

organizadoras

Marília Forgearini Nunes

Renata Sperrhake

Camila Alves de Melo

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

LER *para* MEDIAR

a literatura infantil na roda



organizadoras

Marília Forgearini Nunes

Renata Sperrhake

Camila Alves de Melo

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

LER para MEDIAR

a literatura infantil na roda



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katía Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Marketing digital Lucas Andrius de Oliveira

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Naiara Von Groll

Editoração eletrônica Peter Valmorbida, Potira Manoela de Moraes

Imagens da capa Starline, Rawpixel.com, Upklyak - Freepik.com

Tipografias Swiss 721, Hustle Bright e Monsterrat

Revisão Lílian Carine Madureira Vieira da Silva
Camila Alves de Melo

Organizadoras Marília Forgearini Nunes, Renata Sperrhake,
Camila Alves de Melo,
Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L614

Ler para mediar: a literatura infantil na roda / Organizadoras
Marília Forgearini Nunes, Renata Sperrhake, Camila Alves de
Melo, et al. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Outra organizadora
Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-567-5
DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95675

1. Literatura infantil - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem.
3. Leitura. 4. Escola. I. Nunes, Marília Forgearini (Organizadora).
II. Sperrhake, Renata (Organizadora). III. Melo, Camila Alves de
(Organizadora). IV. Título.

CDD 372.64

Índice para catálogo sistemático:

I. Literatura infantil - Estudo e ensino

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Mas LER
para quê, afinal? 11

LER para MEDIAR:
a literatura infantil na roda 13

Parte I

O LER: Clube de Leitura (Lendo em Roda): história, pesquisa, extensão

Capítulo 1

Ler: clube de leitura (lendo em roda) -
da leitura de literatura à formação para
mediar literatura ou da busca pela
indissociabilidade pesquisa, extensão
e ensino para o letramento literário..... 18

Marília Forgearini Nunes

Júlia Soares Martini

Capítulo 2

História do ler (lendo em roda):
clube de leitura..... 27

Camila Alves de Melo

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

Júlia Soares Martini

Mayara Krischke Lopes

Parte II

O LER Clube de Leitura (Lendo em Roda) na formação de professoras leitoras, na iniciação científica e na extensão universitária

Capítulo 3

Impacto da extensão na graduação em pedagogia (FACED/UFRGS) 36

Júlia Soares Martini

Capítulo 4

Como o ler foi responsável por qualificar minhas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura..... 40

Mayara Krischke Lopes

Capítulo 5

Qual o impacto da extensão na graduação? 46

Giovanna Rocha Quadros

Capítulo 6

O impacto e a importância do “ler: clube de leitura” à minha inserção na bolsa e constituição docente 49

Joana Wurth Geller

Parte III

O LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda): formação de mediadoras e mediadores de leitura literária

Capítulo 7

Ler literatura infantil é ler o quê ? 54

Marília Forgearini Nunes

Capítulo 8

Aprender a ler literatura: condição necessária para ser leitor literário	68
<i>Renata Sperrhake</i>	

Capítulo 9

“Criação de esconderijos”: funções do mediador de leitura	81
<i>Camila Alves de Melo</i>	

Capítulo 10

Uni, duni, tê, esse livro eu vou escolher-ler	100
<i>Lílian Carine Madureira Vieira da Silva</i>	

Parte IV

O LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda): cartas de mediadoras, escolhas e mediações

Capítulo 11

“Olá, sou a Profe Carol... me tornei mediadora de leitura”	122
<i>Caroline Fraga Feijó</i>	

Capítulo 12

“Escrevo para compartilhar contigo uma experiência literária”	128
<i>Franciele Vanzella da Silva</i>	

Capítulo 13

“Meu nome é Helena Maria Maciel Jaeger, sou bibliotecária, mediadora de leitura literária...”	135
<i>Helena Maria Maciel Jaeger</i>	

Capítulo 14

**Eu sou a Professora Amanda,... apaixonada
por livros desde a infância 139**

Amanda Oliveira Bargas

Parte V

**O LER: Clube de Leitura (Lendo em Roda): estudos
e pesquisas para a mediação da leitura literária**

Capítulo 15

**Leitura e mediação de poema: apreciar
a textualidade poética, alfabetização e letramentos..... 149**

Júlia Soares Martini

Marília Forgearini Nunes

Capítulo 16

**O livro de alfabeto nos anos
iniciais do ensino fundamental 164**

Mayara Krischke Lopes

Capítulo 17

Mediação da leitura de um livro de imagem 176

Marília Forgearini Nunes

Organizadoras 196

Autoras 197

Índice remissivo..... 199

MAS LER PARA QUÊ, AFINAL?

LER para conhecer. LER para se distrair. LER para ampliar o pensamento. LER para contemplar. LER para compreender a si. LER para questionar. LER para desvendar. LER para compartilhar. LER para imaginar. LER para escrever. LER para inspirar. LER para existir. LER para se encontrar...

A prática da leitura literária, por si só, é um ato de liberdade. A leitura literária em grupo é um ato de coragem. Quando lemos “a sós” nos permitimos adentrar outras realidades, estórias, vivências tão diferentes, ou tão pertencentes, às nossas que nos entregamos intencionalmente à grandiosidade que é nos libertar de tudo aquilo que, por algum motivo, nos aprisiona em nosso cotidiano e não nos deixa sonhar, imaginar, criar outros mundos possíveis. Ler é se libertar, é esquecer por alguns instantes, entre cada linha que conta o desenrolar de uma narrativa envolvente, aquilo que não nos cabe mais. Mas ler em grupo é ainda mais precioso... é na leitura coletiva que a coragem emerge. Falar sobre suas impressões, seu ponto de vista, seus sentimentos em relação a um texto literário, perante um coletivo, é expor a si. É pedir a licença poética de um texto para, através de uma sensação provocada, contar sobre si, para pessoas que pouco ou nada nos (re) conhecem. Ler em grupo é o ato constante de reafirmar nossas percepções de mundo, através da literatura. É, muitas vezes, colocar em xeque nossas verdades e encontrar no olhar literário do outro um lugar para desbravar, para se conectar.

O LER: *Clube de Leitura (Lendo em Roda)* é, desde sua constituição e conseqüente trajetória, o entrelaçamento entre liberdade e coragem, entre ler para si e ler com outros, entre individualidades e

vínculos afetivos, entre mergulhos existenciais e sentimentos coletivos. No LER encontramos risadas, descobertas, reflexões, pensamentos soltos, silêncios. Encontramos rostos, diferentes vozes, tempo de qualidade, acolhimento. O LER é espaço constante de movimento, de formação, de idas e vindas, de composição, de sentir-se pertencente. O LER é potência em todos os espaços em que se propõe acontecer, pois carrega em seu cerne a liberdade e a coragem que a leitura literária movimenta em cada um de nós e entre nós.

As páginas que estão por vir apresentam a ti, querido leitor, a materialização escrita daquilo que a leitura literária, de modo geral, convocou, desacomodou e provocou às organizadoras e autoras deste belo exemplar a compartilhar. Aproveite este momento não apenas para conhecer as ações e movimentações do LER, mas também, e principalmente, para deixar-se levar pelas narrativas aqui expostas de pessoas que encontram na literatura um lugar singular para libertar-se e encorajar-se.

Juliana Veiga de Freitas¹

¹ Participante da Equipe LER em sua fundação e leitora afastada por tempo determinado do LER: *Clube de Leitura (Lendo em Roda)*

LER PARA MEDIAR: A LITERATURA INFANTIL NA RODA

“En el caso de la lectura literaria, interrogarnos sobre aquello que llamamos ‘imaginación’ cuando leemos y hablamos con otros sobre libros puede ser una llave para encender e intercomunicar los imaginarios de los lectores y las lectoras y, de ese modo, propiciar diálogos y redes.”² (BAJOUR, 2020, p. 13)

A epígrafe que escolhemos para apresentar este livro às leitoras e leitores expressa, de algum modo, o que imaginamos que possa ser a experiência da sua leitura: uma forma de propiciar rodas de leitura literária em que a leitura, a conversa e a liberdade de produzir sentidos sejam características essenciais. Da mesma maneira que o LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda), desde o seu começo, pretendeu (e segue firme neste propósito) convidar a ler literatura de um modo livre de qualquer restrição aos sentidos produzidos a partir da leitura (pois, acreditamos que “Nadie puede tener dominio absoluto sobre las resonancias imaginarias de lo leído.”³ (BAJOUR, 2020, p. 16), este livro é um convite para que o leitor faça parte dessa roda em que no centro das atenções está a literatura infantil, a sua leitura e a sua mediação.

Tal centralidade tem como ponto de partida uma pesquisa cujo objetivo geral era refletir, sob as perspectivas teórica e prática, com base no conceito de letramento literário a respeito da prática mediadora da leitura que é necessária no desenvolvimento profissional de

- 2 “No caso da leitura literária, questionar aquilo a que chamamos ‘imaginção’ quando lemos e falamos com outros sobre livros pode ser a chave para acender e por em interação os imaginários dos leitores, e assim fomentar diálogos e redes de contatos.” (BAJOUR, 2020, p. 13, tradução nossa).
- 3 “Ninguém pode ter controle absoluto sobre as ressonâncias imaginárias do que é lido”. (BAJOUR, 2020, p. 16, tradução nossa).

professores em formação que atuam ou atuarão como mediadores de leitura na primeira etapa da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). A pesquisa levou um grupo de leitoras a iniciar uma atividade de extensão oferecendo um tempo e um espaço para leitura literária na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). E, dessa roda de leitura surgiu o curso “LER para MEDIAR: o livro infantil na roda” a partir do qual este livro é idealizado, organizado e aqui se apresenta para, quem sabe, fomentar outras rodas, outras leituras, outros diálogos sobre literatura, leitura e mediação.

Cinco seções organizam os textos que compõem este livro: I. O LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda): história, pesquisa, extensão; II. O LER Clube de Leitura (Lendo Em Roda) na formação de professoras leitoras, na iniciação científica e na extensão universitária; III. O LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda): formação de mediadoras e mediadores de leitura literária; IV. O LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda): cartas de mediadoras, escolhas e mediações e V. O LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda): estudos e pesquisas para a mediação da leitura literária. Em quatro dessas seções os textos têm como autoras as professoras, pesquisadoras, bolsistas, estudantes de graduação e pós-graduação que compõem a Equipe que faz o LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda): Marília Forgearini Nunes, Renata Sperrhake, Camila Alves de Melo, Lílian Carine Madureira Vieira da Silva, Júlia Soares Martini, Mayara Krischke Lopes, Giovanna Rocha Quadros e Joana Wurth Geller. A quarta seção é composta por cartas escritas por quatro mediadoras de leitura que atuam na Educação Básica ou em espaço não-escolar.

A história traçada da pesquisa à extensão, que está na base do LER: Clube de Leitura e de todas as suas atividades, abre a roda de conversa na primeira seção com o texto *LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda): da leitura de literatura à formação para mediar literatura ou da busca pela indissociabilidade pesquisa, extensão e ensino para*



o *letramento literário*. Neste texto, contextualiza-se a relação entre pesquisa e extensão, explicitando de que modo essas duas atividades se relacionam e alcançam também o ensino, completando o tripé de atividades que sustenta o fazer universitário. O segundo texto da seção, *História do LER (Lendo em Roda): Clube de Leitura*, historiciza o LER e suas atividades que iniciaram presencialmente e que, depois, além de migrarem para plataformas virtuais, também ampliaram suas interações.

Na segunda seção, quatro colaboradoras da Equipe LER, bolsistas de extensão ou de pesquisa, compartilham suas interações formativas a partir da sua participação na extensão e na pesquisa. Cada um dos relatos oferece a perspectiva de suas autoras sobre que sentidos são ou foram produzidos em suas trajetórias, seja como graduandas ou como professoras pedagogas e pesquisadoras.

Os encontros de conversa teórica que estruturam o curso “LER para MEDIAR: o livro infantil na roda” deram origem aos textos apresentados na terceira seção deste livro. Esses textos tematizam diferentes aspectos que concernem ao ato de mediação de leitura, explorando desde conceitos, perspectivas e práticas no propósito de favorecer a formação de mediadores de leitura que compreendam as especificidades dos atos de ler, compreender, escolher e ampliar repertório das crianças leitoras, sempre abrindo espaço para a palavra e também para o silêncio que acompanha ou finaliza a leitura.

Na quarta seção deste livro, temos textos escritos no formato de cartas de autoria de professoras e mediadoras de leitura que participaram de uma das duas edições do curso “LER para MEDIAR: o livro infantil na roda”. Nessas cartas são compartilhadas experiências e propostas de mediação de leitura literária.

A quinta e última seção do livro é composta por três textos provenientes de pesquisas institucionais e pesquisas de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso de graduação que tematizam três

leituras e possibilidades de mediação da leitura literária: da poesia, de livros de alfabeto que oferecem leituras poéticas e narrativas e de livro de imagem com narrativa visual.

Esperamos que esse livro, tanto na íntegra quanto nas suas seções e capítulos em separado, possa convidar as leitoras e os leitores para o diálogo e para a infinita rede de sentidos possibilitada ao colocarmos um livro literário na roda.

REFERÊNCIAS

BAJOUR. Cecilia. **Literatura, imaginación y silencio**: desafíos actuales en mediación de lectura. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020.

The background is a dark green color with a pattern of white line-art illustrations of books in various orientations (open, closed, stacked). There are also small white four-pointed starburst symbols scattered throughout. A large, white, serif capital letter 'I' is positioned on the right side of the page. The text 'Parte' is written in a white, sans-serif font to the left of the 'I'.

Parte

**O LER Clube de Leitura
(Lendo em Roda)**

história, pesquisa, extensão

1

Marília Forgearini Nunes

Júlia Soares Martini

Ler:
clube de leitura
(lendo em roda) - da leitura
de literatura à formação
para mediar literatura ou da busca
pela indissociabilidade
pesquisa, extensão e ensino
para o letramento literário

Este livro é fruto do princípio da indissociabilidade que rege as universidades, conforme consta no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988: a relação entre ensino, pesquisa e extensão. O “LER (Lendo em roda): Clube de Leitura” é um projeto de extensão registrado no Sistema de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculado à Faculdade de Educação. Esse projeto possui relação teórico-prática com o projeto de pesquisa “Leitura mediada: de leitor mediado a mediador de leitura” (2019-atual) registrado na Comissão de Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação (FACED).

Entre a pesquisa e a extensão, a narrativa sobre o surgimento é como a do eterno dilema: quem veio primeiro o ovo ou a galinha. Os dados apresentados pela 5ª edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), indicando diminuição no número de leitores e aumento de não leitores, são argumentos de base para os dois projetos ou para essas proposições que promovem ações voltadas à leitura literária. Os indicativos da pesquisa do Instituto Pró-livro deixam um caminho para que se pressuponha que na aumentada população de não-leitores podem estar incluídos os docentes em formação inicial e continuada. Essa hipótese causa preocupação visto que a leitura é ação essencial tanto no processo de formação para a docência - ser leitora - quanto na atuação pedagógica - ser mediadora de leitura - que é consequência do percurso formativo.

Diante desses argumentos, a pesquisa delimita como questionamento: de que modo a leitura pode ser mediada no contexto formativo, possibilitando ao leitor mediado tornar-se mediador de leitura [e também leitor]? Delimita-se como objetivo geral: refletir, sob as perspectivas teórica e prática, com base no conceito de letramento literário a respeito da prática mediadora da leitura que é necessária no desenvolvimento profissional de professores em formação que atuarão como mediadores de leitura na primeira etapa da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Desse modo, o

projeto estabelece os seguintes objetivos específicos: iniciar e ampliar os estudos sobre letramento literário em interação com a semiótica discursiva e o seu desdobramento, a sociosemiótica e contribuir no campo educacional, com estudos teóricos e práticas de mediação de leitura literária, que promovam as experiências de leitura mediada como um saber a ser vivenciado pelo professor em sua formação inicial e continuada para que a mediação da leitura possa acontecer de forma significativa em sala de aula.

A relação entre formação docente e formação leitora, incluindo nessa formação experiências formais (com disciplinas curriculares, por exemplo) e informais (com experiências individuais de leitura no cotidiano) nos levou a realização de uma revisão bibliográfica, isto é, a “localizar e sumarizar os estudos sobre o[s] tópico[s]” (CRESWELL, 2007, p. 49) que se referem ao projeto. Essa revisão está no trabalho “A formação do professor-leitor: letramento literário na formação docente” (MARTINI; NUNES, 2021)⁴. Os critérios de seleção de busca realizada nos repositórios Google Acadêmico e Scielo foram: a) artigos acadêmicos publicados em periódicos e/ou em anais de eventos; b) trabalhos publicados entre 2010 e 2020; c) presença das expressões: formação docente ou de professores, leitura, mediação, literatura infantil ou literatura, professor-leitor como palavra-chave ou no título. Foram selecionados nove trabalhos nos quais identificamos uma maior relação com o objetivo da pesquisa e dois grupos temáticos foram estabelecidos: *Formação docente*, reunindo quatro artigos e *Literatura infantil e leitura*, com cinco artigos.

A partir da leitura analítica dos trabalhos, revelaram-se argumentos que permitem ampliar a discussão em torno da relevância da formação leitora como parte da formação docente. Em outras palavras, ser leitor eficiente importa para a mediação eficiente da leitura literária em sala de aula (MARTINI; NUNES, 2021). Desse modo, confirma-se o interesse em refletir sobre o letramento literário na formação docente.

4 Resumo expandido no prelo dos Anais do evento V Seminário Internacional e XI Seminário Estadual de Educação (UERGS).

O desenvolvimento de um segundo estado da arte compôs um trabalho que teve como objetivo situar e refletir sobre o contexto do letramento literário nos Anos Iniciais⁵, o qual teve como título “Letramento literário nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: revisão bibliográfica em bases de dados nacionais (2020-2021)” (MARTINI, 2021). Para este estudo, foram utilizados os termos: letramento literário, educação e Anos Iniciais. Foram utilizadas quatro bases de dados: SABI+ (UFRGS), com o objetivo de localizar artigos acadêmicos publicados em periódicos; Lume UFRGS, localizando dissertações, teses e artigos acadêmicos; o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e por fim, utilizamos SCIELO, buscando por artigos acadêmicos.

No total, 20 trabalhos dialogam com o tema da pesquisa. Estes foram organizados em quatro eixos distintos: *Letramento literário e formação de professores*, com oito trabalhos; *Alfabetização e estratégias de leitura*, contendo seis trabalhos; *Experiência de mediação de leitura literária*, composto por quatro e, por fim, dois trabalhos estão no eixo *Literatura nos documentos governamentais dos Anos Iniciais*.

Com esta revisão de literatura é possível visualizar um panorama temporal da presença do letramento literário vinculado a estudos e práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente a partir de 2010, com 17 trabalhos dos 20 selecionados. Apesar de vários trabalhos serem voltados para a formação de leitores, muitos mantêm a ideia de leitura como decodificação, se afastando do conceito de letramento literário mais vinculado à dimensão da compreensão que também é parte da leitura. Com a revisão bibliográfica também foi possível ampliar a discussão sobre a presença do letramento literário na Educação Básica, possibilitando a reflexão sobre os futuros caminhos que o projeto de pesquisa, ao qual este trabalho faz parte, pode tomar.

5 Trabalho apresentado no XXXIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS (2021).

Os resultados apontados pelas revisões bibliográficas reforçam o objetivo do projeto de extensão “LER (Lendo em Roda): Clube de Leitura” que foi pensado simultaneamente à pesquisa e ao ensino. Inicialmente, o projeto de extensão teve como objetivo a promoção de encontros para leitura e discussão de textos literários, ampliando as experiências de leitura e de interação cultural dos participantes, contribuindo para a formação de leitores e a constituição de uma comunidade leitora. Essa contribuição vinculada, principalmente, a um contexto de formação de professores, à Faculdade de Educação, mas também aberta à comunidade em geral tendo em vista a sua dimensão extensionista. Se em 2019, primeiro ano de atividades, o LER concentrou na leitura literária mediada pelas rodas de leitura presenciais e quinzenais, em 2020, a equipe sentiu a necessidade de ampliar as ações, dando espaço para outras atividades com um foco mais específico na mediação de leitura literária infantil voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa vontade dá origem a um curso de extensão e a rodas de leitura teóricas, além das rodas de leitura literária que seguiram acontecendo em 2020 na modalidade online.

que sempre acolheram além do público-leitor da FAGED/UFRGS também aqueles que nos encontravam via redes sociais. A partir de 2020, com o início necessário da migração para o ambiente virtual das plataformas de interação online, houve ampliação significativa das relações estabelecidas pelo LER, em especial com professoras, bibliotecárias de diferentes Regiões do Brasil.

O curso “LER para MEDIAR: o livro infantil na roda” que aconteceu em duas edições em 2021, o grande motivador deste livro que apresentamos, se propôs a criar um espaço formativo teórico-prático aberto ao diálogo entre mediadores de leitura literária, principalmente, professoras e professores de anos iniciais do Ensino Fundamental e bibliotecárias. A proposta do curso dialoga com a pesquisa ao reforçar o entendimento de que ser leitor e ser mediador de leitura são atividades complementares, não se bastam em isolamento: ser leitora não é ser mediadora de leitura, ser mediadora de leitura é ser leitora. Para mediar a leitura literária é preciso saber que leitura é essa, sendo leitor, e para que se desperte e promova o desenvolvimento de um leitor de literário há que se contar com a mediação do “[...] olhar do leitor adulto que tenta auxiliá-la a perceber o texto de maneira diferente, explorá-lo, decodificá-lo e compreendê-lo a partir desse novo olhar.” (NUNES, 2007, p. 12).

Estudar sobre literatura infantil, sobre o que é ler e o que é mediar a leitura literária, além de saber escolher o que será lido, são portas que se abrem tanto no curso de formação de mediadores quanto no “LER teoria em roda”⁶ (outra atividade do projeto de extensão “LER: Clube de Leitura (Lendo em Roda)”) reforçando a indissociabilidade entre a pesquisa, a extensão e o ensino. O letramento literário é o processo que costura os objetivos de cada uma dessas ações, i.e., refletir sobre e agir para a apropriação da linguagem literária (COSSON, 2014). Uma

6 O “LER teoria em roda” é mais uma atividade que compõe o projeto de extensão “LER: Clube de Leitura (Lendo em Roda)” com rodas mensais de leitura e discussão de artigos acadêmicos selecionados pela Equipe de Coordenação do LER colocando em pautas temas como literatura infantil, leitura literária, mediação da leitura literária.

reflexão que começa na pesquisa, mas que precisa alcançar a prática para que possa se tornar ação. Daí a importância de haver espaços de diálogo entre quem assume o olhar reflexivo e quem age, para que se alcance um agir reflexivo ou uma reflexão que se torne ação.

O que este livro apresenta é resultado de uma pesquisa que traz para o foco a formação do mediador de leitura literária e investiga como ela pode acontecer, e de como essa investigação se estende para além do campo da pesquisa puramente reflexiva para estar próxima da ação de mediar com quem é mediador de leitura. Esse movimento de aproximar pesquisa e extensão, pesquisadores, extensionistas, mediadores de leitura literária não é um mover-se que se põe em movimento para salvar da ausência de conhecimento quem não é pesquisador, ou quem não está na academia e, que se pode julgar que não tenha esse conhecimento, como nos diz Freire (2013). O movimento que torna indissociável a pesquisa e a extensão e que o LER tenta realizar se dá por meio do “[...] educar e educar-se [...], [isto é], tarefa daqueles que pouco sabem - por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.” (FREIRE, 2013, p. 24). Neste livro, o diálogo entre teoria e prática se efetiva por meio de diferentes vozes, reflexões, práticas, mediando o leitor para também refletir, mediar e LER.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. Letramento literário. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 5 abr. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**: 5ª edição. [S. l.]: IPL, 2020. 153 slides, color. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

MARTINI, Júlia Soares. Letramento literário nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: revisão bibliográfica em bases de dados nacionais (2020-2021). *In*: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 33., 2021, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2021. No prelo.

MARTINI, Júlia Soares; NUNES, Marília Forgearini. A formação do professor-leitor: letramento literário na formação docente. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, V.; XI SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO, 11., 2021, Cruz Alta. No prelo.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200006>. Acesso em: 9 maio 2022.

NUNES, Marília Forgearini. **A leitura de narrativas infantis verbo-visuais**: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/1099>. Acesso em: 20 maio 2022.

2

Camila Alves de Melo
Lílian Carine Madureira Vieira da Silva
Júlia Soares Martini
Mayara Krischke Lopes

**História do ler
(lendo em roda):
clubes de leitura**

Em março de 2019, um grupo de leituras que acreditavam na potência do ato coletivo de leitura se reuniu em um café perto da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi assim que aconteceu a primeira reunião do que se tornaria o LER (Lendo em Roda): Clube de Leitura. O LER é uma ação de extensão da Faculdade de Educação da UFRGS vinculada ao Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” e derivada do projeto de pesquisa “Leitura mediada: de leitor mediado a mediador de leitura”, sob coordenação da Prof^a Dr^a Marília Forgearini Nunes.

O objetivo inicial do LER era promover encontros para leitura e discussão de textos literários, ampliando as experiências de leitura literária e de interação cultural dos participantes, contribuindo para a formação permanente de leitores e a constituição de uma comunidade leitora de literatura. As ações iniciaram em 2019, com encontros quinzenais presenciais na FACED/UFRGS, nos quais era feita a leitura em voz alta de contos escolhidos em comum acordo com os participantes da roda, seguidos de conversa sobre o que foi lido. Ao longo de todo o 2019, assim existiu o LER.

O final do ano de 2019 já anunciava a possível trama que viria a se desenrolar dos “próximos capítulos”. Um enredo sem precedentes, digno de um livro de ficção (talvez distópica) que nos deixaria presos à leitura, devorando as páginas para saber: afinal, o que acontece com este mundo nas últimas linhas? Pensar em descobrir como termina essa história lembra o parágrafo final do livro “Cem anos de solidão”, de Gabriel García Márquez (2014), em que Aureliano Babilônia finalmente consegue decifrar os pergaminhos do cigano Melquíades, que revelam passado, presente e (ausência de) futuro da família Buendía e da cidade de Macondo. Aureliano lê com voracidade as páginas, especialmente aquelas que retratam o que está acontecendo no momento da leitura, em que a sua existência e a da cidade onde vive estão por um triz. Acreditamos que essa mesma avidez acompanharia a leitura de um livro

que tratasse do que foi vivido a partir de 2020 e que trouxesse alguma previsão sobre como essa história se desenrolaria... Esperamos que nossa estirpe, diferentemente da dos Buendía, tenha “[...] uma segunda chance sobre a terra.” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 447).

Enquanto vivemos protagonizando essa história e aguardando o capítulo final dela, seguimos uma vida adaptada ao contexto pandêmico devido à Pandemia do COVID-19: uso de máscaras, muito álcool em gel, medição de temperatura nos estabelecimentos que entramos, distanciamento social e, para alguns, atividades totalmente remotas ao longo de todo 2020 e continuando em parte do ano seguinte. A princípio, achávamos que o retorno à “normalidade”, o que inclui as atividades presenciais, se daria em pouco tempo, mais precisamente em quarenta dias, em uma leitura historicamente amparada da palavra “quarentena”.

Diante desse contexto, as instituições educacionais optaram pelo modo remoto de funcionamento de boa parte de suas atividades ao longo de 2020. Na UFRGS, houve a suspensão das atividades presenciais em 16 de março de 2020 e, em agosto do mesmo ano, a implementação das aulas no que foi denominado “Ensino Remoto Emergencial” (ERE). Se engana quem pensa que a universidade esteve parada, ela reinventou suas formas de estar junto à comunidade, tanto interna quanto externa, especialmente no que diz respeito à extensão universitária.

Portanto, em 2020, o LER precisou se reinventar. Desse modo, os encontros de leitura literária foram transferidos para plataformas online e se tornaram semanais. Outra mudança no Clube foi que, paulatinamente, as leituras se tornaram mais extensas, ou seja, iniciou-se com a leitura de contos que eram finalizados em um único encontro e, gradualmente, foi incorporada a leitura de obras maiores, espaçadas em várias reuniões. Dessa forma, além dos contos, foram incluídos no repertório crônicas, novelas e romances. As obras que já passaram pelo Clube são variadas, desde clássicos da literatura infantojuvenil,

contos de fadas, literatura marginal, literatura latino americana, literatura de língua portuguesa, entre outros, contemplando autores brasileiros (Machado de Assis, Lygia Fagundes Telles, Luis Fernando Veríssimo, Conceição Evaristo, Clarice Lispector e Caio Fernando Abreu) e estrangeiros (Charles Perrault, Irmãos Grimm, Edgar Allan Poe, Ítalo Calvino, Júlio Cortázar, Virgínia Woolf, José Saramago, Gabriel García Márquez, Chimamanda Ngozi Adichie, Lewis Carroll, Mia Couto, Louisa May Alcott e Anton Tchekhov).

Os encontros de leitura, sejam eles presenciais ou virtuais, promovem a constituição de uma comunidade leitora baseada na partilha de compreensões sobre o que foi lido, de sentimentos e de emoções (que vão do riso às lágrimas), de reflexões verbalizadas às silenciosas. As relações, participante-participante e participante-livro, são diversas e acontecem de maneira singular. Com o LER, a leitura deixa de ser um ato solitário e se torna um ato solidário (COSSON, 2018), a partir das possibilidades de interação e discussão que os encontros promovem. As leitoras (pessoas do gênero feminino são público majoritário) do Clube relatam que o espaço é promotor da partilha de sentidos e de sentimentos sobre as leituras, unindo pessoas com diferentes vivências através do prazer em ler literatura.

Inicialmente, o objetivo do LER envolvia a formação literária através de encontros de leitura e discussões sobre literatura. Houve, ao decorrer de 2020 e início de 2021, uma ampliação dos propósitos e, conseqüentemente, das ações do Clube de Leitura.

Em 2021, terceiro ano do LER em atividade, decidimos dar mais um passo na extensão universitária, ampliando nossa ação de formação de leitores para contemplar também a formação de mediadores de leitura literária para a infância. Com isso, ofertamos um curso de formação continuada para professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da educação pública e para bibliotecárias. O curso, que tem como título “LER para mediar: o livro infantil na roda”, assume

como “leitura fundante” o livro “Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura” (BAJOUR, 2012), que foca o letramento literário e a mediação literária do livro infantil em sala de aula e em bibliotecas. Entendemos que, para promover o letramento literário é necessário ir além da simples leitura do texto (COSSON, 2018), desta forma, a mediação de leitura e seus diversos temas foram foco central nos encontros.

Além disso, sendo o LER uma ação de extensão, entendemos a importância de transcender os muros da academia e atuar diretamente com a comunidade, principalmente nas escolas e bibliotecas públicas ou comunitárias. Por isso, resolvemos olhar para professoras e bibliotecárias, atentas em contribuir para sua formação continuada como mediadoras de leitura literária abertas ao diálogo e à escuta.

Esse movimento de profissionais que mantém seus conhecimentos atualizados, em constante reflexão sobre sua prática, é algo que podemos constatar no depoimento de uma de nossas cursistas: “Comecei o curso com algumas ideias de mediação de leitura e hoje sou uma docente com outras ideias, desconstruí e aprendi muito, uma oportunidade que defino como única! Todas as atividades e encontros foram excelentes com ótima organização e discussões!” (Cursista da 1ª edição do curso).

Quando mencionamos “mediadores de leitura que sabem escutar” nos referimos à escuta sensível, àquela que não julga a criança, nem a repreende. A roda de leitura precisa ser um lugar seguro para que o ouvinte possa se expressar, concepção que já praticávamos em nossos encontros do Clube de Leitura. Concordamos com Bajour (2012, p. 24), ao afirmar que, ler e escutar em um momento de leitura, demanda acolher a complexidade do que é essa conversa, “[...] isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo”.

A primeira edição do curso ocorreu, de forma remota, entre os meses de fevereiro e março, com encontros sempre aos sábados pela manhã, com aulas síncronas e atividades complementares assíncronas. Foram ofertadas 20 vagas e obtivemos 185 inscrições. Essa centena de interessados em nosso curso nos surpreendeu, não esperávamos uma procura tão grande. Devido ao formato remoto do curso, tivemos cursistas das regiões nordeste, centro-oeste, sudeste e sul do Brasil, que enriqueceram os encontros compartilhando vivências muito diversas. A experiência deste curso de extensão mostrou-se capaz de forjar uma ponte entre o LER e o professor da escola pública, através da criação de um espaço, simbólico e não físico, propício para o estudo e a apropriação de subsídios teóricos sobre a literatura infantil que poderão ser incorporados à prática docente em salas de aula de diferentes partes do Brasil.

Devido ao retorno extremamente positivo das cursistas que participaram da primeira edição do curso e à grande procura, planejamos uma segunda edição para acontecer no inverno de 2021, desta vez com ampliação de vagas e de horas de curso. Somando as duas edições, contabilizamos a participação e conclusão de 34 cursistas, as quais são das seguintes regiões do Brasil: Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

NOVAS RODAS, A RODA DO LER SEGUE GIRANDO

Muitas rodas constituem o LER atualmente. Durante uma delas fomos motivadas a abrirmos mais uma roda de leitura, denominada “LER: teoria em roda”, desta vez propondo leituras de textos teóricos com foco na Literatura Infantil. Essa nova roda começou a girar também no inverno de 2021 com encontros mensais, com média de 68 participantes

que, mesmo em um sábado de manhã, se fizeram presentes lendo e conversando sobre o tema abordado no artigo lido coletivamente. Essas experiências firmam o compromisso do LER: Clube de Leitura em promover a Literatura Infantil de qualidade, a formação do professor leitor, sensível e crítico, para assim contribuir também na formação leitora de crianças e, como pudemos constatar, em todo o país.

Embora frente a um momento desafiador porque nos impedia do convívio presencial, o LER foi capaz de não só manter as rodas de leitura que são a prática central desta ação, mas também fazer proveito do alcance crescente de suas redes sociais e da expansão de público possibilitada pelas tecnologias que tornaram-se parte integrante das práticas de extensão para desenvolver novas ideias. O LER enfrentou o desafio e fez sua roda girar promovendo o encontro de outras formas. A necessidade fez o LER se movimentar e criar, ampliando seus projetos. Hoje seguimos no desejo de constituir uma comunidade de leitoras e leitores de literatura, mas a roda de leitura literária é apenas uma das nossas atividades, apresentamos também o curso de formação de mediadores - “LER para mediar: o livro infantil na roda” -, e a roda de leitura teórica - “LER: teoria em roda” - e ainda poderíamos contar sobre o “LER Podcast”..

Concluimos este texto trazendo a ficção para dialogar com a realidade, e valendo-nos da linguagem literária para entendê-la. Escolhemos, como resistência a esse tempo de morte, um trecho que fala sobre vida: “Ora, se quisermos comparar a vida a alguma coisa, devemos equipará-la à experiência de quem vai, num tufão, pelo túnel do metrô a fora a oitenta quilômetros por hora – indo aterrissar na outra ponta sem um único grampo no cabelo!” (WOOLF, 2017, p. 13). Que a literatura possa ser nossa companheira nessa experiência volátil e louca que é a vida, conferindo a ela outros significados e múltiplas vozes até o nosso aterrissar.

REFERÊNCIAS

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Cem anos de solidão**. 82. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

WOOLF, Virgínia. **A arte da brevidade**: contos. Tradução de Tomaz Tadeu. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

II

Parte

O LER Clube de Leitura (Lendo em Roda)

na formação de professoras
leitoras, na iniciação científica
e na extensão universitária

The background is a dark blue gradient with a pattern of white line-art illustrations of books, some open and some closed, scattered across the surface. A large, bold, yellow number '3' is positioned in the upper right quadrant. The overall aesthetic is academic and educational.

3

Júlia Soares Martini

Impacto da extensão na graduação em pedagogia (FACED/UFRGS)

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95675.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95675.3)

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. (COSSON, 2018, p. 17)

Em 2017, ingressei no curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFRGS. No ano seguinte, iniciei uma bolsa de Iniciação Científica com orientação da Prof^a Dr^a Marília Forgearini Nunes no projeto de pesquisa “Mediação cultural e produção de sentido: diferentes objetos e espaços” (2016-2019). Ao final deste projeto, outro se desdobrou, “Leitura mediada: de leitor mediado a mediador de leitura” (2019-atual). Este com o objetivo de refletir teoricamente sobre o letramento literário, a prática mediadora de professores e a mediação de leitura literária na primeira etapa da Educação Básica, considerando a mediação cultural como um caminho para uma prática de comunicação significativa. Foi a partir desta pesquisa que o “LER: Clube de Leitura” pôde ser posto em prática como um projeto de extensão que iniciou suas atividades em 2019.

A minha experiência inicial com o LER foi a reunião na qual fundamos o Clube. Aquela foi a primeira vez que presenciei o encontro de pessoas de diferentes setores da Faculdade de Educação da UFRGS com um mesmo objetivo: promover experiências de leitura literária para dentro e fora da Universidade. Quando o LER começou com seus encontros quinzenais na FACED, eu estava no terceiro ano da graduação em Pedagogia. Já tinham se passado dois anos na bolsa de Iniciação Científica, mas esta foi minha primeira experiência com um projeto de extensão. Participar das reuniões de organização e dos encontros de leitura literária permitiu que eu pudesse entender a capacidade que a Universidade tem de ampliar seus trabalhos para além da comunidade discente e docente. Também compreendi a potência que um único projeto de pesquisa pode ter ao desenvolver tantos braços, associando pesquisa, extensão e ensino. Com tal desenvolvimento, assim como o LER foi adquirindo experiência e conhecimento, nós, membros da Equipe LER, também sempre procuramos pelo aperfeiçoamento das atividades do Clube de Leitura.

Falar sobre a minha história com o projeto é, conseqüentemente, falar sobre a própria história do LER. O conceito de clubes de leitura existe faz séculos, “no século XVIII, as sociedades de leitura, que tiveram muita importância na Alemanha das Luzes. Menos desenvolvidas na França, eram numerosas na Inglaterra, sob a forma de *book clubs*” (CHARTIER, 1999, p. 78). Apesar de a prática de clubes de leitura estar presente na sociedade há um tempo considerável, não sendo, portanto, novidade, o LER tem propósitos singulares.

O LER surgiu com o objetivo de promover experiências literárias e constituir uma comunidade de leitores. Com isso, as atividades que se iniciaram somente com as rodas de leitura literária quinzenais e depois semanais, se expandiram para um curso de extensão, episódios de *podcast* e rodas de leitura teórica mensais. Desse modo, a Equipe LER cresceu e amadureceu junto do projeto de extensão ao se reinventar e nunca parar de estudar e ler, pois “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 1999, p. 77).

Sendo integrante da equipe e estudante da graduação⁷, posso perceber o impacto que a extensão teve em minha formação como pedagoga. Com a presença de ambos projetos - de pesquisa e de extensão - tive a oportunidade de participar de um percurso acadêmico que aproveitou muito do que a Universidade tem a oferecer. Em especial, o LER proporcionou a ampliação da pesquisa para fora das salas da FACED, oferecendo curso de extensão e rodas de leitura teórica, além dos encontros de leitura literária.

Considerando a formação em Pedagogia, o LER oportunizou o contato com pedagogas no curso de extensão e rodas de leitura teórica, além das inúmeras conversas e estudos sobre o letramento literário e a mediação da leitura literária em sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim reflete Cosson (2018, p. 23),

7 Este texto foi escrito às vésperas da minha formatura. Atualmente, sou aluna do Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la [...].

Portanto, participar do LER, um grupo que acredita que “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.” (COSSON, 2018, p. 16) foi essencial para minha formação como docente.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

4

Mayara Krischke Lopes

**Como o ler
foi responsável
por qualificar
minhas práticas
pedagógicas voltadas
para o ensino
da leitura**

Quando o leitor se entrega à leitura literária, sente-se autorizado [...] a ler várias vezes as frases cuja beleza, ironia ou precisão causam impacto, a se deixar levar pelas imagens ou evocações que a leitura suscita nele. (LERNER, 2002, p. 81)

Passei a fazer parte da Equipe LER: Clube de Leitura em 2020 em um contexto de isolamento social e suspensão das aulas da universidade, devido à pandemia causada pelo Covid-19. Este deveria ter sido um semestre muito importante, o estágio final do curso de Licenciatura de Pedagogia, momento em que tudo que aprendemos até então para tornarmos-nos professoras é posto à prova. Porém, na realidade, foram longos meses de espera e antecipação longe de uma escola. Em meio a dias longos e monótonos em que não era possível sair de casa e a preocupação com a situação global era uma companhia constante, comecei a frequentar os encontros do LER: Clube de Leitura. Na época, o grupo estava finalizando a leitura da coletânea de contos “O Fio das Missangas” de Mia Couto (2004) e eu me senti perdida, pega de surpresa pela beleza dos contos e pela profundidade das discussões nas quais as participantes dividiam suas impressões e sentimentos, pelos silêncios carregados de significado e opiniões sobre o que foi lido. Nunca antes eu tive o privilégio de estar inserida em um espaço em que o amor pela literatura era regra implícita. O encontro com outras pessoas que compartilhavam do amor pela leitura e por pensar sobre literatura foi algo precioso, motivador para a criação de laços de amizade e partilha, uma forma prazerosa de passar o tempo em meio a tanta incerteza.

Hoje sei que minha participação no LER como Clube de Leitura e como atividade de extensão (mais tarde, tive a oportunidade de ser bolsista do mesmo), criou raízes profundas que vão além dos encontros de leitura e reflexão, elas estão entremeadas à minha formação profissional e acadêmica, tornando-me a professora que sou hoje e, ainda mais importante, informando as decisões que aos poucos moldam a educadora que gostaria de ser no futuro.



Após a conclusão do curso de Pedagogia, assumi duas turmas do ciclo de alfabetização e letramento (primeiro e terceiro ano). Como professora, priorizo o desenvolvimento de habilidades de compreensão e fluência leitora, a exposição à diferentes textos literários e não literários e a garantia de momentos de leitura que contemplem diversos propósitos: da leitura fruição à leitura temática ligada ao que está sendo estudado, da leitura como momento de partilha entre colegas e a turma à leitura como uma prática que precisa ser revisitada de forma consistente com orientação do professor.

A leitura em sala de aula precisa ser pensada com intenção e premeditação, o que no fazer da docência se reflete no planejamento, reforçando que há um objetivo em mente. Isso não significa que a mesma não possa ter propósitos mais subjetivos, como a apreciação do texto literário, mas aqui me refiro às práticas de leitura de forma mais ampla para frisar que não podemos ser ingênuos, como profissionais, sobre o quão cruciais e carregados de potencial são estes momentos formativos. Diante desta consideração ressalto que além de planejar os momentos e objetivos de leitura, é preciso selecionar com igual zelo o que será lido. Quais livros devem estar em sala de aula e de quais critérios devemos lançar mão no intuito de formar leitores críticos e apreciadores de tudo que um livro é capaz de proporcionar?

Esta foi uma das questões fundamentais que o LER preocupou-se em responder nas duas edições do curso “LER: o livro infantil na roda” e para as quais um professor deve sempre retornar. Bajour (2012), leitura fundante do curso mencionado, propõe que o professor escolha textos desafiadores, que permitam sair da zona de conforto e exijam mais do leitor do que apenas concordância ou assimilação de uma lição já pronta. A mesma autora ressalta que não estamos formando leitores literários quando usamos livros apenas como ferramenta para o ensino de um conteúdo ou histórias como

fachada para mensagens que queremos transmitir (BAJOUR, 2012). Portanto, a escolha de tais textos, bem como a preparação do professor são imprescindíveis: é preciso ler, reler, planejar como introduzir o texto, formular perguntas catalisadoras, postular sobre a discussão e os tópicos que podem ser tratados a partir da leitura, proporcionar espaço e tempo para a partilha após a leitura...

Com o intuito de melhor ilustrar a forma com que estas questões se dão na minha prática pedagógica, trago alguns exemplos de práticas de leitura que desenvolvo em sala de aula (Figura 1). Estes são meros modelos de formas com que procuro explorar e, eventualmente, concretizar diferentes habilidades leitoras em meus alunos. De forma nenhuma devem ser interpretados como soluções prontas, mas sim sugestões que requerem adaptação para diferentes contextos.

Figura 1 - Práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula.

Leitura compartilhada	Leitura em voz alta
<ul style="list-style-type: none"> • Pode acontecer de diferentes formas e visa o engajamento dos alunos, especialmente com textos que ainda não são capazes de ler de forma autônoma. • Durante a leitura de um livro no grande grupo ou em pequenos grupos, peço para que os alunos leiam trechos em voz alta de forma alternada. Peço para que procurem palavras ou expressões dentro do trecho que está sendo lido de acordo com a sua capacidade. • Em grupos com habilidades leitoras mais iniciais, faço a leitura de um texto que possua um padrão distinguível que os alunos possam reconhecer e prever, participando da leitura quando o mesmo surge, seja completando frases ou lendo em voz alta. Também proporciono momentos de leitura em duplas com crianças alternando-se e se ajudando, especialmente entre alunos que apresentam diferentes níveis de leitura. Após este momento convido uma das duplas para compartilhar com a turma sobre o livro que leram. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nesta prática a leitura efetiva é feita pelo professor em frente à turma enquanto os alunos acompanham os trechos do livro com dedo em outro exemplar da obra ou lemos a mesma em uma versão ampliada ou digital. • O foco está voltado para a compreensão e interpretação do que foi lido, discussão que pode acontecer no grande grupo ou em grupos menores após a leitura. Questiono os alunos sobre palavras desafiadoras que surjam no texto e também peço para que os alunos relembrem o que foi lido para garantir a compreensão contínua do texto pelo grupo. • Em turmas em que os alunos já são capazes de realizar a leitura em voz alta para o grande grupo, é interessante proporcionar momentos de leitura alternada do texto ou a leitura de um texto já conhecido do aluno.
Leitura com orientação do professor para avaliação do progresso	Leitura Independente
<ul style="list-style-type: none"> • Esta prática de leitura tem como foco a aquisição da fluência leitora e compreensão básica do texto. • Escolho uma obra de acordo com o nível de leitura do grupo de alunos (sempre haverá diferentes subgrupos dentro da turma) e peço que realizem a leitura da mesma. • Esse momento serve para observar o aluno lendo em voz alta e oferecer suporte, esclarecendo dúvidas quanto ao som de letras e pronúncia de palavras, bem como entonação e clareza na fala. • Ao fim da leitura, peço que o aluno me conte sobre o livro para entender qual seu nível de compreensão sobre aquilo que lê. 	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de leitura especificamente destinado para a leitura autônoma, seja essa individual (silenciosa ou em voz alta) ou dirigida a um colega ou ao grande grupo. • Esses momentos podem ser encaixados entre atividades, durante o momento de visita à biblioteca ou inseridos de forma permanente na rotina, se possível.

Fonte: organizado pela autora, 2022.

Por fim, concluo que meu tempo como participante, bolsista de extensão e bolsista voluntária do LER nos últimos três anos permitiu-me compreender o valor do espaço de partilha, estudo e parceria com pessoas que compreendem e me ensinam sobre o real valor da leitura e da literatura, não apenas na infância, mas também na vida adulta. Como professora pedagoga formada pela Faculdade de Educação da UFRGS e forjada nos valores do LER, minha prática pedagógica prioriza diferentes práticas de leitura e contempla a noção de que o sucesso escolar dos alunos está estreitamente ligado à relação que estes têm com o texto e as habilidades leitoras que desenvolvem durante os anos na escola são essenciais para que se tornem parte efetiva do mundo letrado sendo capazes de se apropriarem de inúmeras outras áreas no futuro.

REFERÊNCIAS

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

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

5

Giovanna Rocha Quadros

Qual o impacto da extensão na graduação?

Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais a gente levanta, a
gente sobe, a gente volta!
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e
esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem. (ROSA, 2021, p. 279)

Iniciei na extensão universitária no final do meu primeiro semestre do Curso de Pedagogia, ingressando como bolsista no Programa de Extensão Universitária “QUEM QUER BRINCAR?”, em maio de 2021. Logo depois, recebi o convite da Prof^a D^a Marília Forgearini Nunes de migrar para o LER: Clube de leitura, já que a bolsa para o “QUEM QUER?” BRINCAR era apenas de um mês, então, ingressei como bolsista da extensão na equipe do LER: Clube de leitura.

Entrar para a extensão, logo no início do meu curso, foi algo desafiador, pois, como ainda estava me adaptando ao meio acadêmico, tinha muitas inseguranças sobre como iria me desenvolver nas atividades do projeto. Além disso, um projeto como o LER me fez estar em contato com ações que ainda não havia experienciado e que me causavam certo medo de não conseguir realizar com sucesso, como a minha participação nas rodas de leitura, no curso LER para MEDIAR, nos encontros de leitura de textos teóricos, e no Podcast do LER, também a produção dos cards e conteúdos para as redes sociais do LER. Além disso, ingressei no ensino remoto e não sabia exatamente o que esperar dessa experiência. Então, passar a fazer parte da universidade para além apenas da graduação, criou um movimento em mim de saber que posso ser capaz de realizar coisas as quais considerava que não conseguiria.

As rodas de leitura literária, por exemplo, me fizeram e me fazem estar em contato com a literatura mais habitualmente e desenvolver o exercício da escuta do outro que lê em voz alta, além de poder observar como a conversa após uma leitura vai se construindo a partir das várias interpretações que se pode ter, e como esse diálogo pode ser simples, com elementos cotidianos. Antes, eu pensava em uma roda

de leitura literária sendo direcionada apenas para pessoas mais instruídas, e não para uma discente recém chegada à graduação e cheia de inseguranças. O Podcast do Ler, também produzido pela equipe, geralmente contando com a participação de convidadas que se fazem presentes nas rodas de leitura literária, é uma das ações do LER da qual pude participar expondo minhas próprias impressões sobre a leitura que fazemos em grupo nessas rodas.

Essas práticas, além de outras, me trouxeram um sentimento de pertencimento e segurança em relação à universidade, pois por mais que eu soubesse que todos os saberes, sejam eles de um bolsista, professor ou pessoa de fora da universidade, importam, fazer parte disso, como bolsista, me faz aos poucos perder esse medo de não saber ou de achar que não sou capaz, o que acabou me gerando mais confiança em desenvolver as atividades de todos os âmbitos do meu curso.

Isso, além de outras experiências que pude ter fazendo parte da extensão, me trouxe uma nova visão sobre como é estar na universidade e habitá-la de outras formas, podendo estar em contato com um projeto que me proporciona aprender com pessoas de variados níveis de formação, além do público externo, e me sentir parte disso. Portanto, todo esse processo, que ainda está em curso, me gera mais confiança para dar seguimento ao meu curso, e me faz perceber a importância desses projetos, que mesmo tendo sido vividos de maneira remota até o momento, ajudam a construir a minha trajetória acadêmica, trazendo cada vez mais sentido a essa experiência.

REFERÊNCIA

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

6

Joana Wurth Geller

**O impacto
e a importância
do “ler:
clube de leitura”
à minha inserção na bolsa
e constituição docente**

A leitura é importante no sentido de oferecer ao homem compreensão do mundo e através dessa relação é possível a descoberta da realidade sobre a vida. (FREIRE, 2003, p. 28).

Em 2021, tive a oportunidade de iniciar uma bolsa de Iniciação Científica com a orientação da Prof^a Dr^a Marília Forgearini Nunes, no projeto de pesquisa “Leitura mediada: de leitor mediado a mediador de leitura” que visa refletir de forma teórica sobre o letramento literário, a prática mediadora de professores e a mediação de leitura literária no âmbito escolar. A iniciação científica vinculada a esse projeto também me possibilitou me aproximar e conhecer este significativo projeto de extensão, o “LER: Clube de Leitura” e as suas diversas ações.

Ao começar a participar dos encontros pude conhecer diferentes pessoas, da FACED e de fora da comunidade universitária da UFRGS, de campos distintos de atuação que partilhavam de um mesmo sentimento pela literatura. Me deparei com amantes da literatura, que se reúnem aspirando promover o letramento literário, buscando compreender a leitura dos diversos textos literários como oportunidade de criar sentidos individuais e coletivos a partir de experiências tanto como leitoras, quanto como mediadoras de leitura. Ao nos debruçarmos sobre as palavras e páginas dos contos lidos, surgem silêncios significativos, discussões valorosas com a partilha de impressões, opiniões e sentimentos. Esses movimentos me fascinaram e foram fundamentais, pois fizeram com que eu recordasse da minha paixão pela literatura e das experiências que ela propiciou no meu percurso de letramento literário na infância e, principalmente, impactasse de forma impetuosa a curiosidade e o envolvimento na pesquisa a qual faço parte.

Os encontros de leitura literária e as experiências de interação que foram transcorrendo deles, despontaram como uma provocação no sentido de refletir sobre a produção de sentido tanto dos contos lidos quanto das conversas que dão continuidade à leitura. Assim, a extensão une-se ao meu fazer como pesquisadora iniciante.

O objeto de estudo da pesquisa que passei a desenvolver surge da leitura do conto “Maria” - do encontro no qual estava sendo lida a obra “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo (2014) - que desencadeou inúmeras comoções. Para compreender que sentidos o texto possibilita e que sentidos se constituíram na leitura do encontro do LER utilizamos como base teórica a semiótica discursiva e a sociosemiótica (LANDOWSKI, 2014) que tem voltado sua atenção para a produção de sentido associada à interação, buscando compreender não somente a produção de sentido, mas também a sua apreensão e como ela se dá na interação.

A pesquisa se constitui pela análise semiótica da estrutura narrativa do conto e a análise do encontro em que ele foi debatido. Até o momento, pude perceber que há um efeito de sentido nas oposições semânticas, sobre a qual a narrativa se constrói, exacerbando a temática do conto - a pobreza e a violência urbana que acomete a população afro-brasileira. Enquanto que para analisar o encontro, busquei aprofundar os estudos sobre a sociossemiótica, de modo que seja possível identificar como as interações produzem sentidos e que sentidos são esses. É imprescindível ressaltar que a mediação do grupo é autogerida (NUNES *et al.*, 2021), tendo a interação negociada mediante a um processo dinâmico de coordenação entre as competências modais e estéticas das participantes. Ao fazer isso, a produção de sentidos acontece em ato por meio do contato com as sensibilidades das demais integrantes. Percebo que trata-se de um regime entre iguais, no qual os actantes coordenam suas dinâmicas primordialmente em função de um princípio de sensibilidade.

Além disso, como integrante do projeto de extensão e de pesquisa, percebo o impacto que o LER proporciona na minha constituição docente, pois “Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos.” (COSSON, 2014, p. 154). Por meio dele, tive a oportunidade de expandir meus conhecimentos e

participar de percursos formativos que envolveram cursos de extensão, numerosas conversas, estudos sobre o letramento literário, a mediação da leitura literária em sala de aula e rodas de leitura teórica que ultrapassam os limites da universidade. Hoje percebo que quando promovemos o letramento literário, é necessário ir além da simples leitura do texto literário. Infere-se que os livros falam por si ao leitor e o que os faz com que a fala ocorra são os mecanismos de interpretação que são usados, muitos deles sendo descobertos no âmbito escolar. Nós, como pedagogas, temos o papel de mediar os alunos nessa descoberta, explorando a leitura de forma adequada, pois, de acordo com Cosson (2018, p. 27):

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Quando lemos, formamos uma conexão do nosso mundo com o mundo do outro. O sentido do texto ganha mais significado quando esse movimento ocorre, quando se há interação, experiência e trocas acerca do sentido. Essa vivência é percebida constantemente dentro dos encontros do LER e tem marcado a minha constituição docente de forma extremamente positiva. Tendo isso em vista, vejo que a minha participação no LER, agregando a pesquisa à extensão, tem sido valorosa de diversas formas, indo muito além da formação acadêmica e profissional; atingindo a minha formação humana ao partilhar sentimentos e o amor, de vivenciar outros mundos, pela literatura e ao compartilhar laços de comunidade.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

III

Parte

O LER Clube de Leitura (Lendo Em Roda)

formação de mediadoras
e mediadores de leitura literária

7

Marília Forgearini Nunes

Ler literatura infantil é ler o quê ?

Falar sobre literatura infantil pode ser uma conversa sem fim, assim como o pé de feijão de João no clássico conto de fadas de origem inglesa. É assunto longo e que pode tomar diferentes rumos e até mesmo não chegar a lugar algum. Assim, o que se apresenta a seguir são ideias organizadas em tom ensaístico, reunindo o que se abordou no primeiro encontro das duas edições do curso de formação de mediadores de leitura de literatura infantil: “LER para MEDIAR: o livro infantil na roda”.

Neste texto seremos em parte como João, escalando essa longa planta mágica com a intenção de encontrar uma compreensão possível do que é literatura infantil e o que é ler literatura infantil. Nossa escalada, porém, não entende encontrar um modo de compreender o que é literatura infantil e a sua leitura como sinônimo de encontrar a galinha dos ovos de ouro. Em outras palavras, com este texto não pretendemos oferecer às leitoras e leitores, um ovo de ouro que trará riqueza para todo o sempre, pretendemos sim despertar a atenção e a curiosidade para o brilho da literatura infantil como texto, como objeto cultural e afetivo que constitui crianças e adultos tanto como leitoras e leitores quanto como humanos, sensíveis a si mesmos e aos outros, visto que vivem em sociedade.

Tomamos como ponto de partida de nossas reflexões a diversidade de publicações voltadas ao público infantil. A produção editorial com foco na infância ocupa o terceiro lugar, com 5.15% do mercado de produção e vendas em 2020 e com aumento dessa porcentagem para 6.68% em 2021 conforme pesquisa da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) (PRODUÇÃO, 2022). Isso parece pouco, porém uma visita a uma livraria e um rápido correr de olhos por algumas prateleiras podem comprovar que há uma ampla gama de livros voltados às crianças com uma diversidade de projetos gráficos, temas, autores, ilustradores, sem falar na materialidade na qualidade do texto e, conseqüentemente, da leitura que são encontrados. Essa diversidade ao mesmo tempo que é positiva, visto que também é necessária para a formação de leitores, dificulta a tarefa de quem escolhe as leituras a serem oferecidas e mediadas com as crianças.



O adulto que decide ser mediador de leitura de uma criança, seja adquirindo livros ou tomando-os emprestados em bibliotecas, se vê diante de uma tarefa desafiante: saber escolher o que tornar acessível às crianças. Saber escolher o que ler com a criança ou para a criança ler sozinha passa por compreender o que é literatura infantil. Compreender o que é literatura infantil passa por entender quem é o leitor pretendido por esse texto como alerta Peter Hunt (2010).

O autor, ilustrador e pesquisador Ricardo Azevedo (1999) oferece uma tipologia do livro voltado ao público infantil que pode ajudar a fazer certa distinção entre as publicações: didáticos, paradidáticos, livros-jogo, livros de imagem e livros de literatura infantil. Longe de ser uma tipologia exaustiva, essa delimitação auxilia principalmente a estabelecer uma distinção que não se baseia em características como abundância de cores, ou texto verbal com enunciados sintéticos e vocabulário simples, ou ainda presença de lição ou moral explícita. Tais características estabelecem um formato de publicação que pouco se preocupa em oferecer ao leitor uma experiência de leitura sensível ou um convite direcionado à produção de sentidos. Essas publicações estão mais (pre)ocupadas em conquistar os leitores adultos que desconhecem ou esqueceram como a leitura pode ser convite para se aventurar e imaginar e buscam leituras seguras.

A diferenciação proposta por Azevedo (1999) nos coloca frente a uma questão essencial que distingue a literatura infantil: a abertura ao sentido. O destaque a essa característica auxilia os adultos a ficarem alertas frente a uma publicação sendo capazes de avaliar se a escolha é adequada à mediação mais sensível da leitura literária ou a uma mediação cuja intenção é pautada pelo texto, sem espaço para o leitor exercitar a produção de sentido colocando um pouco de si na interação com o texto. Azevedo (1999) define os livros de literatura infantil destacando que a literatura é arte feita de palavras, opondo-se às ciências, sendo a ficção e o discurso poético seus recursos por essência, prevalecendo a estética, não pretendendo ser útil previamente à leitura nem após, isto é, ensinar algo em específico para o leitor. É claro que

a leitura possibilita que algo seja ensinado e algo seja aprendido, mas isso depende muito mais do leitor e da sua leitura e não está contido no texto previamente. Os livros de literatura infantil e seus textos abordam assuntos subjetivos, fantasia, brincam com palavras sempre deixando brechas que convidam o leitor a se tornar parte do texto.

A experiência da leitura literária não vem prescrita, precisa ser vivida para que os sentidos decorram da interação com o texto, uma experiência que é individual e, por isso, sensível, não previsível. Essa distinção também torna a leitura um fazer interativo que busca no leitor a sua realização e a existência do texto: não há leitura sem texto tampouco sem leitor. O papel do mediador no caso da leitura literária com crianças será auxiliar a identificar as brechas que o texto abre para a presença do leitor, um fazer que já começa na escolha do que será lido pautando a intenção que se tem: um convite aberto ao sensível do encontro texto-leitor ou um convite pautado a um sentido único já contido no texto.

A caracterização do livro literário infantil associada às possibilidades de sentido também passa por entender que o que se espera do texto apresentado e da leitura que se realiza a partir dele é que seja uma experiência agradável, prazerosa, provocativa, convidativa à experiência em si, não uma leitura previsível, sem surpresas. Esta distinção que pode ser sintetizada pelas expressões “livro bom” e “livro bom para” conforme Peter Hunt (2010, p.75) traduz o eterno conflito que há quando se caracteriza literatura infantil. A forte relação entre literatura e educação faz com que a leitura assuma funções paradoxais: entre uma “aplicação abstrata” e “uma aplicação prática”.

Esse paradoxo pode ser superado pelo modo com que a literatura infantil será mediada, por quem escolhe o texto. Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), se a leitura será mais sensível ou mais pragmática, isso depende também da própria textualidade e da época histórica em que a leitura é abordada. A figura do mediador, o texto e o contexto histórico acabam por influenciar a mediação da leitura que se



realiza evidenciando-se eterna oscilação entre o entretenimento ou o prazer e a informação explícita. Essa oscilação também diz respeito ao fato de que a literatura é arte o que a torna um conceito “aberto”: “Um conceito é “aberto” quando é possível ampliar o campo de sua aplicação com base numa simples decisão.” (JOUVE, 2020, p. 14).

Neste texto, em que falamos sobre literatura infantil, o foco está em entender sobre a leitura dos livros bons, isto é, aqueles cuja leitura convida ao entretenimento na qual nem o texto nem quem medeia leitura pré-estabelece sentidos, aquela na qual nem o texto nem quem promove a mediação da sua leitura são portadores da chave de acesso ao texto, como se ela fosse única. Em outras palavras, os livros bons que colocamos em foco e que são literatura infantil são aqueles abertos ao encontro, à experiência sensível resultante da leitura em si. Tal compromisso, reitera a compreensão de que literatura, conforme define Andruetto (2012, p. 68), “[...] não é o lugar das certezas, mas o território da dúvida. Nada há de mais libertário e revulsivo que a possibilidade que o homem tem de duvidar, de se questionar.”. A literatura e a sua leitura compreendidas dessa maneira demonstram aceitar que ler literatura é experiência que pode ser representada pelo poema-pergunta de Pablo Neruda (2008): “Posso perguntar ao meu livro / se é verdade o que escrevi [ou o que li]?”.

A literatura é parte da cultura escrita que caracteriza nossa sociedade e ser parte dessa cultura implica tanto habilidades de alfabetização, quanto de letramento, quanto de interação. Ao mesmo tempo que precisamos da capacidade compreensão a respeito do funcionamento do sistema de escrita alfabético para interagir com o texto verbal, também precisamos conhecer as particularidades sensíveis da linguagem literária. Esse entrelaçamento de linguagens nos textos voltados à infância também considera que a literatura infantil é texto que se constitui de modo sincrético, entrelaçando linguagens (verbal, visual, gráfica) para constituir o enunciado discursivo (PANOZZO, 2007),

tornando a leitura o fazer que efetiva este enunciado verbo-visual. Para isso, leitor e mediador assumem que ler o texto literário é um fazer que “[...] envolve habilidades simultaneamente intelectuais e estéticas, num nível de interação social constitutivo da própria linguagem” conforme explica Paulino (2005, p. 55).

Para viver essa experiência, uma experiência que é de letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009), diferentes diálogos são necessários: diálogo entre texto e leitor, diálogo entre textos, diálogo entre leitores. Trata-se de um abrir-se às perguntas que o texto faz explícita ou implicitamente para o leitor (BAJOUR, 2012) isso tanto caracteriza a literatura infantil, quanto sua leitura. Tal abertura caracteriza a literatura, uma textualidade que é infinita (TODOROV, 2016), isto é, sempre pronta para acolher novas leituras, leitores e mediações. Essa infinitude que nos enriquece, como caracteriza Todorov (2016), ao mesmo tempo que caracteriza a literatura, torna-a difícil de ser definida fora da experiência da leitura.

Só sabemos sobre literatura lendo literatura. Recuperando o conto que abriu este texto, só sabemos sobre a experiência da escalada sendo João, indo ao encontro do gigante, descobrindo o que se esconde lá no alto, indo e retornando com o que vimos, no caso da leitura, com o que lemos e com o que podemos partilhar com outros leitores ou em novas leituras. Essa forte relação da literatura com a arte que assumimos implica em não encaixar os textos literários em modelos com características obrigatórias ou imprescindíveis. Essa caracterização da literatura como arte demanda leitores e mediadores conheçam um amplo repertório de textos, organizando “[...] um feixe de propriedades que, empiricamente funcionam como critérios de reconhecimento [de um objeto artístico]; no entanto, nem por isso qualquer uma delas é de presença obrigatória.” (JOUVE, 2020, p.14). Constituir repertório de leituras auxilia a caracterizar o texto literário e a diferenciá-lo de outros textos.

E quais propriedades podemos incluir no feixe daquelas que caracterizam literatura infantil e respondem à pergunta que dá título a este texto? Para isso, buscamos apoio em diferentes livros que oferecem ideias para compor um possível feixe de características que definam literatura infantil e auxiliem a responder a pergunta-título deste texto. No quadro a seguir destacamos como a literatura infantil é abordada em alguns livros teóricos, buscando delimitar uma característica a ser acrescentada no conjunto que pode auxiliar a reconhecer literatura infantil e a fazer boas escolhas quando se busca a sua leitura.

A LITERATURA INFANTIL RASTREANDO CARACTERÍSTICAS PARA COMPOR UMA DEFINIÇÃO

Figura 1 - O que é a literatura infantil.

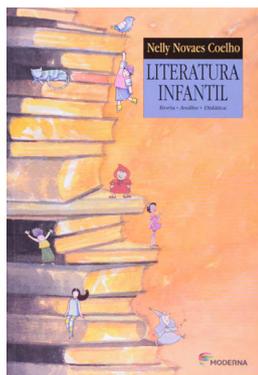


Fonte: Cademartori (2010).

Desde a apresentação do livro, Ligia Cademartori afirma que, apesar da reforçada e importante relação com a educação, não cabe à literatura infantil estar à serviço do processo educativo: “É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo.” (CADEMARTORI, 2010, p. 4). Isso indica a decisão de que, apesar da convivência entre as perspectivas pedagógica e estética na conceitualização de literatura infantil, neste livro a resposta é construída assentada na perspectiva estética.

O que se acrescenta ao feixe de características? Literatura infantil é por essência um objeto cultural predominantemente estético, isto é, um objeto cultural aberto e motivador de um olhar sensível do leitor.

Figura 2 - Literatura infantil: teoria, análise, didática.



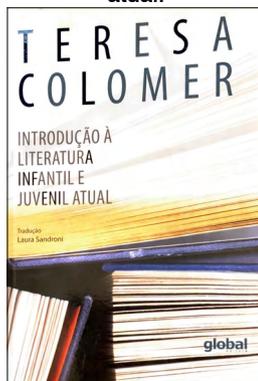
Fonte: Coelho (2000).

A oscilação entre pedagogia e arte também é mote para a caracterização e definição propostas por Nelly Novaes Coelho. Aborda-se essa caracterização sob o viés da simultaneidade das funções pedagógica e artística o que torna possível abarcar no “[...] rótulo ‘literatura infantil’ [...] modalidades bem distintas de textos: desde os contos de fada, fábulas, contos maravilhosos, lendas, histórias do cotidiano... até biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa.” (COELHO, 2000, p. 46-47). A tendência assumida pelo autor dependerá também do contexto

sócio-histórico, assim como a mediação da leitura também.

O que se acrescenta ao feixe de características? Literatura infantil é produto do contexto social e histórico, tornando o texto mais aberto ou mais fechado aos sentidos.

Figura 3 - Introdução à literatura infantil e juvenil atual.



Fonte: Colomer (2017).

A literatura infantil abre portas para os símbolos, imagens, mitos criados e usados pelos humanos. Portanto, o texto literário na infância auxilia a criar, ampliar e reforçar um entendimento sobre o mundo e suas relações. Assim, como os outros livros já destacados, neste, a autora pondera sobre função educativa da literatura afirmando que ela reside: “[...] no que facilita formas e materiais para essa ampliação de possibilidades: permite estabelecer uma visão distinta sobre o mundo, pôr-se no lugar do outro e ser capaz de adotar uma visão

contrária, distanciar-se das palavras usuais ou da realidade em que alguém está imerso e vê-lo como o contemplasse pela primeira vez.” (COLOMER, 2017, p. 21).

O que se acrescenta ao feixe de características? Literatura infantil é a abertura para o mundo e suas relações que possibilita experiências de contemplação, reflexão e desenvolvimento da empatia.

Figura 4 - Crítica, teoria e literatura infantil.



Fonte: Hunt (2010).

Hunt (2010, p. 90) afirma: “Literatura é um termo-valor.” e a sua caracterização relacionada ao público-leitor pretendido, o infantil, torna necessário a definição de criança. Essa definição de infância, porém, também é tão maleável e aberta quanto a de literatura. As crianças não são únicas, existem e agem conforme a cultura de uma sociedade e o valor que lhes é dado e, conseqüentemente, o espaço que lhes é permitido ocupar. Isso afasta a literatura infantil de um modo de existir único que permita uma caracterização seja pela sua linguagem verbal ou gráfica-editorial e aproxima a definição de literatura infantil de um entendimento daquilo que dela se faz sempre que procura abrir portas para a infância ocupar um espaço de produção de sentido.

O que se acrescenta ao feixe de características? Literatura infantil é espaço de exercício e valorização da infância, oportunizando o atendimento das suas necessidades diante do imenso desafio que é conhecer o mundo e seus modos de produzir sentido.

Assumindo que essas quatro caracterizações não são únicas, tampouco permitem uma definição final do que é literatura infantil, apontamos alguns exemplos de textos literários voltados à infância e

que se relacionam com este feixe de sentidos que montamos. Essa seleção também não é fechada, pretende deixar o convite para quem nos lê ampliá-la com seus exemplos⁸.

Literatura infantil é por essência um objeto cultural predominantemente estético, isto é, aberto e motivador para um olhar sensível do leitor.

“Conto escondido”, de Laura Devetach (2009) com ilustrações de O’kif, publicado pela Base Livros Didáticos Ltda, apresenta uma narrativa poética em um texto verbo-visual que convida o leitor a navegar pelas páginas com olhos serenos. O “Era uma vez...” abre portas à fantasia de um conto que se esconde debaixo dos cílios, mas que o leitor encontra ao longo das páginas em palavras e imagens articuladas, descrevendo um mar de lágrimas que é preenchido por diferentes barcos com as tripulações as mais distintas. O convite é para navegar pelos barcos que surgem e dominam as páginas e ao final retornar cheio de memórias para contar.

Figura 5 - Conto escondido.



Fonte: Devetach (2009).

Literatura infantil é produto do contexto social e histórico, tornando o texto mais aberto ou mais fechado aos sentidos.

“Os três ladrões”, do premiado autor Tomi Ungerer (2014), publicado pela Gaudí Editorial, conta a história de três homens, que segundo o narrador são declaradamente malvados e que andavam pelas estradas assaltando viajantes, reunindo em seu esconderijo todo ouro e joias que saqueavam. Em uma das noites de ataque, os ladrões

⁸ Em tempos de redes sociais, fica o convite para quem for leitor deste texto compartilhar novas definições de literatura infantil para engrassar o feixe e novos títulos de livros ampliando a resposta à pergunta título deste texto.

ao invés de joias encontram na carruagem uma pequena órfã que viajava para encontrar uma tia malvada. A menina é levada pelos ladrões para sua caverna onde é acolhida em uma cama quente e confortável. O tesouro dos homens é descoberto por ela na manhã seguinte quando os confronta querendo saber o que fazem com tudo aquilo que enche baús. Um castelo é comprado por eles. Neste lugar, crianças infelizes e abandonadas passam a ser acolhidas constituindo uma comunidade. A mudança de rumo da narrativa deixa o leitor diante de muitos sentidos possíveis que poderão ou não ser produzidos dependendo de quem ler, quando ler e como ler essa narrativa verbo-visual.

Figura 6 - Os três ladrões.



Fonte: Ungerer (2014).

Literatura infantil é a abertura para o mundo e suas relações que possibilita experiências de contemplação, reflexão e desenvolvimento da empatia.

“Esperando mamãe”, de Lee Tae-jun (2010), com ilustrações de Kim Dong-seong, publicado pela Edições, apresenta aos leitores uma criança que espera por sua mãe em uma estação de bonde. Acompanhamos sua espera, sentimos sua expectativa a cada virada de página, quando pergunta aos motoristas dos bondes que chegam, quando se mostra em silêncio nas imagens que narram suas longas horas de espera. O final surpreende e torna praticamente impossível não ficar pensando sobre o menino.

Figura 7 - Esperando mamãe.

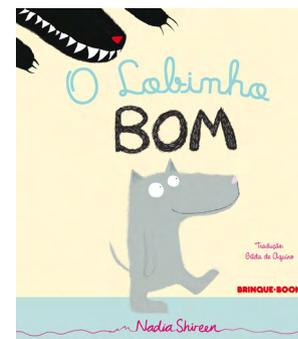


Fonte: Tae-jun (2010).

Literatura infantil é espaço de exercício e valorização da infância, oportunizando o atendimento das suas necessidades diante do imenso desafio que é conhecer o mundo e seus modos de produzir sentido.

“O lobinho bom”, de Nadia Shireen (2013), publicado pela Brinquete-Book, é uma narrativa verbo-visual que nos apresenta ao lobinho Rolf. Ele se vê diante do fato de que, apesar de ser gentil, obediente, amigo e bom com todos próximos a ele, os lobos nem sempre são bons. O encontro com um lobo mau coloca Rolf à prova procurando entender se ele é sempre bom ou se sua natureza de lobo mau pode surgir. Os leitores se veem diante de uma narrativa quase singela de um lobinho que está em busca de autoconhecimento.

Figura 8 - O lobinho bom.



Fonte: Shireen (2013).

Os livros escolhidos para colocar em pauta as definições do nosso feixe de características da literatura infantil foram aqui apresentados relacionando cada um a uma das definições, porém é necessário esclarecer que todos eles são textos de literatura infantil e, portanto, incidem sobre eles todas as definições destacadas. Isso revela e reforça que não há uma chave única de leitura e definição do texto literário infantil, a sua compreensão demanda leitura e olhar sensível. Trazer o livro literário infantil para a roda demanda ler e abrir-se aos sentidos buscando sempre perceber de que modo consideram essa abertura e valorizam a infância leitora que se pretende atender.

REFERÊNCIAS

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

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista Signo**, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999.

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

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010. *E-book*.

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

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

DEVETACH, Laura. **Conto escondido**. Tradução de Isa Mesquita. Curitiba: Base Livros Didáticos Ltda, 2009.

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

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2020. *E-book*.

NERUDA, Pablo. **Livro das perguntas**. Cosac Naify: São Paulo, 2008.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Leituras literárias**: discurso transitivo. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. p. 55-68.

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

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens**: literatura infantil, processos educativos e mediação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PRODUÇÃO e vendas do setor editorial brasileiro – Ano Base 2021. [S. l.]: Nielsen; SNEI; CBL, 2022. Disponível em: https://snei.org.br/wp/wp-content/uploads/2022/05/apresentacao_imprensa_Final.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

SHIREEN, Nadia. **O lobinho bom**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

TAE-JUN, Lee. **Esperando mamãe**. Tradução de Yun Jung Im. São Paulo: Comboio de Corda, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2016.

UNGERER, Tomi. **Os três ladrões**. Tradução de Gian Calvi. 2. ed. São Paulo: Gaudí, 2014.

8

Renata Sperrhake

Aprender a ler literatura:

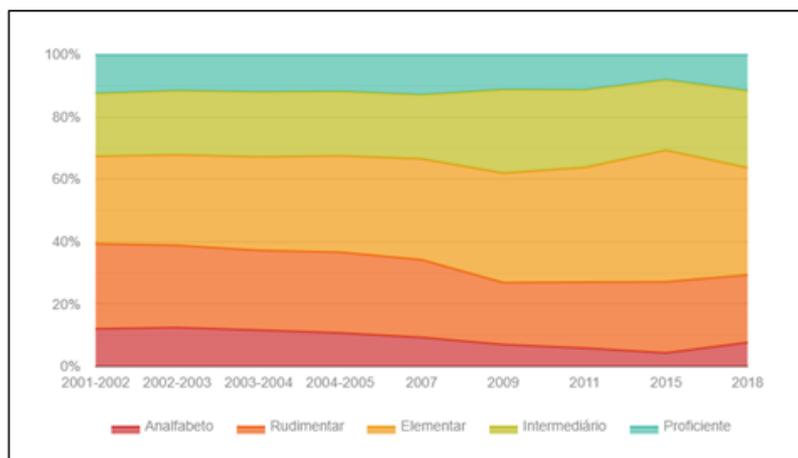
condição necessária
para ser leitor literário

O título desse texto pode parecer óbvio, mas algumas vezes explicitar obviedades e sobre elas refletir pode ser necessário e relevante. Sabemos que para alguém ser um leitor autônomo é necessário aprender e ler no sentido de decodificar sinais gráficos transformando-os em unidades sonoras dotadas de significado, com automatismo e rapidez, de modo a compreender e construir sentidos para o que é lido. Menos óbvio é o entendimento de que lemos de diferentes maneiras textos diferentes, mobilizando diferentes estratégias de leitura que se relacionam com os diferentes objetivos e intencionalidades do leitor. Desse modo, ler um texto literário não é a mesma coisa que ler a posologia em uma bula de remédio. E, por consequência, ensinar a ler diferentes textos também demanda estratégias variadas. Afunilando ainda mais o raciocínio, se temos como objetivo na escola a formação de leitores literários, é preciso que os estudantes sejam constantemente incitados, e ensinados, a ler literatura. É em direção à discussão desses pontos que este texto se dedica.

Para iniciar essa discussão, é providencial conhecermos e analisarmos alguns dados sobre leitura no Brasil. Produzido pelo Instituto Paulo Montenegro, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)⁹ é construído com base em dois instrumentos, teste cognitivo e questionário contextual, aplicados em uma amostra representativa da população brasileira na faixa etária entre 15 a 64 anos, pretende avaliar “[...] quatro habilidades funcionais nos campos do letramento e do numeramento: localização, integração, elaboração e avaliação.” (HABILIDADES..., [entre 2001 e 2021]). Esse indicador categoriza seus resultados em uma escala de 5 níveis, sendo eles: 1) analfabeto, 2) rudimental, 3) elementar, 4) intermediário e 5) proficiente. O gráfico (Gráfico 1) a seguir apresenta o histórico dos resultados do indicador.

9 Para mais informações: <https://alfabetismofuncional.org.br/>

Gráfico 1 – Histórico dos resultados do INAF no Brasil.



Fonte: Indicador de Alfabetismo Funcional (ALFABETISMO..., [entre 2001 e 2021]).

De acordo com o gráfico, e seguindo um agrupamento sugerido pelo Instituto, em torno de 71% da amostra pode ser considerada funcionalmente alfabetizada (abarcando os níveis 3, 4 e 5 citados anteriormente), e 29% pode ser considerada analfabeta funcional (abarcando os níveis 1 e 2). Também é possível observar que uma parcela significativa da população, 34% segundo os dados de 2018¹⁰, se concentra no nível elementar (em laranja no gráfico).

É considerado alfabetizado em nível elementar o indivíduo capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências. [...] O represamento da população nesse nível não é um bom sinal, pois indica que o potencial de desenvolvimento que levaria os indivíduos aos níveis mais elevados de alfabetismo funcional não está sendo aproveitado como deveria [...] Considerando que 74% da população nesse nível têm mais de 25 anos de idade e, portanto, já não estão em idade escolar. (NÍVEL ELEMENTAR, [entre 2001 e 2021]).

10 O INAF é realizado a cada três anos, portanto, o último resultado disponível em 2022 era do ano de 2018.

Outro dado interessante advindo do INAF é que apenas 25% da população brasileira alcança o nível intermediário, no qual o leitor “[...] reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação.” (NÍVEL INTERMEDIÁRIO, [entre 2001 e 2021]). Essa habilidade de reconhecimento de efeito de sentido ou estético é fundamental para a leitura literária e, ao que parece, não vem sendo observada em grande parte dos leitores brasileiros.

Esses dados sobre proficiência e compreensão em leitura talvez sejam pistas para entendermos dados sobre o comportamento dos leitores no Brasil. A edição mais recente da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, publicada em 2019, nos mostra que o número de livros lidos pelos adultos entrevistados, nos últimos três meses, foi de apenas 2,60 livros. Quando questionados sobre os livros de literatura lidos nesse mesmo intervalo de tempo, a média cai para 0,64 livros lidos inteiros. Algumas das dificuldades apresentadas pelos entrevistados para a leitura são interessantes para a argumentação que estou desenvolvendo nesse texto: 19% das pessoas participantes da pesquisa relatam que leem devagar e 9% relatam que não compreendem o que leem. A partir desses dados podemos inferir que quase 30% dos entrevistados apresentam dificuldades de fluência (leem devagar) e de compreensão (não entendem o que leem), ambas habilidades que deveriam ser desenvolvidas pela escolarização básica, vinculadas, portanto, à aprendizagem da leitura de modo geral, independente do gênero textual lido (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020).

Mas e as crianças? Será que os dados produzidos com elas são mais animadores? Infelizmente a resposta a essa pergunta é negativa. Os resultados da última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada de forma censitária com crianças de 8 anos de escolas públicas brasileiras no ano de 2016, nos mostra que 55% dos estudantes se encontram em níveis insuficientes de leitura, de acordo com a escala e categorização proposta pelo INEP¹¹. Esses dados confirmam o que já

11 Detalhar aqui a categorização de suficiente e insuficiente.

havia sido apontado por Cafiero e Ribas (2015): que sistematicamente um percentual muito grande de estudantes avançam na escolarização dominando apenas habilidades muito básicas de leitura.

Diante de um quadro tão desolador como este, o que podemos fazer, como professoras de turmas de Anos Iniciais? Entendo que devemos conferir maior importância à formação do leitor e, mais especificamente, à formação do leitor literário. Sánchez Miguel (2012, p.22) aponta que “[...] talvez tenhamos subestimado a magnitude do desafio que supõe chegar a ser um leitor competente”. E esse desafio não deve ser encarado solitariamente pelo leitor. Deve, em grande medida, ser assumido pela escola e deve mobilizar ações concretas em algumas direções.

Para definir essas direções e explicitar o foco da leitura literária, perseguido nesse texto, convém relembrar que o ensino e a aprendizagem da leitura envolve, no mínimo, três elementos distintos e, ao mesmo tempo, relacionados:

1. decodificação: envolve o processo de reconhecimento de palavras como unidades de significado. É um processo vinculado à alfabetização inicial e ao estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas, de modo a ler palavras, e que deve se tornar automático.
2. fluência: integra a capacidade de automatismo e rapidez no reconhecimento de palavras com a entonação e a expressividade.
3. compreensão: pode ser entendido como o estabelecimento de relações entre informações veiculadas em um texto e conhecimento de mundo do leitor. Envolve, em grande medida, a realização de inferências autorizadas pelo texto e não se torna automático, demandando sempre investimento do leitor na construção dos sentidos para a leitura.



Dentre as funções da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos destacar 3 que assumem prioridade das práticas pedagógicas: 1) ler para aprender a ler; 2) ler para aprender outros conhecimentos; 3) ler para viver uma experiência estética. Essas funções demandam estratégias diferenciadas do ponto de vista do ensino. A leitura literária se associa a uma experiência estética, mas, para que isso aconteça, o sujeito leitor precisa ser capaz de compreender o que lê. Nesse sentido, entendo que a professora dos anos iniciais, imbuída da responsabilidade de formação de leitores literários, precisa contemplar essas duas dimensões em seu trabalho pedagógico.

Porém, a leitura literária como uma experiência estética de produção de sentidos acaba sendo negligenciada em favor de outros objetivos de leitura. Você já se deparou com o seguinte pedido de uma colega professora? “Preciso de um livro infantil para trabalhar com [complete aqui com um tema bem específico]”:

- *Preciso de um livro infantil para trabalhar com reciclagem.*
- *Preciso de um livro para trabalhar com as diferenças.*
- *Minha turma entra em conflito com frequência, preciso de um livro que trabalhe sobre o respeito.*

Essas falas recorrentes no espaço escolar nos dão um diagnóstico do lugar que o livro infantil está ocupando: o livro infantil, normalmente, serve de pretexto para ensinar algo. Quero deixar claro que não há, *a priori*, problemas nisso. Porém, não podemos negar que esse entendimento gera um apagamento da especificidade do que é ler um texto literário infantil com e pelas crianças.

A escolha do que será lido, os critérios utilizados para isso, precisam ser pauta de discussões pedagógicas, pois o tipo de compreensão que se estabelece na leitura depende do texto lido. E a escola deve ensinar a ler de todas as formas possíveis e com diversos propósitos

(REYES, 2012). Dentre essas formas possíveis de ler, temos a leitura literária. “A literatura deve ser lida - vale dizer: sentida - a partir da própria vida. Quem escreve deve estrear as palavras e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro.” (REYES, 2012, p. 26). A autora salienta ainda que “Trata-se de uma experiência de leitura complexa e, deve-se dizer, difícil. Mas passível de ser ensinada. E, para ensiná-la, convém partir de sua essência” (REYES, 2012, p. 26).

A professora, ao assumir o duplo papel de formar leitores e ensinar a ler, também atua como uma mediadora de leitura, ou seja, ela “[...] cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores” (CARDOSO, 2014).

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, 2014).

Nesse papel de mediadora de leitura, dentro do ambiente da sala de aula em instituições escolares, a professora também precisa atentar para o ensino e o desenvolvimento de habilidades de leitura que permitam aos estudantes aprenderem, gradativamente, formas de compreensão do texto. Solé (1998), em seu livro “Estratégias de leitura” explicita que para ler precisamos

[...] simultaneamente, manejar com destreza as habilidade de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Considerando que, em absoluto, esses processos não se dão de forma automática, a professora, mesmo nos momentos em que objetiva a formação do leitor literário, precisa intencionalmente fomentar em seus alunos as habilidades necessárias para que uma leitura efetiva do texto aconteça. Um cuidado importante, nesse sentido, se refere à dosagem e ao equilíbrio entre ensino e intervenção da professora e a abertura de espaço para a espontaneidade e a fala dos estudantes. Ou seja, um cuidado quanto à didatização excessiva da leitura literária.

Na mediação da leitura literária que busca aliar a aprendizagem desse tipo de leitura com a fruição que ela é capaz de gerar, concordamos com a posição de Colomer (2007) quando a autora argumenta que a leitura coletiva, a leitura com os outros, na sala de aula, favorece a produção de sentidos e a formação do leitor literário: “a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade” (COLOMER, 2007, p. 146). Desse modo, não se deve abandonar a criança leitora a sua própria interpretação do texto lido, nem tampouco inquiri-la como perguntas tais como “Você gostou? Por quê? O que você mudaria” (COLOMER, 2007, p. 146), perguntas essas essencialmente subjetivas e praticamente esvaziadas de possibilidades de expansão de sentidos.

Para pensar, então, em formas de fomentar a conversa e a ampliação de compreensões sobre o texto literário na sala de aula, nos valem da tipologia de perguntas que favorecem a compreensão proposta por Brandão e Rosa (2010) e sintetizada por Leal e Rosa (2015). Apresentamos a seguir a definição atribuída por estas últimas autoras acompanhada de exemplos de perguntas pensadas a partir de livros de literatura infantil.

1. Perguntas de ativação de conhecimentos prévios: São aquelas que mobilizam o leitor para o tema que será abordado no texto, para o gênero textual que será lido ou para aspectos contextuais da obra e seu autor” (LEAL; ROSA, 2015, p. 35)

Figura 1 - Capa do livro “Viviana, a rainha do pijama”.



Fonte: Webb (2006).

2. Perguntas de previsão sobre o texto. São formuladas para que o leitor faça antecipações, a partir de indícios pré-textuais (como o título, o texto da quarta capa, o nome do autor) ou de outras pistas contidas na obra (como as imagens da capa) (LEAL; ROSA, 2015, p. 36).

Figura 2 - Capas dos livros “Você troca?” e “Não confunda”.



Fonte: Furnari (2011a; 2011b)

Perguntas de ativação de conhecimentos prévios

Sobre o que será esse livro?

Quero saber se alguém aqui usa pijama..

Quando vocês usam pijama?

Esse livro foi escrito pelo Steve Webb. Lembram desse autor?

Que livro dele nós já lemos?

Perguntas de previsão sobre o texto

Esse livro é da autora Eva Furnari, a mesma que escreveu o “Não confunda”, que lemos na semana passada.

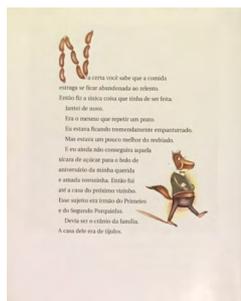
Quem lembra como era aquele livro?

Será que esse é parecido?

Que tipo de trocas será que tem aqui?

- Perguntas literais ou objetivas. Visam chamar a atenção do leitor para informações explícitas no texto, que podem ser localizadas numa releitura ou lembradas na situação de retomada oral do que foi lido (LEAL; ROSA, 2015, p.36).

Figura 3 - Página do livro
“A verdadeira história dos
três porquinhos”.



Perguntas literais ou objetivas

*O que acontece com a comida
que fica “abandonada ao relento”?*

*Por que o lobo diz que o terceiro
porquinho era o “crânio da família”?*

Fonte: Scieszka (2005)..

- Perguntas inferenciais. Enfatizam o que está nas entrelinhas, que não é dito diretamente, mas que pode ser completado pelo leitor a partir de indícios textuais ou de conhecimentos prévios (LEAL; ROSA, 2015, p. 36).

Figura 4 - Capa do livro “O ratinho,
o morango vermelho maduro e
o grande urso esfomeado”.



Perguntas inferenciais

Existia ou não o urso?

Quem comeu metade do morango?

Fonte: Wood (2012).

5. Perguntas subjetivas. Solicitam do leitor um posicionamento em relação ao texto, que confronte o que foi lido com suas posições (LEAL; ROSA, 2015, p.36).

Figura 5 - Página do livro
“A verdadeira história
dos três porquinhos”.



Perguntas subjetivas

Será que o lobo concorda com o que está escrito na reportagem?

Para vocês, o lobo deveria ser condenado? Por quê?

Fonte: Scieszka (2005).

As perguntas apresentadas anteriormente são apenas ilustrativas de algumas possibilidades advindas da leitura dos textos literários indicados. Pensar em questionamentos diversificados cumpre um duplo objetivo: por um lado, promove o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos que são fundamentais para que um leitor alcance autonomia e eficiência no seu processo de leitura; por outro lado, possibilita a troca e a interlocução entre o grupo de crianças, fazendo com que elas considerem opiniões de outros leitores sobre o mesmo texto, contraponham hipóteses, discutam sobre os caminhos tomados por cada um ou outro leitor na interpretação.

Sem dúvida, também, é necessário

[...] levar em conta a polissemia dos textos não implica, porém, que basta colocar em cena, indistintamente, todas as interpretações sem seguir algumas linhas, que podem ser aquelas previstas pelo professor ou outras propostas pelos alunos” (BAJOUR, 2012, p. 68).

Nesse sentido, comportamentos como questionar, rememorar, revisitar o texto para reler e buscar indícios (BAJOUR, 2012) podem ser fomentados pela professora no momento da mediação da leitura, pois estes são comportamentos leitores que precisam ser ensinados e aprendidos na escola para que não sigamos reproduzindo dados tão precários em relação à leitura como os apresentados no início deste texto.

REFERÊNCIAS

ALFABETISMO no Brasil. **Indicador de Analfabetismo Funcional**, [s. l.: entre 2001 e 2021]. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

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

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (org.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino). p. 69-87.

CAFIEIRO, Delaine; RIBAS, Ceris. O que as avaliações escolares e não escolares do letramento sinalizam para o ensino da leitura? *In*: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia d'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 421-454.

CARDOSO, Beatriz. Mediação de leitura 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/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>. Acesso em: 5 abr. 2022.

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

FURNARI, Eva. **Você troca?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011a.

FURNARI, Eva. **Não confunda**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011b.

HABILIDADES funcionais. **Indicador de Analfabetismo Funcional**, [s. l.: entre 2001 e 2021]. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/habilidades-e-niveis-de-alfabetismo/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**: 5ª edição. [S. l.]: IPL, 2020. 153 slides, color. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LEAL, Telma Ferraz; ROSA, Ester Calland de Sousa. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. *In*: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC; SEB, 2015. (Caderno 05).

NÍVEL ELEMENTAR. **Indicador de Analfabetismo Funcional**, [s. l.: entre 2001 e 2021]. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/nivel-elementar/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

NÍVEL INTERMEDIÁRIO. **Indicador de Analfabetismo Funcional**, [s. l.: entre 2001 e 2021]. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/nivel-intermediario/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. **Leitura na sala de aula**: como ajudar professores a formar bons leitores. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

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/verbetes/mediador-de-leitura>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos!** Ilustrações de Jane Smith. Tradução de Pedro Maia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

WEBB, Steve. **Viviana, rainha do pijama**. Porto Alegre: Salamandra, 2006.

WOOD, Don. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. Ilustrações de Don Wood. Tradução de Gilda de Aquino. 2. ed. São Paulo: Brinque-book, 2012.

9

Camila Alves de Melo ini

**“Criação
de esconderijos”:**
funções do mediador
de leitura

Figura 1 - Enriqueta e suas escolhas.



Fonte: Liniers (2011, p. 60).

Ao longo deste texto, dialogarei com tirinhas produzidas pelo quadrinista argentino Liniers. Nesta que escolho para abrir a discussão (Figura 1), vemos a menina Enriqueta expressando sua indecisão ao seu gato, Fellini; afinal, quem poderia auxiliá-la a aliviar essa pressão? Em tal oportunidade, se mostra potente a presença de um leitor mais experiente, que auxilie as escolhas daqueles recém iniciados no mundo dos livros. Portanto, das mãos de um mediador de leitura podem vir alguns daqueles livros que, lidos na infância e na juventude, permanecerão nas estantes da memória de vários leitores. É esse mediador que, dentre outras funções, auxiliará as crianças e os jovens na curadoria junto aos livros. Assim, este capítulo se dedicará a esta figura atuante na mediação junto aos leitores, discutindo suas diferentes funções.

Como afirma Petit (2008), várias pessoas podem assumir o papel de mediador de leitura, mas há duas figuras que cumprem essa atividade com maior frequência: a professora e a bibliotecária¹². Logo, podemos inferir que é em um dos locais em que estas duas profissionais

¹² Utilizarei os substantivos femininos uma vez que estas profissões são exercidas majoritariamente por mulheres.

são mais presentes (ou deveriam ser)¹³, qual seja, as instituições educativas, em especial a escola, que a atividade de mediação acontece com regularidade. Por consequência, é possível refletir sobre como o público atendido na Educação Básica, em sua maior parte infanto-juvenil, seria privilegiado enquanto principal alvo de ações de mediação. Sendo assim, este texto deseja dialogar com essas mediadoras, professoras e bibliotecárias atuantes em escolas, cujas ações são imprescindíveis para que a formação de leitores aconteça nesse espaço.

Se falamos em duas profissionais que assumem a mediação, é preciso tecer algumas considerações também sobre os lugares, dentro da escola, em que essa prática costuma acontecer de forma mais frequente: a sala de aula e a biblioteca. Ambos os espaços devem ter livros de fácil acesso aos estudantes, mas enquanto a sala de aula tem um acervo menor e com curadoria da professora especialmente para a turma em específico, a biblioteca deve ter um acervo que abranja a comunidade escolar como um todo. Os rituais envolvidos à leitura também se modificam, uma vez que na sala, na maior parte das vezes, os livros estão dispostos em um lugar específico, decorado e organizado pela professora, ao qual os alunos fazem uso de acordo com regras que devem ser estabelecidas em conjunto. Na biblioteca, há todo um ritual a ser aprendido que difere daquele outro espaço, o que inclui rotinas de empréstimo e de devolução, formas de organização e de localização, bem como regras de uso do espaço. Nesse ponto é interessante mencionar a transformação no conceito de biblioteca ao longo do tempo, esta que deixa de ser o espaço do silêncio ao qual pouquíssimos têm acesso, almejando ser, hoje, um espaço de encontro plural, como defendem Moro e Estabel (2003, p. 30):

13 Faço esta ressalva em função de que o bibliotecário ainda não é uma figura presente na totalidade das escolas brasileiras. Igualmente, é preocupante que algumas escolas não tenham sequer a estrutura física da biblioteca ou um acervo correspondente ao número de alunos matriculados. Embora a Lei 12.244/10 tenha instituído a universalização das bibliotecas escolares, um acervo mínimo para elas e a presença obrigatória do profissional no prazo máximo de 10 anos, esses objetivos não foram alcançados. Tendo esse cenário posto, foi criado o Projeto de lei 4.003/20, que apesar de trazer um importante avanço no conceito de biblioteca escolar, prorroga o prazo para 2024.

[...] antes, vista como local de silêncio, quase um templo sagrado, hoje a biblioteca pulsa vida, descoberta, alegria, prazer. Imaginar uma biblioteca sem o burburinho de seus leitores, repletos de sonhos, expectativas, desejos é pensar em biblioteca como depósito, mausoléu.

Por isso, é preciso abandonar as representações antiquadas sobre esse espaço – que já foi inclusive o lugar de castigo – e sobre a pessoa que o gerencia – como a bibliotecária “velhota rabugenta” citada por Grogan (2001, p. 12). Quando falo em “regras de uso”, entendo que são combinações para uma boa convivência entre os que frequentam a biblioteca. Nesse sentido, equilíbrio é tudo, já que ela poderá abrigar tanto uma roda de leitura conjunta ou uma pessoa estudando solitariamente.

Ambos os lugares, sala de aula e biblioteca, requerem do mediador o ensino dos cuidados no manuseio dos livros. Cada estudante deve entender seu papel no zelo daquele objeto para que, após a leitura, ele esteja apto para o uso de outros leitores. Porém, devemos ter cuidado com os “cuidados excessivos”. Chegar em uma escola e ver exemplares em estado de novos, como recém retirados do plástico, é sinal de que não há circulação. Os livros devem estar nas mãos dos estudantes, pois guardá-los como objetos sagrados e invioláveis, tal como no passado, equivale a usurpar a sua finalidade. Sobre isso, lembro deste trecho do conto “Os objetos” de Lygia Fagundes Telles:

[...] aqui na mesa este anjinho vale tanto quanto o peso de papel sem papel ou aquele cinzeiro sem cinza, quer dizer, não tem sentido nenhum. Quando olhamos para as coisas, quando tocamos nelas é que começam a viver como nós, muito mais importantes do que nós, porque continuam. O cinzeiro recebe a cinza e fica cinzeiro, o vidro pisa o papel e se impõe [...] (TELLES, 2018, p. 181).

Livros sem leitura e, por consequência, sem leitores não têm sentido. Se pensarmos no livro enquanto “objeto que só existe quando

é lido” (HANSEN, 2019, p. 35), quantas estantes já vimos repletas de inexistências? Delegar ao livro a função de objeto decorativo é agir na contramão de nosso papel de promotores e disseminadores do conhecimento e da cultura. Por isso, devemos nos certificar do cumprimento da primeira lei de Ranganathan (2009, p. 6), considerado o “pai” da Biblioteconomia, que postula: “Os livros são para usar.”. Aquele exemplar com sinais de uso, carrega em si as marcas de mãos ávidas que percorreram suas páginas e devoraram suas letras. É, portanto, um objeto que cumpriu sua função.

Tal cenário se mostra complexo quando, para muitos sujeitos no Brasil, a escola não é só o local de seu primeiro contato com a leitura, como afirmam Paula e Fernandes (2014), mas “[...] no contexto brasileiro, a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e a escrever, e muitos têm sua talvez única oportunidade de contato com os livros [...]” (MARTINS, 1988, p. 25). Esse fato reafirma a importância do trabalho com os livros na escola e de que eles cheguem, efetivamente, às mãos dos leitores. Se parecia um tanto óbvia a defesa que fiz nos dois parágrafos anteriores, basta lembrar que um dos grandes problemas envolvendo o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – que hoje faz muita falta – era, em alguns casos, a permanência dos acervos dentro das caixas, não disponibilizados aos alunos por falta de instrução dos mediadores (MELO, 2019).

Se Martins (1988) afirmou, no final da década de oitenta, que a escola era, para muitos, o único local de acesso aos livros, os dados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, referentes ao ano de 2019, mostram que esse cenário, embora tenha tido alguns avanços, segue com problemáticas importantes; aqueles considerados não leitores dentro do escopo da investigação (48%), ou seja, que não leram nenhum livro (inteiro ou em partes) nos últimos três meses, relataram não terem lido mais em função da ausência de bibliotecas por perto (7%), do alto custo dos livros (5%), da carência de recursos

para aquisição (4%), da ausência de locais para compra onde residem (3%), da falta de acesso à internet (1%), entre outros (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020). Isso mostra que muitas famílias não têm acervos para dar início ao processo de formação de leitores em casa, para que depois seja continuado pela escola. São situações vivenciadas por vários brasileiros e que precisam estar em nossa mente quando planejamos e executamos ações de mediação.

Se os livros não estão em casa, na escola eles devem estar em abundância e é nela que “[...] os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer.” (LAJOLO, 2005, p. 12). Se “[...] o prazer da leitura é um prazer aprendido.” (LAJOLO, 2005, p. 5), ele precisa ser ensinado! E quem ensina? As mediadoras de leitura da escola!

Ter acesso aos livros é um primeiro passo para formar leitores, mas o ensino do prazer pela leitura vem, antes de tudo, do exemplo. Por isso, vários pesquisadores¹⁴ defendem que o mediador deve ser leitor, visto que “Não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual” (PETIT, 2008, p. 166, grifos da autora). Portanto, é a

14 Para citar alguns:

“Uma das premissas básicas para mediar à leitura na escola é que o mediador seja leitor, pois desta forma, ele terá mais claro para si mesmo, não apenas as metas pedagógicas, mas a sua própria experiência íntima com o texto poderá fazer diferença no processo de mediação.” (SILVA, 2015, p. 496).

“Para ser um agente de leitura a pessoa tem primeiro que gostar de ler, ter vontade e compromisso social de compartilhar esse gosto e sua experiência de leitura [...]” (SANTOS, 2009, p. 41)

“[...] De nada adiantam espaços bem construídos, modernos, com aparatos tecnológicos, se os principais agentes de leitura não forem preparados. E a preparação não começa de outra forma a não ser por um comportamento leitor.” (FRIZON; GRAZIOLI, 2018, p. 140).

“Viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros. Mas é sobretudo o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor.” (AGUIAR, 2011, p. 110).



partir do movimento de busca pela nossa formação leitora individual, da ampliação do nosso repertório de leituras, que poderemos ampliar os repertórios de outros leitores. Acredito que não há um ponto exato na vida em que podemos dizer que somos leitores “formados”, ou seja, um fim neste processo. A expressão “leitor experiente” talvez seja mais apropriada, uma vez que estamos em contínua experimentação e formação: há sempre um livro ou autor novo a conhecer, um gênero literário que não investimos tanto... Como dizem alguns leitores: a vida é muito curta para tudo que queremos ler.

No entanto, talvez a formação de leitores de literatura necessite de algo mais. Os dados da Retratos da Leitura apontam que entre os 5 e os 17 anos há índices relevantes de interesse pela leitura, mas que vão caindo gradativamente conforme o passar dos anos de vida dos sujeitos (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020). Ou seja, a faixa etária indicada fica dentro do período escolar regular, indicando o possível sucesso das instituições educativas nas ações envolvidas à leitura; porém, o término dos estudos na Educação Básica vem acompanhado de um abandono progressivo da leitura, apontando que as ações de formação de leitores devem ser contínuas, almejando também os adultos e idosos, grupos que são menos colocados em foco nas ações de incentivo à leitura. Por isso, mais que formar leitores, é preciso fidelizar, no sentido de que se tornem clientela fiel dos livros literários ao longo de toda a vida. Essa fidelização traz benefícios não só para aquilo que já é de conhecimento geral, como o aprimoramento do vocabulário, a ampliação do repertório cultural e das experiências estéticas, mas, segundo estudos recentes, também provoca mudanças na experiência de empatia dos sujeitos que leem, em especial ficção (OATLEY, 2016).

Até aqui foi possível esboçar alguns itens a serem observados na prática de mediação da leitura na escola: características e rituais dos dois principais locais em que a prática acontece nesse espaço (sala de aula e a biblioteca); o ensino do cuidado com os livros, estes

que devem estar disponíveis aos leitores, uma vez que a escola pode ser o principal local de acesso às obras para muitos deles e, por fim, o exemplo do mediador como componente importante para formar e, quem sabe, fidelizar os leitores iniciantes. Esses são aspectos importantes e subjacentes às funções do mediador de leitura na escola.

Figura 2 – “Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura”.

A partir da leitura do livro “Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura” (Figura 2), de Cecília Bajour (2012), é possível traçar uma equação (Figura 3) que permite visualizar as funções do mediador de leitura:



Fonte: Bajour (2012).

Figura 3 – Equação Bajour.



Fonte: produzida pela autora.

Tal composição, apelidada de “equação Bajour”, demonstra as funções principais do mediador: selecionar, ler, escutar e conversar. É importante ressaltar que, nesta equação, a ordem de alguns fatores não altera os resultados, ou seja, a escuta e a conversa podem acontecer durante o momento da leitura; a conversa, inclusive, pode dar alguns indícios ao mediador no processo de seleção da próxima obra a ser lida. Com esta ressalva, será discutido a seguir sobre cada uma dessas funções, em um diálogo permanente com o livro de Bajour (2012).



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”.

Com isso, aponto para não ignorarmos a importância, por exemplo, de “Menina bonita do laço de fita” (de Ana Maria Machado), obra que tem alta circulação na escola mesmo após quase 40 anos de seu lançamento, mas é problemático que este seja o único livro que apareça ano após ano e mais discutível ainda quando aparece somente próximo ao Dia da Consciência Negra. Isso não quer dizer que esta obra não deva ser selecionada para mediação, pois é um bom livro que deve ser apresentado às crianças, no entanto que este seja o único livro sobre a temática, lembrado apenas em uma data específica, é muito limitante e demonstra um baixo interesse do mediador em conhecer mais obras e em comprometer-se com pautas sociais; novamente, é preciso ser leitor, ampliar o nosso repertório primeiro, o que impactará em seleções com mais diversidade e, conseqüentemente, com potencial para ampliar também a bagagem de leituras e as vivências de mundo daqueles que iremos mediar.

Ainda sobre a seleção e as repetições, há também o lado dos mediados: aqueles livros que fazem sucesso na sala de aula ou na biblioteca e que são requisitados à leitura com frequência. Por experiência pessoal, vejo grande motivação, em especial dos leitores de Educação Infantil e do início do Ensino Fundamental, em torno das histórias acumulativas, alguns exemplos clássicos: *O Grande Rabanete* (Tatiana Belinky), *Bruxa, Bruxa, Venha à minha festa* (Arden Druce) e *A*

casa sonolenta (Audrey Wood), todos já no mesmo nível de “cânones literários-escolares”. Não há mal em, de forma eventual, trazê-los novamente para a roda, mas é possível buscar outras histórias que sigam esta mesma formação, o que atenderá, ao mesmo tempo, o gosto dos leitores e ampliará seus repertórios. Uma autora e ilustradora que tem se dedicado, recentemente, a produção de obras no mesmo estilo das mencionadas é alemã Susanne Straßer (2016; 2017; 2020), cujos livros “Bem lá no alto”, “Muito cansado e bem acordado” e “Baleia na banheira”, podem encantar os leitores que clamam por histórias acumulativas.

Além disso, a tarefa de seleção não deve ser apenas de responsabilidade do mediador: praticar a escolha democrática do que será lido é uma forma de valorizar as escolhas dos mediados e de auxiliá-los a construir, paulatinamente, a autonomia na formação de seu gosto literário. Por isso, no exercício dessa democracia, devemos deixar de lado nossos prejulgamentos para com aqueles livros que caem no gosto dos leitores iniciantes, mas não tanto no da escola, como os *best sellers* em série (como *Harry Potter*), sobre os quais ainda se tem muito preconceito, como discute Ceccantini (LITERATURA..., 2010). Foi e ainda é a partir deles (e das histórias em quadrinhos e dos livros de imagens, entre outros) que muitos leitores iniciaram e iniciam seu percurso no mundo da leitura, na contramão de toda a marginalização conferida a estes textos, assim como observa Bajour (2012). Marginalização esta que foi por muito tempo referendada no âmbito da escola, embora haja avanços no sentido de permitir outras leituras para além das canônicas e clássicas, ainda se vê um pouco desse preconceito e devemos buscar combatê-lo, fazendo valer outro dos direitos imprescindíveis do leitor: o “Direito de ler qualquer coisa” (PENNAC, 1993, p. 154).

Devemos buscar, então, textos “[...] vigorosos, abertos, desafiadores [...] que provocam perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações [...]” (BAJOUR, 2012, p. 27). Histórias tão boas que, assim como observa Fellini na tirinha a seguir (Figura 4), tragam

a possibilidade de fazer o leitor, neste caso a Enriqueta, “voar”. Com o alerta, no entanto, para que nossos critérios de seleção não sejam atravessados por demandas extraliterárias (BAJOUR, 2012), que acabam por deixar a obra e seu valor estético, artístico e literário em segundo plano. É o caso citado por Peter Hunt (2010) – também comentado nos capítulos 7 e 8 – do livro que é pensado como “bom para”: ensinar sobre a importância da amizade, sobre o respeito à natureza, entre outros, o que acaba por reduzir a obra a um instrumento meramente pedagógico. O livro deve ser valorizado e selecionado por ser bom em si mesmo, respeitando a possibilidade de plena inutilidade da literatura, tal como defende Azevedo (1999, p. 5):

A literatura [...] é uma arte (em oposição à ciência) feita de palavras; [...] 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).

Figura 4 – Enriqueta lendo um bom livro.



Fonte: Liniers (2018, documento eletrônico).

Em tradução livre: “Deve ser um bom livro”.

O capítulo 10 irá ampliar o debate sobre o processo de seleção, discutindo qualidade literária e opções temáticas, bem como problematizando as censuras.



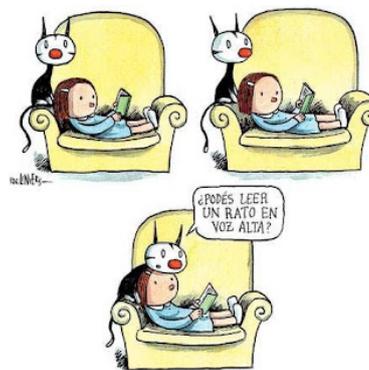
Passando para a etapa da leitura, conhecer previamente os textos que serão lidos garante a “[...] autoconfiança na hora da prática e [...] a capacidade de uma escuta apurada no momento da leitura e da conversa sobre esses textos.” (BAJOUR, 2012, p. 55). O estudo da obra que será mediada é essencial para que o mediador reflita sobre formas de apresentá-la, uma vez que não há receita que valha para todos os livros, ou seja, “[...] não existe uma fórmula única para penetrar nos textos.”. (BAJOUR, 2012, p. 63). Aquele momento em que tiramos um livro aleatório e desconhecido da cartola, porque sobrou tempo ou porque foi necessário um improviso, pode se tornar problemático quando o mediador se depara, com a leitura já em andamento, com um conteúdo que não é adequado a idade ou ao contexto dos estudantes, com um exemplar faltando páginas e, da mesma forma, com um livro que pode ser maravilhoso, mas a nossa forma de apresentá-lo, pela falta de conhecimento sobre a obra, não foi a mais motivadora.

Sobre as formas de apresentar os livros, comumente se inicia pelas antecipações em torno da “embalagem” do livro – ou seja: primeira, segunda, terceira e quarta capas – escutando as suposições dos demais participantes da roda de leitura e fazendo questionamentos provocativos. No entanto, uma vez que não há receita, essas antecipações nem sempre precisam ser feitas ou precisam ser feitas logo no início. Como ressalta Bajour (2012), as antecipações se mostram potentes quando há material narrativo presente nesses locais. Há livros, em especial os ilustrados, em que a história começa na capa, contendo elementos para leitura inclusive na folha de rosto, na de guarda, na em que está presente a ficha catalográfica e até lá no final, no colofão. Não devemos ignorá-los e pular para a página em que começa o texto verbal ou a narrativa visual que “recheia” a obra. Aliás, é importante que os estudantes conheçam todas essas partes que constituem o objeto livro, para que entendam as suas funções e o compreendam em sua completude.

Durante a leitura, as pausas para conversar sobre o que está sendo lido são muito potentes para a construção coletiva de significados. Aliás, devemos incentivar essas participações, indo na contramão de práticas monológicas centradas no mediador (BAJOUR, 2012). Em tais práticas, rotineiramente, pouco se incentiva que os participantes da roda de leitura produzam seus próprios sentidos em torno daquilo que está sendo lido e compartilhem com os demais, incorrendo em antecipações e perpetuações de significados previamente estabelecidos pelo mediador.

Por fim, o momento da leitura pode ser acompanhado de adereços, fantoches, fantasias, varais, aventais e outros. Porém, deve-se ter cuidado com a espetacularização que secundariza ou apaga o livro (BAJOUR, 2012), que deve ser o ator principal. Retomando aquilo que já foi dito aqui: 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, tal qual a que pede Fellini para Enriqueta (Figura 5), segurando o livro, que tem sobre si todos os olhares, pode ser o suficiente para a realização de uma boa mediação.

Figura 5 – Leitura em voz alta.



Fonte: Liniers ([201-?], documento eletrônico).

Em tradução livre: “Podes ler um pouco em voz alta?”



A arte da escuta não vem “instalada” no *hardware* do mediador, ela precisa ser aprendida (BAJOUR, 2012), o que acontece no ato, ou seja, no contato contínuo com os leitores. Não há uma receita determinada de antemão que solucione os problemas para a efetivação de uma boa escuta, isso acontece porque nossos interlocutores, especialmente na escola, estão sempre mudando e demandando de nós diferentes formas de ouvir e dialogar, em uma apuração constante desse sentido. Escutar “É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler.” (BAJOUR, 2012, p. 45).

A escuta, que é central no pensamento de Bajour (2012), foi colocada na equação antes da conversa por um motivo específico: que o mediador sempre lembre de ouvir os participantes da roda antes de falar. A escuta precisa ser valorizada pelo mediador e o lugar de fala livre dos estudantes deve ser assegurado. Em especial quando se trata de crianças, quando o mediador se antecipa a falar sobre a leitura, elas tendem a ratificar aquilo que ele diz ao invés de expressar, talvez, uma opinião divergente a da professora ou da bibliotecária que está conduzindo a mediação.

Opiniões divergentes, sentimentos ruins em relação ao que foi lido e o fato de não gostar da obra escolhida é algo natural, que pode ser manifestado e não reprimido pelo leitor ou pelo mediador. Construir opinião própria sobre a leitura, manifestá-la de forma compreensível aos demais e saber dialogar com quem pensa de forma diferente, são competências que devem ser incentivadas em uma comunidade de leitores.

Em uma roda de conversa iniciada pelas “verdades” proferidas pelo mediador (leitor experiente) em relação ao texto, dificilmente o leitor iniciante se sentirá à vontade para expressar-se de forma livre durante o diálogo. Ao colocar-se na posição de escuta em primeiro lugar, “[...] A teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos.” (BAJOUR, 2012, p. 40-41).

O último momento da nossa equação é o da conversa, embora ela possa acontecer durante o período da leitura, uma vez que, como já foi dito anteriormente, pausar é produtivo e a ordem de alguns fatores não altera o resultado. Inclusive, para Bajour (2012), a conversa também é leitura, uma vez que “[...] Falar dos textos é voltar a lê-los.” (BAJOUR, 2012, p. 23). A comunidade de leitores que se estabelece em torno de um texto é capaz de produzir, de uma única vez, sentidos individuais e coletivos, porém este último só é possível quando ocorre partilha, ou seja, a conversa, entendida como “[...] encontro de saberes literários [...]” (BAJOUR, 2012, p. 47). Nesse encontro não interessa descobrir quem sabe mais ou menos, mas sim observar as diferentes nuances de interpretação possíveis e as diversas reverberações que um texto pode causar em um grupo de leitores.

Se pensarmos nas consequências da leitura solitária e da leitura conjunta, seguida de conversa, é possível afirmar que alguns sentidos podem ser alcançados somente no coletivo, uma vez que é na conversa, no encontro de diferentes interpretações individuais, que os leitores poderão chegar a conclusões que talvez não seriam elaboradas solitariamente (BAJOUR, 2012). É o caso de Enriqueta que, somente na conversa com Fellini, deu-se conta de algo desconcertante (Figura 6):

Figura 6 – Conversa literária entre Enriqueta e Fellini.



Fonte: Liniers (2016, documento eletrônico).

Em tradução livre: Fellini: “Porque estás tão triste?”. Enriqueta: “Estou lendo Mulherzinhas de Louisa May Alcott e cheguei na parte em que Beth morre.”. Fellini: “Em que ano se passa a novela?”. Enriqueta: “Em 1865.”. Fellini: “Então já morreram todas.”



Em concordância com o que foi apresentado no capítulo 8, o momento da conversa não deve ser pautado pelo “abandono” dos leitores, ou seja, a espera de que eles se organizem e exponham suas interpretações sobre a leitura sem nenhuma intervenção do mediador. Inclusive, em especial para as crianças ou para grupos recém-formados (que não conhecem bem uns aos outros), pode ser difícil expressar-se livremente sem algum tópico definido para iniciar a conversa. Por isso, para que este momento seja produtivo, antes de tudo, o mediador precisa conhecer a obra e sistematizar algumas perguntas que podem ser feitas para mobilizar o diálogo. O capítulo 8 também fornece algumas ideias para a formulação de perguntas que podem ser fomentadoras para este momento da conversa.

Os questionamentos em torno de um livro devem incitar o retorno ao texto em busca de respostas (BAJOUR, 2012). No entanto, nem sempre essas respostas serão encontradas, como a famosa incógnita literária: Capitu traiu ou não Bentinho? (Em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis). O texto não nos dá elementos para ratificar nada, mas fornece pistas para uma boa conversa baseada em teorias e conjecturas leitoras. Nem todas as perguntas terão respostas únicas ou chanceladas pelo texto, por isso alguns questionamentos ficarão em aberto. Não devemos ter medo dessa abertura, uma vez que, conforme já dito anteriormente, mesmo que ocupemos a tarefa de mediação, não somos detentores da verdade sobre os textos. Ou seja, se a materialidade não consegue responder às perguntas, o mediador não deve ocupar o lugar de tentar respondê-las, mas sim incentivar que os leitores argumentem seus pontos de vista baseados na leitura, sem que haja uma resposta correta ou incorreta.

Ser mediador de leitura envolve muita responsabilidade com os leitores e um processo de estudo permanente com vistas a qualificar cada uma de suas funções. De acordo com o que discutimos aqui, para fazer uma boa seleção é preciso, antes de tudo, ser leitor; para

conduzir adequadamente uma leitura é preciso conhecer aquilo que se lê; para escutar com acuidade, é preciso silenciar-se e, primeiro, valorizar as contribuições dos leitores e, por fim, para uma conversa profícuca, é preciso estudar o texto e sistematizar perguntas mobilizadoras. São alguns caminhos que podem ser percorridos para que, aqueles livros que ficam “nas estantes da memória”, sejam resultado da tentativa de um mediador de leitura em auxiliar na “criação de esconderijos” em cada leitor (Figura 7).

Figura 7 – Enriqueta, Fellini e os esconderijos.



Fonte: Liniers ([2014?], documento eletrônico).

Em tradução livre: “Quando terminas um bom livro não se acaba. Se esconde dentro de ti.”

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17108.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista Signos**, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999.

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

FRIZON, Josué Rodrigues; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Mediação de leitura:** possibilidades e experiências. Revista Diálogos, v. 6, n. 2, maio/ago., 2018.

GROGAN, Denis. **A prática do serviço de referência.** Brasília: Brique de Lemos, 2001.

HANSEN, João Adolfo. **O que é um livro?** São Paulo: Sesc; Ateliê Editorial, 2019. 67p. (Coleção Bibliofilia).

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil:** 5ª edição. [S. l.]: IPL, 2020. 153 slides, color. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler:** o que eu faço? Campinas, SP: CEFIEL, 2005.

LINIERS. Enriqueta está triste. **El País**, [S. l.], 16 abr. 2016. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2016/04/17/eps/1460844031_146084.html. Acesso em: 14 mar. 2022.

LINIERS. **Macanudo.** Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011. v. 4.

LINIERS. Un buen libro te hace volar. **El País**, [S. l.], 28 abr. 2018. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2018/04/20/eps/1524221694_739102.html. Acesso em: 14 mar. 2022.

LINIERS. [Tirinha]. [S. l.: s. n., 2014?]. Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/19/71/ad/1971ada82ef49ad41d1dc4c8ba84687b.jpg>. Acesso em: 12 set. 2021.

LINIERS. [Tirinha]. [S. l.: s. n., 201-?]. Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-WnGQRCKpOYQ/Tx8mErhXqrl/AAAAAAAAAFIg/jv3ov5kt2ls/s320/vozalta.jpg>. Acesso em: 12 set. 2021.

LITERATURA sem preconceito [Entrevista com João Luis Ceccantini]. Letra A: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 6, n. 23, p. 12-14, ago./set. 2010. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2010_JLA23.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

MARTINS, Maria Helena. Ampliando a noção de leitura. *In*: MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura.** 10. ed. São Paulo, Brasiliense, 1988. p. 22-35.

MELO, Camila Alves de. **História e memória do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e suas contribuições para a formação de alunos-leitores.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universi-

dade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/212446>

OATLEY, Keith. Fiction: simulation of social worlds. **Trends In Cognitive Sciences**, [s. l.], v. 20, n. 8, p. 618-628, ago. 2016. Disponível em: [https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613\(16\)30070-5?_returnURL=http%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii-%2FS1364661316300705%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613(16)30070-5?_returnURL=http%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii-%2FS1364661316300705%3Fshowall%3Dtrue). Acesso em: 13 abr. 2020.

PAULA, Flávia Ferreira de; FERNANDES, Célia Regina Delácio. Literatura infantojuvenil, políticas públicas de leitura e formação de leitores. **Revista de Políticas Públicas**, v. 18, n. 2, p. 587-601, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321133267021>. Acesso em: 01 jul. 2019.

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

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

RANGANATHAN, Shiyali Ramamrita. **As cinco leis da biblioteconomia**. Tradução de Tarcisio Zandonade. Brasília: Bricquet de Lemos, 2009.

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.

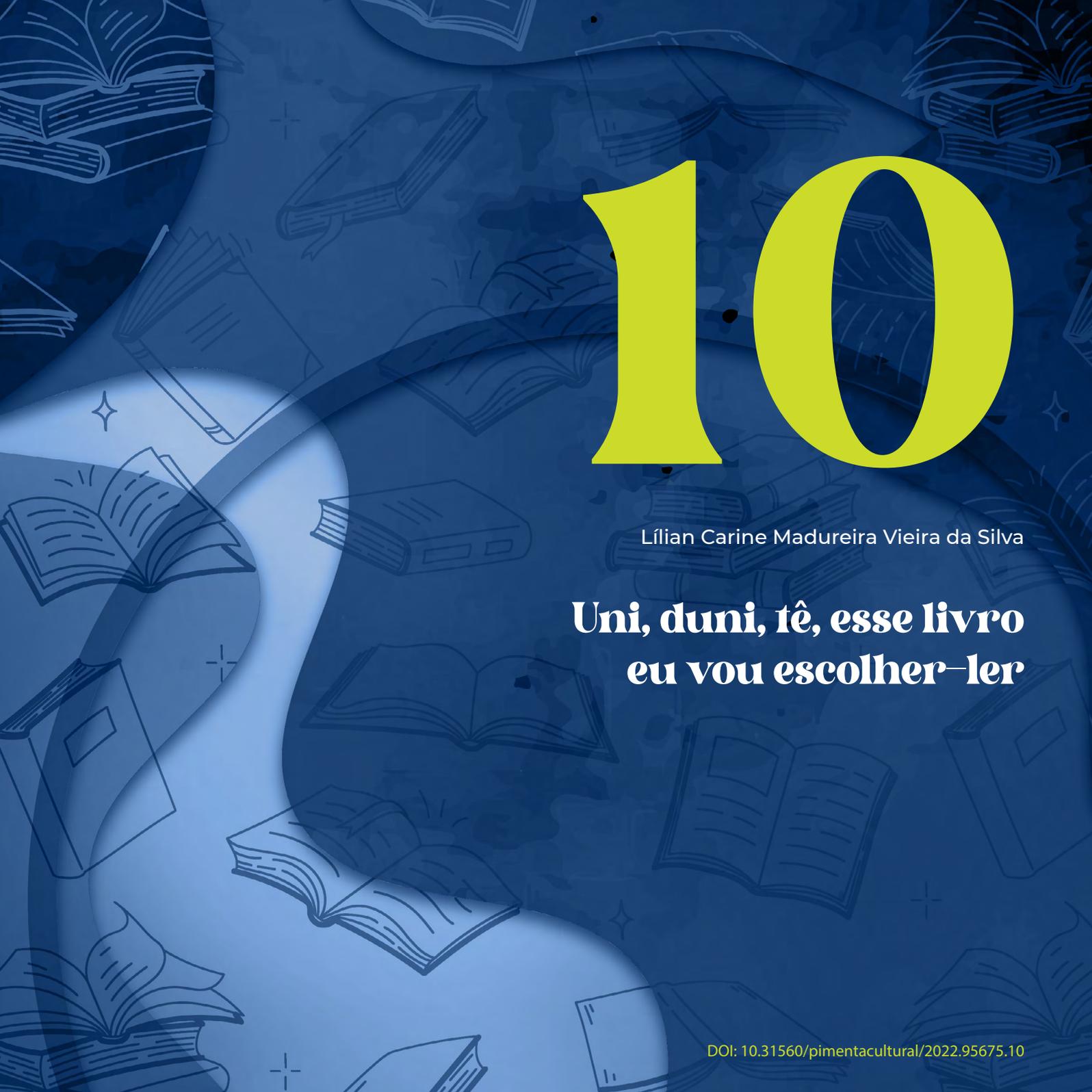
SILVA, Rovilson José da. Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. **Informação & Informação**, Londrina, v.20, n. 3, p. 487-506, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/15390/17677>. Acesso em: 10 jul. 2021.

STRAßER, Susanne. **Baleia na banheira**. Tradução de Julia Bussius. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

STRAßER, Susanne. **Bem lá no alto**. Tradução de Julia Bussius. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

STRAßER, Susanne. **Muito cansado e bem acordado**. Tradução de Julia Bussius. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

TELLES, Lygia Fagundes. **Os Contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

The background is a dark blue gradient with a pattern of white line-art illustrations of books, some open and some closed, scattered across the surface. A large, bold, yellow number '10' is centered in the upper half of the image. The overall theme is educational and literary.

10

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

**Uni, duni, tê, esse livro
eu vou escolher—ler**

COMO NASCE UMA BOA NAVEGADORA¹⁵ DE LIVROS?

No livro *Fragatas para terras distantes*, Marina Colasanti (2004) abre o primeiro capítulo com uma citação na qual afirma: os livros são como fragatas que nos levam a terras distantes. Concordo plenamente e acrescento: quem está nestas fragatas precisa ser bom navegador, conhecer as estrelas e o vento para velejar para essas terras distantes e ricas.

A prática no mar, leva à maestria para navegar, assim como a prática da leitura nos leva a sermos boas “escolhedoras” de livros infantis. Essa é a questão chave; ao ler, adquiro experiência como leitora, crio meu perfil literário e reconheço qualidade ou não em uma obra infantil. Quero dizer que, não há uma técnica, muito menos fórmula mágica para aprendermos a escolher bons livros, há entrega. Falo de entrega, enquanto leitoras, ao mundo fantástico que a literatura infantil pode proporcionar.

Vejam bem, eu escrevi “que a literatura infantil pode proporcionar” pois nem todo livro será uma fragata que nos levará a terras distantes, cheias de aventuras, romances, reviravoltas. Nem toda leitura nos fará rir ou chorar de tanto que nos envolvemos com a trajetória das personagens. Precisamos entender que, para formar leitores literários e críticos é essencial conhecer e LER livros de literatura infantil.

Neste capítulo, que traz o conteúdo do quarto encontro do curso “LER para mediar: o livro infantil na roda”, proponho explorarmos os mares da literatura infantil e a possibilidade de que esses livros nos levem a terras distantes; a mundos que guardamos em nossa imaginação depois que fechamos os livros, e que não deixamos de habitar.

¹⁵ Assim como no capítulo anterior, vou me referir a leitoras e profissionais no feminino pelo fato de que a grande parte da força de trabalho nesta área da educação é feminina. Também no curso que motivou este livro a presença feminina foi predominante.

Ainda existe, dentro de mim, uma Lílian menina, que amaria conhecer a Terra do Nunca, ou brincar na rua com o Menino Maluquinho.

Vamos conversar um pouco a respeito da qualidade dos livros infantis, a respeito dos temas abordados nas mediações e a tão polêmica censura tendo em contrapartida o bom senso. Concluindo que os bons livros infantis são eternos.

MAS ENTÃO, O QUE É CONSIDERADO QUALIDADE NA LITERATURA INFANTIL?

“[...] um livro que vale a pena ser lido apenas na infância não vale a pena ser lido.” (LEWIS, 2018, p. 94).

Lewis (2018) é pontual: livro bom é o que mexe com os leitores por toda a vida. Isso é bastante fácil de constatar, como por exemplo, com os contos de fadas. Todos nós, adultos, temos nosso conto favorito e, se convidados a falarmos a respeito de nossa história favorita, teremos bastante o que dizer. Vamos falar sobre o quanto foi lida e relida, lembraremos a tensão causada pelo lobo ou pela bruxa e o grande alívio do final feliz; vamos falar também das ilustrações das edições que tínhamos em mãos, ou ainda das vozes de quem nos mediava ou contava a história. Não é à toa que os contos de fadas são histórias seculares e continuarão a circular na sociedade mesmo quando não estivermos mais aqui.

Pensando nesta pista valiosa, entregue de bandeja por Lewis, quais outras histórias mexem com vocês como os contos de fadas fazem tão bem? Primeiro, é preciso admitir, saber encontrar bons livros não é tão simples, nem fácil, não depende apenas de sermos leitoras. Gostar de literatura infantil e consumir esse gênero literário é um grande passo, mas o que mais está em jogo na hora de escolher os livros

infantis que vamos compartilhar com nossas turmas nas escolas e com as crianças de nossas famílias?

Trago mais uma pista, desta vez de Hunt (2010, p. 81), ele salienta que “Quem quer que tenha lido muitos livros para criança quando adulto provavelmente concordará que é o tipo mais gratificante de leitura.”. Sendo assim, a máxima é a de que: para sabermos escolher bons livros precisamos gostar muito de ler livros. Os autores, escritores, críticos, costumam nos dar essas pistas, que nos orientam a respeito do que seria uma boa literatura infantil. E eu não poderia concordar mais: livros infantis bons são os que valem a pena serem lidos não apenas na infância. Muitos de meus livros favoritos são infantis, inclusive livros para bebês. Ao aprendermos a olhar para a literatura infantil, ao consumirmos e ao apreciarmos, entendemos cada vez mais sobre como fazer boas escolhas.

Ademais, os bons livros, são os livros bons para mediar. Os livros bons para mediar são aqueles que despertam a conversa na roda de leitura. Isso, mais que uma pista, é um fato! Os livros que trazem um enredo tolo, sem provocações (por que não?), uma narrativa que explica tudo ao leitor, que menospreza o senso crítico e a inteligência da criança; um livro bom para cumprir alguma finalidade educativa, e não estou falando de livros paradidáticos, provavelmente não formará leitores literários, mais ainda se a mediação for quase que um inquérito policial para as crianças que acabaram de ouvir ou ler a história. Aqui falo do momento de leitura que não se aplica ao momento do aprender a ler, a interpretar, ali as perguntas são essenciais.

É indiscutível que “A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta.” (BAJOUR, 2012, p. 27). Mas nem todos os textos são vigorosos ou desafiadores. Retomo Colasanti (2004, p. 17), que deixa claro: “A leitura [...] nos fornece vários tipos de prazer, de

diferentes intensidades. Nem todos os livros são fragatas. E a maioria deles não nos leva a terras distantes. A maioria, a bem dizer, não nos leva sequer além da esquina.”

Muita coisa está envolvida na produção de livros, desde o processo de escrita até a chegada do livro em nossas mãos. Primeiramente, é preciso evidenciar o papel importante que as editoras e as livrarias têm, afinal é através delas que os livros chegam até nós. Ou seja, precisamos entender que vender livros são negócios e, como qualquer negócio, visam o lucro. Por isso existe tanto livro ruim, que são verdadeiras fragatas furadas, mas que são campeões de vendas.

Acontece que,

A leitura e a experiência estética encontram-se entre os exercícios mais radicais de liberdade. Porém, por estratégias econômicas dos grandes grupos editoriais, o leitor - e mais ainda o leitor criança e o leitor jovem - é, muitas vezes condicionado de antemão por informações e conteúdos impostos por meio de elementos extraliterários. (ANDRUETTO, 2012, p. 57-58).

Há trabalho massivo de divulgação nas redes sociais com influenciadores famosos, brindes inúteis mas que enchem os olhos dos consumidores e assim histórias ruins com ilustrações piores ainda tomam conta das prateleiras das salas de aula, bibliotecas escolares e das casas e essas histórias ruins tendem a ser queridas, inclusive.

Muitos temas de livros são encomendados a escritores por editoras. Isso não é uma novidade do mercado editorial, Lewis (2018) comenta a respeito desta prática há cerca de um século. Isso quer dizer que muitas editoras se aproveitam do que está acontecendo na sociedade para encomendarem histórias, como podemos constatar, por exemplo, com o empoderamento feminino e a onda “antiprincesas” provocando um tsunami de recontos e biografias femininas de qualidade literária duvidosa. Essas obras são divulgadas exaustivamente nas redes sociais, expostas nos locais de destaque das livrarias. Não estou

falando que o feminismo não é importante, sou uma mulher feminista, leitora, que aprecia bons textos literários. Sejam com princesas usando vestidos cor de rosa ou não.

E então chegamos naquele momento; o de escolher qual caminho tomar. Qual fragata fará a melhor viagem, para as terras mais pitorescas e vibrantes? O que queremos apresentar ao leitor em formação? Afinal, somos nós, adultos, que selecionamos, na maior parte do tempo da infância de nossas crianças, o que elas vão conhecer do mundo da literatura.

Os temas que os livros trazem costumam ser decisivos na hora da aquisição de um livro ou da leitura do mesmo. Às vezes o próprio título já é motivo para torcer a boca e abandonar uma excelente fragata que nos levaria ao lugar mais incrível que nem em nossos sonhos mais loucos poderíamos imaginar que existiria.

TEMAS NA LITERATURA INFANTIL: POR QUAIS MARES QUEREMOS NAVEGAR?

Não é raro alguém me procurar pedindo sugestões de livros para determinada idade ou situação, para trabalhar com a turma determinada temática. Geralmente procuram por uma história que cumpra um objetivo bastante específico. Certa vez quem me procurou foi uma amiga de longa data, queria dar um livro para a afilhada. A menina, de 6 anos, adorava as princesas e já tinha ganho um livro de princesas, dessa vez minha amiga queria dar algo que retratasse essas personagens de forma diferente.

Logo enviei uma lista com várias opções: princesa que se separava do príncipe, princesa negra, princesa que não queria casar, princesa que salvava o príncipe. Na lista estava “Até as princesas soltam pum”, de Ilan Brenman (2008) com ilustrações de Ionit Zilberman. Foi o mais recomendado por mim, sugeri que minha amiga ouvisse a contação da história no *Youtube*. Alguns minutos depois ela me enviou uma mensagem, falando que o livro tinha um tema pesado, era demais, e que provavelmente a mãe da afilhada não gostaria daquela coisa de soltar pum.

O tema do livro não é o pum ou a escatologia gratuita, apenas pelo grotesco, mas trata de um aspecto importante na vida real: ninguém é perfeito o tempo todo, nem as princesas, e todos nós cometemos “deslizes”, nem que seja um punzinho após comer duas barras de chocolate inteiras, como fez a Cinderela antes de ir ao baile. No final disso tudo, a afilhada de minha amiga foi privada de ouvir uma história divertida, que gera conversa, risadas, indagações e reflexões.

O tema do feminismo envolvendo princesas e bruxas, quase sempre com o mote do empoderamento e independência, viveu um *boom* em meados de 2016 e segue se firmando seis anos depois. Os livros dentro desta temática, como mencionei, em sua maioria seguem uma linha pouco literária, que demonstram, nos tantos e tantos recontos publicados, na maioria das vezes, pouca pesquisa a respeito das histórias que já foram contadas e os motivos de serem daquele jeito.

Apesar de existirem essas fragatas furadas, também há muitos livros muito bons que tratam de desmanchar estereótipos femininos sem a apelação comercial que se aproveita do Movimento Feminista. Livros que nos levam em ótimas viagens literárias. No encontro ministrado por mim no curso LER para mediar: o livro infantil na roda, trago alguns exemplos de bons livros dentro de determinados temas. Farei o mesmo agora, mas de forma reduzida. Sigamos com as princesas.

Penso que as princesas são os personagens infantis mais criticados atualmente. Essas princesas clássicas possuem uma função importante nas histórias em que são protagonistas, mas isso é tema para uma outra escrita. No encontro do curso apresento especificamente as princesas diferentes, como as que soltam pum.

Para esta escrita destaco “A princesa sabichona” de Babette Cole (1998). É uma obra lançada originalmente em 1986, ou seja, há quase 40 anos já tínhamos acesso a um livro com uma personagem princesa que bate de frente com estereótipos de feminino.

Figura 1 – A princesa sabichona.

A Princesa Sabichona



Babette Cole

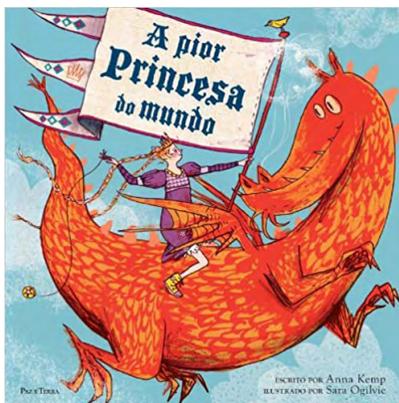
Fonte: Cole (1998).

“A Princesa Sabichona não queria se casar. Gostava de ser solteira.” (COLE, 1998, n. p.), essas são as primeiras frases do livro. Nos deparamos com uma princesa rica e bonita cheia de pretendentes mas que preferia ser solteira e cuidar de seus bichos de estimação (leia-se monstros). Ela não usa vestidos bufantes, mas está sempre usando sua coroa. Sendo obrigada a casar, a Sabichona impõe uma série de provas para que os príncipes pomposos e chatos cumpram e ganhem sua mão. As provas são impossíveis e nenhum deles consegue cumprí-las. O final é engraçado e feliz.

No livro, evidentemente feminista e contestador sobre as escolhas que a sociedade impõe a nós, mulheres, não há discurso panfletário. Panfletário no sentido de ter frases de efeito como “você pode ser o que você quiser”; “sua felicidade não depende de ninguém”, não há um diálogo que sai explicando a história para as crianças. Um bom livro literário basta por si mesmo.

A narrativa nos conta a respeito de uma moça que escolhe como quer viver, apesar de ir contra os costumes e hábitos aos quais muitas vezes estamos presas. Independente de classe social e etnia existe uma certa “fórmula” aceitável sobre ser mulher no ocidente: ser comportada, de preferência casar e ter filhos, ser discreta, estar sempre arrumada, não ter tatuagem nem beber, e também não ser divorciada, como a princesa que veremos a seguir.

Figura 2 – A pior princesa do mundo.



Fonte: Kemp (2012).

Soninha é “A pior princesa do mundo” de Anna Kemp (2012) com ilustrações de Sara Ogilvie. Este é um livro do século XXI, lançado originalmente em 2012. Nele, somos apresentados à Soninha, uma princesa tradicional, usa vestido longo com mangas bufantes, tem o cabelo comprido e vive numa torre à espera de ser resgatada por um príncipe valente e então finalmente poder viver sua vida. Conhecer o mundo e viver aventuras ao lado de seu amor era tudo o que ela queria.

Mas as coisas não acontecem como a princesa tanto sonhou. Ela é resgatada por um príncipe pomposo, mas sai de uma torre para outra, afinal, lugar de princesa é dentro de casa, cercada de vestidos e serviçais. Soninha vive uma grande decepção:

Para onde me leva, meu amor?

Ao meu castelo, minha flor. Pombinha linda, amada e preciosa.
Viveremos os dois em uma cobertura fabulosa.

Mas, príncipe, eu quero sair por aí, fazer coisas divertidas e me distrair.

Impossível, vossa alteza! O que você aprendeu na escola de princesa? Eu uso armadura, você usa vestido. Escolha um: seu armário está sortido. Sorria muito, mantenha a rotina. Lutar com dragão não é coisa de menina. (KEMP, 2013, n.p.)

A princesa não consegue acreditar em tudo o que ouve, até que aparece um dragão enorme e tudo muda. Seu final também é feliz pois ela se separa do príncipe pomposo e percebe que pode buscar sua própria felicidade. Este é mais um livro feminista, que desconstrói estereótipos do feminino e que não é comercial. Ao contrário, é literário, gostoso de ler, divertido e reflexivo. Tudo depende também da mediação, da conversa que teremos com as crianças na roda de leitura. No caso de um bom livro, ele por si só, já desperta a conversa pois a história que conta é interessante.

Outra personagem feminina que vem ganhando diferentes representações e indo contra estereótipos é a bruxa, como a Hildegarda Espinhenta das Cruzes Tortas Chulezenta da Silva, protagonista de “Era uma vez uma bruxa” de Lia Zatz (1998) e ilustrações de Rogério Borges, uma história lançada há 24 anos.

Figura 3 – Era uma vez uma bruxa.



Ali conhecemos essa personagem, cansada de ser uma bruxa tradicional que vive na floresta. Decide ir para a cidade grande assustar as crianças de lá, mas acontece que essas crianças não têm mais medo das bruxas de contos de fadas e quem se assusta com tudo o que acontece na cidade é Hildegarda. Mas, esperta como toda bruxa, ela volta para a floresta e decide ensinar os sustos modernos para

Fonte: Zatz (1998).

os monstros tradicionais se adaptarem aos novos tempos. O livro é escrito em enigmas e traz essa bruxa atrapalhada, mas que sabe tirar proveito de seus planos que deram errado.

Outro tema que vem ganhando destaque e é de extrema importância para toda a sociedade são os livros com protagonismo negro. Existe um apelo comercial forte também nesta temática, mas a história da corrida editorial, especificamente de livros com personagens negros, foi impulsionada a partir da necessidade de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas. Esta Lei trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em nossas escolas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003)

Antes de 2003, ano de promulgação da Lei, havia pouca literatura infantil nacional de qualidade com protagonismo negro¹⁶. A partir

¹⁶ Para saber mais a respeito deste episódio da literatura infantil brasileira recomendo meu artigo: SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira da. De que pode falar a literatura infantil com protagonismo negro e de temática africana. In: ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini; PICCOLI, Luciana (org.). **Ensino remoto**: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 65-76. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/ensino-remoto>. Acesso em: 20 maio 2022.

de então esse tema está cada vez mais rico, no entanto, ainda assim, existem os livros de qualidade literária e os de qualidade duvidosa. Se prestarmos atenção, veremos que a maioria dos livros bons dentro deste tema são de 2003 em diante.

Essa temática tem um propósito explícito: combater o racismo, um problema de cunho sócio-econômico.

Acredita-se que leitura e discussão de livros (voltados para questões étnico-raciais) que tragam histórias, poemas, crônicas, peças de teatro favoreçam – e favorecem mesmo – o desenvolvimento, no Brasil, de uma sociedade que, desmontando preconceitos e desconstruindo intolerâncias, assuma sua identidade multi-étnica, orgulhando-se dela. (DEBUS, 2017, p. 13).

Apesar disso os bons livros com protagonismo negro não precisam obrigatoriamente falar de racismo, ou de cor de pele. Existem diversas formas de combater preconceitos e desmanchá-los.

Figura 4 – O comedor de nuvens.



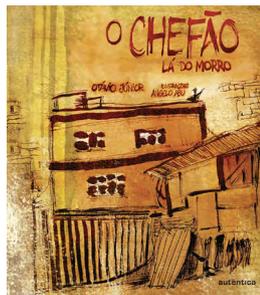
Fonte: Lima (2009).

Um dos livros bons, dentre os quais mais trabalho e recomendo é “O comedor de nuvens” de Heloísa Pires Lima (2009) com ilustrações de Suppa. A história se passa no Reino Achanti¹⁷, localizado na África. Lá, muito tempo atrás, o céu era tão baixinho que as pessoas conseguiam alcançar as nuvens com as mãos e comê-las. O reino vive em paz até que surge um glutão comedor de nuvens. É uma história delicada e doce, características pouco associadas, na sociedade racista em que vivemos, às crianças negras.

17 Grafia que aparece no livro. O comum é encontrar a palavra com a grafia “Ashanti”.

Otávio Jr. é um dos autores de livros infantis com protagonismo negro, em ascensão, vencedor do Prêmio Jabuti de 2020 com a obra “Da minha janela”. Entretanto, não é desse livro que quero falar, mas de um que pode espantar/assustar o leitor, ou melhor, os pais e professoras que vão ler para as crianças.

Figura 5 – O chefão lá do morro.



Fonte: Júnior (2014).

“O chefão lá do morro”, de Otávio Júnior (2014) e Angelo Abu, é um livro com título e capa que pode deixar muitos adultos ressabiados. Será que é uma história segura? Ao contrário do que muita gente que não se aventura nas fragatas pode pensar, o livro traz uma história singela e com final surpreendente.

A cada página o escritor dá uma pista a respeito desse chefe que manda em tudo, é um livro de leitura rápida, que prende a atenção do ouvinte, afinal, todo mundo quer saber quem é a personagem misteriosa e ao fim, somos apresentados a “quem manda lá no morro”. O livro vem com tudo na contramão dos estereótipos sociais.

Seguindo os livros com temas sociais, trago mais uma obra da literatura infantil brasileira, que é querida por diversas gerações: “A fada que tinha ideias” de Fernanda Lopes de Almeida (1991) com ilustrações de Edú. Um livro cinquentenário, lançado em 1971, que conta a história de Clara Luz, a fadinha criança que tinha ideias diferentes daquelas do livro de magia que todas as fadas eram obrigadas a usar.

Clara Luz quer inventar seus próprios feitiços e encantos, está sempre questionando o tal livro, às professoras, à mãe:

Figura 6 – A fada que tinha ideias.



Fonte: Almeida (1991).

– Mas minha filha - dizia a Fada-Mãe - todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender?

– Não é preguiça, não, mamãe. É que não gosto de mundo parado.

– Mundo parado?

– É. Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou? (ALMEIDA, 1991, p. 3).

Mesmo sendo proibida, a fadinha faz a mágica que quer. As confusões vão aumentando e acabam no palácio da rainha das fadas. Após muita conversa e discussão, todas as fadas admitem que estão cansadas do livro e a rainha arranja uma solução. O livro, no final das contas, fala de uma revolução no reino das fadas.

Esta narrativa pode ser lida em capítulos junto às crianças diariamente em um momento especial da aula. Se queremos valorizar a leitura, a roda de conversa, a mediação, esse momento, não pode ficar para quando der tempo ou ser a última coisa a ser feita, ali nos dez minutos finais da aula. A rotina de sala de aula não é tão simples, às vezes ela é corrida e inesperada, mas a flexibilidade é palavra chave da docência e, planejando, conseguimos dar o destaque essencial que a formação do leitor literário requer.

Por último, mas não menos importante, trago um livro que eu diria que algumas professoras preferiam esconder das prateleiras (sim, colega professora, estou brincando). Mas é um título que pode incomodar sim: “Minha professora é um monstro! Não sou, não” de Peter Brown (2015).

Beto e a Sr^a Kirby vivem uma relação conturbada em sala de aula. Para o menino, a professora, com todas as ordens e broncas

Figura 7 – Minha professora é um monstro! Não sou não.



Fonte: Brown (2014).

que dá, é um verdadeiro monstro. Até que eles se encontram por acaso em um parque e veem que Beto não é tão sapeca, nem a Sr^a Kirby é um monstro. Um livro divertido que mostra a relação aluno/professora tão comum em tantos lugares do mundo. Imaginem a conversa na roda após essa leitura, que riqueza!

Títulos e capas de livros são o primeiro convite para adentrarmos nas histórias, não tenham medo, às vezes as histórias mais divertidas ou delicadas e reflexivas são com monstros ou se passam numa favela brasileira com um chefão. É muito importante estarmos atentas ao nosso espírito censor, podemos estar perdendo viagens em excelentes fragatas.

CENSURA E BOM SENSO - O QUE CABE NA HORA DE ESCOLHER OS LIVROS INFANTIS?

A censura na literatura infantil está com tudo em nosso país, alguns livros são acusados de serem sexuais demais, como a versão em quadrinhos de “O diário de Anne Frank” de Ari Folman (2017) com ilustrações de David Polonsky; outros são acusados de incentivarem as crianças a cometerem suicídio como “O menino que espiava para dentro” (2008) de Ana Maria Machado e Alê Abreu, lançado em 1983.

Esses dois livros, dentre tantos outros, sofreram uma censura no pior sentido da palavra, foram acusados de coisas que não acontecem em suas páginas, a partir de trechos isolados que descontextualizam suas histórias. E mais ainda, o papel da mediação costuma ser totalmente ignorado nesses tipos de acusações, além, obviamente, da inteligência das crianças.

Já o bom senso, essencial para selecionarmos nossas leituras, muitas vezes é esquecido. Nodelman (2020) faz esse alerta. Para o autor, nenhum livro infantil deveria ser censurado, a não ser aquele que, de alguma forma, seja ofensivo. Principalmente em livros com personagens negros em uma representação racista, assim questiona Nodelman: “E por que levar adiante a publicação de estereótipos insensíveis e incorretos se você foi alertado e tem a opção de se livrar deles?” (NODELMAN, 2020, p. 66).

É curioso, pois, o ataque acontece a obras de cunho político ou que abordam as descobertas de nosso corpo. No entanto, quando nos deparamos com obras racistas como o livro “Abecê da liberdade: A história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras” de José Roberto Torero (2020), livro lançado em 2015, com ilustrações de Marcus Aurelius Pimenta, em que crianças africanas, arrancadas de seus lares para serem escravizadas, brincam nos porões dos navios: fazem das correntes que as prendem, cordas para pularem, o enredo do livro segue assim, diminuindo (ou até mesmo menosprezando) os horrores da escravidão. Ainda assim, houve quem o defendesse.

O importante é pensar: quero proteger as crianças de que? Mais uma vez trago Nodelman (2020, p. 89-90), o autor acredita que

[...] é impossível proteger as crianças de conhecer os perigos do mundo que dividimos com elas, que tentar limitar seu acesso à informação sobre eles é a pior forma de protegê-las, que aquilo que nos mantém a todos, crianças e adultos, mais seguros é saber mais, não menos, sobre o que nos ameaça. Por

outro lado, contudo, com uma nova consciência da frequência com que o mal pode estar presente e de minha inabilidade pessoal de estar sempre consciente dele, concluo que preciso ser mais humilde com relação à minha capacidade de proteger as crianças do mal, proporcionando-lhes a consciência de sua existência. Não posso protegê-las daquilo que ainda não estou consciente de que poderiam necessitar proteção.

Ainda hoje compartilhamos as histórias da Chapeuzinho Vermelho e da Branca de Neve com nossas crianças: é importante o alerta de confiarmos em estranhos. Assim como é importante conhecermos sobre nosso corpo, sabermos como as ditaduras militares são monstruosas e, do outro lado da moeda, precisamos pensar nas histórias que ofendem e magoam como tantas histórias racistas. Imaginem, todo o universo de personagens negros que uma criança tem acesso seja só de pessoas em lugares sociais subalternos, o lugar da vilania e da feiura ou ainda do sofrimento e injustiça. Ressalto que, quem pode dizer se uma representação é ofensiva ou não é quem está sendo representado na obra.

Por isso, insisto nessa tecla, é urgente que tenhamos bom senso na hora de nossas escolhas literárias. Estudar, buscar informação e formação, trocar experiências, é essencial se quisermos navegar em fragatas que nos levarão a terras distantes cheias de maravilhas.

O LIVRO INFANTIL NÃO MORRE EM NÓS QUANDO NOS TORNAMOS ADULTOS

“Chapeuzinho Vermelho foi meu primeiro amor. Senti que se me tivesse sido possível casar com Chapeuzinho Vermelho teria conhecido a felicidade perfeita.” (DICKENS, *apud* BETTELHEIM, 2011, p. 33)¹⁸.

18 Não consta o ano da fala de Dickens na obra de Bettelheim.

Chegou a hora de voltarmos ao porto e quem nos recepciona é um Charles Dickens, que mesmo adulto, segue apaixonado por sua personagem favorita da infância. Compartilho com quem não abandonou a fragata esta última e essencial pista: a paixão em ser leitora. No final de contas, é ela que nos guia nas escolhas de bons livros.

Qualquer um de nós, que ama a literatura, é capaz de ficar horas falando de cenas e imagens, frases e personagens, situações e ideias de alguns de seus livros preferidos. Seguramente, isso dará vontade de ler a alguém que nos esteja ouvindo, como nós ficamos loucos para ver um livro que desperte nossa curiosidade. (MACHADO, 2016, p. 70).

Quando entramos em sala de aula falando de um livro que acabamos de ler, quando compartilhamos nossa paixão pela leitura e pela literatura estamos propagando o gosto por ler com nossas turmas. Acaba que incentivamos as crianças, e adultos também, ao nosso redor. Imaginem a cena; toca o sinal, as crianças se arrumam em seus lugares na sala de aula e a primeira coisa que falamos é algo como: “Gente, estou lendo esse livro aqui e estou ficando doida pra saber o que vai acontecer com a personagem! Vocês acreditam que ela...”. Passamos a mensagem de que ler é prazeroso, envolvente, empolgante.

Quando ler, mais que obrigação, é uma necessidade pessoal, aí é quando nos tornamos bons “escolhedores” de livros. Precisamos não apenas ler, mas também compartilhar a sensação que é ler e então, como citado por Machado acima, isso dará, a quem nos ouve compartilhar essa paixão, vontade de ler também. Teremos uma grande viagem lado a lado com pequenos leitores que se tornarão grandes leitores literários navegadores de fragatas grandiosas que os levarão muito distante, muito mais do que imaginamos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha ideias**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1991.

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

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

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BRASIL. **Lei nº10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque Book, 2008.

BROWN, Peter. **Minha professora é um monstro! (Não sou, não)**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

COLE, Babette. **A princesa sabichona**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez editora, 2017.

FOLMAN, Ari. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

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

JÚNIOR, Otávio. **O chefão lá do morro**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

KEMP, Anna. **A pior princesa do mundo**. São Paulo: Paz e terra, 2013.

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

LIMA, Heloisa Pires. **O comedor de nuvens**. São Paulo: Paulinas, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **O menino que espiava pra dentro**. 2 ed. São Paulo: Global, 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NODELMAN, Perry. **Somos mesmo todos censores?** São Paulo: Instituto Emília; Solisluna Editora, 2020.

SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira da. De que pode falar a literatura infantil com protagonismo negro e de temática africana. *In*: ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini; PICCOLI, Luciana (org.). **Ensino remoto**: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 65-76. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/ensino-remoto>. Acesso em: 20 maio 2022.

TORERO, José Roberto. **Abecê da liberdade** - a história de Luiz da Gama, o menino que quebrou correntes com palavras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

ZATZ, Lia. **Era uma vez uma bruxa**. São Paulo: Moderna, 1998.

IV

Parte

O LER Clube de Leitura (Lendo Em Roda)

cartas de mediadoras,
escolhas e mediações



Os textos que se apresentam nesta seção são cartas escritas por mediadoras de leitura que participaram de uma das duas edições do curso “LER para MEDIAR: o livro infantil na roda”. Elas foram convidadas pela Equipe LER a produzir cartas apresentando a atividade de encerramento do curso: uma proposta de mediação de leitura a partir de um livro de literatura infantil.

11

Caroline Fraga Feijó

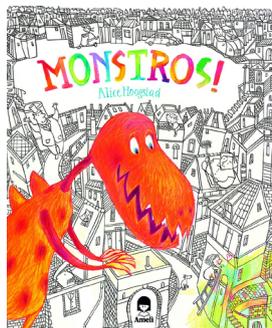
**“Olá, sou a Profe Carol...
me tornei mediadora
de leitura”**

Estimado Amante da Literatura Infantil

Olá, sou a Profe Carol, assim sou conhecida nas escolas que trabalho, sou professora Alfabetizadora na Rede Estadual do Rio Grande do Sul e na Rede Municipal de Porto Alegre. A partir da formação do “Ler para Mediar: o Livro Infantil na Roda”, me tornei Mediadora de Leitura, potencializando a literatura infantil na sala de aula contribuindo para a formação de leitores literários.

A literatura infantil sempre fez parte da minha prática pedagógica, mas com essa formação pude compreender a força e o alcance de uma boa mediação de leitura.

Figura 1 - Capa do livro “Monstros”.



Fonte: (HOOGSTAD, 2018).

Durante a formação me encantei com as possibilidades dos livros de imagem, livros que muitas vezes são rejeitados pelos professores e leitores maiores, devido à ausência de texto verbal. No seminário final do curso, me desafiei a pensar em estratégias de mediação para o livro imagem “Monstros” de Alice Hoogstad (2018) (Figura 1), editora Ameli.

Quero compartilhar contigo as estratégias que planejei para levar o livro aos alunos com muito encantamento, fazendo boas e pontuais perguntas, apresentando o livro para a roda para ser apreciado e abrindo diálogo para as reflexões propostas pela narrativa.

Vou te contar primeiro porque escolhi o livro, falar um pouco sobre ele e depois sobre o roteiro de mediação pensado por mim.

Escolhi o livro “Monstros” (HOOGSTAD, 2018) pelo encantamento que desperta em pequenos e grandes leitores, não há uma sequência óbvia e também gosto do formato: livro grande de capa dura, a qual tem uma leve textura porosa, o monocromático em contraste com o colorido leve é um convite para a leitura, para a imaginação voar. O traçado firme do preto também é constante em todas as ilustrações.

Os traços coloridos da guarda do livro fazem um convite para a nova descoberta, instigando o leitor a seguir essa trilha que não está pronta, que começa a ser traçada. Na minha opinião, uma das grandes sacadas do livro é esse início.

Em meio ao preto e branco que dominam a cena da cidade, vai surgir o colorido da porta de uma casa, um traço vermelho forma uma trilha onde aparece, ao final dela, uma menina desenhando um coração numa parede branca. A menina segue o seu caminho e começa a desenhar no chão. O que será que ela desenha, nós leitoras e leitores nos perguntamos? Logo descobrimos: Um monstro! E acompanhando a menina há um cachorro segurando um fio vermelho com um coração na ponta (o primeiro desenho feito pela menina).

Os desenhos que a menina vai traçando vão ganhando vida e saem andando de mãos dadas ao longo das páginas do livro. A cada página surge um monstro desenhado e, o monstro desenhado na página anterior, cria vida na próxima página. Assim, o cenário preto e branco começa a se colorir.

O cenário colorido começa a ganhar atenção dos moradores daquele lugar. Os monstros, junto com as crianças, começam a colorir tudo que encontram pela frente. Os demais habitantes da cidade parecem não gostar. Surge uma figura masculina vestida com uniforme de policial com expressão séria e carrancuda que representa a autoridade.

No decorrer da narrativa fica subentendido que a figura da autoridade sugere que as crianças parem de colorir a cidade. Os moradores entregam materiais de limpeza para descolorir o lugar e tudo que nele tem cor. As crianças começam a descolorir as pinturas e, logo vem a chuva levando toda a cor. Depois da chuva e depois da ação das crianças descolorindo, tudo volta a ser preto e branco, mas será que tudo volta a ser como antes?

Num canto, longe dos olhos dos adultos, com as crianças viajando para que nenhum adulto se aproxime, o que acontece? As crianças continuam a colorir.

As ilustrações desse livro nos conduzem a várias narrativas, podemos, a cada leitura, sermos levadas a novos caminhos, a novos rumos. O leitor assume uma postura protagonista.

Da leitura à uma proposta de mediação. Compartilho aqui uma proposta de Mediação de Leitura para o livro “Monstros”. Inicialmente, preparar a turma para a roda de leitura, motivar o grupo a partir das perguntas: Vocês conhecem histórias com Monstros? Quais? O que acontece nessas histórias? Como são os monstros dessas histórias? Ouvir com atenção o diálogo que acontecerá.

Em seguida, apresentar a capa do livro, ler o título, o nome da autora, a editora e ler o que está na contracapa.

Monstros! Uma menina, seus lápis de cor e alguns amigos. Que barafunda podem causar as cores da infância numa cidade preto e branco? (HOOGSTAD, 2018, n. p.)

Provocar as crianças questionando: O que significa barafunda? Esses monstros são malvados? Que bagunça acontecerá nessa história? Por que há essa trilha colorida que começa na guarda do livro e se estende pelas páginas seguintes? Quem são as pessoas que aparecem na capa?

A mediadora mostra o livro imagem para as crianças, no primeiro momento apenas passando, página por página, de modo que todos possam visualizar as ilustrações, sem nenhuma intervenção. No segundo momento, o livro é mostrado novamente e a mediadora questiona sobre as percepções das crianças a respeito da narrativa. No terceiro momento a mediadora faz intervenções pontuais sobre detalhes da narrativa que não foram abordados durante o diálogo.

Após esses momentos, a mediadora provoca novamente o diálogo entre o grupo, fazendo perguntas explícitas e implícitas, como: Quem começou a colorir a cidade? Qual foi o primeiro desenho feito pela menina? O que aconteceu com os desenhos feitos pelas meninas? Por que as crianças tiveram que apagar os seus desenhos? Por que as crianças começaram a colorir a cidade? Como as crianças se sentiram ao apagar os desenhos? Os monstros eram malvados?

Nessa trajetória é importante que o mediador conheça o livro, tenha feito um planejamento inicial da conversa a ser proposta para os alunos. Como nos diz Bajour (2012, p. 63) “a preparação do encontro de leitura, implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta”.

No decorrer da Roda de Leitura é importante que o mediador esteja atento para outras possíveis perguntas que surgirão de acordo com as percepções das crianças, de suas falas e de seus silêncios.

Caro Amante da Literatura Infantil, para mediar um livro literário, não há uma receita definida, há possíveis ingredientes e modos que podemos planejar e executar, no meio do percurso, tiramos alguns temperos e adicionamos outros, juntamente com as crianças, é claro!

O prato pronto pode ter diferentes sabores, cheiros, texturas, depende de como chegou ao coração do leitor, às vezes, pode ter

sido uma experiência maravilhosa, outras vezes, nem tanto e está tudo bem, nem todos precisam gostar da história, temos o direito de não gostar do livro lido.

Nesse processo o importante foi ter tido contato com o livro, refletido sobre a história, compreendido ou não a mensagem, ter falado sobre o texto com outras pessoas, afinal “falar dos textos é voltar a lê-los”, como nos diz sabiamente Bajour (2012, p. 25). O essencial foi ter vivido uma experiência literária de qualidade com alguém que caminhou lado a lado, trocando ideias, falando, ouvindo e calando, porque o silêncio nos diz muito, ah, como diz!

Que tu busques conhecer mais sobre o universo literário, eu continuarei estudando. Que possamos nos encontrar nas páginas da vida compartilhando as boas histórias vividas escritas no nosso dia a dia como mediadores de literatura infantil.

Forte abraço, prof Carol.

P.S.: Meu nome é Caroline Fraga Feijó, professora Alfabetizadora apaixonada, sonhadora, muito pisciana, mas esse é assunto para outra carta.

REFERÊNCIAS

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

HOOGSTAD, Alice. **Monstros**. São Paulo: Amelì, 2018.

12

Franciele Vanzella da Silva

**“Escrevo para
compartilhar contigo
uma experiência literária”**

Cara colega mediadora de leitura,

Escrevo para compartilhar contigo uma experiência literária muito marcante vivida por mim. Me chamo Franciele Vanzella, sou professora-mediadora de leitura em uma escola da rede municipal de Canoas/RS. Desenvolvo há cinco anos o Projeto Livro e Leitura com turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2021 fiz o curso de extensão “Ler para mediar: o livro infantil na roda” promovido pelo LER: Clube de Leitura. Um dos maiores aprendizados foi a diferenciação entre o “livro bom” e o “livro bom para”. O livro bom é aquele que nos envolve, emociona, diverte, é arte literária. Já o “bom para...” é um livro que tem o objetivo de, através de uma história, ensinar algo explicitamente.

Queirós (2005, p. 171) aponta nitidamente a diferença entre os dois tipos de texto:

Enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta, apontando para um único ponto, o texto literário procura a divergência. Quanto mais diversificadas as considerações, quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna o texto.

O livro que compartilharei a seguir é um “livro bom”. É uma aventura divertida, uma viagem com personagens fantásticos (bichos, dinossauros, sereias) presentes no imaginário infantil. O livro em questão chama-se “Leotolda” escrito e ilustrado pela autora espanhola Olga de Dios (2020) e publicado pela editora Boitatá.

Mas você deve estar se perguntando: por que eu escolhi esse livro e não outro? Bajour (2012) afirma que para mediar leitura precisamos ouvir nas entrelinhas. E essa escuta atenta já começa na seleção dos textos que serão oferecidos nas rodas de leitura. É necessário

que seja uma escolha com intencionalidade. Uma obra que instigue e desafie os leitores, que provoque perguntas e silêncios.

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos. (BAJOUR, 2012, p. 27).

Bajour (2012) também afirma que selecionar os livros que iremos mediar não significa restringir e sim valorizar. Portanto é fundamental que tenhamos critérios bem definidos para orientar nossas escolhas de modo a enriquecer as experiências leitoras das crianças.

Escolhi “Leotolda” (DIOS, 2020) porque o projeto gráfico do livro me surpreendeu. A paleta de cores é linda, bem diferente, são só três cores que aparecem no livro todo (e cores neon): . A autora “quebra a quarta parede” e dialoga com os leitores. Interage e pede ajuda para eles. Além disso, é um livro que nos leva a viajar, que faz a gente embarcar junto nessa aventura. Estimula a imaginação e a criatividade.

“Leotolda” (DIOS, 2020) recebeu o selo Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) de livro altamente recomendável. Menciono a premiação porque entendo que a intenção de formar leitores passa por qualificar o acervo pessoal ou da escola a fim de oferecer livros de qualidade. Dito isso, uma dica para quem não tem tanta experiência e não sabe como escolher é ficar atenta a lista de livros com selo altamente recomendável da FNLIJ e aos finalistas do prêmio Jabuti (maior prêmio nacional de literatura).

A seguir, compartilharei o planejamento da mediação de leitura de acordo com a sequência básica sugerida por Cosson (2018):

Motivação, introdução, leitura e interpretação. Esse planejamento foi apresentado no curso do LER e também realizado com turmas de 2º ano do Ensino Fundamental.

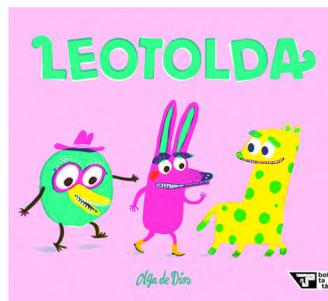
A motivação é o primeiro passo. Ela consiste em aproximar os leitores da obra de modo a aguçar a curiosidade e a levantar hipóteses sobre o livro. Optei por motivar através de uma brincadeira, a “viagem na imaginação”, por se aproximar da temática do livro.

Comecei pedindo para as crianças fecharem os olhos. Fui guiando essa viagem e pedindo para que eles imaginassem o que eu dissesse. (Exemplo: vamos em um parque de diversões. Imaginem que a gente está comendo algodão doce. Agora estamos subindo na roda gigante. Nossa que alto aqui. Agora vamos descer e entrar em outro brinquedo. Qual brinquedo vocês entraram?)

Após essa breve viagem pedi que as crianças abrissem os olhos e disse que no livro que iríamos ler também aconteceria uma viagem, uma aventura. E então questionei: Para quais lugares será que vamos viajar? Ouvei as hipóteses das crianças e registrei no quadro negro para que pudéssemos retomar essas hipóteses ao final da leitura. Os estudantes sugeriram diferentes lugares para a viagem, tais como: praia, floresta, outro planeta, parque de diversões (possivelmente influenciados pela motivação).

Até o momento ainda não havia mostrado o livro para a turma. Fiz isso na etapa que relatarei a seguir, chamada “Introdução”. Falei para a turma que o nome da história que leríamos naquela aula era “Leotolda” (DIOS, 2020). Então questionei: Vocês conhecem essa palavra? O que significa? Novamente ouve as hipóteses e instiguei que imaginassem o que poderia significar. Muitas crianças sugeriram que seriam um leão devido a semelhança entre o som inicial das duas palavras.

Figura 1 – Leotolda.



Fonte: Dios (2020).

E, nessa busca, contam com a ajuda de personagens muito especiais e, inclusive, do próprio leitor. Uma narrativa delicada e divertida, sobre amizade, colaboração e criatividade”.

Após esse momento passei para a 3ª etapa da mediação, a leitura em voz alta. Durante a leitura chamei a atenção das crianças para os detalhes na ilustração, como as pegadas da Leotolda no vale dos dinossauros, as expressões de medo dos personagens enquanto nadavam, especialmente o Kasper.

As crianças gostaram muito de embarcar nessa viagem e ficaram curiosas para saber onde afinal estaria Leotolda. Ao final do livro, a voz narrativa nos surpreende e pede ajuda aos leitores pois os três personagens não estão conseguindo encontrar sua amiga. Então nas páginas finais do livro ela conversa com os leitores dizendo que eles já sabem algumas características físicas da personagem, já sabem seus gostos, visitaram sua casa e então precisam ajudar a finalizar a história desenhando a Leotolda.

Concluimos a leitura e conversamos sobre a história através das perguntas objetivas e subjetivas que fui fazendo para a turma no 4º momento da mediação: a interpretação.

As perguntas objetivas são as que encontramos as respostas no próprio texto ou ilustração. Iniciei a conversa por elas. Alguns exemplos foram: Como é a Leotolda? Por quais lugares os três amigos viajaram à procura de Leotolda? Como era a casa de Leotolda? Que cor era o armário de Leotolda? O que tinha no armário de Leotolda? O que tinha na ilha? Já as perguntas subjetivas abrem margem para as diversas interpretações possíveis a partir da leitura. Exemplos: Onde você acha que a Leotolda estava? Em qual outra história os personagens também vão parar na barriga da baleia? Quem já contou carneirinhos pra dormir?

Após esse diálogo sugeri que as crianças desenhassem Leotolda, conforme a autora sugere ao final do livro. Parece uma atividade simples, mas desenvolvemos a compreensão leitora, pois no seu desenho as crianças precisavam seguir as características descritas no texto pela autora. Leotolda foi narrada como grande, redonda, muito alegre, canta mal, sempre diz o que pensa, é de muitas cores. As interpretações foram variadas. Leotolda foi desenhada como uma porquinha, um pokémon, um bicho redondo.

É importante ressaltar que a literatura tem um fim em si mesma. Não é necessário produzir um desenho ou atividade após a mediação. Mesmo tendo essa compreensão, optei em propor o desenho após a leitura porque o que se lê, a história,, de algum modo, convida a isso. Era algo contextualizado, que combinava com a proposta do livro de estimular a imaginação e criatividade dos leitores.

Cara colega, sou muito grata à equipe do “LER: clube de leitura” por oferecer uma formação continuada com tanta qualidade para nós professoras e te convido a seguir a página do clube no Instagram, para poder ficar por dentro das ações incríveis que o clube desenvolve. Isso vai te ajudar a se sentir ainda mais segura na sua prática com leitura literária em sala de aula. E por fim, quero te dizer que formar leitores é uma tarefa desafiadora, mas muito gratificante, necessária e urgente. Entendo que se você está lendo essa carta demonstra o quanto você está comprometida em tornar seus alunos leitores literários. Parabéns!

REFERÊNCIAS

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DIOS, Olga de. **Leotolda**. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2020.

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.

13

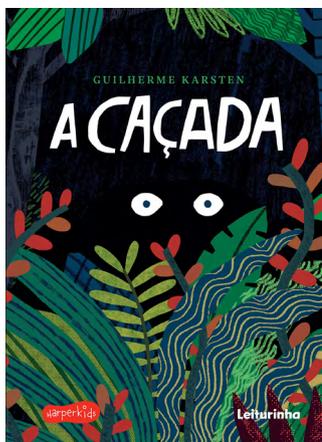
Helena Maria Maciel Jaeger

**“Meu nome é
Helena Maria Maciel Jaeger,
sou bibliotecária,
mediadora de leitura
literária...”**

Querido(a) leitor(a):

Meu nome é Helena Maria Maciel Jaeger, sou bibliotecária, mediadora de leitura literária, mediadora de Biblioterapia e especialista em Educação Especial e Inclusiva. Sou casada, mãe do João e da Júlia e dos pets, Clico (gato) e Clica (cadela).

Figura 1 – A caçada.



Fonte: Karsen (2020).

O livro que escolhi para apresentar para vocês é “A caçada” (Figura 1), de autoria de Guilherme Karsten (2020), escritor e ilustrador, nascido em Blumenau/SC. Esse livro foi lançado em 2020, simultaneamente no Brasil, Alemanha e Itália, publicado pela Editora Leiturinha em parceria com a HarperKids.

A Caçada é um livro imagem com pouco texto verbal, rico em belíssimas ilustrações. A história se desenvolve na floresta, inicia com uma voz misteriosa que ecoa em todos os cantos da mata. Os animais fogem desesperadamente, mas de quem será que eles estão fugindo? Vamos descobrir?

Fiz essa escolha, primeiramente por ser um livro imagem, por ter um excelente projeto gráfico e pela qualidade das ilustrações. O livro “A caçada” (KARSTEN, 2020) é um convite ao diálogo, à interação e à criatividade. A história promove uma aproximação livro-leitor, o suspense presente na narrativa instiga à exploração das imagens e apresenta inúmeras pistas de leitura, a cada virada de página.



Como mediadora de leitura literária considero a mediação uma ação de cuidado, por isso a importância na escolha de livros literários de qualidade. Por conta disso, escolhi o livro imagem, pois prima pelo projeto gráfico e narrativo. Na mediação de leitura com livro imagem sugiro que seja utilizado somente o livro como ferramenta de leitura, pois esse tipo de livro tem por característica a narrativa imagética, ou seja, as imagens conduzem a história, dispensando outros elementos visuais. Ao utilizar somente o objeto livro, além da linguagem visual, o mediador conta com a materialidade do livro como chaves de leitura, como as margens, a dobra, as folhas duplas que fazem parte dessa composição.

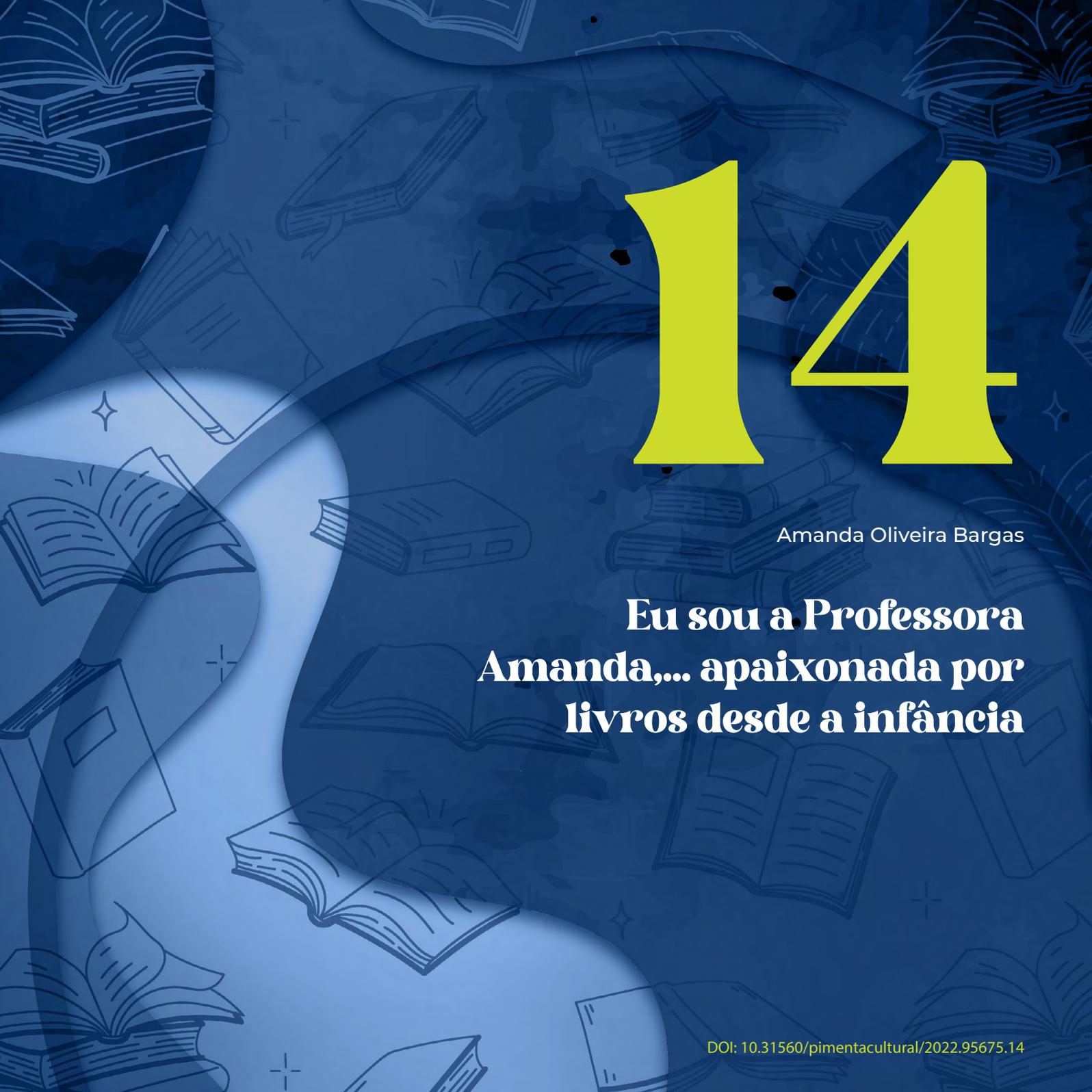
Propõe-se a mediação para alunos da educação infantil, pois ler imagem é oportunidade de aprender a produzir sentido a partir de outra linguagem que não somente a verbal, lembrando que o livro ilustrado pode ser mediado para qualquer público, dependendo da intencionalidade da ação. O mediador escolhe a estratégia de mediação, podendo ler todo o livro, sem abrir para os comentários ou realizando a leitura, promovendo a interação e o diálogo. Fica a critério do mediador a forma como conduzirá a mediação, tendo o cuidado de não conduzir a imaginação dos alunos, estimulando a participação de todos na construção das narrativas e sobretudo, exercendo a escuta sensível. Importante que o mediador leia o livro antecipadamente, faça o planejamento prévio da mediação, conheça as pistas e chaves de leituras, organize perguntas que instiguem à imaginação e a criatividade dos alunos.

No caso do livro “A Caçada” (KARSTEN, 2020) a história remete à brincadeira da infância, esconde-esconde, muito conhecida por todos. A mediação pode ser realizada com os alunos sentados em círculo, o mediador iniciando a leitura pausadamente, respeitando o ritmo do texto, enfatizando as falas e os momentos de suspenses. Da mesma forma, promovendo o diálogo, a interação entre o grupo e o compartilhamento dos achados na construção de sentidos e de novas narrativas.

O livro “A Caçada” (KARSTEN, 2020) é rico em ilustrações, a história é conduzida por uma narrativa imagética lúdica, divertida e surpreendente. Ao longo da mediação pode-se instigar a participação dos alunos na construção da narrativa a partir da capa do livro perguntando: De quem são os olhos assustados atrás das folhagens? O que será que ele está sentindo? Conseguem perceber? De que será que ele está fugindo? Vamos descobrir? Dar continuidade à mediação, lendo o texto na página à direita, perguntando de quem será que o sapo está fugindo com tanta pressa? A cada virada de página encontramos vários animais fugindo, correndo desesperadamente. Mas de quem? As ilustrações instigam diversas hipóteses e questionamentos. Durante a leitura é importante instigar a partir das pistas, até chegar ao ápice, quando se descobre que a história trata da brincadeira de esconde-esconde. Após a mediação, promover no pátio da escola a brincadeira de esconde-esconde.

REFERÊNCIAS

KARSTEN, Guilherme. **A caçada**. Rio de Janeiro: HarperKids, 2020.

The background is a dark blue gradient with various white line-art illustrations of books, some open and some closed, scattered throughout. A large, bold, yellow number '14' is positioned in the upper right quadrant. There are also small white star-like symbols scattered across the background.

14

Amanda Oliveira Bargas

**Eu sou a Professora
Amanda,... apaixonada por
livros desde a infância**

Querida Equipe LER: Clube de leitura,

Eu sou a professora Amanda, moro em Hortolândia no estado de São Paulo, Brasil. Leciono há quase dezessete anos na rede pública de ensino e, atualmente, atuo em uma turma de educação infantil, alunos com 5 anos, e quatro turmas do ensino fundamental com alunos do primeiro ao quinto ano. Apaixonada por livros desde a infância, estou sempre dedicando meu tempo a buscar formas de ampliar meu repertório e trazer leituras mais significativas para os pequenos que possam deixar boas lembranças a partir de nossas experiências leitoras.

No ano de 2021 tive a felicidade de encontrar o LER e o privilégio de participar da segunda edição do curso “LER PARA MEDIAR: o livro infantil na roda”, ao qual sou grata por tanto aprendizado e descobertas literárias. Com o curso tive acesso a referências teóricas essenciais para o trabalho com leitura literária e mediação como Cecilia Bajour, Rildo Cosson, Peter Hunt, Michele Petit, Marisa Lajolo, Yolanda Reyes, Ricardo Azevedo, entre muitos outros autores e autoras e seus reflexivos e práticos artigos.

Nesta carta, gostaria de partilhar com vocês duas mediações: a primeira, uma mediação que planejei e apliquei com meus alunos de 5 anos e que pode ser perfeitamente aplicada com alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. A segunda mediação é de um livro de imagens que foi planejada, mas infelizmente não aplicada ainda, e que pode ser desenvolvida com alunos de qualquer faixa etária, mas a princípio foi pensada para alunos de 5 a 8 de anos.

A primeira proposta é com o livro “Chapeuzinho Amarelo”, de autoria de Chico Buarque (2011), com ilustrações de Ziraldo. Usei a 27ª edição da editora José Olympio, publicada pela Coleção Itaú em 2011. Sou apaixonada por esse livro tanto pela sua história, com texto brilhante, quanto pela ilustração inconfundível de Ziraldo. Eu planejei

um trabalho de uma semana só com leituras de histórias com lobos, usei alguns livros do acervo da escola como “O Lobo Maurinho” (LUIZ, 2009), “Era uma vez um Lobo Mingau” (ROSCOE, 2019) e outros do meu acervo pessoal: Os três porquinhos (áudio da Coleção Disquinho disponível no YouTube), Chapeuzinho Vermelho (do livro Contos de Fadas da coleção Clássicos da Zahar) e Chapeuzinho Amarelo (BUARQUE, 2011) da Coleção Itaú (Figura 1). Minha ideia principal era trabalhar a quebra de estereótipo de alguns personagens, no caso o lobo, que, se apresenta medroso, sem poder assustar ninguém ou muito prestativo e solidário em algumas das histórias, bem como as releituras de histórias clássicas como acontece em Chapeuzinho Amarelo (BUARQUE, 2011).

Figura 1 - Capa de “Chapeuzinho Amarelo”.



Fonte: Buarque (2011).

Neste livro, conhecemos a história de uma menina que era tão medrosa, mas tão medrosa que já não fazia nada pois tinha medo de tudo, não brincava, não dormia, não saía, nem comia, enfim morria de medo de tudo, inclusive de um lobo que nem existia. A história se desenrola até o ponto em que o lobo aparece e ela descobre que o lobo não lhe causava medo algum, o que o deixa frustrado e desapontado. A história se desenrola ao ponto da garota aprender a lidar melhor com seus medos e passa então a viver livre e feliz como toda criança.



A mediação desse livro começa exatamente explorando a capa, as crianças geralmente sentam-se em roda para a hora da leitura e aguardam o livro que será apresentado. Mostro a elas a capa e digo o nome da história, deixo que observem os detalhes, depois eu conto quem escreveu e quem ilustrou. Convido-as a fazer inferências sobre o título e sobre a história a partir do que veem na capa e se conhecem alguma história com o título parecido. Após acolher os comentários pergunto o que acham que terá na história e por que será que o livro se chama *Chapeuzinho Amarelo*. Faço uma provocação e questiono se eles conhecem a expressão “amarelar, amarelou”.

Eles não conhecem, então explico que amarelar é ter medo, ser medroso e chamo atenção deles para o título “*Chapeuzinho Amarelo*” será que é de medo ou por que o chapéu é amarelo? Os alunos ficam divididos e um deles responde que é por causa dos dois motivos! Então explico que só há um jeito de descobrir... e faço um convite “vamos ler a história?” Começamos a leitura, olhinhos bem atentos e ouvidos cheios de expectativas, o texto segue com sua narrativa rimada e as ilustrações chamativas e coloridas. Eles fazem comentários “... nossa, medo de descolar!” e eu outros “...puxa, tem medo de tudo mesmo!” e logo descobrem que a menina era realmente muito medrosa. “Eu também tenho medo!”, “Eu não sou medroso, sou corajoso!”.

Eu ouço as crianças e faço uma pergunta para continuar a história: “Mas vocês sabem qual era o maior medo dela? Vocês nem imaginam!...” Eles começam a levantar hipóteses, eu não confirmo nem desminto e prossigo “Vamos ler a história pra descobrir?” E logo na próxima página vem a resposta, alguns vibram por terem confirmado a hipótese, outros se espantam com a revelação. Então eu leio mais alto “Um lobo...mas um lobo que não existia” e ainda completo “Ué, mas se não existia, porque ela tinha medo?” Deixo a pergunta no ar para eles pensarem e prossigo.

O lobo aparece na próxima página cheio de dentes e cara de lobo bem bravo, as crianças fazem cara de medo, eu chamo a atenção para a ilustração da Chapeuzinho “olhem para a expressão da Chapeuzinho”, “parece não estar com tanto medo não”, alguém conclui. Então na próxima página vimos um lobo murcho, desapontado e sem graça falando “PÔ!” e eles acham graça na tristeza do lobo.

Na próxima página o lobo fala bem alto e bravo “EU SOU UM LOBO!” eu leio com voz de lobo, grossa e raivosa, eles se assustam e ficam mais assustados ao verem a bocarra do lobo e aqueles olhos furiosos, mas uma criança diz... “Ah, a Chapeuzinho nem tá ligando, ela não tá com medo dele” e todos observam a ilustração dela ao lado do lobo. E o lobo continua gritando “LOBO, LOBO, LOBO”. E fala tantas vezes que se embola todo e fala BOLO, as crianças riem da confusão e na próxima página surge o lobo transformado em BOLO de LOBO e com cara de medo de ser devorado pela Chapeuzinho Amarelo.

E assim a história chega ao final mostrando que a menina agora não tinha mais medo de nada, comia de tudo, tinha amigos, brincava até de amarelinha e lidava com seus medos transformando-os em brincadeiras para se divertir com eles. Então após ler a última página mostro a eles as ilustrações de uma coruja de ponta cabeça, um dragão soltando fogo pela cauda, um tubarão com dentes na traseira combinado com os nomes novos que ela deu aos seus medos invertendo as sílabas, assim como LOBO virou BOLO.

Faço a leitura, mostro a página e pergunto a eles porque será que os desenhos estão assim diferentes, deixo eles pensarem, mas nenhum deles comentou se sabiam a resposta, alguns riram outros ficaram observando e então eu explico a eles a brincadeira com as palavras e o desenho. Assim que a leitura termina questiono: “Vocês gostaram da história? Também são medrosos? Será que a Chapeuzinho Vermelho era medrosa assim? O que temos de diferente entre as duas histórias? Como a Chapeuzinho Amarelo fez para mandar os medos dela embora? E vocês como fazem quando têm medo?”

Nesse momento escuto as várias respostas das crianças, como minha turma é bem pequena, 13 alunos, consigo escutar todos, mas é possível escolher alguns para falar a cada pergunta ou diminuir as perguntas. Após todos se expressarem e conversarmos sobre a história, comparamos as duas Chapeuzinhos (amarelo e vermelho) e os lobos das duas histórias e dos nossos medos (eu também falo dos meus).

Eu proponho uma atividade para mandarmos os nosso medos para bem longe e eles topam, peço para escolherem o lugar mais longe do mundo, após algumas sugestões decidimos o Polo Norte, então dou a eles uma folha de sulfite e giz de cera e cada um desenha seus medos, ou seu maior medo, depois vou passando entre eles e escrevendo o medo deles na folha logo abaixo do desenho e comentando sobre eles com a turma “ Humm... eu também tenho medo de cobra e vocês?” e vamos conversando informalmente sobre os medos de cada um.

Enquanto os outros terminam o desenho deixo quem quiser, conhecer o livro e folheá-lo. Ao final nos sentamos novamente em roda, coloco uma caixa de sapato grande no centro e peço para cada um dobrar bem dobradinho o seu medo que vamos colocá-los na caixa e enviar lá para o Polo Norte para eles nunca mais voltarem. Terminamos a atividade com os alunos me ajudando a embalar a caixa com fita adesiva. E prometo a eles que vou colocá-la no correio. Depois de três dias mostro a eles uma montagem de foto com a nossa caixa no meio de uma geleira e anuncio que ela chegou no Polo Norte.

A segunda mediação sugerida é com o Livro “Ida e Volta” de Juarez Machado (2001), publicado em 2001 em sua 10ª edição pela editora Agir. um livro belíssimo que faz parte da minha memória afetiva dos tempos do magistério e que me encanta pela diversidade de possibilidades interpretativas das pistas que a narrativa, construída pela sequência de imagens, compõe ao longo da história. Confesso que não utilizava o livro de imagem antes de conhecer o LER pois, sinceramente, mesmo encantada com a proposta, por várias vezes

pensei “como trabalho com esse tipo de leitura?”. A medida que fomos expandindo nossas reflexões durante o curso e ampliando nosso repertório pude perceber a riqueza que se tem na mediação de livros assim. Com certeza a mediação da professora Camila com o livro “Onda” (LEE, 2021) foi um divisor de águas sobre a percepção que eu tinha de livros de imagem.

“Ida e Volta” (MACHADO, 2001) nos mostra o dia de um personagem que não aparece nas ilustrações, mas que deixa pistas de quem é, do que gosta, do que faz, de suas atitudes, pegadas do banho, roupas, sapatos, mesa do café... tudo muito colorido e expressivo sempre com um fundo branco o que destaca ainda mais o colorido das ilustrações e chama mais a atenção do leitor para o que está acontecendo em cada cena. Aliás, o interessante desse tipo de leitura é que ela pode ser ofertada para qualquer idade e que a sua mediação mudará em relação às perguntas que destinaremos ao leitor que pretendemos mediar, o que quebra com o paradigma de livros sem texto verbal serem apenas para crianças não alfabetizadas.

A proposta de mediação pensada para esse livro começa colocando as crianças em roda e convidando-as para uma leitura diferente, uma leitura que não será feita pela professora, mas pelo próprio livro. Explicaria a eles que eles precisam observar com muita atenção cada cena para conseguirem ouvir a história que será contada e que vai se formando dentro de cada uma das cabecinhas deles. E começamos exatamente pela capa, não à toa ou por protocolo, mas porque a história começa na capa e termina na contracapa. Sendo assim, exploramos os elementos que nos são apresentados na capa (temos o título, o nome do autor, um chuveiro desligado e pegadas de pezinhos descalços) podemos questionar os alunos: o que vocês veem? O que vocês acham que o título *Ida e Volta* sugere? De quem será que são esses pezinhos? Por que eles são azuis? E seguir as pegadas silenciosas que nos conduzem para a próxima página.



E assim, silenciosamente, mostrar a eles parte por parte, sempre garantindo que todos estejam vendo bem e com tempo suficiente para que observem com atenção. Em algumas partes, seria interessante chamar a atenção deles para alguns detalhes apenas apontando o dedo, sem falar nada: guarda-roupa com fotos e equipamentos esportivos; mesa de café com apenas um prato; cabideiro faltando um chapéu; árvore sem uma fruta; prateleira da floricultura faltando um vaso; placa da bicicletaria; paisagem atrás da seta; cena das tintas com a bicicleta torta; pegadas verdes, até que se chega na última parte, na contracapa com a personagem de volta ao banheiro.

Ao encerrar a narrativa, ao fechar o livro, o encanto do silêncio se quebra com a pergunta da professora: “Então, o que acharam da história?”. Nesse momento permitir, àqueles que quiserem, a oportunidade de compartilhar as suas impressões sobre o livro, no entanto acredito, nesse momento, ser mais interessante não interferir no julgamento deles, apenas ouvir. Também proporia um desafio “que história foi contada pra você?” e deixá-los à vontade para narrar a história que o livro contou a eles, escolher dois ou três para socializar a história, comparar como cada um pensou a história e a interpretou pois certamente haverá diferenças nas narrativas.

Ao final é possível fazer algumas provocações “quem é esse personagem que não aparece?” “o que sabemos dele ou dela?” “o título combinou com a história?” E, ao passo que as crianças respondem, voltamos ao livro para confirmar ou não as hipóteses levantadas. Para finalizar podemos ainda questioná-las se conheciam esse tipo de livro só com imagens, se gostaram, se indicam outros, se gostariam de conhecer outros livros assim, se gostariam de conhecer outros títulos do autor e ouvir democraticamente as crianças para pensar em novas mediações de leitura.

Encerro aqui minha cartinha com apenas algumas das muitas ideias que o LER semeou na minha cabeça de professora leitora e agora mediadora. Obrigada pelas incontáveis descobertas que vocês proporcionaram na minha vida pessoal, acadêmica e profissional!

Até mais,

Professora Amanda

REFERÊNCIAS

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

CONTOS de fadas. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2013. 449 p.

LEE, Suzy. **Onda**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

LUIZ, Gustavo. **O lobo Maurinho**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

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

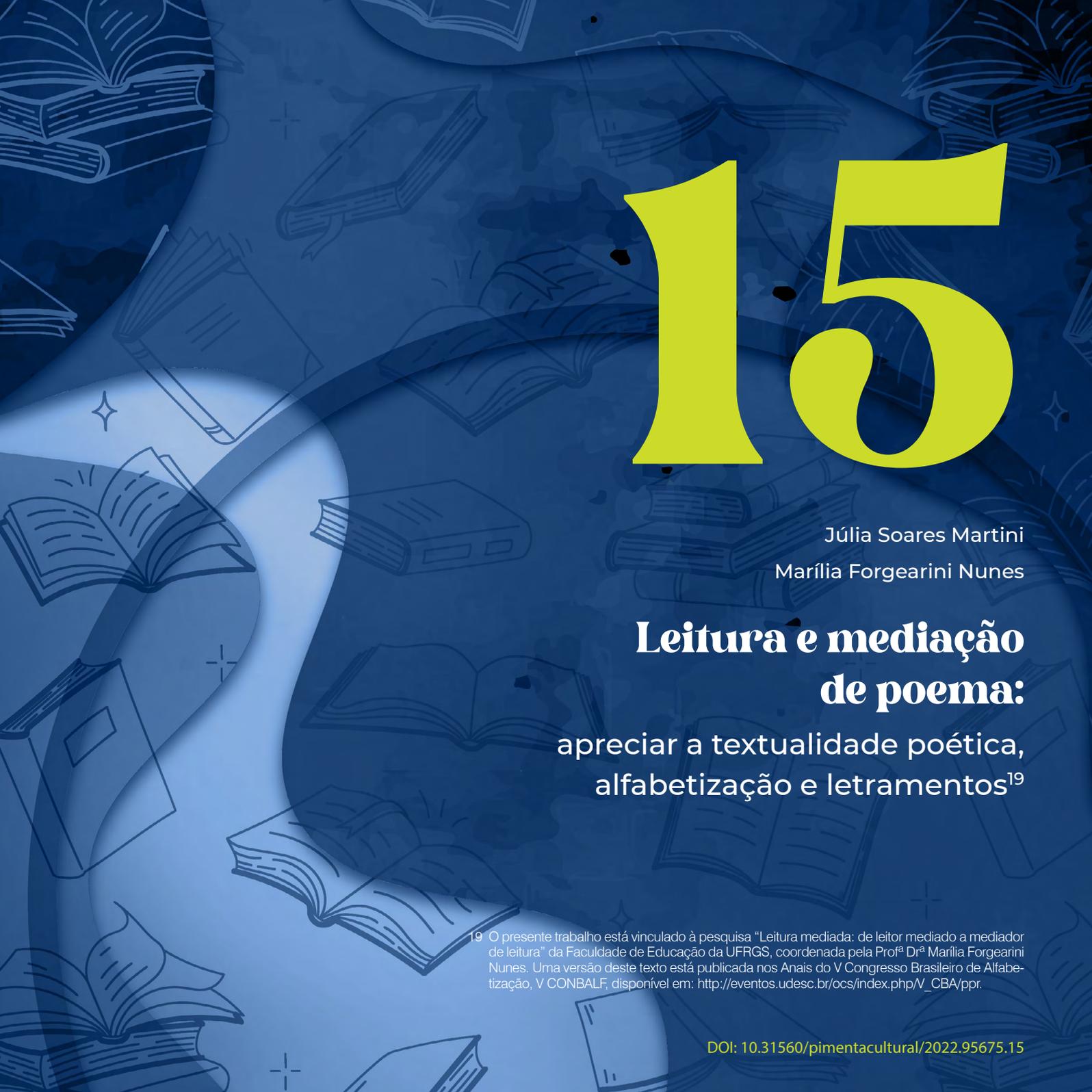
ROSCOE, Alessandra Pontes. **Era uma vez um lobo Mingau**. Ilustrações de Juan Chaveta. Campinas, SP: Saber e Ler, 2019.

V

Parte

O LER Clube de Leitura (Lendo Em Roda)

estudos e pesquisas para
a mediação da leitura literária

The background is a dark blue gradient with a pattern of white line-art illustrations of books, some open and some closed, scattered across the space. A prominent white path or ribbon curves through the center of the image. Small white star-like symbols are also scattered throughout.

15

Júlia Soares Martini
Marília Forgearini Nunes

Leitura e mediação de poema:

**apreciar a textualidade poética,
alfabetização e letramentos¹⁹**

¹⁹ O presente trabalho está vinculado à pesquisa "Leitura mediada: de leitor mediado a mediador de leitura" da Faculdade de Educação da UFRGS, coordenada pela Prof^a Dr^a Marília Forgearini Nunes. Uma versão deste texto está publicada nos Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização, V CONBALF, disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr.

INTRODUÇÃO

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. (BARROS, M., 2021, p. 9-11)

Esses versos de Manoel de Barros são apresentados por Oberg (2005, p. 56) para refletirmos sobre a poesia e o fazer poético, comparando-os com a ação de carregar água em uma peneira. A autora chama atenção para como o poeta “apresenta a poesia como uma criação que, aparentemente, não tem uma finalidade prática, objetiva, revelando-a como algo cujo valor não é palpável ou mensurável” (OBERG, 2005, p. 56). Por considerar a poesia e o fazer poético uma prática sensível necessária à infância, este trabalho apresenta reflexões sobre a sua mediação na sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com foco na aproximação do leitor à linguagem literária e também ao desenvolvimento da consciência fonológica como conhecimento necessário ao processo de alfabetização.

Assume-se um método investigativo e exploratório que inicia por um rastreamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco nas habilidades na área da Linguagem na etapa dos Anos Iniciais do Campo artístico-literário. Em seguida, na análise do livro literário poético, “Limeriques estapafúrdios”, de Tatiana Belinky (2014), apontam-se possibilidades de sentido nessa textualidade verbo-visual para serem mediadas no processo da formação de leitores de poesia.

A identificação das habilidades da BNCC explícita como a poesia é considerada no desenvolvimento da leitura a partir de um viés artístico e literário. A BNCC é um documento normativo que estabelece habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo das etapas escolares (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) (BRASIL, [2017]). O documento não é didático-pedagógico e, portanto, não de-

termina a maneira como o trabalho didático-pedagógico deve acontecer, porém a delimitação de suas habilidades pode deixar marcas que revelam como se entende que os conhecimentos podem ser abordados.

A leitura analítica de um livro ilustrado de poesia voltado ao público infantil amplia as reflexões sobre a importância da presença do texto poético na formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entender quais e onde estão as brechas para o sentido oferecidas pelo texto pode constituir oportunidades para sensibilizar os leitores para a leitura de poemas. Essa análise leva ao aprofundamento sobre o desenvolvimento da consciência fonológica que se enriquece no convívio com a poesia e seus recursos linguísticos.

Por fim, apresentamos reflexões sobre o que é oportunizar a leitura de poesia e como mediá-la de maneira a formar leitores que interajam com a textualidade de poemas apreciando e compreendendo o que leem, com o objetivo de responder a pergunta: como podemos mediar a poesia em sala de aula, a fim de desenvolver o letramento poético-literário?

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, CAMPO ARTÍSTICO- -LITERÁRIO E POESIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na etapa para qual esta pesquisa se volta, anos iniciais do Ensino Fundamental, encontramos, na área de linguagens um conjunto de habilidades delimitadas no que se caracteriza como *Campo artístico-literário*. Este Campo diz respeito à:

[...] participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade

cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (BRASIL, [2017], p. 96)

Nesse Campo de atuação, relacionado ao desenvolvimento de habilidades de linguagem verbal oral e escrita, nos Anos Iniciais, procuramos por habilidades que se relacionem à interação com poesia e ao letramento poético-literário, com o objetivo de identificar que habilidades estão em destaque.

Essa procura identificou seis habilidades que se relacionam com o tema deste trabalho:

(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.

(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição. (BRASIL, [2017], p. 97)

(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais. (BRASIL, [2017], p. 111)

(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.

(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas. (BRASIL, [2017], p. 133)

(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página. (BRASIL, [2017], p. 135)

Nas seis habilidades em destaque observa-se que foram utilizados predominantemente três verbos: apreciar, observar e declamar. Há,

portanto, uma intenção bastante delimitada para que o poema e outros textos com características poéticas - verbais ou visuais - sejam lidos por uma razão sensível em primeiro lugar. Essa leitura sensível, porém, necessita de uma mediação com intencionalidade, que não se reduz a um contato incipiente ou incidental motivado por outras questões que não a textualidade do poema e suas características de expressão literária.

A BNCC não é um documento que pretende apresentar soluções didáticas, por isso, entendemos ser necessário, em espaços como este, pensar de modo mais sistemático o que seria oportunizar o desenvolvimento da habilidade de apreciar poemas. A análise do livro “Limeriques estapafúrdios” (BELINKY, 2014) pretende sistematizar possibilidades para a mediação da leitura de poemas promovendo o desenvolvimento da habilidade de apreciar a poesia em poemas ilustrados. Essa sistematização organiza-se a partir de uma leitura analítica que busca apoio em alguns conceitos da semiótica discursiva cuja preocupação é compreender como o texto produz sentido a partir da relação recíproca entre expressão e conteúdo imanentes ao texto (BARROS, D., 2005).

LIMERIQUES: MEDIAÇÃO, LEITURA E LETRAMENTO POÉTICO-LITERÁRIO

Poesia “[...] é linguagem condensada, carregada de significados” (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 35), é “[...] uma forma verbal específica (amálgama de palavras, sons, ritmos, atmosfera, vibrações sensoriais, emoções em variadas escalas [...] do prazer intelectual mais profundo à alegria lúdica mais espontânea e ingênua [...])” (COELHO, 1993, p. 62). Esse jogo de palavras, sons, ritmos na infância auxilia o desenvolvimento cognitivo e linguístico:

[...] o poema infantil cumpre uma função singularmente emancipatória no quadro do desenvolvimento da criança, uma vez que, através do jogo, lhe permite simular, reordenar e controlar as habilidades linguísticas mais sofisticadas [...], proporcionando-lhe maior consciência das possibilidades da linguagem em relação ao mundo, sejam elas estéticas ou pragmáticas (BORDINI, 1981, p. 34)

Com o objetivo de refletir sobre o letramento poético-literário nos Anos Iniciais, analisamos o livro “Limeriques estapafúrdios”, de Tatiana Belinky (2014), ilustrado por Catarina Sobral, publicado pela Editora 34. O livro é uma coletânea de quinze limeriques, ou seja, poemas que “seguem um padrão em sua composição: São cinco linhas - o primeiro, o segundo e o quinto versos rimam; o terceiro e o quarto são mais curtos que os outros e precisam rimar entre si” (CASTRO, [entre 2010 e 2014], n. p.). Além de ter uma estrutura padrão (limerique), o conjunto de textos têm em comum o absurdo (estapafúrdio), com um viés cômico a partir das imagens absurdas que apresenta em seu jogo de linguagem. É possível visualizar esta estrutura nos limeriques do livro analisado, como o exemplo abaixo (Figura 1)

Figura 1 – Exemplo de estrutura do limeriques.



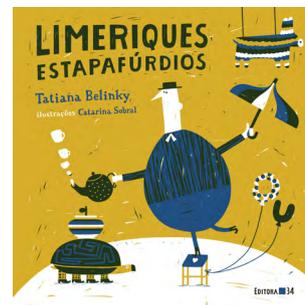
Fonte: Belinky (2014).

A relação entre verbal e visual na constituição da textualidade do livro de Belinky e Sobral contribui para o letramento literário ao colocar os leitores frente a um texto com recursos poéticos (rimas, musicalidade,

ilogismo, imagens, enigmas), bem como para letramento visual, já que os poemas estão nas páginas articulados a imagens que preponderam nesse espaço configurando o que Linden (2011, p. 24) denomina livro ilustrado. A leitura encontra brechas para a produção de sentido nesse entrelaçamento verbo-visual, que convida o leitor a percorrer a página, ouvir a sonoridade do poema e a ver as imagens ao mesmo tempo, aproximando modos de expressão diversos na constituição do conteúdo discursivo do texto verbo-visual. “Limeriques estapafúrdios” também pode ser recurso para o processo de alfabetização auxiliando a desenvolver a consciência fonológica, a reflexão sobre a relação entre sons e escrita, favorecendo o desenvolvimento da leitura inicial.

Para exemplificar algumas possibilidades para o desenvolvimento dos letramentos literário²⁰ e visual e também da alfabetização, destacamos a capa (Figura 2) e a dupla de páginas 13-14 (Figura 3). A intenção é explicitar como elementos de expressão se relacionam reciprocamente com o conteúdo discursivo de maneira semissimbólica e como os elementos verbais oferecem oportunidades de reflexão sobre a relação fonema-grafema auxiliando o desenvolvimento da consciência fonológica tão necessária à aprendizagem da escrita.

Figura 2 – Capa do livro “Limeriques estapafúrdios”.



Fonte: Belinky (2014).

20 Para Nunes (2021, p.175): “Letrar visualmente é oportunizar experiências de leitura de imagem que possibilitem a compreensão de como o sentido do texto visual é produzido, de que modo a reciprocidade expressão e conteúdo se dão e tornam a imagem um enunciado de sentido [seja individualmente ou num enunciado sincrético, isto é constituído por mais de uma linguagem, verbal e visual, por exemplo.]”

A leitura semiótica do texto visual começa por desmontar o texto, reconhecendo o que a imagem mostra e como mostra (GREIMAS, 2004). Assim, na capa (Figura 2), em formato quadrado, encontramos predominantemente as cores amarelo, azul, branco e preto; linhas e formas predominantemente circulares dispostas sob uma figura circular em cor branca que vai de um canto inferior a outro demarcando o espaço da ação narrativa. Nesse local há um personagem com corpo desproporcional, pernas e braços finos e curtos e grande corpo redondo, usando um pequeno chapéu, vestindo calça e camisa azul e uma pequena gravata branca. Essa figura se equilibra em um dos pés sobre um banco bem pequeno cujo acento tem a estampa de um coração. Ao mesmo tempo que se equilibra, segura um guarda-chuva com sua mão esquerda e braço esquerdo estendido e um bule de chá na mão direita. O personagem parece estar servindo algo em um vaso que está sobre o casco de um jabuti que calça sapatos. Próximo da pequena sobrinha, no canto superior direito, uma pinhata está pendurada por dois fios. Desde a capa evidencia-se o humor a partir do ilogismo em uma situação repleta de ações e figuras estapafúrdias.

Figura 3 – Dupla de páginas do livro “Limeriques estapafúrdios”.



Fonte: Belinky (2014).



Partindo para a dupla de páginas escolhida para a análise (Figura 3) encontramos outra combinação cromática de cores simples: vermelho, verde, branco e preto. Um personagem semelhante ao da capa ganha destaque na página à direita, corpulento e desproporcional. A cena agora acontece em um cenário retangular onde se vê no canto inferior esquerdo uma luminária, no canto superior oposto um relógio de pêndulo, ao lado uma poltrona, acima dela uma pinhata (semelhante à da capa) e, no canto superior esquerdo, atrás do personagem, um cabide. Cabeças surgem de dentro do relógio, de trás da poltrona e de trás do cabideiro (que apesar de fino, parece esconder o corpo de quem espia). O limerique localiza-se no chão do cenário, na metade inferior da página. O vermelho preenche o fundo da cena, e está em detalhes das figuras, é a cor principal apenas da figura do camarão, no canto inferior direito, como se estivesse saindo de cena para se mostrar na próxima página. A cena quase não se relaciona com o limerique em termos de uma relação direta entre as palavras e as figuras, somente o camarão está presente nos dois modos de expressão. Reforça-se o absurdo que instiga e desafia o leitor que pode ser mediado a buscar relações, por exemplo, a perceber a sonoridade do limerique e buscar sons semelhantes nos nomes das figuras presentes na cena (ex.: cabra/macabra/poltrona). Ou ainda a se deparar com um dito popular que talvez já tenham ouvido e se surpreender com sua mudança (*Quem vê cara não vê que horas são*, verso 2)

Portanto, o conjunto verbo-visual presente no livro, além de apresentar um referencial gráfico estético diferenciado (por ser um livro voltado para a infância, normalmente é repleto de muitas cores fortes), também proporciona momentos de humor e de reflexão sobre elementos da linguagem verbal. Em relação ao texto verbal, pode-se ainda destacar que a rima confere ritmo, cuja sonoridade é percebida na leitura oral. Esses recursos sonoros associados ao humor, podem ser do interesse das crianças e possibilitar uma abordagem lúdica da consciência fonológica, importante para o processo de alfabetização.

Por se tratar de um livro ilustrado, a mediação também pode promover a educação do olhar: “a leitura de imagem é experiência importante na formação sensível da criança, e a sua mediação é necessária na escola para proporcionar práticas de letramento visual” (NUNES, 2020, p. 182). Oportunizar a leitura da imagem é prática que não se resume a “[...] listar o que se vê, em uma descrição mecânica e isolada de cada elemento sensível, mas de compreender como esses elementos se relacionam, estabelecendo possibilidades de sentido a partir das relações apreendidas.” (NUNES, 2020, p. 187). A imagem que acompanha os limeriques abre possibilidades de significação por meio de um conjunto de elementos visuais com poucas substâncias (cores, formas, linhas), convidando a olhar os detalhes. Essa constituição facilita a discriminação das figuras o que convida a denominá-las, estabelecer relações entre elas as mais diversas já que o absurdo impera e convida à brincar de produzir sentidos.

Torna-se interessante brincar com as palavras ouvindo-as e repetindo-as, ou seja, num exercício de declamação e apreciação. Essa experiência corrobora com a recomendação de Machado e Batista (2015, p.19) em relação ao momento de leitura de poemas: “deve ser constantemente priorizado na sala de aula, pois conecta as crianças a conhecimentos estéticos e a comportamentos de escuta sensível, importantes para a sua formação leitora e escritora”. É por meio de uma mediação planejada que essas experiências, de ler, ouvir, repetir, prestar atenção aos sons e aos elementos visuais, acontecem. A poesia precisa ser presente na sala de aula com diferentes intencionalidades, mas sempre procurando valorizar a linguagem literária que a caracteriza.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O TEXTO POÉTICO-LITERÁRIO

Uma série de habilidades e competências estão diretamente relacionadas com os processos de alfabetização e letramentos, os quais são simultâneos e interdependentes (SOARES, 2020, p. 27). Entre as competências, encontra-se a consciência fonológica, habilidade que compõe a competência metalinguística, a qual refere-se à reflexão consciente sobre a linguagem e seu uso. Desse modo, a consciência fonológica é “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros” (SOARES, 2020, p. 77). Essa classificação é composta por quatro níveis: consciência lexical, consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonêmica. Desse modo, “o termo consciência fonológica remete a uma capacidade de reflexão”, ou seja, “envolve um entendimento deliberado acerca dos diversos modos como a língua oral pode ser dividida em componentes menores e, então, manipulada” (ALVES, 2012, p. 31). Consideramos que a consciência fonológica “deve ser vista como muito mais do que apenas um conhecimento acerca dos sons” (ALVES, 2012, p. 31) da língua. É, portanto, um conjunto de habilidades distintas desenvolvidas em diferentes momentos (MORAIS; SILVA, 2017, p. 75).

De acordo com Soares (2020), um dos meios para desenvolver a atenção dos alunos para os sons das palavras, habilidade relacionada à consciência intrassilábica, é através de rimas e aliterações. Por meio do livro “Limeriques Estapafúrdios” (BELINKY, 2014), é possível mediar esse desenvolvimento promovendo a reflexão sobre a sonoridade presente nos limeriques identificada nas rimas. O limerique em destaque na Figura 3, por exemplo, explora a rima com palavras terminadas em -ão e -abra. Essas sonoridades podem ser desafiantes para serem levadas para a representação escrita, no primeiro caso porque a nasalização é marcada por um sinal gráfico que não é uma

letra e no outro porque o modelo canônico de constituição da sílaba, consoante-vogal, não dá conta, portanto, outra formação silábica mais complexa precisa ser acionada. Desse modo, o trabalho com o texto poético-literário do livro em análise possibilita não somente a evolução do letramento poético-literário, como visto anteriormente, como também contribui para a capacidade de reflexão dos sons da língua, permitindo o desenvolvimento da consciência fonológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES/PROPOSIÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DO TEXTO POÉTICO-LITERÁRIO

A fim de concluir as ideias desenvolvidas neste trabalho, retomamos nossa pergunta: como podemos mediar a poesia em sala de aula, a fim de desenvolver o letramento poético-literário? A mediação de um livro ilustrado com poemas requer a compreensão das propriedades das linguagens que o constituem. Essa compreensão revela-se no conhecimento construído pelo mediador a partir de análise atenta do livro e do texto que irá mediar, para poder auxiliar as crianças a ler, ouvir e olhar com atenção. Considera-se também que, “para encantar, é preciso encantar-se” (DELÁCIO, 2014, p. 20), do mesmo modo que, para mediar a leitura literária, é preciso ser leitor, ou seja, “não basta gostar de ler, é preciso também contagiar os outros com esse gosto” (MELO; MARTINI; NUNES, 2021, p. 78). O contágio, neste caso as relações entre sensibilidades, torna-se possível através de experiências de leitura compartilhadas e diálogo entre alunos, colegas e professoras.

Desse modo, o trabalho de mediação do texto poético deve proporcionar diferentes experiências, compondo a leitura oral e silenciosa, leitura individual e em conjunto, possibilitando a interação entre aqueles

que leem já que “os sentidos das leituras decorrem tanto da experiência individual, o encontro com o texto, quanto da experiência coletiva” (MELO; MARTINI; NUNES, 2021, p. 87).

A leitura de poemas abre portas para o desenvolvimento não apenas para o desenvolvimento estético, mas também linguístico. Esses desenvolvimentos têm sua mediação facilitada quando o texto é adequado ao leitor tanto em termos de conteúdo como em relação às escolhas de expressão. Assim como reflete Soares (2020, p. 33), “o texto foi o eixo que possibilitou a articulação de alfabetização e letramento de forma interdependente”. No caso do livro analisado, o texto torna-se o eixo entre o desenvolvimento estético e linguístico, considerando múltiplos letramentos e habilidades que se relacionam com o processo de alfabetização. Desse modo, o texto pode e deve ser lido e relido, permitindo que os leitores se contagiem com a leitura, seja individual ou solitária.

Refletindo sobre a sala de aula dos anos iniciais e o livro analisado neste artigo, “Limeriques Estapafúrdios” (BELINKY, 2014), podemos considerar relevantes para a mediação: (1) a leitura atenta e analítica do livro por parte da professora, antes de levá-lo para a sua turma, além do estudo sobre o gênero literário proposto; (2) a oportunidade dos alunos de ouvir a sonoridade dos poemas por parte da leitura oral da professora, assim como a retomada dessa leitura pelos próprios alunos, para que estes sintam na prática a sonoridade das palavras; (3) a presença do olhar atento para a visualidade que compõe o livro, pois, apesar da relação entre imagem e texto ser direta, ela não é óbvia, convidando o leitor a ler e reler as imagens; (4) a discussão com a turma sobre os textos lidos, considerando as propriedades do gênero e da linguagem poética presente nos limeriques.

Oberg (2005, p. 58) afirma que “ao tecer mundos com a linguagem, ao apresentar a palavra sensível ao leitor, a poesia toca, emociona, mobiliza o ser humano tanto no nível racional como no emocional, possibilitando uma vinculação diferenciada do homem consigo mesmo, com

o outro e com o mundo”. A relação com a poesia não se dá ao acaso, não se aprecia porque se dá o poema a ler sem a intenção de conhecer sua matéria poética: “[...] a beleza, ou o sabor, do texto literário passa a ser fruído com maior plenitude quando se compreendem suas leis e sua matéria constitutiva [...]” (OLMI, 2005, p. 28). Assim, a mediação cujo objetivo é desenvolver a habilidade de apreciar realiza-se auxiliando a atentar para o que lê e, principalmente para o (re)conhecimento das características essenciais da textualidade verbo-visual.

REFERÊNCIAS

ALVES, BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BELINKY, Tatiana. **Limeriques estapafúrdios**. São Paulo: Editora 34, 2014.

BORDINI, Maria da Glória. Por um conceito de literatura infantil. **Letras de hoje**, Porto Alegre, n. 43, mar. 1981.

CASTRO, Luana. O mundo divertido e absurdo dos limeriques. **Escola Kids**, [S. l.], [entre 2010 e 2014]. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/o-mundo-divertido-e-absurdo-dos-limeriques.htm#:~:text=Os%20limeriques%20s%C3%A3o%20poemas%20sem,presente%20em%20apenas%20cinco%20versos.&text=Os%20limeriques%20seguem%20um%20padr%C3%A3o,e%20precisam%20rimar%20entre%20si>. Acesso em: 24 mar. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem**: a obra literária e a expressão linguística. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DELÁCIO, Célia Regina. Textos em verso: poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha. In: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília: MEC; SEB, 2014. p. 17-28. (Guia 2, Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. *In*: OLIVEIRA, Ana Cláudia de (org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004. p. 75-96.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MACHADO, Maria Zelia Versiani; BATISTA, Patrícia Barros Soares. A poesia no segundo ano do Ensino Fundamental. *In*: LITERATURA na hora certa: guia 2 - 2º ano do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2015. p. 17-32.

MELO, Camila Alves; MARTINI, Júlia Soares; NUNES, Marília Forgearini. Currículo e letramento literário: a experiência de um clube de leitura. *In*: TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (org.). **Pesquisar com a escola**: currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 78-88. *E-book*. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/pesquisar-escola>. Acesso em: 22 maio 2022.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Aleksandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.73-91.

NUNES, Marília Forgearini. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 182-195, 2020.

NUNES, Marília Forgearini. Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível das crianças. **Revista Clarabóia**, Jacarezinho/PR, n.16, p.169-185, 2021.

ONBERG, Sílvia. Os poetas: como vai a poesia?. *In*: A PALAVRA reinventada: seus usos na educação. [S. l.]: MEC, set. 2005. p. 56-63. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/215731Aparavra.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

OLMI, Alba. Leitura, literatura e ciências cognitivas: uma aliança difícil mas necessária. *In*: OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto (org.). **Leitura e cognição**: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 23-50.

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

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. Alguns conceitos fundamentais de leitura literária. *In*: PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale, 2006. p. 21-32.

16

Mayara Krischke Lopes

O livro de alfabeto nos anos iniciais do ensino fundamental²¹

²¹ Este capítulo deriva-se da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul nomeado "Livros de Alfabeto: uma análise das obras enviadas para turmas de alfabetização pelo PNLD obras complementares 2013" e orientado pela Prof^ª Dra. Renata Sperrhake no ano de 2020.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95675.16

Sabe-se que há uma extensa gama de opções disponíveis quando trata-se de livros voltados para o público infantil, especialmente aqueles pensados para crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para que possamos, como educadores, qualificar a seleção daqueles que queremos introduzir na sala de aula é preciso ter em vista o objetivo que gostaríamos de alcançar. Busca-se um livro de literatura infantil cuja leitura e apreciação estão voltadas para o desenvolvimento de questões relacionadas ao senso estético, literário e crítico? Procura-se por livros que tratem de um tema específico cuja leitura abrirá portas para discussões e reflexões aprofundadas? Está-se em busca de um livro que possa também ser aproveitado como recurso pedagógico dentro do contexto da alfabetização? Soares (2010) estabelece dois conjuntos distintos que podem ser de grande valia nesta seleção. A autora entende que existem livros que propõem-se a auxiliar crianças no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, que focam em aspectos linguísticos, e obras que tem como enfoque a constituição da criança como leitor literário. É possível inferir que os objetivos do educador quando lança mão de obras do primeiro grupo estão voltados para o processo linguístico da alfabetização e quando faz uso de livros do segundo está concentrando seus esforços, prioritariamente, no desenvolvimento do letramento.

Esta obra como um todo, prioriza a análise diligente de livros da segunda categoria e Soares (2010) argumenta que, de forma geral, estes possuem um número significativamente maior de estudos realizados sobre eles e que há também uma produção acadêmica mais expressiva sobre os mesmos. Proponho-me então a realizar uma breve análise de um tipo de livro infantil que se encaixa no primeiro grupo criado por Soares: o livro de alfabeto²².

22 No decorrer deste capítulo farei uso da nomenclatura Livro de Alfabeto. Esta foi a denominação adotada na monografia acima citada que deriva da tradução literal do termo em inglês "Alphabet book" e é o termo adotado pela professora e pesquisadora em alfabetização Magda Soares. Em minha pesquisa aprofundo-me na heterogeneidade de nomenclaturas que estes livros têm recebido em pesquisas nacionais.

LIVROS DE ALFABETO: CARACTERÍSTICAS COMPARTILHADAS COM MATERIAIS HISTORICAMENTE EMPREGADOS PARA O ENSINO DAS LETRAS

Para que seja possível estabelecer uma compreensão e definição satisfatória do que é um Livro de Alfabeto é preciso brevemente empregar um olhar histórico para suas origens. Pode-se afirmar que o livro de alfabeto contemporâneo, que propõe-se a introduzir e/ou explorar a sequência alfabética e as próprias letras, foi precedido e originou-se a partir de materiais didáticos tradicionais como abecedários, abecedários ilustrados, silabários, cartas de ABC... Silva (2018) ressalta que o conceito central do livro de alfabeto é um dos mais antigos no âmbito editorial, afirmação sustentada por um dos primeiros livros infantis: *Orbis Sensualium Pictus* (1658), de Comenius (1592-1670), cuja fala dos animais é organizada em ordem alfabética. Lerer (2009²³ apud SILVA, 2018) destaca a recomendação de John Locke (1632-1704), ainda no século XVII, de que fossem empregados livros-alfabeto ou outros brinquedos como recurso mais lúdico para o ensino das letras às crianças.

Recursos didáticos tradicionais como o abecedário ilustrado, evoluíram através dos séculos, conservando algumas características próprias, mas também adquirindo novas nuances. Souza (2015) realiza, em sua pesquisa voltada para abecedários ilustrados, um inventário de atributos que podem ser incorporados por tais materiais: alguns exploram com mais profundidade o aspecto literário, outros apresentam qualidades enciclopédicas e uma grande partes deles limita-se a estabelecer correspondências entre letra, palavra e imagem. Essa caracterização por parte da autora pode ser extrapolada para descrever também o livro de alfabeto. Afirmo então, através do levantamento de

23 LERER, Seth. **La magia de los libros infantiles**. Barcelona: Ares y Mares, 2009.

estudos de diferentes autores sobre recursos didáticos variados voltados para a aprendizagem inicial das letras (SILVA, 2018; FRADE, 2010; SOUZA, 2015; FERREIRA; CAMPAGNOLI, 2019; SOARES, 2010), “que o livro de alfabeto é, de certa forma, uma versão mais contemporânea dos abecedários ilustrados, oferecendo roupagem lúdica e, por vezes, literária a um material essencialmente didático.” (LOPES, 2020, p. 14).

A BUSCA PELA DEFINIÇÃO DE UM GÊNERO TÃO DIVERSO

Na pesquisa que deu origem a este capítulo foram analisados os seguintes livros de alfabeto, enviados para os três primeiros Anos Iniciais das escolas públicas através do programa Acervos Complementares do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Obras Complementares no triênio de 2013 a 2015 (Quadro 1):

Quadro 1 – PNLD Obras Complementares 2013: Livros de alfabeto.

Livros de alfabeto					
Acervo (ano/nº)	Título	Autor	Editora	Edição	Ano
1.1	ABC dos Animais	Renato Aragão Artiaga	Editora 1	1ª	2011
1.1	De Avestruz a Zebra	Maiti Frank Carril	Editora Ática	9ª	2010
1.2	Bichionário	Nilson José Machado	Escrituras	5ª	2013
2.1	Abecedário Hilário	Ernani “Nani” - Diniz Lucas	Abacatte Editorial	1ª	2009
2.2	Ciranda do ABC	Phyllis Reily	Papirus	1ª	2009
3.1	ABC doido	Angela-Lago	Melhoramentos	2ª	2010
3.2	O que dizem as palavras	Ernani “Nani” - Diniz Lucas	Lê	1ª	2011

Fonte: Lopes (2020, p. 28).

Como resultado da leitura e análise de destes livros de alfabeto, criou-se um levantamento de características que são comuns ao gênero dos Livros de Alfabeto e os elementos essenciais que compõem tais obras, quais sejam: 1) ilustração como elemento intrínseco; 2) aparente dicotomia entre didático e lúdico; 3) tipificação ou estrutura. Discorrerei brevemente sobre estes elementos usando trechos de alguns destes livros de alfabeto que exemplificam estes pontos.

1. *Ilustração como elemento intrínseco ao livro de alfabeto*

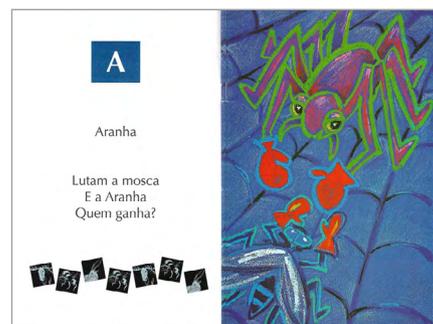
A ilustração cumpre um papel essencial em todas obras analisadas, sem ela não há livro de alfabeto. Nestes livros o diálogo entre imagem e texto não só estabelece o sentido, como o amplia. É importante ressaltar que é através da ilustração que o leitor, especialmente aquele que é ainda iniciante, irá acessar a história e começar a estabelecer relações entre letra, som e palavra. Salisbury (2004, p. 115, tradução nossa), declara que

[...] a responsabilidade do artista é de certo modo maior neste contexto, quando a função da imagem é explícita. É claro que se as imagens puderem deleitar, encantar e divertir assim como informar, a chance de a criança aprender é muito maior.²⁴

Na maioria dos casos, as ilustrações servem o propósito de exemplificar o vocabulário atrelado à letra explorada, porém em alguns livros de alfabeto elas personificam as letras e/ou palavras, deixando de ser coadjuvantes do texto e assumindo significado próprio. Para melhor elucidar esta afirmação, seguem algumas páginas de dois diferentes livros de alfabeto (Figuras 1 e 2).

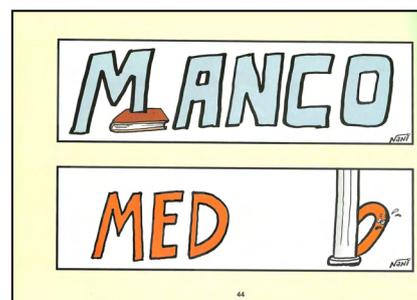
24 Texto original: “[...] The responsibility on the artist is in some ways greater in this context, where the function of the image is explicit. Of course, if the pictures can delight, enchant and amuse as well as inform, the likelihood of the child learning is that much greater.” (SALISBURY, 2004, p. 115).

Figura 1 – Páginas referentes à letra A no livro “Bichionário”.



Fonte: Machado (2010, p. 4-5).

Figura 2 – Página referente à letra M do livro “O que dizem as palavras”.



Fonte: Lucas (2011, p. 44).

A primeira figura é um exemplo que pode ser considerado tradicional do que espera-se de um livro de um alfabeto. Na obra “Bichionário” (MACHADO, 2010) a letra é apresentada com destaque e contraste, ela recebe uma palavra que demonstra seu uso e é acompanhada de um texto simples que explora esta palavra. A ilustração e o texto dividem espaço de forma que cada um tem sua própria página. Neste exemplo, a ilustração é objetiva: serve para representar a palavra que acompanha a letra (aranha) e oferecer outros exemplos de animais que também começam com A (nos pequenos quadrados pretos abaixo do

texto podemos ver a representação de um alce, abelha e antílope). Um leitor iniciante, que está familiarizando-se com o alfabeto e a leitura, encontrará suporte nas ilustrações para realizar a leitura deste livro. Aqui, a relação estabelecida entre ilustração e texto é bastante descomplicada, ideal para leitores que ainda estão adquirindo experiência leitora e se apropriando de aspectos como o princípio e ordem alfabética.

A segunda figura, retirada da obra “O que dizem as palavras” (LUCAS, 2011), é capaz de ilustrar o quão complexa pode se tornar a relação tecida pelo autor e ilustrador entre imagem e texto. Neste exemplo, a ilustração subsidia o sentido da própria palavra e torna a experiência da leitura mais profunda. Assim, mesmo este sendo classificado como um livro de alfabeto, que segue a sequência alfabética e combina palavras e imagens para cada letra, não é uma leitura ideal para leitores iniciantes que estão tendo seu primeiro contato com o alfabeto. Pelo contrário, o vocabulário explorado é desafiador e a interpretação das imagens exige habilidades de um leitor mais experiente e mais maduro, como pode-se constatar a partir dos exemplos a seguir (Figura 3).

Figura 3 – Excertos das letras B, K e V do livro “O que dizem as palavras”.



Fonte: Lucas (2011, p. 62, 41, 12).

Baseado nestes trechos de “O que dizem as palavras” podemos declarar que “este livro propicia uma aproximação da criança com palavras pouco usuais, ampliando seu conhecimento vocabular, conceitos mais subjetivos e complexos que são apresentados de forma viva, animizada e ilustradora de seu valor semântico.” (LOPES, 2020, p. 67). A partir dos exemplos de ambas obras, é possível perceber como livros de alfabeto são heterogêneos e embora partam dos mesmos elementos, podem vir explorar a relação entre linguagem textual e visual com complexidade, auxiliando na formação leitora, tanto em seu princípio quanto no eventual aprofundamento desta.

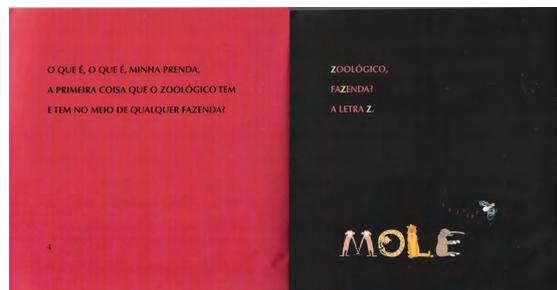
2. *A dicotomia entre didático e lúdico presente no livro de alfabeto*

Como discutido anteriormente, o livro de alfabeto tem suas origens em materiais essencialmente didáticos, que foram usados para o ensino das letras nos últimos séculos. Desta forma, sua premissa sempre poderá ser vinculada ao seu valor pedagógico. Porém, ao explorar um conjunto de diferentes livros de alfabeto é inegável que muitas destas obras, embora encaixem-se no gênero por ordenarem o livro na sequência alfabética e darem destaque para cada letra com textos e imagens, são também literárias em sua natureza, fazendo uso de diferentes gêneros textuais para encantar e deleitar o leitor. Isso acontece através de poemas, charadas, histórias do repertório infantil, narrativas estapafúrdias etc.

Em obras como “ABC Doido” (LAGO, 2010) e “Abecedário Hilário” (LUCAS, 2009) pode-se ver com clareza que as letras tornam-se uma temática que cria leituras divertidas que desafiam o leitor. Na Figura 4, podemos ver como a autora utiliza as letras do alfabeto como recurso para suas charadas. Embora a chave para a compreensão destas charadas seja diferentes habilidades de consciência fonológica, o livro não se propõe a ensinar estas. Ele permite que o leitor as desenvolva de uma forma divertida e desafiadora. Novamente, este é

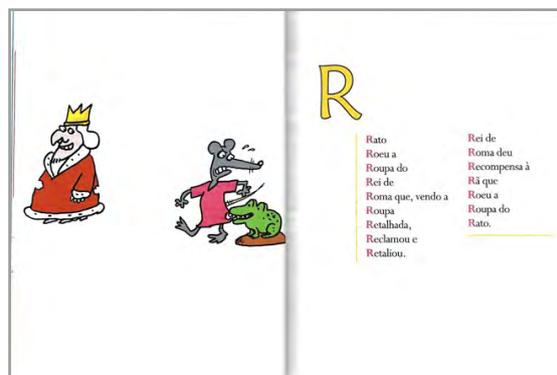
um livro de alfabeto que seria adequado para introduzir em salas de aula com crianças que estão consolidando seu processo de alfabetização e aperfeiçoando diferentes habilidades de consciência fonológica.

Figura 4 – Páginas referentes à letra Z do livro “ABC Doido”.



Fonte: Lago (2010, p. 4, 6).

Figura 5 – Página referente à letra R do livro “Abecedário Hilário”.



Fonte: Lucas (2009, p. 38, 39).

Já no livro “Abecedário Hilário”, referenciado na Figura 5, o autor lança mão da combinação entre a aliteração e um repertório de histórias infantis comum para criar textos que subvertem as expectativas do leitor sobre o seu desfecho.

A partir das obras aqui apresentadas, defendo a ideia de que livros não precisam necessariamente se encaixar em uma categoria única e exata, pois diferentes livros de alfabeto “encontram-se em diferentes pontos de um espectro entre livros literários e livros paradidáticos, por possuírem mais elementos de um ou do outro tipo de publicação, não sendo possível criar classificações imutáveis”. (LOPES, 2020, p. 19)

A dicotomia entre didático e literário, entre lúdico e pedagógico é parte do que caracteriza o livro de alfabeto. Ferreira e Campagnoli (2019, p. 193) abrangem esta dualidade na sua definição do livro em que o alfabeto é protagonista:

De um lado, traz a intenção de alfabetizar as crianças, de lhes apresentar as letras e de oferecer a elas uma imersão no mundo da escrita. [...] De outro, essa produção coloca-se como capaz de desenvolver o gosto pela leitura de histórias ficcionais, por trazer personagens e temáticas próximas da representação do universo infantil, remetendo ao gênero: literatura infantil. Um conjunto de obras que se caracteriza, portanto, pela intenção de ensinar determinado conteúdo (o alfabeto), mas oferecendo-se como uma prática de leitura que é deleite e fruição.

3. *Tipificação ou estrutura do livro de alfabeto*

O termo livro de alfabeto é evocativo de sua premissa simples e estrutura básica: uma obra que, geralmente, segue a ordem alfabética para apresentar à criança as letras que são acompanhadas de uma palavra, texto e/ou imagem correspondente. No entanto, é a própria simplicidade de sua proposta que torna estes livros tão propícios à exploração e reinvenção por parte de autores de literatura infantil que optam por subverter as expectativas do leitor, apresentando o alfabeto de forma invertida ou através de jogos de adivinhação, listas sobre um assunto determinado, pequenas histórias, poemas, narrativas... O intuito dos autores é claro: expandir sobre a proposta de

apresentar o alfabeto, introduzindo através de uma leitura prazerosa e lúdica alguns conceitos fundantes do processo de alfabetização, como o princípio alfabético, a ordem alfabética, o conhecimento das letras e algumas habilidades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variedade aqui discutida, bem como as inúmeras possibilidades que podem assumir projetos editoriais que têm como foco apresentar o alfabeto apontam para a necessidade de uma seleção criteriosa por parte do educador que pretende introduzir este livro na sala de aula. Soares (2010) defende que alguns livros de alfabeto são mais indicados para leitores iniciais, enquanto outros já requerem do leitor habilidades leitoras complexas, bem como um maior repertório. Estes livros serão muito bem aproveitados por crianças que já apropriaram-se do alfabeto e através destas obras mais desafiadoras agora podem brincar com as letras, bem como serem instigadas por diferentes recursos dos quais os autores lançam mão.

Neste ponto retomo a questão com que este capítulo iniciou-se: é preciso ter em vista o objetivo que se quer alcançar com a introdução e uso de um livro em sala de aula. As obras referenciadas neste texto são livros de qualidade que além de explorarem diferentes temas, gêneros textuais, formas de apresentar o alfabeto e a relação fonema-grafema, são também livros que podem ser lidos por deleite. Cabe então ao professor ser intencional e crítico na sua seleção dos livros de alfabeto, ou de qualquer tipo, para que estas obras sejam aproveitadas e compreendidas em todo seu potencial.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; CAMPAGNOLI, Juliana Pinto. Quando o alfabeto é o protagonista nos livros para crianças. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 191-209, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.341>. Acesso em: 20 maio 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, n. 44, p. 264-281, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/59BgMmzm9kKTSCjXndPybR/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

LAGO, Angela. **ABC Doido**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

LOPES, Mayara Krischke Lopes. **Livros de Alfabeto**: uma análise das obras enviadas para turmas de alfabetização pelo PNLD Obras Complementares 2013. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LUCAS, Ernani Diniz. **Abecedário hilário**. 1. ed. Belo Horizonte: Abacatte, 2009.

LUCAS, Ernani Diniz. **O que dizem as letras**. 1. ed. Belo Horizonte: Lê, 2011.

MACHADO, Nílson José. **Bichonário**. Ilustrado por Dulce Osinski. 5. ed. São Paulo: Escritinha, 2010.

SALISBURY, Martin. **Illustrating children's books**: Creating Pictures for Publication. 1. ed. Londres: Quarto Publishing, 2004.

SILVA, Sara Raquel Duarte Reis da. Os livros-alfabeto e as suas potencialidades na promoção de uma competência "lecto-literária". **Metamorfoses**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 130-145, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metamorfoses/article/view/19221>. Acesso em: 2 out. 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e literatura. **Revista Educação**, São Paulo, Ed. Esp. Guia da Alfabetização, n. 2, p. 12-29, 2010.

SOUZA, Mariana Venafre Pereira de. **Abecedários, Brasil**: contribuições à história dos impressos e sua circulação nos anos 1936 a 1984. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

17

Marília Forgearini Nunes

Mediação da leitura de um livro de imagem²⁵

²⁵ Uma outra versão deste texto está publicada na *Revista Graphos*, v. 22 n. 2 (2020) <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2574>.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95675.17

Os livros de imagem²⁶ são livros de literatura cujo conteúdo apresentado ao longo das páginas é exclusiva ou predominantemente visual, o espaço para elementos verbais fica restrito à capa e às informações editoriais. O conteúdo discursivo do texto é estabelecido a partir de um plano de expressão que se vale de linhas, formas e cores que ocupam as páginas.

Diante de um texto cujo enunciado se dá exclusivamente por elementos de expressão da linguagem visual, a prática da leitura e a sua mediação precisam ser planejadas para formar leitores eficientes para essa prática. Isso pode parecer óbvio, porém em termos de práticas pedagógicas talvez não seja.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de incluir como objeto do conhecimento a leitura multissemiótica do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, indica como habilidade exclusiva a este conhecimento a ação de “Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.” (BRASIL, [2017], p. 97). Essa habilidade, pela maneira com que está escrita, ignora a possibilidade de acessar a linguagem literária, narrativa e poética, a partir exclusivamente da imagem, não explicitando a possibilidade de ler imagens vivendo o letramento visual e ao mesmo tempo o letramento literário. A BNCC entende que as ilustrações e os recursos gráficos se relacionam com o texto verbal, porém não explicita que tipo de relação é esta: de repetição, de identificação, de complementaridade.

O apagamento da prática de leitura de imagem ao ler literatura infantil, ou a sua redução a uma mera relação direta e simbólica, talvez possa ser justificada pela afirmação de Dondis (2007) de que a capaci-

²⁶ Optamos pela denominação livro de imagem para demarcarmos que se trata de um objeto com características específicas, “[...] é constituído de papel, de tinta, de folhas agrupadas por uma capa, de uma folha de rosto e de muitas páginas [...]” (NUNES, 2013, p. 50) que apresentam ao leitor o seu conteúdo. Esse conteúdo é caracterizado pelo termo ‘imagem’ e não ilustração porque entendemos imagem como “uma unidade de manifestação autossuficiente, como um todo de significação, capaz de ser submetido à análise” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 254). A preposição ‘de’ evidencia a presença exclusiva da imagem como texto que se lê.

dade de ver é, normalmente, assumida como uma ação que não exige esforço. A leitura de imagem, portanto, dependeria exclusivamente da visão, sendo independente da mediação da aprendizagem. No entanto, ler imagens não é uma capacidade inata para todo e qualquer ser dotado de visão. O sentido produzido a partir da leitura de imagem “pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana” (DONDIS, 2007, p. 6).

A relação enunciativa e sensível estabelecida entre linguagens verbal e visual na literatura infantil pode ser mais ampla do que descreve a BNCC, merecendo que seja caracterizada com essa amplitude para que possa se desenvolver o letramento visual. A leitura de livros ilustrados ou *picturebooks*, bem como de livros de imagem, se torna menos fluente e com menor compreensão quando o leitor não está atento às diferentes modalidades de relação (pontuar, descrever, narrar, sugerir, expressar sentimentos, oferecer o encontro com estéticas diversas, por exemplo) entre linguagens verbal, visual e gráfica na constituição dos textos de literatura infantil.

A imagem presente na literatura, como afirma Ramos (2011, p. 18), pode “[...] receber variadas interpretações desde que [...] não seja explícita demais. A atribuição de completar a imagem pertence àquele que a vê e sabe lê-la, de acordo com seu grau de maturidade, suas fantasias e vivências.”. A maturidade para ver passa por desenvolver a compreensão sobre como a linguagem visual produz sentido, como se estrutura um enunciado visual que nem sempre é exclusivamente simbólico, ao contrário, se há convite ao leitor para complementá-lo, a imagem torna-se também semissimbólica deixando de lado as relações conotativas diretas e privilegiando os sentidos do texto em si (daquilo que se vê/lê) em interação com quem o vê/lê.

Assim, identifica-se a necessidade de que (re)pensemos o processo de leitura e as práticas que possibilitam o seu desenvolvimento considerando que ler imagem se aprende e uma mediação baseada na

compreensão de como o texto visual produz sentido pode auxiliar nessa aprendizagem. Essas vivências não podem ser encaradas somente como exercícios de oralidade ou de identificação dos elementos da narrativa apresentada pelas imagens, mas precisam alcançar o grau de leitura estética e sensível das imagens, entendendo a produção de sentido e sendo capaz de produzir sentidos. Assim, este estudo apresenta uma proposta didática para qualificar as práticas de leitura e mediação de leitura da imagem associadas à literatura infantil. O público dos anos iniciais do Ensino Fundamental é assumido por ser um grupo de leitores para os quais a escola planeja e propõe de modo mais sistemático mediações de leitura do texto verbal e, muitas vezes, deixa pouco espaço para a produção de sentido com a leitura de textos visuais.

Algumas concepções do campo das artes visuais para compreender a imagem como texto produtor de sentido são base para pensar a leitura da imagem neste texto. Estudos das artes visuais tornam-se relevantes visto que as reflexões e proposições advindas da alfabetização e da literatura em associação com a educação, normalmente, apoiam suas argumentações no texto verbal, deixando para a imagem um plano de vivências quase inexistentes ou sem mediação consciente.

Muitos são os autores que abordam a leitura de imagem a partir de diferentes perspectivas: Parsons (1992), Rossi (2003), Hernández (2005), Acaso (2006), Oliveira (1999), Ramalho (2009), Rebouças (2000), Panozzo (2001) e Pillar (1993). Dentre esse conjunto, assumimos como Oliveira (1999), Ramalho e Oliveira (2009), Rebouças (2000) e Pillar (1993), a perspectiva da semiótica discursiva. As asserções teóricas sob essa perspectiva são base para nossa compreensão de que a imagem nos livros de literatura infantil, independentemente se apresentada com exclusividade ou em associação ao verbal, não é somente um modo de simbolizar os elementos narrativos. A imagem nos livros de literatura infantil é texto que tem constituição própria, com linguagem específica e sensível (PANOZZO, 2001; PANOZZO, 2007) cuja mediação pode auxiliar no desenvolvimento do letramento visual (NUNES, 2013; NUNES, 2014).

Letrar visualmente é entendido por nós como uma ação vinculada à vivência da leitura, isto é, da interação com textos visuais buscando a construção de sentido a partir da leitura e da compreensão de como a textualidade se estabelece por meio da linguagem exclusivamente visual (NUNES, 2013). Além de uma concepção teórica sobre o que é leitura de imagem e do posicionamento conceitual em torno da ideia de letramento, nossa proposição para a leitura mediada da imagem em livro de imagem toma por base quatro princípios essenciais (NUNES, 2013): 1) o livro de imagem não é somente uma narrativa imagética; 2) ler a imagem é compreender o que o texto diz e como diz ou a imagem é constituída de conteúdo e expressão; 3) mediar para a leitura requer uma interação especializada; 4) a prática da leitura mediada é perpassada por diferentes modos de ser e agir que possibilitam a produção de sentido. Esses princípios auxiliam a responder ao questionamento: como mediar a leitura do livro de imagem de literatura infantil?

LER O LIVRO DE IMAGEM, CONSTRUIR EFEITOS DE SENTIDO POR MEIO DA LINGUAGEM VISUAL

A leitura que apresentamos a seguir assume a perspectiva teórica da semiótica discursiva. O percurso de produção de sentido decorrente dessa leitura é ponto de partida da experiência de mediação cuja organização será descrita na terceira parte deste texto.

Para a semiótica discursiva, a leitura é compreensão do modo como o sentido se dá, sendo que essa possibilidade decorre “da reunião [...] de dois planos que toda linguagem possui: o plano da expressão e o plano do conteúdo” (FLOCH, 2001, p. 9). O plano da expressão diz respeito aos elementos sensíveis da linguagem visual (formas, cores, ocupação do espaço, materialidade), aquilo que vemos. O plano do conteúdo estabelece os significados a partir da leitura.



A pressuposição recíproca entre esses dois planos – expressão e conteúdo – é o que estabelece a semiose, isto é, a possibilidade de a significação acontecer. Tal pressuposição pode ser compreendida com base em uma total conformidade entre os planos, o que configura um modo simbólico de produzir sentido ou a semiose é estabelecida na textualidade entre as categorias de expressão e de conteúdo que constituem o enunciado, configurando uma relação semissimbólica (FLOCH, 2001) inerente ao texto lido. No livro de imagem, a significação se constrói a partir de uma conformidade semissimbólica, de maneira que expressão e conteúdo são descritos e significados primeiramente a partir do texto que se mostra ao leitor e, posteriormente, podem estabelecer relações de outra ordem com outros textos e contextos. O sentido emerge primeiro do texto e da sua constituição para, depois, estabelecer relações contextuais e próximas dos leitores, pois, como afirma Barros (2005, p. 78): “O exame interno do texto não é suficiente [...] para determinar os valores que o discurso veicula. [...] é preciso inserir o texto no contexto de uma ou mais formações ideológicas que lhe atribuem, no fim das contas, o sentido.”

Para explicitar essa relação produtora de sentido, traçamos o percurso gerativo de sentido de um livro de imagem. O desenho desse percurso, a partir do qual a semiótica discursiva compreende a produção de sentido, será também importante, como já dissemos, na organização da proposta de leitura mediada.

Esse percurso aprofunda as camadas de significação do texto em um movimento que “[...] vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 233). A geração do sentido conforme este modelo organiza-se em três níveis para que essa complexidade se estabeleça e permita acessar os possíveis sentidos do texto: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo (BARROS, 2005).

O nível fundamental é o que delimita uma oposição de ideias que estará presente ao longo do texto. O nível narrativo é descrito a partir das “transformações, advindas da maneira como esses opostos se relacionam no desenvolvimento das ações” (NUNES, 2013, p. 96). E, o último nível do percurso, o mais complexo, o nível discursivo, define as categorias de tempo, espaço e pessoa revestindo as ideias opostas de sentidos.

No texto visual, esse percurso é construído por meio da desconstrução do texto, tendo como ponto de partida os elementos do plano de expressão. Assume-se a expressão visual como ponto de partida pois “a superfície pintada ou desenhada não revela, mediante nenhum artifício ostensivo, o processo semiótico que se pensa estar aí inscrito” (GREIMAS, 2004, p. 86)”, o que se vê sobre a página não encerra o sentido em si, as relações entre os elementos de expressão ampliam os sentidos possíveis. A leitura da imagem torna-se a compreensão de como os elementos de expressão que a constituem se organizam, considerando que se trata de um texto que não é linear nem unidimensional como o texto escrito no mundo ocidental. Isso nos aproxima teoricamente da vertente da semiótica geral que se detém a compreender o sentido do texto visual: a semiótica plástica.

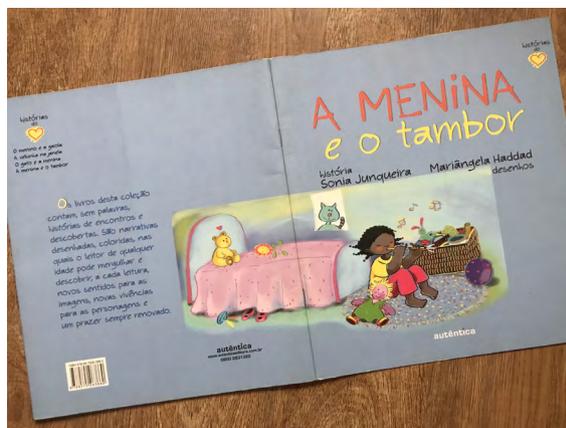
Para a semiótica plástica, o olhar ou o encontro com a página é o ponto de partida da leitura sensível. Esse olhar se volta para a imagem e, depois disso, passa a vê-la, atento aos elementos de expressão e às suas possibilidades de sentido em relação a eles próprios e o enunciado discursivo que propõem. Ter como ponto de partida os elementos de expressão, porém, rejeita “a confusão do visível e do dizível; isso não significa, pelo contrário, que queremos fazer do visível um modo de existência do inefável (FLOCH, 1985, p. 14, tradução nossa²⁷). Em outras palavras, não se trata apenas de listar o que se vê, em uma descrição mecânica e isolada de cada elemento sensível, mas

27 “La sémiotique plastique commence par refuser la confusion du *visible* et du *dicible*; cela ne signifie pas, bien au contraire, qu'on veuille faire du visible un mode d'existence de l'ineffable.” (FLOCH, 1985, p. 14).

de compreender como esses elementos se relacionam, estabelecendo possibilidades de sentido a partir das relações apreendidas.

“A menina e o tambor” (JUNQUEIRA, 2009)²⁸ (Figura 1) conta a história de uma alegre menina que se depara com pessoas tristes ao seu redor²⁹. Ela tenta, então, de várias maneiras, transmitir alegria a essas pessoas. No entanto, essas investidas são frustradas até o momento em que ela ouve a batida do seu coração e percebe a semelhança do som produzido por seu corpo com o de um tambor. A semelhança sonora entre as batidas do coração e de um instrumento de percussão é o elemento narrativo que provoca a virada da história, da tristeza à felicidade. As batidas do tambor, que é tocado pela menina depois de sua descoberta, contagiam o coração das pessoas, fazendo-as sentirem felicidade.

Figura 1 – Capa do livro “A menina e o tambor”.



Fonte: Arquivo pessoal, foto da capa e contracapa de “A menina e o tambor” (JUNQUEIRA, 2009).

28 O livro *A menina e o tambor* apresenta uma narrativa-visual que tem na sua autoria uma particularidade, pois a história foi concebida por Sônia Junqueira, e as imagens que constituem o texto foram produzidas por Mariângela Haddad, conforme consta na capa do livro. A ficha catalográfica da obra, porém, indica apenas Sônia Junqueira na autoria, por isso a referência conforme a ABNT faz menção apenas a ela.

29 A leitura semiótica apresentada a partir daqui foi realizada como parte da pesquisa *Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental: letramento visual, interação e sentido* (NUNES, 2013).

A história, narrada somente por imagens, tem como personagem principal uma menina cujas ações são voltadas a buscar uma solução em favor da felicidade de todos. Os espaços, onde essas ações acontecem, são o quarto da menina e as ruas por onde ela circula e convive com as outras pessoas. O tempo não é cronologicamente determinado; compreende o período do desenrolar dos fatos em que a menina percebe o problema – a tristeza e a preocupação que atingem as pessoas à sua volta – e a sua reflexão, que quase a conduz também à tristeza, mas que a faz alcançar a solução.

Os elementos narrativos sucintamente apresentados fazem parte do plano de conteúdo. Neste plano identificamos efeitos de sentido provocados por uma oposição de ideias que se sobrepõem ao longo da história. Uma dessas ideias recebe uma qualificação eufórica e um valor positivo porque prevalece ou é buscada, e a outra é qualificada como disfórica e com valor negativo porque se esvanece ou não se mostra. Na narrativa em questão, a ideia eufórica e positiva é a alegria, enquanto a tristeza assume papel disfórico e negativo. Essa valorização é estabelecida considerando o texto e a construção narrativa que analisamos. Os valores positivos e negativos não se configuram como simbólicos, dependem de cada texto. Neste livro analisado, a alegria é positiva, pois é ela que a personagem persegue em oposição à tristeza que ela busca superar no transcorrer dos fatos e pelo modo como os elementos de expressão se relacionam com o conteúdo enunciado.

Figura 2 – Cena de abertura da narrativa “A menina e o tambor”.



Fonte: Arquivo pessoal, foto das páginas de abertura da narrativa “A menina e o tambor” (JUNQUEIRA, 2009).

A alegria da menina, actante³⁰ central da narrativa, se confronta diretamente com a tristeza das pessoas pelas quais ela passa ou vê nas ruas. A oposição /alegria/ *versus* /tristeza/ ou /vivacidade/ *versus* /apatia/ revelam a base semântica dessa história. É em torno dessas ideias que a narrativa é construída. A alegre menina se apresenta caminhando e assobiando tranquilamente e percebe a tristeza das pessoas (Figura 2).

A reversão da tristeza/apatia em estado de alegria/vivacidade decorre primeiro do modo de ser da menina no início da história – conforme demonstra a sua primeira imagem: alegre, caminhando e assobiando tranquilamente – e, depois, por perceber a tristeza das pessoas pelas quais cruza nas ruas. Essa sua percepção a leva a tentar fazer graça, usando um nariz de palhaço, mencionar algo sobre o sol, oferecer flores para os adultos e doces para as crianças, dentre outras ações, para tentar mudar o comportamento das pessoas. No entanto, nada parece funcionar, a tristeza continua prevalecendo e, inclusive, quase contagia a menina.

A mudança surge, no entanto, quando a menina ouve seu coração e tem uma ideia. A imagem mostra em sequência a menina baixando a cabeça e corporalmente ficando retraída. A figura do coração na cor vermelha contrasta com sua camiseta amarela, e signos verbais “tum, tum, tum” indicam a sonoridade das batidas. Para indicar que ela teve uma ideia, o foco se concentra em seu rosto, que aparece em aproximado, sorrindo, enquanto uma imagem mostra um balão como se ela repetisse para si o som das batidas do coração. Em seguida, outro balão com pontos de exclamação indica sua euforia. A sonoridade

30 “O **actante** pode ser concebido como aquele que realiza ou que sofre o ato, independentemente de qualquer outra determinação. [...] O conceito de actante substitui com vantagem, mormente na semiótica literária, o termo personagem, e também “*dramatis persona*” (V.Propp), visto que cobre não só seres humanos, mas também animais, objetos e conceitos. (GREIMAS & COURTÉS, 2008, p. 20-21).



figurativizada³¹ pelos signos verbais “tum, tum, tum” acompanha toda a sequência de imagens. A menina corre, então, para casa em busca de seu tambor. A ação seguinte será sair às ruas e tentar contagiar as pessoas com o som da batida do tambor, uma batida como a do coração, um som que poderá fazer as pessoas lembrarem que estão vivas, e isso é motivo de alegria.

A menina com seu estado de alegria, em oposição às pessoas tristes, mas que são contagiadas pelo som do instrumento, e a batida do tambor auxiliam a compor figurativamente a temática discursiva: o fato de que a alegria é algo que pode estar dentro de nós, algo que pode se revelar pelo simples fato de estarmos vivos, com nosso coração batendo em pleno funcionamento.

É a partir dessa figurativização que temos acesso aos elementos sensíveis do plano de expressão. O modo com que essas figuras são apresentadas ao longo das páginas permite ter uma visão privilegiada de toda a história. Somos testemunhas dos fatos e, por isso, com nosso olhar participativo, conferimos veracidade ao que está sendo contado. Nós, os leitores, somos espectadores e também cúmplices da menina que nos olha, procurando apoio em seu momento de quase tristeza e também quando consegue encontrar uma solução para alterar o humor das pessoas à sua volta.

Acompanhamos, na dupla de páginas, uma sequência de cenas que nos mostram as ações da actante em cena. Temos acesso a detalhes relevantes do que se passa ou uma visão panorâmica da cena, podendo acompanhar a reação de todos os que dela participam. Observamos a tudo e a todos e somos observadores parceiros

31 Valendo-nos de alguns verbetes do *Dicionário de semiótica* (GREIMAS; COURTÉS, 2008), podemos realizar a seguinte inferência a respeito do conceito de figurativização: para a semiótica discursiva a figurativização é um subcomponente da semântica, é o que possibilita que um elemento sintático seja reconhecido como figura (com correspondente na semiótica do mundo natural), tendo valor semântico e sintático correspondente à construção enunciativa da qual faz parte.

da menina que, como já vimos, busca apoio no nosso olhar leitor, que funciona também como ancoragem na realidade, tornando verossímil aquilo que é narrado.

Esse mesmo olhar privilegiado é capaz de perceber a alternância de formas na apresentação dos sujeitos da ação na sua transformação da tristeza apática em alegria vivaz, com feições e posturas corporais que se alternam de um estado a outro. Percebemos, em uma rápida comparação de duas duplas de páginas que mostram cenas semelhantes, a mudança no modo com que olhos e bocas das pessoas são apresentados, bem como de uma postura corporal mais ereta para uma mais descontraída. Linhas retas e formas pequenas revelam a tristeza nos rostos; enquanto linhas curvas, ascendentes e formas grandes, com bocas escancaradas em amplos sorrisos e corpos dançantes traduzem a alegria na cena seguinte. O reforço dessa oposição – de uma tristeza marcante que depois, graças à ação da menina, é transformada em alegria –, é marcado também no modo com que a cor é utilizada.

A cor é “um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo” (OLIVEIRA, 2008, p. 50). Nas imagens da história aqui analisadas, percebemos um contraste entre cores vivas, para destacar a alegre personagem, e tons pastéis dessas mesmas cores na apresentação das pessoas tristes que estão próximas a ela. Essa diferenciação, no desenrolar da narrativa, evidencia o estado inicial das pessoas tristes e preocupadas, que influenciam até mesmo o ambiente que ocupam, tudo representado por cores mais claras – em contraste com a menina que, desde o início, surge com cores intensas (o vermelho e o amarelo das roupas que veste para exemplificar), ressaltando sua alegria.

A constituição plástica dessa obra, portanto, não pode ser ignorada no processo de produção de sentido e na sua leitura. O entrelaçamento de formas e cores e o modo com que o espaço da página é

tomado, auxiliam na identificação de possíveis efeitos de sentido que reforçam o conteúdo discursivo dessa narrativa. Essa compreensão sobre a produção de sentido a partir da constituição do texto torna-se caminho para pensar como mediar a leitura desse livro, auxiliando a criança a ler com sensibilidade, valendo-se da análise, da comparação, da inferência.

PROPOSTA DE LEITURA MEDIADA DE *A MENINA E O TAMBOR* (LIVRO DE IMAGEM)

A compreensão, de acordo com a teoria semiótica discursiva, de que essas imagens são textos constituídos por um plano de expressão e um plano de conteúdo da teoria é o caminho que nos permite entender como se dá a interação entre a constituição discursiva da narrativa e a plasticidade da imagem. Isso foi o que descrevemos e apresentamos na análise anterior, respondendo à pergunta como o texto produz sentido. Esta parte final do texto tem como propósito apresentar um modo de organizar uma experiência de leitura mediada que auxilie o leitor a realizar esse percurso de construção do sentido lendo/vendo e compreendendo como os elementos plásticos são utilizados na estrutura narrativa.

A leitura mediada segue o percurso gerativo de sentido, percorrendo o mesmo caminho feito na leitura analítica de “A menina e o tambor” (JUNQUEIRA, 2009), em um movimento que busca aprofundar o olhar para o texto, de um nível mais abstrato até a concretude dos sentidos estabelecidos. Para isso, dividimos as ações de mediação em quatro momentos distintos (Quadro 1), apresentando em cada um deles sugestões de procedimentos, intervenções e recursos para a mediação da leitura do livro analisado neste texto.

Quadro 1 - Ações para mediar para a leitura mediada de *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009).

1- MOTIVAÇÃO - iniciar a leitura e preparar para o percurso gerativo de sentido.

Apresentar o livro, uma leitura que pode ser coletiva, com a professora apresentando o livro à turma em pequenos grupos ou individual (dependendo da quantidade de exemplares disponíveis).

Construir um mapa da narrativa identificando os elementos essenciais: personagem principal, personagens secundários, tempo, espaço, principais fatos, problema, clímax, solução do problema.

Propor, a partir de uma lista de ideias opostas, a combinação entre elas (formar pares de opostos), incluindo nessa lista algumas ideias que podem ser relacionadas com a narrativa, tendo como fonte a leitura do mediador. Por exemplo: *sol x chuva, criança x adulto, animação x desanimação, silêncio x barulho, alegria x tristeza, cheio x vazio, dentro x fora*.

Observação: A MOTIVAÇÃO prepara para as ações didáticas que acontecerão nos momentos seguintes da mediação: inferências iniciais sobre os elementos de expressão visual que constroem o texto e a narrativa apresentada, sobre possíveis oposições de ideias que se alternam ao longo da narrativa

2- LER/VER DE NOVO para encontrar oposições fundamentais para os sentidos do texto

Voltar ao texto com a lista de ideias opostas construída na MOTIVAÇÃO e analisar qual(is) está/estão presentes, que outras ideias podem ser inseridas na lista, qual(is) é/são mais presentes ao longo do desenrolar da narrativa.

Escolher ou indicar uma dupla de ideias e apontar elementos do texto que demonstrem serem elas as mais relevantes no seu ponto de vista de leitura.

3- LER/VER DE NOVO para ampliar o olhar em relação aos elementos da narrativa

- Voltar ao texto com o mapa da narrativa construído na MOTIVAÇÃO e complementá-lo, relacionando os elementos com as suas características sensíveis (cores, formas, espaço/perspectiva) que constituem as imagens.

4- LER/VER DE NOVO as imagens do livro em associação com outras imagens, assumindo a narrativa e percebendo os diferentes modos de enunciação

Ler outros textos (fotografias, pinturas, esculturas) que enunciam discursos similares aos construídos a partir da leitura e da mediação das ações didáticas anteriores. Explorar outras imagens com recursos de expressão semelhantes aos usados no livro de imagem.

Agregar as leituras: a) ao esquema das ideias opostas e seus modos de apresentação no desenrolar dos fatos; b) ao mapa da narrativa e às características sensíveis da linguagem visual empregadas para apresentá-las.

Estabelecer aproximações e diferenciações dos modos de enunciar a partir dos outros recursos expressivos utilizados pelas imagens, ampliando modos de ver o mundo e produzir sentidos.

Fonte: produzido pela autora, 2022.

Esse conjunto de ações se propõe a auxiliar o leitor a encontrar o texto com atenção voltada a aspectos diferentes, mas que se complementam na construção de possíveis sentidos para o que vê/lê. Cada um dos momentos possibilita associar o conteúdo à expressão, compreendendo as relações de reciprocidade estabelecidas no texto lido.

A realização dessas ações traz implicada a relevância de que o mediador seja um leitor experiente diante do texto visual para que possa, ao longo desse caminho, propor questionamentos mediadores coerentes e potentes para a produção de sentido. Esse pressuposto é construído considerando o conceito de “andaime” (*scaffolding*, do inglês) e que deriva da perspectiva sociocultural de desenvolvimento da aprendizagem descrita por Vigotski (1998). Esse conceito pode ser compreendido, segundo Bortoni-Ricardo *et al.* (2017, p. 27), conforme duas noções deduzidas de estudos sociolinguísticos. Na primeira, a linguagem e, conseqüentemente, a interação entre pessoas são consideradas fundamentais no processo de aprendizagem; na segunda, as ações humanas, incluindo-se aí a linguagem, constituem esforços construídos de forma cooperativa e conjunta pelos interagentes.

A experiência como leitor, em uma atitude leitora cooperativa, precisa também estar associada ao planejamento de todo esse percurso, o que implica um saber-fazer relacionado à docência. Organizar um planejamento para a mediação de leitura, porém, não significa ter em mãos uma proposta fechada, mas sim uma organização que oferece possíveis direções, uma trajetória que pode ser modificada, considerando que essa flexibilidade do planejamento, no entanto, não minimiza sua importância, pois os imprevistos e as mudanças tendem a ser mais articulados às necessidades das crianças quando o profissional pensou antes sobre o que iria fazer e o motivo pelo qual iria fazer o que estava planejando (LIMA; TELLES; LEAL, 2012).

Assim, o objetivo, o porquê de pensar o caminho, é estabelecido, mas o modo como se chegará até ele, apesar de poder ser previsto (uma previsão necessária para que o objetivo não se perca), não é limitado a um único modo de acontecer.

Todo o percurso mediador para a produção de sentido também não ignora que a leitura da imagem, assim como a leitura de outros textos, implica uma atitude leitora que decorre não somente de questões cognitivas, mas também de relações de afetividade. De maneira ampla, as situações vividas em sala de aula dependem de diferentes fatores (autoconceito, expectativas de sucesso, expectativas de prazer ou de utilidade, pressões sociais e culturais) e de como os sujeitos envolvidos demonstram isso. A atenção a esses fatores por parte do professor, mediador por excelência do espaço da sala de aula, segundo Cramer e Castle (2001, p. 30), precisa existir, pois será “a melhor esperança de sucesso” do que acontece em sala de aula.

A mediação da leitura começa por contagiar para ler: “optar por ler é mais importante do que gostar de ler, e a escolha é muito circunstancial” (CRAMER; CASTLE, 2001, p. 26). Diante do texto-imagem, essa opção talvez não seja tão natural, principalmente se considerarmos que a imagem nem sempre recebe a mesma atenção na prática pedagógica na escola, provavelmente em decorrência de um entendimento restrito de que a visão como sentido é sinônimo de ler. Por isso, o percurso de mediação da leitura de imagem que propomos não é apenas restrito ao desenvolvimento de uma prática do ler imagem, mas é também uma prática de sensibilidade ou educação do olhar ou de letramento visual, envolvendo leitores, crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma experiência sensível e inteligível de produção de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: MEDIAR A LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM, UM FAZER QUE EXIGE UM MEDIADOR

A proposta descrita não ignora que os sentidos produzidos ao ler decorrem das interações entre texto e leitor, entre leitores – na sala de aula, a leitura é muito mais solidária do que solitária, como podemos concluir com base nas ideias de Larrosa Bondía (2003) e Cosson (2018) –, entre mediador e leitores – não ignorando que o mediador também é leitor. No entanto, o mediador torna-se figura imprescindível pela sua intencionalidade, pela sua crença de que o leitor pode ser mediado, e essas crenças o auxiliam a exercer o seu papel, promovendo uma interação em que modos de ser e agir são essenciais para que os sentidos sejam produzidos.

A proposta descrita aqui entende que ser mediador de leitura inicia na leitura e encantamento pelo livro a ser lido, depois planeja organizando estratégias para aproximar o leitor do texto, compreende que seu leitor mediado é parte do processo e também produtor de sentidos a partir da leitura. Essa compreensão é essencial para que a leitura mediada não se torne um simples perguntar e responder em que se buscam respostas assertivas. A mediação da leitura implica essencialmente ler e abrir-se à conversa sobre o que foi lido. O planejamento auxilia o mediador a entender seu papel, não se sobrepondo aos leitores entendendo a necessidade de relativizar o que foi planejado e assumir um fazer estratégico que pretende seduzir os leitores para tanto a leitura quanto a conversa promovam sentidos. Assim, a interação mediada baseia-se na sensibilidade para ouvir e oportunizar abertura aos sentidos produzidos pela leitura de todos.

REFERÊNCIAS

ACASO, María. La diferencia entre ver y leer. *In*: ACASO, María. **Esto no son las torres gemelas**: como aprender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Catarata, 2006. p. 89-91.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta (org.). **Incentivando o amor pela leitura**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. *In*: DOCUMENTOS de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. *In*: Oliveira, A. C. de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 75-96.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez., 2005.

JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e o tambor**. Ilustrações de Mariângela Hadad. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. La defensa de la soledad. *In*: LARROSA BONDÍA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. México: FCE, 2003. p. 597-605.

LIMA, Juliana de Melo; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz. Planejar para integrar saberes e experiências. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06. Brasília: MEC; SEB, 2012. p. 06-13.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental**: letramento visual, interação e sentido. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NUNES, Marília Forgearini. Leitura do livro de imagem no contexto escolar: algumas reflexões necessárias. *In*: GABRIEL, Rosângela *et al.* (org.). **Te-cendo conexões entre cognição, linguagem e leitura**. Curitiba: Multideia, 2014. p. 177-187.

NUNES, Marília Forgearini. Mediação em práticas de letramento visual: programação, manipulação e ajustamento. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 25., 2016, Porto Alegre. **Anais do 25º Encontro da ANPAP**. Porto Alegre: ANPAP, 2016. p. 2992-3001. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s6/marilia_forgearini_nunes.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Repetição e diferença: uma dupla face. **Farol**, Vitória, n. 1, p.107-125, 1999.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Literatura infantil**: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens**: literatura infantil, processo educativo e mediação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença, 1992.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura da imagem. *In*: PILLAR, Analice Dutra *et al.* **Pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: UFRGS/ANPAP, 1993. p. 77-86.

RAMALHO, Sandra. **Imagem também se lê**. São Paulo: Edições Rosari, 2009.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REBOUÇAS, Moema Martins. **O discurso modernista da pintura (Tarsila, Segall, De Fiori, Guignard e Volpi)**. 2000. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da imagem na escola. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORGANIZADORAS

MARÍLIA FORGEARINI NUNES

Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS). Docente no Departamento de Ensino e Currículo (DEC), na área de Didática dos Anos Iniciais, leitura e escrita e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É membro da Equipe LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda).

Contato: mariliaforjinunes@gmail.com

RENATA SPERRHAKE

Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS). Docente no Departamento de Ensino e Currículo (DEC), na área de Didática dos Anos Iniciais, leitura e escrita e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É membro da Equipe LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda).

Contato: renata.sperrhake@gmail.com

CAMILA ALVES DE MELO

Doutoranda e Mestra em Educação (PPGEDU/UFRGS). Especialista em Literatura Infantil e Juvenil e em Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares (UCS). Licenciada em Pedagogia e Bacharela em Biblioteconomia (UFRGS). É membro da Equipe LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda).

Contato: camilaalvesm@hotmail.com

LÍLIAN CARINE MADUREIRA VIEIRA DA SILVA

Mestra em educação no PPGED Mestrado Profissional (PPGED-MP Uergs). Especialista em literatura infantil e juvenil (UCS). Licenciada em Pedagogia (UFRGS), licenciada em Letras - português (UFS). É membro da Equipe LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda).

Contato: lilianmad1@yahoo.com.br

AUTORAS

AMANDA OLIVEIRA BARGAS

Formação Inicial no Magistério pelo CEFAM-Campinas. Graduada em Letras pela UNIP - Campinas e em Pedagogia pela UNINTER-Campinas. Professora da Educação Básica desde 2005; leciono na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino das cidades de Monte Mor e Hortolândia - SP.

Contato: amanda.marques.oliveira@gmail.com

CAROLINE FRAGA FEIJÓ

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (FAPA) e especialista em Alfabetização e Letramento pela mesma instituição. Professora alfabetizadora na Rede Municipal de Porto Alegre e na Rede Estadual do Rio Grande do Sul.

Contato: profecaroline@gmail.com

FRANCIELE VANZELLA DA SILVA

Licenciada em Pedagogia na UFRGS. Especialista em Dança (UFRGS), Especialista em tecnologias digitais aplicadas à Educação (Ulbra). Mestranda em Educação (PPGEDU/UFRGS). Professora e Mediadora de leitura. Atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EMEF Prof Nancy Pansera, município de Canoas/RS.

Contato: francielevanzelladasilva@gmail.com

GIOVANNA ROCHA QUADROS

Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Bolsista da Extensão PROEXT/UFRGS. É membro da Equipe LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda).

Contato: giovannarquadros@gmail.com

HELENA MARIA MACIEL JAEGER

Bacharel em Biblioteconomia (UFRGS). Bibliotecária e Mediadora de leitura. Atua como voluntária na Biblioteca Comunitária Dilan Camargo, Canoas/RS.

Contato: helenajaeger2015@gmail.com

JULIANA VEIGA DE FREITAS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU/UFRGS), cursando doutorado no PPGEDU/UFRGS, pela Linha de Estudos Culturais em Educação. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Servidora técnica da UFRGS ocupante do cargo de Pedagoga-Orientadora Educação da Faculdade de Educação desta mesma Universidade. Participou da criação do LER: (Clube de Leitura).

Contato: julianavfreitas@gmail.com .

JOANA WURTH GELLER

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica (PI-BIC/UFRGS). É membro da Equipe LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda).

Contato: joanawgeller@gmail.com

JÚLIA SOARES MARTINI

Licenciada em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestranda em Educação (PPGEDU/UFRGS). É membro da Equipe LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda).

Contato: juliasoaresmartini99@gmail.com

MAYARA KRISCHKE LOPES

Licenciada em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É membro da Equipe LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda). Professora alfabetizadora bilíngue nos Anos Iniciais da rede privada.

Contato: mayklopes2013@gmail.com Índice Remissivo

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afro-Brasileira 110, 118
Anos Iniciais 14, 19, 21, 26, 38, 72, 150,
151, 152, 154, 162, 165, 167, 191, 196, 198

C

Clube de Leitura 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19,
22, 24, 28, 30, 31, 33, 35, 37, 41, 50, 53,
120, 129, 148, 196, 197, 198
contos 28, 29, 30, 34, 41, 50, 61, 102, 109,
118, 152
crônicas 29, 111, 152
cultura escrita 58

D

docente 20, 26, 31, 32, 37, 39, 51, 52
docentes 19

E

Educação Básica 14, 19, 21, 37, 79, 83, 87,
193, 197
ensino 14, 15, 19, 22, 23, 24, 37, 42, 47,
72, 73, 74, 75, 79, 84, 86, 87, 110, 119,
140, 166, 171, 175, 194, 197
Ensino Fundamental 14, 19, 21, 22, 24, 26,
30, 38, 73, 89, 110, 119, 129, 131, 150, 151,
162, 163, 165, 177, 179, 183, 191, 197

F

formação leitora 20, 33, 87, 158, 171

I

Infantil 14, 19, 32, 33, 89, 123, 126, 130,
150, 163, 196, 197
infantojuvenil 29, 99

L

leitor 12, 13, 19, 20, 24, 25, 26, 28, 33, 37,
39, 41, 42, 50, 52, 56, 57, 59, 60, 62, 63,

64, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 82, 86,
87, 89, 90, 91, 94, 96, 97, 103, 104, 105,
112, 113, 124, 125, 126, 132, 136, 145,
149, 150, 155, 157, 160, 161, 165, 168,
170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 181,
187, 188, 190, 192

leitores 13, 16, 19, 21, 22, 28, 30, 33, 38,
42, 55, 56, 59, 64, 65, 69, 71, 73, 74, 78,
79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103,
117, 123, 124, 129, 130, 131, 132, 133,
150, 151, 154, 161, 170, 174, 177, 179,
181, 186, 191, 192

leitura 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21,
22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33,
34, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48,
50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61,
65, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80,
82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105,
109, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 121,
123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131,
132, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 142,
143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153,
155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 165,
168, 170, 173, 174, 177, 178, 179, 180,
181, 182, 183, 187, 188, 189, 190, 191,
192, 193, 194, 195, 196, 197

leitura literária 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19,
20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 33,
37, 38, 41, 47, 48, 50, 52, 53, 56, 57, 66,
71, 72, 73, 74, 75, 79, 133, 136, 137, 140,
148, 160, 163

leituras poéticas 16

Lendo Em Roda 13, 14, 17, 35, 53, 120,
148, 196, 197, 198

LER 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23,
24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37,

38, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 68, 100, 101, 106, 120, 121,
129, 131, 133, 140, 144, 147, 148, 189,
196, 197, 198

letramento 13, 14, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 31,
37, 38, 39, 42, 50, 52, 58, 59, 69, 79, 151,
152, 153, 154, 155, 158, 160, 161, 163, 165,
177, 178, 179, 180, 183, 191, 194

literária 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21,
22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 33, 37, 38, 41,
47, 48, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 66, 71, 72, 73,
74, 75, 79, 91, 95, 96, 104, 106, 111, 127,
129, 133, 136, 137, 140, 148, 150, 153, 158,
160, 162, 163, 167, 175, 177, 185

literário 11, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 25,
26, 31, 34, 37, 38, 39, 42, 50, 52, 57, 59, 61,
65, 66, 69, 72, 73, 75, 87, 90, 91, 93, 101,
102, 107, 109, 113, 126, 127, 129, 134, 150,
151, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 161, 162,
163, 165, 166, 173, 177, 193

literatura 11, 12, 13, 14, 20, 21, 24, 28, 29,
30, 32, 33, 39, 41, 45, 47, 50, 52, 55, 56, 57,
58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 71, 74,
75, 87, 91, 97, 99, 101, 102, 103, 105, 110,
112, 114, 117, 118, 119, 121, 123, 127, 130,
133, 134, 162, 163, 165, 173, 175, 177, 178,
179, 180, 193, 194, 196

livro infantil 14, 15, 24, 30, 31, 33, 42, 55,
73, 101, 106, 115, 116, 121, 129, 140, 165

livros 13, 16, 42, 52, 55, 56, 57, 58, 60, 61,
63, 65, 71, 74, 75, 76, 79, 82, 83, 84, 85,
86, 87, 89, 90, 92, 93, 97, 101, 102, 103,
104, 105, 106, 110, 111, 112, 114, 115,
117, 123, 130, 137, 140, 141, 145, 146,
165, 166, 167, 168, 171, 173, 174, 175,
177, 178, 179, 194, 195

N

não leitores 19, 85

narrativa 11, 16, 19, 51, 63, 64, 65, 92,
103, 108, 113, 123, 125, 126, 132, 136,

137, 138, 142, 144, 146, 156, 177, 179,
180, 183, 184, 185, 187, 188, 189
narrativas 12, 16, 26, 125, 137, 146, 171, 173
novelas 29

O

obras 29, 88, 89, 90, 104, 115, 164, 165,
168, 171, 173, 174, 175

P

pesquisa 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 28, 37, 38, 50, 51, 52, 55, 71,
80, 85, 98, 106, 149, 151, 164, 165, 166,
167, 183

poesia 16, 150, 151, 152, 153, 158, 160,
161, 162, 163

prática 11, 13, 19, 25, 31, 32, 33, 34, 37,
38, 39, 42, 43, 45, 50, 52, 57, 80, 83, 87,
92, 98, 101, 104, 110, 119, 123, 133, 134,
150, 158, 161, 173, 177, 180, 191, 193

professor 20, 26, 32, 33, 42, 43, 48, 78, 86,
174, 191, 193

professoras 14, 15, 24, 30, 31, 35, 41, 72,
83, 112, 113, 133, 160

R

refletir 13, 19, 20, 21, 24, 25, 37, 50, 69,
83, 154, 159

reflexão 21, 25, 31, 41, 62, 64, 155, 157,
159, 160, 184

romances 29, 61, 101

T

teórica 13, 15, 19, 33, 38, 50, 51, 52, 180
texto 11, 14, 15, 24, 31, 33, 38, 42, 43, 45,
51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 69,
71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 86,
92, 94, 95, 96, 97, 123, 127, 129, 130, 132,
133, 136, 137, 138, 140, 142, 145, 149, 151,
152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161,
162, 168, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 178,
179, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 189, 190,
191, 192, 193, 195

www.pimentacultural.com

LER *para* MEDIAR

a liter nfantil na roda

