

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

AMANDA MARQUES DE OLIVEIRA BARGAS

**OS LIVROS, A PROFESSORA E AS CRIANÇAS:
PERCURSOS DE MEDIAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÃO DE GENTE LEITORA**

HORTOLÂNDIA

2023

Amanda Marques de Oliveira Bargas

**OS LIVROS, A PROFESSORA E AS CRIANÇAS:
percursos de mediação e (trans)formação de gente leitora**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para obtenção do diploma do Curso Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Hortolândia.

Professora Orientadora: Davina Marques.

Hortolândia

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca IFSP – Câmpus Hortolândia
Élcio José da Costa
CRB8º/8578

B2511 Bargas, Amanda Marques de Oliveira
Os livros, a professora e a criança: percursos de mediação e (trans)formação de gente leitora. / Amanda Marques de Oliveira Bargas.–2023.
52 f.

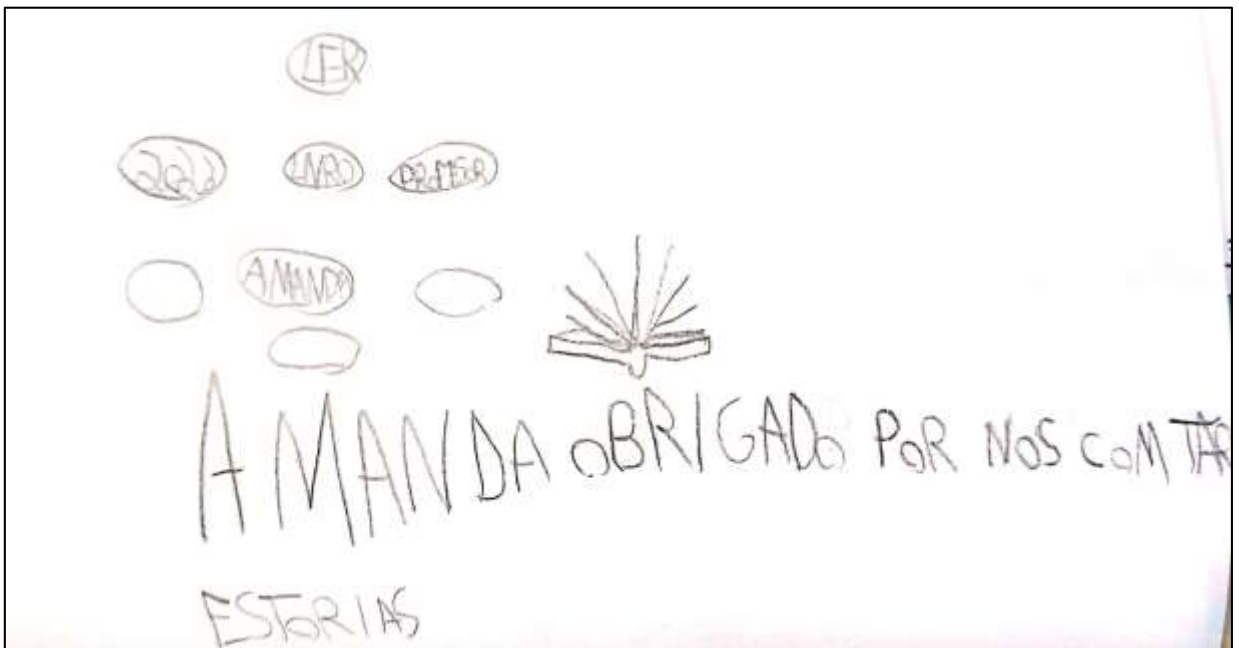
Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, Hortolândia, SP, 2023.
Orientador(a): Davina Marques.

1. Formação de leitores. 2. Literatura. 3. Professor mediador.
4. Leitura. I. Orientadora Davina Marques. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. III. Título.

CDD- 371.1

Um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores.[...] Seu trabalho, como a literatura mesma, é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é, basicamente, ler. E seus textos de leitura não são apenas os livros, mas também os leitores. Não se trata de um ofício, mas de uma atividade de vida. Não se figura em dicionários nem nos textos escolares, tampouco no manual de funções, mas pode ser ensinado. E essa atitude será o texto que os alunos irão ler. Quando saírem do colégio e esquecerem datas e nomes, poderão recordar a essência dessas conversas de vida que se teciam entre as linhas. No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar.

Yolanda Reyes (2012)



Caleb, 8 anos

Amanda Marques de Oliveira Bargas

**OS LIVROS, A PROFESSORA E AS CRIANÇAS:
percursos de mediação e (trans)formação de gente leitora**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para
obtenção do diploma do Curso
Especialização em Ensino de Línguas e
Literaturas - Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia, Campus Hortolândia.

Professora Orientadora: Davina Marques.

Aprovado pela banca examinadora em 28 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Carina Zanelato Silva

Profa. Dra. Julia Frascarelli Lucca

Profa. Dra. Davina Marques

*Dedico este trabalho ao Caleb, à Ana Laura, a todas as crianças que já passaram
pela minha sala de aula e às muitas outras que ainda passarão...
A vocês dedico a minha voz e os meus estudos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Marília Forgearine e a todas as integrantes da equipe LER por me ensinarem tanto; à professora-pesquisadora Juliana Pádua Medeiros, que, com toda a sua generosidade em partilhar saberes, “alimenta” uma comunidade aprendente que me torna ainda mais curiosa; à Goimar Dantas por me lembrar da minha importância como professora e me inspirar neste trabalho com seus relatos apaixonados pela leitura; à Franciele Vanzella por compartilhar lindas práticas, amor pelos livros e conhecimentos reais construído dentro das salas de aula. Agradeço ao IFSP pela oportunidade ímpar de participar de uma especialização de tamanha qualidade e de aprender tanto com professores tão dedicados. Agradecimento especial a minha orientadora Davina por acolher minhas ideias e me guiar nesse trabalho. E, por fim, agradeço infinitamente a todos os professores formadores de professores que se empenham diariamente na construção de percursos que trilham caminhos de mão dupla levando o chão da escola às universidades e as universidades ao chão da escola.

RESUMO

O presente trabalho retoma percursos formativos da minha própria experiência docente com a formação de leitores no ensino público com crianças da educação infantil e do ensino fundamental I e II. Todos os relatos da minha prática e as contribuições das formações continuadas de que participei são repletas de memórias afetivas e experiências com a leitura em seus diferentes espaços que, aos poucos, vão revelando a importância do estímulo à leitura na escola. Assim, a questão da formação do professor mediador é colocada em pauta, pois se torna imprescindível para que este assuma de forma consciente seu papel e consiga construir pontes entre as crianças e os livros, não só ofertando-os, mas também dando voz às histórias, visibilidades aos seus sentidos, significados e potencialidades, convidando a criança a ser leitora. Este trabalho nasce das reflexões sobre o meu percurso leitor, da minha formação continuada e da minha própria prática, pautando-se principalmente pelas ideias de Cândido (1970); Reyes (2012); Lajolo (1993) e Bajour (2012). Aqui reconstruo a trajetória da minha própria formação leitora; tomo consciência da importância das formações permanentes dos professores e reflito sobre o papel fundamental do professor enquanto mediador de leitura literária na escola.

Palavras-chave: formação de leitores; literatura; professor mediador; leitura.

ABSTRACT

We have revisited the formative paths of my own teaching experience with readers' education in public education with children from kindergarten and elementary school I and II. All the accounts of my practice and the contributions of continuing education which I have pursued are full of affective memories and experiences with reading in its different spaces that, little by little, reveal the importance of encouraging reading at school. Thus, the issue of mediator teacher training is put on the agenda, as it becomes essential for teachers to consciously assume their role and manage to build bridges between children and books, not only offering them, but also giving voice to the stories, visibilities to their senses, meanings and potentialities, inviting the child to be a reader. This work comes from reflections on my reading path, my continuing education and my own practice, guided mainly by the ideas of Cândido (1970); Reyes (2012); Lajolo (1993) and Bajour (2012). Here I reconstruct the journey of my own reading experience; I become aware of the importance of ongoing teacher training and reflect on the fundamental role of the teacher as a mediator of literary reading at school.

Keywords: readers' education; literature; teacher as mediator; reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A IMPORTÂNCIA DAS (TRANS)FORMAÇÕES: DE LEITORA A PROFESSORA, DE PROFESSORA A MEDIADORA	17
2. A METAMORFOSE DO OLHAR: REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLHAS	25
3. OS LIVROS, A PROFESSORA E AS CRIANÇAS: A MEDIÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA PRÁTICA	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	45
ANEXOS	50

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa, e essa não seria diferente, nasce da nossa curiosidade, do nosso querer saber, da consciência da nossa incompletude, de entender que nunca se sabe tudo e que se está sempre querendo saber algo além. Acredito fortemente que, talvez, seja exatamente isso que me aproxima das crianças, o gosto pelo meu ofício de professora vem da percepção de que carrego em mim ainda muitas das características dos pequenos: a inquietação e a curiosidade. O olhar curioso deles é o mesmo olhar curioso que eu tenho sobre as coisas que ainda não sei e reconheço não saber. Como afirma Dowbor (2007), corpo que tem criança interna viva é irrequieto, solto e não amarrado, falante e não mudo; tem olhar cheio e não vazio, brilhante e não opaco, direto e não evasivo. A curiosidade quando não existe naquele que educa, faz também que o outro, pouco a pouco, murche e fique sem vida. E por esse mesmo motivo é que quero saber mais, buscar além da minha compreensão, beber nas fontes que encontramos pelo caminho, estar aos pares ou em grupos alimentando essa criança que nos habita.

Eu sempre fui essa criança curiosa que, de certa forma, não se conformava com o que me rodeava e que buscava sempre saber mais. Desde pequena, a minha curiosidade me fez encontrar refúgios e esconderijos. O primeiro deles foi o quarto da minha tia, onde encontrei seus cadernos, livros, gibis antigos do Tio Patinhas, Mickey e Recruta Zero, além do seu diário repleto de segredos que eu ansiava decifrar na minha leitura ainda rudimentar. Quando cresci um pouco mais, logo encontrei um novo lugar para explorar, um quartinho velho e empoeirado dentro da escola em que eu estudava. Como minha mãe era merendeira, eu passava muito tempo lá, naquele minúsculo espaço onde guardavam os livros, mapas, brinquedos pedagógicos de madeira e uma infinidade de coisas que ninguém mais usava. Ali eu permanecia em silêncio à procura de algo que ainda não sabia o que era. E foi ali que eu descobri um universo de coisas que ninguém me contava, coisas muito interessantes guardadas dentro daqueles livros abandonados. Aos poucos percebi que minha curiosidade me tornava uma criança leitora e eu lia de tudo: gibis, livros da minha tia, alguns poucos livros infantis que achava no depósito da escola, as revistas Cláudia e Nova da minha mãe, as revistinhas de horóscopo João Bidu de meu pai, o livro de receitas União da

minha tia ricamente ilustrado (do qual roubei uma página, confesso), o jornalzinho de classificados Terceira Visão da minha cidade e até mesmo o temido livro de São Cipriano que ficava bem escondido no bolso do paletó do meu avô dentro do guarda-roupas dele. Quando me tornei adolescente, encontrei mais dois novos refúgios, a biblioteca e a banca de jornais. Na biblioteca municipal de Valinhos, minúscula, mas fundamental na minha formação leitora, encontrei tantos livros, porém os que me marcaram foram os de mistério que me fascinavam e me faziam voltar pontualmente a cada quinze dias para devolver e emprestar outros tantos. Foi nessa época que me apaixonei pelos mistérios insolúveis de Ágatha Christie. Na banca de jornal da rodoviária meu mais novo passatempo era comprar as revistas Capricho e Atrevida e ler tudo sobre as novidades musicais e matérias relacionadas aos dilemas típicos da idade.

Já no ensino médio, quando cursei o Magistério, me recordo do belo trabalho da professora Solange Campos em nos apresentar alguns clássicos da literatura infantil na sua disciplina. Nós comprávamos os livros sugeridos, estudávamos suas narrativas, formas de trabalhá-los com as crianças e confeccionávamos recursos para aplicarmos nas aulas quando fôssemos professoras. Tudo isso ia para uma pasta, muito bem organizada, que ela nos conduzia a montar. Ainda me recordo de alguns dos livros até hoje: *Ida e Volta* (MACHADO, 2001), *A casa sonolenta* (WOOD, 1999), *O menino que descobriu as palavras* (SANTOS, 2010), *As três partes* (OZMINSKI, 1998), *Natureza morta* (CÁRCAMO, 2000) e a coleção dos Pingos (FRANÇA, 1999).

Durante a época do vestibular na busca pelos clássicos cobrados pelas provas conheci um novo refúgio: os sebos da cidade de Campinas. Poderia passar horas e horas em meio àquelas centenas de livros amarelados espalhados pelas prateleiras tentando descobrir o que cada um trazia dentro de si, e ainda que eu não lesse tanto assim, os títulos, as capas e os resumos da contracapa me despertavam para as inúmeras possibilidades daquelas histórias, quantas vidas poderia eu viver, quantos problemas poderia encontrar pelo caminho ou quantas pessoas inusitadas poderia conhecer dentro daqueles livros. Em casa minha mãe também já tinha um bom acervo de livros e, além deles, havia algumas coleções antigas de enciclopédias, atlas, dicionários, história geral das civilizações, bíblia ilustrada em 5 volumes que iam ser descartados e nos doaram. Minha mãe era uma leitora voraz, nunca insistiu para que eu lesse nada, mas com certeza seu exemplo repercutiu em mim.

Na fase adulta, meu refúgio era a biblioteca da faculdade onde eu ficava horas, muitas vezes dividida entre as leituras obrigatórias da disciplina de Literatura e as aventuras do personagem Robert Langdon, professor inteligentíssimo, que me capturavam em suas tramas de mistérios, códigos indecifráveis e segredos revelados com forte apelo histórico, artístico, cultural e geográfico. Nunca me esqueço dos lugares que pude conhecer viajando somente através da minuciosa descrição do escritor Dan Brown.

Por outro lado, curiosamente, por mais que me esforce não consigo me lembrar, desde a pré-escola até o ensino médio, de nenhuma professora lendo para nossa turma, nenhuma contação de história, nenhum evento literário em especial que tenha sido feito em ambiente escolar. Nenhuma prática de leitura dentro da sala de aula. Nada além de ir até o depósito e escolher um dos pouquíssimos títulos da prateleira. No entanto, me recordo de um livro, acho que é a minha recordação mais antiga, um livro de uma menina dentro de uma xícara de leite, uma menina colorida dentro das páginas brancas. Este livro, descobri recentemente que era *A menina arco-íris*, de Marina Colasanti (2007), cuja capa jamais saiu da minha memória. E apesar disso, mesmo sem incentivos vindos da escola e dos professores, ainda assim me lembro dos poemas presentes nas aberturas ou no final das unidades dos livros didáticos do Faraco e Moura, Coleção Linguagem Nova, na 5ª, 6ª e 7ª série, como o Soneto da fidelidade de Vinícius de Moraes e Amor é fogo que arde sem ver de Camões. Talvez ninguém tenha percebido, mas eu li, li aqueles poucos versos e eles ficaram gravados em mim, assim como o poema *A porta*, também de Vinícius de Moraes, que não sei como nem quando exatamente eu li, mas guardei-o de cor até hoje e me recordo como criava as imagens dos versos na minha mente sempre que o lia.

Todo esse percurso que tracei cheio de memórias afetivas e experiências com a leitura em seus diferentes espaços é para justificar a necessidade e a importância desse tema para mim enquanto professora. Muito provavelmente nem todos os meus colegas de classe se tornaram leitores e muito provavelmente nem todos os meus alunos serão, assim como muitos dos meus colegas professores também não o são. E é aí que está justamente o ponto inicial para realizar este trabalho. Até alguns anos atrás a leitura não tomava grandes espaços na minha prática profissional, mas aos poucos ela foi se achegando, primeiramente mais como um momento de lazer e de

oferta do que um trabalho sistemático e consciente. À medida que fui estudando através das formações continuadas das redes nas quais trabalhei e de outras instituições, fui compreendendo a necessidade da leitura literária estar presente nas práticas de leitura dentro da escola e mais importante ainda é o papel do professor como mediador, construindo essa ponte entre as crianças e os livros, não só ofertando-os mas também dando voz às histórias, visibilidades aos seus sentido, significados e potencialidades, convidando a criança a ser leitora. É assim então que este trabalho se inicia partindo destas reflexões sobre o meu percurso leitor, a minha formação continuada e a minha própria prática, dividindo-se em três capítulos e pautado principalmente nos referenciais teóricos de Antonio Candido (1970), Marisa Lajolo (1993), Yolanda Reyes (2012), Cecília Bajour (2012). De Candido, a reflexão acerca do direito à literatura; de Reyes as reflexões acerca do prazer, dos encontros com outras vozes nos livros e a formação leitora. De Bajour, o valor e a potencialidade da escuta nas práticas de leitura, e de Lajolo as reflexões sobre formação de leitores e práticas de leitura na escola.

O primeiro capítulo apresentará um pouco sobre o meu percurso como professora e a forma como promovia a leitura nas aulas, ao longo dos anos de 2005 a 2022. Nesse trajeto destacarei a importância da formação continuada na busca por melhorar a minha prática, um movimento que surge da ação-reflexão, da necessidade da pesquisa, de me fazer pertencer a um grupo/comunidade leitora, do contato e da partilha de boas práticas, enfim, de como os conhecimentos adquiridos influenciaram diretamente no meu olhar para o trabalho com a leitura trazendo ideias, inquietações, questionamentos e principalmente mudanças significativas nas escolhas dos textos, dos livros e das atividades oferecidas nas minhas aulas.

No segundo capítulo, discorrerei brevemente sobre como os novos conhecimentos passaram a interferir diretamente na escolha/seleção dos livros e leituras bem como na forma com que eu realizava as leituras na sala de aula. Tratarei alguns aspectos essenciais a se considerar no trabalho com a leitura literária na escola acerca da diferença de mediar e de ler (ler para as crianças ou ler com as crianças?), da intencionalidade das leituras escolhidas (é um livro bom ou um livro bom para alguma coisa?); das classificações dos livros (literário ou paradidático) e da necessidade de haver bibliodiversidade nas leituras ofertadas.

No terceiro e último capítulo, abordarei a importância do professor mediador e trarei alguns conceitos sobre o que é um mediador de leitura, como se faz mediação, como utilizar a mediação nas aulas, o que levar em consideração durante a leitura mediada e o que fazer depois que a gente lê.

Pensando no conceito de literatura apresentado por Cândido (1970) como criação poética, ficcional ou dramática em todos os níveis de sociedade que aparece como manifestação universal de todos os homens e em todos os tempos, é justa a defesa que o autor faz dela como um direito pois “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1970, p. 176). Além disso, a literatura também é fator indispensável para humanização ao passo que “trabalha com toda experiência vital de um ser humano” como também afirma Reyes (2012, p. 22) corroborando as ideias de Candido. Para Coelho (2000), a literatura é uma das mais importantes artes pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias e a imaginação) exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano. Para a autora, sua eficácia como instrumento de formação do ser está diretamente ligada a uma atividade básica do indivíduo na sociedade: a leitura. Leitura essa que também é defendida por Castrillon (2011) como um direito, pois não se trata de um luxo das elites, tampouco uma obrigação imposta pela escola, mas sim um direito de todos que permite o exercício pleno da democracia. Nesse sentido, Coelho (2000) nos alerta que a escola ainda é o espaço privilegiado para essa formação do ser e é lá que devemos privilegiar os estudos literários para permitir a esse ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e ter acesso ao mundo da cultura que permeia a sociedade em que ele pertence.

Ao final deste trabalho não pretendo trazer respostas, muito menos ensinar fórmulas mágicas, mas talvez propor uma reflexão sobre o espaço que a leitura literária ocupa tanto nas escolas quanto nas aulas que ministramos e nos lembrar o quão fundamental ainda é o papel do professor na formação de leitores.

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

Os professores estão sequiosos; buscam, caminham de sol a sol e sob a chuva quilômetros, a pé ou motorizados, pois os move um ideal maior: o ideal de serem fonte, depois de abastecerem-se, lerem, exercitarem-se nos códigos literários, pedagógicos, extraliterários, na práxis do cotidiano da sala de aula; lendo livros de literatura infantil e juvenil e em seu próprio olhar de descoberta – que é somado ao da criança e ao do jovem. Juntos querem e podem DESCORTINAR NOVOS HORIZONTES.

Lúcia Pimentel Góes (2009)

A minha atuação como professora inicia-se no ano de 2005 com uma turma da 3ª série numa escola municipal em Cosmópolis. Nesse mesmo ano também começo a graduação em Letras. Não me recordo de levar para a minha turma livros para leitura e nem de realizar leitura em voz alta para eles. No entanto, é muito vívido na minha memória as longas formações ofertadas pela Secretaria de Educação voltadas para a alfabetização e as hipóteses de escrita. No ano seguinte, ingressei na rede estadual em uma escola de Campinas e lecionava para a 2ª série do ensino fundamental. Ainda me lembro de não realizar um trabalho voltado para a leitura. Em 2006 e 2007 foi ofertado aos docentes da rede o curso Teia do Saber pela UNICAMP, coordenado por Ângela Kleiman e com excelentes professores. O foco era o trabalho com os gêneros textuais e o letramento. Esse foi o primeiro passo para que eu pudesse pensar um pouco mais sobre os textos que levávamos para a sala de aula ampliando os gêneros conhecidos pelas crianças.

Em 2008 pude participar de outro curso de formação ainda pela rede estadual, o Letra e Vida, mais uma vez com o foco na alfabetização, mas que, por outro lado, destacava a importância da leitura em voz alta feita pelo professor diariamente. Nesse mesmo período trabalhando com professoras mais experientes e mais engajadas com a leitura do que eu, construímos em conjunto uma proposta de trabalho/projeto com leitura para o segundo semestre. No primeiro semestre muitos dos livros que eu raramente lia para a minha turma eram indicação da minha colega de turma. O livro escolhido para as turmas da 2ª série foi a *Fada que tinha ideias* (ALMEIDA, 2007). Eu não o conhecia, porém me foi garantida a qualidade da obra. Cada série escolheu o seu livro e os pais providenciaram a compra. Realizamos a leitura por capítulos e todos

os dias ela acontecia às vezes no início da aula e com mais frequência no final. Essa foi a primeira vez que eu realmente pensei sobre a leitura literária para os meus alunos de alfabetização.

Em 2009 a rede estadual nos ofereceu outra formação, chamada Ler e Escrever com foco na alfabetização, práticas de letramento e produção de texto. Além da formação, tínhamos os materiais de apoio: caderno do aluno com sequências didáticas e projetos, caderno de textos de diversos gêneros textuais, envio de gibis da turma da Mônica, Revista Recreio e Revista Ciência Hoje das Crianças, bem como uma caixa grande, branca, de plástico e com muitos livros literários selecionados para cada série com o intuito de ampliar o contato dos alunos com diversos tipos de leitura. As ações formativas novamente focavam na voz do professor enquanto aquele que lê todos os dias para as crianças. O incentivo era promover a diversidade textual. Ainda nesse mesmo ano, iniciei a faculdade de Pedagogia para complementar a minha formação como professora da educação básica dos anos iniciais e educação infantil.

Em 2012 ingressei em um novo cargo concomitante com o que já atuava, também pela rede estadual. Dessa vez assumi quatro turmas com a disciplina de Língua Portuguesa na Secretaria do Estado, porém, na cidade de Hortolândia. E apesar de ser da mesma rede, o ensino fundamental II não tinha o mesmo programa que o ensino fundamental I, por isso não tínhamos as caixas de livros por série, mas os alunos receberam kits de livros para levarem para casa. Infelizmente muitos deles não leram e outros nem chegaram a levar para casa pois, com tristeza, víamos várias caixas de livros jogadas pelas ruas e pelas lixeiras no entorno da escola. Alguns exemplares ficaram na biblioteca, mas não estavam organizados, o que dava a impressão de um lugar apenas para depósito dos livros e não um ambiente de incentivo à leitura. Diante disso, minha primeira ideia foi montar uma caixa organizadora com alguns livros que eu tinha e outros que consegui selecionar na escola, pensando mais ou menos no que seria ideal para as turmas do 6º ano. Então, toda semana separava um dia para levar a minha caixa de leitura pois acreditava que as crianças precisavam continuar lendo, assim como no fundamental I. Eu distribuía os livros na lousa e deixava os alunos por fileiras escolherem sua leitura. Eles liam, e apenas registravam no caderno o título, autor e a opinião sobre o livro.

No segundo semestre, pensei em ampliar o trabalho com leitura para além da caixa de livros, então comecei a pensar em leituras em voz alta para as minhas

turmas. Escolhi *Alice no país das maravilhas* (CARROLL, 2007) por causa de uma atividade da apostila dos alunos e, também porque a maioria não conhecia a história. Nesse semestre consegui refletir bastante sobre a necessidade de os professores continuarem lendo em voz alta para os alunos. Mesmo que estejam maiores, alfabetizados e lendo com autonomia, é importante o professor continuar sendo o modelo leitor, o mediador de novos textos ou apenas aquele que traz leituras para compartilhar o gosto pelo ato. Pude observar ao longo da minha carreira que, do 6º ano em diante, a leitura em voz alta ou compartilhada pelo professor diária, tão defendida pela mesma rede de ensino no fundamental I, já não era prioridade nas outras etapas.

No ano seguinte, já com uma ideia mais elaborada, escolhi um livro do acervo da biblioteca para começar a leitura diária para os alunos, e tive o prazer de conhecer dois livros: *De repente nas profundezas do bosque* (OZ, 2007) e *A invenção de Hugo Cabret* (SELZNICK, 2007). Eles estavam às pilhas esquecidos na biblioteca da escola. Li o resumo, folhee algumas páginas e gostei. Então levei-os para as minhas aulas, um para o 6º ano e outro para o 7º. A cada aula líamos um capítulo, conversávamos um pouco sobre a história e no caderno apenas poucas anotações: o nome do capítulo e uma pergunta-chave sobre os acontecimentos daquele capítulo. E seguimos assim, cada ano escolhendo novas leituras sempre pensando nos gêneros estudados nas séries que lecionava.

Em 2015, após outras ações formativas da Secretaria do Estado, comecei a repensar mais uma vez as minhas práticas de leitura. No ensino fundamental II, as formações deixavam a alfabetização de lado e focavam mais na leitura, compreensão e produção de texto sempre pensando nos gêneros textuais. Assim novas ideias foram surgindo, a partir das práticas compartilhadas por outras professoras nos cursos. Eu aproveitava as descobertas tanto para os alunos do fundamental I quanto do fundamental II: 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. A cada bimestre trazia uma proposta de trabalho final envolvendo as leituras realizadas. A caixa de livros foi ficando de lado, pois as leituras passaram a ser na biblioteca; como já estava mais organizada se tornou um ambiente potente e estimulante para a leitura e para o empréstimo de livros, o qual visitávamos uma vez por semana. As leituras em voz alta

no início da aula se tornaram mais frequentes, sempre respeitando o gênero trabalhado no bimestre e escolhidas com antecedência para ampliar o repertório das crianças.

Em 2017 uma nova ação formativa chamada Melhor Gestão, Melhor ensino com foco nas habilidades e competências em defasagem nas avaliações do estado nos trouxeram reflexões sobre o trabalho com textos que favorecessem a inferência, sentido conotativo, reconhecimento de ironia, ou seja, uma compreensão não literal do texto, que de certa forma exigisse do leitor um contato mais amplo e melhor com a leitura, principalmente de textos literários. Para isso nos foi solicitado que intensificássemos os exercícios com a leitura. No entanto, o texto literário ainda era visto, na minha prática, apenas como um pretexto para atingir objetivos específicos e em muitas ocasiões a sua leitura era fragmentada sem a compreensão do contexto, da obra toda e muito menos de uma aproximação do autor. Muitas vezes me via pensando que as minhas aulas não podiam ser consideradas de Literatura, só podiam ser de leitura visto que a literatura mesmo era algo que só trabalhávamos de fato no Ensino Médio. Diante disso, as minhas aulas foram divididas em momentos de exercícios de compreensão da língua, gramática, produção de textos e momentos de leitura (silenciosa ou leitura compartilhada), pensando em desenvolver o gosto pelo ato de ler, conhecer o acervo, ter comportamentos leitores dentro dos espaços de leitura, proporcionar o contato com os livros (capas, autores, gêneros, resumos). O objetivo maior era criar o hábito pela leitura. Ainda assim, observei que os momentos de leitura planejados e ofertados estavam unicamente 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 ou ler o que eles sugeriam. Ou até mesmo, sentindo uma certa incompletude com as atividades desenvolvidas nas minhas aulas, pois, como afirma Lajolo (1993), muitas das atividades propostas nos manuais escolares e presentes em nossas práticas são periféricas ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. Sentia que faltava o desejo pelos livros, por essa leitura silenciosa e solitária, essa experiência mais íntima de leitor.

Assim fui seguindo com o meu trabalho, observando o interesse de muitos alunos e o desinteresse de outros também. Fiz alguns ajustes e comecei a não solicitar mais nenhum registro sobre o livro lido no caderno, apenas anotavam o título ou o capítulo e as opiniões ficavam para a parte oral. No início da aula, solicitava a algum

aluno que retomasse o que foi lido na aula anterior e entre eles um ia complementando o outro. Constantemente pensava em trazer sugestões de leituras para ampliarem seus repertórios e por isso estava sempre dando uma olhada nos livros da biblioteca para encontrar algo novo. Durante as aulas de leitura, dizia com frequência aos alunos “se você não gosta de ler é porque não achou o livro certo”. Essa fala minha me obrigava a trazer para a aula o maior número de livros possível, pois sabia que para muitos eu era a única referência leitora. Por outro lado, essa postura também me frustrava por não conhecer tantos livros como gostaria e por não ter tempo para ler todos que me interessavam.

Em 2018, por ocasião do PNLD Literário no Ensino Fundamental I, participei pela primeira vez de uma escolha de livros literários. Precisávamos nos reunir, todos os professores, para escolhermos em conjunto mais de 50 obras para compor o acervo da escola. Foi então que sentimos muita dificuldade por não conhecer as obras contemporâneas ou escritores e ilustradores que fossem diferentes dos “cânones” da literatura infantojuvenil como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ricardo Azevedo, Cecília Meireles, entre outros. Eu me senti em uma posição bastante incômoda por não saber escolher e, também, não ter conhecimento suficiente para isso. Recorde-me de alguns colegas me questionando, achando que eu saberia algo mais por ser formada em Letras, que saberia quais eram os melhores livros, qual o mais indicado. Eu me senti realmente incapaz por não saber as respostas. Esse evento me fez relembrar a minha graduação e confesso que não me recordo de nenhuma disciplina de Literatura Infantojuvenil no curso de Letras. Já no curso de Pedagogia tive apenas um módulo suscito pautado no livro *Metodologia do ensino da Literatura Infantil*, de Marta Morais da Costa (2007). Foi quando eu me dei conta que, além dos problemas com a minha formação inicial, outras questões geravam essa minha inquietação: ser uma professora que não é leitora de literatura infantojuvenil; não ser pesquisadora/curiosa dessa literatura para a infância. Certamente essas são características fundamentais para se conhecer novos títulos e saber escolhê-los com criticidade. Este fato realmente me incomodou, como poderia eu formar leitores sem ler os livros? Essas indagações só evidenciam o que Lajolo (1993, p. 18) já nos alertava há anos: “faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna”, que somos herdeiros de uma tradição educacional

improvisada e que, se a leitura se encontra em crise porque os pequenos e jovens não leem, tampouco nós-professores o fazemos.

Em 2020 um novo desafio se apresentou para mim, e me vi professora da educação Infantil sem ter experiência alguma com essa etapa de ensino. Mais uma vez me senti perdida, a princípio, e desafia a entender qual era o meu papel ali naquele espaço escolar. Pouco tempo depois, com o impacto da pandemia, o fechamento das escolas e o trabalho de forma remota, tive a oportunidade de acessar diversos conteúdos digitais e formações *on-line* voltados ao universo da leitura e da literatura.

Esse período pandêmico (de 2020 a 2022) foi muito produtivo e pude conhecer inúmeros perfis (Ler antes de Morrer; Rodrigo Barreto; Juliana Pádua; LER; Franciele Vanzella), alguns sites (Itaú Social; Revista Emília; Jornada Pedagógica), profissionais e instituições de ensino excelentes (UNICAMP, UFRGS, IFSP-HORTOLÂNDIA), que ampliaram meu olhar sobre o trabalho com a leitura literária, digo literária porque extrapolava o meu conceito anterior, de leitura utilitária, o qual carregava comigo de que “ler é importante, ler é bom, é fundamental para aprender todas as coisas”.¹

Com certeza, esse percurso de descobertas valiosas contribuiu para a minha transformação enquanto professora comprometida com a formação de leitores e, também enquanto leitora. Participar de cursos, palestras e de leituras *on-line*, seja em rodas de leitura ou leituras coletivas, configurou em mim um movimento reflexivo interessante, pois me fez sentir parte de uma comunidade leitora, conectada a pessoas de diferentes lugares, interagindo por mensagens em diferentes redes sociais, engajada na discussão de um mesmo livro e compartilhando impressões. Além disso, as leituras escolhidas pelos organizadores dos grupos possibilitavam o contato com livros distintos, nos aproximando da produção literária de diversos lugares do mundo indo do cânone ao contemporâneo.

Saliento aqui que dentre todas as formações das quais eu participei no período pandêmico, ingressar no grupo de estudos *LER para mediar: o livro infantil na roda*, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul contribuiu ricamente para a minha formação continuada. Foi através dele que pude ter acesso a excelentes bases teóricas para refletir sobre as leituras trazidas para a sala de aula além de ampliar meu repertório de literatura infantil. Certamente as práticas compartilhadas

¹ Uma lista se encontra no ANEXO A.

pelos integrantes do grupo no trabalho final do curso foram muito significativas, pois me possibilitaram entender como funciona o processo de mediação de leitura literária na prática. Uma experiência incrível que mudou muito a minha perspectiva do que é literatura e do valor da literatura infantil. Foi por participar dessas ações de extensão universitária que tive a honra de ser convidada a publicar minha mediação de leitura, apresentada na conclusão do curso, para integrar o livro *Ler para mediar – a literatura infantil na roda*. O convite me deu mais confiança para planejar as leituras das minhas turmas e, também, melhorar aos poucos a minha prática.

Ainda pensando no poder das contribuições das formações continuadas e das partilhas, recordo-me que, certa vez, em um outro grupo de estudos promovido pela extensão universitária da UNICAMP, o Grupo Alfabetização em Diálogo (GRUPAD) uma das integrantes estava relatando seus impasses com a sua turma multisseriada de educação infantil e o quanto estava difícil sua adaptação a essa faixa etária. Ao final da narração ela encerra com uma dica valiosíssima “quando não sabemos o que fazer ao certo, a única certeza é ler. Ler todos os dias, ler diferentes livros, ler com eles... apenas ler.” Eu guardei aquela dica e me coloquei imediatamente a pensar “o quanto tenho lido para os meus pequenos? Por que não leio mais diariamente? Por que lia mais para os maiores?”. Essas dúvidas e muitas outras provocações causadas pelo diálogo dos encontros do grupo foram bastante produtivas para a minha atuação em sala de aula.

Outra grande contribuição a minha prática foi o curso de Especialização em Ensino de Línguas e Literatura do Instituto Federal – Hortolândia. Com certeza as disciplinas de linguística e de literatura me proporcionaram boas reflexões sobre a minha própria prática, especialmente nos tópicos relacionados aos gêneros textuais e literatura. Destaco o trabalho proposto com sequências didáticas, aprofundado pelo estudo de Schneuwly e Dolz (2004), que trouxe uma perspectiva bem diferente do que eu já havia estudado nas formações da rede estadual, unindo teoria e prática em uma proposta mais sistemática. Em relação à literatura indígena e afro-brasileira, ressalto que elas me possibilitaram o contato com diferentes perspectivas no que tange à diversidade, alteridade, ensino decolonial e a desconstrução de um pensamento ultrapassado e estereotipado dentro do ensino de literatura. Ainda que o foco não tenha sido específico para a literatura infantil, essas disciplinas contribuíram muito para minha autoanálise enquanto leitora e conseqüentemente enquanto

professora que lê para as crianças. Influenciou nitidamente as minhas escolhas e o meu olhar para as literaturas que não são apenas as canônicas dando voz e vez para os textos escritos pelas “ditas minorias”, valorizando principalmente a produção literária indígena.

Essa foi apenas uma breve descrição do meu percurso formativo nos últimos anos. Uma jornada que, sem dúvidas, já havia se iniciado muito antes de me tornar uma professora. Com certeza a minha autoconstrução como leitora ao longo dos anos também se reflete nas minhas escolhas e nas minhas práticas de leitura em sala de aula. Reconhecê-la e entendê-la é de extrema importância para a minha constituição como professora mediadora de leitura com as crianças porque foi através desse percurso teórico-prático-reflexivo que pude, aos poucos, perceber o quanto esses anos foram de intenso aprendizado e o quanto todo conhecimento adquirido possibilitou uma transformação do meu fazer em sala de aula. Transformação que começa com a mudança do meu próprio pensamento, uma vez que ao ter mais acesso às informações passo a ser mais crítica e reflexiva, a ter mais intencionalidade, a selecionar com muito mais critério os textos e livros que levo para as aulas. Passo a reconhecer e a valorizar o livro infantil como literatura, e como tal, uma expressão da arte, e entendendo-o não como algo menor ou menos elaborado, mas sim dotado de todo um trabalho repleto de significados e sentidos.

2. A METAMORFOSE DO OLHAR: REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLHAS

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...

Davina Marques; Ivania Marques (2013).

Após todo esse percurso (auto)formativo, (trans)formativo, ao longo dos meus anos de docência e com a volta das aulas presenciais depois de quase dois anos de aulas remotas durante a pandemia de COVID-19, fui mudando meu foco, metamorfoseando meu olhar e (re)conhecendo as minhas descobertas nos livros que me esperavam pacientemente nas prateleiras para que eu, enfim, proporcionasse o encontro deles com os meus pequenos leitores. Porém, me deparei com um novo dilema: Qual livro escolher? Os clássicos de sempre ou os mais atuais? Os que têm alguma mensagem boa? Enfim, como fazer essa seleção? Eis aí uma boa questão. A leitura literária precisa ser pensada com intenção, planejada e com igual peso ser escolhida, se o objetivo é formar leitores críticos, apreciadores e sensíveis à literatura.

Nesse viés, é importante dizer que a profícua produção na área da literatura infantil contemporânea, como afirma Medeiros (2022), se distancia a passos largos de antigos padrões didáticos moralizantes de caráter estritamente pedagógico incorporando, cada vez mais, a potencialidade estética. Além disso, Gregorin Filho (2009) e muitos outros pesquisadores do assunto, como Andruetto (2012); Cademartori (2010); Coelho (2000); Colomer (2017); Hunt (2010), esclarecem que a literatura infantil não é menor nem menos prestigiada, uma vez que os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas:

Hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático, já que visa a preparar o indivíduo para uma vida num mundo repleto de diversidade. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 29 e 30).

Cabe lembrar que essa ampla oferta de projetos gráficos, temas, autores, ilustradores, materialidades na qualidade do texto e, conseqüentemente, da leitura encontrados nos livros infantis, apesar de ser positiva, é também um dificultador da tarefa de quem escolhe. Pensando nessa escolha, que é uma das mais árduas tarefas do professor comprometido com a formação do leitor literário, torna-se imprescindível compreender o que é a literatura infantil e, ao mesmo tempo, entender quem é o leitor pretendido por esse tipo de texto:

[...] uma concepção de criança e de seu universo como sendo um conceito que se construiu no dialogismo, no sentido bakhtiniano do termo, entre textos que se produziram historicamente, ou seja, criança para a nossa sociedade é um conceito histórico e dialético da etapa do desenvolvimento do ser humano. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 40).

A literatura para crianças carrega características da arte, e como tal a torna um conceito aberto aos sentidos, o que demanda que leitores e mediadores conheçam um amplo repertório de textos e que possam organizar um leque de propriedades que possam ser usados na prática como critérios para reconhecê-la, mas que não seja necessariamente obrigatória, como afirma Jouve (*apud* NUNES *et al*, 2022). Pensando nessas propriedades de reconhecimento do que é literatura fui construindo meus próprios critérios a partir dos cursos, leituras e estudos sobre formação de leitores e mediação de leitura, sempre relacionando-os com a minha prática e com a concepção de leitor que eu gostaria de formar.

Primeiramente tive que entender que é necessário o professor ter clareza da literalidade do texto. É fato que definir literatura não é algo que seja simples e nem possível em poucas palavras, visto que muitos autores se debruçam sobre essa problemática (SILVA; ANDRADE, 2014). Para Queirós (2005), a escrita que não permite voos aos leitores não é literária, a literatura abre portas, mas a paisagem está aninhada no coração do leitor. Para o autor, o texto deve ter ressonância, ser capaz de provocar ecos, ir além da linha do horizonte, ativar a capacidade criativa que existe em todos nós. Pensando sobre isso, Ricardo Azevedo (1999), em um de seus artigos, nos apresenta com bastante clareza a distinção entre livros para crianças e literatura infantil, assuntos que podem ter pouco ou nada em comum. Uma das principais confusões que tenho presenciado no chão da escola acerca disso são os livros paradidáticos. Nós professores, e até mesmo algumas redes de ensino, utilizamos os livros paradidáticos para projetos de “incentivo” à leitura. Porém, os paradidáticos não

são livros literários, são essencialmente utilitários, pretendendo apenas transmitir informações e conhecimentos de forma a complementar os livros didáticos. Ao concluir a leitura de uma obra paradidática, espera-se que todos os leitores tenham chegado a uma mesma e única conclusão; por outro lado, isso não é exatamente o que os textos literários esperam de seus leitores. E a literatura infantil, o que espera afinal de seus leitores?

A literatura, por exemplo e em termos, é uma arte (em oposição à ciência) feita de palavras; utiliza sempre e sempre o recurso da ficção (senão seria História, reportagem, biografia etc.); tem motivação estética (ou seja, em princípio não tem utilidade fora buscar o belo, o poético, o lúdico e o prazer do leitor); não é, portanto, utilitária (é “inútil” no sentido de que, objetivamente falando, não serve para nada, nem pretende ensinar nada); recorre ao discurso poético (quer dizer, preocupa-se com a linguagem em si, com sua estrutura, seu tom, seu ritmo, sua sonoridade); vincula-se à voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e particular sobre a vida e o mundo (note-se que no livro didático a visão pessoal é substituída pela perspectiva impessoal, enraizada em valores pré-determinados e consensuais); pode e costuma ser ambígua (ao suscitar diferentes interpretações); pode brincar com as palavras e até inventá-las (ou seja, não precisa seguir rigidamente os parâmetros oficiais da Língua); tem a ver, por exemplo, com conceitos como a aventura, o romance, o suspense, a tragédia (na literatura infantil: Seis vezes Lucas de Lygia Bojunga ou Dias difíceis de Fanny Abramovich), a comédia etc. A literatura costuma tratar de assuntos, subjetivos por princípio, sobre os quais não tem cabimento dar aula: a paixão, a morte, a busca do autoconhecimento, a amizade, a alegria, os afetos, as perdas, o desconhecido, o imensurável (o gosto, o prazer, o amor, a beleza etc.), a busca da felicidade, a astúcia, o ardil, os sonhos, a dupla existência da verdade, a relatividade das coisas, a injustiça, o interesse pessoal versus o coletivo, o livre arbítrio, a passagem inexorável do tempo, o paradoxal, o conflito entre o velho e o novo etc. Na verdade, ela pode falar de qualquer tema, todos os abordados pelos paradidáticos por exemplo, desde que o mesmo, seja visto pelo ângulo da ficção, da subjetividade e da poesia. (AZEVEDO, 1999, p. 05).

Em consonância com esse conceito de literatura, Cosson (2021) também enfatiza que a leitura de textos literários vai além da simples leitura e é fundamental no processo educativo. Na escola, ela tem a função de nos ajudar a ler melhor, não porque estimula o hábito de ler ou porque seja prazeroso, mas sobretudo, porque fornece, diferentemente de outras leituras, instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. Desse modo, ler um texto literário não é o mesmo que ler um manual de instrução e da mesma forma ensinar a ler literatura é diferente de ensinar a ler uma bula de remédios.

Dentre essas distintas formas de ler está a leitura literária que, de acordo com Reyes (2012), é uma experiência de leitura complexa, difícil, porém passível de ser ensinada. Para tanto antes de mais nada, a leitura literária precisa ser reconhecida e

escolhida pelo professor entre as várias atividades de leitura promovidos pela escola. Durante a escolha, há que se romper com a premissa que rodeia nossos pensamentos de sempre atrelar o livro a ideia de ser “bom para alguma coisa”, como se todos eles necessitassem ensinar algo ao final. Peter Hunt (2010) nos alerta que esse tipo de critério acaba reduzindo a obra a um instrumento estritamente pedagógico, não valorizando o livro por ser bom em si mesmo. É o eterno paradoxo entre a leitura com função prática *versus* a leitura com aplicação abstrata. Portanto, o professor não pode esquecer que a escola é lugar onde temos espaço para aprender a ler diferentes tipos de textos, usando diferentes estratégias de leitura e, assim, a leitura literária também precisa ser lembrada e contemplada no planejamento semanal.

Quando o propósito que a instituição apresenta é um só – aprender a ler ou, no máximo, ser avaliado [...] quando o trabalho é feito com uns poucos livros que além do mais, pertencem ao gênero escolar, se dificulta ainda mais a possibilidade de que apareçam diferentes maneiras de ler. Por outro lado, permitir o ingresso de uma única modalidade de leitura e de um único tipo de texto facilita o exercício de uma importante exigência institucional: o controle rigoroso da aprendizagem. (LERNER *apud* FRAUENDORF; PRADO; PROENÇA, 2022, p. 107).

Para Sá (2016), o trabalho didático com o texto literário, a depender da intencionalidade do professor, pode de certa forma também contribuir para a formação do leitor. De acordo com a autora, os apontamentos de Marisa Lajolo em 1982 acerca do texto não poder ser mero pretexto para ensinar algo ganham uma nova dimensão duas décadas depois, quando ela retoma essa discussão afirmando que “o texto não é pretexto é contexto” (LAJOLO, 2011, p. 112), diante da impossibilidade de se desconsiderar a dimensão dialógica, afetiva, histórica, linguística e discursiva dos textos no trabalho escolar com leitura.

Essas reflexões de Lajolo revelam que ler literatura também é estudar literatura, estudar a língua e formar-se literariamente, ou seja, é também desenvolver o letramento literário. Afinal, a literatura é uma linguagem e como tal cumpre seu papel na formação de leitores, partindo do reconhecimento de que ela, a literatura, estabelece uma rede quase infinita de relações com diversas áreas do conhecimento.

Um segundo ponto a ser considerado quando pensamos na leitura de textos literários é a escolha de textos desafiadores, que exijam do leitor mais do que concordar ou assimilar algo que já vem pronto. É preciso romper a barreira dos textos didáticos ampliando o olhar para leituras vigorosas, que permitam a apreciação

estética, que convidem à escuta do outro e de si, que seja provocativa, que gere silêncios, gestos e não apenas uma leitura previsível e sem surpresas que se limitam a sedução simplista e demagógica (BAJOUR, 2012). Geralmente a escolha dos livros e das leituras fica a cargo do professor que o faz baseado em suas crenças, experiências e valores próprios ou baseado nos valores da instituição de ensino. Contudo, há que se dizer que a escola é lugar para a criança ter liberdade para exercer suas escolhas, emitir opinião e divergir, mas, para isso se concretizar, a figura do professor como aquele que conduz, apresenta e traz textos que incitem esse tipo de relação com os livros é crucial.

Pensar sobre isso é garantir de certa forma a bibliodiversidade ,ou seja, garantir a diversidade do acervo disponibilizado aos leitores para que tenham contato com diferentes temas, ilustrações, gêneros, materialidades, culturas, vozes, autores, editoras como defende Santos (2017). Isso significa pensar nas mais variadas temáticas e por que não, como sugere Carvalho e Baroukh (2018), até abordar temas difíceis ou fraturantes como morte, tristeza, separação dos pais, entre tantos outros. Fomentar o exercício da observação das ilustrações escolhendo livros que convidem a ver de formas diferentes ou que tragam narrativas visuais divergentes do texto verbal. Também é preciso considerar os livros que dão voz e vez a outras representações étnicas raciais e culturais como a negra e indígena, por exemplo; trazer histórias que resgatem ou que revelem a nossa cultura, que mostrem potencialidades diferentes em seus projetos gráficos, explorando diversas formas de ver e perceber o mundo. Claro que nem sempre temos essa diversidade de livros nas escolas, mas pensar sobre essa variação nas escolhas, dentro do que é possível na nossa realidade, nos convoca a refletir sobre quais livros temos lido, temos ofertado, temos sugerido para os alunos e isso já é um passo considerável.

O processo de seleção deve buscar ampliar os repertórios de leitura e a bagagem cultural daqueles envolvidos na mediação. Por isso, principalmente na escola, em que a mediação envolvendo os mesmos sujeitos acontece com frequência, é importante conhecer quais são os livros que aqueles estudantes já carregam, como dizia nas linhas iniciais, nas prateleiras de sua memória. Mesmo que reler seja um direito dos leitores (PENNAC, 1993) e possa configurar uma experiência interessante, devemos estar atentos às repetições, ano após ano, de livros que parecem ser “cânones-literários-escolares”. (MELO *apud* NUNES *et al*, 2021, p. 89).

Estar atento a novas publicações, pesquisar por curadorias de livros e conhecer a produção nacional e internacional voltada para infância ou que sejam recomendadas

pela FNILIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), ou pelos prêmios da área com Jabuti ou Hans Cristian Andersen nos aponta um bom caminho por onde devemos começar ou recomeçar. Estar aberto ao novo, ser leitor de literatura para a infância e conhecê-la nos faz ajustar melhor as nossas lentes para leituras que ampliem primeiramente o nosso repertório. “Quando ler, mais que obrigação, é uma necessidade pessoal, aí é que nos tornamos bons “escolhedores de livros”.” (SILVA *apud* NUNES, 2022, p. 117). Não há como formar leitores sem sermos bons leitores também.

Um outro ponto a ser pensado é a questão da faixa etária. Muitas vezes as indicações dos catálogos das editoras trazem os livros separadinhos com suas indicações etárias ou separados por fluência leitora como bem aponta Debus (2006). Entretanto, não se pode generalizar todas as infâncias e enquadrá-las em caixinhas por estágios de desenvolvimento. Cabe ao professor ter a sensibilidade de perceber o que agrada mais a turma, observar o perfil de seus leitores, quais gêneros e temas gostam, quais gêneros ainda não conhecem e propor leituras que condizem com a sua realidade, além de saber reconhecer os livros que precisam de mediação e os livros que podem estimular a leitura autônoma seja por meio da narrativa visual ou verbal. O critério da idade nem sempre funciona:

[...] esfalece-se a ideia de leitura voltada somente para as potencialidades já alcançadas das crianças, emergindo uma nova postura: a criança é capaz de ir além do seu comportamento costumeiro, possibilitando a leitura de livros que a despertem para o novo, o não conhecido, tanto relacionado a temática quanto à linguagem. (DEBUS, 2006, p. 95-96).

A criança que ainda não lê convencionalmente pode fazer através da escuta do professor e, mesmo que ainda não decifre todas as palavras, não se pode negar que ouvir textos já é uma forma de leitura como bem explicitam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Se a leitura é mais do que decodificação, a criança certamente pode ler muito mais que palavras e frases. Ter acesso aos textos, aos livros, ter acesso a literatura pela voz do professor é um movimento sensível de escuta e diálogo, com conversas ricas proporcionadas pelo texto e pela abertura do professor. Segundo o que nos revela Britto (1997), a criança também lê, sobretudo, com ouvidos. No momento da leitura o professor, intermediando sua leitura de adulto à leitura da criança, faz com que ela se insira num

universo discursivo denso, que contribui para a sua formação intelectual e sua visão de mundo.

Por isso Bajour (2012) ressalta que a escuta e o estar disposto a ler com as crianças é fundamental nesse processo de leitura literária. Ir juntos descobrindo o universo da literatura durante a leitura, pressupõe ouvi-las também. Sim, ler com e não somente para as crianças. Reconhecer a criança como leitora e construtora de sentido na hora da leitura feita pelo professor dá abertura a essa experiência literária:

A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios. [...] Construir significados com os outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (BAJOUR, 2012, p. 20 e 25).

Para Reyes (2012), esse processo complexo, que implica no mínimo dois sujeitos com toda a sua experiência, história, leituras prévias, sensibilidades, imaginação e poder de situar-se além de si mesmo, deveria estar atrelado a uma pedagogia da literatura que dê lugar à imaginação, ao livre exercício da sensibilidade, à possibilidade de ser recriadores dos textos. Esses são elementos que vão na contramão da cultura de pressa e tumulto que nos cerca pelos muros da escola e da sociedade em que estamos inseridos. Esse rico trabalho com a literatura demanda tempo e não se faz nos minutinhos finais da aula e nem com qualquer leitura assim escolhida a esmo na estante. É um trabalho árduo, sensível e intencional.

Foi assim, refletindo sobre tudo que tenho lido e aprendido nesses anos, especialmente nos últimos três anos, que, ao finalizar a leitura do livro “A arte de criar leitores” escrito por Dantas (2021), tive a nítida compreensão do meu papel enquanto professora. Ler os relatos da autora sobre o quanto a influência de seus professores contribuiu na sua constituição leitora, através de gestos simples como contar ou ler histórias, indicar livros ou propor leituras desafiadoras me fez enxergar quão grande é a nossa influência na formação de leitores. Eu me peguei indagando: “ora, a escola não me trouxe essa experiência através da figura dos professores”, mas foi dentro dela que eu conheci alguns livros, seja os esquecidos no depósito, citados ou recortados nos livros didáticos, xerocados nas apostilas das aulas de literatura, comprados e estudados no magistério ou no cursinho pré-vestibular. Infelizmente não

tive professores que me influenciaram com suas leituras marcantes nem com suas indicações certas, por outro lado sempre tive outros mediadores involuntários.

Fico aqui a pensar: se sou uma exceção numa escola rural, se da minha turma fui uma das poucas, se não a única, a concluir o nível superior, o quanto um professor mediador faria diferença para aqueles alunos? O quanto a escola para a maioria de nós era, e ainda é, o único espaço para acessar os textos literários? Pensando nisso, e como isso me toca e me transforma sobremaneira, é que eu me reconheço como peça importante e fundamental. E sabendo disso, não posso negligenciar o meu saber e nem o meu fazer, também não posso me negar a compartilhá-los e recriá-los todos os dias com as crianças e com os colegas de profissão.

3. OS LIVROS, A PROFESSORA E AS CRIANÇAS: A MEDIÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA PRÁTICA

Por fazermos parte de uma saga escrita com palavras, precisamos ser nutridos, não somente com leite, mas também protegidos por estas mantas: histórias, contos e poemas – capazes de ligar os que estão chegando com os que estão – aqui e agora –, os que vivem longe ou já morreram e os que viverão quando já não estivermos aqui. Para evitarmos ser deixados à própria sorte, entre monstros que povoam as infâncias, as crianças pedem um conto e outro e mais outro... Além do conteúdo da história, os contos e a voz são o pretexto para manter os seres queridos literalmente presos a essa trama de palavras que dá conta da odisseia humana pela construção de sentido. Lemos e escrevemos talvez para reviver esse ritual, esse triângulo amoroso que, a cada noite, unia três vértices: uma criança, um livro e um adulto. Nessa cena originária está a chave de qualquer projeto de leitura. De um lado estão os livros. De outro, os leitores. E no meio, essas figuras – pais, bibliotecários, professores, livreiros, editores – que propiciam os encontros para que cada leitor comece a esquadrihar e decifrar, entre tantas palavras, aquelas de que precisa para inventar sua casa imaginária.

Yolanda Reyes (2021)

Durante todos os meus anos em sala de aula como professora que incentiva e promove a leitura, nunca tinha me percebido como uma mediadora de leitura. A bem da verdade, a expressão mediação de leitura me remetia a algo mais teatral como aquelas pessoas que contam as histórias através de objetos, com músicas de fundo, que ficam nas bibliotecas e em eventos literários, que fazem uma espetacularização da leitura ou coisas semelhantes. Entretanto, após participar de cursos como *Infâncias e Leituras* (2020) do Polo Itaú Social e *Ler para mediar: o livro infantil na roda* (2021) da UFRGS, ambos sobre mediação de leitura, fui compreendendo que alguns pré-conceitos que eu tinha não se sustentavam. Ainda em dúvida quanto a minha atuação como mediadora, mas com a participação de outras colegas no curso da UFRGS compartilhando suas práticas, e até mesmo de aulas em que as professoras universitárias mediavam um livro para nós alunas-professoras, fui aos poucos entendendo que muitas das leituras em voz alta que eu fazia para os meus alunos também eram uma forma de mediar o texto literário e promover esse contato com a literatura. Entendo hoje que o mediador é aquele leitor mais experiente que apresenta e auxilia nas escolhas daqueles recém-iniciados no mundo da leitura literária.

Aqui enfoco principalmente a figura do professor mediador de leitura por entender que, se somos formadores de leitores, por natureza, e conseqüentemente, também deveríamos ser mediadores de leitura, assim assumindo nosso duplo papel:

A mediação realizada por alguém mais experiente pode dar oportunidades para que a criança, desde muito pequena, converse sobre as várias dimensões apresentadas por um texto, sejam elas linguística, metalinguística ou de conteúdo. Ao se ter clareza do “por que ler” e de “como ler” determinado texto, é possível chamar a atenção para a sua materialidade gráfica (sinais de pontuação, tipografia, tamanho etc.), para as escolhas textuais, os personagens, o tipo de narrador, o vocabulário, os marcadores temporais, entre outros aspectos. (CARDOSO *apud* NUNES *et al*, 2021, p. 74).

Como aponta o Guia para mediação de leitura do Itaú (2020), o mediador é a ponte entre o livro e a criança e pelo seu olhar faz um convite ao vínculo fundamental para a construção de uma relação afetiva com a literatura. Para Nunes (2022), o papel do mediador de leitura literária é auxiliar a criança a identificar as brechas abertas pelo texto ao leitor, um fazer que se inicia já na escolha do que será lido, pautando-se na intenção que se tem, seja ela um convite ao sensível do encontro texto-leitor ou ao sentido já contido no texto. Assim, o mediador é aquele que promove encontros afetivos em torno da leitura. É ele que percebe que as histórias mobilizam emoções, memórias, lembranças, silêncios, rejeições e atrações, palavras. O mediador é fiel à obra literária e dá a oportunidade de a criança ir ampliando seu repertório. Ou, como define Yolanda Reys (2014, n. p.) no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE):

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. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto os mediadores de leitura não são fáceis de definir. No entanto, basta lembrar como descobrimos, nos primeiros anos da vida, esses livros que deixaram rastros em nossa infância e, talvez, aparecerão nítidas algumas figuras que foram nossos mediadores de leitura: esses adultos íntimos que deram vida às páginas de um livro, essas vozes que liam para nós, essas mãos e estes rostos que nos apresentavam os mundos possíveis e as emoções dos livros.

Para ser essa ponte entre livros e leitores, o mediador necessita ter em sua essência o desejo de compartilhar com as crianças essa paixão, entusiasmo e amor pelos livros. Desta forma, Dantas (2021) afirma que, para fazer uma mediação, é

preciso três itens essenciais: uma pessoa interessada em fazê-la, alguém disposto a ouvir e um livro. Essa tríade que lembra o triângulo amoroso citado por Yolanda Reys na abertura do capítulo é a base fundamental para um mediador de leitura conseguir realizar uma mediação. É importante salientar aqui que, apesar da prática recorrente e muito enriquecedora de contação de histórias principalmente nas escolas de educação infantil, quando o foco é mediação de leitura literária é indispensável a leitura com o livro em mãos. Carvalho e Baroukh (2018) elucidam bem essa questão quando afirmam que é através da leitura em voz alta feita pelo professor que a criança descobre a função da língua escrita e suas especificidades, introduzindo a criança no mundo letrado, aos sentidos do texto mesmo sem saber ler convencionalmente. Já a contação de histórias com sua linguagem mais acessível e envolvente seduz a criança e deixa evidente que a linguagem oral tem mobilidade já que o vocabulário pode variar de acordo com quem conta e para quem se conta. A leitura em voz alta de um livro, ao contrário da contação de histórias, tem linguagem escrita fixa, estável e servirá como referência cultural e linguística no processo de produção oral e escrita da criança.

Apesar de todo o entusiasmo e paixão pelos livros do professor, Cosson (2015) ressalta que o tema mediação de leitura tem se constituído uma questão relevante na educação brasileira e por isso se faz necessário configurar o papel do professor como mediador de leitura literária. Esse papel não pode ser reduzido ao sentido comum de animação, de uma atividade desenvolvida apenas por meio de empatia entre leitores iniciantes (crianças) e o leitor experiente (professor) como se não fosse necessário nada além de amor aos livros ou nenhuma formação específica. Com certeza a escola, seja pela figura do professor como mediador ou do bibliotecário, não pode esquecer que é num ambiente privilegiado e que conta com um profissional que reconhece, ou deveria reconhecer, que a leitura literária implica códigos, protocolos e práticas que vão além da leitura como lazer. Para o autor, ao unirmos a leitura ilustrada e a leitura aplicada, traçamos um perfil de professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor medeia, desenvolvendo a competência literária dos alunos e construindo uma ideia de comunidade de leitores que elabora, debate, questiona e inventa modos de ser e estar no mundo.

Foi dessa forma mais consciente do meu papel como mediadora de leitura que fui refletindo sobre todas as características de um mediador e percebendo como o

meu conhecimento modificava a minha prática. A partir desse entendimento, fui tecendo uma colcha de retalhos na qual nascia o reconhecimento do meu próprio modo de construir as pontes entre leitores e livros e o que poderia ser melhorado. Assim fui traçando meu próprio jeito de mediar os livros. Sem dúvida a minha atuação na educação Infantil contribui deveras para as novas formas de ler com as crianças. Digo isso porque os tempos e os espaços da educação infantil são outros e me proporcionaram um olhar muito mais apurado à infância e me despertaram para uma escuta ativa das crianças, muito diferente do que havia vivenciado nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e que repercutiram também na forma como eu mediava os livros para os maiores. Com certeza as escolhas das leituras foram o primeiro avanço em relação a minha prática, por dois motivos: pela ampliação do meu repertório e, conseqüentemente, pela compreensão do perfil dos meus alunos haja vista que não tinha até então experiência com crianças de 5 e 6 anos.

Pensando mais especificamente sobre as formas de mediar uma leitura é comum cairmos na armadilha de procurarmos por dicas e passo-a-passo, guias na intenção de responder as perguntas que nos acompanham: “Como mediar um livro? Existem fórmulas, passos, regras a serem seguidas?” E mais uma vez, destaco Yolanda Reyes (2014, n. p.) com sua definição de mediador publicado no CEALE:

O trabalho do mediador de leitura não é fácil de reduzir a um manual de funções. Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores. Às vezes, pode fazer a Hora do Conto e ler em voz alta uma ou várias histórias a um grupo, mas, outras vezes, propicia leituras íntimas e solitárias ou encontros em pequenos grupos. Assim, em certas ocasiões, conversa ou recomenda algum livro; em outras permanece em silêncio ou se oculta para deixar que livro e leitor conversem. Por isso, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida.

Acredito que não há um jeito único de mediar, e gosto bastante de como Medeiros (2022) apresenta a mediação em seu minicurso “A mediação como jogo: uma degustação para amigos”, como uma espécie de jogo. Em linhas gerais, a professora-pesquisadora citada esclarece que o mediador é aquele que já conhece o texto ou o livro e que promove a aproximação de ambos a partir de um percurso,

pensando em boas perguntas para ir norteando a entrada dos pequenos leitores no universo do livro, guiando o caminho para que tenha uma rica experiência com a linguagem literária. Como num jogo, aliás, apesar de toda a preparação do mediador, não sabemos ao certo que caminho as interações das crianças vão proporcionar àquela experiência leitora.

Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e, também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. (BAJOUR, 2012, p. 60).

Seguindo essa lógica de jogo defendida por Medeiros (2022), o mediador não deve se colocar como dono do saber, mas como aquele que joga com o leitor. Se o leitor não está percebendo o que deveria, o mediador lança perguntas que dirigem o olhar e a percepção para algo importante; se o leitor já se adiantou demais, o mediador lança perguntas para que ele exemplifique como chegou àquele raciocínio (o que pensou, o que observou no texto, que pista viu na ilustração). A todo momento o mediador está em um “constrói e desconstrói” coletivo, tecido com as diferentes opiniões, com a diversidade de conhecimentos prévios e inferências que se voltam ao objeto central para construir os sentidos. Certamente todo esse movimento é um excelente recurso de mediação e nos mostra que não é preciso ficar preso apenas a um roteiro de perguntas previamente elaboradas.

O que não se pode perder de vista quando pensamos em como mediar um livro é que muitas das dicas de mediação que encontramos em *sites* e *blogs* não colocam o livro na centralidade da mediação, o livro não está em primeiro lugar. Ideias de criar cenários, malas, folhas de atividades, personagens, bonecos e ficar apenas no jogo das impressões ou desenhar ao final da história não são ruins, mas são bastante rasas se não tivermos o livro como objeto central. Se entendemos que o que constitui a literatura são as linguagens, quando trazemos pretextos e adornos para acompanhar essa leitura, tudo isso só poderá ser interessante para criar um clima, uma entrada para o livro, visto que ele é o objeto principal do nosso encontro e, se ele não estiver em discussão, nada daquilo fará sentido.

Para formar leitores de livros, precisamos que ele apareça, seja protagonista e esteja sob os olhos e nas mãos dos sujeitos, para que seja admirado enquanto objeto estético, artístico e literário, portador de conhecimento, informação, lazer e prazer. Por isso, somente a leitura em voz alta, segurando o livro, que tem sobre si todos os olhares, pode ser o suficiente para a realização de uma boa mediação. (MELO, 2021, p. 93).

De maneira geral, nas minhas aulas uso apenas o livro, é dele que retiro alguma pergunta, algum assunto chave para chegar até a história. É interessante observar que alguns alunos já perceberam a dinâmica desse recurso e já sabem que as respostas para as minhas perguntas estão nos livros, pois, quando digo “Só tem um jeito de descobrirmos...”, eles sempre respondem “lendo o livro!”.

Além disso, Melo (2022) nos apresenta uma dica valiosa no processo de mediação, a qual chamou de *equação Bajour*. “mediação = selecionar + ler + escutar + conversar”, não necessariamente nessa mesma ordem, haja vista que cada mediação pode nos levar por caminhos diversos a depender de como as crianças vão interagindo com o livro. Porém, o foco principal dessa equação é combinar a escolha de um livro bom, a leitura junto com as crianças e proporcionar momentos de escuta do que elas nos trazem, acolhendo seus pontos de vista, evitando antecipar a fala da criança para que ela não apenas ratifique o que o mediador diz.

Por fim, deixar que a leitura desperte conversas sobre os livros lidos, sobre como aquilo que foi lido nos toca ou não – esse momento é sugestivo para que as crianças produzam seus próprios sentidos em torno daquilo que está sendo lido e compartilhado com os demais. Como já dizia Bajour (2012), a conversa também é uma forma de leitura, já que falar dos textos é voltar a lê-los. Por esse motivo, na minha prática, não penso ser preciso uma atividade após a leitura: a própria conversa sobre o livro basta, e nada impede que outras ideias, outras atividades, outras leituras surjam despertadas pelo livro lido ou pelo gosto das crianças por determinado autor. É muito válido e significativo estar atento aos interesses e necessidades das crianças após a leitura, porém não é uma regra ter sempre que anotar, resumir ou desenhar após a história. Como esclarece Carvalho e Baroukh (2018) se pensarmos em nossos comportamentos leitores adultos, não fazemos atividades depois de uma leitura, por outro lado, gostamos e sentimos necessidade de conversar sobre o que foi lido, compartilhar com os outros leitores o que lemos e nossas impressões sobre o texto.

Com meus alunos, raramente realizamos atividades de escrita sobre o livro mediado pois o foco principal é a própria experiência leitora. Entre as atividades pós-

leitura possíveis tenho em meus registros: ir à biblioteca pesquisar mais livros da escritora e ilustradora Eva Furnari; pesquisar nas redes sociais postagens do Stephan Michael King; visitar um *site* de vendas de livros para escolher e comprar um livro de Juarez Machado porque as turmas gostaram e queriam ler outros livros dele (e não tínhamos na biblioteca); desenhar e enfrentar os nossos maiores medos igual a Chapeuzinho Amarelo em sua história; construir livros-imagem inspirados no *Ida e Volta*; escrever cartas para Raquel depois de conhecer *A bolsa amarela*; produzir poemas e fazer um teatro sobre amizade depois de ler *Pedro e Tina*; assistir ao filme *Ponte para Terabítia* e comparar com o livro *Pedro e Tina*, além de conhecer o livro que inspirou o filme. Tudo isso partiu ou de uma necessidade que foi observada na turma ou de um desejo das crianças e nem sempre o que fiz com uma turma fiz com a outra porque a mediação seguiu por caminhos diferentes.

Grosso modo, Dantas (2021) também sugere algumas dicas interessantes que podem auxiliar em todo o processo de construção da mediação (antes, durante e depois da leitura) e enfatiza que não é preciso muito para mediar, é fazer algo simples e óbvio: escolher um livro, texto com que você tenha afinidade; demonstrar entusiasmo ao apresentá-lo; explorar a capa, apresentando autor, ilustrador e elementos que chamam atenção do leitor; ler o texto antes para decidir qual a melhor entonação para a leitura; mostrar o livro e as ilustrações; durante a leitura tentar manter contato com o leitor: olhar no olho, conversar com eles, perguntar algo que o faça entrar no jogo da leitura; ampliar a história associando a outras linguagens artísticas (música, filme, pintura, outros livros ou outras histórias) ou memórias pessoais; não mudar as palavras da história e, caso alguém não entenda e pergunte, explicar; sugerir outros livros do mesmo tema ou autor, se as crianças demonstrarem interesse; deixar as crianças expressarem suas opiniões e tecer comentários sobre a história; ler com as crianças e não para as crianças, ou seja, a mediação é como uma dança e precisa da entrega, da participação do outro.

Muitas vezes durante a leitura, finjo que não sei a história, faço provocações sem cabimento, pergunto coisas óbvias para ver se estão atentos à leitura e eles voltam aos livros, mostram parte, citam trechos ou demonstram curiosidade por descobrirem se as hipóteses estão corretas – pedem para virar logo a página. São estratégias que nos fazem entrar no jogo junto com a criança e compartilhar a experiência leitora em conjunto.

Também vale frisar que ler em roda, ou com as crianças sentadas no chão juntinhas na minha frente, é uma experiência muito interessante e que favorece a educação desse leitor em formação. Com os pequenos, antes de a leitura começar, sempre coloco uma cadeira no centro da sala bem em frente à lousa e eles, sem precisar de convite, já vão se achegando, sentando-se próximos a mim porque já sabem que vou ler uma história. Com os maiores nem sempre conseguimos ler assim, sentados no chão e mais próximos aos livros, mas sempre que posso vou até o fundo da sala onde tenho mais espaço ou até a biblioteca. Esse contato mais próximo entre o livro, o leitor e o mediador, sem dúvida estreita os laços, cria conexões, desperta a curiosidade para tocar no livro, virar a página para espiar, pôr o dedo em algo que quer mostrar, o que faz com que o leitor se sinta à vontade com o livro e, também, mais confiante para interagir. Colomer (2007) argumenta que a leitura coletiva, a leitura com os outros, na sala de aula, favorece tanto a produção de sentidos quanto a formação desse leitor literário porque é sempre no coletivo que a ressonância de uma obra se produz no leitor. Por isso não podemos deixar a criança leitora somente em sua própria interpretação do que foi lido, muito menos enchê-la de perguntas apenas sobre gostar ou não da história ou o que mudaria porque são perguntas esvaziadas de expansão de sentidos.

E, por último, e o mais importante de tudo, regra de ouro para qualquer mediador, é ser leitor, premissa básica para mediar a leitura na escola. Defendido por diversos pesquisadores (SILVA, 2015; SANTOS, 2009; FRIZON; GRAZIOLI, 2018; e AGUIAR, 2011), ser leitor é indispensável ao mediador. Não há escola ou biblioteca que desperte mais o gosto por ler, aprender, imaginar ou descobrir que um outro leitor, esse sim é sem sombra de dúvida o melhor promotor do gosto pela leitura. Pensando nisso, além das leituras mediadas tento proporcionar outros momentos de leitura diários nas minhas aulas, propondo situações em que as crianças e eu possamos escolher livros e ler aos pares ou sozinhos; momentos de visita à biblioteca ou à sala de leitura em que escolhemos livros ou apenas mexemos e remexemos neles brincando de descobrir o que tem no acervo; levando livros emprestados em projetos como a maleta viajante ou empréstimos individuais. Todos esses momentos pensados e planejados são formas de aproximar as crianças dos livros, criar as pontes, mostrar o caminho e fornecer o acesso a eles, o que é primordial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dúvida que me inquieta, mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias [...] Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente [...] Saber melhor o que posso produzir conhecimento ainda não existente [...] Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade.

Paulo Freire (1996 *apud* APPLE, 1998)

Todos os dias, penso e repenso a minha prática. Penso e repenso o quanto tenho consciência de que muito pouco ainda sei e de que, quanto mais aprendo, mais tenho certeza de que há muito mais a aprender, seja com os teóricos, seja com os pares mais experientes ou com as crianças na investigação da minha própria atuação nas interações com elas. Penso e repenso sobre a importância da minha voz e do meu papel enquanto professora mediadora.

Encerro este trabalho pensando e repensando também sobre o quanto meus alunos estão tendo contato com a literatura e acesso aos livros nas minhas aulas. Pondero de que forma isso poderá repercutir positivamente na formação leitora desses pequenos e pequenas que me ouvem todos os dias. Não posso negar que mesmo não tendo certeza nenhuma sobre se eles se tornarão leitores no futuro, ou não, ainda consigo ver por agora muitas mudanças que alegram o coração de quem tenta ser ponte entre os livros e os leitores. São pequenos gestos, comentários simples, mas que fazem a diferença para quem sonha com um ensino de qualidade, uma sociedade leitora que vislumbre o tão sonhado direito à literatura defendido por Cândido (1970).

Ao receber uma cartinha do Caleb (8 anos), meu aluno da educação em tempo Integral na aula de Projetos, fiquei realmente surpresa com a delicadeza dos detalhes. A imagem da cartinha que está na epígrafe deste trabalho tem um significado indescritível para mim, e me mostra que de certa forma estou no caminho certo. Na sua singela carta, potente em significações, ouço ressoar as vozes de Cândido, Lajolo, Reys, Bajour, Coelho, Dantas, Medeiros e tantos outros teóricos que ainda não conheço, mas que certamente se alegrariam ao perceber que, apesar de todos os

entraves presentes na realidade da educação pública, ainda é possível ter esperança. Infelizmente, na minha trajetória não tive a mesma experiência que Caleb teve e não me lembro de nenhum professor me contando histórias. Mas eis que chego nas últimas páginas deste trabalho e tenho a nítida impressão de conseguir desvendar uma incógnita que me acompanhou no decorrer desta escrita: de onde veio esse meu gosto pela leitura que não foi gerado no ventre da escola?

Retomando os relatos do livro de Goimar Dantas (2021) e as citações potentes de Yolanda Reys (2021), reconheço agora, claramente, as vozes que me contavam histórias, vozes que nada sabiam de letras, livros, ou sequer de literatura. Voltando na linha do tempo da literatura rememoro que ela surge na oralidade, e assim, me vêm lampejos das vozes que me contavam histórias de outrora, de tempos antigos e criaturas misteriosas, lendas e causos em que mito e realidade fundiam-se em noites escuras nas quais, na falta de energia elétrica, o que nos restava era sentarmos perto de meus avós e ouvir atentos o que diziam. Começo a me lembrar que esse momento era mágico, composto por um misto de medo e de imaginação, e foi exatamente ali que eu me despertei para esse mundo fictício da literatura. Dos meus avós às contações de história daquela moça de franja e cabelo chanel usando objetos no programa *Rá-tim-bum*, passando pelos pequenos episódios diários dos *Contos de fadas*, e voando mundo afora no tapete da Sherazade no programa *X-Tudo*² fui ouvindo muitas e muitas histórias, daqui e de povos distante. E só agora é que me dou conta da importância dessas vozes.

Pensando sobre a importância dessas vozes e me reconhecendo como uma delas, afino o meu olhar para proporcionar aos meus alunos momentos de encontro entre eles e os livros. Infelizmente a leitura literária ainda não tem o espaço merecido nas salas de aula e nem nas escolas. É preciso avançar para que as crianças desenvolvam competências mais subjetivas e desapegadas da visão capitalista na qual a leitura é tida como mero instrumento de aprendizagem de algo. Refletir sobre a mediação de leitura literária, meus percursos formativos e as mudanças ocorridas na minha própria prática me permite vislumbrar o quanto a escola para a maioria de nós era, e ainda é, o espaço privilegiado para acessar a literatura.

² *Rá-Tim-Bum* foi um programa infantil produzido pela TV Cultura de 1990 a 1994; *Contos de Fadas* (Faerie Tale Theatre) era uma série estadunidense produzida de 1982 a 1987 exibida no Brasil pela TV Cultura; *X-Tudo* foi um programa de televisão infantil produzido e exibido pela TV Cultura de 1992 a 2002.

Encerro assim, destacando o quanto as crianças gostam e precisam dos livros e das histórias. Compreendo o quanto meus alunos despertaram para a universo da literatura a ponto de, no dia que não faço nenhuma leitura, me questionarem o porquê de não ler para eles. Ou então, chegando à aula de reforço, meu aluno ir logo me perguntando: “*prô, se eu fizer tudo certinho posso ler os seus livros?*”. Ou ainda como outro dia, minha aluna de 5 anos, ao me ouvir dizendo – “*Hoje eu vou ler um texto para vocês...*”, imediatamente me perguntou com toda a calma – “*É um poema?*” – tão pequenina e já interessada em poemas. Ou então, quando peço para guardarem os materiais e brincarem com os amigos, alguns me pedem “*posso ler o seu livro?*” ou “*professora, posso ler uma história para a turma?*” ou então “*professora, tem mais desse livro na biblioteca?*”. Alguns gostam tanto das leituras que até me pedem o nome dos autores e de *sites* para mostrarem aos pais e convencê-los a comprar os livros que conheceram nas aulas. Tenho alunos que depois de algumas leituras começaram a escrever, disseram que se inspiraram na Raquel, personagem de *A Bolsa Amarela*. Alguns escrevem poemas e outros narrativas e já temos bons textos surgindo.

Confesso que as maiores surpresas vêm da educação infantil. Na mediação de leitura, com todo aquele jogo de inferências, não é estranho ouvir sonoros “*vira logo a página, professora, estamos curiosos!*” Ou então perguntas sobre os autores. Outro dia queriam saber se Roger Mello era amigo de Ruth Rocha e ainda concluíram que sim pois os dois eram escritores. Tenho alunos que são obcecados pelas fotos dos escritores e ilustradores e ficam frustrados quando o livro não traz a foto deles. Outros gostam que eu sempre mostre a capa e a contracapa juntas para observarem se o desenho que as compõem fazem parte da mesma ilustração. Outro dia, ao terminarmos a leitura, meu aluno concluiu que aquela história era bonita, mas que dava vontade de chorar. E os outros concordaram e começaram a relatar sobre o que tinha no texto que os tocaram ao ponto de ter vontade de chorar.

Para concluir, relato o feito da minha aluna de 6 anos. Há duas semanas, num momento de brincadeira, ela reuniu os amigos, puxou uma cadeira e com o livro *Bárbaro* em mãos replicou de forma admirável a mediação do livro de maneira muito similar à que eu fiz com a turma: “*Olha o livro que eu vou ler, tem um menino na capa... Quem me explica por que ele tá com olho fechado?*” e “*Primeiro fala você, depois ele*

e depois o outro"; *"Nossa, que medo! Ele pulou (e ela ergue o livro para fazer o movimento) as plantas carnívoras!"*; *"Quem ia ficar com medo?"*.

Nesse dia, fiquei a me perguntar: quanto ela está me imitando e quanto está mediando? Essa pergunta fica sem resposta, dados os limites de uma monografia, como muitas outras que surgiram e surgirão pelo caminho.

São esses pequenos comportamentos leitores que me fazem continuar teimando todos os dias, ano após ano, acreditando na leitura em voz alta feita pelo professor, investindo na mediação de leitura literária como uma das formas de contribuir para a (trans)formação do leitor na escola.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP]. **Caderno de Formação**: Formação de Professores: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica; Unesp - Pró-Reitoria de Graduação; Univesp, 2011. p. 104-116. (Coleção Caderno de Formação, v. 3, bloco 2, n. 11). Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381260/1/caderno-formacao-pedagogia_11.pdf. Acesso em: 01 maio. 2023.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha ideias**. 28 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- APPLE, Michael; NÓVOA, Antônio (Orgs). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto, 1998.
- AZEVEDO, Ricardo. **Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias**. Revista Signos, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BOJUNGA, Lygia. Ilustrações de Marie Louise Nery. **A bolsa amarela**. 32. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC. Secretaria da Educação, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. A criança não é tola. *In*: PAULINO, Graça (Org). **O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 111-115.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010. E-book.
- CÁRCAMO, Gonzalo. **Modelo vivo, natureza morta**. São Paulo: Berlendis&Vertecchia, 2000.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 1 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1970.
- CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: Oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.
- CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 5 maio. 2023.

- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- COLASANTI, Marina. **A menina arco-íris**. São Paulo: Global, 2007.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/3735/3153>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil / Marta Morais da Costa**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- DANTAS, Goimar. **A arte de criar leitores: reflexões e dicas para uma mediação eficaz**. Senac: São Paulo, 2021.
- DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Editora Cortez. 2007.
- DEBUS, Elaine. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus. 2006.
- FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **A mágica**. São Paulo: Ática, 1999. Coleção Os pingos.
- FRAUENDORF, Renata B. de Siqueira, PROENÇA, Heloísa, Helena Dias Martins; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Leitura e Leitores: o que dizem as crianças sobre a leitura feita na escola. **Plurais** - Revista Multidisciplinar, v. 5, n. 3, p. 98-121. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/10192>. Acesso em: 21 maio. 2023.
- FRIZON, Josué Rodrigues; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Mediação de leitura: possibilidades e experiências. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 2, maio/ago., 2018.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens**. São Paulo: Paulinas, 2003.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

HOLANDA, Chico Buarque de. Ilustrações de Ziraldo. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

HUNT, Peter. **Crítica teoria e literatura infantil**. Cosac Naify: São Paulo, 2010.

ITAÚ SOCIAL. **Guia para mediação de leitura**. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Guia-de-mediacao-para-leitura.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

KING, Stephen Michael. **Pedro e Tina (uma amizade muito especial)**. São Paulo: BrinkBook, 1999.

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

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina. (Org.) **A leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. **Literatura, Linguística e Linguagem: uma questão de diferença**. Revista da ABRALIN, v. 10, n. 2, p. 197-210, 2011.

LERNER, Delia. Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. *In*: FRAUENDORF, Renata B. de Siqueira, PROENÇA, Heloísa, Helena Dias Martins; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Leitura e Leitores: o que dizem as crianças sobre a leitura feita na escola. **Plurais** - Revista Multidisciplinar, v. 5, n. 3, p. 98–121. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/10192>. Acesso em: 21 maio. 2023.

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.

MACHADO, Juarez. **Ida e volta**. 10. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. **Trouxe a chave?: as materialidades do livro interativo analógico na literatura de infância, um convite a abrir as portas da percepção**. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

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: 31 maio. 2023.

MELO, Camila Alves de. Criação de esconderijos. *In*: NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata; MELO, Camila Alves de; et al (Org.). **Ler para mediar: a literatura infantil na roda**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 81-98.

MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MORICONI, Renato. **Bárbaro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata; MELO, Camila Alves de et al. **Ler para mediar: a literatura infantil na roda.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

NUNES, Marília Forgearini. Ler literatura é ler o quê? *In:* NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata; MELO, Camila Alves de; et al (Org.). **Ler para mediar: a literatura infantil na roda.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 54-67.

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

OZMINSKI, Edson Luiz. **As Três Partes.** São Paulo: Ática, 1998.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Leitura, um diálogo subjetivo. *In:* OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 167-174. Disponível em: <https://pluriverso.online/wp-content/uploads/2021/04/Um-dialogo-subjetivo-de-Bartolomeu-Campos-de-Queiros-PDF.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2023.

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.

REYES, Yolanda. Mediador de Leitura. *In:* UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.** Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 5 maio. 2023.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. As dicotomias da leitura na educação básica: reflexões sobre o “literário” e o “não literário”. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.34, n.66, p. 111-124, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/450/312>. Acesso em: 20 maio. 2023.

SANTOS, Cineas. **O menino que descobriu as palavras.** São Paulo: Ática, 2010.

SANTOS, Fabiano dos. **Agentes de leitura.** *In:* SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Mediação de Leitura: discussões e alternativas para formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Carla Damas; ANDRADE, Paulo Fonseca Andrade. Pela criança que ainda existe na gente: a literatura infantil e juvenil segundo Bartolomeu Campos de Queirós. **Revista Literatura em Debate**, v. 8, n. 14, p. 86-109, ago. 2014. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/1440/1799>. Acesso em: 27 maio. 2023.

SILVA, Rovilson José da. Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 487-506, set./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/15390/17677>. Acesso em: 20 maio. 2023.

SANTOS, Julia Alves dos. Bibliodiversidade: conceito e abordagens. *In: SEMINÁRIOS FESPSP-2017: Incertezas do trabalho*, v. VI. São Paulo: FESPSP, 2017. Disponível em: <https://fespsp.wixsite.com/anais/qt5-17>. Acesso em: 07 jun. 2023.

SILVA, Lilian Carine Madureira Vieira. Uni, duni, tê, esse livro eu vou escolher-ler. *In: NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata; MELO, Camila Alves de; et al (Org.). Ler para mediar: a literatura infantil na roda*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 100-119.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. São Paulo: Ática, 1999.

ANEXO A – SUGESTÕES DE PERFIS, CURSOS E SITES MENCIONADOS NO CAPÍTULO 1

- Polo Itaú Social (Disponível em: <https://polo.org.br/>. Acesso em: 29 abril. 2023): Site/plataforma que oferece dentre os seus diversos cursos gratuitos um específico sobre leitura: Infâncias e Leituras. Um curso que sensibiliza e convida a pensar sobre a importância da leitura na primeira infância por meio de reflexões sobre o significado da leitura, o papel do professor mediador, ou de um adulto mediador de leitura, desde o ventre da mãe, bem como os critérios para a construção de uma biblioteca adequada a crianças pequenas. Curso muito bem elaborado e com ótimas referências teóricas e relatos sobre a prática.
- Revista Emília (Disponível em: <https://emilia.org.br/>. Acesso em: 30 abril. 2023) - Organização da sociedade civil sem fins lucrativos que atua na produção de conteúdo de qualidade e gratuitos, na formação de leitores e na promoção do livro e da leitura. Esta organização originou-se em 2010 publicando uma revista mensal *on-line* voltada a todos os agentes que trabalham a leitura e a escrita como instrumentos para a formação de leitores críticos e conscientes. Suas publicações contam com artigos, entrevistas e análises que ampliam o debate acerca da literatura sempre trazendo diferentes pontos de vista. Dentre as iniciativas da organização encontra-se vários cursos e encontros virtuais interessantes que promovem a discussão e conhecimento de obras literárias.
- Jornada Pedagógica (Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/JornadaPedagogica/. Acesso em: 03 maio. 2023) - Evento *on-line*, gratuito e anual oferecido pela editora Companhia das Letras em seu canal do YouTube, Companhia na Educação. O evento teve início exatamente no ano de 2020, e o foco estava nas práticas de leitura na escola e em bibliotecas. Geralmente participam convidados como escritores, estudiosos da área e professores para compartilhar ideias, promover a reflexão e, também ampliar nosso repertório com livros de literatura infanto-juvenil mais contemporâneos divulgando assim o catálogo da editora.

- Rodrigo Barreto (Disponível em <https://instagram.com/profrodrigobarreto?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>. Acesso em: 25 maio. 2023) - Mestre em Literatura que ofereceu durante as noites da pandemia de 2020 *lives* diárias com leituras e análises de contos brasileiros a partir do livro “*Os cem melhores contos brasileiros do século*” de Ítalo Moriconi (2001). Foi um projeto que surgiu para amenizar as sequelas da pandemia na vida das pessoas, trazendo as leituras literárias como uma forma de sobreviver a todo caos e incertezas do momento. As *lives* oferecidas traziam um pouco sobre a biografia, estilo, obras e análises dos contos de inúmeros escritores brasileiros. A partir das leituras diárias o professor Rodrigo foi ampliando seus conteúdos e começou a oferecer também cursos mais aprofundados sobre alguns escritores como Clarice Lispector, Machado de Assis, Lima Barreto entre outros, posteriormente.
- Ler antes de Morrer (Disponível em <https://instagram.com/lerantesdemorrer?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>. Acesso em: 25 maio. 2023) - Página de Isabella Lubrano, jornalista de formação, mas que atua exclusivamente como *booktuber* e fala sobre literatura em seu canal de mesmo nome no YouTube. Além de dicas de leituras com resenhas bem elaboradas, ela também organizou leituras coletivas na qual escolhia um livro por mês e montava um cronograma de leitura a ser cumprido. Assim, uma vez por semana, geralmente aos sábados à noite, nos encontrávamos em uma *live* via YouTube para discutir a leitura, compartilhar impressões e tecer algumas análises juntos. Pensando na minha formação profissional e nos meus desafios com a educação infantil, em 2021 conheci o perfil a do
- LER (Lendo em Roda) clube de leitura (Disponível em: <https://instagram.com/lerclubedeleitura.ufrgs?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>. Acesso em: 27 maio. 2023): Projeto de extensão da Faculdade de Educação da UFRGS coordenado pela professora Doutora Marília Forgearini Nunes. Inicialmente a página era apenas para divulgar um clube de leitura semanal *on-line*. Posteriormente passou a ofertar durante a pandemia mais duas ações de extensão: o *LER para mediar: o livro infantil na roda* e o grupo de estudos *LER teoria em roda*. O curso *LER para mediar: o livro infantil na roda* teve duração de um semestre com encontros *on-line* semanais e era voltado para todos os

profissionais que trabalham com mediação de leitura. Já o grupo de estudo *LER teoria em roda* ocorria mensalmente de forma remota em uma roda de leitura e estudo dos mais diversos artigos acadêmicos que têm relação com a educação literária, a mediação de leitura e a literatura infanto-juvenil.

- Franciele Vanzella (Disponível em <https://instagram.com/profrancielevanzella?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>.

Acesso em: 27 maio. 2023) - Professora mediadora de leitura na rede municipal de Canoas-RS (ou a louca dos livros, como ela mesmo se intitula brincando) e mestranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem uma página na rede social Instagram na qual publica inúmeras dicas de livros, estratégias de mediação e práticas de leitura com seus alunos. Além disso, ela também coordena o GELLE (Grupo de Estudos Leitura Literária na Escola), um grupo de estudos que ocorre quinzenalmente, formado por professoras e que estuda sobre o letramento literário pautando-se no estudo e reflexão de um livro teórico relacionado ao tema. As gellianas, como se denominam as integrantes do grupo, por vezes lançam desafios literários que aguçam a nossa curiosidade leitora para pesquisar determinados livros que tenham temas, materialidades, personagens ou gêneros específicos. Indiscutivelmente as dicas de leitura e os estudos do grupo enriquece a prática e traz mais intencionalidade e consciência sobre o trabalho com leitura.

- GRUPAD (Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogos; Disponível em: <https://instagram.com/grupad.gepec.unicamp?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>.

Acesso em: 25 maio. 2023) - Grupo de estudos colaborativo que faz parte da extensão universitária da UNICAMP, coordenado por Guilherme do Val Toledo Prado, Heloísa Proença e Renata Frauendorf, voltado para professores, coordenadores e formadores de professores. Com encontros quinzenais, a princípio presenciais, com a pandemia passou a ser remoto, hoje encontra-se híbrido, foca nas discussões acerca da alfabetização numa perspectiva discursiva seguindo uma linha que fomenta a leitura como parte central nas formações. Por esse motivo, todo encontro é aberto com a sessão *Leitura que acolhe* feita por um integrante que se propõe previamente e se prepara para tal. Os textos literários escolhidos são diversos e voltados para qualquer idade, de acordo com a preferência do proponente. Momento muito interessante em

que há não só a leitura, mas a ênfase também na contextualização da obra, da época, do autor e do portador antes da leitura em si. Claramente o objetivo é ampliar o repertório leitor, aguçar a percepção leitora, compartilhar impressões e os *links* com outras leituras bem como estreitar nosso contato com a literatura.

- Especialização em Ensino de Línguas e Literatura (Instituto Federal de São Paulo - Câmpus Hortolândia) – Curso de pós-graduação que visa o aprimoramento dos profissionais que atuam, ou que pretendem atuar, na área de ensino de línguas (materna e estrangeiras), oferecendo-lhes atualização e aprofundamento teórico-metodológicos para a concepção, planejamento e realização de práticas didático-pedagógicas. Conta com as disciplinas de Literatura, cultura e sociedade; Análise linguística e ensino; Ensino de literaturas de língua portuguesa; Texto e ensino; Linguagem e significação e Tópicos em Linguística Aplicada. Um curso com rigor teórico, que também proporciona boas reflexões sobre a prática de ensino. Ainda que o foco não tenha sido especificamente para a literatura infantil todas as disciplinas de certa forma colaboram para uma melhor formação do professor refinando a qualidade de suas escolhas ao planejar aulas.

- Juliana Pádua (Disponível em <https://instagram.com/julianapadua81?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>; <https://youtube.com/@julianapadua81>. Acesso em: 28 maio. 2023) - Professora, formadora, doutora e vice-líder do GPLIJ da PUC- São Paulo (Grupo de Pesquisa Literatura Juvenil). Juliana Pádua Silva Medeiros tem um perfil na rede social Instagram recheado de excelentes conteúdos, indicações literárias contemporâneas, *lives* com lançamentos das editoras, cursos, provocações, subversões literárias, eventos, sugestões de livros teóricos e entrevistas com os mais diversos convidados/especialistas sobre inúmeros temas relacionados, claro, à literatura para as infâncias, ensino e formação de leitores mostrando toda a potencialidade dessa literatura em suas mais diversas linguagens. Além disso, ela também coordena o grupo de estudos “Olhar e gesto de descoberta: os multiversos da literatura para as infâncias. Um grupo de estudos com ação totalmente gratuita e virtual cujo intuito é fomentar o exercício reflexivo acerca da literatura publicada no século XXI. De acordo com Juliana Pádua, "a ideia é democratizar o acesso às produções teóricas

sobre o universo da literatura de infância, bem como provocar reflexões em torno dos livros ilustrados, dos livros-imagem, dos livros-objeto, dos livros-brinquedo, dos livros-aplicativo, das experiências perceptivas, dos modos de leitura, dos processos de mediação e tudo mais que a contemporaneidade sinalizar. Não se trata de aulas, mas sim de um convite para pensar e, também para conversar a respeito de questões tantas vezes complexas, pois estão localizadas no aqui-agora, no incerto, no provisório, no multidirecional, no paradoxo. Essa proposição valoriza o intercâmbio de saberes e de experiências, o aprender juntos, a pluralidade de teorias, o enredamento de diferentes áreas, a cocriação. Sob a perspectiva de que todos são eternos aprendentes, protagonistas e corresponsáveis por nosso próprio itinerário de aprendizagem, não existe, portanto, uma hierarquia no grupo de estudo." De forma bem ampla o grupo consegue conectar diferentes pessoas interessadas pelo tema formando assim uma comunidade aprendente com integrantes das mais diversas áreas (educação, editoração, biblioteconomia, mediadores de leitura, escritores e ilustradores) o que enriquece sobremaneira as trocas.