diferente de ler um não literário, pois são objetos diferentes e o leitor ao reconhecer essas especificidades pode mobilizar as estratégias adequadas para construir sentidos para o texto. Além disso, Arena (2003) argumenta que ao acrescentar complemento para o leitor, leitor de que, relativiza-se a classificação do sujeito em leitor ou não, pois uma pessoa pode ser leitora de notícias de jornal ou de gibi, romances, artigos científicos. Por isso, a pesquisa desenvolvida por mim focou apenas no leitor de literatura. A seguir apresento alguns dos enunciados produzidos pelas participantes da pesquisa:

1 Pesquisadora.





A1<sup>2</sup>: São os textos mais clássicos, professora?

P: Como assim os textos mais clássicos, A1, por exemplo?

A1: Ai, alguns leitores assim mais tradicionais não, é, mais antigo igual Sheakspeare, acho que é o nome, não me recordo, não consigo falar.

P: Sheakspeare?

A1: É, não esses livros que a gente tá, esses livros mais comuns, esses livrinhos pequenos, não sei se seria isso também.

[...]

A1: São obras assim que não estão no cotidiano, não estão no alcance de todos, entendeu? Com tanta facilidade.

[...]

P: Não, mas a pergunta não é o que é livro clássico, é o que é texto literário. O que seria o livro, o texto literário?

A2: Professora, pra mim eu acho que são textos onde os autores se expressam mais:

P: Como assim, A2.

A2: Os autores se expressam mais de que jeito? Eles expressam suas emoções né? Fala mais com o leitor, né? Vamos dizer assim.

A1: Ele dá a opinião dele no livro, seria isso?

P: Então, A1, uma das marcas do texto literário, A1, seria ele dar a opinião dele, então. O texto literário teria a opinião do autor, seria isso?

A1: Isso, as emoções dele também.

A3: Professora, eu acho assim que o texto literário é onde as pessoas colocam ali as suas experiências, os seus ensinamentos, pra trazer pra outra pessoa pode ser um exemplo de vida também.

P: A4, pra você, A4, o que é um texto literário?

A4: Pra mim, professora, também é algo que é passado, como também como historinha, né? Que não seja realidade, mas que seja algo que ele quer passar para a pessoa que vai ler, né? E não como por exemplo, didático que é algo que vai passar o conhecimento, né? É um aprendizado. É isso meu pensamento.

P: Você acha, então o texto literário não ensina? A4, uma das diferenças básicas é essa você acha? O texto literário ele não ensina?

A4: sim.

P: Ensina?

A4: Sim, também ensina, você aprende muitas coisas também. P: Que tipo de coisa a gente aprende? Que conhecimento?

A4: Óh, por exemplo, hoje lá na oficina lá, a gente falou o que, sobre a história da garrafa, de onde ela veio nem eu sabia que era do petróleo. Entende? [...]

P: Oh, A4, e por que você acha que o texto da garrafa, eu nem conheço, mas por que você acha que o texto da garrafa ele é literário?

A4: Por se um texto de fácil leitura, de fácil entendimento para quem vai ler, de conhecimento. Contém muitas coisas ali envolvidas naquele texto.

<sup>2</sup> Para preservar a identidade das alunas vou me referir a elas como A1, A2, A3, A4, A5, A6.

P: Então uma das características do texto literário é que ele é fácil de ser compreendido, é isso?

A4: Sim.

A5: Eu penso que é uma coisa mais poesia, eu não sei, tudo que as meninas já falaram aí mas acrescentando algo poético, né? Tem muito livro pra mim que virou filme por exemplo. Né, da literatura que veio pra filme. É, eu vou dar um exemplo aqui pra ver, é o filme *Orgulho e preconceito*. Eu não sei se era um livro, né? Mas ele tem algo de ensinamento, poesia, né, daquela coisa de deixar o orgulho de lado, aquela coisa de época, né? Trazendo mais pros dias atuais os mais infantis também tem alguns contos, algumas histórias que também tentam esse entendimento de passar uma coisa mais lúdica, pro imaginário, né? Eu acho que deve ser isso também. Agregando com o que as meninas já falaram(02/09/2022).

Apesar de 83,3 % das alunas terem respondido no questionário aplicado anteriormente aos diálogos virtuais que sabiam o que são textos literários, pelos enunciados apresentados acima, é possível perceber que elas demonstraram dúvidas em defini-lo. A5 foi a que mais se aproximou do conceito de texto literário ao apresentar a poeticidade como característica. Isto é, a literariedade. Faria (2010) argumenta sobre a dificuldade em avaliar se um texto apresenta ou não literariedade. Para a professora-pesquisadora essa questão não apresenta resposta única e nem definitiva, mas podemos elencar algumas características que fazem do texto literário, entre elas a polissemia.

Faria (2010) explica que uma das marcas do texto literário é o fato dele ser polissêmico e que por isto provoca nos leitores reações distintas que vai do emocional ao intelectual. Contrariando o discurso de A4 sobre o fato do texto literário não ensinar, Faria (2010, p. 12) defende que esses textos:

Além de fornecer informação sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo –, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias, etc.

Por proporcionar o contato com novas ideias, como defende Faria (2010), a literatura serve “[...] como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 2000, p. 15). O caráter formador dos textos artísticos não foi citado por nenhuma das participantes da pesquisa. Corroboro o posicionamento de Coelho, pois ao lermos textos literários nos deparamos com experiências e vivências singulares e neste contato com o diverso podemos nos tornar mais tolerantes, mais humanos. Este é um dos fatores pelos quais o texto literário deve se fazer presente nas salas de aulas brasileiras.

Coelho (2000, p. 27) também aborda a dificuldade de se definir com exatidão o termo literatura. Apesar disso, na mesma obra, a autora afirma que literatura é “[...] arte:





fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...” As dúvidas apresentadas pelas alunas não parecem ter sido geradas dessa complexidade em definir o termo literatura, mas do pouco contato que tiveram com os textos literários durante a educação básica, como compreendi nos diálogos sobre as vivências literárias vivenciadas na escola de Educação Básica..

Além disso, reforço a necessidade do professor pedagogo saber diferenciar um texto literário de um não literário, pois precisará selecionar esses textos para apresentar aos seus alunos. Além disso, o principal objetivo do trabalho com o texto literário em sala de aula é reconhecer as suas marcas literárias e para isso o professor precisa dominá-las. Costa (2007, p. 10) defende que:

O bom texto literário faz com que a língua de todos os dias apareça em roupagem mais bonita e tratando de assuntos, personagens e situações narrativas que nem sempre fazem parte de nossas vivências. Cabe à escola, enquanto instituição social, e aos professores, enquanto agentes de leitura, demonstrar essa diferença trazida pelo texto literário e por aqueles poucos e bons escritores, que souberam extrair do usual e do rasteiro formas narrativas e poéticas extraordinárias e ricas.

Pelas características que diferenciam um texto literário do não literário, é que Colomer (2007, p. 30) defende que “[...] a escola deve ensinar, mais do que “literatura”, é “ler literatura”. Portanto, a boa educação literária deveria preocupar-se em levar textos literários para a sala de aula desde a primeira infância, explorar as suas marcas literárias, as figuras de linguagens utilizadas e os efeitos que isso provoca no leitor. Criar situações para que os alunos entendam que “[...] o literário traz a marca da invenção e da quebra de padrões da escrita e de representação do mundo e do homem” (COSTA, 2007, p. 16). Entretanto, os enunciados das alunas e de outros alunos já participantes de pesquisas anteriores (OLIVEIRA, 2021) demonstram as dificuldades dos professores em mediar a relação do leitor com o texto literário. Esses textos ainda são poucos usados e muitas vezes mal usados em sala de aula. Não é raro constar o seu uso como pretexto para o trabalho com a gramática normativa ou para discutir outros temas. Não quero dizer que não se pode usar um texto literário para fomentar debates sobre temas importantes. Mas o seu trabalho deve ser para além disso. Ou isso é feito com urgência ou teremos alunos saindo da educação básica sem saber apreciar um texto literário em todas as suas potencialidades.

Cosson (2016, p. 47) em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* apresenta três distinções feitas por Halliday em relação à aprendizagem da literatura:

[...] a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática

da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola.

Sem negar a importância das duas outras aprendizagens de literatura apresentadas na citação anterior, também acredito que a educação literária passa pelo ensinamento da construção literária como forma alternativa de experienciar o mundo e que “[...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário” (COSSON, 2016, p. 47). Na mesma perspectiva apresentada por Cosson, Colomer (2007, p. 31) ensina que:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordavam a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Acredito que essa sociabilidade é resultado dos processos de diálogos ocasionados no encontro do leitor com o texto. Ler é dialogar e neste processo há o encontro de duas consciências: a de quem escreveu e a do leitor. Ao mesmo tempo em que nos deparamos com um mundo de experiências e vivências tão distintas das nossas, também compreendemos os distintos usos da linguagem para abordar os temas. A compreensão, objetivo fundamental do ato de ler, resulta do cotejo e “Cotejar compreende colocar no centro da reflexões a oposição e a contradição” (ANDREIS, 2017, p. 15). Nesta contradição, no deparar-se com o diferente, a leitura do texto literário contribui para a sociabilidade defendida por Colomer (2007).

Além disso, a autora destaca outra importância da leitura literária “[...] o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural” (COLOMER, 2007, p. 31). Ao confrontar diferentes textos, os leitores estão fazendo conexões texto-texto, estratégia fundamental para a construção de sentidos. Pois para compreendermos um texto, buscamos outros. Esse ato de conectar também faz parte do cotejamento já explicitado no parágrafo anterior. Cotejar é para Bakhtin a compreensão de um texto tendo como base outros textos, visto que “Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos” (BAKHTIN, 2011, p. 401). Portanto, o cotejamento de textos deve se fazer presente nas práticas pedagógicas envolvendo os textos literários em sala de aula.

Sobre o enunciado produzido por A1 em que ela destaca que uma das características do texto literário é o fato de nele constar a opinião do autor, argumento que nem sempre a opinião do autor está presente. Uma narrativa literária pode por exemplo ser narrada a partir de um narrador observador ou narrador personagem que tem visões bem distintas das do autor. Entretanto, concordo com Volochinov (2017, p. 93) sobre as ideologias presentes em qualquer







discurso, mesmo no literário. Para ele: “Onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação sónica”. Portanto, o leitor se depara com ideologias ao ler o texto literário e reconhecer essas ideologias é importante para o processo de construção de sentidos. Nem sempre a ideologia veiculada é do autor, mas dos personagens. Lendo essas obras, mesmo que sejam ficcionais, é possível conhecer os costumes, a cultura da época. As consciências dos personagens ou mesmo do autor do texto apesar de individuais são frutos do grupo social a que pertencem, visto que “A consciência individual é um fato social e ideológico” (VOLOCHINOV, 2017, p. 93). Portanto, ao ler um conto, um romance, por exemplo, o leitor literário está tendo contato com outras ideologias e conhecendo modos de pensar distintos e de outras épocas e espaços. Esse aspecto contribui para o caráter humanizador da literatura: lendo outras formas de ser e de viver, é possível se tornar mais aberto às diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar a importância do contato com o texto literário. Ler literatura constitui para o processo de humanização do sujeito, pois nos deparamos com outros lugares, outras ideias, portanto com aquilo que é diferente de nós e convivendo com as diferenças vamos aprendendo a dialogar e respeitar outras ideologias. Além disso, literatura é arte feita com palavras e a arte é fundamental para este processo de humanização.

Portanto é inegável a função da escola nesta tarefa de aproximar as crianças, adolescentes e adultos do texto literário. Ensiná-los a ler esses textos com linguagem poética, reconhecer as suas marcas, ouvir dos alunos os sentimentos provocados pela leitura de um texto é função da escola. Mas para conseguir isso, o professor precisa ser leitor literário. Não é possível formar leitores literários sem que o próprio professor seja um leitor ativo, possua livros para indicar e conversar sobre eles. Além disso é preciso ter conhecimentos sobre as características presentes nesses textos ou então corre-se o risco de levar narrativas ficcionais utilitárias como se fossem literatura. Muitas vezes os mais de doze anos vivenciados na Educação Básica não são suficientes para que o aluno compreenda as marcas de um texto literário e isso se deve aos inúmeros equívocos presentes nas práticas pedagógicas proporcionadas por muitos professores ainda hoje no Brasil.

Por isso é fundamental que as licenciaturas em Pedagogia incluam em seus currículos conhecimentos referentes ao texto literário, pois este curso forma professores que entre muitas funções terão que ensinar as crianças a lerem o texto literário, contribuir para que elas se tornem leitoras literárias.

## REFERÊNCIAS

ANDREIS, Adriana Maria. Cotejo e Confronto. In: GRUPO DE Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metolológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.



ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: Mortatti, Maria do Rosário. **Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM editora, 2003. p. 53-63.

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura Infantil como Produção Cultural e como Instrumento de Iniciação da Criança no Mundo da Cultura Escrita. In: MENIN, Ana Maria da C. S. et al (org.). **Ler e Compreender: Estratégias de Leitura**. São Paulo: Fapesp, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. Teoria. Análise. Didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Marta Morais. **Metodologia do ensino da Literatura infantil**. Curitiba: Ibipex, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. Teoria e Prática. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Andreia dos Santos. **Vivências literárias e formação de crianças leitoras: o papel do Outro pelas vozes de rondonienses do Ensino Fundamental**. 2021. Tese (Doutorado) Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Marília, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

# PEDAGOGOS/AS MEDIADORES/AS DE LEITURA: AS LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E AS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA<sup>1</sup>

Stéfane de Almeida dos Santos  
(PPGL/UFPB)

Daniela Maria Segabinazi  
(PPGL/UFPB)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Transitar pelo campo da Educação, seja por meio da pesquisa ou do ensino, significa estar – ou pelo menos deveria – em um constante movimento de ação-reflexão-ação, como bem atesta Paulo Freire (2001), no sentido de associar o “fazer” ao “pensar sobre o feito”, buscando sempre o seu real significado. É o que propomos neste trabalho, ao trazer à baila a temática da formação de Pedagogos(as) com enfoque para a área da leitura literária, tendo como mote uma realidade educacional marcada pela parceria entre o Ensino Superior, mais especificamente o Projeto de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (PROEX/UFPB) intitulado *Cultura literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir*, e a Educação Básica, representada pela Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Lúcia Giovanna Duarte de Melo, localizada em João Pessoa, na Paraíba.

Nesse contexto, ambas instituições estabeleceram uma aliança, durante os anos de 2020, 2021 e 2022, por meio do desenvolvimento de uma série de ações voltadas à promoção da literatura infantil, à mediação de leitura, à construção de uma cultura e educação literária a crianças e adultos. Dentre elas, chamamos atenção para as formações continuadas ofertadas ao corpo docente, por sua vez constituído por Pedagogos(as). Vale dizer que, nesse cenário, pertencemos e exercemos um duplo papel: o de extensionistas do projeto e professoras da escola. Daí, portanto, é que os escritos aqui presentes objetivam refletir sobre a mediação de leitura como saber e fazer constituinte do ofício docente, e indispensável na formação de Pedagogos/as, argumentando sobre as limitações da formação inicial e as possibilidades de uma formação continuada.

Por estar alinhada ao movimento freireano de não só “fazer” mas, principalmente, de “pensar sobre o feito”, o nosso enfoque e as nossas discussões contribuem para manter

<sup>1</sup> Este trabalho se configura como um recorte, com adequações, da dissertação de Mestrado intitulada “Nós, professoras-mediadoras”: os efeitos da parceria escola-universidade na mediação de leitura literária, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB), sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Daniela Maria Segabinazi



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



emergente em pauta a temática da formação de professores, com o acréscimo da associação entre as experiências de leitura e mediação literárias e os pressupostos teórico-metodológicos que as fundamentam. Em termos de metodologia, realizamos uma pesquisa bibliográfica aos escritos de Selma Garrido Pimenta (1999), Maurice Tardif (2002), Demerval Saviani (2009), Bernadete Gatti (2010), Francisco Imbernón (2010), Diana Saldanha (2018), Ana Batista e Maria Amélia Dalvi (2018), Max Butlen (2018) e Marly Amari-lha (2021), os quais norteiam as nossas argumentações.

Além disso, valemo-nos do estudo de caso (PRODANOV; FREITAS, 2013) como procedimento para apresentar a realidade acadêmico-escolar em questão. Com isso, tem-se, simultaneamente e de forma complementar, um trabalho de cunho descritivo e explicativo. Assim sendo, sistematicamente buscamos, no primeiro tópico, problematizar a formação inicial de Pedagogos(as), chamando atenção para as suas limitações, de modo a, no segundo tópico, argumentar, a partir da parceria entre o projeto de extensão e a escola, sobre a formação continuada como uma alternativa profícua de enfrentamento a tal desafio.

## A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO E O (NÃO) LUGAR DA LITERATURA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

O “ser professor(a)” como profissão socialmente validada data, no Brasil, do século XVIII, quando o Estado assume a responsabilidade pela educação formal, conferindo à escola o título de instância social formativa e, por sua vez, à docência como seu principal exercício laboral. Desse modo, o “ato de exercer o magistério”, como o Dicionário Aurélio define o termo “docência”, carrega consigo uma gama de saberes profissionais, os quais envolve, segundo Maurice Tardif (2002), conhecimentos, competências, habilidades, e atitudes, isto é, nos seus termos, o “saber”, o “saber-fazer” e o “saber-ser”.

O supracitado autor alinha-se a Selma Garrido Pimenta (1999) quando ela define três tipos de saberes docente: a) “da experiência, relativo às vivências laborais cotidianas que formam um repertório singular a cada profissional; b) “do conhecimento”, referente às aprendizagens sobre a sua área de atuação, a exemplo das disciplinas escolares a(s) qual(is) ministra(m); e c) “do fazer pedagógico”, que concerne aos aspectos teóricos e metodológicos, incluindo desde os aspectos curriculares até a sua *práxis* cotidiana. Trata-se, portanto, de elementos que constituem heterogêneos perfis docentes.

Isso posto, pode-se dizer que tais saberes definem os papéis e as responsabilidades dessa profissão, o que, em nossa ótica, evidencia múltiplas dimensões. Uma delas é a mediação de leitura literária, ou seja, um fazer pedagógico voltado à promoção da literatura e a construção de hábitos leitores, o qual envolve premissas teóricas e metodológicas voltadas a oferta de práticas e de vivências com os livros. Ora, se a escola é a instituição responsável pela formalização da(s) aprendizagem(ns), se a leitura literária é uma delas, como bem orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e se o(a) professor(a) tem a responsabilidade por tal feito, a mediação é, assim, uma dimensão inerente à docência.





Tal inerência faz com que o “ser professor(a)-mediador(a)” demande um processo formativo, tendo a graduação como gênese. Aqui chamamos atenção para a graduação em Pedagogia por ser dela oriundos os(as) docentes atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas fundamentais à aprendizagem da leitura literária, o que significa maior responsabilidade do exercício laboral. Isso porque os inúmeros discursos, provenientes das variadas instâncias e instituições sociais, cobram dos(as) Pedagogos(as) os êxitos no processo formativo de crianças leitoras proficientes e críticas, e não apenas isso: os coloca em um embate direto com professores especialistas de disciplinas, sobretudo àqueles de Língua Portuguesa.

Afirmamos isso com base na máxima de Bernadete Gatti (2010) sobre os cursos de formação de professores incutir o que pra nós se mostra como uma espécie de “guerra fria” entre o processo formativo de ambos, ao, historicamente, hierarquiza-los como “um mais responsável do que o outro” pela concretização dos objetivos pedagógicos voltados à leitura. De um lado, os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) para a área de Letras – Língua Portuguesa, em “Temas abordados para a formação”, enfatiza o “saber do conhecimento” ao mencionar componentes curriculares que fazem referência à teoria e à crítica literária, relegando ao segundo plano o “saber do fazer pedagógico”, sem a precisão de disciplinas que abordem aspectos metodológicos para promoção do texto literário.

Do outro lado, ao mesmo tempo em que os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) para a Graduação em Pedagogia citam a “Literatura infanto-juvenil” como tema abordado para a formação, Diana Maria Saldanha (2021), em sua tese de doutorado que buscou investigar a presença do ensino de literatura nos cursos de Pedagogia ofertado pelas universidades federais brasileiras, verifica a tímida presença de componentes curriculares com tal temática e seus desdobramentos. Seus escritos revelam o (não) lugar que os saberes “de conhecimento” e “de fazer pedagógico” voltados à mediação ocupam na maioria dos currículos acadêmicos, pois são postos na condição de “disciplinas optativas”, cabendo ao futuro professor a decisão afirmativa ou negativa de cursá-las.

Essa “guerra fria” entre as graduações resulta em um não-lugar para a mediação como saber docente, pois ela não é tratada com total prioridade no curso de Letras, assim como na Pedagogia ainda caminha para firmar o seu espaço com a ênfase e o aprofundamento necessários. Defendemos, então, a ideia de que em nada tem de fecundo esse embate entre as duas áreas, sendo necessário, pois, reconhecê-las como profissionalização complementares e somativas, a fim de que os futuros professores-mediadores sejam capazes de, durante a sua formação, e, principalmente, durante a sua prática, problematizar e “[...] repensar a oferta didática para evitar um ensino puramente técnico, parcial, maçante, no qual frequentemente falta o essencial, a saber, as dimensões emocional, cognitiva, social e cultural da leitura e da literatura.” (BUTLEN, 2018, p. 32).

Além disso, vale salientar o fato de, paradoxalmente, os Pedagogos que, sob atribuição dos discursos oficiais, inclusive pela academia, serem cobrados pelos êxitos de suas *práxis* são os mesmos que recebem uma formação inicial limitante, com um preparo



acadêmico caracterizado por lacunas e pela falta de subsídios teóricos e metodológicos voltados ao texto literário e seus suportes, e às práticas leitoras e de mediação, isto é, os saberes de conhecimento e de fazer pedagógico (PIMENTA, 1999). Gatti (2010) nos ajuda a acompanhar essa linha de raciocínio quando, em uma de suas pesquisas acerca da formação de professores, afirma que a licenciatura em Pedagogia ocorre de forma panorâmica devido às diferentes áreas possíveis de atuação desse profissional, de tal modo que não se dá conta das especificidades de cada uma delas.

Assim, ao passo que os currículos acadêmicos que regem sua formação preocupam-se em contemplar a docência para os diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) e para exercícios não-docentes (Supervisão, Orientação e Gestão escolar), há uma espécie de esvaziamento de cada um deles ao comprimir os saberes e explorá-los de forma panorâmica, fato que reflete sobretudo no preparo teórico-metodológico direcionado à mediação de leitura. Desse modo, concordamos com Gatti (2010, p. 1372) e a sua máxima de que “[...] fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula.”

Nesse sentido, os anúncios e denúncias relacionadas a uma “crise na leitura”, fazendo referência às incipientes porcentagens resultantes de avaliações em larga escala, tal como as aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que historicamente indicam uma preocupação nos níveis e hábitos de leitura das crianças, o que na verdade ocorre é uma “crise no ensino da leitura”, tal como atesta Max Butlen (2018), por sua vez reflexo das problemáticas que permeiam a formação inicial dos docentes atuantes nos primeiros anos de escolarização. Em outros termos, as limitantes abordagens dos cursos de licenciatura culminam com um frágil “saber do fazer pedagógico”, comprometendo, assim, o lugar da literatura, da leitura e da mediação nesse processo inicial de construção dos saberes docentes.

Sobre isso, Ana Batista e Maria Amélia Dalvi (2018) pontuam:

Os desafios enfrentados no âmbito da educação e da leitura no Brasil muitas vezes se relacionam diretamente com a formação nas licenciaturas, por isso o campo de pesquisa sobre a formação docente é muito extenso e vasto de produções que afirmam os desafios para a formação dos professores brasileiros. A constituição e **mudanças históricas nos modelos de formação** contribuíram para uma **precarização da formação docente** na contemporaneidade e **afetam diretamente o trabalho pedagógico nas escolas**. (BATISTA; DALVI, 2018, p. 82 – grifos nosso)

O que nos chama atenção na afirmação das autoras é a menção aos modelos de formação como uma causa da fragilidade do preparo inicial. Não no sentido de justificativa à problemática como um pretexto para “normalizá-la”, mas sim como um fator que merece ser ponderado e posto à baila como necessário de ser superado. Tais modelos são, por sua vez, tratados nos escritos de Demerval Saviani (2009, p. 148-149) quando ele traça um



percurso sócio histórico para elucidar a constituição de dois modos/perspectivas de formação: a) o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual “a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina a qual irá lecionar”; e b) o modelo pedagógico-didático, “contrapondo-se ao anterior, [...] considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”.

Se analisarmos as afirmações anteriormente referentes ao curso de Pedagogia, podemos dizer que ele mescla ambos modelos ao mesmo tempo em que, de forma propriamente dita, não contempla nenhum em sua totalidade. Daí, pois, é que ela ainda é limitante, pois tenta dar conta da totalidade e, nesse processo, acaba fadada a uma fragilidade, de modo que nem os conteúdos culturais-cognitivos nem a abordagem pedagógico-didática recebe atenção em todas as suas nuances. Mesmo sabendo da dimensão de tal desafio e dos impasses para superá-lo, acreditamos ser preciso adotar modos e meios de subvertê-lo e, enquanto a formação inicial ainda se mostra incipiente, uma saída fecunda seria a formação continuada, elemento principal dos argumentos apresentados na seção seguinte.

## A MEDIAÇÃO DE LEITURA COMO SABER E FAZER DOCENTE E OS ALCANCES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Cientes de que não basta apenas trazer à tona os desafios, sendo indispensável apontar caminhos para superá-los, é que valemo-nos de uma das ações desenvolvidas pelo projeto de extensão (PROEX/UFPB) *Cultura literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir* na Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo, isto é, as formações continuadas direcionadas ao corpo docente da instituição. Ao longo dos três anos (2020, 2021 e 2022) de parceria, uma das preocupações do projeto foi a de possibilitar o aperfeiçoamento profissional das Pedagogas para o trabalho com a literatura infantil, justamente o que caracteriza a mediação de leitura, sob a justificativa de iniciar e/ou potencializar seus fazeres à luz de teorias e metodologias que primam pelo ato de ler como uma experiência estética e, conseqüentemente, não-utilitária.

Enquanto proposição, essa ação está fundamentada na ideia freireana de via de mão dupla da Educação, em que os sujeitos envolvidos nesse processo unem-se para dialogar, colaborar, partilhar e fazer trocas pedagógicas voltadas a superação de desafios na escola e no processo formativo daqueles que o fazem (os docentes) e daqueles que o recebem (os alunos). Com isso, quando a instituição acadêmica e a instituição escolar estabelecem um elo de horizontalidade e coparticipação como esse, tem-se a efetivação, na prática, do que Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 83) sustenta sobre ser fundamental “estabelecer mecanismos institucionais de colaboração através dos quais seja construída uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino.”

E se considerarmos a especificidade da oferta de formação continuada como uma ação de extensão, o que temos é uma soma entre a “consciência da questão” e a “inciati-



va para responde-la”. Francisco Imbernón (2010) discorre sobre a formação continuada ser uma investida formalizada de aperfeiçoamento profissional e, pensando nos docentes, especialmente nos(as) Pedagogos(as), é um caminho para assegurar o lapidar contínuo do seu exercício laboral, por meio de autorreflexão e auto avaliação sobre si e sobre a sua prática. A formalização dela ocorre quando instâncias, sejam elas federais, estaduais, municipais ou locais, promovem cursos, palestras, oficinas, seminários, dentre outros, para discutir sobre temáticas que permeiam à docência enquanto profissão.

Além disso, é tida como “continuada” porque pressupõe um “início”, isto é, a graduação. Todavia, o supracitado autor indica duas matizes dela: a primeira quando busca potencializar os saberes já adquiridos no curso de licenciatura, e a segunda quando proporciona descobertas e novas aprendizagens outrora não angariadas. Pensando nisso, o projeto de extensão buscou contemplar ambos vieses, sob a justificativa da formação inicial ser um processo diferente para cada profissional, o que resulta em um corpo docente heterogêneo, de modo que o que para uns é “novidade”, para outros é “aprofundamento”. Isso é nítido na área da Pedagogia quando as discussões relacionadas à literatura infantil ainda não assumem completamente o lugar de componente curricular obrigatório, pois, em algumas instituições, ainda são postas como componente eletivo ou optativo, como mencionamos nas páginas anteriores.

Nesse sentido, a diversidade de temas das formações ofertadas pelo *Cultura literária* demonstra preocupação em contemplar as especificidades formativas que compunha o corpo de Pedagogas da Escola Municipal Lúcia Giovanna, de modo que, mensalmente, de 2020 a 2022, as propostas eram plurais, como é possível verificar no seguinte quadro:

**Quadro 1: Temas das formações continuadas ofertadas pelo projeto de extensão**

Ano	Tema(s)
2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>» A contação de histórias como estratégia metodológica;</li> <li>» Instalações literárias e Exposições literárias virtuais;</li> <li>» Importância e uso da biblioteca escolar;</li> <li>» As estratégias metacognitivas de leitura: conexão, visualização, inferências, sumatização e síntese;</li> </ul>
2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>» As diferenças entre leitura e em voz alta e contação de histórias;</li> <li>» Critérios de seleção de obras literárias infantis;</li> <li>» Catalogação, organização e uso da biblioteca escolar;</li> <li>» A prática do círculo de leitura literária;</li> </ul>





2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>» A docência como profissão e a mediação de leitura como parte dela;</li> <li>» As Instalações literárias;</li> <li>» Experiência estética com o livro Sopa (2014), de Raquel Cané;</li> <li>» Literatura infantil e política: experiência com Não! (2011), de David McPhail e A guerra (2018), de André Letria e José Jorge Letria;</li> <li>» Experiência estética com Lá vem o homem do saco (2013), de Regina Renó;</li> <li>» Os contos de fadas clássicos e contemporâneos;</li> <li>» Leitura de imagem a partir de A menina amarrotada (2013), de Aline Abreu;</li> <li>» Círculo de leitura literária com Orie (2014), de Lúcia Hiratsuka;</li> <li>» A poesia na sala de aula;</li> <li>» Círculo de leitura com Memórias de Emília (2016), de Monteiro Lobato;</li> <li>» Diálogos e experiências com livro de imagem e animação;</li> </ul>
------	--

Fonte: As próprias autoras, 2023.

Referência nos debates sobre profissionalização docente, Max Butlen (2018), apoiado nos escritos de Philippe Perrenoud, apresenta os “saberes a ensinar” e os “saberes para ensinar”. O primeiro refere-se ao “o quê” é ensinado aos discentes, enquanto o segundo diz respeito aos “modos” para ensiná-los. Transpondo para a discussão da mediação de leitura, os “saberes a ensinar” envolve o contato, o hábito e os comportamentos leitores dos professores em relação à literatura, fazendo referência a máxima do professor-leitor, cabendo, então, o que nós chamamos de *formação literária*. Por sua vez, os “saberes para ensinar” é o conjunto de conhecimento da teoria, da metodologia e de todo o fazer pedagógico para promover a literatura infantil em sala de aula, o que demanda, por sua vez, uma *formação teórico-metodológica*.

Ao observar o quadro, é possível constatar que as formações do projeto contemplam ambos saberes na medida em que oferta os dois tipos de situações formativas. Ao longo dos três anos, houve uma continuidade nas abordagens temáticas de forma progressiva e aprofundada, ao mesmo tempo em que ela era feita com uma mescla entre os dois tipos de saberes. Isso é nítido quando aparecem pressupostos teóricos e metodológicos baseados em autores e autoras das áreas da leitura literária, literatura infantil, ensino de literatura, tais como Renata Junqueira, Isabel Solé, Rildo Cosson, Aidan Chambers, dentre outros, confirmando a oferta de *formação teórico-metodológica*. Em paralelo, nota-se a menção a títulos literários infantis atrelados à experiência de leitura com eles, o que remete à *formação literária* na medida em que a intenção é proporcionar momentos e situações de imersão docente no universo literário, motivando-o a construir hábitos, repertórios e gosto pela leitura.

Nesse processo, convém chamar atenção para o fato de a escola e a universidade estabelecerem uma aliança sustentada pela horizontalidade das relações e pelo diálogo entre pares. Isso porque, nesse cenário, coparticipação acontecia entre os sujeitos de am-



bas instituições: 1) A equipe executora do projeto, isto é, os graduandos e pós-graduandos eram responsáveis por planejar e ministrar os encontros formativos; e 2) O público-alvo constituído pelo corpo pedagógico (gestoras, supervisoras e, principalmente, as professoras) da escola. Além disso, tal aliança descarta imposições, verticalização e hierarquização das relações, uma vez que a dinâmica formativa iniciava-se na escuta e no acolhimento da equipe executora em relação aos anseios e às sugestões do público-alvo, para que só posteriormente os encontros fossem traçados, planejados e executados.

Imbernón (2010) também reitera a importância de formações continuadas em que os docentes reconheçam e compreendam o “por quê” e o “para quê” de tal processo, sendo essa máxima que sustenta a postura dialógica da universidade em relação a escola, pois, ao dar ouvidos às Pedagogas, foi possível planejar encontros que viessem a ter um significado prático, real e palpável a elas. Em seus termos, trata-se de “abandonar o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores e substituí-lo pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la.” (IMBERNÓN, 2010, p. 95).

Dessa maneira, pode-se afirmar que, além das discussões em torno da formação de crianças leitoras, as formações continuadas para docentes oriundas da parceria entre projeto de extensão acadêmica e ambiente escolar é um exemplo do possível e da necessária iniciativa de garantir que sobretudo as Pedagogas formem-se leitoras (por meio das *formações literárias*) e mediadoras (por meio das *formações teórico-metodológica*) de literatura. Logo, há uma confirmação acerca dos alcances e das possibilidades de tal ação, confirmando a ideia freireana da educação enquanto via de mão dupla.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os escritos aqui presentes buscaram trazer à baila a temática da formação de Pedagogos(as) na área da leitura literária, com a especificidade de problematizar a incipiência da formação inicial e apresentar a formação continuada como uma possibilidade de aperfeiçoamento profissional no trato com a literatura infantil em sala de aula. Partindo de uma realidade escolar marcada pela presença de ações de extensões acadêmicas, as reflexões aqui presentes são sustentadas por uma experiência real positiva e frutífera, alinhadas à proposta de “ação-reflexão-ação” apresentada por Paulo Freire (2001) como um movimento necessário a todos aqueles comprometidos com a Educação.

Inicialmente, dialogamos com autores e autoras que versam sobre os aspectos que constituem a docência como profissão, com destaque para a Pedagogia e a mediação de leitura literária como um saber necessário ao magistério. Com isso, pontuamos acerca da frágil formação inicial no tocante ao preparo pedagógico-didático voltado à literatura infantil e a formação de crianças leitoras. Diante de tais afirmações, apresentamos as formações continuadas promovidas pelo projeto de extensão *Cultura literária na escola* (PROEX/UFPB) ao corpo de Pedagogas da Escola Municipal Lúcia Giovanna, como uma



iniciativa que possibilitou a formação delas enquanto mediadoras de leitura, cujo alcance envolve os saberes e fazeres tanto do âmbito profissional, quanto pessoal.

Sendo assim, não há como falar em formação de crianças leitoras sem antes discutir, refletir e desenvolver iniciativas voltadas à formação dos(as) Pedagogos(as) como mediadores. Neste trabalho, então, constata-se o quão indispensável se faz o contínuo processo formativo dessas profissionais, afinal, sua *práxis* com o texto literário pressupõe uma gama de saberes docentes que ainda tem sido relegado ao segundo plano nos cursos de licenciatura. Logo, a experiência aqui apresentada pode ser vista como um exemplo do comprometimento e da co-participação entre os sujeitos pertencentes à Universidade e à escola, inclusive como uma possibilidade da academia “dar conta” das faltas e/ou ou lacunas por ela deixadas na formação inicial.

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. Literatura em Pedagogia? Isso não é coisa de Letras? Em busca do elo perdido na formação dos primeiros professores. *In: PINTO, Francisco Neto Pereira. [et al.] Ensino da literatura no contexto contemporâneo.* Campinas: Mercado das Letras, 2021. p. 447-462.

BATISTA, Ana Karen Costa; DALVI, Maria Amélia. Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia. *In: Literatura e educação: história, formação e experiência.* DALVI, Maria Amélia [et al.]. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018. p. 76-86

BUTLEN, Max. Leitura, literatura e formação de professores. *In: Literatura e educação: história, formação e experiência.* DALVI, Maria Amélia [et al.]. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018. p. 28-51

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura.** Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf> Acesso em: 21/11/23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Trad. Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de Pedagogia:** um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. 2018. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V14, n.40, jan./abr, 2009

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.





# POR UMA POÉTICA QUE INTEGRE A PRÁTICA DOCENTE E OS ESPAÇOS EDUCATIVOS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E VOCALIZAÇÃO

*Cristiane Pereira*

*Universidade de Santa Cruz do Sul, CAPES*

*Alana Lehmen Heinen*

*Universidade de Santa Cruz do Sul, CAPES*

*Ângela Cogo Fronckowiak*

*Universidade de Santa Cruz do Sul*



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Reconhecer como seu desejo o compromisso de compartilhar a ação pedagógica aproximando-se do caráter educativo da mediação da leitura literária implica compreender que literatura comunica a experiência do devir humano. Por isso, em um mundo onde tudo que nos cerca parece exigir utilidade, é fundamental encontrarmos – enquanto educadores – espaço para a dimensão poética da linguagem, a qual aflora como ação advinda do coração, do ser do homem, e permite que crianças e jovens se coloquem em ação linguageira curiosa, envolvidas no híbrido agir verbal e não verbal da linguagem.

O entendimento de que o “devir” é a natureza do humano e de que a literatura contribui para a transformação e a humanização do indivíduo são reflexões advindas das experiências poéticas de leitura e vocalização de textos vivenciadas por acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, cuja ocorrência têm consolidado – no processo de escrita de suas dissertações – a compreensão da intencionalidade de suas pesquisas com o vínculo de ações engendradas com outros, atestando valor formativo à partilha poética para boas práticas de mediação leitora.

Como suporte para essas considerações, buscamos apresentar e afirmar o espaço enquanto conquista poética, como argumentado por Gaston Bachelard (1993) e Graciela Montes (2020); explicitar a performance como presença de um corpo que empenha sua condição fisiológica para ler e vocalizar poesia, defendida por Paul Zumthor (2007); assim como reivindicar uma educação da e para a leitura desde a infância, com Ângela Fronckowiak (2021).

## EXPERIÊNCIA LITERÁRIA E EDIFICAÇÃO DO ESPAÇO POÉTICO

Duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, ambas ministradas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Cogo Fronckowiak, impulsionaram nossas pesquisas de Mestrado no encalço de uma poética integradora da prática docente e dos espaços educativos. Em “Leitura, Infância e Ensino” tivemos a oportunidade, com base em apontamentos sobre concepções de infância, de estabelecer relações entre nossas futuras pesquisas, a partir da seguinte pergunta: em uma dissertação, as questões orientadoras seriam possíveis sem nossas experiências leitoras?

O desafio nos pareceu um tanto provocativo, visto que a leitura se tornou um exemplo das atividades culturais que a espécie humana criou em uma dezena de milhares de anos e, dessa possibilidade de criação, uma compreensão do mundo pôde ser formada através da linguagem. Sem os livros, as palavras que consolidam uma língua perderiam uma parte de seu significado e tampouco teríamos aprendido a sentir, a estranhar, a mergulhar nas emoções de tal modo como os livros nos convidam.

Larrosa (2002, p.25), afirma que “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”, o que, em outras palavras, significa parar para olhar, para escutar, parar para sentir e nos demorar nos detalhes, nos darmos a oportunidade do encontro com o texto e conosco mesmos. Dessa forma, nossas pesquisas sem leitura não seriam concretizadas, pois como partilhar boas práticas de mediação de leitura poética sem a experiência do texto poético através da presença e da participação de um corpo que empenha sua condição fisiológica para ler e vocalizar o texto?

Ao mencionarmos um corpo presente e operante, referimo-nos às experiências poéticas de leitura e vocalização de textos vivenciadas nas aulas de “Poéticas da voz e Leitura”, a segunda disciplina que definiu a linha de pesquisa que guiaria nossas dissertações: Estudos de Mediação em Leitura.

A proposta de vocalização de poemas selecionados a partir de obras das poetisas Adélia Prado, Ana Cristina César, Angélica Freitas e Adriane Garcia associou as ideias de vocalidade e performance propostas por Zumthor na obra *Performance, recepção e leitura* (2007). Para o estudioso dos fenômenos da voz, ao pronunciar um poema essa voz envolve-se em uma ação que perpassa o corpo todo, um corpo que é “o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo” (ZUMTHOR, 2007, p.23).

Ao se interrogar sobre o papel do corpo na leitura e na percepção do literário, o crítico nos diz, de certa forma, que o corpo não é somente uma estatura. O corpo reage ao texto que existe, verdadeiramente, na medida em que há leitores, os quais tendem a deixar diferentes interpretações dos textos. Assim, compreende-se que a leitura, em certos casos, não é somente decodificação e informação, pois juntam-se a ela elementos não informa-





tivos, que criam um laço entre o leitor e o texto. O uso que fazemos do corpo em leitura é importante: é ele o que sou, o que vivo, o suporte da vida psíquica.

As experiências de leitura e vocalização rememoradas e vivenciadas em ambas as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Letras nos remeteram à infância e nos fizeram pensar sobre, talvez, o movente primeiro das aventuras: a curiosidade, aquela que vivenciamos com o vigor das primeiras vezes, as experiências tesouros dos primeiros livros que carregamos em nosso baú de guardados.

Pensar a respeito da nossa trajetória de leitura nos levou à visualização e à compreensão de uma bandeira hasteada há anos por nossa professora e orientadora, e agora também defendida por nós: é imprescindível educar para ler desde a infância e, para tanto, práticas de leitura exitosas precisam adentrar os espaços educativos. Em um artigo fruto de tese de doutorado, Fronckowiak e Barbosa (2021) afirmam que o que buscam,

é a possibilidade de que a docência de crianças e jovens – e de jovens que serão docentes de crianças e jovens – quando envolve leitura e estudo de textos literários (principal, mas não exclusivamente), supere o impasse da excessiva escolarização e que, em virtude dessa superação, se realize fazendo soar a poética voz autoral das crianças em relação ao que a leitura e a escrita demandam. (Fronckowiak; Barbosa, 2021, p. 173).

Ao revisitar as leituras que nos deixaram dívidas prazerosas com obras, personagens e autores, lembramos o colo dos pais ou a rodinha de crianças, na qual a leitura que as professoras realizavam, paralisavam os nossos olhos e ouvidos, ao passo que a linguagem florescia com o simbólico. Se não tivéssemos vivido esses momentos, dificilmente saberíamos percorrer “o caminho que leva ao nascedouro do maravilhoso” (Colasanti, 2012, p.22), pois ali está o espaço da não razão, onde nosso corpo é também nossa linguagem.

Por falar em espaço, se o valor poético da vocalidade nos foi apresentado a partir da fenomenologia da voz, de Zumthor (2007), a fenomenologia da imagem atravessou nossos estudos com Gaston Bachelard (1993) e o espaço enquanto conquista poética, mais tarde também explorado por Graciela Montes (2020).

Na obra *A poética do espaço*, o filósofo e poeta francês Bachelard (1993) sugere que os espaços e móveis que habitam a casa são capazes de produzir sentimentos e recordações profundas, capazes de criar em nós imagens poéticas vividas “com todas as parcialidades da imaginação” (p.19). Segundo o autor, uma visita aos diferentes espaços da casa pode nos oportunizar um reencontro com a poesia que nos habita, para tanto, é preciso permitir-se.

Sendo assim, a partir de ações poéticas pedagógicas enquanto alunas e pesquisadoras do Programa de Pós-graduação em Letras da UNISC, ansiamos que nossos alunos não percam o profundo agir linguageiro que o poético irrompe dentro de nós; portanto, nos propusemos a contribuir para a hidratação do grão poético que pode estar adormecido. Acreditamos, sobretudo, que as experiências poéticas de leitura e vocalização de textos são



as chamadas que afloram no interior do ser em um agir verbal e não verbal da linguagem, como uma ação advinda do coração, do sentir.

As leituras que nos direcionaram a uma poética capaz de integrar a prática docente e os espaços educativos, envolvendo acadêmicos do curso de Letras da Unisc e um grupo de professoras de uma escola da rede privada, no município de Venâncio Aires, RS, nos revelaram que:

- a. a voz é o corpo;
- b. através do corpo experimentamos todas as nossas vivências;
- c. o espaço revestido de uma carga simbólica adquirida através da experiência é significativo.

À vista disso, a conquista de um espaço em que se possa semear o grão poético e/ou hidratá-lo a fim de que docentes e futuros docentes estejam sensibilizados e exerçam uma mediação afetiva do poético são intenções propostas em nossas pesquisas e valorizadas neste artigo.

## O ESTÁGIO DOCÊNCIA E O IRROMPER DE UMA VIDA POÉTICA EM LINGUAGEM

O agir pela expressão poética surge de uma região profunda na vida dos leitores que, em suas potências criadoras, estão predispostos a habitar na palma do repouso, momento em que uma espécie de doçura banha então as memórias mais íntimas e caminha com os leitores, dançando com as imagens reinventadas pela marca pessoal de cada um, nomeando-se e lendo-se na linguagem simbólica dos escritores. Nessa dança desprendemo-nos do chão pedregoso do plano físico para alçar voo na experiência que nos leva a continentes nos quais o tempo não passa. Lugares em que nos recriamos na e pela experiência com a linguagem.

Contudo, em um mundo objetivo que solicita diariamente a compreensão e o sentido das coisas que nos rodeiam, é necessário passarmos essa fronteira como o vento e as nuvens que não respeitam muros nem divisas demarcatórias de nuances e recuperar o tempo de todos os tempos. O tempo em que o devir humano nos preenche, comunicando-se conosco (e nós nos comunicamos mutuamente). Esse tempo, que acompanha o devir humano, é o tempo Aión, referido, a partir do grego<sup>1</sup> por Walter Kohan (2002), o qual nos acompanha por toda a nossa jornada neste planeta e tem início lá na infância, com o brincar vivendo, experienciando as coisas numa relação de potência e alegria com o tempo descontínuo. Nesse sentido, tanto fora do ambiente escolar quanto dentro, as práticas pedagógicas irrigadas com ações poéticas contribuem para a contínua nutrição do devir

1 Em grego eternidade se diz aión, que denota 'força vital', a imagem móvel da eternidade imóvel. Em grego, aión é a forma masculina da neutra aién, nome que significa 'força vital', 'juventude', 'duração da vida' e ainda 'duração', que em sentido absoluto é 'eternidade'. Disponível em: [http://www.dicipoetica.letras.ufjf.br/index.php/Dicion%C3%A1rio\\_de\\_Po%C3%A9tica\\_e\\_Pensamento](http://www.dicipoetica.letras.ufjf.br/index.php/Dicion%C3%A1rio_de_Po%C3%A9tica_e_Pensamento). Acesso em: 25 jan. 2024.



humano em todos nós, o que nos aproxima de experiências com a linguagem que nutrem nossa humanidade.

Foi pensando em (des)cobrir o véu opaco do plano da vida concreta – e, consequentemente, o inexistente ou pouco espaço educativo de manifestação para a fruição do texto poético pelos estudantes na escola –, que aspiramos tornar a ver o colorido que habita a linguagem humana atemporal – pelo qual ressoa o eco das câmaras secretas de cada ser leitor – em estudantes de licenciatura em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), durante o estágio de docência na mesma universidade.

Esse estágio foi vivido na disciplina de Literatura Infantojuvenil e contou com a aproximação inicial de leituras que se puseram a refletir e respirar o ar da dimensão poética que inaugura sentidos, como “A Floresta e o Lobo”, de Graciela Montes (2020), compreendendo o espaço como conquista poética e oportunidade – palavra inaugurada poeticamente pela autora – que conduz a expansão do tempo das significações; e “Como sinais de nascença”, de Hélder Pinheiro (2019), pensando caminhos para leitura do poema, fugindo do modelo tradicional fornecido pelo livro didático.

A proposta de estágio docência com futuros professores proporcionou momentos de aproximação com a mediação leitora de poemas – gênero ao qual nos dedicamos mais nesse artigo. Nesse caminho para a ramificação da literatura – a poesia – a vocalização de obras poéticas no espaço educativo da sala de aula foi oportunizada. Inicialmente, a partir da seleção de poemas realizada pela turma, em que os discentes, pouco a pouco, iam se conectando com poemas que mais falavam consigo mesmos e se dispoñdo a perdurar no tempo para saboreá-lo como saber da experiência, o qual se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Em nosso segundo momento vocal poético, a turma, em voz alta, vocalizou poemas de seleção elaborada por nós, professoras, a qual reuniu textos de diferentes autores a partir da temática *vida e humanidade*, que mais tarde foi titulada *seleção A(l)mada experiência terrena*. Para essa aula, promovemos o espaço com alguns adornos suplementares, com o intuito de melhor recepcionar os alunos e pedimos que eles trouxessem um item que reunisse a temática de nossa vocalização e rememorasse algum episódio marcante de suas experiências de vida. Convidando-os para um encontro acolhedor, contemplativo e silencioso inicialmente com o seu ser, o seu sentir, que não é parte fora da linguagem, aliás é construído por ela.

Como a dança poética – a qual falávamos no início desse subtítulo, que pela linguagem nos suspende do chão firme do plano terreno e nos faz pairar no ar constitutivo da experiência simbólica – nossos alunos despertaram seu ser por inteiro em linguagem. Desapegaram-se do mundo externo, e se uniram à harmonia com a regência da vida à sua mais abundante consagração. Sobretudo, manifestando a dança que cada corpo conduziu e falou – os discentes se escutaram lendo e declamando –, pelo movimentar das penas, o flexionar dos braços, a lágrima escorrida do olho e o sorriso com dentes acompanhado pelo som alto da espontaneidade ativa – aquela que o ser nem sabe que possa surgir de si





mesmo –, no exemplo de uma aluna ao declamar *Namoro a cavalo*, de Álvares de Azevedo, sentindo uma profunda conexão com o poema.

Esse arremedo de dança gracioso desafia todas as tormentas do mundo, pois, com mais ênfase nesta segunda vocalização de poemas, os alunos estavam de posse, por um minuto, de poderosos sentimentos genuínos que nutrem a linguagem humana. Nossos futuros professores viviam a plenitude do instante!

Por dizer, esses encontros estabeleceram elos com as experiências de vida, as vivências de infância de cada um dos alunos e das professoras que participaram dessa vocalização. Essa oportunidade foi um florescer da livre expressão poética, um enlace de corações e almas entregues com a ventania às veredas da paisagem poética tingida de muitas cores. Uma corrente do crescimento da alma, apartada do mundo conceitual, cuja abertura para a linguagem poética aproximou os estudantes-leitores das experiências culturais, mostrando-lhes que, no cardápio pedagógico, eles, futuros professores, podem degustar de textos literários construindo significados com grupos sem precisar concluí-los e aos poucos lapidar a leitura para reintegrar o imaginário no conjunto dos procedimentos formativos.

## DA UNIVERSIDADE PARA AS ESCOLAS: OS PROFESSORES EM CAMINHADA

Da experiência docente com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ainda durante a graduação em Letras, nasceram projetos em busca do espaço para a dimensão poética da linguagem. As reflexões giraram em torno da importância de ler textos poéticos, em especial, o gênero poema, e da ausência de eventos literários na escola. A motivação para uma mediação afetiva foi despertada por professores de Literatura da graduação que, ao adentrarem o espaço da sala de aula, apresentavam uma variedade de textos, vocalizavam poemas e conduziam seminários de obras literárias inesquecíveis. Sentíamos a aproximação física e emocional dos docentes nas leituras propostas, propiciando diálogos significativos sem distanciar a alegria da seriedade de conhecer. O exemplo de mediação dos professores do curso de Letras, somado às dificuldades dos discentes dos Anos Finais em relação ao texto poético (compreensão, fruição e produção) tornaram as aulas de Língua Portuguesa um espaço de experiências de leitura e vocalização de textos poéticos, com especial atenção ao gênero poema.

Todavia, em meio à superação da excessiva escolarização da leitura literária que, segundo Magda Soares (2011) é inevitável, percebemos que os alunos, salvo raras exceções, continuam ingressando nos anos finais do Ensino Fundamental dando preferência aos textos utilitários e com uma visão preconceituosa em relação ao gênero poema. Diante disso, consideramos que a não sedução dos discentes pelo poético desvela, igualmente, a não sedução dos mediadores, pois acreditamos que estes precisam estar sensibilizados para sensibilizar.

Assim, ao invés de encontrar culpados pela falta de espaço para o poético nas escolas, como professoras e mestrandas da linha de pesquisa Estudos de Mediação em Leitura,



nos vimos diante de uma oportunidade: compartilhar nossas experiências literárias, através de uma proposta de formação continuada para 12 educadoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais de uma instituição da rede privada do município de Venâncio Aires, Rio Grande do Sul. A possibilidade de uma escolarização do gênero poema por meio da sensibilidade, proposta de uma de nossas dissertações, foi partilhada entre os meses de agosto a novembro de 2023, na biblioteca do educandário escolhido para a realização da pesquisa. O convite às professoras consistiu em uma caminhada rumo ao encontro do grão poético que nos habita e, por vezes, se encontra adormecido, empoeirado ou apresenta problemas de semeadura.

Os encontros de formação foram planejados a partir das experiências poéticas das participantes, relatadas em um questionário introdutório; porém, à proporção que o compartilhamento das vivências com a poesia acontecia, as formações seguintes eram pensadas, levando em consideração as necessidades e os desejos das professoras. Na biblioteca, um tapete simbolizando uma estrada rumo ao poético foi estendido à espera das professoras, ação repetida em todos os encontros.

No primeiro dos cinco encontros combinados, antes da mobilização inicial, as professoras foram acolhidas com palavras que demonstraram o quanto são importantes na formação humana das crianças, quão admiradas são pelas atividades que realizam com os pequenos e por que foram escolhidas a participarem de encontros de formação envolvendo o poético. A importância de um mediador em leitura estar sensibilizado ao adentrar o universo literário seguiu com a apresentação da Bibliotecária Teresa, uma personagem apaixonada por poemas que, ao entrar na casa onde se abrigam os livros - a biblioteca -, cumprimenta autores, vocaliza poemas e a história *O que a estrada me disse*, de Cleo Wade (2021).

Após a leitura da obra de Wade (2021), as professoras foram convidadas a falar sobre as sensações que a narrativa lhes despertou e a pensar nas relações que a história apresenta com o objetivo dos encontros de formação, já que a protagonista da história é atormentada pelo medo, sentimento que, talvez, impeça as professoras de explorar um universo que não apresenta personagens e outros elementos da narrativa. Na sequência, falamos sobre os termos “poema, poesia e poético”, que – para as participantes – possuíam o mesmo significado. Como tarefa para o encontro seguinte, cada professora escolheu uma das palavras que estavam distribuídas nas mesas que compunham o espaço a fim de conceituá-las poeticamente. A atividade foi motivada com base em um texto de autor desconhecido, no qual o poeta Olavo Bilac anuncia a venda de uma propriedade, a pedido de um amigo, mas após a definição poética do parnasiano, desiste da ação.

O segundo encontro foi marcado pelo recebimento de um caderno, uma espécie de diário onde as professoras poderiam realizar os registros das vivências poéticas oportunizadas. Ao fundo, enquanto as docentes se acomodavam nas cadeiras ao redor das mesas, a música *O caderno*, nas vozes de Sandy e Toquinho contribuía para a poeticidade do momento. A leitura das definições de cada palavra escolhida no final do primeiro encontro (casa, escolha, curva, olhar, pressa, coragem, amor, caminho, experiência...) foi



emocionante, pois as participantes relacionaram os conceitos às suas vivências pessoais.. Após assistirem ao vídeo de Mia Couto, “Minha primeira lição de poesia”, passamos para as fotos de infância também solicitadas no encontro anterior.

A partir da pergunta “Quem é a menina da foto?”, as participantes, que eram todas mulheres, compartilharam momentos de muita alegria vividos ao lado das famílias, principalmente dos avós, e momentos não tão bons, envolvendo os relacionamentos de mãe, pai e filha. À medida que falavam da menina da foto, também mostravam objetos que marcaram a infância (quem não mais os tinha, falou sobre eles) e lembraram móveis que continuam vivos em suas memórias. Sobre a poeticidade atribuída aos objetos, Bachelard (1993, p. 91) revela que são “objetos mistos, objetos-sujeitos. Têm, como nós, por nós e para nós, uma intimidade”.

Em busca do grão poético, adentramos um universo que lhes proporcionou liberdade de falar sobre os espaços que envolveram suas infâncias: a casa, os cômodos, os móveis e quem os habitava. Segundo Bachelard (1993), as lembranças da casa estão guardadas na memória, no inconsciente e nos acompanham durante toda a vida. Nos nossos devaneios, sempre nos voltamos a elas, pois “a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo” (Bachelard, 1993, p. 24). Por fim, alicerçadas na poética do espaço do poeta francês, quando afirma que pelos “poemas, talvez mais que pelas lembranças, chegamos ao fundo poético do espaço da casa” (Bachelard, 1993, p. 26), uma seleção poética intitulada “Espaço Casa” foi compartilhada para que cada docente, após leitura silenciosa, escolhesse um texto para vocalização oral.

O terceiro encontro foi introduzido pela vocalização dos textos poéticos, momento em que as professoras colocaram em prática suas performances singulares e expuseram o motivo que as levou a optar por determinado texto. Durante as vocalizações, esclarecemos que tal ação é uma entrega íntima de cada ser, portanto, mesmo que algumas tenham recolhido o mesmo poema, a palavra proferida sempre será diferente.

A vocalização proporcionou, seja pelo reconhecimento de uma memória de vida, seja pela resignificação do espaço que a lembrança as levou, o compartilhamento de emoções muito pessoais, revelando o quanto somos influenciadas pelo vigor das palavras no contato com um poema. A escuta dos poemas, mediada pelas vozes das docentes a partir de variados ritmos, permitiu-lhes, também, ouvir o que o outro tem a nos dizer.

Se como cita Bachelard, “a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz” (1993, p. 26), uma nova seleção poética foi entregue às docentes. Agora, além de perceber a voz como potência de significações, conforme nos apresentou Zumthor (1993), propusemos às professoras a escolha de um dos textos da primeira ou da segunda seleção poética para releitura ou realização de uma produção autoral inspirada na estrada percorrida rumo ao grão poético, pois ainda referenciando Bachelard “trata-se, com efeito, de determinar, pela repercussão de uma única imagem poética, um verdadeiro despertar da criação poética na alma do leitor” (1993, p. 7).

A voz de Elis Regina na canção *Casa no campo*, de Zé Rodrix, recepcionou as docentes no penúltimo encontro, marcado, primeiramente, pela leitura da obra *Serei sempre*





*o teu abrigo*, de Valter Hugo Mãe (2021), seguido da reflexão dos textos da seleção II e vocalização. Na sequência, as releituras e produções autorais foram vocalizadas. Entre lágrimas, sorrisos e sentimentos que fazem parte da condição humana, compreendemos que o poético está no homem, este ser que, emocionado com a poesia, vai ao encontro de sua sensibilidade. Tal foi o encantamento frente às manifestações poéticas das participantes que organizamos, para o encontro final, um sarau poético.

Assim, como fechamento dos nossos encontros de formação de 2023, fizemos uma espécie de “costura” dos textos produzidos e escolhidos para vocalização, em um sarau. Uma conversa poética com a escritora e professora Marli Silveira, de Santa Cruz do Sul, cidade próxima a Venâncio Aires, também marcou nossa atividade final. Na oportunidade, as professoras conheceram e ouviram a autora de um dos poemas incluídos na primeira seleção, falando sobre a importância de encontros ou reencontros com a poesia na formação continuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudar o modo como a escola, em geral – no âmbito das metodologias –, nutre e reserva momentos para exercitar a prática poética é uma necessidade cada vez mais urgente, sobretudo se pensarmos na formação de leitores de literatura e, mais especificamente, na leitura de poesia. Nesse sentido, a oportunidade de compartilhar experiências poéticas foi determinante, tanto durante o estágio docente com estudantes de licenciatura em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) – o que nos pôs em caminhada literária rumo à zonas desconhecidas da memória – quanto na formação continuada para educadoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais de uma instituição da rede privada do município de Venâncio Aires – situação que nos permitiu dar a mão aos participantes, sentindo a aproximação física e emocional dos docentes na condução de leituras e construção de diálogos significativos neste laboratório de experiências da vida.

Um passo importante à luz do lugar de encontro entre os sinais do texto e a trama de uma existência, ajuda a moldar o “texto do leitor”, inicialmente, considerando a ação contemplativa do texto poético, por mediadores em leitura, subsequente pelos próprios discentes embalados pela atitude educativa da mediação da leitura literária por seu mediador; uma reflexão advinda da experiência da escuta da leitura e vocalização de textos de futuros docentes. Isso se deu, como vimos, a partir do estágio docência realizado na Unisc, e de professoras no já espaço educativo da linguagem, a caminho de esferas mais sensíveis do texto.

Futuros professores e professores em caminhada podem zelar por momentos de conexão entre a veia do texto poético e a veia leitora, escrevendo dentro de si e de seus alunos o que foi elaborado pelos escritores para fora deles mesmos, isto é, para o mundo. Dessa forma, as experiências de leitura e vocalização propiciaram a indagação de questões sensíveis, colaborando para a exploração da floresta pessoal de tantos que vivenciaram esses momentos.



## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. [1957] **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São João: Martins Fontes, 1993.

BONDÍIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p. 20-28.

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

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Educar para ler desde a infância**: o valor poético da vocalidade e da imaginação. *ETD- Educação Temática Digital* Campinas, São Paulo, v. 23, n.1, p. 157-176, jan. /mar. 2021.

HUGO, Valter. MÃE. **Serei sempre o teu abrigo**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2021.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**. jan. 2002.

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

PINHEIRO, Hélder. Como sinal de nascença: o lugar da poesia na vida e na escola. In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; VERARDI, Fabiane; SÁ, Paula Fabrisia Fontinelle de. (Orgs.) **Quando se lê a literatura infantil e juvenil o que se lê? Como se lê?** Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, 40 Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WADE, Cleo. **O que a estrada me disse**. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2021.

YOU TUBE. **Casa no campo**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQiYlnS6CfA>. Acesso: ago. 2023.

YOU TUBE. **O caderno**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KZ-TPRUNSDyE>. Acesso: set. 2023.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

# RELEITURAS EM “PINÓQUIO” COM ESTUDANTES DO 7º ANO

*Elisabeth Maria de Melo*

*(Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes /PE;  
Grupo de Pesquisa sobre Educação Literária - GPEL/UFPE).*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em uma conferência intitulada “Educação Literária: Experiências Estéticas e Éticas em Jogo”, Bunzen (2023)<sup>1</sup> defende uma Educação Literária que explora as múltiplas linguagens e práticas sociais, ratificando também a relevância das obras literárias em suas materialidades.

Partindo dos pressupostos apresentados por Bunzen (2023) e dialogados continuamente no Grupo de Pesquisa sobre Educação Literária (GPEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o presente artigo fundamenta-se no conceito de Educação Literária proposto por alguns autores, dentre eles, Bajour (2006, 2012); Yunes (2009), Leahy-Dios (2000) e Zilberman (2004).

Zilberman (2004), ao prefaciar a segunda edição do livro de Cyana M. Leahy-Dios (Educação Literária como Metáfora Social: Desvios e Rumos), afirma que a

Educação literária significa **aprender por meio da literatura**, como se a arte com as palavras pudesse nos oferecer um conhecimento e uma prática que extravasam as fronteiras das disciplinas [...]. Expostos a leitura da literatura, os estudantes são convocados **a expressar opiniões, experimentar vivências alheias e ampliar horizontes**. ‘Ouvir as vozes dos estudantes’ - eis o que Cyana M. Leahy-Dios entende como a prática de uma educação democrática, possível se o texto literário, com sua riqueza de significados e pletora de situações, **for colocado ao alcance dos alunos**. (ZILBERMAN, 2004, p. 13 – grifos nossos),

Essa Educação Literária democrática, dialógica, que amplia sentidos-significados, que reconhece o valor da escuta atenta e que defende a importância do acesso à obra literária em sua materialidade, é a que integra o estudo e as análises aqui abordados. Refletimos então, no espaço formal da escola, em como *experienciar* essa Educação Literária

<sup>1</sup> Conferência realizada no dia 30/10/2023 na Universidade Católica de Pernambuco, no XIV Encontro de Literatura Infantojuvenil da UNICAP: “Os fios do texto sob o olhar do leitor infanto-juvenil” (Informação verbal).



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*



que abranja as potencialidades mencionadas e algumas das possibilidades dos alunos e das alunas “ampliarem horizontes por meio da literatura”.

As *releituras* do clássico da Literatura Juvenil “As Aventuras de Pinóquio”, foram realizadas com jovens estudantes de uma turma do 7º ano (faixa etária entre 12 e 13 anos), de uma escola pública<sup>2</sup> localizada na periferia da cidade do Jaboatão dos Guararapes - PE. A Secretaria de Educação da mencionada cidade implementou no ano de 2017 o Programa de Leitura, Compreensão e Escrita intitulado “Escola que lê faz a mudança acontecer”<sup>3</sup>; atendendo aos alunos e alunas da Rede Municipal do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA); distribuindo livros literários para cada estudante. No ano de 2022, através desse Programa de Leitura, os estudantes do 7º ano receberam vários livros literários, dentre eles, “As aventuras de Pinóquio”, de Carlo Collodi, tradução de Manuela Garanhani Lopes de Mello, da Editora Pé da Letra. A partir do livro de Collodi, iniciamos o processo das leituras literárias contando com a parceria do professor de Língua Inglesa, Kellyson Wesley da Silva.

Cada aluno e aluno já possuía a obra completa, a materialidade do livro em mãos, e a partir dessa realidade utilizamos a metodologia baseada em Bajour *et al.* (2006): a seleção de textos literários [de outras obras; a escuta como didática e a avaliação. Utilizamos também o Círculo de Leitura<sup>4</sup> proposto por Yunes (2009). O método apresentado por Bajour *et al.* (2006) foi *redesenhado* de acordo com o contexto da turma em que realizamos todo o processo de leituras. Além do texto em prosa, inserimos as “Múltiplas Linguagens” defendidas por Bunzen (2023) ao utilizarmos o livro em versos com ilustrações que foram esculpidas em madeira, o livro ilustrado com o folder (escrito e ilustrado por Rampazo) e o filme da Disney (*adaptação* do Clássico).

O processo de *releituras/adaptações*, oficina e feira literária a partir das “Aventuras de Pinóquio” foi realizado em um período de três meses em que aprendemos conjuntamente. Diante da necessidade de clareza e objetividade deste artigo, após esta introdução, apontaremos de forma sucinta algumas abordagens sobre tradução, adaptação e releitura; seguida de breves análises das *adaptações* utilizadas com os estudantes nos círculos de leitura. Traremos também algumas *voces* dos alunos e das alunas sobre o que leram, ouviram e viram. O artigo então, encerra-se com algumas considerações finais.

## TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO, RELEITURA

Os três termos acima citados têm se apresentado em várias publicações com perspectivas e embasamentos distintos. No que diz respeito ao vocábulo *tradução*, Amorim

2 Trabalhamos na mencionada escola desde o ano de 2011 com o Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3 PORTARIA Nº 186/2017 – SME – Disponível em <https://diariooficial.jaboatao.pe.gov.br/06-de-outubro-de-2017-ano-xxvii-n-188-jaboatao-dos-guararapes/?print=print> – Acesso em 08/01/2024

4 Consideramos o Círculo de Leitura um princípio que se aproxima do Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire (1967) no livro Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.





(2018) apresenta a classificação que o linguista Roman Jakobson propõe para transformar um texto em outro:

- 1) A tradução intralingual, ou reformulação, (*rewording*) [que] consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) A tradução interlingual ou tradução propriamente dita, [que] consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) A tradução inter-semiótica ou transmutação, [que] consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (JAKOBSON, [1967] 1969, p.64-65 *apud* AMORIM 2018, p.93).

A definição de Azeredo (2009, p. 99 *apud* Formiga, 2009, p.24) corrobora com o conceito de *tradução interlingual* defendido por Jakobson: a tradução seria “uma variedade de reescrita de um texto, em que o texto meta é reelaborado em uma língua diferente daquela em foi produzido o texto fonte. Tradução e paráfrase mesclam-se no gênero ‘tradução adaptada’”. Percebemos aí os termos tradução e adaptação interligados.

Para a palavra *adaptação*, Formiga (2009), tomando como pressuposto a relação do texto com o autor, expõe que “a adaptação é o texto que se inscreve um novo discurso, a partir do texto primeiro, em uma linguagem capaz de articular o dizer que se mantinha em silêncio antes de ele reatualizá-lo para uma comunidade cultural de que o leitor participa” (FORMIGA, 2009, p.21).

Ainda de acordo com Formiga (2009, p.23), “são muitas as dificuldades em precisar definições acerca do seja adaptação e tradução, uma vez que elas se confundem em suas funções”. No decorrer de sua pesquisa de doutorado, a pesquisadora percebeu que a “adaptação consiste em um gênero de múltiplas feições, cujo sentido e forma possuem variação. Para o mesmo livro [...] existem inúmeras ‘adaptações’, [...] muitos nomes para a mesma categoria, entre eles tradução, versão, condensação, contar, recontar”. (FORMIGA, 2009, p.24). Dessa forma, nessas “múltiplas feições”, a própria tradução seria uma adaptação.

Finalizando esses breves comentários sobre *releituras*, *tradução* e *adaptação*, Yunes (2013) ao explanar sobre os *Modos de ler um Clássico na Modernidade*, assevera que não existe criação absoluta e que “[...] a arte dessa virada de milênio parece ter descoberto o segredo de Borges: toda escrita é uma forma de releitura.” (YUNES, 2013, p.73). Partindo do pressuposto da autora, todas as traduções mencionadas neste texto sobre “As Aventuras de Pinóquio” seriam uma forma de *releitura*.

As nomenclaturas e concepções são diversas (*releitura*, *tradução* e *adaptação*), encontrando-se até mesmo em campos distintos de pesquisa. Para este trabalho, justificamos que o título do estudo “*Releituras em Pinóquio...*” foi assim nomeado com o intento de realizar leituras (em linguagens variadas) no *Clássico Pinóquio* a fim de possibilitar entre os estudantes a ampliação das produções de sentidos e significados através do ato *solidário de ler*<sup>5</sup>, sem a pretensão de suscitar discussões teóricas sobre suas terminologias.

5 Expressão usada por Yunes (2009, p.71). A autora apresenta dois modo de ler: solidário (leitura partilhada) e o solitário (na solidão).

Realizado este percurso rápido sobre os termos citados acima, voltemo-nos para alguns comentários sobre as três obras literárias utilizadas em sala de aula, bem como a produção da *Walt Disney Pictures* (2022).

## AS AVENTURAS DE PINÓQUIO EM DIFERENTES ADAPTAÇÕES

A primeira obra que lemos com os estudantes foi “As Aventuras de Pinóquio”, de Carlo Collodi, traduzida por Manuela Garanhani Lopes de Mello e publicada pela editora Pé da Letra em 2019 (1ª edição). O romance; escrito em prosa, contém 144 páginas, contendo 36 capítulos curtos. Com exceção da capa e da quarta capa, a obra não apresenta nenhuma outra ilustração.

Segundo Coelho (2018), no romance, a criança surge como protagonista e como alguém responsável pelos seus próprios atos. O livro foi publicado “no intervalo dos anos 1881 e 1883 [...] traz a cada capítulo um episódio. [...] Nesses episódios, Pinóquio é submetido a escolher entre aquilo que é convencional e racionalmente correto ou a opção mais aventureira e excitante (COELHO, 2018, p.50). Os valores éticos e ideológicos estão presentes na obra, expondo também os problemas sociais da Itália do século XIX.

Para Azevedo (2013, p.56) “*As Aventuras de Pinóquio* apresentam um ser, sem preocupações morais ou sociais, abrindo, com uma grande dose de humor, a porta ao picaresco e ao maravilhoso”. Calvino (2011), corroborando com a visão de Azevedo (2013), também menciona que “falta à literatura italiana o romance picaresco [...] e Pinóquio, livro de vadiagem e de fome, [...] impõe o clima e o ritmo da aventura picaresca com uma autoridade e uma nitidez como se essa dimensão sempre tivesse existido e devesse sempre existir” (CALVINO, 2011, p.346). O romance, através de décadas, vem se firmado relevante na Literatura mundial, e diante dessa relevância, Calvino (2011, p. 345) afirma que “não é possível imaginarmos um mundo sem Pinóquio [...] uma fama que se estende por todo o planeta e em todos os idiomas”.

Na sequência de leituras, o segundo livro lido foi “Pinóquio”, *adaptado* em versos por Leticia Dansa e ilustrado por Salmo Dansa, que produziu as ilustrações em madeira pura. A obra foi publicada pela editora Larousse, em 2010, e possui 64 páginas. Em entrevista à Folha de São Paulo, o ilustrador Salmo Dansa disse: “Esse foi meu primeiro trabalho ilustrado em madeira e, se alguém me pergunta ‘por que não fazer simplesmente desenhos e pintar com tinta?’, eu respondo: ‘ora, porque o Pinóquio é um boneco de madeira, não é?’”<sup>6</sup>. São 16 ilustrações feitas em madeira distribuídas em todo o livro. Os versos que contam a história de Pinóquio estão sobrepostos em páginas que refletem a imagem de uma madeira. As ilustrações e as cores das demais páginas do texto verbal convergem para o travesso e famoso boneco de madeira. O livro está dividido em 13 capítulos e possui 105 estrofes. Cada estrofe apresenta 04 versos que trazem no recurso estilístico da rima a his-

6 Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/799859-pinoquio-reaparece-com-imagens-do-boneco-talhadas-em-madeira-de-verdade.shtml>. Acesso em 21/01/2024.





tória de Pinóquio, como podemos observar no seguinte exemplo: *O pai não tinha dinheiro / Para a cartilha comprar, / Então vendeu seu casaco, / Só para o filho estudar*. E assim, de forma objetiva e versificada, a obra traz a história do boneco de madeira que sonhava em ser gente de verdade.

A terceira obra lida com os estudantes foi o livro ilustrado “Pinóquio: o Livro das Pequenas Verdades”, cujos texto, ilustrações e projeto gráfico são de Alexandre Rampazo. Publicado em 2019, pela Editora Boitatá, o livro possui 32 páginas + um folder. Recebeu importantes premiações, dentre elas o prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 2020, na categoria de melhor livro para criança, melhor projeto editorial e o Selo Altamente Recomendável.

Diante dessas e de outras importantes premiações, é inegável constatarmos a qualidade da obra de Rampazo no que diz respeito ao texto verbal, às ilustrações e ao projeto gráfico. Pois “ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. [...] Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas [...] afinar a poesia do texto com a poesia da imagem [...]” (LINDEN, 2018, p.8-9). A capa, o título, as guardas, a dedicatória, o formato do livro, a não-paginação, o uso da dobra como o “lugar do espelho”, as páginas duplas, a diagramação, as cores, a tipografia, o folder; todo esse conjunto de elementos trouxeram ao livro uma multiplicidade de qualidades estéticas.

Segundo Almeida e Segabinazi (2021, p. 146), “utilizando a página dupla como um espelho, Rampazo mostra o desejo mais profundo desse boneco de madeira, que é o mesmo de tantos nós em determinados momentos da vida: a possibilidade de ser outro”. Pinóquio olha pra si e não se sente feliz em ser “somente um boneco de madeira” (RAMPAZO, 2019, n. p.). No *livro das pequenas verdades*, “a caracterização dessa personagem está centrada na ‘busca de si mesmo’, sem o tom moralizante de outras épocas (AZERÊDO DE PAULA; FERES; MICHELLI, 2023, p. 127). Nessa “busca de si mesmo” há o encontro com a crise de identidade que perpassa toda a narrativa verbal e visual, até o momento em que “o boneco se percebe como, sim, um boneco de madeira, mas se dá conta que isso não o limita, apenas o torna repleto de possibilidades. O boneco de madeira se expande e, nessa expansão, se torna livre.” (ALMEIDA; SEGABINAZI, 2021, p. 157). Assim, podemos afirmar que “a obra de Alexandre Rampazo constitui-se exatamente de autorreflexividade, e reconhecimento identitário” (AZERÊDO DE PAULA; FERES; MICHELLI, 2023, p.139).

Por fim, realizamos uma sessão de cinema com o filme *Pinóquio*, lançado mundialmente em 08 de setembro de 2022 na Plataforma de *Streaming Disney+*, com a direção de Robert Zemeckis. No elenco, Tom Hanks no papel de Gepetto e Benjamin Evan Ainsworth no papel do boneco Pinóquio. O filme tem a duração de 1h e 51min. A segunda adaptação cinematográfica do livro realizada pelo *Walt Disney Pictures* foi feita em *live-action*<sup>7</sup> e

7 É o termo que define os trabalhos que são realizados por atores e atrizes reais, ao contrário das animações; Este termo não define apenas filmes, mas também jogos eletrônicos ou similares, que usam atores e atrizes em vez de imagens animadas. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Live-action>. Acesso em 23/01/2023.

obteve diversas críticas midiáticas. Sérgio Alpendre, no jornal *Folha de São Paulo*, afirma que a versão de 2022 é

praticamente uma cópia do ‘Pinóquio’ de 1940 [...] Pinóquio se transforma de uma criança sapeca, com certo nível de crueldade, num menino ingênuo, com o coração puro, incapaz de fazer mal a alguém a não ser por acidente. Ele precisa ser um exemplo, porque se presume que uma criança hoje pode ser mal influenciada pelo que vê na tela. (ALPENDRE, 2022)

As adaptações realizadas pela Disney em 1940 e em 2022 mostram um imagem bem diferente do boneco de madeira criado por Collodi. Nas palavras de Meira (2018, p.403), a “Walt Disney, com seu longa-metragem, foi responsável por trazer um Pinóquio completamente suavizado, contextualizado e romantizado.” E para Gabriel Perissé, vários elementos da história de Pinóquio foram deturpados, pois percebemos que o

Pinóquio de Disney é ingênuo e bobinho, ao passo que o de Collodi é muitas vezes cruel; no filme, o Grilo-falante participa das peripécias do boneco de madeira e exerce o papel de narrador, mas no texto de Collodi é assassinado pelo próprio Pinóquio; o monstro marinho que engole Pinóquio e Gepeto na versão de Disney é uma baleia, substituindo o Tubarão (*Pescecanne*) da história original (PERISSÉ, 2007, p. 58)

E essas perceptíveis diferenças entre a produção da *Walt Disney Pictures* e o *Pinóquio* de Collodi foram rapidamente identificadas pelos alunos e alunas nos Círculos de Leitura, como veremos na seção a seguir.

## O ECOAR DE VOZES

Iniciamos a leitura do livro “As Aventuras de Pinóquio” no Círculo de Leitura. Cada um de nós (docente e discentes) tínhamos o livro em mãos. Formamos um grande Círculo. A cada curto capítulo que líamos, fazíamos uma pausa e comentávamos algo sobre a leitura. A leitura era compartilhada (docente e estudantes). Durante a leitura, por vezes, sorriamos, ou, alguns alunos(as) deixavam escapar interjeições e comentários com as peripécias de Pinóquio. Realizamos cinco Círculos de Leitura com o mencionado livro. Houve a necessidade de uma pausa por causa do recesso escolar. Por isso, desafiámos a turma para continuarem a leitura do livro durante o recesso (não conseguimos ler toda a obra em sala de aula). Lançamos também o desafio para que produzissem réplicas do Pinóquio. No retorno às aulas (término do recesso em julho de 2022), formamos o 5º Círculo para a leitura dos últimos capítulos das “Aventuras de Pinóquio” e para a amostra das “réplicas” produzidas.

Um 6º Círculo de Leitura foi realizado em sala de aula com o livro “Pinóquio”, *adaptado* em versos por Leticia Dansa e ilustrado por Salmo Dansa. As cadeiras estavam po-







sicionadas em formato diferentes por causa da projeção do livro no *datashow*. Tínhamos um único exemplar do livro. Percebemos que a materialidade do livro para cada estudante faz uma grande diferença na mediação, na concentração, na interação e no envolvimento com a narrativa.

O 7º Círculo de Leitura foi realizado na Biblioteca da escola com o livro “Pinóquio: o Livro das Pequenas Verdades”, escrito e ilustrado por Alexandre Rampazo (2019). Neste Círculo, tínhamos também apenas um exemplar da obra. Não usamos o recurso do *datashow*. A leitura foi feita à medida que circulávamos no espaço da roda: líamos e mostrávamos as ilustrações. Os estudantes ficaram admirados na abertura *vagarosa* do folder. E por fim, em outra tarde, realizamos a sessão cinema com o filme da Disney - “Pinóquio”.

Após a leitura dos livros e a sessão do filme, realizamos a oficina de isogravura. Na oficina, dialogamos sobre a xilogravura, expondo sua importância na cultura e na arte brasileira. Dividimos a turma em grupos, de acordo com as cenas narradas no livro de Rampazo (2019). Os estudantes, através dos *tablets* e chip de dados que receberam da Secretaria de Educação no 1º semestre de 2022, localizaram no *YouTube* as ilustrações de “Pinóquio: o Livro das Pequenas Verdades”; desenharam-nas no isopor (trouxeram bandejas de isopor de suas casas para reutilizar); pintaram com tinta preta e “carimbaram” as ilustrações no papel madeira (propositalmente o *papel madeira*). Estávamos nos preparando para a Feira Literária. Na Feira, cada folha de papel madeira fixada na parede era uma cena da narrativa de Rampazo (2019). Explicamos aos alunos visitantes que apresentávamos uma *nova versão* da história de Pinóquio. Quando cada aluno(a) apresentava o personagem que Pinóquio sonhava em ser e mostrava a isogravura, um *coro de vozes* (de um significativo grupo da turma) dizia: “mas ele era somente um boneco de madeira”. Em seguida, os alunos visitantes, eram convidados, em uma fila, a abrirem uma caixa que tinha em sua superfície a frase “Tenha a mesma experiência que Pinóquio”. Ao abrirem a caixa, se viam em um espelho e liam a frase “Você é único!”. A apresentação da turma foi bastante elogiada e os próprios alunos e alunas sentiram-se felizes com a experiência.

Durante todo o processo dos Círculos de Leitura, da sessão cinema, da Oficina e da Feira Literária o *ecoar de muitas vozes* foi evidenciado. Em determinados momentos das aulas dialogávamos oralmente com a turma sobre as possíveis diferenças entre as obras lidas. Precisávamos, agora, avaliar e ter alguns registros dessas *vozes*. Pedimos então, que cada aluno, escrevesse suas percepções e opiniões sobre o que tinham experienciado. A partir de seus escritos, alguns transcritos abaixo, continuamos a ouvir o *ecoar de suas vozes*, como é possível verificar na sequência abaixo.

(a) *Vozes dos estudantes sobre o livro “As Aventuras de Pinóquio” – Carlo Collodi*

“[...] ele era muito malvado, não gostava de ir para a escola. Ele matou o grilo com uma martelada”. / “Pinóquio é muito mal!” / “Pinóquio se mostrou mais desobediente”. / “Tem muitos detalhes e é menos infantil”. / “O Pinóquio era desobediente”. / “Pinóquio era muito travesso, malvado”.

(b) Voz de uma estudante sobre o livro em versos “Pinóquio” – Leticia Dansa  
 ” Gostei do livro porque ele é bem diferente dos outros, acho a história do Pinóquio muito repetitiva e o livro tem uma ‘estética’ diferente”.

(c) Vozes dos estudantes sobre o livro “Pinóquio: o Livro das Pequenas Verdades”

“Achei impressionante o Pinóquio querendo ser outros personagens.” / “[...] é muito mais triste.” / “[...] é bem diferente de todos e de algum jeito eu me reconheci um pouco nele[...]” / Achei incrível todos os detalhes e a maneira que o autor desenhou.” / “Achei muito interessante o Pinóquio se imaginar como os outros personagens e, depois, finalmente, se aceitar como ele é.” / “Achei muito bom [...] Fala mais de quem Pinóquio queria parecer e ele não queria ser ele mesmo.” / “Foi uma maneira bem diferenciada de retratar o Pinóquio, tirando um pouco da famosa característica do Pinóquio de mentir.”

(d) Vozes dos estudantes sobre o filme da Disney (2022)

” [...] Pinóquio não era muito malvado.” / “Ele não mata o grilo.” / “[...] ele não tem mais sua personalidade travessa.” / “[...] O filme, por ser da Disney, é mais infantil e menos pesado.” / “[...] é da Disney, e a Disney faz conteúdo para crianças, então as cenas são mais leves, diferentemente do livro”(referindo-se ao livro do Collodi). / “O filme tira os atos violentos.”

O ecoar dessas vozes evidenciam a criticidade e a potencialidade dos estudantes (cf. CASSANY, 2011): eles e elas revelaram em suas falas a maneira como a *Walt Disney* tirou “os atos violentos” do livro de Collodi - para os discentes essa *mudança* era muito nítida. Sobre a narrativa em versos, apenas uma aluna mencionou gostar de sua “estética” - essa linguagem chamou-lhe muito mais a atenção do que o filme ou o livro ilustrado. A narrativa de Rampazo (2019) trouxe aos estudantes adjetivos como “impressionante”, “triste”, “diferente”, “incrível”, “interessante”, “bom”. A questão identitária no *Livro das Pequenas Verdades* foi também percebida pelos discentes ao descreverem Pinóquio “querendo ser outros”; “se aceitar como ele é”; “ser ele mesmo”. E por fim, uma estudante *experienciou* a narrativa se reconhecendo com o boneco de madeira em sua dificuldade de autoaceitação: “de algum jeito eu me reconheci um pouco nele”. A Literatura pode trazer à tona nossos sentimentos e emoções mais íntimos - ela pode nos “tocar”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos alunos e alunas têm o direito da *vez* e da *voz*; têm o direito de dizer a sua palavra (cf. FREIRE, 1989); mas reconhecemos que o processo da escuta atenta (cf. BAJOUR, 2006; 2012) na Educação Literária é complexo. Cabe-nos, como docentes, a pesquisa para a descoberta de fundamentos teóricos que possam nos ajudar nessa prática desafiadora de escuta no contexto escolar - com turmas extensas e heterogêneas.

Um outro desafio para o docente é a curadoria de bons livros literários - escolhas que possibilitem a expansão da produção de sentidos e significados para os educandos e educandas (cf. ROUXEL, 2013; DALVI, 2013).





Constatamos também que materialidade do livro literário em sala de aula é muito relevante (cf. ROUXEL, 2013; BUNZEN, 2023). Ter o livro em mãos e saber que ele pode “funcionar a favor da narrativa” (RAMPAZO, 2020) é de extrema importância.

Durante o percurso das leituras literárias e da exibição do filme Pinóquio (2022), percebemos a potencialidade e a criticidade dos estudantes. Sabemos que a partir dessas potencialidades é possível a ampliação de experiências e reflexões literárias em diferentes linguagens (prosa, verso, livro ilustrado, filme, ...) e em diferentes práticas sociais (leitura, escrita, oralidade, ...), na busca constante de um ensino-aprendizagem democrático, argumentativo e permeado de encantamento com as obras literárias.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Pereira de; SEGABINAZI, Daniela Maria. Reflexos de si mesmo: a materialidade do livro Pinóquio: o livro das pequenas verdades. **Revista Leia Escola**, v. 21, n. 1, p. 142-160, 2021. Disponível em <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2061>. Acesso em 10/12/2023.

ALPENDRE, Sérgio. ‘Pinóquio’ marca a decadência da Disney ao infantilizar os adultos. **Folha de São Paulo** [on-line], São Paulo, 12 set. 2022. Tecnologia. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/09/pinoquio-marca-a-decadencia-da-disney-ao-infantilizar-os-adultos.shtml>. Acesso em 22/01/2024.

AMORIM, Marcel Alvaro de. **Shakespeare e antropofagia: adaptações de Hamlet no cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018.

AZEVEDO, Fernando. **Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e Educação Literária**. Braga: Opera Omnia, 2013.

AZERÊDO DE PAULA, Anabel Medeiros; FERES, Beatriz dos Santos; MICHELLI, Regina. Entretecendo leituras à roda de Pinocchio; Pinóquia e Pinóquio: o livro das pequenas verdades. In: **Literatura Infantil e Juvenil: desvios criativos, diversidade e emancipação em processo**. Orgs. GRAZIOLI, Fabiano Tadeu, COENGA, Rosemar Eurico. São Paulo: Pontes, 2023.

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

BAJOUR, Cecília; BOMBINI, Gustavo; CANTAGALLI, Alicia; CARRANZA, Marcela; FERNÁNDEZ, Mirta Gloria. **Experiencias de Capacitación: el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil**. Buenos Aires: Editora: Claudia López, 2006. Disponível em: [https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/experiencia\\_capacitacion\\_lij.pdf](https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/experiencia_capacitacion_lij.pdf) - acesso em 21/08/2022.



CALVINO, Ítalo. Posfácio. *In: Aventuras de Pinóquio - História de um Boneco*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Cosac & Naify, 2011, p. 345-353.

CASSANY, Daniel. Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*; núm. 58; pp. 29-40; julio, 2011.

COELHO, Isabel Lopes. **A representação da infância na literatura infantil europeia na segunda metade do século XIX: estudos sobre os romances *Sans famille*, *As aventuras de Pinóquio* e *Peter e Wendy***. São Paulo: 2018. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Manuela Garanhani Lopes de Mello. Cotia (SP): Pé da Letra, 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In: Leitura de Literatura na Escola*. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). São Paulo: Parábola, 2013. p.67-97.

DANSA, Letícia. **Pinóquio**. Ilustrações de Salmo Dansa. São Paulo: Editora Larousse, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** [1982]. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FORMIGA, Girlene Marques. **Adaptação de clássicos literários: uma história de leitura no Brasil**. João Pessoa: 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba.

LEAHY-DIOS, Cyanna. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EdUFF, 2000.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Sesi-SP, 2018.

MEIRA, V. Educação como um processo de humanização ou de “fantochização”: reflexões pedagógicas a partir da história de Pinóquio. *TEOLITERARIA - Revista de Literaturas e Teologias*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 390–422, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teoliteraria/article/view/35839>. Acesso em: 26 nov. 2023.

PERISSÉ, Gabriel. **Peralitices com Pinóquio** - (ISSN: 1808-3498). *Revista Língua Portuguesa*, v. n. 22, p. 58-60, 2007.

PINÓQUIO. Direção: Robert Zemeckis. Produção: *Walt Disney Pictures*. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2022. *Disney+* (*Streaming*).

RAMPAZO, Alexandre. **Pinóquio: o livro das pequenas verdades**. São Paulo: Boitatá, 2019.



RAMPAZO, A. A materialidade do livro como elemento da narrativa. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, [S. l.], n. 24, 2020. DOI: 10.23925/1983-4373.2020i24vm6. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/49394>. Acesso em: 26 jan. 2024.

ROUXEL, Annie. Aspectos Metodológicos do ensino da literatura. *In: Leitura de Literatura na Escola*. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

YUNES, Eliana; CARNEIRO, Flávio. Modos de Ler um clássico na modernidade: anotações sobre Ricardo II – um ensaio. *In: Leitura pelo olhar do cinema*. Org. Yunes, Eliana. São Paulo: Editora Reflexão, 2013.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Educação para mudar um país. *In: LEAHY-DIOS, Cyanna. Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: Martins Fontes, 2ª ed., 2004, p.9-14.



# UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO SISTÊMICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Elexandra Alves P. Silva*  
(Semed de Parauapebas)

*Fátima Fonseca*  
(Comunidade Educativa CEDAC)

*Silvia Fuertes*  
(Comunidade Educativa CEDAC)



**Literatura Infantil  
e Juvenil**  
*Mudanças em movimento*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A garantia do acesso à leitura literária deve ser um direito assegurado a todas as crianças desde muito cedo. Para isso, é necessário que o trabalho realizado na Educação Infantil (EI) seja contínuo e sistêmico, de modo que todos os envolvidos se corresponsabilizem pelo acesso à literatura e pela formação de leitores.

A experiência aqui relatada se efetivou no contexto do Programa Melhoria da Educação, promovido pela Fundação Itaú Social de 2021 a 2023, no município de Parauapebas (PA), com parceria técnica da Comunidade Educativa CEDAC, organização social especializada na implantação de processos de formação continuada de profissionais da educação em redes públicas de ensino.

Essa formação contou com oito ciclos formativos, com o objetivo de qualificar a formação de oito técnicas formadoras da Secretaria Municipal de Educação (Semed), 32 coordenadoras pedagógicas<sup>1</sup> (CPs), 35 gestores escolares e 198 professoras (que participaram diretamente de cinco ciclos de formação). Cada ciclo foi composto de encontros presenciais e remotos, além de ações direcionadas, desenvolvidas na rede ou nas escolas, para promover a articulação entre teoria e prática. Essas ações foram registradas e compartilhadas com as formadoras<sup>2</sup> do Programa com o propósito de alimentar o ciclo seguinte.

No trabalho com as docentes, o foco foi a garantia do direito de as crianças ingresarem na Cultura Escrita por meio de propostas significativas, capazes de privilegiar as interações, as brincadeiras e as práticas sociais de leitura e escrita. Além de participarem

<sup>1</sup> Ao longo do texto, usa-se o termo “coordenadoras pedagógicas” em razão de a equipe ser composta de 31 mulheres e um homem. A mesma lógica será adotada com referência a professoras, já que a maioria eram mulheres.

<sup>2</sup> Em 2022, formadoras Bianca Veronese e Silvia Fuertes e, em 2023, formadora Silvia Fuertes.



do encontro com as docentes, a fim de se apropriar das discussões sobre o trabalho com a Cultura Escrita na EI, as CPs tiveram um momento de formação específico, voltado às suas práticas enquanto formadoras, a saber: organização dos encontros formativos com docentes, estratégias formativas potentes, observação da prática e devolutivas formativas, entre outras. Os gestores escolares, por sua vez, tiveram a oportunidade de refletir sobre as diferentes dimensões da gestão e a necessidade de garantir as condições para propiciar o acesso das crianças a bons contextos de aprendizagem na escola, em relação à leitura e à literatura. As técnicas formadoras da Semed acompanharam todos os encontros formativos com docentes, gestores escolares e CPs e fomentaram discussões sobre modos de garantir e sustentar a formação na rede para, assim, fornecer meios de concretizar o acesso à Cultura Escrita.

A partir do segundo ano de formação, as CPs realizaram os encontros formativos nas escolas em que atuam com base em planejamentos elaborados com a formadora. Elas contaram com o apoio da equipe de técnicas da Semed para a realização das ações formativas no interior das escolas.

A Tecnologia Educacional (TE)<sup>3</sup> implementada no município de Parauapebas denomina-se “Experiências formativas em Cultura Escrita com crianças de 4 a 5 anos”<sup>4</sup>. Essa TE apresenta três grandes eixos: (i) Identidade e nomes próprios; (ii) Brincar, ler e escrever e (iii) Apropriações literárias. Nosso foco neste relato se refere ao percurso formativo proposto para as coordenadoras pedagógicas e os gestores escolares, assim como nos resultados alcançados de modo sistêmico no que se refere ao terceiro eixo.

## SOBRE A REDE COLABORATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores deve ser atividade central na rotina dos CPs, razão pela qual as secretarias de Educação têm de assegurar as condições para que essas profissionais possam desempenhar efetivamente essa função. Estudos como o de Gouveia e Placco (2013) afirmam que:

A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa e pontual de formação. Ao contrário, pressupõe um conjunto de ações interligadas, envolvendo os diversos atores que compõem o cenário educativo. Os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir esta tarefa sozinhos.

3 As Tecnologias Educacionais são um conjunto de ações formativas, conteúdos de apoio, orientações metodológicas e instrumentos de implementação voltado ao fortalecimento dos processos de gestão das secretarias de Educação, em busca de impulsionar a melhoria do acesso, a permanência e o aprendizado com equidade para todas as crianças, adolescentes e jovens. Disponível em: <https://melhoriadaeducacao.org.br/biblioteca-tecnologias/todas-tecnologias>.

4 Tecnologia elaborada pela equipe do Instituto Avisalá e disponível na plataforma Polo do Itaú Social. Disponível em: [polo.org.br](http://polo.org.br).

Todos os sujeitos envolvidos nessa cadeia de formação se corresponsabilizam e oferecem o apoio técnico e formativo ao sujeito da formação a eles interligado. (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 72)

A Comunidade Educativa CEDAC<sup>5</sup> atua há 25 anos em processos de formação continuada e tem como princípio a atuação conjunta e articulada de todos os profissionais que compõem as redes de ensino em diversas regiões do Brasil. Chamamos de formação sistêmica esse processo que mobiliza todos os atores em torno de um objetivo central a fim de buscar a melhoria das aprendizagens e do desenvolvimento integral de crianças e estudantes.

Partindo dessa perspectiva, nosso entendimento era de que as CPs envolvidas precisavam qualificar seus conhecimentos a respeito do trabalho com a leitura literária na EI, uma vez que algumas delas tinham assumido a função recentemente e, mesmo entre as mais experientes, havia muitas dúvidas sobre o tema. Como viabilizar uma formação sobre mediação de leitura com os professores se muitas delas não tinham vivenciado a oportunidade de estudar, conversar e se aprofundar no assunto?

Reiterada a necessidade de a Semed assegurar a atuação efetiva das CPs como formadoras de professores, tendo a escola como locus privilegiado de processos de formação continuada, deve-se destacar ainda que essas profissionais também precisam de uma formação que envolve dois aspectos: (i) conhecimentos relacionados ao papel formador e (ii) a construção de conhecimento didáticos<sup>6</sup> relativos ao conteúdo a ser trabalhado pelas docentes, de modo a qualificar ainda mais as práticas relacionadas à leitura literária realizada diariamente com as crianças.

Assim, em 2023, a formação foi organizada com o objetivo de sustentar a perspectiva da rede colaborativa, partindo do pressuposto de que as CPs deveriam se responsabilizar pela formação continuada das professoras com o apoio da Semed e do Programa. Cabe ressaltar que o conceito de formação continuada envolve não apenas a realização de reuniões formativas, mas igualmente a prática de um conjunto de atividades que consolidam esse processo no interior da escola (DIAZ; PEREZ, 2023, p. 86). Dessa maneira, a formação presencial foi planejada para que as CPs participassem de duas propostas formativas: (i) um momento formativo para discutir os temas mais relacionados ao papel de formadoras e membro da gestão escolar, cujo propósito é assegurar os direitos de aprendizagem das crianças; e (ii) um momento de estudo e aprofundamento nas questões relacionadas à mediação feita pelos professores durante a leitura literária, como a forma de apresentar e “entrar” no livro, as possibilidades de conversas, ou não, durante a leitura e

5 A Comunidade Educativa CEDAC é uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que há 25 anos cria e implementa estratégias para promover a melhoria de práticas educativas das redes públicas no Brasil, com o intuito de garantir o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens aprenderem e se desenvolverem integralmente.

6 Segundo Lerner (2002), conhecimento didático é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico.







o intercâmbio de ideias após seu término; os critérios para escolha dos livros; a literatura como arte e como direito.

As CPs teriam de se apropriar das discussões, fazer ajustes nas propostas de pautas e realizá-las com as respectivas equipes nas escolas em que atuam. Ter uma “pauta-base” sobre o tema a ser desenvolvido com os professores, contendo objetivos, conteúdos e estratégias formativas definidas, não só conferiu maior segurança a essas profissionais, como promoveu espaços de criação e autoria para aquelas que se sentissem mais mobilizadas a se arriscar e a experimentar estratégias formativas diferenciadas.

Diante desse desafio, a equipe da Semed<sup>7</sup> prontamente se mobilizou e desenvolveu ações formativas para cada ciclo, reunindo pequenos grupos (polos) dessas profissionais, para acolher as dúvidas e as angústias e organizar momentos de estudos e trocas, numa aposta no trabalho coletivo como forma de contribuir para o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Cabe ressaltar como o olhar cuidadoso da equipe e suas ações de acompanhamento nas escolas fizeram a diferença na realização da formação, tendo em vista o fato de as técnicas conhecerem bem as escolas e as equipes, pois acompanham a trajetória profissional de cada uma das CPs. O clima era de segurança e respeito, o que favoreceu a colaboração. Destaca-se além disso a coesão da equipe técnica em torno do projeto de assegurar uma escola de qualidade para as crianças pequenas da rede de Parauapebas.

Os gestores escolares, por sua vez, foram convidados a refletir e discutir sobre as diferentes dimensões da gestão para qualificar o trabalho com a leitura literária na escola e garantir a realização da formação. Apresentamos a seguir algumas ações desempenhadas por esses profissionais:

- » levantamento e análise do acervo (muitos identificaram a necessidade de rever a quantidade e a qualidade dos livros);
- » reorganização dos espaços para se tornarem ambientes de aprendizagem favoráveis a experiências leitoras prazerosas;
- » revisão do projeto institucional de formação de uma comunidade leitora<sup>8</sup>, com a inserção de novas propostas, como as sessões simultâneas de leitura (a esse respeito, ver p. 10).

## DOS PROCESSOS E DAS APRENDIZAGENS VIVENCIADAS

Havia uma defesa na rede de que a leitura literária, proposta diariamente pela professora, é uma situação didática importante para as crianças, pois, dessa maneira, elas se colocam desde cedo no lugar de leitoras. A importância dada à leitura está presente nos

7 A equipe de formadoras da Semed é composta de seis técnicas. Cada uma é responsável por acompanhar o trabalho de um número específico de escolas.

8 Projeto criado pela equipe de técnicas formadoras da Semed para ser implementado nas escolas da rede.



projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas e nas ações institucionais da rede. Desde 2012, a Semed propõe um projeto institucional de formação de uma comunidade leitora, no qual cada escola faz as adequações em função do seu contexto. No entanto, a fim de acessar com mais profundidade os conhecimentos prévios e as concepções dos docentes em relação às situações de leitura literária e de realizar um levantamento dos subsídios necessários para a formação, foi feita uma pesquisa ao final de 2022, por meio de formulário digital, com perguntas sobre as situações de leitura literária.

De 198 professoras, 53 responderam ao formulário – o que consideramos uma amostra significativa. Os dados foram tabulados e, somados à observação dos grupos em formação e ao trabalho de campo<sup>9</sup> realizado em algumas escolas, ofereceram alguns indícios sobre possíveis caminhos para a próxima etapa de formação, em 2023. Foi possível constatar, por exemplo, que as professoras acreditavam na importância de ler com frequência, na possibilidade de obter muitas aprendizagens por meio da leitura, na relevância do cuidado na escolha do acervo; também foi indicada a preocupação de se preparar para esses momentos. Foi também mencionada a necessidade de utilizar outros recursos durante a leitura, para chamar a atenção das crianças e fazê-las se interessar por aquilo que está sendo lido: mudança no tom de voz, dramatização, uso de fantoches e até a caracterização da professora como um personagem.

Os critérios para a escolha de livros, segundo alguns docentes que responderam ao formulário, estavam centrados na ação de “facilitar” a leitura ou de dar conta de um conteúdo estabelecido no calendário escolar. É o que mostra o relato a seguir: “Histórias para trabalhar alguma situação ocorrida em sala de aula; livros próprios para a idade com textos que não dificultem muito o entendimento; que não sejam muito longos e também de acordo com a preferência das crianças”.

No que se refere aos momentos posteriores à leitura, embora muitos professores tenham apontado a necessidade de conversar com as crianças – uma prática de mediação bastante favorável à formação leitora –, houve respostas destacando formas de reconstituir a leitura por meio de artifícios como o reconto, a dramatização, o desenho e a escrita do nome dos personagens, como se a leitura e a conversa por si só não fossem suficientemente importantes.

Outro ponto que chamou a atenção foi o fato de as respostas indicarem uma ideia bastante arraigada na EI de que a literatura deve servir como suporte para ensinar algo, e isso se expressa nos critérios para a escolha do acervo: livros que mostrem como ser bonzinho, não fazer maldades, não mentir, e assim por diante. Isso fica evidente no comentário de uma professora: “Quando possível, costumo selecionar livros com alguma referência da aula que irei abordar durante a semana. Por exemplo: se for falar sobre o Dia da Consciência Negra, seleciono livros com esta temática”.

Parece que, em alguns momentos, essas práticas se sobrepõem a critérios como a

<sup>9</sup> A estratégia formativa denominada trabalho de campo é usada pela equipe da Comunidade Educativa CEDAC para conhecer mais de perto as escolas da rede, acompanhar o trabalho dos professores e da gestão da escola com o intuito de alimentar o processo de formação continuada nos projetos. É uma das ações presenciais de cada ciclo formativo.



qualidade do texto literário, a diagramação e as ilustrações. Com base nesse entendimento, acreditamos que o processo de formação continuada deveria ser orientado para ampliar o olhar voltado às possibilidades proporcionadas pelo contato com livros de literatura.

Apesar de o contexto já ser bastante favorável à discussão do tema, uma vez que a importância da leitura literária já estava posta, alguns desafios se tornaram evidentes: Quais são as condições necessárias para que esse trabalho seja realizado nas escolas com qualidade?; Como ajudar a fazer um bom trabalho com a leitura literária se, em muitos casos, as professoras não tiveram uma formação inicial voltada para isso?; Como formar leitores se grande parte das professoras apresenta repertório literário reduzido?.

## LITERATURA E LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A SITUAÇÃO DIDÁTICA DE LEITURA POR MEIO DO PROFESSOR

Segundo Cecília Bajour (2012):

Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro. (BAJOUR, 2012, p. 26)

Partimos do pressuposto de que a leitura literária realizada por meio do professor é uma situação didática fundamental para garantir que as crianças pequenas tenham boas experiências com a literatura e de que essa é uma das formas de elas ingressarem na Cultura Escrita. Para isso, é fundamental que cada educador que atua na EI compreenda seu papel na formação leitora.

Nossa concepção está apoiada na perspectiva de criança expressa nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010):

[Trata-se do] Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Assim, quando mencionamos que a situação didática de leitura que se dá “por meio” da professora, e não de leitura “pela” professora não se trata de uma questão meramente semântica, estamos considerando na verdade que as crianças estão vivenciando o papel de leitoras reais no contexto das práticas sociais de leitura, quando ainda não leem sozinhas com autonomia. Como afirma Lerner (2002):

Ao adotar em classe a posição de leitor, o professor cria uma ficção: procede como se a situação não acontecesse na escola, como se a leitura estivesse orientada por um propósito não didático - compartilhar com outro um poema que o emocionou ou uma notícia jornalística que o surpreendeu, por exemplo. Seu propósito é, no entanto, claramente didático: o que se propõe com essa representação é comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento leitor. (LERNER, 2002, p. 95)

É no compartilhamento das leituras e das trocas em torno do lido que se expressa essa concepção de criança como sujeito ativo, que pensa sobre o mundo que o cerca, que constrói hipóteses, que aprende na interação com a professora, com os colegas e com o objeto de conhecimento. Esse é o sujeito que, de acordo com Ferreiro (1986), Piaget nos ajudou a descobrir:

Sujeito que procura compreender ativamente o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que esse mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo – sujeito cognoscente de Piaget. (FERREIRO, 1986, p. 26)

Essa premissa precisa ser considerada em toda formação leitora desde o momento em que a criança tem a oportunidade de ouvir textos lidos e lê por meio das pessoas que fazem parte de seu cotidiano, como pai, mãe, avó, irmão ou irmã mais velhos, professoras na creche ou na pré-escola. Nessa perspectiva, apoiamo-nos na ideia de leitor presente no livro do Projeto Pequenos Leitores<sup>10</sup>:

Consideramos que leitor é aquele que constrói sentido por meio da relação que estabelece entre o dito explicitamente no texto e o que está implícito e necessita ser inferido com base nos indícios provenientes do texto e em seus próprios conhecimentos. O leitor garimpa o sentido, em um jogo ativo de busca de significado. (CEDAC; FTD EDUCAÇÃO, 2018, p. 33)

Assim, também se devem levar em conta os textos que permitem esse interjogo de construção de sentidos pelo leitor. E, no caso da leitura literária, é preciso considerar ainda a compreensão do que é literatura.

Segundo a obra de Antonio Candido (2011), a literatura é um direito de todo ser humano, uma vez que a fabulação é uma necessidade fundamental de todas as pessoas, em todas as sociedades. Ele afirma ainda que a literatura melhora o ser humano, ensina a ver o mundo de outra maneira e é primordial na formação leitora.

10 O Projeto Pequenos Leitores é resultado de uma parceria entre a FTD Educação, a Comunidade Educativa CEDAC e secretarias municipais de Educação.







Pode-se dizer, portanto, que a literatura consiste ao mesmo tempo em um direito e em uma arte. Daí a necessidade de assegurar que as situações de leitura literária propiciem o contato das crianças com obras literárias sem descaracterizá-las, criando oportunidades para que elas façam descobertas sobre si mesmas e sobre o mundo.

Na proposta formativa aqui apresentada, essas concepções de literatura se entrelaçam e se constituem numa perspectiva de formação de um leitor literário que “[...] não é um ‘reconhecedor’ de sentido, é um criador, um inventor, alguém que se deixa surpreender pelo imprevisível, pelo inesperado” (CARRANZA, 2013, p. 25). Assim, é fundamental que, desde que adentram a escola, as crianças sejam convidadas a vivenciar o papel de leitoras de literatura. E, para isso, é preciso ampliar e qualificar as experiências que se vivenciam nesse espaço, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental.

A discussão sobre “para que ler, o que ler e como fazer essa leitura” esteve presente durante os encontros formativos de 2023. Nesse ano, as docentes participaram apenas do primeiro ciclo formativo com a formadora da CEDAC; nos três ciclos seguintes a formação foi realizada pelas respectivas CPs.

A organização dos ciclos formativos com foco na discussão sobre a leitura literária por meio do professor ocorreu de acordo com os ciclos descritos a seguir.

## CICLO 1. IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA EI/ DIFERENÇA ENTRE LER E CONTAR

Esse ciclo foi composto de conversas sobre a importância da leitura literária na EI e de discussões sobre a diferença entre ler um livro e contar uma história. Por meio da análise de um vídeo, disponível na Tecnologia, em que uma professora realizava uma boa mediação de leitura, as professoras tiveram a oportunidade de refletir a respeito do que as crianças podem aprender com a leitura literária, bem como observar as condições didáticas que foram garantidas na proposta.

## CICLO 2. MEDIAÇÃO DE LEITURA – O QUÊ? PARA QUÊ E COMO? A CONVERSA LITERÁRIA APÓS A LEITURA

Foi retomada a conversa sobre a mediação de leitura, com avanços na discussão sobre o que o professor pode e deve fazer após a leitura, numa tentativa de romper com a ideia de que é necessário que as crianças recontem a história lida ou desenhem as partes preferidas. Para isso, nós nos amparamos nas premissas de que “a conversa entre leitores é um comportamento, uma ação a ser aprendida e aprimorada” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 84) e de que é importante que o professor conheça muito bem a obra para ter mais intencionalidade e fazer provocações que sejam interessantes.

## CICLO 3. CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DE LIVROS E SESSÕES SIMULTÂNEAS DE LEITURA

Solicitamos que cada participante escolhesse um livro de literatura para crianças e o levasse aos encontros, a fim de apresentá-lo, com comentários sobre os critérios adotados para sua seleção. Com base nisso, foram analisados esses critérios (autor de que gosta, qualidade das imagens, projeto gráfico, forma como o texto está escrito, relação entre texto e imagem). Também foram feitos estudos sobre as sessões simultâneas de leitura, que é uma situação didática descrita por Claudia Molinari (apud INOUE; AMADO; ZEN, 2019) que tem como objetivo garantir a leitura por meio do professor, considerando as escolhas das crianças.

Nessa proposta, as professoras coletivamente escolhem alguns livros, elaboram um cartaz com a resenha e a capa de cada obra e convidam crianças de diferentes turmas a escolher o livro que gostariam de conhecer. As crianças então se inscrevem para participar da sessão de leitura do livro selecionado; em um momento seguinte, as professoras fazem a mediação de leitura e abrem espaço para uma conversa sobre a obra, escutam as impressões das crianças e fazem provocações sobre partes da narrativa. Propicia-se assim que crianças de uma mesma turma participem de diferentes sessões, com a leitura de diferentes histórias.

As sessões podem acontecer em diferentes espaços da escola (salas de aula, sala de leitura, um cantinho no pátio, por exemplo) e, na volta para a respectiva sala, cada criança pode compartilhar com a própria turma o motivo pelo qual escolheu determinado livro e suas impressões sobre a leitura (parte de que mais gostou, o que achou do final da história).

Nesse ciclo, a sessão simultânea foi a ação escolhida para ser realizada na escola, e a implementação dessa proposta foi um sucesso. Professoras atuaram de forma integrada, gestores garantiram os espaços e os materiais necessários para que as sessões pudessem acontecer e as CPs, além de realizarem a formação das docentes, acompanharam toda a organização e a situação de leitura. Finalizado esse processo, foi feita uma avaliação com foco no que poderia ser aprimorado, pois a ideia é que a ação seja mensal.

## CICLO 4. COMPORTAMENTOS DE LEITORES

No último ciclo, foi solicitado a uma professora que filmasse uma situação de leitura com o livro *Eloísa e os bichos*, um livro-álbum<sup>11</sup> de autoria de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng (2013), com o objetivo de produzir um vídeo para tematização no encontro formativo que mostrasse uma vivência realizada por uma professora da rede. Com base

11 Essa obra é considerada um livro-álbum porque, nele, forma e conteúdo foram pensados para a construção de significado, apresentando-se como elementos de mesmo peso. GUTFREUND, D. Livro-álbum: uma linguagem a ser decifrada. Lugar de Ler, [s.d.]. Disponível em: <https://www.lugardeler.com/artigos-dani-gutfreund-livro-album>



nessa produção, foi possível propor uma conversa sobre comportamentos de leitores e re-tomar os conteúdos explorados nos ciclos anteriores. As CPs puderam observar a potência da participação das crianças e a forma como a professora fez a mediação e encaminhou a conversa literária sobre o livro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, relatamos a experiência no município paraense de Parauapebas, cujos resultados acreditamos terem sido possíveis em decorrência da implantação de um processo formativo sistêmico, que envolveu técnicas formadoras da Semed, gestores escolares, coordenadoras pedagógicas e professores. Cada um, dentro do seu papel profissional, atuou de forma colaborativa na garantia do acesso aos livros literários e de boas situações de leitura com as crianças. Alguns resultados merecem destaque, como apresentado a seguir.

As **técnicas formadoras** da Semed atuaram na execução das seguintes ações:

- » acompanhamento próximo das escolas;
- » formação continuada das CPs;
- » sistematização de orientações didáticas para o trabalho com a leitura literária na rede.
- » Com relação aos **gestores escolares**, destacam-se:
- » preocupação em oferecer livros de qualidade, com gêneros, autores e ilustradores variados, garantindo a representatividade negra e de outras culturas;
- » cuidado na organização dos ambientes de leitura (ambientes mais aconchegantes e com livros ao alcance das crianças);
- » implementação, por algumas escolas, do sistema de empréstimo de livros;
- » revisão dos Projetos Institucionais de formação de uma comunidade leitora para inserção da sessão simultânea de leitura e de outras propostas;
- » implementação das sessões simultâneas de leitura.
- » As **coordenadoras pedagógicas**, por sua vez, executaram as ações de:
- » observação da prática e da produção de devolutivas aos professores;
- » responsabilização pela formação continuada dos docentes na escola;
- » olhar diferenciado e qualificado para os livros e para o trabalho com a literatura. Por fim, as **docentes** alcançaram como resultados:
- » compreensão de que ler é diferente de contar e de que a leitura diária é importante;
- » olhar mais abrangente para os critérios de escolha de livros, incluindo variedade de gêneros, autores, ilustradores, temas, representatividade negra e das diferentes culturas;



- » reconhecimento da importância da mediação e da conversa após a leitura no lugar de reconto e desenho;
- » realização das sessões simultâneas de leitura nas escolas.

Sabemos que o processo de formação deve ser contínuo, possibilitando novas aprendizagens e o aperfeiçoamento das práticas. Por essa razão, ousamos dizer que o resultado mais importante alcançado foi a compreensão por partes dos diferentes profissionais envolvidos da importância de todos se responsabilizarem por assegurar que nossas crianças aprendam cada vez mais e melhor. A perspectiva de pensar a formação de maneira sistêmica e a compreensão da importância de que a escola seja o espaço de formação dos professores conferem permanência e efetividade a esse trabalho com a literatura e com a formação leitora das crianças.

Acreditamos que o percurso formativo apresentado pode servir de referência para que as práticas em torno da leitura e da literatura na Educação Infantil cumpram a responsabilidade social de possibilitar, como ensina Andruetto (2017), o encontro dos pequenos leitores com os livros, que, “ao menos no começo da vida leitora, necessita[m] de ajuda, de pontes” (id., *ibid.*, p. 35), É esse o desafio que Parauapebas assumiu e que buscamos relatar neste artigo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, M. T. *A leitura, outra revolução*. Trad.: Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas – O valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.
- BUITRAGO, J.; YOCKTENG, R. *Eloísa e os bichos*. Trad.: Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CARRANZA, M. O rinoceronte na sala de aula, 2013.. Disponível em: [http://site.veracruz.edu.br/doc/artigos/rinoceronte\\_sala\\_de\\_aula\\_marcela\\_carranza.pdf](http://site.veracruz.edu.br/doc/artigos/rinoceronte_sala_de_aula_marcela_carranza.pdf). Acesso em: 20 nov. 2023.
- CARVALHO, A.C.; BAROUKH, J. A. *Ler antes de saber ler – Oito mitos escolares sobre a leitura literária*. São Paulo: Panda Books, 2018.







CEDAC; FTD EDUCAÇÃO. *Pequenos Leitores: um projeto de formação de educadores para a garantia do direito à literatura desde a primeira infância*. São Paulo: FTD, 2018.

DIAZ, P.a; PEREZ, T. (org.). *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas*. São Paulo: Moderna, 2023.

FERREIRO, E. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 1986.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M.a N. de S. A formação permanente, o coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013. p. 69-80.

INOUE, A.; AMADO, C.; ZEN, G. C. *Situações didáticas na alfabetização inicial*. Seabra: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2019. [Ebook]. Disponível em: <http://institutochapada.org.br/serie-educar-em-rede-06-situacoes-didaticas-na-alfabetizacao-inicial/>.

ITAÚ SOCIAL. *Experiências formativas em Cultura Escrita com crianças de 4 a 5 anos*. São Paulo: Itaú Social, [s.d.]. Disponível em: [polo.org.br](http://polo.org.br).

ITAÚ SOCIAL. *Programa Melhoria da Educação*. Biblioteca de Tecnologias. São Paulo: Itaú Social, [s.d.]. Disponível em: <https://melhoriadaeducacao.org.br/biblioteca-tecnologias/todas-tecnologias>.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: O real e o necessário*. Porto Alegre. ArtMed, 2002.

# ESTUDO PRELIMINAR: OS PROFESSORES PARA O ENSINO DO USO DA BIBLIOTECA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA SEE-MG<sup>1</sup>

*Luana de Araújo Carvalho,  
PPGCI-ECI/UFMG, CAPES*

*Lígia Maria Moreira Dumont,  
PPGCI-ECI/UFMG*



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

*Mudanças em movimento*

Este trabalho tem como objetivo pesquisar o perfil dos Professores para o Ensino do Uso da Biblioteca – doravante PEUB, por meio dos documentos normativos emitidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais- SEE-MG.

Para suscitar essa reflexão sobre os profissionais e o possível impacto da sua atuação docente é preciso questionarmos: Como os documentos normativos da SEE delineiam os PEUBs? Como a função do PEUB foi construída nos documentos normativos emitidos pelo órgão oficial? Essas perguntas nos ajudaram a ir além. Nos possibilitaram elucidar em qual concepção e projeto de Biblioteca Escolar a SEE se baseia ao delinear, descrever a função de PEUB.

Para desenvolvermos essa pesquisa analisamos os documentos normativos emitidos pelos SEE-MG sobre os professores atuantes na biblioteca escolar da rede estadual. A análise dos documentos está entrelaçada com os base teórica e reflexiva dos estudos da Lígia Dumont, Michèle Petit, Zélia Machado, dentre outros.

O texto está organizado em cinco partes, esta, consideração inicial, o caminho metodológico, o referencial teórico, subdividido em duas partes e as considerações finais.

## CAMINHO PERCORRIDO

Este estudo trata de uma pesquisa de Análise documental de caráter quanti-qualitativo. O *corpus* desta pesquisa foi constituído por meio da busca de normativas, via site oficial *Pesquisa Legislativa*, que mencionavam o PEUB, tendo marco a sua criação, em 1994. Buscamos compreender como o PEUB foi se constituindo por meio dos documentos normativos nesses quase 30 anos de promulgação da lei de criação da função. Para isso, percorremos três movimentos intelectuais.

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte da pesquisa de doutoramento de título provisório: Origem, formação, trajetória e concepções de leitura dos PEUB e o impacto desses antecedentes em sua atuação.



O primeiro movimento intelectual foi o Mapeamento dos documentos no site oficial. Para encontrar as normativas usamos a busca por meio de palavras-chaves, a fim de contemplar todos os atos normativos que referenciavam o PEUB. Usamos quatro palavras como filtro, sendo eles: “Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca”, “PEUB”, “Mediador de Leitura” e “Biblioteca”. Nesse processo coletamos 137 documentos. O segundo movimento intelectual, aconteceu por meio de um voo rasante nesses documentos pre-selecionados. Uma leitura com intenção de categorizar e classificar os arquivos. Seleccionamos, novamente, 78 documentos que de fato abordavam a função do PEUB em seu corpo. O terceiro movimento intelectual se deu pelo mergulho a fundo nessa última seleção de documentos, na busca de compreender, via leitura crítica o que cada documento propunha. Movimento que embasou e se materializou neste artigo.

## O PROFESSOR PARA O ENSINO DO USO DA BIBLIOTECA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

A criação da função de Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca- PEUB, como aparato legal, se deu em 1994, com a Lei 11.721. Lei que marca nossa pesquisa. No referido documento, não se traz a definição do PEUB, mas determina pontos importantes para se analisar o papel e a função do PEUB na escola. Começamos pelo porte da escola que dava direito a uma função. Para uma escola, em 1994, ter direito ao PEUB deveria ter 20 turmas por turno, ou seja, apenas as escolas de porte maior tinham direito ao PEUB no quadro de magistério. Indo além, na lei previa-se que a função deveria ser ocupada por um professor qualificado, baseando nos critérios estabelecidos pela SEE<sup>2</sup>.

No mesmo ano, 1994, encontramos mais dois documentos: um decreto e uma portaria. O decreto 35637 afirmava a importância de ações e organização do acervo das bibliotecas escolares a fim de estimular e proporcionar enriquecimento de experiências do aluno, e a Portaria 6 de 2/6/1994 que abre a seleção de consultor para auxiliar e orientar os professores em geral, especialmente o PEUB, para elaboração do “Manual sobre organização e Funcionamento de Bibliotecas Escolares”<sup>3</sup>.

Analisando preliminarmente esse ano, notamos olhar atencioso a biblioteca, atribuindo ao professor a necessidade da qualificação, embora sem definição do que se considerava qualificado para a função. Outro ponto interessante foi o enfoque na “experiência do aluno”, que carrega em si, o que Michele Petit (2009) define como um olhar de “apropriações singulares da leitura”<sup>4</sup> que potencializa a experiência humana e atribui sentido a vida.

2 Anterior a Lei 11.721, no ano de 1989, publicaram um Aviso 24, de 16/9/1989, que deduzimos ter, entabulado a perspectiva de Biblioteca Escolar, e mais, de atividades e funções a serem desenvolvidas pelos PEUBs, até então, reconhecidos com a sigla PEB em função de Ensino para o Uso da Biblioteca.

3 Infelizmente, por limitações da pesquisa, não sabemos se houve a publicação da do Manual e se sim, e como se deu a apropriação ( ou não) pela corpo da escola.

4 Aqui ampliamos o enfoque da leitura. Michele Petit, em seu livro, a Arte de ler, ao associar a apropriação, herdada também da ideia de Roger Chartier, analisa as praticas literárias de leitura.



Ano seguinte, em 1995, foram publicados três documentos: Duas resoluções e uma instrução. A resolução 7646 atrela o “uso correto” da biblioteca à qualidade do ensino e a necessidade de o PEUB ser uma pessoa qualificada. Analisando um pouco mais, podemos deduzir que, a concepção de “uso correto” de biblioteca, carregar em si, um reducionismo e um direcionamento para a padronização, não só da organização e funcionamento, mas também do leitor, com um “uso correto”, reduzindo a experiência leitora, que vai de encontro com a proposta do ano anterior. Outro ponto que acendeu um alerta foi, na resolução, a relação de profissional qualificado interligado aos critérios, a priori, do “gosto pela leitura”, “criatividade”, dentre outros, qualificações subjetivas que, ao nosso ver, arranham quando tratados como critérios objetivos. Importante destacar, também que, na ocasião, o PEUB deveria ser indicado pelo diretor e portar o registro expedido pelo MEC de “Professor e Orientador para o Uso de Biblioteca”, o que traz um ponto objetivo da indicação, e que esses nomes, indicados pelo diretor, deveriam ser submetidos ao colegiado. Nesse documento, encontramos, pela primeira vez, as atribuições do PEUB, que por sua vez, nos deram base para pensar as concepções de PEUB.

Art. 6o.- São atribuições específicas do professor (...) função “ensino do uso da biblioteca”, nas escolas estaduais:

- I - organizar a biblioteca de forma a facilitar no uso do livro, do vídeo, do retroprojetor, do projetor de slides e de outros materiais e/ou equipamentos nela existentes, assegurado ao usuário um ambiente propício a reflexão e estimulador da criatividade e da imaginação;
- II - zelar pela conservação do acervo da biblioteca, orientando o usuário, docente e discente, com vistas a adequada utilização desse acervo;
- III - promover atividades individuais e/ou coletivas, especialmente a que estimulem os alunos a produzirem textos;
- IV - divulgar, no âmbito da Escola, os programas de vídeo disponíveis, fazendo com que a sua utilização seja instrumento de lazer, cultura, informação, humanização e socialização;
- V- desenvolver um trabalho articulado - Imagem, Leitura e outras Artes, buscando a integração entre Educação e Cultura como fator de melhoria da qualidade do ensino;
- VI - colaborar com desenvolvimento das atividades curriculares da Escola, facilitando a interdisciplinaridade e criando condições para que os alunos compreendam melhor a realidade em que vivem;
- VII - ministrar aulas de uso da biblioteca, sensibilizando professores e alunos para o hábito da leitura;
- VIII - participar efetivamente da vida cultural e social da comunidade escolar, incentivando, por meio de promoções, o gosto pela leitura;
- IX - coordenar os Laboratórios de Informática Educativa- LIEDs, nas Escolas em que existirem.

Só esse excerto, pela quantidade de dados, nos permitira desenvolver um artigo com reflexões sobre o perfil do PEUB e o papel da biblioteca no processo educativo na década





de 90. Percebe-se que, a partir desta resolução, o perfil do PEUB, desejado pela Secretaria, começa a ser desenhado para as escolas assim como o que designavam como biblioteca escolar. Traremos dois pontos da resolução que nos saltaram aos olhos. Primeiro, a biblioteca estava atrelada a um ambiente de lazer e cultura, uma ideia mais humanizada de ambiente. Segundo, o professor tinha a atribuição de ser um agente atrelado a comunidade escolar, o que nos trouxe um pouco mais de conforto ao lembrar que esse era indicado pelo diretor. Ainda em 1995, encontramos a resolução 7763/95, que dispôs a organização do quadro de pessoal das escolas. Descreveu-se que, havendo mais de um professor habilitado para a função de PEUB, a prioridade seria aquela que portasse o diploma de Biblioteconomia.

Dois anos depois, a Secretaria, ao desenhar padrões básicos para a melhoria do ensino trouxe na Resolução 8086/1997 a necessidade de se criar dois programas que envolvessem a biblioteca e os PEUBs. Para o 1º. Ciclo do Ensino Fundamental, instituiu-se o “Cantinhos de Leitura”. Para o 2º ciclo, “Bibliotecas” e “Centrais de Informática”. No mesmo ano, a Resolução 8115, ao tratar da organização do quadro de pessoal, compôs no quadro de Magistério, o Bibliotecário, como Analista da Cultura, e o auxiliar de Biblioteca, o técnico em educação. Supomos que esses cargos já existiam na SEE. Ainda na referida Resolução, afirmava-se que, para o atendimento de alunos do 2º. Ciclo do ensino fundamental ao Ensino Médio, a Função de PEUB deveria ser atribuída ao professor e só depois, aproveitassem os Analistas de Cultura e Técnicos da educação efetivos. Podemos constatar que, nesse ano, a biblioteca recebe o teor mais escolarizado, ao que para Roxane Rojo (2004), não é suficiente para formação de leitores críticos, atrelado diretamente ao ensino e a prioridade da função ser assumida pelo professor.

Dois anos depois, na Resolução 9634 de 1999 determinou que o PEUB atenderia apenas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino médio, deixando de fora o atendimento a escolas que atendiam a educação infantil e anos iniciais. Essa inquietação nos gerou mais perguntas que respostas. Essas decisões pautavam em qual projeto de biblioteca? Quais motivos levaram a SEE/MG acreditar que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I não necessitaram de um ambiente como a biblioteca escolar? Nossa hipótese é que a SEE/MG acreditava que o projeto Cantinhos de leitura, que ainda existe em muitas unidades escolares, suprem o ambiente da biblioteca.

No início dos anos 2000, as Resoluções que estabeleciam normas para organização do quadro de pessoal, mantiveram o PEUB apenas para o 2º ciclo do Ensino fundamental e do Ensino Médio. Em 2003, na Resolução 469/2003, ao tratar da organização do ensino fundamental de 9 anos, a biblioteca foi tratada como espaço da escola e da comunidade, onde poderiam acontecer atividades escolares, como diria Zélia Machado (2003), o coração da escola. Em 2004, na Instrução S/N de 22/03/2004, reforçam a biblioteca como espaço a ser desenvolvido atividades escolares também para o Ensino fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Em 2006, houve uma importante mudança, com a Resolução no. 826 permitiu-se a designação para a função no atendimento da Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Exigindo a formação em



Pedagogia. No final da década de 2000, as Resoluções dos anos seguintes não sofreram alterações, mantiveram as regulamentações de 2006.

Nos anos de 2010 a 2015, a função sofreu algumas alterações. Na Resolução 1773 de 2010, poderia assumir a função do PEUB o profissional que estivesse em ajustamento funcional, ou seja, aquele profissional que por algum motivo deveria estar afastado da sala de aula. Essa decisão, gerou certo incomodo, pois, podemos crer, que, a função não exigia a qualificação profissional, vinculando a uma função técnica, qualquer professor poderia assumir, inclusive, aquele que supostamente não poderia ter contato com aluno por determinação médica. Ano seguinte, a função ainda ganha um peso maior, pois, segundo a Resolução 1846/2011, postulou que o professor em afastamento, que não assumisse a função (dentre outras possibilidades) ocuparia um cargo vago, gerando um número significativo de PEUBs em afastamento funcional. Indo de encontro com o que nos estudos teóricos sobre leitura e leitor, trazemos como condicionantes importantes para a formação leitora: contexto, motivação e sentido da leitura<sup>5</sup> (DUMONT, 2007, 2020)

Em 2015, na Resolução 2836/15, que estabeleceu as Normas e Regulamento do Quadro de pessoal, elencamos três pontos importantes. Primeiro, o professor em ajustamento funcional não poderia mais ocupar a função do PEUB, dessa maneira, o professor em ajustamento tornou-se apoio. Segundo, o PEUB ganhou uma nomenclatura complementar nessa resolução, o termo “Mediador de leitura”. Terceiro, há o detalhamento das funções do PEUB, quando acompanhado do professor de apoio ou não, alterando assim suas atividades na biblioteca escolar.

No ano de 2016, encontramos a Resolução 3014, que cria um Grupo de trabalho com servidores do Órgão Central junto ao Conselho Regional de Biblioteconomia -9 para estudar o cargo PEUB.<sup>6</sup> O estudo gerou um pequeno impacto na Resolução seguinte, que alterou o quantitativo de PEUB para escola e a prioridade em assumir a função, passando a ser o professor excedente<sup>7</sup>, que possuía o curso superior de biblioteconomia, e depois, o professor efetivo que possuía o curso de biblioteconomia. Além de materializar a demandas em vagas para concurso publica de Analista de Educação – Bibliotecário para atuarem no Órgão Central da SEE/MG e em suas regionais de Ensino.

No ano de 2017, encontramos dois documentos, a primeira, Instrução 01, que incluiu o PEUB nas escolas de Educação Especial, que até então não fora encontrado em nenhum documento dos anos anteriores e, segundo, a Resolução Conjunta SEE e, na época, SEC- Secretaria de Estado de Cultura, muito potente. Constituiu-se o Grupo de Trabalho

5 Tese defendida pela Profa Ligia Dumont ao estudar os eixos e elementos que potencializam a leitura e condicionantes na formação leitora.

6 Neste Grupo de Trabalho, a pesquisadora Luana Carvalho participou como representante do Setor Pedagógico da SEE/MG. O estudo foi apresentado para as Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica, Subsecretaria de Gestão de Pessoas, ambas da SEE, e para os Representantes do CRB-9.

7 O professor excedente, nesse caso, era o Portador de diploma de licenciatura, que realizou a inscrição para exercer função temporária na escola como professor, designado, especificamente, na função de PEUB.



para a Elaboração do Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas de Minas Gerais, seguindo as orientações do Plano Nacional do Livro.<sup>8</sup>

Em 2018, encontramos duas resoluções muito importantes: no. 3676 e a 3677. A primeira, garantiu a vaga para designação para a função PEUB nas escolas de assentamento e a segunda garantiu a vaga de designação para função nas escolas de Territórios Remanescentes de Quilombos. O que antes, nem menções havia.

No ano de 2019, a Resolução 4112, que tratou do Quadro de Pessoal, reforçou que o PEUB em ajustamento não substituiria o PEUB/Mediador de Leitura, e que todos os turnos da escola deveriam contar com, ao menos um PEUB, aumentando a quantidade de profissionais conforme quantidade de turno. Ganho de recurso humano para a bibliotecas. Ainda nessa resolução se manteve a prioridade do professor que portasse o curso de Biblioteconomia.

No ano de 2022, um documento chamou nossa atenção. A Resolução de no. 4697/22, que regulamentou o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da SEE/MG, indicavam para o PEUB, a formação sobre Alfabetização e Letramento, o que a nossa ver, é uma indicação importante, mas que deixa de tratar atividades relativos a própria função, direcionando de modo indireto, o PEUB a funções de intervenção pedagógica.

É a partir desse desenho traçado pelas pesquisas realizadas com os documentos normativos, de forma cronológica, é que conseguiremos responder à pergunta: Qual concepção de PEUB a SEE foi constituindo a partir dos documentos normativos? Afinal, foram esses documentos que instituíam quem se assumiria ou não o PEUB nas escolas.

## ANÁLISE PRELIMINAR DO O PEUB E A TEORIA DOS TRÊS ELEMENTOS DA LEITURA.

Durante as análises dos documentos compreendemos que o PEUB foi assumindo de forma subjetiva, autodidática, quase anárquica, suas atividades nas escolas. Sem arquivos normativos, diretrizes, formações e capacitações que construíssem para uma perspectiva de trabalho, de profissionalização. Eles foram se constituindo pelo autogerenciamento, que por se tratar de uma função, de caráter temporário, houve e há rotatividade de profissionais, que dificulta o trabalho de médio e longo prazo. Por ora, usaremos deste campo fértil, porém pouco adubado, para iniciarmos nossa reflexão dialogada com a teoria dos três eixos, elementos presentes na constituição leitora, desenvolvido pela profa Ligia Dumont.

A profa Ligia Dumont, durante seu doutoramento, desenvolveu uma teoria que encorpava estudos de base teórica sobre a Leitura de diferentes áreas do conhecimento. Ela, analisando as teorias já consideradas sólidas das Letras, Sociologia, Antropologia, Fi-

<sup>8</sup> A análise do papel do PEUB no PELLB-MG será objeto de pesquisa posterior, não compondo o corpus dessa análise preliminar.



losopia, dentre outras, plantou na Ciência da Informação, um campo interdisciplinar, que aborda os três campos para se pensar a Leitura, como ato e apropriação, e aqui, traremos a para a constituição leitora, sendo eles: contexto, motivação e sentido. Podemos até nos perguntar, partindo de nosso pressuposto da falta de um delineamento na função pela SEE/MG: Qual o contexto de motivação, sentido e leitura para os PEUBs?

Para aprofundarmos um pouco mais essa reflexão, vamos entender o que representa esses três eixos. Para Dumont (2017, 2022) o Contexto considera a subjetividade do sujeito a partir do entrelaçamento histórico, vivido e ressignificado, reconstruído, consolidando em concepções, crenças e visões que imprime no sujeito seu jeito de ver e estar no mundo, que, somada ao contexto, ou seja, o local, o entrelaçamento atual, das diretrizes políticas, dentre outras, condiciona sua ação, o faz mobilizar, ou não. Em outras palavras, o contexto, como categoria, nos documentos normativos é de apagamento institucional, aflorando, o contexto predominantemente do sujeito que assume a função do PEUB.

A segunda categoria, entrelaçada com primeira, é a Motivação. Para a Dumont, esse eixo, está intimamente ligado ao desejo, a vontade de ler, a busca da leitura, seja utilitária, prazer, instrumental, que, obviamente, foi se constituindo pelo contexto. Esta grande marca reflete no PEUB suas formas, modos de ler, e claro, os motivos, preferencias e talvez um direcionamento das ações da prática leitora, que podem, ou não, irem ao encontro de uma leitura para formação crítica.

A terceira categoria é o Sentido, que junto com o Contexto e Motivação, constitui os modos de ser o leitor. Um modo que os documentos legitimaram como critério, “habito de leitura”, ou o “Gosta de ler”. Por tratarmos de uma Biblioteca escolar, o simples fato de gostar de ler, não traduz em um bom mediador de leitura. O simples fato de ser um leitor veraz não quer dizer que seja um formador de leitores críticos. Não defendemos um método, modo de ler, mas, um profissional que mobilize saberes para constituir leitores críticos, que veja a obra como potência, que seja um intelectual.

Para darmos uma pequena pausa nestas reflexões que se prolongarão pelos próximos anos, gostaríamos de firmar que, enquanto não houver um desenho, um delineamento, uma política que tenha um fio condutor para a atuação do PEUB, continuaremos tendo professor que fica na biblioteca. Não pelos profissionais que assumem bravamente esta função, mas, sim, por ausência do estado ou de marca de política do estado mínimo: basta ter uma biblioteca escolar nas unidades de ensino que vamos formar leitores.

## CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS: AFINAL, QUEM SÃO OS PEUBS PARA OS DOCUMENTOS NORMATIVOS?

O “professor que fica na biblioteca” não ganhou este “nome” na escola à toa. Os documentos foram fundantes nessa referência. O PEUB, que fica na biblioteca, é lembrado por inúmeras atividades, professor de intervenção, professor que olha recreio, professor que substitui outro professor, professor que faz painel, que faz empréstimo de livro, que guarda o





livro didático, mas, nem sempre, lembrado como professor Mediador de leitura. Aquele que, estrategicamente, intencionalmente, promoverá a formação leitora, como postulado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e pela Base Nacional Curricular.

Responder à pergunta: quem são os PEUB para os documentos normativos, foi desafiador, pois, ler os atos, em outro contexto, sempre nos exige um esforço significativo de compreender um outro tempo e espaço.

Ao analisarmos as publicações encontradas torna-se notório a grande ênfase na aparição dos PEUBs nas Resoluções que dispunham do Quadro e da Regulamentação de Pessoal, ou seja, as normas de quem assumiria a função do PEUB. Até aqui, tudo bem, as Resoluções são publicadas anualmente e como seu papel, falaram sobre os cargos e função e como eles deveriam ser compostos nas instituições escolares.

Porém, o teor torna-se inquietante quando nos deparamos com as ausências de outros documentos que tratariam dessas funções, das atividades do PEUB, das formações, capacitações e treinamentos, podemos dizer, até que o inquietante é este silenciamento, ou quiçá, ausência do componente de sua atuação.

Respondendo à pergunta, após essa análise preliminar dos documentos normativos, podemos dizer, o PEUB é como o professor que fica na biblioteca da escola<sup>9</sup>.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.] Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acessado em: 03 de agosto de 2023.

BRASIL, LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. [Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.] Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) . Acessado em: 04 de agosto de 2023.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Leitura e competência informacional: interseções e interlocuções. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO– ENANCIB, 18., 2017, Marília, São Paulo. **Anais...** Marília, São Paulo: UNESP, 2017. 21p. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/125186>. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

<sup>9</sup> Referência ao PEUB usada internamente no cotidiano das escolas estaduais.



DUMONT, Lígia Maria Moreira 2022. *Leitor e Leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas*. Belo Horizonte : ECI/UFMG, 2020.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Lei 11.721/1994 [Cria e transforma cargos no quadro de pessoal da educação e dá outras providências]. **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais**, do dia 30 de dezembro de 1994. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/11721/1994/> Acessado em: 04 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Decreto 35637/1994. [Dispõe sobre a organização da secretaria de estado da educação e dá outras providências]. **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 14 de junho de 1994. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/35637/1994/>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portaria 6, de 2/6/1994. [Constitui Comissão Julgadora para seleção de Consultor Técnico Especializado para a elaboração de “Manual sobre organização e Funcionamento de Bibliotecas Escolares”, SUBPROJETO materiais de Ensino Aprendizagem, PROJETO, Qualidade na Educação Básica - PRO-QUALIDADE.] **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 02 de junho de 1994. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=20576&marc=BIBLIOTECA> . Acessado em 04 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 7663/1995 [Dispõe sobre a organização do Quadro de Pessoal das escolas estaduais e dá outras providências]. **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 19 de dezembro de 1995. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=2454&marc=BIBLIOTECA> Acessado em: 04 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 8086/1997 [Institui na rede estadual de ensino de Minas Gerais o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, organizado em dois ciclos]. **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 14 de novembro de 1997. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=4597&marc=BIBLIOTECA>. Acessado em: 05 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 8115/97. [Dispõe sobre critérios de conveniência administrativa para a composição de turmas e para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Estaduais de Ensino]. **Diário do Executivo**



**do Estado de Minas Gerais** do dia 28 de novembro de 1997. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=1947&marc=BIBLIOTECA> . Acessado em: 05 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 9634/1999. [Estabelece normas complementares para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e dá outras providências]. **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 14 de janeiro de 1999. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=12156&marc=BIBLIOTECA>. Acessado em: 05 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 469/2003 [Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.] **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 22 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=40249&marc=BIBLIOTECA> . Acessado em: 05 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação Instrução S/N/2004 [ Organização da educação de jovens e adultos de ensino fundamental e médio, nas escolas estaduais]. **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 22 de março de 2004. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=40774&marc=BIBLIOTECA> . Acessado em: 05 de agosto de 2023

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução no. 826/2006.[Estabelece critérios para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino]. **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 01 de novembro de 2006. **Disponível em:** <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=47892&marc=BIBLIOTECA> . Acessado em: 05 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 1773/ 2010. [Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e designação para o exercício de função pública na rede pública estadual]. **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 22 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=165875&marc=Professor%20para%20o%20Ensino%20do%20Uso%20da%20Biblioteca>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação .Resolução 1846/2011.[ Altera dispositivos da Resolução nº 1.773, de 22 de dezembro de 2010 e dá outras providências.]. **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 03 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=166449&marc=BIBLIOTECA> Acessado em: 05 de agosto de 2023.



MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 2836/2015. [Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016 e dá outras providências.] **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 28 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=173944&marc=BIBLIOTECA> Acessado em: 05 de agosto de 2023

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 3014/ 2016 [ Estabelece a criação do Grupo de Trabalho destinado a promover estudos relativos ao cargo de Professor de Ensino e Uso de Biblioteca.] **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 28 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=175475&marc=BIBLIOTECA>. Acessado em: 05 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Instrução 01 de 2017 [Divulga instruções complementares referentes ao processo de designação on line de candidatos ao exercício das funções públicas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e dá outras providências.] **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 12 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=177305&marc=BIBLIOTECA> Acessado em: 05 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 4112/2019.[ Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a partir de 2019 e dá outras providências.] **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 07 de janeiro de 2019. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=185912&marc=professor%20para%20o%20ensino%20do%20uso%20da%20biblioteca> .

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução 4697/2022. [ Regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG e dá outras providências.] **Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais** do dia 13 de janeiro de 2022. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=198848&marc=BIBLIOTECA> Acessado em: 05 de agosto de 2023.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 p. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 4(2). <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i2.15120>

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.



# BIBELÔ DE CASA ANTIGA: A PRESENÇA DA POESIA NUMA COLEÇÃO DIDÁTICA<sup>1</sup>

Glauber Machado  
UNIFESP

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

- Oh Virgílio, tu és aquela fonte  
Donde em rio caudal brota a eloquência?  
Falei, curvando vergonhoso a fronte. -  
Ó dos poetas lustre, honra, eminência!  
Valham-me o longo estudo, o amor profundo  
Com que em teu livro procurei ciência!  
És meu Mestre, o modelo sem segundo;  
Unicamente és tu que hás-me ensinado  
O belo estilo que honra-me no mundo  
(ALIGHIERI, 2021, p. 46).

A poesia apresenta-se como um dos textos mais longevos para o ensino, estando presente nas antologias, séries graduadas e, atualmente, nos livros didáticos. No trecho acima, Virgílio, poeta da Roma clássica autor da *Eneida*, é tomado como mestre, e dentro de uma relação com seu discípulo, o poeta Dante Alighieri. Da mesma forma, a poesia se faz presente nos materiais de ensino contemporâneos, como os livros didáticos. Faz-se necessário abandonar todos os preconceitos acerca desse objeto, e aprofundar na reflexão sobre tal instrumento amplamente utilizado no ensino brasileiro. Conforme Munakata (2016, p. 122), “o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte - impresso em papel, gravado em mídia eletrônica etc. -, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos”.

De modo a compreender o modo como a poesia é empregada em propostas de ensino, o objetivo deste trabalho é analisar a presença desse gênero literário na coleção didática “Buriti mais”, adotada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2019, tendo como foco o tensionamento dos protocolos de leitura e a importância dada a ela nesse tipo de material.

Para tal finalidade, foi realizada pesquisa documental na coleção de livros didáticos do terceiro ao quinto da Editora Moderna, “Buriti mais”, editorada por Sanchez (2017a, 2017b, 2017c), na qual elencou-se todos os textos conforme o ano escolar, o gênero discursivo, a seção, a posição na página e as atividades relacionadas. Com tais dados, utilizando-se de mé-



**Literatura Infantil  
e Juvenil**

Mudanças em movimento



todos quantitativos em relação aos textos e qualitativos acerca dos modos e usos dos textos literários. Dentre os textos literários presentes, enfocou-se no gênero poético.

Este trabalho abarcará num primeiro momento a pertinência dos estudos acerca dos livros didáticos, utilizando-se de conceitos advindos da história cultural. O segundo momento apresentará os dados coletados acerca dos textos presentes na coleção, de maneira a evidenciar a presença da poesia nesse contexto. O terceiro momento apresentará os protocolos de leitura aos quais estão submetidos os poemas, desvelando suas relações com os modelos de formação de leitor e de letramento literário pretendido. Encerra-se este trabalho com as considerações finais.

## O AQUERONTE

Após cruzar o portão com sua funesta mensagem de abandono da esperança, cruzar o Aqueronte é a entrada definitiva no reino infernal. Neste caso, é olhar o livro didático como um objeto multifacetado, com suas diversas nuances, e que circula em vários campos sociais, como o escolar, o editorial, o mercadológico e até o governamental (que pode escolher aboli-lo).

Esses campos são parte de como Bakhtin e seu círculo compreendem a linguagem. Esse autor afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11). Dessa forma, nenhum enunciado pode desvincular-se de seu uso social. Em seguida, assevera: “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12). O livro didático, conforme concebe Bunzen (2005) é também um gênero do discurso, constituído por vários outros enunciados e sujeito a uma variedade de influências de diversos campos sociais.

Por conter em si uma grande diversidade de textos dos mais diversos gêneros, o livro didático de Português ocupa um lugar de grande destaque no ambiente escolar. Dionísio (2000), pesquisadora portuguesa, assim afirmou acerca do livro didático:

O lugar central que atribuímos ao livro de Português quando o elegemos como objecto para a análise das condições em que formam os leitores é correlato da centralidade que, em todos os níveis das práticas de escolarização, a sua utilização deixa evidente: a planificação das acções pedagógicas é frequentemente apoiada neste recurso, as práticas pedagógicas têm a maior parte das vezes o manual como referente primeiro e único (Dionísio, 2000, p. 11).

A formação de leitores no ambiente escolar tem como um de seus pilares mais estáveis nas mediações e propostas didáticas apresentadas pelos livros didáticos. Tais mediações apresentam-se no campo dos estudos do letramento, que conforme Kleiman (1995), se baseia em práticas sociais mediadas pelo texto escrito, “cujos modos específicos de fun-

cionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (Kleiman, 1995, p. 11). Essas práticas sociais são próprias de uma cultura escolar, que conforme Munakata (2016),

[...] refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola (Munakata, 2016, p. 122).

O livro didático é algo que existe somente no e para o ambiente escolar, próprio de uma cultura escolar. O estudo dessa cultura é algo recente, decorrente do movimento da História Nova francesa, e muitos autores e estudiosos. Desses estudiosos, Roger Chartier apresenta grande valia para este trabalho, ao aprofundar um objeto num longo período de duração: o livro.

Para Chartier, “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 2002, p. 17). O livro didático de Português apresenta potencial para desvelar traços dessa história cultural, pois, como afirma Dionísio (2000, p. 79), é um “fiel depositário da versão autorizada do conhecimento socialmente válido e [...] o recurso mais importante nas ações educativas, em geral, e na sala de aula, em particular”. Chartier também afirma acerca do livro:

[...] tais propriedades [intrínsecas à tipografia] são sempre construídas pelas representações e convenções que permitem aos leitores ter confiança (ou não) nos empreendedores, julgar a autenticidade dos textos e o valor das edições, ou dar crédito ao conhecimento transmitido por livros impressos (Chartier, 2014, p. 115).

Pode-se conceber o livro didático como um local de disputa, pois é o local no qual reside os valores, conteúdos e gêneros mais reconhecidos perante a sociedade. Essa disputa é influenciada por mais campos de atuação além do escolar, na qual há maior circulação. Há especialistas, diagramadores, políticas públicas, aspectos mercadológicos envolvidos nessa batalha, o que demanda estratégias, como apresentado em Chartier:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supre-as como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de domina-



ção. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social — como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas —, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (Chartier, 2002, p. 17).

No caso do livro didático, as estratégias de dominação e de disputa estão presentes pelo lugar no qual o texto está posicionado, pois há posições mais ou menos valorizadas dentro do projeto gráfico-editorial do livro. Essas relações de poder dentro do próprio livro nos são alertadas por Chartier (2002, p. 127) ao se referir ao processo de criação de sentidos dos livros: “Parece-nos haver aí uma simplificação ilegítima do processo através do qual as obras adquirem sentido. Reconstitui-lo exige considerar as relações estabelecidas entre três polos: o texto, o objecto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera” (Chartier, 2002, p. 127).

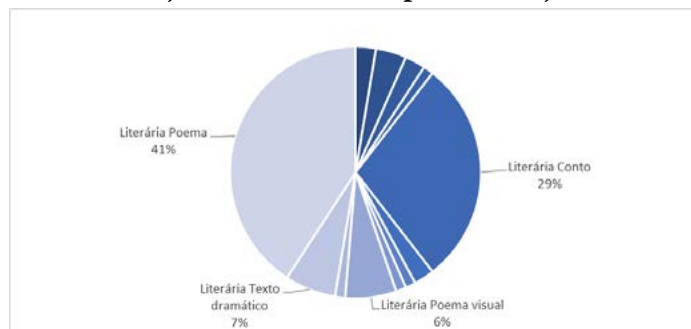
Após tais considerações, faz-se necessário compreender como esses textos estão alocados dentro da coleção didática analisada, em especial, os do gênero poético.

## ENCONTRO COM CARONTE

O *corpus* pesquisado inclui três livros da coleção “Buriti mais”, editado por Marisa Sanchez. Realizou-se o levantamento nos volumes destinados ao terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental dos textos presentes. Cada texto foi catalogado conforme o ano escolar, o gênero do discurso, a seção, a posição ocupada na página e as atividades relacionadas.

Esse levantamento resultou em 243 entradas, das quais 76 pertencem à esfera literária, correspondendo a 31% do total de textos. É nessa esfera que está localizado o gênero poético, com 31 poemas, perfazendo 41% dos textos literários, conforme o gráfico 1:

**Gráfico 1 – Distribuição de textos do corpus em função da esfera literária**



Fonte: o próprio autor, 2024.





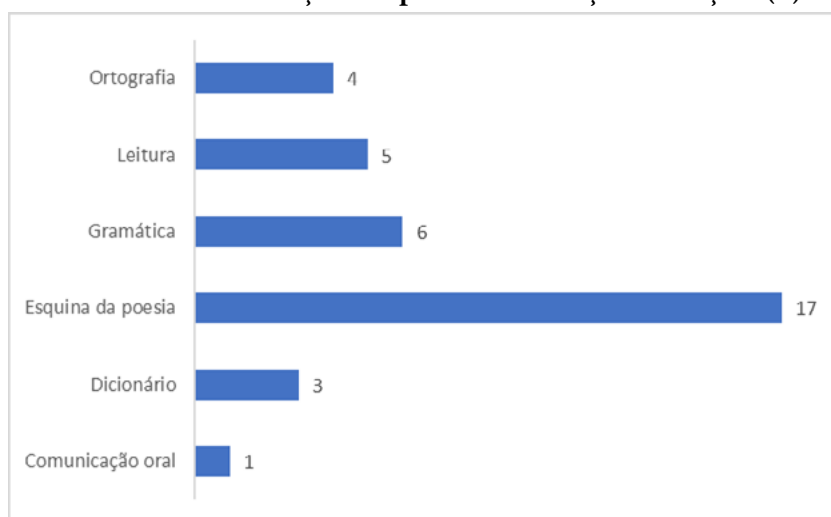


A presença dos poemas, se considerarmos os poemas visuais, chega a quase metade dos textos literários presentes na coleção, perfazendo 47%, com 18 pontos percentuais a mais que o segundo gênero do discurso, o conto. Essa presença significativa do gênero poético pode indicar predileção pelo gênero, facilidade de uso pelo banco de dados da editora, textos curtos e fáceis de diagramar, ou outras justificativas.

Ao retomarmos Chartier (2002), um dado revelador sobre a utilização da poesia reside ao considerarmos as relações estabelecidas entre o texto, o livro didático e a prática a ele estabelecida. Para isso, faz-se necessário compreender as seções que estruturam essa coleção e as posições que o texto pode ocupar na página.

A coleção divide suas unidades em algumas seções. A primeira seção, “Abertura da unidade”, apresenta em folha dupla uma imagem que se relacione ao título da unidade. Segue-se a seção “Leitura”, que ocorrerá por duas vezes dentro da unidade, com textos longos seguidos de atividades de exploração lexical, estrutura do gênero e ampliação de vocabulário. Segue-se a seção “Para falar e escrever melhor”, na qual há algumas subdivisões, como “Gramática” enfocando em conceitos gramaticais, “Ortografia”, “Dicionário” na qual apresenta-se atividades relacionadas ao uso e “ainda dentro dessa subseção, há outro quadro chamado “Esquina da Poesia”, que está diagramado no canto inferior direito, e apresenta um fragmento ou um pequeno poema” (Machado, 2021, p. 99). Complementar a essas subseções, há ainda a subseção “Comunicação oral” na qual há alguma atividade relativa à oralidade, e “Comunicação escrita”, que propõe uma produção textual. Essa distribuição dos poemas em relação à seção, conforme o Gráfico 2, auxilia a visualizar em quais seções estão presentes e qual os principais protocolos de leitura:

**Gráfico 2 – Distribuição dos poemas em função das seções (n)**



Fonte: o próprio autor, 2024.

É nítido a presença da maioria dos poemas na subseção “Esquina da Poesia”, com 47% das entradas. Ao considerar que a seção “Para falar e escrever melhor” abarca todas



as entradas, exceto “Leitura”, pode-se afirmar que 86% das ocorrências do gênero poético localizam-se numa seção voltada ao estudo de gramática e ortografia, o qual as relações de sentido estabelecidas são marginalizadas em função da função morfológica, estruturação sintática e a grafia correta das palavras. Somente 14% dos poemas terão atividades que priorizem as relações de sentido, voltadas à formação do leitor.

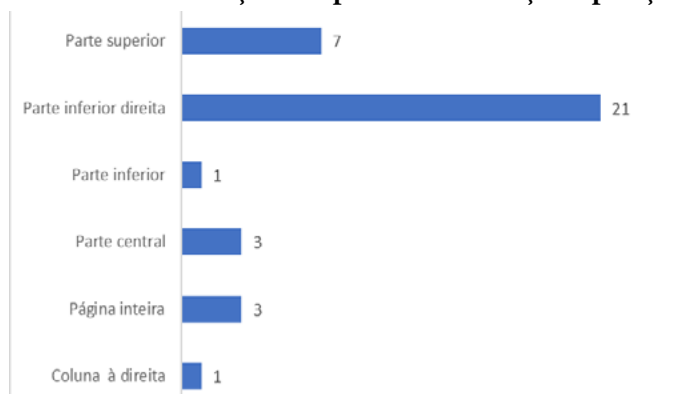
Visualizar a posição em que tais textos ocupam na diagramação possui pode apresentar novos modos de interpretar a importância dada ao gênero dentro da coleção. Isso ocorre,

[...] pois relaciona-se à centralidade ou não do texto em relação ao tratamento temático, às práticas de letramento visadas, aos objetos de ensino e às atividades e aprendizagens que se perseguem. Assim, um texto pode ter centralidade na medida em que, a partir dele, uma série de atividades são encadeadas, relacionadas a eixos e objetos de ensino, bem como ao tema da unidade. Além disso, pode estar disposto em uma posição secundária ou periférica, conferindo uma importância menor frente ao tema, eixo e objetos de ensino e atividades (Machado, 2021, p. 127).

Na coleção didática analisada, podem ocorrer as seguintes posições: página inteira (posição de maior valor e hierarquia, localizada na seção de leitura; é acompanhada por ilustrações do texto), parte central (ocupa o meio da página, com atividades acima que não se relacionam com o texto), parte inferior (ocupa a parte inferior da página, sem ligação com as atividades acima), parte superior (ocupa a parte superior da página, com atividades que o sucedem e que não fazem ligação a esse texto), parte inferior direita (a posição menos valorizada, pois não há ligação com o restante da página nem atividades que façam referência ao texto ali presente) e coluna à direita (posiciona-se à direita de uma atividade que faz referência a esse texto).

O gráfico 3 apresenta a relação dos poemas com relação às posições por eles ocupadas nos livros analisados:

**Gráfico 3 – Distribuição dos poemas em relação à posição (n)**



Fonte: o próprio autor, 2024.



Com base no Gráfico 3 é possível afirmar que cerca de 60% dos poemas estão localizados na pior posição de página, o canto inferior direito. A parte superior conta com 20% do total dos poemas, denotando alguma atividade que decorra deles. Somente oito por cento dos poemas estão numa posição valorizada, a página inteira, na qual há uma ilustração referente ao texto e atividades que de alguma forma trabalham a construção de relações de sentido.

Diante dos dados apresentados, pode-se afirmar que a quantidade de poemas não está relacionada à qualidade em seu tratamento, pois a maioria deles estão em seções que não tem como função evidenciar as relações de sentido e promover a formação do leitor literário. Isso é corroborado pelo dado que mais da metade dos poemas estão localizados numa posição marginalizada, esquecida num canto. Essa posição está relacionada à subseção “Esquina da Poesia”, que não apresenta nenhuma correlação com as atividades que estão na mesma página, como se fosse algo apartado, excluído.

Diante disso, a poesia parece ser relegada a um enfeite de página, um bibelô de casa antiga, que não passa de um mero enfeite da linguagem. Oliveira (2009) apresenta essa questão da utilização dos poemas nos livros didáticos como um texto de fácil diagramação, e com isso, possibilita preencher os espaços vazios. Com isso, é necessário compreender os protocolos de leitura que envolvem a seção “Esquina da Poesia” de maneira a evidenciar as relações entre o gênero e o livro didático.

## O LIMBO DOS ILUSTRES POETAS

Quatro sombras notei, quando aquieta  
O rumor, que a nós vinham: nos semblantes  
Nem prazer, nem tristeza se interpreta.  
E disse o Mestre, após alguns instantes:  
“Aquele vê, que, qual monarca ufano,  
Empunha espada e os três deixa distantes  
É Homero, o poeta soberano;  
O satírico Horácio é o outro, e ao lado  
Ovídio, em lugar último, Lucano  
(Alighieri, 2021, p. 68).

As estratégias utilizadas para o uso da poesia no livro didático apresentam uma desvalorização desse gênero, sendo recorrentes outros fins. Pela possibilidade de se apresentar num texto curto, pode-se ensinar a partir desse texto uma atividade de cunho gramatical ou ortográfico, como evidenciado pela presença maciça na seção “Para falar e escrever melhor”, que apresenta tal tendência.

A subseção “Esquina da Poesia” que abarca quase a metade dos poemas, trata-se de uma caixa de texto que engloba os poemas curtos, ou trechos de poemas. Essa subseção



apresenta junto ao texto algum tipo de ilustração que remete a algo do conteúdo do texto poético. Contudo, essa subseção não estabelece relação ou instrução com qualquer outro elemento contido na página. Acrescenta-se a isso, a utilização muitas vezes de apenas trechos de poemas.

Pode-se hipotetizar que o intuito dessa seção seja a valorização do poema enquanto texto literário, apresentando-o com certa regularidade. O que de fato transparece, pela posição e pelas relações inexistentes com o restante do conteúdo da página, é o estímulo a considerar a poesia, e seus diversos gêneros, como algo à margem, que não deve ser levado à sério, que não deve ser proposta uma reflexão. É somente algo momentâneo, fugaz, passageiro, como um passatempo para o leitor descansar das leituras mais aprofundadas e sérias. É um estímulo ao “ler por ler”, sem proporcionar relações de sentido, compreender as imagens poéticas, ou mesmo, ampliar o repertório de gêneros literários.

Essa utilização do poema apresenta uma tendência para a formação de leitores literários que associam a poesia a uma leitura descompromissada, algo como visualizar um bibelô, um enfeite de casa antiga, relegado ao pó do alto da estante, ou ao canto da página.

É a situação à qual Dante, em sua descida aos infernos, encontra os poetas clássicos como Homero, Horácio, Ovídio e Lucano em meio ao espaço do esquecimento: o limbo. Lugar ao qual são enviados aqueles que foram elevados em vida, mas não ligados ao verdadeiro deus, fadados a ali permanecer sem ter como acessar aos céus por suas virtudes, ou receber as punições infernais como consequência de seus delitos em vida. É o mesmo lugar no qual se encontra a poesia nessa coleção didática, pois encontra-se em número elevado, e reconhecida como literatura, mas encarcerada no limbo da subseção “Esquina da Poesia”, à margem, no canto inferior direito. Isso novamente nos remete a Chartier (2002), no qual a história cultural pode nos oferecer pistas de como a sociedade é formada a partir dessas pequenas estratégias utilizadas, nesse caso, o incentivo ao “ler por ler” o texto literário, em especial, o gênero poético.

Essa escolha, segundo Chartier não é neutra, mas produz “estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (Chartier, 2022, p. 17). O menosprezo à poesia frente aos gêneros tidos de maior seriedade, como das esferas científicas ou escolares vai relegando cada vez mais esses notáveis textos ao limbo da leitura por fruição, à qual sem nenhum objetivo, acaba por afastar o leitor da literatura e associa-a a momentos tediosos ou de pouca importância.

As demais posições ocupadas pelos poemas corroboram para essa marginalização, ao focar-se somente em aspectos gramaticais e ortográficos, sem proporcionar atividades que possam refletir sobre os sentidos, as construções ou mesmo, as imagens poéticas. Nesses casos o poema tem um fim utilitário, pois é um trecho curto (ou mesmo um excerto), que se presta ao objetivo de evidenciar a regra gramatical ou grafia correta.





## A MENSAGEM DO PORTÃO INFERNAL

A leitura por fruição tem como objetivo primário o prazer de ler. Contudo, do modo como são apresentados os poemas nessa coleção, é cabível inferir a criação de um leitor que se sinta enfastiado pela leitura, uma vez que os poemas servem em sua maioria a dois propósitos: ensinar morfossintaxe ou servir de enfeite de página. O não trabalho em prol do gênero, mesmo sendo o mais prolífico em relação aos demais, denota a importância dada ao poema, a de um bibelô de casa antiga.

As estratégias e procedimentos utilizados, conforme conceituou Chartier (2002), são produzidos pela marginalização dos poemas ao canto da página, sua utilização como pretexto para o ensino gramatical e ortográfico e poucos textos utilizados na seção de maior prestígio, que previa protocolos de leitura que aprofundassem as relações de sentido presentes nos textos.

Com isso, parece que a advertência que Dante lê nos portões do inferno reluzem sobre a formação de leitores, em especial sobre o letramento literário, mediado por essa coleção didática: “Deixai, ó vós, que entraís, toda a esperança!” (Alighieri, 2021, p. 59).

## REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, D. **A divina comédia**. Tradução de J. P. Xavier Pinheiro. 1ª. ed. São Paulo: Martin Claret, 2021.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BUNZEN C. S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Orientador: Prof. Drª. Inês Signorini. 2005. 168 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2ª. ed. Alges (Portugal): Difel, 2002.

CHARTIER, R. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

DIONÍSIO, M. L. T. **A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português**. Coimbra: Almedina, 2000.

KLEIMAN, A. B. Introdução: Modelo de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras. 1995, p. 15-61.



MACHADO, G. **O texto literário nos livros didáticos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental**: O estudo da coleção Buriti Mais. 2021. Orientador: Prof. Dr. Claudia Lemos Vóvio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2021.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**. Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez., 2016.

OLIVEIRA, L. C. G. **Seleção de textos para coleções didáticas de Português no PNLD 2007 (1ª a 4ª séries): poemas para quê? Para que poemas?** Orientador: Prof. Dr. Mary Julia Martins Dietzsch. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANCHEZ, M. M. (ed.). **Buriti mais: português 3º ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017a.

SANCHEZ, M. M. (ed.). **Buriti mais: português 4º ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017b.

SANCHEZ, M. M. (ed.). **Buriti mais: português 5º ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017c.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

## NOTAS DE FIM

1 Este trabalho vincula-se a dissertação O texto literário nos livros didáticos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental: O estudo da coleção Buriti Mais (MACHADO, 2021) sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Lemos Vóvio.

## 'NOTAS DE FIM'

1 Este trabalho vincula-se a dissertação O texto literário nos livros didáticos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental: O estudo da coleção Buriti Mais (MACHADO, 2021) sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Lemos Vóvio.

