



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

STÉFANE DE ALMEIDA DOS SANTOS

**“NÓS, PROFESSORAS-MEDIADORAS”: OS EFEITOS DA PARCERIA
ESCOLA-UNIVERSIDADE NA MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA**

JOÃO PESSOA – PB

JUNHO DE 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

STÉFANE DE ALMEIDA DOS SANTOS

**“NÓS, PROFESSORAS-MEDIADORAS”: OS EFEITOS DA PARCERIA
ESCOLA-UNIVERSIDADE NA MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB) como requisito necessário para qualificação e obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Literatura, Teoria e Crítica
Linha de Pesquisa: Leituras Literárias
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi

JOÃO PESSOA - PB

JUNHO DE 2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237n Santos, Stéfane de Almeida dos.

"Nós, professoras-mediadoras": Os efeitos da parceria escola-universidade na mediação da leitura literária / Stéfane de Almeida dos Santos. - João Pessoa, 2024.

185 f.

Orientação: Daniela Maria Segabinazi.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Mediação de leitura. 2. Mediação de leitura nas escolas. 3. Mediação docente. I. Segabinazi, Daniela Maria. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.2:028(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

STEFANE DE ALMEIDA DOS SANTOS

Aos vinte e oito dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, às quinze horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada: “NÓS, PROFESSORAS-MEDIADORAS”: OS EFEITOS DA PARCERIA ESCOLA-UNIVERSIDADE NA MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA, apresentada pelo(a) aluno(a) Stefane de Almeida dos Santos, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRA EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Marco Valério Classe Colonnelli, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. A professora Doutora Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os Professores Doutores Marinês Andrea Kunz (UFPB) e Marília Forgearini Nunes (UFRGS). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua dissertação, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: **Aprovada**. Proclamados os resultados pelo(a) Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu Daniela Maria Segabinazi (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 28 de junho de 2024.

Parecer:

A dissertação atende os critérios do programa e está muito bem elaborada. É uma grande contribuição para os estudos sobre a formação docente com foco na mediação da leitura literária. A banca recomenda a publicação e a divulgação em eventos, assim como, sugere que siga seus estudos em nível de doutorado.

Documento assinado digitalmente
gov.br DANIELA MARIA SEGABINAZI
Data: 29/06/2024 12:27:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi
(Presidente da Banca)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARILIA FORGEARINI NUNES
Data: 30/06/2024 18:27:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marília Forgearini Nunes
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARINÊS ANDREA KUNZ
Data: 03/07/2024 14:34:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Marinês Andrea Kunz
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br STEFANE DE ALMEIDA DOS SANTOS
Data: 04/07/2024 10:04:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Stefane de Almeida dos Santos
(Mestranda)

AGRADECIMENTOS

Sob as forças divinas e da natureza, e após uma travessia de dois anos, interpreto o Mestrado como uma torrente acadêmica, na qual fui inundada pelos mais variados sentimentos, pelas tantas demandas, pelas inúmeras oportunidades, e, também, pelas renúncias. A materialização deste trabalho é, portanto, o resultado da minha chegada ao cais, após muitos naufrágios, mergulhos e respiros. Apesar de ser um processo majoritariamente solitário, sobretudo durante os momentos de escrita, estive, do início ao fim, circundada por pessoas que se tornaram faróis, isto é, iluminando o meu trajeto e, ao mesmo tempo, me ajudando a encontrar a direção menos dolorosa. Por isso, agradeço:

À minha mãe, Evânia Laurindo, e ao meu pai, Genito Jerônimo, por serem base sustentadora repleta de apoio, amor e incentivo a todas as minhas empreitadas pessoais e profissionais. Agradeço também à minha irmã, Sandy Almeida, pela cumplicidade, pelos aprendizados mútuos e pelas descobertas cotidianas.

Ao meu companheiro de vida, João Henrique Borba, pela permanência e por toda a doação – das mais diversas maneiras – de afeto, zelo, acolhimento e incentivo. João me rouba o riso frouxo ao mesmo tempo em que me doa fôlego e sapiência para sempre continuar.

Ao meu parceiro de existência e de não-desistência, Isaque Moraes, por partilhar comigo as dores e as delícias do nosso existir enquanto pessoas, professores e pesquisadores. Agradeço por tornar todo o processo mais leve e mais bonito.

À Lucibele Eduarda, meu primeiro presente acadêmico, por se firmar cada vez mais nos meus caminhos e na minha história humana, sempre me inspirando e me lembrando da potência inerente à mulher preta. Agradeço, também, à Israela Rana, minha sertaneja favorita, pela chegada mansa e por me motivar a ver beleza na vida. Agradeço, ainda, à Tainá Farias, pelas conexões e trocas tanto pessoais quanto acadêmicas.

À minha sempre orientadora, Daniela Segabinazi, por me acolher, lá em 2019, e, desde então, me ajudar a criar raízes no terreno fértil que é a educação literária. Agradeço por acreditar em mim e nos meus feitos, pela infinidade de aprendizados, por me apoiar na abertura de novos caminhos e por ser a minha grande mediadora de leitura, de pesquisa e de docência.

Ao projeto de extensão *Cultura literária na escola*, que se tornou muito mais do que uma iniciativa acadêmica, graças a todos e a todas que dele fizeram e fazem parte. Sou grata pelas oportunidades proporcionadas, pela expansão de horizontes em termos de ideias e de ações, assim como por toda partilha pessoal e profissional com quem pude e ainda posso conviver.

À Escola Municipal Prof.^a Lúcia Giovanna Duarte de Melo e todo o corpo pedagógico responsável por torná-la um lugar de possibilidades e de transformação social para crianças e adultos. Sou grata pelas tantas descobertas profissionais que pude vivenciar e pelos significativos encontros, todos os dias, com pessoas singulares.

À cada professora da EM Lúcia Giovanna que se dispôs a constituir-se como parte fundamental deste trabalho e, principalmente, da realidade aqui apresentada. Agradeço por me acolherem desde o primeiro momento e por me ensinarem os pormenores do exercício de lecionar para crianças.

Às estimadas professoras Marinês Kunz e Renata Junqueira pela avaliação cuidadosa desta dissertação. Agradeço, também, à professora Marília Forgearini pelo aceite em participar e contribuir significativamente na formalização deste processo. Sou grata pelos apontamentos, pelas caras sugestões e pelas palavras de incentivo

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) por terem sido espaço-tempo de dúvidas, inquietações, investigações, conclusões e não-conformismos, onde pude amadurecer enquanto mulher, professora, mediadora e pesquisadora.

*Livro fechado
é borboleta dormindo.
Aberto, voa!*

(Maria Valéria Rezende)

*Que a importância de uma coisa não se mede com fita
métrica, nem com balanças, nem com barômetros. Que a
importância de uma coisa há que ser medida pelo
encantamento que a coisa produza em nós. Assim, um
passarinho nas mãos de uma criança é mais importante
para ela do que a Cordilheira dos Andes.*

(Manoel de Barros)

RESUMO

A contar do decurso sócio-histórico secular, no qual a escola enseja o prelúdio da produção de livros endereçados ao público infantil, Literatura e Educação constituem faces da mesma moeda: a educação literária. Igualmente, sob a égide da formação de leitores junto ao seu letramento literário, o ambiente escolar se torna uma das instituições de maior circulação da literatura infantil, conferindo àquela os ônus e os bônus de ser um espaço privilegiado. Desse privilégio decorre a responsabilidade pela mediação de leitura, de modo tal que, organicamente, quem a assume é a figura docente. Nesse prisma, tomamos como premissa a relevância de uma parceria com a instituição universitária, sobretudo no que se refere à extensão acadêmica, como uma estratégia para envolver leitores e mediadores nesse processo. Posto isso, essa dissertação objetiva investigar os efeitos da parceria entre escola e universidade na mediação da leitura literária realizada por um grupo de professoras da Escola Municipal Prof^a. Lúcia Giovanna Duarte de Melo, em João Pessoa/PB, a partir das ações desenvolvidas, de 2020 a 2022, pelo Projeto de Extensão intitulado *Cultura literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir*, por sua vez vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Por meio de uma metodologia híbrida, esta pesquisa possui natureza aplicada, cujo caráter é, simultaneamente, exploratório e explicativo, pois visa trazer à baila “quais” são os efeitos, “como” eles se revelam e o “porquê” da sua relevância, com argumentos sustentados nos escritos de Cerrillo (2002; 2007), Colomer (2002; 2007; 2017), Imbernón (2010), Munita (2014), e outros. Não obstante, trata-se de uma investigação alinhada à abordagem qualitativa, cujos procedimentos combinam o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante, bem como, no tocante à técnica de coleta de dados, soma a observação do contexto acadêmico-escolar à realização de entrevistas individuais e com grupos focais. Os sujeitos, então, constituem um grupo de 10 (dez) professoras da supracitada escola, as quais estiveram envolvidas durante todo o triênio de parceria. Como resultado do processo investigativo, apontamos três efeitos macros, os quais são constituídos por camadas e nuances que unem os saberes aos fazeres, sendo eles: 1) Construção de uma comunidade de leitores formada por sujeitos da Educação Básica e do Ensino Superior, inclusive com a elaboração coletiva de um projeto de leitura escolar permanente que aloca a literatura em um lugar de privilégio tanto no currículo quanto na prática pedagógica; 2) Aproximação entre Escola e Universidade a partir da produção de saberes e trabalhos científicos (livros, capítulos, dissertações e monografias) graças à união entre o fazer docente e a pesquisa acadêmica; e 3) Reverberação da parceria na mediação de leitura a partir da dimensão sociocultural, estética e profissional.

Palavras-chave: Leitura literária. Mediação docente. Parceria escola-universidade.

ABSTRACT

From the secular socio-historical course, in which the school is the prelude to the production of books aimed at children, Literature and Education are sides of the same coin: literary education. Equally, under the aegis of the formation of readers together with their literary literacy, the school environment becomes one of the institutions with the greatest circulation of children's literature, conferring on it the burdens and bonuses of being a privileged space. From this privilege comes the responsibility for reading mediation, in such a way that, organically, it is the teacher who takes it on. From this perspective, we have taken as a premise the relevance of a partnership with the university, especially in terms of academic extension, as a strategy to involve readers and mediators in this process. This dissertation aims to investigate the effects of the partnership between school and university in the mediation of literary reading carried out by a group of teachers from the Teacher Lúcia Giovanna Duarte de Melo Municipal School, at João Pessoa/PB, based on the actions developed, from 2020 to 2022, by the extension project entitled *Cultura literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir*, associated to the Federal University of Paraíba (UFPB). Concerning the methodology, this research is of an applied nature, whose character is both exploratory and explanatory, as it aims to bring to light 'what' the effects are, 'how' they are revealed and 'why' they are relevant, with arguments supported by the writings of Cerrillo (2002; 2007), Colomer (2002; 2007; 2017), Imbernón (2010), Munita (2014), and others. Nonetheless, this is an investigation aligned with the qualitative approach, whose procedures combine case study, action research and participant research, as well as the data collection technique of observing the academic-school context and conducting individual interviews and focus groups. The subjects, then, constitute a group of 10 (ten) teachers from the aforementioned school, who have been involved throughout the three-year partnership. As a result of the research process, we have identified three macro effects, which are made up of layers and nuances that unite knowledge and actions: 1) Building a community of readers made up of subjects from basic and higher education, including the collective development of a permanent school reading project that places literature in a privileged place in both the curriculum and pedagogical practice; 2) Bringing school and university closer together through the production of knowledge and scientific work (books, chapters, dissertations and monographs) thanks to the union between teaching and academic research; and 3) Reverberation of the partnership in reading mediation from the socio-cultural, aesthetic and professional dimensions.

Key-words: Literary reading. Teacher mediation. Partnership school-university.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Fachada da escola e um corredor de salas de aula	56
Figuras 3 e 4 – Primeiras práticas de leitura na EM Lúcia Giovanna (2018-2019)	77
Figuras 5, 6 e 7 – Preparação e montagem das Instalações Literárias	82
Figuras 8, 9 e 10 – Visita e apreciação às Instalações Literárias	83
Figuras 11 e 12 – O encontro entre leitores e escritores na escola	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios para a seleção de obras literárias	42
Quadro 2 – Práticas de leitura literária	44
Quadro 3 – Objetivos e ações do projeto de extensão <i>Cultura literária na escola</i>	52
Quadro 4 – O projeto escolar <i>Lúcia Giovanna no mundo da Literatura Infantil</i>	58
Quadro 5 – Produções acadêmicas que tematizam a parceria entre a EM Lúcia Giovanna e a UFPB	61
Quadro 6 – Temas das formações continuadas ofertadas pelo projeto de extensão	72
Quadro 7 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa	92
Quadro 8 – Aspectos das histórias de leitura das professoras	95
Quadro 9 – Sobre a importância do professor-leitor de literatura	100
Quadro 10 – Sobre as mudanças e permanência nas formações pessoais das docentes	103
Quadro 11 – Caracterização dos grupos focais “A” e “B”	110
Quadro 12 – As concepções de leitura e de literatura das docentes	114
Quadro 13 – A consciência e o auto reconhecimento da mediação inerente à docência	117
Quadro 14 – Critérios adotados pelas professoras para avaliação e seleção dos livros	121
Quadro 15 – Como a leitura e a mediação são materializadas	125
Quadro 16 – Situações e exemplos de mediação e formação leitora	130

LISTA DE SIGLA / ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EM	Escola Municipal
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FORPROEX Brasileiras	Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROBEX	Programa de Bolsas de Extensão
PROEXT-PG	Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação
PPLC	<i>Proyecto de Promoción de la Lectura de Centro</i>
PROLICEN	Programa de Licenciatura
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	14
1 ESCOLA, LEITURA E LITERATURA: UMA TRÍADE ALICERÇADA PELA FIGURA DOCENTE	21
1.1 A hora e a vez da literatura infantil e sua leitura na escola	22
1.2 A mediação como dimensão inerente à docência	30
1.3 Afinal, como e porque mediar a leitura literária	39
2 ISTO E AQUILO: A UNIVERSIDADE DE MÃOS DADAS COM A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA LITERÁRIA	50
2.1 De um projeto de extensão universitária a um projeto escolar de leitura	51
2.2 E quem forma os mediadores?	65
2.3 Para as crianças lerem, ouvirem, verem e sentirem	76
3 EU MEDEIO, TU MEDEIAS E ELES LEEM: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS	86
3.1 Delineamento e percurso metodológico	86
3.2 “Eu, professora-leitora”	91
3.2.1 As trajetórias e os aprendizados singulares	94
3.3 “Nós, professoras-mediadoras”	108
3.3.1 Os saberes e as vivências coletivas	113
3.3.1.1 <i>Concepção de leitura e de literatura infantil</i>	113
3.3.1.2 <i>O auto reconhecimento e a indissociabilidade entre docência e mediação</i>	116
3.3.1.3 <i>Avaliação e seleção do texto literário</i>	120
3.3.1.4 <i>Modos de ler e de mediar</i>	125
3.3.1.5 <i>Formação da criança leitora na prática</i>	130
3.3.1.6 <i>No meio do caminho sempre haverá uma pedra: impasses e desafios</i>	134
ÚLTIMAS PALAVRAS	137
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	152
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL	153
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GRUPOS FOCALIS “A” E “B”	154
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	155
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O GRUPO FOCAL “A”	165
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O GRUPO FOCAL “B”	174

PRIMEIRAS PALAVRAS

O encontro dos leitores com a arte passa em grande medida por como nos abala o “como”. A escola é um lugar privilegiado para dar nomes possíveis a esse terremoto de significados e preparar nossos ouvidos e os de outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos artísticos.
(Cecília Bajour)¹

É inegável a efervescência, nas últimas décadas, do “ensino da literatura” como campo de estudo em que muito se debate sobre os ônus e os bônus do entrelaçamento histórico entre Literatura e Educação, a ponto de gerar atualizações terminológicas ou até mesmo a criação de novos termos, como é o caso das discussões em torno de uma “educação literária”, a qual se mostra mais cabível a esta dissertação. Desde a década de 1980, sob discursos como o de que a literatura é um bem incompressível² e, por isso, “é preciso ler para viver” (Pennac, 1993), a relação entre os estudos literários e o âmbito educacional tem se tornado cada vez mais uma área de férteis possibilidades investigativas, principalmente se ponderarmos a máxima de Cecília Bajour (2012) sobre a escola ter o privilégio de formar leitores.

Atribuir a ela tal papel é, ao mesmo tempo, atestar a sua responsabilidade enquanto instituição social, o que, instantaneamente, gera múltiplos vieses discursivos. Há quem diga, como Bajour (2012) – e concorde – que é no ambiente escolar onde as crianças, jovens e adultos oriundos de classe socioeconômica desfavorecidas têm o primeiro contato com os livros. Também há quem diga que a escola, mesmo tendo como um dos seus objetivos a promoção da leitura literária, tende a deturpar a essência estética da literatura devido ao processo de escolarização, tornando-a objeto pedagogizante. Há quem afirme, ainda, que, apesar dos avanços na superação de práticas de não-leitura, os textos literários ainda seguem relegados ao segundo plano no currículo e na *práxis*. Há muitas pessoas que dizem muitas coisas, e isso nada tem a ver com o esvaziamento do campo de estudo, mas, sim, com as nuances intrínsecas à área.

Em nossa óptica, o que demanda maior atenção reflexiva é, na verdade, essa histórica carga de responsabilidade depositada na escola, a ponto de os discursos anunciarem o seu papel, mas, por vezes, esquecerem, por exemplo, de ofertar subsídios formativos, garantir condições de efetivação do que lhe é cabível enquanto instituição, e, principalmente, de reconhecer os

¹ (Bajour, 2012, p. 27).

² (Candido, 2011).

inúmeros desafios para, em cadência, superá-los. Essa questão aparece com maior nitidez quando relacionada às etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não que as demais não precisem de atenção. Essa nossa afirmação está pautada na ideia de que a formação de leitores precisa ser iniciada desde a mais tenra idade, como bem orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), ainda na década de 1990. Ora, se é (são) a(s) infância(s) fase frutífera da existência humana para promover o acesso, o contato, a leitura e a experiência com os livros, e, por sua vez, as supracitadas etapas são quem as acolhe, além dessa consciência, precisamos – enquanto sujeitos envolvidos – cada vez mais de iniciativas para a sua efetivação.

É nessa linha de raciocínio do “falar muito e fazer tanto quanto” que se sustenta esta dissertação, haja vista a intenção de mostrar o quão possível e frutífera se torna a educação literária quando profissionais unem forças na materialização dela, tudo por meio da consciência de suas responsabilidades somadas às ações palpáveis de caráter contínuo. Dito isso, anunciamos como *principal objetivo* o desejo de investigar os efeitos da parceria entre escola e universidade na mediação de leitura literária realizada por um grupo de professoras da Escola Municipal Prof^a. Lúcia Giovanna Duarte de Melo, em João Pessoa/PB. O que chamamos de “parceria” se refere a uma série de ações voltadas à garantia da educação e acesso à cultura literária que foram desenvolvidas junto à referida escola, durante os anos de 2020, 2021 e 2022, pelo Projeto de Extensão intitulado *Cultura Literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir*, por sua vez vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nesse cenário, tanto o corpo discente quanto o corpo docente foram convidados a imergirem no universo da leitura e da literatura infantil.

Trata-se de um contexto marcado pela perspectiva freireana de educação dialógica, cujo diferencial se refere ao diálogo literário entre duas instituições educacionais em seus dois níveis de ensino: a Educação Básica e o Ensino Superior. Alicerçado pela leitura literária, esse elo se revela como uma temática singular, munida por caras contribuições às áreas da Literatura e da Educação concomitantemente, na medida em que traz à baila a somativa entre “o que” é de responsabilidade do espaço escolar na promoção da literatura e “como” o espaço acadêmico pode, na prática, contribuir nesse processo além de apenas afirmar, na teoria, que ela deve ser efetivada. Isso significa, então, que os nossos escritos partem de uma realidade acadêmico-escolar, tomando o mote de que a extensão universitária deve ser vista como uma potente aliada da escola na concretização dos seus objetivos pedagógicos, sobretudo no que tange à mediação de leitura.

O que caracteriza essa realidade são/foram as ações contínuas realizadas com a coparticipação e a colaboração entre os pesquisadores e professores do Ensino Superior e as professoras e crianças/alunas da Educação Básica por meio de iniciativas como: a) Promoção de formações continuadas ao corpo docente da EM Lúcia Giovanna; b) Mediação literária ao corpo discente, por meio de práticas e situações de leitura devidamente fundamentadas; c) Catalogação e organização do acervo da biblioteca escolar; e d) Ações paralelas de estudo, pesquisa e discussões em grupo. Assim como Paulo Freire (2001, p. 66) atesta que quando se trata do processo educacional “não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’”, parafraseando-o podemos dizer que quando o propósito é a formação e o letramento de leitores literários a grande relevância reside no “façamos” por parte da Escola e da Universidade – no papel da extensão.

Frente a isso, este trabalho se configura como o que denominamos de “círculo investigativo” a partir do seguinte movimento: a academia se desloca até a escola e estabelece, durante um triênio, uma parceria cujas ações giram em torno da mediação de leitura, originando-se, assim, a seguinte questão-problema: *Quais são os efeitos teóricos, metodológicos e práticos gerados nas mediações de leitura realizadas por um grupo de professoras da e na Escola Municipal Prof^{ra}. Lúcia Giovanna a partir da parceria com o projeto de extensão Cultura literária na escola?* A chegada até esse questionamento – e todas as investidas para respondê-lo – resulta de um percurso inicialmente singular que doravante se tornou coletivo. Em outros termos, não há como falar sobre as definições desta pesquisa sem fazer um resgate à subjetividade de quem a desenvolve, e isso em nada tem a ver com uma fuga ao rigor científico a ela inerente, mas, sim, com a possibilidade de contextualizar e justificar a sua relevância acadêmica e social.

Por esse motivo, desde já pedimos “licença verbal” para, ao longo de toda a escrita, alternar a conjugação dos verbos entre a 1^a (primeira) pessoa do singular e a 1^a (primeira) pessoa do plural, uma vez que as proposições, reflexões e afirmações aqui presentes tendem a revelar que “sou uma mas não sou só”³. Dito isso, a formulação do problema de pesquisa e a sua justificativa tem raízes no ano de 2020, quando ainda durante a graduação em Pedagogia, no Centro de Educação (CE) da UFPB, passei a constituir a equipe de extensionistas do projeto *Cultura literária*. Nele atuei participando das discussões e dos estudos literários e teórico-metodológicos, planejando e ministrando formações continuadas, mediando práticas de leitura aos alunos e às alunas, bem como catalogando e organizando títulos da biblioteca escolar.

³ Verso da canção intitulada *Povoada*, da cantora Sued Nunes, lançada em 2021.

Tal experiência foi o mote para desenvolver o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *A leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental: caminhos entre a prática docente e a formação de leitores* (Santos, 2021), orientado pela professora Daniela Maria Segabinazi e apresentado em junho de 2021. Com o fito de verificar como a formação de leitores era materializada por professoras dos anos iniciais da EM Lúcia Giovanna, o TCC foi oriundo das minhas observações e vivências no projeto, as quais me instigaram a investigar como o corpo docente alvo das formações continuadas desenvolve suas práticas pedagógicas de promoção da literatura infantil.

Ou seja, a parceria entre a escola e a universidade – como ela se dava e seus efeitos cotidianos – sempre me chamou a atenção a ponto de, no contexto da pandemia da Covid-19 entre 2020 e 2021 (que, inclusive, gerou limitações investigativas), realizar a pesquisa por meio da aplicação de um questionário *on-line* junto a 10 (dez) professoras da escola, sendo duas de cada segmento dos anos iniciais (1º ao 5º ano), com o intuito de constatar se as suas mediações de leitura sofriam influências – positivas e/ou negativas – do projeto. Como resultado, apresento um trecho das considerações finais da monografia:

Por meio dos discursos das professoras participantes da pesquisa foi possível constatar que elas **estão imersas no universo da educação literária**, pois, enquanto passo inicial no caminho até a formação de leitores, todas **utilizam a literatura infantil em suas aulas**. Em paralelo, verificamos que essa constatação é **reflexo positivo das formações continuadas** vivenciadas por elas na Escola Lúcia Giovanna Duarte de Melo (...). A partir da aplicação do questionário nos foi revelado, também, dois aspectos teóricos do trabalho desenvolvido pelas 10 (dez) professoras: **a concepção de literatura e a consciência da função por ela desempenhada**. (...) Em consonância com as discussões teóricas presentes neste trabalho, pudemos identificar, em seus discursos, **a utilização de diferentes estratégias em sala de aula**. (...) Com isso, percebemos os frutos resultantes da parceria entre Escola e Universidade, que, neste caso, em muito contribui para **o aperfeiçoamento profissional das docentes no tocante às áreas da leitura, ensino de literatura infantil e formação de leitores** (Santos, 2021, p. 70-71 – grifos nosso).

À época, tais conclusões me levaram a constatar que, quando o espaço acadêmico e o espaço escolar se unem na concretização de um objetivo, os resultados são muito mais promissores, pois mostram os alcances do diálogo e do trabalho colaborativo. O TCC foi um primeiro mergulho científico que me instigou a seguir em frente nessa torrente acadêmica, pois os efeitos foram revelados como a ponta de um iceberg cuja dimensão maior estava submersa e merecia ser mais explorada, sendo necessário, então, ampliar as proposições a nível de mestrado. Não bastasse estar na escola na condição de “extensionista”, em março de 2022 passei a adentrá-la na condição também de “professora”, cenário que me conferiu uma espécie de “entre-lugar”. Por meio dele, pude vivenciar a educação pela via de mão dupla, pois à medida

que eu contribuía com a formação continuada das professoras também aprendi/aprendo com elas como é ser professora-mediadora.

Estar nesse “entre-lugar” me impulsionou a seguir na empreitada da pós-graduação, principalmente porque um dos discursos que mais ouvi dos docentes da graduação afirmava: “A universidade precisa estar de mãos dadas com a escola, pois, apesar das suas especificidades, ambas possuem um propósito em comum: a educação formal decisiva para a vida em sociedade.” Sendo esta pesquisa um “círculo investigativo”, isto é, quando ambas instituições encontram-se e seguem juntas em direção à concretização dos propósitos, mas também retornam ao ponto de partida para refletir acerca dos resultados/efeitos, carrego o ônus e o bônus de ser, além de mediadora de leitura, uma mediadora de encontros, de experiências e de partilhas das crianças e dos adultos envolvidos nessa parceria tão singular e potente que “teoriza a prática” e “pratica a teoria”. O meu envolvimento é, inegavelmente, uma posição de privilégio de observações da realidade, assim como de análises e interpretações sobre ela.

Logo, este trabalho foi escrito sob o ecoar das vozes, das vivências e dos saberes dos sujeitos com os quais aprendo mutuamente, o que o torna um lugar de enunciação para eles/elas, de modo a reconhecê-los/las e valorizá-los/las como produtores de conhecimentos. Não à toa a frase “Nós, professoras-mediadoras...” assume o lugar de título da dissertação, pois se trata, na verdade, do fragmento de uma frase proferida por uma docente em uma das situações cotidianas, cujo teor afirmativo indica o reconhecimento da mediação como uma responsabilidade coletiva. Cabe salientar que esse desenho investigativo marcado por encontros e diálogos em nada invalida os aspectos éticos e morais, todavia, caso isso gere em você, leitor, o questionamento “Mas qual é o seu distanciamento na e para a realização da pesquisa?”, já me adianto e respondo: as proposições e reflexões aqui apresentadas não suportam distanciamento(s), afinal, o que se defende é a superação da barreira, da lacuna, da falta de comunicação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, assim como a problematização da hierarquização entre os saberes escolares e os conhecimentos científico-acadêmicos.

Em razão de tais apontamentos, formulamos *hipóteses* que, ao longo das páginas, tornaram-se premissas de pesquisa. O arranjo, então, nos levou a considerar que: a) A aliança entre a EM Lúcia Giovanna e o *Cultura literária* se configura como uma frutífera estratégia para a garantia do direito à literatura às crianças e aos adultos, a ponto de formar uma comunidade de leitores; b) Os efeitos dessa parceria são de ordem acadêmica (na efetivação da relação entre teoria e prática por meio do tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão), profissional (na apropriação e ampliação, pelas docentes e por meio da formação continuada, do repertório teórico-metodológico que fundamenta a mediação de leitura) e

estética (nas vivências individuais e experiências coletivas de crianças e adultos com a literatura infantil). Acreditar nisso significa interpretar a educação literária não como uma utopia, mas, sim, como uma realidade possível, já que, segundo Pedro Cerrilo (2002, p. 36, tradução nossa), “não nascemos leitores nem nascemos não-leitores: tornamo-nos um ou outro com o passar do tempo”.

Combinado a questão-problema e o objetivo principal com as hipóteses, seguimos, em termos metodológicos, um percurso investigativo – doravante detalhado – que une a pesquisa-ação, a pesquisa participante e o estudo de caso em uma pesquisa de natureza aplicada, de modo a explorar os feitos e os efeitos da escola e do projeto, para, em seguida, explicar tanto sobre o seu processo de concretização quanto os seus alcances. Nessa lógica, valemo-nos das contínuas e permanentes observações da realidade, realizadas – e vivenciadas – por mim enquanto pesquisadora que está no “entre-lugar”, e dos primeiros resultados revelados no TCC para mobilizar um grupo de 10 (dez) professoras, que fizeram parte do triênio (2020 a 2022) de parceria com o *Cultura literária*, a participarem de entrevistas individuais e coletivas. A opção por essa técnica de coleta de dados se justifica devido à possibilidade de fazer deste trabalho também um espaço que “dar a ouvir” àquelas sem as quais não seria possível falar sobre a dupla escola-universidade.

Assim, tomo emprestadas as vozes delas, uno-as às minhas, (re)faço-me e faço destas páginas um veículo de anúncio sobre os seus/nossos saberes e fazeres, de reconhecimento das suas/nossas práticas e de valorização de toda a construção subjetiva e material que efetivamos ao assumir o papel de profissionais comprometidos com a Educação e com a Literatura. Não obstante, estabelecemos um viés discursivo para a área à luz de autores e autoras que nos dão subsídios teóricos e metodológicos adotados como base tanto para discutir sobre a extensão universitária, quanto para argumentar acerca dos desafios e das possibilidades da leitura literária na escola. Portanto, a ideia freireana de “via de mão dupla” foi a responsável por, nesse “ir e vir”, todos os sujeitos envolvidos se encontrarem para dialogar uns com os outros e também com o arcabouço teórico responsável por regar cada semente plantada e cada fruto colhido. Isso posto, alinhamos os capítulos aos *objetivos específicos*, de forma que pudessem sustentar cada passo dado no alcance do objetivo principal.

Sendo assim, o *capítulo 1* refere-se ao *primeiro objetivo específico* de “aprofundar os estudos acerca das premissas teóricas e metodológicas relacionadas às práticas de leitura da literatura infantil, no sentido de reconhecer e valorizar a mediação como dimensão inerente à docência”. Nesse prisma, organizamos três seções para abordar: a) As influências históricas que fazem da escola, da leitura e da literatura um tripé sustentado pela figura adulta do docente; b)

Como tal responsabilidade torna, organicamente, o professor um mediador de leitura com saberes e fazeres necessários a esse exercício; e c) As justificativas e apontamentos que fundamentam a *práxis* da mediação. Autores e autoras como Magda Soares (2011), Regina Zilberman (2003), Teresa Colomer (2002; 2007; 2017), Felipe Munita (2014), Pedro Cerrillo (2002; 2007), Aidan Chambers (2007a; 2007b), Cecília Bajour (2012), Rildo Cosson (2014; 2020a; 2020b), dentre tanto outros, nos serviram de fundamentação.

Ao *capítulo 2* coube responder o *segundo objetivo específico* de “apresentar as ações desenvolvidas na Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo pelo projeto de extensão *Cultura literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir*, contextualizando e refletindo sobre as proposições e a relevância dessa parceria.” Também sistematizado em três seções, a intenção foi contribuir com a nossa área ao descrever, narrar e, ao mesmo tempo, refletir sobre a extensão universitária como uma potente aliada da escola, considerando: a) As ações de extensão que desembocaram na construção e na execução de um projeto escolar permanente de leitura; b) As formações continuadas como meio para formar professores leitores e mediadores; e c) O protagonismo infantil suas próprias experiências com a literatura. Além dos autores já mencionados, baseamo-nos nos dizeres de Francisco Imbernón (2010), Boaventura de Sousa Santos (2011), João Antônio de Paula (2013), Max Butlen (2018), e outros, além de documentos oficiais para a Educação Básica e para o Ensino Superior.

O *capítulo 3*, por sua vez, condiz com o *terceiro objetivo específico* de “verificar, a partir das experiências relatadas por um grupo de professoras, *se e como* as ações do projeto de extensão agregaram contribuições literárias e teórico-metodológicas voltadas à mediação de leitura, buscando compreender os possíveis efeitos nas suas formações e práticas pedagógicas.” É, portanto, o momento da dissertação que dá ouvidos às vozes docentes, no sentido de tratá-las como produto de conhecimento científico, pois revelam dados comprovadores das nossas argumentações. Com isso, os escritos trazem à baila a alternância entre o percurso metodológico percorrido ao longo de toda a pesquisa e as interpretações reflexivas sobre os dados responsáveis por torná-los respostas à nossa questão-problema

Por fim, nas *Últimas palavras*, fazemos o arremate entre o que foi proposto e o que foi alcançado ao longo dos dois anos em que debruçamo-nos nesta dissertação. Com a pretensão de findar os escritos, essa última parte tem como enfoque a tessitura de conclusões sobre a pesquisa realizada, mas não sobre a realidade investigada, uma vez que ela é fonte inesgotável de novas experiências, novos conhecimentos e novas possibilidades investigativas.

1 ESCOLA, LEITURA E LITERATURA: UMA TRÍADE ALICERÇADA PELA FIGURA DOCENTE

Ler é inteirar-se de outras proposições, é confrontar-se com outros destinos, é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que esta de formar leitores?”
(Bartolomeu Campos de Queirós)⁴

É interessante pensar na relação entre Literatura e Educação como uma simbiose, haja vista tratar-se de campos distintos que, ao serem conectados por elos sócio-históricos e culturais, beneficiam-se mutuamente de experiências formativas. A Literatura como linguagem do imaginário é a mesma que Antonio Candido (2011) reconhece como responsável pela formação do ser humano, graças a sua capacidade de atender à necessidade humana, em qualquer idade, de fantasiar e ficcionalizar. Não obstante, a Educação se firma como um âmbito social que, uma vez assumida em seu caráter formal, cuja materialização dá-se no ambiente escolar, é responsável pela formação dos sujeitos a partir do processo de ensino e aprendizagem institucionalizado.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a leitura de literatura na escola é uma ação formativa em potencial, já que, conforme anuncia Zilberman (2003, p. 25), “tanto a obra de ficção como a instituição de ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem.” É partindo dessa linha de pensamento que focalizamos a literatura endereçada ao público infantil. Para tanto, recorremos e concordamos com a perspectiva conceitual de Maria do Rosário Mortatti (2001, p. 182) de que essa literatura se refere aos livros produzidos por adultos e direcionados às leituras das crianças, os quais, segundo ela, “foram paulatinamente sendo denominados como tal, em razão de certas características sedimentadas historicamente, por meio, entre outros, da expansão de um mercado editorial específico e de certas instâncias normatizadoras, como a escola e a academia.”

A relação de simbiose à qual nos referimos apresenta-se com maior nitidez quando o foco é na literatura infantil justamente pelo fato de a escola, sobretudo na pessoa do professor, ser uma das suas instituições normatizadoras e legitimadoras. Esse vínculo é a “espinha dorsal” do presente capítulo, pois os parágrafos aqui escritos evidenciam que, por estar imbuído nessa simbiose, o/a professor/a assume o papel de mediador de leitura literária. Portanto, aqui buscamos atingir o primeiro objetivo – específico – de aprofundar os estudos acerca das

⁴ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.

premissas teóricas e metodológicas relacionadas às práticas de leitura da literatura infantil, no sentido de reconhecer e valorizar a mediação como dimensão inerente à docência.

Assim, a primeira seção versa sobre o potencial da produção literária endereçada às crianças de transitar entre o viés estético e o pedagógico devido às influências históricas, sociais e culturais de produção, evolução e circulação, sempre vinculadas ao espaço escolar. O intuito é contextualizar as nuances desse vínculo e discutir como a figura adulta, em suas diferentes faces, apropria-se dela antes mesmo da sua chegada nas mãos do seu real destinatário. A seção seguinte é um desdobramento da primeira na medida em que focaliza o professor como o principal adulto responsável por estabelecer os elos entre crianças e livros, o que determina a mediação como dimensão inerente a sua *práxis*. Nesse momento, elencamos os aspectos que caracterizam e definem o papel do mediador. Por sua vez, a terceira e última seção é uma ramificação da anterior, pois apresenta um arcabouço teórico-metodológico necessário à mediação de leitura literária enquanto prática de experiência e formação estética.

1.1 A hora e a vez da literatura infantil e sua leitura na escola

Desde a Antiguidade até os dias atuais, são inúmeras as tentativas de conceituar a literatura e de explicar qual é ou quais são as suas funções. Todos os esforços são válidos, mas nenhum parece-nos suficiente: o que ela é para uns, não é para outros, o efeito que causa no leitor X difere daquele sentido pelo leitor Y, e, justamente por isso, ela é, até então, resistente a qualquer investida de definição. O que não se pode negar é que ela depende do ser humano para existir, e isso inclui a sua produção e as suas recepções. Dito de outra forma, a literatura é materializada nos livros pelo escritor, ao passo que é recebida e experienciada pelo leitor. Nada tem de inédito nessa afirmação, contudo, é a partir dela que nos debruçamos na literatura infantil, isto é, aquela escrita por adultos e lida – ou ouvida – pelas crianças.

Esse endereçamento de leitura possui muitas nuances, bem como é circundado por interesses ideológicos responsáveis por caracterizá-la como tal. Prova disso é que o seu leitor, a criança, só passa a ser interpretada socialmente durante a Idade Moderna, quando no contexto inglês do século XVIII eclode a Primeira Revolução Industrial e traz consigo um novo arranjo de sociedade em termos de política e economia: a solidificação da burguesia como classe social. Como consequência, escola e família tornam-se instituições responsáveis pela manutenção da ideologia burguesa, de modo que, conforme apontam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2022, p. 36), “a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de

objeto industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (psicologia infantil, pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária.”

Com isso, nasce uma concepção eurocêntrica de criança enquanto ser humano com faixa etária específica e situada em uma fase da vida denominada infância, vista como inocente, imatura e inexperiente. Nesse momento, a escola – até mais do que a família – firma-se como instituição responsável por preparar a criança para enfrentar o mundo, o que inclui o desenvolvimento da habilidade de leitura. Ao mesmo tempo, a noção de modernização própria de uma sociedade industrializada atribui ao livro o caráter mercadológico, ao passo que define a escola como o seu principal espaço de circulação. Face a esse cenário, crianças e livros são apresentados um ao outro por intermédio da figura adulta em suas múltiplas facetas: escritores, famílias e, na escola, os professores.

A partir do momento em que a literatura infantil começa a se formar enquanto gênero graças ao seu público destinatário, ela passa a demandar uma reflexão acerca do teor dos seus textos: arte da palavra ou utilitarismo pedagógico? Essa questão atravessa fronteiras continentais, chega ao Brasil e exige uma óptica sob o ângulo nacional para compreender como os laços entre os livros, a escola, a criança e o adulto tornam-se nó firmes em terras tupiniquins. Recorremos novamente às contribuições panorâmicas de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2022), pois elas atestam que se situa na transição entre o século XIX e XX o momento genesiaco da produção brasileira de livros para a infância. Sob influência do ideal europeu de modernização social, após a Proclamação da República, em 1889, iniciam-se as investidas na alfabetização como o carro-chefe de um Brasil moderno.

Nesse cenário, o sistema educacional e escolar brasileiro, com a incumbência de instruir e alfabetizar as crianças da época, viu-se diante da inexistência de livros voltados para esse público. Mesmo diante de um impasse nacional, os esforços eram paradoxais, já que a saída encontrada foi traduzir e adaptar textos estrangeiros, cujo nome principal desse processo é o de Alberto Figueiredo Pimentel. Segundo as supracitadas autoras, ele foi o responsável por fazer circular no Brasil os contos clássicos recolhidos da oralidade e produzidos entre os séculos XIII e XIX pelos Irmãos Grimm, na Alemanha; por Charles Perrault, na França; e por Hans Christian Andersen, na Dinamarca. Publicados pela Livraria Quaresma, no Rio de Janeiro, as obras *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da avozinha* (1896) e *Histórias da baratinha* (1896) eram vistas como a solução para a problemática da ausência de livros infantis.

Concomitantemente, embora a passos lentos, nascem alguns livros verdadeiramente brasileiros. Intelectuais, jornalistas e, principalmente, professores começaram a produzir livros e mais livros com destino e destinatário definidos: as crianças discentes das escolas modernas.

Nomes como Olavo Bilac e Zalina Rolim se destacam nesse período na figura de pioneiros da produção voltada ao espaço escolar e a serviço das demandas pedagógicas. Com obras em prosa e em poesia, Bilac, jornalista e inspetor escolar, e Zalina, escritora e professora, publicam, respectivamente, as obras *Contos Pátrios* (1904), *Poesias infantis* (1904) e *Livro das crianças* (1897). Apesar dos ganhos proporcionados por ambos no rol dos escritos brasileiros, seus livros ainda exalavam uma perspectiva eurocêntrica, como pode ser constatado nas poesias de Olavo Bilac que seguiam o estilo do parnasianismo francês. Da mesma forma, quando somados às traduções e adaptações de obras estrangeiras, tais textos ainda eram minoria, tornando nítida a falta de identidade nacional e, em cadência, a urgência por um “nacionalismo na literatura infantil” (Lajolo; Zilberman, 2022).

É interessante observar como esse cenário é marcado por uma série de fragilidades, as quais organicamente dificultaram o nascimento, à época, de um mercado livreiro voltado especificamente para as crianças brasileiras, assim como é responsável, posteriormente, pela tardia consolidação da literatura infantil. Isso porque a República custou a caminhar com as próprias pernas, pois apoiava-se na Europa para iniciar toda e qualquer investida no país, vide a noção burguesa de infância, a visão liberal da escola como instituição formativa e a preocupação mercadológica com os livros. A despeito de fatos pontuais como a inauguração da Biblioteca Infantil, em 1905, na Livraria Quaresma, e em 1915, na Editora Melhoramentos, a literatura infantil só começou a firmar-se enquanto campo de produção e publicação quando passou a ser vinculada à escola, mantendo uma relação de interdependência. Sobre isso, comungamos da seguinte máxima de Lajolo e Zilberman (2022, p. 81):

A literatura para crianças entre nós deu-se, igualmente, sob o projeto só compatível com sociedades modernas, nas quais vigoram canais seguros de circulação, entre um público mais vasto, sensível e permeável à inculcação ideológica inserida num projeto aparentemente estético. [...] A literatura infantil parece estar condenada a ser bastante permeável às injunções que dela esperam escola e sociedade e bem pouco sensível às conquistas da literatura não infantil, que representa a vanguarda e espelho onde nem sempre os livros infantis se reconhecem. (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 81)

É no curso da ação por um Brasil moderno que conhecemos o célebre escritor Monteiro Lobato, figura responsável por, finalmente, nacionalizar os livros infantis e, assim, alavancar o gênero. Com ele, mais do que antes, a escola tornou-se espaço de legitimação do livro em uma perspectiva inovadora, sobretudo a partir de 1921 com a publicação de *A menina do Narizinho Arrebitado*. O pano de fundo desse marco é a efervescência de iniciativas sociais renovadoras, e aqui nos cabe priorizar as renovações nos campos da Literatura e da Educação. No tocante à primeira, citamos o surgimento do Modernismo enquanto movimento artístico-cultural e,

principalmente, literário, tendo a Semana de Arte Moderna de 1922, ocorrida em São Paulo, como o estopim para um processo disruptivo das tendências tradicionais pregadas pela Europa.

Definido por Mário de Andrade (1974, p. 231), um de seus precursores, como um movimento “criador de um espírito nacional e revolucionário”, o Modernismo sacudiu o tapete onde estavam postas as vanguardas europeias, bagunçando todo o arranjo artístico-literário até então vigente e propondo inovação no pensamento e na forma de fazer arte. Situado nesse cenário está Monteiro Lobato, que traz consigo investidas para valorizar o que é nosso em textos que fossem, de fato, acessíveis e de interesse das crianças. Ainda que livros como *Urupês* (1918) e *Ideias de Jeca Tatu* (1919), por exemplo, antecedam *A menina do Narizinho Arrebitado* (1921), é com ela que Lobato inaugura uma nova forma de escrever – tal como propõe o Modernismo – livros destinados ao público infantil.

Tais ares de renovação alcançaram a Educação na medida em que o pedagogo norte-americano John Dewey mobilizou, em dimensão mundial, transformações no ensino e defendeu o que hoje conhecemos como Escolanovismo ou Escola Nova. De acordo com Cynthia Greive Veiga (2007), alguns educadores brasileiros foram os pioneiros na disseminação desse pensamento renovador, como é o caso de Lourenço Filho no estado de São Paulo; Anísio Teixeira, na Bahia; Fernando Azevedo, no Rio de Janeiro; e Francisco Campos, em Minas Gerais. Empenhados em problematizar a elitização da educação e em criar e recriar elementos curriculares e metodológicos, seus esforços resultaram em reformas estaduais, a ponto de, em 1934, a Constituição Brasileira lançar mão de um plano nacional de educação. Nos termos de Veiga (2007, p. 259), “o plano incluiria, entre outros aspectos, ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, liberdade de ensino em todos os graus e ramos, ensino religioso facultativo e obrigatoriedade do ensino da língua pátria nas escolas particulares.”

Com o cenário nacional em polvorosa mediante às tantas mudanças na área artístico-literária e educacional, os olhares estavam, mais do que antes, voltados concomitantemente para a escola e para os livros, sob a premissa da urgência em ter uma sociedade alfabetizada como sinônimo do progresso brasileiro. É daí que os laços entre literatura infantil e escola tornam-se nós firmes, haja vista a perspectiva liberal de associar os livros, a leitura e o ambiente escolar como caminho para as classes populares ascenderem social e economicamente. Assim, o texto literário carrega, desde esse período, a mácula de ser tratado como um recurso educativo/pedagógico. Essa linha tênue entre o teor estético e o utilitário nos leva a pensar que, assim como os livros adentraram na escola, o movimento inverso também aconteceu, ou seja, a escola como espaço e ambientação do e no mundo ficcional. Para refletir sobre isso, Vera Maria Tietzmann Silva (2009) exemplifica o espaço escolar enquanto espaço narrativo de textos

brasileiros como em *O Ateneu* (1888), de Raul Pompeia, e *Conto de escola* (1896), de Machado de Assis, ambos ainda no século XIX.

Seguindo essa linha de raciocínio e aplicando-a ao contexto de início da era lobatiana, pode-se perceber a tamanha influência dos movimentos Modernista e Escolanovista, visto que, uma década depois da sua primeira publicação, momento de consolidação das supracitadas renovações, Lobato remodela a história *A menina do Narizinho Arrebitado* e publica, em 1931, a nova versão intitulada *Reinações de Narizinho*. Ambientado no Sítio do Picapau Amarelo, os enredos construídos mesclam fantasia e realidade, bem como têm as crianças como protagonistas de uma série de aventuras. Mais inovador, impossível, e isso diz muito sobre ele ser considerado o “pai da literatura infantil brasileira”.

Monteiro Lobato, então, corrobora a ideia de que a escola e o ensino tradicional, em sua dinâmica e estrutura, nada têm de eficazes. Como meio de problematizá-los, confere ao Sítio do Picapau Amarelo a metáfora de uma Escola Nova. Sobre isso, Silva (2009, p. 27-28) afirma que o escritor “tinha a convicção de que a literatura infantil deveria reunir divertimento e informação, pois acreditava que, para a criança, aprender também dá prazer.”. E acrescenta: “como não confiava na eficácia da escola, tratou de preencher com as aventuras do Sítio as lacunas que o ensino formal deixava em aberto” (Silva, 2009, p. 28). Na mesma direção da referida autora está a máxima de Lajolo e Zilberman (2022, p. 138) ao explicarem que “adepto também da modernização, Lobato não podia destoar dos pedagogos que procuravam concretizá-la no âmbito da educação. Revela novamente seu afinamento aos ideais da época, usando a literatura para fazer com que a comunidade os aceitasse.”

Face a esse posicionamento o escritor firma o seu legado e encorpa o acervo da literatura infantil – que transita com ainda mais facilidade entre o estético e o pedagógico – ao publicar consecutivamente uma obra em referência a cada disciplina do currículo escolar: Língua Portuguesa em *Emília no país da gramática* (1934); Matemática em *Aritmética da Emília* (1935); Geografia de *Dona Benta* (1935); História e Ciências em *História das invenções* (1935), *O poço do Visconde* (1937) e *A reforma da natureza* (1941). Inegavelmente a construção dessas narrativas é convidativa e instigante tanto para as crianças quanto para os professores. De um lado, por meio da leitura do texto verbal, as crianças experimentam, ao mesmo tempo, doses de realidade e de fantasia, desenvolvem identificação com os personagens majoritariamente infantis e, assim, entram em contato com conteúdos escolares de maneira lúdica. Do outro, os professores passam a contar com livros de qualidade circulando na escola, a fim de educar formalmente, alfabetizar e desenvolver sua prática com auxílio de material pedagógico.

São salutareos os avanços no *status* da literatura infantil em termos de nascimento e evolução graças às novidades resultantes dos escritos lobatianos. Todavia, há sempre que se manter com o olhar crítico para esse processo, já que a sociedade nacional se mantinha sustentada pelas ideologias capitalista e liberal, responsáveis por dividir as classes sociais em economicamente favorecidas e desfavorecidas. Ora, se a escola, desde a Revolução Industrial, apresenta-se como aparelho de manutenção ideológica, o mesmo acontece com a literatura infantil, na medida em que as visões, os interesses e os valores adultos são transmitidos no texto verbal e chegam até a criança, que se encontra justamente no ambiente escolar. Com isso, a contribuição de Lobato chega a ser paradoxal, pois ao mesmo tempo em que a literatura começa a ser reconhecida como matéria artística e cultural igualmente importante àquela não infantil, ela se mantém a serviço do sistema educacional, como se a escola precisasse validar o seu caráter estético, quando o que faz, na verdade, é deturpá-lo.

Nas décadas seguintes, enquanto o contexto externo do país ia de vento em popa com um vigoroso período de progresso nacional, avanço no processo de industrialização e urbanização, bem como de expansão do mercado editorial e consumidor, a literatura infantil começa a enfrentar uma desvalorização e marginalização. Isso se deveu ao desinteresse dos escritores pós-Lobato em continuar na trilha por ele aberta até a consolidação de um gênero singular. À época, o prestígio social recaiu sobre os escritores que produziram não necessariamente pensando nas crianças enquanto leitoras, o que deixa em evidência a perspectiva mercadológica e adultocêntrica sobre os livros, visto que o declínio nas produções nacionais para a infância só aconteceu devido às exigências pelo aumento do mercado editorial das publicações voltadas aos leitores adultos. Logo, pode-se dizer que a literatura infantil sofre o efeito montanha-russa: ora no auge da consolidação, ora em declínio de reconhecimento.

Diante dessa subordinação, é plausível afirmar que o seu real destinatário foi – e talvez ainda seja – direta e indiretamente relegado ao segundo plano, já que as expectativas em torno das obras sempre buscaram satisfazer, primeiramente, os interesses das instâncias sociais e culturais, isto é, “a família, a escola, o Estado, enfim, o mundo adulto, nas suas diferentes esferas, desde a mais privada até a mais pública” (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 207). A prova dessa inconstância do *status* literário é que a partir da década de 1960 a literatura infantil voltou à cena por meio das investidas na promoção do livro e da leitura advindas da necessidade de efetivar o que é almejado desde a gênese da República: o aumento nos índices de alfabetização e da habilidade de leitura. Nesse contexto surgem e logo multiplicam-se instituições, programas, pesquisas acadêmicas e ações com foco no livro infantil. Dentre elas, elencamos a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), originada em 1968 com o aval do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), e que se mantém viva com grande influência quando o assunto é divulgação de obras literárias endereçadas às crianças e aos jovens.

A forma como foram nutridas desde e até então resultou no que hoje entendemos como o seu *boom*, o momento histórico que apresentou novas investidas na produção. Isso não significa dizer que houve um afastamento da área educacional. Pelo contrário, o momento de glória dessa literatura aconteceu entre as décadas de 1970 e 1980, em um cenário político marcado, de um lado pelo enfraquecimento da Ditadura Militar (1964-1985) e, do outro, pelo aumento nas denúncias da “crise na educação/escola” e, com efeito, da “crise na leitura”. Regina Zilberman (2009), em *A escola e a leitura da literatura*, sustenta o argumento de que uma crise é consequência da outra. O debate sobre essa(s) crise(s) revelava o descontentamento nacional em relação ao insucesso das investidas militares na educação, inclusive com o declínio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985).

Com o processo de redemocratização do país, graças à promulgação da Constituição Federal de 1988, a tendência pedagógica progressista “Crítico-social dos conteúdos” ou “Histórico-crítica” firmou-se como saída para a superação do ensino tradicional, que, por sua vez, mostrava-se infrutífero para o desenvolvimento da leitura em um novo cenário nacional (Gasparin, 2009). Em linhas gerais, essa tendência defende que o aluno deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, e, para tanto, o professor precisa desempenhar o papel de mediador. É nesse período que a noção de mediação começa a ganhar força nas discussões e nos estudos acadêmicos a nível de graduação e pós-graduação, sobretudo nas áreas da Pedagogia e das Letras, a ponto de enfatizar as relações – e seus desdobramentos – entre a Leitura, a Literatura e a Educação.

Tal arranjo social culminou, ainda, na expansão do mercado livreiro voltado ao público infantil, pois, concomitantemente ao aumento das pesquisas (no Ensino Superior) sobre a importância e a promoção da leitura (na Educação Básica), o sistema editorial começa a ficar cada vez mais moderno, com novos recursos e técnicas, ao passo que novos autores e autoras começam a conquistar o seu espaço com a publicação de livros à luz do modelo lobatiano até então esquecido. Com isso, a preocupação em produzir obras de qualidade fortaleceu o teor estético da literatura, mas não foi suficiente para superar a sua mácula de objeto pedagógico, pois, nas salas de aulas, os textos literários estavam – e ainda permanecem – acompanhados dos tão conhecidos roteiros, fichas de leituras e questionários de compreensão, ou seja, materiais de apoio ao professor para a exploração (didatizante/utilitária) dos textos.

Frente a esse painel histórico e social até aqui traçado, há que se reconhecer a singularidade da literatura infantil: é permeada pela figura adulta em suas múltiplas faces

(família, autores, editores e docentes) desde a sua gênese, está a serviço (condição imposta pelo adulto) dos interesses ideológicos, sociais, políticos, econômicos (também impostos pelo adulto) e, com efeito, tem como uma das suas características a transitoriedade entre o teor estético e o pedagógico. Dito isso, convém relembrar a problematização lançada no início desta seção: arte da palavra ou utilitarismo pedagógico? O movimento de resgate da memória histórico-social realizado nos parágrafos anteriores nos permite afirmar que é impossível considerar um em detrimento do outro.

Tal impossibilidade decorre do que Magda Soares (2011) chama de escolarização da literatura infantil ou literatura escolarizada. Essa é uma linha de pensamento que tem ganhado força nas últimas décadas, pois baseia-se na histórica influência da instituição escolar realizada em dois sentidos: quando na primeira metade do século XX induz o corpo docente a *produzir* textos para a leitura na escola, e, posteriormente, nos entornos da década de 1980, *apropria-se* dos novos livros marcadamente estéticos para empregá-los como recurso pedagógico. Ambos os sentidos revelam o teor estético e o teor pedagógico de mãos dadas, a ponto de constituírem os dois lados da mesma moeda. Afirmamos isso por compreender que por ser a escola o seu espaço privilegiado de circulação, os livros inevitavelmente sofrem os efeitos da cultura escolar e são, assim, escolarizados/didatizados. Além disso, se ponderarmos que a criança, sujeito em idade escolar obrigatória, é o seu leitor destinatário, não há como desassociar nem tampouco eliminar a literatura da escola. E nem devemos.

Não se trata, então, como bem indica Soares (2011), de desescolarizar a literatura, mas, sim, de questionar e superar a errônea noção de escolarização, a qual, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se traduz em uma perspectiva negativa e limítrofe do texto literário enquanto recurso cuja finalidade é a de ensinar conteúdos gramaticais e/ou a de inculcar valores e aspectos morais. Para a referida autora, priorizar esse teor pedagógico em detrimento do viés estético significa deturpar, falsificar e distorcer a literatura infantil. Urge, então, reforçar as movimentações acadêmicas surgidas a partir da década de 1980, as quais, conforme afirma Mortatti (2014, p. 25):

[...] denunciavam-se os “usos e abusos da literatura na escola”, o “ensino pela literatura”, o “texto como pretexto” (LAJOLO, 1979; 1982). E se propunham novos lugar e função para o texto literário na educação escolar, buscando enfrentar coerentemente a paradoxal e conflituosa relação entre a liberdade criadora da literatura (também a infantil e juvenil) e a disciplinarização de seu ensino e da leitura imposta pela escola. (Mortatti, 2014, p. 25).

Consideramos que são inesgotáveis as discussões sobre a formação de leitores enquanto principal objetivo das aulas de leitura, a problematização do utilitarismo na exploração do texto literário, a valorização da estética/literariedade da literatura e a necessidade de metodologias norteadoras da prática docente. Daí, pois, é que o “ensino de literatura” e a “educação literária”, bem como as suas ramificações sejam temas emergentes em pauta. Ainda com base nos argumentos de Mortatti (2014), o segundo firma-se nos dias de hoje como uma espécie de atualização e ampliação do primeiro, que foi originado nas décadas passadas, isso no sentido de apresentar novos ângulos, de acordo com o atual contexto social, cultural e educacional, a fim de agregar outras novas explicações e aplicações teóricas e metodológicas relacionadas à leitura do texto literário pelas crianças no espaço da sala de aula.

Em nossa óptica, esse processo de reforço, atualização e ampliação dos vieses investigativos, das pesquisas desenvolvidas e das discussões apresentadas demandam um enfoque, isto é, uma atenção especial ao adulto-professor. Dizemos isso porque basta observar ao longo dos parágrafos anteriores a maneira como o docente se destaca, mostrando-se como o fio que entrelaça a literatura infantil, a criança, a leitura e a escola em uma tessitura lítero-educacional. Já que é ele o responsável por construir caminhos e conduzir as crianças até os livros, ele é, naturalmente, um mediador, que, por sua vez, necessita de modos e meios para ofertar práticas de leitura literária que não deturpem a experiência estética em uma vivência reduzida ao utilitarismo. Esse é, portanto, o foco discursivo da seção seguinte.

1.2 A mediação como dimensão inerente à docência

Com base no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*⁵ e no Dicionário Aurélio⁶, o substantivo feminino “mediação” origina-se do termo em latim *mediatione* e significa o ato ou efeito de mediar, fazendo com que a palavra “mediador(a)” seja um adjetivo que deriva de *mediatore*, e se refere àquele ou àquela que faz tal ação de mediar, intervir, estar entre dois elementos. Em sua tese de doutorado orientada por Teresa Colomer, Felipe Munita (2014) dedica-se a construir um universo semântico para a noção de *mediação* e de *mediador*, e, ao fazê-lo, afirma que esses são termos utilizados com recorrência nas e pelas diferentes áreas das ciências humanas e sociais, sendo a Educação a principal delas, o que resulta em, pelo menos, três interpretações inter-relacionadas e complementares.

⁵ CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

⁶ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

Segundo o autor, elas expressam a ideia de que o mediador é a figura que dialogicamente interfere em um processo vivenciado pelo(s) sujeito(s), mas sem fazer imposições de verdades absolutas (primeira interpretação), pois ele é uma espécie de modelo ou referência (segunda interpretação) durante a concretização exitosa de um determinado objetivo (terceira interpretação). Pensando especificamente na área da Educação em que está imbuída a leitura literária, nos reportamos à definição de mediadores de leitura apresentada por Yolanda Reyes (2014, p. 87), no *Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*, como sendo “aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem.”

De forma semelhante, o autor Pedro C. Cerrillo (2002) designa o mediador como a figura adulta que possui perfis específicos para o desenvolvimento de tal papel, e cita a família, os professores, os bibliotecários e até mesmo os editores. Essa máxima se conecta às discussões presentes na seção anterior, na medida em que é possível constatar as influências históricas dessas figuras ao longo de todo o processo de produção da literatura infantil e da promoção dela junto às crianças. Cada uma possui a sua igual importância, justamente por serem diferentes perfis que agregam, em variados contextos e de diferentes maneiras, contribuições formativas aos sujeitos desde a sua idade mais tenra. Logo, nos termos de Munita (2014, p. 46), elas são:

Atores que, munidos por habilidades e saberes de diversos âmbitos ligados ao campo cultural e ao trabalho social, intervêm intencionalmente com o propósito de construir condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo escrito por parte dos sujeitos que não tenham tido a possibilidade de desfrutar dessas condições. (Munita, 2014, p. 46).

Desse conjunto de atores, o docente é a figura privilegiada quando falamos sobre mediação da leitura literária na escola, e é nele que centramos o nosso discurso. Isso porque, seja por meio da produção ou da promoção, é inegável o fato de serem os professores aqueles que, historicamente, mantêm uma maior proximidade com as crianças e os textos literários. Posto isso, partimos da noção de Reyes (2014) e Munita (2014) para afirmar que a mediação não só pode como precisa ser interpretada enquanto dimensão da docência. Em se tratando desse último termo, Ilma Veiga e Cristina d'Ávila (2008) afirmam que, etimologicamente, “docência” é oriundo de *docere*, palavra em latim que significa ensinar, indicar e instruir. A docência tem a sua gênese ainda nas primeiras formas de organização dos seres humanos em sociedade, justamente quando surge a necessidade de preservar, organizar e, principalmente, transmitir às gerações vindouras os conhecimentos descobertos e produzidos.

Todavia, a sua constituição enquanto profissão é datada, no Brasil, por volta do século XVIII, com o fim da educação jesuítica e a transferência de responsabilidade do ensino para o Estado. Por sua vez, a noção de docência que conhecemos hoje advém de um ângulo histórico específico, bem como de um longo e árduo processo de luta pelo reconhecimento do caráter profissional do “ser professor” como uma atividade especializada, a qual é constituída por aspectos identitários e de atuação. Mesmo ciente de que todas as profissões demandam saberes profissionais, alguns autores como Maurice Tardif (2011) e Selma Garrido Pimenta (1999) defendem que são os *saberes docentes* que carregam maior complexidade, já que o ofício do professor tem como objeto a educação e como sujeito o ser humano em todas as idades, o que demanda não um, mas vários saberes sobre a sua prática.

Para Tardif (2011, p. 15), tais saberes estão “sempre ligado[s] a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.”. Na mesma linha de raciocínio, Pimenta (1999) elenca três tipos de saberes: da *experiência*, do *conhecimento* e do *fazer pedagógico*. O primeiro se refere a todo repertório construído desde o momento anterior à sua formação até aqueles descobertos durante as suas práticas cotidianas em sala de aula e fora dela. O saber do conhecimento diz respeito às especificidades da(s) sua(s) área(s) de formação, isto é, a Língua Portuguesa, a Matemática e a História, por exemplo. Por sua vez, o saber pedagógico concerne aos pressupostos teóricos, metodológicos e curriculares responsáveis por nortear as práticas de ensino e aprendizagem.

Isso posto, pode-se dizer que a docência nada tem a ver com vocação – ou pelo menos só com ela – nem tampouco com uma missão no sentido romantizado da palavra, afinal, nenhum professor nasce sabendo exercer a sua profissão, mesmo que tenha uma predisposição para ela. A sua formação é, por outro lado, contínua e permanente, pois acontece na prática, dia após dia, aula após aula, confirmando a célebre frase do escritor Rubem Alves⁷ de que ensinar é um exercício de imortalidade. À vista disso, defendemos que a mediação está intrínseca à docência porque ela pode ser interpretada como um dos papéis que constitui o exercício de ser professor, o que, conseqüentemente, demanda os três tipos de saberes apontados por Pimenta (1999). Prova disso está na recorrência, durante as últimas décadas, de estudos e pesquisas que trazem à baila um compilado de atribuições de responsabilidades desses profissionais, indicando o que “precisam saber” e “precisam fazer”.

⁷ Presente no livro *A alegria de ensinar*, publicado pela primeira vez em 1994.

Nesse movimento é possível encontrar diferentes termos utilizados por autores e autoras para designar ao docente o ato de mediar. O professor como *mediador* é adotado, por exemplo, por Pedro C. Cerrillo (2002), Teresa Colomer (2002), Felipe Munita (2014) e Rildo Cosson (2014; 2020a; 2020b), quando esse último discute o paradigma da formação de leitor. Já sob o prisma do paradigma do letramento literário, o autor nomeia-o como *arquiteto* e *guia/condutor*. Além desses, Michele Petit (2008) define-o como *iniciador*, enquanto Aidan Chambers (2007a) adota o termo *facilitador*, revelando, assim, uma polissemia na noção de mediação quando ela assume o lugar de conceito teórico. Embora não seja o nosso objetivo problematizar questões terminológicas e conceituais, no sentido de julgar a presença ou a ausência de suas validades, nos cabe apresentá-las de acordo com as premissas de cada teórico, de modo a refletir que, apesar das múltiplas interpretações, elas revelam diferentes camadas da nossa máxima: a mediação enquanto saber/dimensão inerente à docência.

Na visão de Cerrillo (2002), o *mediador* de leitura é, quase sempre, o primeiro receptor da literatura infantil, pois ele explora-a previamente para uma posterior oferta aos leitores, os quais assumem o lugar de segundo receptor. Essa ideia revela como a perspectiva adultocêntrica manifesta-se em nuances, basta salientar que antes dos livros chegarem até as mãos e aos olhos dos pequenos leitores é o professor quem os lê e os explora antecipadamente, com vistas a realizar uma espécie de avaliação dos textos no tocante à qualidade estética e a oferta condizente aos perfis leitores da sua turma. Ou pelo menos isso é o que deveria acontecer, afinal, se é a escola o espaço privilegiado de circulação da literatura e nele está situado o docente, é ele quem precisa exercer a influência positiva. Nesse sentido, o que se torna necessário é valer-se do ângulo adulto para assumir uma postura crítica em relação ao *corpus*, como bem diz Teresa Colomer (2002) ao ressaltar os critérios de seleção dos livros infantis como um saber indispensável ao professor-mediador.

Colomer (2002) nos convida a refletir também sobre o tipo de mediação que acontece em sala de aula. Apesar de ser um saldo positivo em nosso contexto brasileiro o fato de, ao longo dos últimos anos, os professores cada vez mais promoverem a leitura, a sua existência não basta, pois é preciso clareza sobre como o ato de mediar tem sido compreendido e, sobretudo, materializado. No seu célebre livro intitulado *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, Colomer (2007) lança mão de debates acerca da formação do leitor literário como objetivo das aulas, das diferenças entre ler e ler literatura, da defesa por uma leitura baseada no gosto e na obrigação, dentre outros aspectos definidores. Para nós, esses são alguns elementos constituintes da nossa máxima, e são “alguns” justamente porque se baseiam nos pressupostos de uma das tantas autoras referências nesse debate.

Nelly Novaes Coelho (2000), por exemplo, é uma autora que, embora não se detenha a trazer definições sobre a mediação, o faz indiretamente quando discute sobre uma didática voltada à promoção da leitura literária e enumera o que chamou de “pressupostos para um projeto de ensino/estudo da literatura infantil” por nós interpretado como um conjunto do *saber de conhecimento* apontado por Pimenta (1999), pois situa-se no plano da consciência sobre o seu próprio papel. Coelho (2000, p. 17-18) destaca que uma educação comprometida com literatura demanda do professor a “concepção da criança como um ser educável [...]”, a “concepção da literatura como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural”, a “valorização das relações existentes entre literatura, história e cultura”, a “compreensão da leitura como um diálogo entre leitor e texto [...]”, a “certeza de que os meios didáticos (métodos, processos, estratégias, técnicas...) não são neutros”, e, ainda, a certeza de que “a escola é o espaço privilegiado, em que devem ser colocados os alicerces do processo de auto realização vital/cultural, que o ser humano inicia na infância e prolonga até a velhice”.

Tais premissas revelam uma importante compreensão sobre a criança, os livros e a leitura como o tripé da mediação em que: a) a criança é e deve ser considerada um leitor em potencial, graças a sua singularidade de manipular diferentes linguagens, de construir hipóteses e interpretações que mesclam fantasia e realidade, bem como da capacidade de criar e recriar significados plurais ao texto literário, pensamento que se distancia do conceito originalmente liberal pautado na inocência, na fragilidade e na imaturidade desse ser; b) os livros são vistos e tratados como artefatos culturais oriundos da criação humana adulta que, ao serem endereçados às crianças, apresentam especificidades de temáticas, estruturas formais dos textos e recursos estéticos condizentes ao universo infantil; c) a leitura é explorada como ação/habilidade contínua, a qual não se limita ao ato de decodificar os signos, pois se refere à interação entre aquele que escreve (autor) e aquele que lê (leitor) por meio do texto verbal e visual, revelando, pois, uma pluralidade de compreensão, interpretação e atribuição de sentidos.

Pensando assim, tais aspectos não só norteiam como sustentam uma mediação preocupada em garantir o que aponta Regina Zilberman (2008):

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. (Zilberman, 2008, p. 23)

Essa linha de pensamento contribui para a consolidação da formação do leitor enquanto paradigma do ensino de literatura, cujo objetivo é, de acordo com Rildo Cosson (2020b, p. 134), “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo.” Nesse paradigma o professor desempenha o papel de mediador na medida em que está situado entre o objeto e o sujeito, cabendo a ele animar e motivar o segundo a experimentar e a gostar do primeiro. Para que isso aconteça, esse adulto deve realizar ações como a de apresentar os textos para que sejam lidos, a de planejar práticas que viabilizem a interação texto-leitor, assim como a de orientar e colaborar com a compreensão, interpretação e construção de sentidos da obra, o que, em cadência, torna-o um “exemplo”, “modelo” e até mesmo uma “inspiração” leitora – corroborando a ideia de Munita (2014).

Esses efeitos causados no leitor contribuem para a construção do seu gosto pela leitura literária. Não é de hoje que nos deparamos com discursos orais e escritos que colocam a construção do gosto como objetivo das aulas de leitura, sendo justamente o mediador aquele responsável por “fazer as crianças gostarem de ler”. Como exemplo, vale citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de Língua Portuguesa voltados para o Ensino Fundamental, documento de 1997 que apresenta a “Língua Escrita: usos e formas” como bloco de conteúdos em que nela está alocada a “Prática de leitura”, chamando atenção, inclusive, para uma série de atribuições ao professor no processo de “desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos”. Os PCN’s apontam propostas didáticas tais como a leitura diária, os projetos de leitura e as atividades sequenciadas e permanentes como caminhos para que a criança possa finalmente dizer que gosta de ler (Brasil, 1997). Trata-se, portanto, de um discurso que começa a ser legitimado e disseminado ainda na década de 1990 e mantém-se vivo nos dias atuais, confirmando a ideia de Cosson (2020b) de que o gosto é a condição para o hábito.

Resgatamos os escritos de Mortatti (2018) para dizer que nessa discussão a autora vai além e propõe o rompimento com uma visão romantizada e com a noção demagoga do gosto pela leitura como uma tarefa de fácil realização pelo professor-mediador e de simples aprendizagem pela criança-leitora. Segundo ela, a formação do gosto não ocorre em um passe de mágica apenas graças à oferta, ao convite e ao estímulo. É preciso ponderar que, intrínseco a esse processo, há desafios, contradições e limitações enfrentadas por ambos. Em relação à criança-leitora, podemos citar impasses voltados à clareza sobre a importância do objeto livro, o reconhecimento dos porquês da leitura e o que ela agrega enquanto ação social e cultural, bem como no rompimento com a noção de que ler é difícil e cansativo.

Já no que tange ao professor, são impasses que envolvem o desenvolvimento de práticas de leitura contextualizadas e significativas, a constância e diversificação delas, o atendimento

e a ampliação dos desejos e anseios de leitura apresentados pelas crianças, dentre tantos outros. Então, ser professor-mediador está longe de ser uma disposição natural, pois esse papel demanda *experiência* e *conhecimento* para um *fazer pedagógico* com objetivos claros. Nas palavras de Mortatti (2018, p. 42), “o ‘como fazer’ para se ensinar/aprender o gosto não se desvincula dos princípios a serem praticados por professores e alunos de acordo com suas necessidades históricas. Não há receitas. Há vivências. E reflexões sobre elas.” Assim, Cosson (2020b) soma-se à autora para confirmar a premissa do gosto como um dos objetivos da formação de leitores.

Além desse, o autor lança mão de outro paradigma, isto é, o letramento literário, que, junto à professora Graça Paulino ainda na década de 1990, o define como um caráter específico do letramento, cujo objetivo é “desenvolver a competência literária do aluno” (Cosson, 2020b, p. 179). O autor baseia-se em nomes como o do crítico americano Jonathan Culler, Maria Nikolajeva e Irene Pieper para afirmar que a intencionalidade nesse paradigma é mobilizar a capacidade do aluno de atribuir sentidos literários aos enunciados linguísticos presentes nos livros, e associá-los às convenções literárias institucionalmente firmadas. Logo, ele afirma que “o desenvolvimento da competência literária dos alunos é uma construção pedagógica a ser proposta e executada por uma comunidade de leitores historicamente determinadas, ou seja, de uma escola específica, com professor e alunos específicos e em condições específicas de letramento literário.” (Cosson, 2020b, p. 182).

Sob esse prisma, Cosson (2020b) confere ao professor os papéis de *arquiteto* e *guia/condutor*. No que tange ao papel arquitetural, como a própria palavra já indica, a atribuição é a de planejar atividades e práticas, projetando caminhos e possibilidades que serão explorados pelos alunos no processo de desenvolvimento da competência literária. Não obstante, o papel de guia e/ou condutor é ao mesmo tempo realizado quando o professor partilha a sua experiência de leitura com os alunos, que estão nos seus respectivos processos experimentais, bem como quando conduz os leitores, sem impor direções certas ou erradas, às obras que lhes causarão efeitos e sentimentos individuais. Com isso, evidencia-se a complexidade inerente à docência, uma vez que, apesar de serem atribuições próprias da profissão, exige-se a sua aplicação segundo os princípios do letramento literário.

Diante de ambas as premissas de Cosson (2020b) sobre os paradigmas e as suas interpretações sobre a figura do professor, nos cabe defender as respectivas validades e paralelas contribuições no campo do ensino da literatura. Isso significa dizer que, em nossa ótica, tanto o paradigma da formação do leitor quanto o do letramento literário estão simultaneamente presentes nas salas de aula da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, e prova disso está nas pesquisas acadêmicas realizadas *in loco*, que revelam um avanço significativo no trato da leitura de literatura infantil em contexto escolar. Em uma breve pesquisa à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e busca pelos termos “letramento literário” e “formação de leitores” associados aos “anos iniciais” ou “Ensino Fundamental I”, é possível perceber que, sobretudo na última década, há a recorrência de trabalhos em duas principais vertentes: a) proposições metodológicas e discussões teóricas que servem de subsídios norteadores para a realização de práticas de leitura literária; b) descrições e discussões acerca de múltiplas situações encontradas nas salas de aulas brasileiras, que nos convidam a refletir sobre se e como os professores estão exercendo suas mediações.

É inegável que desde a década de 1990, momento genesíaco dos debates, a formação do leitor e o letramento literário seguem, por meio das investidas de pesquisadores e professores, conquistando o espaço acadêmico na condição de área de estudo, e o espaço escolar na qualidade de cenário real e palpável da prática docente. E não só isso: mostram que são interdependentes, já que não há como letrar literariamente um leitor sem que antes ou ao mesmo tempo ele seja formado como tal. Logo, parece-nos consensual que o professor, seja enquanto *mediador*, *arquiteto*, *guia* ou *condutor*, carrega consigo o ônus e o bônus de, como bem aponta Munita (2014, p. 43, tradução nossa), criar:

[...] situações de leitura cujas intenções e propósitos sejam partilhados com os sujeitos participantes, as quais colocam em jogo a literatura e seus escritos como uma forma de diálogo com a vida pessoal do sujeito e com a vida sociocultural de sua comunidade, firmando a mediação em seus fatores motivacionais, em especial quando falamos de uma prática cultural altamente valorizada. (Munita, 2014, p. 43, tradução nossa).

Posto isso, citamos a pesquisadora francesa Michèle Petit (2008), por ela fazer uso do termo *iniciador*, o que revela mais uma interpretação. Segundo a autora, dentre as tantas figuras que assumem esse papel-chave de autorizar e até mesmo de revelar o desejo do leitor pelos livros, são os professores aqueles com maior responsabilidade de iniciar as crianças e os jovens no universo literário. No entanto, ao mesmo tempo em que os coloca nesse lugar decisivo, ela afirma que a escola também pode causar efeitos negativos nesse processo, e isso traz à baila um frequente debate sobre como, da mesma forma que pode influenciar positivamente, o professor também pode distanciar, inibir e/ou traumatizar os seus leitores em formação. Ainda que Petit (2008) parta do contexto francês para comentar relatos práticos proferidos por jovens e adolescentes, há que se concordar que o cenário é bem semelhante ao das nossas escolas brasileiras.

Encontram-se, em todas as etapas da Educação Básica, “mediadores” que não iniciaram ou afastaram os seus alunos da leitura literária e, dentre as tantas causas possíveis, citamos a realização de práticas que atribuem à leitura o caráter de atividade escolar obrigatória, sustentada em um discurso de que “é preciso ler, é preciso ler para viver [...]”, conforme ressalta Daniel Pennac (1993, p. 70). Imposição do ato de ler, oferta de livros com pouca ou nenhuma qualidade estética devido à ausência de critérios de seleção, utilização de questionários ou fichas para registros pós-leitura e a inexistência de situações metodologicamente planejadas são alguns exemplos de ações encontradas nas salas de aula, as quais mostram como a escola, na pessoa do professor, até inicia seus alunos na leitura, mas, devido a ações equivocadas, contribuem para um efeito reverso: o afastamento em relação à leitura.

É oportuno dizer que Petit (2008) se alinha às afirmações de Daniel Pennac (1993), autor do livro *Como um romance*, quando, neste ensaio, apesar de não usar o termo “mediador” ou suas variações, revela como a figura adulta atua na relação entre os leitores e os livros: na infância, a família é quem incentiva e alimenta a leitura, já na adolescência, ao se deparar com professores que atuam da forma exemplificada no parágrafo anterior, o sujeito não sente mais gosto ou prazer pelo ato de ler. Isso nos instiga a pensar que, mesmo em cenários em que há, de fato, uma iniciação à leitura, o “como” ela acontece deve ser levado em conta, afinal, não é suficiente a existência do professor-mediador-iniciador, é preciso, de acordo com ambos os autores supracitados, transmitir aos alunos os bons sentimentos em torno da leitura. Trata-se, então, de “em vez de exigir a leitura o professor decidiu de repente partilhar a sua própria felicidade de ler.” (Pennac, 1993, p. 80). Não obstante, Petit (2008, p. 160) atesta: “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.”.

Aidan Chambers (2007a) soma-se à discussão quando diz que o professor é um *facilitador*, pois lhe cabe criar meios que atenuem possíveis resistências ou impasses em relação à leitura. O seu papel é constituído por três ações conectadas: selecionar livros, proporcionar práticas de leituras e, ainda, promover momentos de conversas em que os leitores possam partilhar suas experiências, sendo essa uma “resposta” às suas investidas de construir o hábito, o gosto e a competência literária dos alunos. Sobre isso, Chambers (2007a, p. 23, tradução nossa) diz que “todos os obstáculos no caminho de quem aprende a ler só podem ser superados se contar com a ajuda e o exemplo de um leitor adulto com experiência e de confiança.”.

Para tanto, deve haver disposição e circunstância. A disposição está diretamente associada aos alunos, quando eles manifestam distintas atividades mentais no ato da leitura – como é o caso da ativação do conhecimento prévio –, cabendo ao professor a tarefa de garantir

circunstâncias favoráveis para que isso aconteça com maior frequência, o que envolve o cuidado e a preparação do espaço físico de vivência e experiência. Seja na sala de aula, na biblioteca ou em outro espaço escolar, as crianças precisam sentir-se animadas, entusiasmadas e motivadas, já que “a disposição tanto do professor quanto do aluno para a leitura terá uma grande influência no resultado.” (Chambers, 2007a, p. 26, tradução nossa).

Sendo assim, constata-se que a figura docente está intrínseca às discussões sobre a leitura literária na escola. Os adjetivos usados pelos autores para caracterizar essa figura derivam dos verbos que denotam as múltiplas funções em torno do “como fazer” e de “o que fazer”. Os atos de iniciar, facilitar, guiar e conduzir os alunos-leitores são atribuições inerentes ao professor, constituindo-as como *saberes docentes de experiência, de conhecimento e de fazer pedagógico*. Daí, pois, é que nos valem do termo “mediação”, por compreender que todos os outros apresentados caracterizam a polissemia do ato de mediar, da condição de estar “entre” o objeto livro e aquele que a quem é endereçado. Ademais, na tentativa traçar uma definição de docente-mediador, defendemos que, na escola, ele é o adulto responsável por *iniciar* a formação de leitores desde a tenra idade, *facilitando* o contato entre os livros e seus leitores por meio da promoção de práticas de leituras, as quais devem ser *conduzidas* e *guiadas* em direção à experiência estética.

Ciente disso, faz-se necessário trazer à baila os pressupostos metodológicos do seu fazer pedagógico. Ora, não basta apresentar a sua importância, delegar atribuições e justificar o seu papel, é preciso ir além e lançar mão de metodologias possíveis e indispensáveis à mediação, sendo essa a discussão principal da seção seguinte.

1.3 Afinal, como e porque mediar a leitura literária

Conforme discutido na primeira seção, sob os efeitos da abordagem pedagógica histórico-crítica firmada em terras tupiniquins ainda na década de 1980, o cenário educacional foi apresentado à noção de mediação no processo de ensino e aprendizagem escolar, culminando com a defesa por uma escola que estivesse sustentada na relação de reciprocidade entre o professor, o aluno e os conhecimentos. Incluída nesse processo está, evidentemente, a leitura enquanto habilidade cognitiva e prática social, não à toa as incansáveis investidas e os constantes discursos em defesa da formação de crianças leitoras. Retomando os escritos de João Luiz Gasparin (2009, p. 13), ele afirma: “para que isso ocorra, o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida

cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem.”

Além de corroborar o que já foi apresentado, essa defesa é encontrada também em orientações legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma de forma complementar à outra no tocante ao planejamento, à estrutura curricular, aos conteúdos e às competências e habilidades. São salutares as fortes influências dessa tendência pedagógica na literatura, uma vez que ela é interpretada como produção humana inserida no campo artístico-cultural, o que faz da sua leitura uma prática social. Na etapa da Educação Infantil, as DCNs definem que a proposta pedagógica deve respeitar, dentre os outros, o princípio estético, orientando que “[...] favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza.” (Brasil, 2013, p. 91). Por sua vez, a BNCC apresenta o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e nele lista habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, incluindo a exploração da materialidade do objeto livro e sua recepção leitora, cujos verbos utilizados são “folhear”, “manusear”, “reconhecer”, “formular”, “recontar” e “ouvir” (Brasil, 2018, p. 49-59).

Nesse mesmo sentido, as DCNs voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) orientam a adoção de práticas que permitam “[...] explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades [...]” (Brasil, 2013, p. 121). Nesta fase, propõe-se uma ampliação das experiências literárias/estéticas anteriormente iniciadas, cuja validação dá-se pela BNCC quando o documento apresenta a nona competência específica de Língua Portuguesa:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 87).

Somada a essa competência tem-se uma série de habilidades inserida no eixo Leitura/Escuta associado ao Campo Artístico-Literário e, em cadência, alocada nos objetos de conhecimento “Leitura de imagem em narrativas visuais”, “Formação do leitor literário” e “Apreciação estética/Estilo” (Brasil, 2018). Percebe-se, com isso, um válido avanço interpretativo por parte das instâncias normativas em relação à leitura literária enquanto prática, principalmente quando dedica a ela lugares específicos no currículo escolar. Todavia, há que se

pontuar a suscetibilidade das outras múltiplas interpretações dos docentes que as utilizam como documentos norteadores. Em outras palavras, sabe-se que toda ação social é isenta de neutralidade ideológica, de modo que as normativas educacionais carregam consigo concepções de educação e, nesse caso, de leitura, literatura e leitores, como é possível identificar nos desdobramentos das propostas de ambos os documentos.

Ocorre que, quando lida e interpretada pela classe docente em seu heterogêneo perfil, as orientações e definições tendem a ser materializadas das mais distintas maneiras, culminando com dois tipos de mediação: aquelas que respeitam e se pautam no viés estético e aquelas embasadas em uma perspectiva pedagogizante/didatizante. Isso nos remete à discussão sobre o processo de escolarização da literatura infantil por entendermos que a superação desse errôneo processo, como propõe Magda Soares (2011), acontece quando o professor-mediador adota um olhar crítico para as orientações dos documentos, bem como para a sua prática ao fundamentá-la metodologicamente no viés estético. A partir disso, surge a inquietação: Mas, afinal, como realizar a mediação de leitura literária? A resposta para esse questionamento nos parece simples: (re)conhecendo-a como indispensável e adotando metodologia(s) para tal feito.

Compactuamos com o que diz Annie Rouxel (2013) sobre ser necessário que o professor adote uma concepção de literatura, a qual determinará o seu *corpus*, e, em seguida, defina os objetivos das práticas de leitura, bem como os modos e os meios que serão adotados para concretizá-las. Em relação à primeira preliminar, cabe ao professor (re)conhecer a essência dos livros literários no sentido de diferenciá-los, por exemplo, dos livros informativos, que, como o próprio nome já indica, apresentam fatos por meio de uma escrita não-ficcional; bem como dos livros paradidáticos que, apesar de terem uma carga ficcional, possuem essência utilitária e se limitam a ela, já que buscam explicar regras comportamentais, propor conteúdos curriculares e inculcar valores éticos e morais, associando-se ao viés pedagógico. Não se trata de negá-los ou de rotulá-los como menos importantes, mas, sim, de compreender que, quando falamos sobre leitura literária, tanto a concepção quanto o trato metodológico precisam estar voltados à literatura, mesmo que essa pareça ser uma afirmação redundante.

Graças às investidas do mercado editorial na literatura infantil desde o seu *boom*, deparamo-nos com uma vasta produção contemporânea de modo que, tal como destaca Teresa Colomer (2007, p. 112), nos influencia a pensar nos “livros para crianças como um conjunto global, quando, pelo contrário, a produção se diversificou até estabelecer um sistema artístico completo no qual se distinguem obras com vocação literária, obras de consumo, livros didáticos, livros de narrações documentais sobre temas da atualidade, etc.”. Somado a isso, a escola tornou-se cada vez mais espaço privilegiado de circulação dessa produção, graças, inclusive, às

iniciativas nacionais de incentivo à leitura, como é o caso, no Brasil, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD - Literário), que, desde 2017, inclui os livros literários no acervo distribuído às escolas públicas de todo o país.

O professor, então, vê-se diante do desafio de selecionar um *corpus* de qualidade, o que demanda a consciência sobre a diferença entre “texto didatizado” e “texto didático”, compreendendo que o primeiro se refere ao errôneo movimento de negação e deturpação da natureza estética dos textos literários em função do utilitarismo, enquanto o segundo volta-se e limita-se ao atendimento dos saberes escolares científicos que em nada se assemelha ao anterior. Sobre isso, Mortatti (2018, p. 39) esclarece:

O que o caracteriza como literário não é apenas o assunto ou seu conteúdo. E, se queremos oferecer condições de avanço com o ensino da literatura, é necessário levar em conta que se lida com o todo de um texto: o que, como, quem, para quem, quando, onde, por que, para que se diz. É nessa unidade que o leitor se movimenta quando lê; é esse conjunto de relações que forma e não apenas a “moral da história” ou as lições de comportamento, ou os conteúdos (mesmo que revolucionários). (Mortatti, 2018, p. 39).

As condições de avanço salientadas pela autora incluem a adoção de critérios para avaliar e selecionar os livros. Com o avanço teórico no campo da seleção, são diversos os autores e as autoras que se propõem a apresentar o que é preciso considerar na hora da escolha do *corpus*. Dentre eles, mencionamos as contribuições de Teresa Colomer (2017) e Gladys Cardona (2003), por serem autoras que se coadunam e se complementam, como é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Critérios para a seleção de obras literárias

Critérios textuais	1) Qualidade da narrativa verbal: linguagem e conteúdo; 2) Qualidade das ilustrações: técnicas e recursos; 3) Relações entre texto e imagem;
Critérios paratextuais	1) Materialidade traduzida no projeto gráfico: tamanho, formato, textura e presença de ficha catalográfica.
Critérios extratextuais	1) Atendimento e ampliação das preferências leitoras; 2) Adequação à competência do leitor; 3) Diversidade de temática, gênero e autoria; 4) Objetivos de leitura e mediação;

Fonte: Colomer (2017) e Cardona (2003)

É certo que uma das premissas da mediação é iniciar e facilitar o hábito da leitura. Entretanto, para isso não basta ofertar títulos em quantidade: é preciso, pois, que a qualidade seja um fator determinante na escolha “do quê” será lido, afinal, consoante ao que afirma Colomer (2017, p. 253), cabe ao professor-mediador “[...] atender às necessidades literárias dos meninos e das meninas que só têm uma vez a idade para lê-los como criança.”. Ressaltamos, todavia, que os critérios apresentados não se findam neles, pois são parâmetros básicos para auxiliar o professor a olhar com atenção e avaliar com cautela os livros que serão folheados, lidos e sentidos pelos seus leitores. A partir desse passo inicial, gradualmente eles serão ampliados e somados a tantos outros, inclusive sob a égide do professor enquanto leitor antes ou ao mesmo tempo em que é um mediador.

Essa é, em nossa visão, uma máxima irrefutável e que merece ser salientada em toda e qualquer discussão sobre mediação de leitura, haja vista ser incabível o docente objetivar a formação de crianças leitoras sem que antes o seja, para, assim, partilhar a felicidade de ler (Pennac, 1993) e transmitir o amor pela leitura (Petit, 2008). Logo, é enquanto leitor que o professor também se firma como um mediador, justamente porque projeta e proporciona ao outro – a criança – o hábito e o gosto pela leitura que já carrega consigo na forma de repertório literário. Esse é um exemplo de saber docente da *experiência* que, uma vez somado ao do *conhecimento* teórico-metodológico sobre leitura, leitores, literatura e mediação, fundamenta e sustenta o *fazer pedagógico*.

Assim, ao recobrar Rouxel (2013), entendemos o porquê de esses serem aspectos preliminares, já que eles serão responsáveis por nortear os objetivos da ação docente. Sobre isso, defendemos que ao professor não cabe ensinar literatura enquanto conteúdo, mas, sim, ensinar a lê-la, o que instantaneamente demanda a substituição do verbo “ensinar” por “mediar”. Na *práxis*, significa alinhar-se aos avanços teóricos em torno dos desdobramentos oriundos da relação escola-literatura e deslocar-se do “ensino de literatura” para uma “educação literária”, sobretudo se pensarmos no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais em que a literatura não assume o lugar de disciplina escolar, mas sim de produção cultural que deve ser vivenciada/experimentada de diferentes maneiras.

Entendemos a educação literária⁸ como um movimento de (re)alocar a leitura no centro do processo educacional não mais – apenas – enquanto objeto de ensino, mas de aprendizagem e de vivência. Para tanto, tomamos como base a afirmação de Blanca-Ana Rechou (2012, p. 362, tradução nossa) sobre o professor-mediador ser “dotado de um conjunto de saberes

⁸ Expressão utilizada também pela pesquisadora Cyana Leahy-Dios em seu escrito intitulado *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos* (2004).

culturais, literários e sociais proporcionados por enciclopédias e intertextos individuais, que permita capacitar os leitores para descobrir nas obras literárias reações individuais diante da leitura.”. O primeiro passo nessa direção é dedicar tempo para a leitura literária nas aulas.

Pode parecer uma afirmação simples, óbvia ou até mesmo clichê, mas é comum escutarmos que, na sala de aula, são tantas as demandas de que o professor precisa dar conta que acaba não sobrando tempo para ler. Ora, se intencionamos formar leitores, desenvolver a competência literária, estimular o hábito e o gosto pela leitura, não é relegado ao segundo plano que esses objetivos contribuirão para a efetivação da educação literária. Para Chambers (2007a), o “tempo para leitura” caracteriza a circunstância que, por sua vez, afeta a disposição para ler. Se estamos empenhados em uma educação *para* a literatura, não é nos momentos restantes ou pontuais das aulas que isso acontecerá. Trata-se, pois, de priorizar a leitura como atividade pedagógica – e não pedagogizante – cotidiana, constante e permanente, no sentido de não “incluir-la”, mas sim de “constituí-la” como iniciativa essencial no processo de ensino e aprendizagem. Nos termos de Chambers (2007a, p. 59, tradução nossa), “de fato, a qualidade de uma escola pode ser julgada pela ênfase em proporcionar tempo para a leitura e pelo vigor com que é protegido esse tempo em relação às outras demandas.”.

Importa ressaltar que o tempo para leitura ao qual nos referimos diz respeito a uma situação didática que demanda planejamento e intencionalidade, em oposição direta à equivocada ideia de leitura deleite enquanto prática à parte da rotina ou como um momento de “fuga” da dinâmica pedagógica. Se é a escola o espaço fértil para a formação de leitores e para o letramento literário, tendo o professor como um mediador, a definição do “como”, “por que” e “para quê” é *sine qua non* a toda e qualquer vivência em sala de aula. Portanto, conceder tempo para leitura significa promover diferentes situações intencionalmente delineadas. Dentre as múltiplas possibilidades, privilegiamos e citamos as férteis contribuições da: a) leitura silenciosa pelos alunos e alunas; b) contação de histórias; c) leitura em voz alta pelo mediador; d) rodas de conversas; e) círculos de leitura.

Na tentativa de não fazer uma apresentação exaustiva, recorreremos, novamente, a um quadro síntese contendo a definição e o(s) objetivo(s) de cada uma, interpretadas por nós como – algumas – alternativas metodológicas possíveis e necessárias.

Quadro 2 – Práticas de leitura literária

Qual?	O quê?	Para quê?
Leitura silenciosa	Situação de intimidade entre os	Para reconhecer a sua

	<p>leitores e os livros, que envolve desde a ação de folhear as páginas até a imersão cognitiva na matéria verbo-visual. Firma-se no silêncio externo, tanto em relação à interferência de outrem quanto no que se refere aos ruídos dos ambientes/espacos, em que os únicos “barulhos” legítimos provêm da interação mental entre quem escreveu (autor) e quem está lendo (criança).</p>	<p>singularidade de ser e de estar no mundo ao praticar uma ação, em partes, individual. Para projetar uma autoimagem, confirmando ou contrariando semelhanças e diferenças entre os personagens (nas narrativas) e o eu-lírico (nas poesias). Ler em silêncio a fim de compreender-se enquanto ser-leitor autônomo e independente.</p>
Contação de histórias	<p>Prática artística milenar de interação entre os pares, a qual é constituída por técnicas e elementos materializados pela figura humana, em qualquer idade, através da oralidade, incorporação e encenação. Diz respeito a uma forma de apresentar a outrem as infinitas narrativas do passado, do presente - e, por que não, do futuro -, principalmente aquelas ficcionais.</p>	<p>Para alimentar a imaginação, ficcionalizar e efabular a partir da atuação de outro. Para ver, ouvir e “viver” os enredos e os personagens materializados no corpo do adulto-professor-mediador - no caso do espaço escolar. Para as crianças, principalmente, agrega experiências lúdicas próprias do universo infantil.</p>
Leitura em voz alta	<p>Quando realizada pelo professor, é uma prática que mobiliza nas crianças suas habilidades de olhar atento e escuta ativa, uma vez que o professor empresta a sua voz ao texto verbal, proporcionando, assim, o contato sensível com o livro enquanto objeto cultural. É, para os pequenos leitores, uma vivência exemplar, cujo modelo é o mediador, de como ao mesmo tempo decodificar, compreender e traduzir os sentimentos por meio da voz.</p>	<p>Lê-se em voz alta para que as crianças escutem e visualizem simultaneamente a forma como os livros podem ganhar vida a partir da entonação e do ritmo vocal do mediador. Sua importância situa-se no fato das crianças perceberem que por trás das letras há um ou vários sentidos, e isso contribui para que sejam leitoras ativas, isto é, aquelas que compreendem o que leem.</p>
Rodas de conversas	<p>É uma maneira de reler os livros por meio do diálogo com os pares. Trata-se de uma situação em que palavras e ilustrações recebem, graças ao compartilhamento de experiências dos pequenos leitores, múltiplas interpretações e atribuições de</p>	<p>Para garantir que as crianças vivenciem a leitura literária como uma prática social também de caráter coletivo. As conversas em roda permitem que experiências singulares sejam somadas</p>

	sentidos, o que permite uma leitura ainda mais profunda.	entre si e resultem em partilhas: de dúvidas, impressões, divergências e convergências, opiniões etc.
Círculos de leitura	É, também, uma situação de leitura firmada no compartilhamento, cuja especificidade está na estruturação da sua realização e das funções que os leitores assumem para explorar e debater sobre os textos. Nessa prática, cada criança é instigada a falar sobre as histórias e sobre a sua própria interpretação a partir do lugar de: conector, questionador, iluminador de passagens, ilustrador, dicionarista, sintetizador, pesquisador, cenógrafo e perfilador.	Segundo Rildo Cosson (2014), para estreitar laços sociais, reforçar identidades singulares, o sentimento de solidariedade e de empatia, desenvolver a competência literária, bem como para ampliar e potencializar interpretações individuais, efeitos que contribuem para a constituição de uma comunidade de leitores na escola e fora dela.

Fonte: Bajour (2012); Coelho (1998); Colomer (2007); Cosson (2014); Chambers (2007a);

À despeito do fato de não serem as únicas, tais práticas configuram-se como alternativas metodológicas basilares visto que privilegiam a dimensão individual e coletiva intrínseca ao leitor em idade escolar. Individual porque cada leitor é um sujeito singular dotado por uma gama variada de repertórios e conhecimentos prévios que definem e causam efeitos no ato da leitura, tornando-a, primeiramente, uma experiência particular. Não obstante, é também coletiva na medida em que acontece na sala de aula, quando as leituras individuais somam-se entre si e resultam em vivências grupais. Dessa forma, as cinco práticas acima sintetizadas fundamentam-se na concepção de leitura como um diálogo, tal como indica Cosson (2014), haja vista possibilitar desde um diálogo consigo mesmo até a relação dialógica entre o leitor, o autor, o professor-mediador e os outros leitores.

Por meio da leitura silenciosa, da leitura em voz alta e da contação de histórias, por exemplo, cada criança mobiliza as estratégias metacognitivas de compreensão leitora, ou seja, um conjunto de procedimentos cerebrais intrínsecos ao leitor manifestados na decodificação e na compreensão do que lê. As autoras Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella Giroto (2010) apoiam-se nas pesquisas norte-americanas e trazem ao Brasil, associando-as ao texto literário, as estratégias de *conhecimento prévio*, *conexão*, *visualização*, *inferência*, *sumarização* e *síntese*. Ambas defendem que elas são inconscientemente mobilizadas durante toda a leitura,

e, no caso da leitura literária, torna-se papel do mediador ensinar⁹ a nomeá-las e a manipulá-las com consciência, no sentido de “ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como possam adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual a partir do que estão lendo.” (Giroto; Souza, 2010, p. 55).

Em cadência, ao serem partilhadas nas rodas de conversas e nos círculos de leitura, as experiências individuais tornam-se coletivas, extrapolando e ampliando os limites das práticas anteriores. Isso não significa dizer que uma se sobressai a outra em termos de contribuição, significa, por outro lado, considerá-las como situações complementares, em que se motiva cada criança para, em seguida, guiá-las em suas construções de sentidos e significados a partir das trocas com os pares. Em ambas as situações, as conversas são decisivas. No círculo de leitura, a conversa acontece quando cada função é realizada por um ou mais leitores e, ao lançá-las para o grande grupo, acontece o que Cecilia Bajour (2012) chama de regresso aos textos por meio da conversa, sendo essa também uma forma de ler, já que falar sobre o lido permite instigar no outro a percepção, reflexão e compreensão acerca do que possivelmente ele não conseguiu fazer de forma individual.

Movimento parecido ocorre nas rodas de conversas, principalmente se norteadas pela premissa *Dime*¹⁰, de Aidan Chambers (2007b), que consiste em uma proposição metodológica baseada nas *perguntas básicas, gerais e especiais* feitas pelo mediador, cujas estruturas fogem daquelas padronizadas, ou daquelas limítrofes resumidas a “você gostou da história?”, ou até mesmo daquelas que se assemelham a um interrogatório com respostas curtas e diretas. Para Chambers (2007b), *Dime* deve ser o início do enunciado proferido pelo mediador ao perguntar sobre as primeiras impressões, confirmações de inferências, concordância e discordância (perguntas básicas), sobre aspectos do enredo e dos personagens, da relação entre texto verbal e visual (perguntas gerais), bem como sobre os significados e os sentidos dos leitores que variam de acordo com os livros (perguntas especiais). Esses questionamentos permitem que as crianças se sintam à vontade para concordar, negar, comentar e questionar, viabilizando, assim, o compartilhamento de entusiasmo, de dúvidas e de conexões, como afirma o autor.

Nesse sentido, a escuta é indispensável, posto que a leitura como um diálogo pressupõe a habilidade de escutar, o que não convém verdades absolutas e imposições. Não convém, sobretudo, que as crianças lancem respostas-padrão para satisfazer a ansiedade do professor em

⁹ Giroto e Souza (2010) apresentam oficinas de leitura sistematizadas em: aula introdutória, prática guiada, leitura independente e avaliação, bem como apresentam sugestões de atividades para ensinar cada uma das estratégias.

¹⁰ “Diga-me” ou “conte-me”, em oposição ao enunciado “Por que...?”.

sua errônea mediação que encaixota, limita e inibe a pluralidade de experiências. Como bem pontua Bajour (2012):

A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (Bajour, 2012, p. 25).

Na condição de práticas, as alternativas – ou “o que fazer” – até aqui apresentadas devem, como mencionado anteriormente, constituir a rotina escolar, e isso implica planejá-las previamente por meio da sistematização de passos/etapas nitidamente delineados. No caso desse “como fazer”, citamos Isabel Solé (1998) e o seu enfoque metodológico baseado nas etapas *antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura*, bem como Cosson (2020a) e a proposta da *sequência básica*, estruturada em quatro passos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Ambos os autores dialogam porque sugerem uma organização afunilada para as situações de leitura, isto é, do geral ao mais específico.

A etapa *antes da leitura* de Solé (1998) equivale aos passos da *motivação* e da *introdução* indicados por Cosson (2020a), uma vez que nele o mediador convida e instiga a participação das crianças, por meio, por exemplo, da preparação do ambiente de leitura, apresentação do(s) autores(as) da obra e, ainda, exploração de recursos/elementos que deem pistas sobre a história a ser lida/ouvida, em outras palavras, a circunstância dita por Chambers (2007a). No que se refere à etapa *durante a leitura*, correspondente ao terceiro passo da sequência básica, o objetivo é garantir que as crianças tenham o contato com o texto literário, seja por meio da leitura silenciosa, da contação de histórias ou da leitura em voz alta. Finalmente, *depois da leitura* e na *interpretação*, por meio das rodas de conversas e dos círculos de leitura, é possível que os leitores potencializem suas compreensões, tal como ratifica Bajour (2012), pois retornar e retomar o texto por meio da partilha e da escuta dialógica sempre agrega novidades, isto é, novas percepções, reflexões, significações e sentidos.

Diante do exposto, há que se concordar que os pressupostos metodológicos necessários à mediação da leitura literária incluem o que será lido (critérios de seleção de livros), o que será proporcionado (práticas de leitura), como será mediada (planejamento e sistematização) e para quê será promovida (objetivos, finalidades). O papel do professor consiste, portanto, em um constante esforço teórico-metodológico para garantir que as crianças sejam capazes de compreender a importância e a dimensão social da leitura. Trata-se de uma performance

mediadora que, por estar inerente à docência, não “acontece”, mas ela “é” constante e permanentemente da seleção ao final de cada situação promovida. Nesse caso, a figura adulta é – ou deve ser – constituída pela consciência, por esforços e ações comportamentais e atitudinais. Isso a torna uma *performer* da leitura literária, aquela responsável por garantir às crianças vivências concretas e experiências significativas a fim de que, num futuro próximo, lembrem da vida escolar como momento decisivo para o (re)conhecimento de si, do outro e do mundo por meio dos livros, afinal, “os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntamo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções” (Bajour, 2012, p. 26).

2 ISTO E AQUILO: A UNIVERSIDADE DE MÃOS DADAS COM A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA LITERÁRIA

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas.
(Ezequiel Theodoro da Silva)¹¹

A defesa pela entrada e permanência da leitura literária na escola, a qual pressupõe a mediação docente, não é suficiente apenas enquanto matéria dos discursos orais e das teorias escritas. Essa sua condição de área, temática, conteúdo e/ou assunto é, indiscutivelmente, um passo inicial indispensável; todavia, se desejamos a sua efetivação exitosa, é preciso que ela assuma o lugar de ação, isto é, de esforços atitudinais. Referimo-nos, assim, à vinculação entre a *consciência* da sua necessidade e as *ações* de mediação. À vista disso, defendemos que o estabelecimento de um elo entre a Universidade e a Escola é determinante no processo de desenvolvimento da consciência que, por sua vez, desemboca em atitudes concretas.

Boaventura de Sousa Santos (2011) afirma que a instituição universitária deve ser uma das maiores parceiras da instituição escolar, uma vez que possuem a Educação – em todas as suas nuances e dimensões – como denominador comum. Quando ambas dão as mãos, evitam-se desencontros, separações e hierarquizações entre o mundo acadêmico e o mundo escolar, responsáveis pelo errôneo movimento de validação dos saberes universitários em detrimento dos conhecimentos e vivências advindos da escola. Dentre as medidas fundamentais para tal superação, destacamos, nos termos do autor, a “colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação” (Santos, 2011, p. 83).

É nesse âmbito que está situado o Projeto de Extensão *Cultura Literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir*, vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e a sua parceria com a Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo, que oferta, nos turnos matutino e vespertino, turmas dos segmentos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em um triênio (2020, 2021 e 2022) de coparticipação dos sujeitos envolvidos, o Ensino Superior e a Educação Básica estiveram de mãos dadas na caminhada em direção à efetivação da leitura literária como vivência cotidiana por crianças e adultos, consumando,

¹¹ SILVA, Ezequiel Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia: Interpretação dirigida a um questionamento*. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2.ed. São Paulo: Global, 2008. p. 39-48.

assim, a *consciência* e a *ação*. Com isso, podemos antecipar que a literatura conseguiu atingir o seu grau de “tudo” ou “muito”, tal como diz Ezequiel Theodoro da Silva, uma vez que, conforme será possível constatar, os efeitos reverberaram e tendem a continuar reverberando nos âmbitos pessoal, profissional e social.

Dito isso, o presente capítulo está alinhado com o segundo objetivo – específico – do trabalho, pois intenciona apresentar e, ao mesmo tempo, refletir acerca das nuances intrínsecas à parceria contínua estabelecida entre escola e universidade no tocante à mediação da leitura literária aos adultos e às crianças. Na primeira seção, realizamos uma contextualização temporal da chegada e permanência da UFPB na EM Lúcia Giovanna, que culminou em “feitos” e “efeitos” em torno das iniciativas acadêmicas e pedagógicas de coparticipação. Sobre elas falamos detidamente na segunda e na terceira seção, ao tecer considerações, respectivamente, sobre as formações continuadas destinadas ao corpo docente e no tocante às vivências literárias protagonizadas pelas crianças.

2.1 De um projeto de extensão universitária a um projeto escolar de leitura

A gênese milenar da Universidade enquanto instituição educacional formativa está ligada à noção de intercâmbio das áreas de conhecimento, etimologicamente proveniente do termo em latim *universitas*, ou “universo”. Apesar de terem como berço o medievo europeu, no Brasil, as primeiras Universidades começaram a ser fundadas no século XIX, sendo normatizadas apenas em 1931 mediante o Decreto nº 19.851 que estabeleceu as bases regulamentadoras do sistema universitário brasileiro responsável pela oferta do Ensino Superior (Paula, 2013). À época o documento já anunciava o ensino, a pesquisa e a extensão como tripé basilar, sendo posteriormente corroborado pelo Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, o qual determina a indissociabilidade dessas três dimensões (Brasil, 1988).

É nesse contexto que a extensão é posta à baila como uma dimensão cujo objetivo é ir além dos limites espaciais da Universidade, no sentido de transpor os conhecimentos científicos e os saberes nela cultivados aos mais diversos espaços sociais. Vale salientar que, ao longo da história, a conceituação da extensão universitária passou por diferentes matizes, o que foi decisivo para estabelecer múltiplas concepções e ações. Rossana Serrano (2013) apresenta quatro noções conceituais: a) enquanto transmissão vertical de conhecimento, pautada no autoritarismo de poder e de saber universitário; b) enquanto voluntarismo, revestida de filantropismo; c) enquanto ação sócio-comunitária institucional desprovida de sistematização, finalidades precisas e vínculos firmes entre sociedade e universidade; e d) enquanto movimento

acadêmico institucional, pautado nas investidas do educador Paulo Freire com vistas a validar o saber popular e o saber científico em uma contribuição de “mão dupla”.

Defendemos e baseamo-nos no cunho acadêmico institucional da extensão universitária, principalmente porque é a noção conceitual que norteia o Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), ocorrido em 1987 e responsável por construir uma política extensionista que vigora até os dias atuais. É nele que está fundamentada a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em “promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.” (Brasil, 1996). Importa chamar atenção para esses aspectos porque a nossa defesa pelo elo entre Universidade e Escola – tal como propõe Boaventura de Sousa Santos (2011) – tem a extensão universitária como uma potente aliada na mediação da leitura literária. Trata-se, portanto, de planejar ações e desenvolvê-las concomitantemente no seio do contexto universitário e escolar, com a colaboração ativa e dialógica de pesquisadores e de professores da Educação Básica.

Com as contribuições do FORPROEX, a extensão ganhou o *status* de instrumento de política pública cuja realização se dá por meio de projetos e programas que estão sujeitos a tratamentos burocráticos de avaliação e aprovação/reprovação, além de contar com apoio financeiro governamental. Daí é que são criados e desenvolvidos inúmeros projetos de extensão universitária, sendo o *Cultura literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir* o elo ao qual nos referimos. Esse projeto, então, vincula-se à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ligado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e contemplado com bolsas (auxílio financeiro) pelo Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX). O *Cultura literária* teve a sua primeira edição no ano de 2020 e, na ocasião, estabeleceu uma parceria, que perdurou até o ano de 2022, com a Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo, localizada em João Pessoa, na Paraíba.

Nesse triênio, o projeto teve três edições, cada uma com objetivos específicos e ações contínuas. A seguir é possível conhecer as proposições:

Quadro 3 – Objetivos e ações do projeto de extensão *Cultura literária na escola*

Ano	Objetivo principal	Objetivos específicos e ações
		- Organizar e promover exposições literárias em espaços virtuais

2020	Estimular e contribuir com a educação literária e o acesso à cultura literária aos docentes e discentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo.	<p>(<i>Instagram e Facebook</i> do projeto)¹² que permitam a fruição e a apreciação artística e estética das crianças e seus familiares;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparar e compartilhar contações de histórias e leituras de obras da literatura infantil por meio de vídeos gravados, possibilitando o conhecimento e a apreciação de distintos textos literários de autores nacionais e internacionais; - Elaborar roteiros de leitura e entendimento de textos por meio do ensino de estratégias com base na metacognição norte-americana, privilegiando o trabalho com inferência, conexão, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese; - Promover conversas e diálogos com professores e familiares sobre literatura infantil, a formação de crianças leitoras, práticas de leitura e sua importância, bem como assuntos decorrentes da pandemia da COVID-19, como o ensino remoto, as condições de aprendizagem, a participação das famílias e seus tempos, democratizando o conhecimento científico produzido na universidade e a participação efetiva da sociedade na UFPB.
2021		<ul style="list-style-type: none"> - Organizar e promover exposições literárias nos espaços virtuais (<i>Instagram e Facebook</i>) e nos ambientes da escola que permitam a fruição, a apreciação artística e estética e o entretenimento das crianças e seus responsáveis; - Realizar o acompanhamento das turmas nas atividades de leituras de literatura infantil a partir das ações realizadas pelos professores, ofertando a eles subsídios, por meio de formações continuadas, para a realização de diferentes práticas de leitura: contação de histórias, leitura em voz alta, círculo e clubes de leitura; - Realizar catalogação e organização do acervo da biblioteca escolar, de modo a viabilizar o reconhecimento e o seu uso como espaço de fortalecimento das práticas de leitura.
2022		<ul style="list-style-type: none"> - Realizar ações de formação continuada no tocante às práticas de leitura literária decorrentes dos pressupostos teóricos e metodológicos explicitados nos estudos e pesquisas para uma educação e cultura literária na escola; - Realizar o acompanhamento das turmas nas atividades de leituras de literatura infantil realizadas pelos professores, fortalecendo as práticas e dando subsídios para a sua execução; - Realizar catalogação e organização do acervo da biblioteca escolar, de modo a viabilizar o reconhecimento e o seu uso como espaço de fortalecimento das práticas de leitura.

Fonte: Arquivo do projeto *Cultura literária na escola* no acervo da autora.

A partir das informações do Quadro 3 podemos afirmar que, sob uma perspectiva baseada na horizontalidade, o *Cultura literária* faz jus à proposta de reciprocidade de interesses,

¹² *Instagram*: <https://www.instagram.com/culturaliterarianaescola/>
Facebook: <https://www.facebook.com/culturaliterarianaescola/>

construção de saberes e participação dialógica inerente à extensão universitária em suas reais intencionalidades e compromisso social. Ao ter como cerne dos seus objetivos e ações o propósito de, a muitas mãos, construir no ambiente escolar uma cultura de leitura por meio da literatura infantil, o projeto assume o caráter de iniciativa formalizada e sistematizada que não busca transmitir o conhecimento, nem tampouco questionar, sem formular alternativas de superação, as tensões e problemáticas a que estão suscetíveis a escola pública, pois, ao contrário, como é possível observar, propõe uma união de forças entre a Educação Básica e o Ensino Superior para conceber e efetivar a educação literária.

Como apontamos no capítulo anterior, a educação literária é ampla e complexa porque pressupõe a literatura como produção e manifestação cultural, cuja experiência pelos sujeitos precisa ser mediada. Ao pautar-se nessa concepção, o projeto nos mostra que a escola é um ambiente privilegiado para a iniciação dessa educação que não se limita a uma instituição, uma vez que, conforme atesta Maria Pilar Nuñez Delgado (2012, p. 46), “a literatura deve ser vista como um âmbito integrador e necessariamente transdisciplinar para que se garanta uma formação social [...]”. Dessa forma, as ações extensionistas convidaram crianças e adultos da escola a se unirem aos adultos da universidade para cotidianamente plantar as sementes e, assim, construir uma cultura e uma educação cujos frutos fossem – e continuem sendo – os hábitos de ler, ouvir, ver e sentir a literatura.

Na condição de extensão, o projeto vincula a *consciência* (acerca da mediação para formar leitores e letrá-los literariamente) às *ações* planejadas e realizadas para essa finalidade. Nota-se que a formulação dos objetivos específicos não dá margem para uma transmissão vertical de conhecimento advinda da universidade, bem como descarta qualquer tipo de passividade da escola. Na prática, a sua materialização ocorreu com diálogo e coparticipação entre: a) Equipe executora: discentes bolsistas e voluntários, bem como professores da graduação e pós-graduação ligados às áreas da Pedagogia e da Letras da UFPB; e o b) Público-alvo: Corpo pedagógico (gestoras, supervisoras e professoras), crianças (alunos e alunas) e seus familiares atendidos pela Escola Municipal Prof.^a Lúcia Giovanna. Nesse cenário, a universidade chega até a escola levando consigo aporte teórico-metodológico, com vistas a fundamentar as iniciativas já existentes e propor outras novas.

Vale salientar, ainda, sobre o alinhamento e até mesmo a antecipação dessa parceria em relação às proposições do Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG) criado em 2023 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) juntamente com a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), com o objetivo de “[...] contribuir para o fortalecimento das atividades

de extensão no âmbito da pós-graduação, por meio de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão realizadas em diálogo com diversos setores da sociedade [...]” (Brasil, 2023, p. 28-29). Dizemos isso porque antes do referido programa ser criado, a parceria entre a escola e a UFPB envolveu não apenas os dois níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior), mas, também, as suas referidas etapas, com atenção para a Pós-Graduação, tendo em vista a participação de pós-graduandos como equipe executora do Cultura literária. Nesse caso, o PROEXT-PG chega para formalizar e reconhecer uma iniciativa já materializada, fortalecendo, assim, o diálogo entre as duas instituições.

Ao mesmo tempo em que a extensão contribui para a universidade cumprir o seu papel de intercâmbio entre as áreas – tal como sugere a origem etimológica do seu nome –, por meio da união entre os sujeitos da Educação/Pedagogia e da Letras, ela pode e deve ser interpretada como uma estratégia para a efetivação de práticas de leitura na escola. Isso significa dizer que, conforme consta no Quadro 3, as intencionalidades contemplam os adultos mediadores (corpo pedagógico da escola) e os leitores (alunos e alunas), além de agregar a instituição familiar nesse processo, tudo isso por meio de formações, acompanhamentos e oferta de subsídios de responsabilidade da equipe acadêmica. Esse é um exemplo real do que Teresa Colomer (2007) aponta como linhas de atuação para a educação literária:

- Atender à formação leitora dos professores mediadores (p. 105);
- Incrementar a presença da leitura literária na escola (p. 105);
- Estimular os hábitos de leitura compartilhada na família (p. 109);
- Ampliar as rotinas de construção compartilhada e de relação entre leitura e escrita nas atividades escolares e de estímulo à leitura (p. 109);
- Assegurar a formação profissional dos docentes nesses tipos de práticas (p. 109);
- Formar os docentes sobre critérios de seleção (p. 113);
- Estimular os estudos sobre livros e recepção (p. 113).

Frente a isso, o *Cultura literária* faz jus ao que João Antônio de Paula (2013, p. 21) fala sobre a incumbência da extensão universitária, na medida em que ela é constituída por “[...] sujeitos, tanto os professores, técnicos e estudantes, quanto os destinatários das ações de extensão, que não se trata de impor, prescrever, ditar, senão que de compartilhar, dialogar, interagir [...]”. É oportuno ressaltar que essa parceria durante 2020, 2021 e 2022 é a consolidação de uma aliança estabelecida e iniciada ainda em 2017, ano de fundação da escola. À guisa de contextualização, importa pontuar, também, que a referida escola situa-se,

especialmente e politicamente, em um bairro considerado periférico, devido a sua localização distanciada do centro da cidade e ao atendimento a uma população pertencente a classes socioeconômicas desfavorecidas. Atende, desde o seu primeiro ano de funcionamento, as etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante os turnos matutino e vespertino, chegando a atender, até o ano de 2023, quase 1.000 (mil) crianças matriculadas, distribuídas nas seguintes turmas: Pré-escola II, 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano.

Em se tratando dos funcionários e da equipe pedagógica, possui 2 (duas) gestoras, sendo uma Administrativa e outra Pedagógica, 2 (duas) Supervisoras e 1 (uma) Orientadora educacional, 1 (uma) Psicóloga e 1 (uma) professora do AEE, professores de Arte, Educação Física, Inglês e Ensino Religioso, Secretárias, Cozinheiras, Auxiliares de serviço, porteiros e inspetores(as). Sendo, a sua maioria, composta por servidores contratados pela prefeitura municipal (prestadores de serviço). Já em termos de arquitetura, possui uma estrutura em térreo e primeiro andar, contendo as seguintes dependências: *hall* de entrada, 1 (uma) biblioteca em funcionamento, refeitório, cozinha, despensa, auditório, área verde externa com parque de diversão, ginásio, 16 (dezesesseis) salas de aula, 2 (dois) banheiros masculino e feminino dedicado aos alunos, 1 (uma) sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 (uma) sala da secretaria, 1 (uma) sala dos professores, 1 (uma) sala da gestão escola, 1 (uma) sala das especialistas (Supervisora e Orientadora escolar) e 1 (um) banheiro dedicado aos funcionários.

As imagens a seguir, representadas pelas figuras 1 e 2, que pertencem ao acervo da autora, ajudam a visualizar o espaço físico em que acontecem todas as vivências das crianças e adultos aqui descritas, relatadas e refletidas:

Figuras 1 e 2 – Fachada da escola e um corredor de salas de aula



Fonte: Acervo da autora.

Dito isso, no primeiro ano de funcionamento, a escola foi espaço da pesquisa de pós-doutorado da professora Daniela Maria Segabinazi¹³, intitulada “OS PROJETOS DE LEITURA NA ESCOLA: pressupostos teóricos-metodológicos da mediação da leitura literária e suas repercussões na sala de aula”, cujo objetivo foi mapear as escolas da rede municipal de João Pessoa que desenvolviam projetos de leitura e refletir sobre tais resultados. À época, a EM Lúcia Giovanna apresentava indícios do seu trabalho com a leitura por meio de projetos, o que a tornou objeto de estudo e, em cadência, instituição parceira. A partir de então, a referida professora passou a coordenar o Programa de Licenciatura (PROLICEN) *Letramento literário no Ensino Fundamental: os projetos de leitura na escola*, e o Projeto de pesquisa *Projetos de Educação Literária na escola: “Lúcia Giovanna no mundo da literatura infantil” e “Parada da Leitura”*, possibilitando que graduandos e pós-graduandos ofertassem formações continuadas às docentes da escola acerca das teorias e metodologias que fundamentam a mediação da leitura literária. Essa atuação perdurou até o final de 2019, pois em 2020¹⁴ o elo passou a ser firmado pelo projeto de extensão e foi encerrado¹⁵ ao final de 2022.

À vista disso, é possível afirmar que os antecedentes dos enlaces foram de suma relevância para o estabelecimento do diálogo entre as instituições, permitindo que o *Cultura literária* estreitasse os laços, firmasse as investidas e gerasse efeitos evidentes na formação profissional de acadêmicos e docentes, bem como social e leitora deles e das crianças. Esse movimento pode ser interpretado como uma superação da hierarquização entre os dois níveis de ensino, a qual se fundamenta na preconcepção de que a academia é onde se produz conhecimento e a escola é o ambiente da sua recepção passiva. Portanto, constata-se que, apesar de desafiador, romper o distanciamento entre ambas é possível quando há o interesse e o compromisso em relação às questões educacionais, cabendo, então, “estabelecer mecanismos institucionais de colaboração através dos quais seja construída uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino” (Santos, 2011, p. 83).

As afirmações, até aqui expressadas, objetivam contextualizar e ressaltar os feitos do projeto para que possamos apresentar como primeiro efeito a criação e o desenvolvimento de

¹³ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora e pesquisadora dos cursos de Graduação em Letras - Língua Portuguesa (presencial e à distância) do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), bem como do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB).

¹⁴ As ações sofreram os efeitos da pandemia da *Covid-19* decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), fazendo com que fosse necessário reformulações e adequações a um “novo normal” marcado pelo isolamento e pela interação social de forma remota (*on-line*).

¹⁵ O encerramento não significou rompimento de laços, pois os acadêmicos continuaram transitando entre as duas instituições. Ocorreu que, em 2023, a proposta do projeto foi ampliada aos anos finais do Ensino Fundamental, resultando na parceria com outra escola da rede, já que, até então, sua atuação se dava no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ofertado pela EM Lúcia Giovanna.

um projeto escolar de leitura literária. Isso significa dizer que a presença da academia contribuiu para a potencialização do trabalho com projetos já realizado timidamente pela escola. Inicialmente com a intenção de solucionar a problemática da ausência de livros didáticos, bem como de atender às exigências da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município de João Pessoa, o corpo pedagógico recorreu à pedagogia de projetos¹⁶ para desenvolver o intitulado *Arte literária na Paraíba: a presença de Jessier Quirino*, cujos objetivos não eram centrados na leitura literária propriamente dita.

Contudo, esse foi o primeiro passo para que, ainda em 2018, sob as influências e o suporte do PROLICEN e do Projeto de Pesquisa, a escola elaborasse e adotasse o projeto escolar permanente intitulado *Lúcia Giovanna no mundo da Literatura Infantil*. O seu principal objetivo consiste em: Promover aos discentes e docentes da EM Prof.^a Lúcia Giovanna experiências cotidianas e permanentes de leitura literária, por meio da oferta de formação continuada ao corpo docente em parceria com a Universidade Federal da Paraíba, bem como do desenvolvimento de práticas leitoras junto às turmas ofertadas pela escola. Visando ao alcance exitoso desse objetivo, foram elaborados subprojetos, os quais são desenvolvidos pelos diferentes segmentos. No quadro a seguir é possível verificar as suas especificidades.

Quadro 4 – O projeto escolar *Lúcia Giovanna no mundo da Literatura Infantil*

Subprojeto	Segmento(s)	Objetivos e Práticas
As aventuras de Bambolina	Turmas da Pré-escola	<ul style="list-style-type: none"> ● Possibilitar aos pequenos leitores vivências sensíveis e lúdicas a partir do livro de imagem <i>Bambolina</i> (2000), do autor Michele Iacocca; ● O seu desenvolvimento dá-se por meio da leitura em voz alta e da contação de histórias mediada pelas professoras em sala de aula, além da possibilidade de as crianças levarem tais experiências ao ambiente familiar, ao levarem para as suas casas uma boneca-réplica da personagem e o objeto livro em uma sacola de pano.
As Bruxinhas	Turmas de	<ul style="list-style-type: none"> ● Proporcionar às crianças experiências estéticas com livros de imagem - <i>Bruxinha Zuzu</i> (2010) e <i>A Bruxinha Zuzu e o gato Miú</i> (2010) -, marcados pelo humor, da autora Eva Furnari, com vistas a garantir um processo de formação leitora àquelas que possuem entre seis e oito anos de idade.

¹⁶ Pressuposto orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998, sobre o qual os autores Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998) definem como um instrumento pedagógico planejado coletivamente e baseado na realidade escolar para refletir, questionar e traçar alternativas educacionais interdisciplinares, contextualizadas e criativas.

de Eva Furnari	1º ano	<ul style="list-style-type: none"> ● A proposta acontece por meio das práticas de leitura em voz alta, leitura compartilhada, leitura silenciosa e contação de histórias mediadas pelas professoras. Além disso, as famílias colaboram nesse processo no momento em que as crianças levam para as suas casas, por dois dias, uma boneca-réplica da Bruxinha Zuzu e o objeto livro em uma sacola de pano.
Sacolas literárias ¹⁷	Turmas de 2º ano	<ul style="list-style-type: none"> ● Incentivar e despertar o gosto e o hábito da leitura literária por meio do acesso e de experiências com uma diversidade (de temática, gênero e autoria) de obras pertencentes ao acervo da biblioteca escolar, estendendo essa formação ao seio familiar. ● O subprojeto é desenvolvido a partir da mediação da professora no tocante à oferta e leitura de títulos literários diversos, o que contribui na ampliação de repertório das crianças, na interpretação e nos questionamentos. Além disso, é possível contar com o apoio das famílias, uma vez que as crianças são sorteadas para escolher e levar para as suas casas livros de literatura infantil em uma sacola de pano.
Instalações Literárias	Turmas de 3º e 4º anos. Posteriormente estendido às turmas de 1º e 2º anos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover a formação de leitores por meio da interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas e obras de literatura infantil materializadas na produção e exposição de uma instalação nas dependências da escola. ● Trata-se de uma proposta ampla que parte de práticas em sala de aula e na biblioteca escolar, tais como a leitura individual, coletiva, em voz alta, contação de histórias e círculos de leitura com diferentes livros. A partir dessas experiências estéticas e com a mediação das professoras, as crianças produzem materiais e com eles fazem a montagem da instalação para exposição e apreciação da comunidade escolar e familiar.

Fonte: Arquivo do Projeto de leitura permanente da Escola Municipal Lúcia Giovanna.

Segundo Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), o projeto de trabalho consiste em uma forma de organizar e de transpor os conteúdos curriculares e os saberes escolares. Motivado por uma indagação ou uma inquietação, o projeto parte do contexto real da escola para solucionar ou potencializar demandas de ordem pedagógica. Por esse motivo, adotar o projeto como estratégia teórico-metodológica pressupõe uma reorganização do trabalho

¹⁷ Trata-se de uma prática de leitura fundamentada por Rildo Cosson (2014), cuja proposta é possibilitar que os leitores tenham experiências literárias além daquelas ocorridas na escola, por meio da seleção, pela própria criança, de obras do acervo escolar, a fim de que sejam levadas e lidas no e com o seio familiar.

escolar, uma reflexão e ressignificação da prática pedagógica, bem como uma atuação coletiva de todos os sujeitos que constituem a escola. No caso da EM Lúcia Giovanna, verifica-se, por meio das informações do Quadro 4, que o projeto adotado está alinhado com tais premissas e possui como especificidade a leitura literária enquanto experiência estética.

A concepção de educação é evidenciada quando há a disposição de unir-se à Universidade para centrar esforços na oferta da leitura enquanto ato social e coletivo que não suporta mecanização. Isso é potencializado por meio do enfoque na leitura literária, ao reconhecê-la como prática que demanda modos e meios singulares de exploração. Nesse prisma, desvela-se a concepção de mediação como um saber docente que é materializado *com* as crianças e não *para* as crianças, afinal, conforme observa-se nos objetivos dos subprojetos, elas assumem o lugar de protagonistas das suas próprias experiências, descartando toda e qualquer verticalização do trabalho docente. Assim, a postura que a gestão adota é determinante na concretização do seu papel enquanto instituição formativa e, ainda, na superação do que Julián Pascual Díez (2003, p. 268) chamou de “*apartheid* literário”, que se refere à negação ou à separação dos leitores em relação à literatura. O supracitado autor defende a potência da escola na formação de leitores ao afirmar que:

O papel da escola como local privilegiado para a promoção da leitura é apoiado por duas questões: a escola é geralmente o lugar do desenvolvimento formal do processo de educação leitora, e é nele que a criança se encontra, pela primeira vez, com profissionais da Educação. [Yubero, 1996] Além disso, o desenvolvimento de atitudes favoráveis para a oferta da leitura tem um enorme valor formativo que afeta inúmeras facetas da aprendizagem e do desenvolvimento humano, principalmente nas fases da infância e adolescência (Diéz, 2003, p. 268, tradução nossa).

Face a essa premissa, o projeto de leitura é uma iniciativa de extrema importância na promoção da educação literária tanto frisada ao longo dos nossos escritos. A sua sistematização em subprojetos que, por sua vez, apresentam particularidades condizentes aos segmentos aos quais estão relacionados, prima por uma variedade de práticas em sala de aula e na biblioteca escolar, bem como explora a diversidade de obras da literatura infantil, sendo essas estratégias metodológicas fundamentadas pelos autores e autoras em que baseamo-nos no capítulo anterior, como é o caso de Bajour (2012), Cosson (2014), Chambers (2007a), Solé (1998), Girotto e Souza (2010), dentre outros. Além disso, o *Lúcia Giovanna no mundo da Literatura Infantil* pode ser interpretado como um exemplo do que Díez (2003) chama de *Proyecto de Promoción de la Lectura de Centro* (PPLC), um instrumento didático planejado para estimular e explorar a leitura literária nos centros escolares.

Considerando as contribuições do autor, destacamos 7 (sete) aspectos que caracterizam o PPLC: 1) Planejado a partir das necessidades observadas em torno da leitura; 2) Favorece a integração dos conteúdos e objetivos curriculares das diversas disciplinas, isto é, a interdisciplinaridade; 3) É uma referência didática que orienta os professores na elaboração e execução da sua mediação de leitura; 4) Estimula o trabalho cooperativo entre os professores, o que contribui para um aperfeiçoamento profissional nessa área; 5) É um documento flexível constituído por inovações educacionais; 6) Proporciona um dinamismo na promoção da leitura na medida em que abre espaço para a participação de toda a comunidade escolar, principalmente as famílias; 7) Permite a colaboração de outras instituições e por outros programas. (Diéz, 2003, tradução nossa). Embora o autor realize tais delineamentos a partir do contexto espanhol, compreendemos que o projeto da EM Lúcia Giovanna é um exemplo dessa iniciativa justamente porque consegue contemplar os aspectos destacados, ao mesmo tempo em que apresenta particularidades do seu próprio contexto educacional e social.

Diante disso, reconhecemos que a união entre a escola e a UFPB, principalmente por meio do *Cultura literária*, foi uma oportunidade de – iniciando em 2017 e sendo consolidada no triênio de 2020 a 2022 – plantar sementes e colher frutos de forma contínua. Durante esse tempo, o projeto tanto fez que influenciou a elaboração de um projeto escolar permanente de leitura literária, sendo esse um primeiro efeito. Da mesma forma, acadêmicos e professoras da Educação Básica estreitaram laços pessoais e profissionais a ponto de tornarem a teoria em prática e a prática em teoria, resultando, assim, em um segundo efeito. Isso ocorreu organicamente, na medida em que as vivências cotidianas se tornaram dados/resultados de pesquisas e produções acadêmicas com autoria de ambos os grupos de sujeitos, conforme pode-se verificar no seguinte quadro:

Quadro 5 – Produções acadêmicas que tematizam a parceria entre a EM Lúcia Giovanna e a UFPB

Título	Tipo	Ano	Autoria	Objetivo(s)
As aventuras de Bambolina: imagens que refletem uma triste solidão	Artigo em anais de congresso	2018	Joões Cabral de Lima; Siomara Regina Cavalcanti de Lucena; Joseany Linguinho Gomes Perinelli; Daniela Maria Segabinazi	Demonstrar como o trabalho com o livro de imagens é importante na formação do leitor, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
Formação de	Capítulo	2019	Maria Gilliane de	Apresentar o relato de

professores: alfabetização e literatura no processo de ensino-aprendizagem da leitura	de livro (<i>E-book</i>)		Oliveira Cavalcante; Alba Maria Monteiro dos Santos Lessa; Daniela Maria Segabinazi	experiência sobre a formação de professores e projetos de leitura literária, desenvolvido na Escola Municipal Lucia Giovanna Duarte de Melo, a partir das metodologias e estratégias usadas pelos professores.
Formação continuada e prática docente: experiências com literatura infantil e estratégias de leitura	Capítulo de livro	2019	Alba Maria Monteiro dos Santos Lessa; Renata Junqueira de Souza; Wiviane Alves Dias.	Relatar a experiência das formações continuadas (minicursos, oficinas e contações de histórias) empreendida para a instrução do corpo docente com o objetivo de orientar o desenvolvimento da prática literária na Escola Lúcia Giovanna.
A leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental: caminhos entre a prática docente e a formação de leitores	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	2021	Stéfane de Almeida dos Santos; Daniela Maria Segabinazi	Verificar como a formação de leitores por meio da leitura literária é materializada na prática de um grupo de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo.
<i>As aventuras de Bambolina:</i> Projeto de leitura que une família e escola	Capítulo de livro	2021	Joões Cabral de Lima; Joseany Lunguinho Gomes Perinelli; Daniela Maria Segabinazi	Apresentar as propostas e os alcances do projeto de leitura executado na Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo.
A literatura em todo lugar: contando histórias por meios digitais	Artigo em periódico	2021	Isaque da Silva Moraes; Daniela Maria Segabinazi	Articular literatura e sociedade, por meio de contações de histórias em meios digitais, apresentando uma prática mediante o livro <i>Lívio Lavanda</i> (2018), de Michael Roher, na Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna.
Cultura literária na escola: experiências no	Artigo em periódico	2021	Isaque da Silva Moraes; Lays Lins de Albuquerque;	Discutir algumas experiências no meio digital produzidas por discentes do

espaço digital				Projeto de extensão Cultura literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir, vinculado à UFPB, durante o período de isolamento social que perpassou parte de 2020.
Cultura literária na escola: da sala de aula à biblioteca	Artigo em periódico	2022	Stéfane de Almeida dos Santos; Lays Lins de Albuquerque; Daniela Maria Segabinazi	Discorrer acerca das experiências literárias promovidas pelo projeto de extensão <i>Cultura Literária na escola: para ler, ouvir ver e sentir</i> (CCHLA/UFPB) à comunidade da EM Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo.
Instalações Literárias	Capítulo de livro	2023	Karla Patrícia Ferreira Silva; Daniela Maria Segabinazi	Destacar o trabalho interdisciplinar entre literatura e artes visuais a partir da leitura da obra literária <i>Roupa de brincar</i> (2015), escrita por Eliandro Rocha e ilustrada por Elma. A prática é resultado de um intenso e profícuo trabalho com projetos de leitura que ocorrem na Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo, da rede municipal de João Pessoa/PB, ao longo de todo o ano letivo.
A formação de leitores na escola: Projeto Lúcia Giovanna no mundo da literatura infantil	Dissertação de Mestrado	2023	Lucilene Maria da Conceição Santos	Discorrer sobre a leitura de literatura na escola e a formação de leitores a partir da análise do projeto denominado “Lúcia Giovanna no mundo da literatura infantil”, tendo como intenção refletir acerca da leitura literária e verificar como um projeto de leitura pode contribuir para formar crianças leitoras.
O livro de imagem: práticas de	Dissertação de Mestrado	2023	Alba Maria Monteiro dos Santos Lessa	Compreender como as professoras desenvolvem a mediação de leitura do livro

mediação de professoras no 1º ano do Ensino Fundamental				de imagem a partir da experiência na Escola Municipal Lúcia Giovanna.
Cultura literária na escola: uma escola, uma escolha – a pedagogia de projetos – e seus desdobramentos durante a pandemia	Livro (<i>E-book</i>)	2024	Daniela Maria Segabinazi e Damião de Lima (organizadores)	Trazer à tona uma experiência que une dois segmentos do sistema educacional: o universo acadêmico e o universo escolar, a partir de sujeitos, ações e intencionalidades voltados à educação literária por meio da Pedagogia de Projetos.

Fonte: A autora.

Vale dizer que as produções datadas de 2018 e 2019 apresentam as ações que antecedem a extensão, as quais são de fundamental relevância para compreender como e sob quais bases ocorreu a continuidade pelo *Cultura Literária*. A pertinência de trazer à baila essas informações está alocada no que acreditamos ser um “círculo investigativo”, pois, ao ponderá-las e relacioná-las às considerações tecidas até aqui, observa-se o seguinte movimento: a universidade chega até a escola e, dessa união, é originada uma questão de pesquisa desenvolvida por esta dissertação, que, por sua vez, apresenta uma lista de outras produções acadêmicas cujas temáticas giram em torno das ações e das práticas pedagógicas nela e por ela desenvolvidas. Nessa medida, há um movimento cíclico em que os conhecimentos científicos e os saberes escolares fundem-se e, finalmente, resultam na construção da cultura e educação literária. A partir disso, é possível apontar três aspectos sobre as produções apresentadas:

- 1) Os escritos se corporificam em diferentes tipos de trabalhos acadêmicos, cujos aprofundamentos das temáticas dão-se em menor e em maior grau;
- 2) As autorias são constituídas pela coparticipação entre os acadêmicos e o corpo docente da Educação Básica;
- 3) Os objetivos transparecem discussões em duas matizes: a) àquelas que descrevem e relatam as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão – antes e – durante o triênio; b) àquelas que apresentam as vivências oriundas dos subprojetos de leitura da escola que recebem influência da universidade.

Posto isso, chamamos atenção para o papel da gestão escolar como um elemento decisivo desse processo de partilha, o qual ocorreu em duas direções: a primeira, quando as portas da escola foram abertas para receber e acolher a academia entre 2017 e 2018, revelando, assim, a consciência e a postura dialógica que compreende a importância de estabelecer elos com uma instituição de Ensino Superior, o que resultou na elaboração conjunta do projeto de leitura *Lúcia Giovanna no mundo da Literatura Infantil*; a segunda, quando houve a permissão e o estímulo para refletir sobre as reverberações do projeto enquanto resultados e dados importantes aos estudos acadêmicos na área, viabilizando, assim, a produção pelos participantes (tanto da escola quanto da universidade) de trabalhos dos mais diferentes gêneros acadêmicos. Com isso, tem-se dois efeitos inter-relacionados, oriundos de uma parceria que contempla aspectos sociais, acadêmicos e profissionais.

Ademais, a “via de mão dupla” que caracteriza o fazer da extensão não só permitiu o encontro e a troca de conhecimentos e saberes das duas instituições, mas, principalmente, abriu margem para uma mescla teórico-metodológica que resultou, concomitantemente, em experiências práticas e em dados científicos. Ademais, adultos e crianças envolvidos nessa parceria foram positivamente afetados, cada um com sua especificidade. Essa é, portanto, a linha de reflexão que seguiremos nas duas próximas seções, as quais se configuram como apresentação dos desdobramentos dos elos entre a EM Lúcia Giovanna e a UFPB.

2.2 E quem forma os mediadores?

“Após a abertura da Instalação Literária, a emoção entre nós subiu aos olhos. Devemos isso a muitos fatores que a literatura traz: a escolha do livro, a leitura, a mediação... E eis que falamos que elas [as crianças] vão trabalhar na montagem de uma Instalação. Pronto! Junto a elas, começamos a enxergar o livro com mais sensibilidade, contemplando cada página e pensando como poderíamos expressá-las artisticamente. [...] As crianças se apropriam de uma maneira tão linda, e nós também! Essa produção nos proporciona autoconhecimento e as opiniões se cruzam, nos unindo ainda mais.”
(Relato de uma mediadora)¹⁸

As palavras desta mediadora são, simultaneamente, carregadas de simbolismo e significados práticos. Isso porque a sua fala remete a e ilustra as discussões do capítulo anterior,

¹⁸ Trecho de relato proferido por uma das professoras da Escola Municipal Lúcia Giovanna após a abertura da Instalação Literária *Letras de Carvão*, das turmas de 3º anos, em julho de 2023, que fez referência e tematizou o livro de mesmo título da escritora Irene Vasco e do ilustrador Juan Palomino (2016).

no qual defendemos a premissa de que a mediação é uma dimensão inerente à docência. Além disso, a sua percepção sobre a literatura infantil, a leitura, o subprojeto escolar Instalações Literárias e o seu papel enquanto mediadora pode ser interpretada como resultado de um processo formativo constante e permanente, o qual, sob a nossa óptica, envolve dois eixos: a *formação literária* e a *formação teórico-metodológica*. Essa linha de raciocínio nos convida a refletir sobre o reconhecimento da mediação como um saber necessário à formação docente e, a partir disso, surgem as seguintes inquietações: Os/as professores/as são, de fato, formados/as para serem mediadores/as de leitura? Que professores/as são esses/as? Quem forma ou deveria formar os/as mediadores/as? Quais saberes são necessários à mediação?

Buscando refletir e ao mesmo tempo respondê-las, de início recorremos às premissas de Max Butlen (2018) quando ele cita Philippe Perrenoud, sociólogo suíço referência nos debates sobre profissionalização de professores, para afirmar que a docência é constituída pelos distintos, mas complementares, “saberes *para* ensinar” e “saberes *a* ensinar”. De acordo com o autor, o primeiro se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos necessários à *práxis* docente, enquanto o segundo diz respeito ao domínio dos conteúdos que serão ensinados e transmitidos aos alunos durante o seu ofício. Eles são distintos na medida em que exigem do profissional diferentes posturas e competências, ao passo que dialogam entre si em um movimento de complementaridade. Butlen (2018), então, se correlaciona com Pimenta (1999) – que apresenta os *saberes docentes da experiência, do conhecimento e do fazer pedagógico*.

Nessa lógica, a mediação, assim como o ofício da docência, possivelmente pode apresentar “um quê” vocacional ou uma predisposição natural, todavia, por ser uma profissão, demanda um processo formativo e formalizado. Frente a isso, afirmamos: para ser mediador de leitura, o professor precisa receber uma *formação literária*, que assume o lugar de “saber *a* ensinar”, pois consiste na sua formação enquanto leitor de literatura; e uma *formação teórico-metodológica*, na condição de “saber *para* ensinar”, que se refere aos modos e aos meios de mediar leituras no ambiente escolar. Acrescentamos, ainda, que a Universidade, principalmente nos cursos de licenciaturas, é ou pelo menos deveria ser a instituição responsável por incorporar a mediação na formação inicial de professores e professoras.

É incontestável o caráter interdisciplinar e transdisciplinar¹⁹ da leitura, por ser uma habilidade com a qual todo e qualquer professor de toda e qualquer disciplina da Educação

¹⁹ A literatura e, conseqüentemente a sua leitura, é interdisciplinar, pois, ao entrar na escola e marcar presença no currículo escolar, em maior e/ou em menor grau a depender do segmento, ela transita por todas as disciplinas e assume, ao mesmo tempo, o lugar de objetivo de ensino e habilidade aprendida. Para além desse status, Saldanha (2018) defende que a leitura literária é, também, transdisciplinar, uma vez que ela não se limita à condição de

Básica precisa lidar e explorar – inclusive àquelas da área de Exatas, afinal, como o aluno resolverá os problemas matemáticos, as fórmulas químicas e físicas se não souber ler e interpretá-las? –, no entanto, quando discutimos sobre a leitura literária, voltamos a nossa atenção às Pedagogas e aos professores de Língua Portuguesa por serem os responsáveis e os mais cobrados pelas instâncias sociais sobre o êxito na formação leitora dos seus alunos. Apesar das cobranças, suas formações ainda são insuficientes, sobretudo na oferta dos “saberes *para ensinar*”, visto quão ínfima ainda é a abordagem do aporte teórico-metodológico que fundamenta a leitura, a literatura e sua medição.

Em seus escritos, Ana Karen Batista e Maria Amélia Dalvi (2018, p. 78) defendem a “apropriação de conteúdos teórico-práticos e a transformação da relação dos estudantes com os textos literários dos quais serão os futuros mediadores em contexto escolar”. Partindo dessa afirmação e pensando na área da Pedagogia, vale citar a tese de doutorado de Diana Maria Saldanha (2018), na qual a autora investigou a presença do ensino de literatura nos cursos de Pedagogia das universidades federais brasileiras. Em linhas gerais, ela apresenta como resultado uma fragilidade na formação inicial, visto que das 27 (vinte e sete) universidades investigadas, apenas 11 (onze) apresentam em seus currículos a obrigatoriedade de algum componente que esteja voltado a tais questões, enquanto 14 (quatorze) apresentam na condição de disciplina optativa e 2 (duas) não apresentam nenhum componente curricular.

Convém ressaltar que esses dados foram coletados entre 2016 e 2018, o que significa que até o presente momento esse cenário pode ter ou não sofrido alterações. Contudo, são caras as contribuições de Saldanha (2018) na medida em que ela nos revela o *status* incipiente da literatura na formação inicial de pedagogos e pedagogas. Isso porque, apesar de estar em consonância com o que orientam os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) para a Graduação (Licenciatura) em Pedagogia sobre a “Literatura Infanto-Juvenil” ser mencionada no item “Temas abordados na formação” (Brasil, 2010), o que nos chama atenção é o fato de essa disciplina, com diferentes nomenclaturas, estar em maior parte na condição de componente curricular optativo ou eletivo. Nesse estado, o preparo teórico-metodológico necessário à mediação de leitura fica relegado ao segundo plano, sendo opção ou não do estudante de tais universidades terem contato com as discussões.

Logo, como atesta Marly Amarilha (2021), apesar da sua presença nos cursos de Pedagogia do país ser um ponto positivo, – com destaque para a disciplina obrigatória Língua

conteúdo curricular, justamente por ser munida de conhecimentos humanos atemporais, questões e temáticas sociais, bem como de experiências e subjetividades que rompem os limites de uma disciplina escolar.

e Literatura²⁰ ofertada à graduação do Campus I da UFPB –, pois mostra a existência de “um espaço científico, acadêmico, pedagógico sobre a relação literatura e educação, que consideramos já estar aberto, [ela] precisa ser consolidada” (Amarilha, 2021, p. 459). Como passo inicial, apontamos a urgência da sua inserção obrigatória nos currículos, visto que, mesmo sem (ainda) ter desenvolvido a consciência, todo(a) pedagogo(a) é, em potencial, um(a) mediador(a) de leitura. Há que se ponderar, ainda, o teor da sua abordagem acadêmica, no sentido de superar a errônea escolarização da leitura literária. Mais um passo seria, então, a adoção de posturas críticas por parte dos docentes do Ensino Superior, por meio das quais seja garantida uma formação inicial fundamentada em teorias e metodologias que tratam da literatura em seu caráter essencialmente estético.

Em se tratando da área de Letras, especialmente da Graduação (Licenciatura) em Língua Portuguesa, o cenário de fragilidade é o mesmo, mudando apenas as condições. Ocorre que uma parcela significativa da área – na pessoa de professores e pesquisadores – tem um histórico pré-conceito com a produção sobre e de literatura infantil, tal como afirma Mortatti (2008). Isso decorre de suas raízes originárias que sempre estiveram associadas ao espaço escolar e ainda carrega a mácula de objeto didatizante, bem como da equivocada concepção de infância enquanto etapa marcada pela falta de autonomia, ingenuidade e submissão das crianças à figura adulta. Essa visão errônea alimenta discursos ilógicos como o apontado por Peter Hunt (2015, s/p) de que “[...] para muitos acadêmicos, a literatura infantil não é assunto. Seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta. Afinal, ela é simples, efêmera, acessível e destinada a um público definido como inexperiente e imaturo”.

Nessa linha de raciocínio, tudo o que circunda a literatura endereçada às crianças – aos adolescentes e jovens – é interpretado como infrutífero e menos nobre se comparado à produção, teoria e crítica de uma literatura endereçada ao público adulto. Concepções e posicionamentos semelhantes corroboram para o seu *status* de “prima pobre” da área de Letras (Mortatti, 2008) e, conseqüentemente, a sua mediação tende a ser descredibilizada e desconsiderada na formação inicial também do docente de Língua Portuguesa. Dito isso, o estudo teórico-metodológico sobre educação literária fica situado no limbo entre as duas áreas, na medida em que ela não é de “lá”, isto é, da Pedagogia, devido a sua incipiente presença nos currículos que geram pensamentos como o relatado por Amarilha (2021, p. 454) no espaço

²⁰ Conforme a Estrutura Curricular de 2006, este componente obrigatório é ofertado pelo Departamento de Metodologias da Educação (DME), do Centro de Educação (CE/UFPB), no 5º (quinto) período da graduação em Pedagogia, com carga horária de 60h e cuja ementa versa sobre: A literatura no processo de alfabetização e suas implicações político-pedagógicas. Os vários gêneros literários no contexto da educação. A literatura e a produção de textos na escola. A literatura: direito e prazer.

acadêmico: “Mas, literatura em Pedagogia? Isso não é coisa de Letras?”; e nem é de “cá”, ou seja, da área de Letras, já que, em parte, ela interpreta o seu estudo como desnecessário e inadequado à formação de seus futuros professores.

Face a esses apontamentos, fica evidente uma espécie de binarismo acadêmico, uma “guerra fria” entre Letras e Pedagogia que, na maioria das vezes, põe a literatura em um “não lugar” e, quando timidamente é reconhecida, abordada e explorada, tende a seguir duas abordagens diferentes: no primeiro, o texto e a leitura literária seguem o viés/teor estético, enquanto no segundo o mesmo *corpus* e a mesma ação leitora é percorrida pela via utilitária. Dessa forma, recobramos e concordamos com as premissas de Butlen (2018) sobre o debate histórico acerca de uma “crise na leitura” ser, na verdade, uma “crise no ensino da leitura”, que, em nossa visão, está intimamente ligada à formação inicial dos professores-mediadores. Sobre ela, Bernardete Gatti (2010) discorre:

[...] historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada [...] (Gatti, 2010, p. 1358).

O que nos chama atenção na afirmação é o fato de que no ano de 2010 ela já falava sobre a separação e as divergências entre as áreas ser um fator histórico, e, atualmente, mais de uma década depois, esse cenário em nada ou muito pouco mudou. Ainda segundo a autora, de um lado se tem a grande abrangência dos cursos de Pedagogia que objetivam formar profissionais para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como em cargos não docentes, a exemplo da gestão, supervisão e orientação escolar e não escolar. Compreendemos que apesar de essa graduação promover uma formação panorâmica na área da Educação, ela não é aprofundada em cada uma das especificidades de atuação, o que suscita uma série de lacunas formativas, como é o caso da *formação teórico-metodológica* voltada aos “saberes para ensinar” a leitura literária.

Do outro lado se tem a licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, que privilegia temas e disciplinas relativas ao saber do *conhecimento* ou seja, os conteúdos específicos da sua área, inclusive sobre teoria e crítica literária, em detrimento do saber voltado ao *fazer pedagógico* (Pimenta, 1999), deixando a desejar no tocante aos aspectos didático-pedagógicos sobre mediação. Daí, pois, é que discordamos, em parte, da seguinte afirmação de Mortatti (2008):

[...] os pesquisadores da área de Letras são os potencialmente com mais (ainda que não todas) condições de dar conta da complexidade e multifacetação do fenômeno — no qual está envolvida substantivamente a literatura — já que essa é a área cuja tradição teórica e metodológica permite melhores condições de acolher a especificidade da literatura, como objeto de estudo e pesquisa, podendo, por isso, contribuir para a produção de uma história, teoria e crítica específicas da LIJ (literatura infantil e juvenil) brasileira (Mortatti, 2008, p. 48-49).

Concordamos com as palavras da autora quando ela supervaloriza o preparo dos profissionais da área de Letras em se tratando da teoria e da crítica voltada à literatura infantil e juvenil, posto que, de fato, os RCN dedicam maior espaço para tais temáticas nos currículos da licenciatura em Língua Portuguesa. Apesar de que, em outra afirmação, ela fala sobre essa literatura ser tratada como a “prima pobre”, o que pode ser confirmado por meio da asserção de Hunt (2015) sobre a hierarquização literária dentro da academia, que a subjuga e a menospreza. Contudo, nosso posicionamento discordante se justifica quando ela enfatiza o universo da “pesquisa” e esquece-se do “ensino”. Dito de outra forma, parece-nos que as afirmações de Mortatti (2008) se aplicam apenas às produções científicas sobre a temática, enquanto o exercício da docência e, conseqüentemente, da mediação são desconsiderados.

Ora, se estamos tratando de um curso de licenciatura, em que os professores de Língua Portuguesa são habilitados para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, neles é que recaem as exigências para a formação de leitores. Então, eles precisam ser formados adequadamente para tal ofício, por meio do contato com pressupostos que fundamentam a sua prática, o que não ocorre se observamos a ínfima presença de temas voltados para a sua atuação em sala de aula no item “Temas abordados para a formação” indicado no Referencial Curricular da Licenciatura em Letras. Assim sendo, defendemos a máxima de que a educação literária e a mediação de leitura são “saberes *para ensinar*” indispensáveis à formação inicial do(a) professor(a) de língua materna na mesma proporção à formação do(a) pedagogo(a).

Assumimos a ideia de que em nada tem de fecundo o binarismo e a guerra fria entre as duas áreas, sendo necessário, então, reconhecê-las como profissionalização complementares, somativas e potenciais, a fim de que os futuros professores mediadores sejam capazes de, durante a sua formação, e, principalmente, durante a sua prática, problematizar e “[...] repensar a oferta didática para evitar um ensino puramente técnico, parcial, maçante, no qual frequentemente falta o essencial, a saber, as dimensões emocional, cognitiva, social e cultural da leitura e da literatura” (Butlen, 2018, p. 32). Já que a formação inicial em ambas as áreas é

frágil – e enquanto elas ainda estejam em processo de consolidação mesmo que a passos lentos –, chamamos atenção para as possibilidades e os alcances da formação continuada.

De acordo com Francisco Imbernón (2010), a formação continuada de professores consiste no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Refere-se às ações formais que visam proporcionar aos docentes meios de refletir sobre a sua profissão, bem como de ampliar e/ou agregar saberes e conhecimentos necessários ao aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. Tais ações podem ser entendidas como cursos de longa e de curta duração, palestras, oficinas, seminários, dentre outras iniciativas oriundas das instâncias federais, estaduais, municipais e locais. Em nossa visão, a formação continuada contribui em dois eixos: 1) Na potencialização da formação inicial, por meio do aprimoramento de saberes já adquiridos nos cursos de graduação; e 2) Na aprendizagem de novos conhecimentos que outrora não foram explorados, sendo, assim, a descoberta de caminhos pedagógicos até então não percorridos.

Partindo do pressuposto de que a mediação é uma dimensão inerente à docência, contudo, paradoxalmente, ela é um saber de presença frágil na formação inicial, enquanto a formação continuada traz contribuições na perspectiva do segundo eixo, visto que ela possibilita suprir as faltas e preencher as lacunas do incipiente preparo teórico-metodológico. Vale salientar que, por se tratar de ações voltadas à profissionalização, os principais órgãos responsáveis pela sua oferta são, conforme aponta Bernadete Gatti (2011), as secretarias de educação a nível estadual e municipal, seja sozinha ou em parceria com outras instituições públicas e/ou privadas. Nesse caso, destacamos a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) de João Pessoa, que, em parceria com instituições da cidade de Sobral, no Ceará, por meio dos programas “Letrar Mais João Pessoa” e “Educar Pra Valer”, oferta mensalmente formações continuadas ao corpo docente da rede municipal atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de o enfoque residir nas premissas didático-pedagógicas voltadas a tais etapas, a mediação de leitura literária não é uma temática abordada e explorada²¹ se considerarmos o formato e os modos da formação ofertada pelo órgão municipal.

À vista disso, chamamos atenção para as ações de formação continuada promovidas pelo projeto de extensão *Cultura literária*, uma vez que, ao longo da sua parceria com a EM Lúcia Giovanna, foi possibilitado aos adultos um contínuo processo de aperfeiçoamento profissional voltado à mediação de leitura – conforme foi possível observar nas informações presentes no Quadro 3 da seção anterior. As formações tinham como objetivo qualificar o corpo

²¹ Essa afirmação é feita com base na nossa experiência partícipe enquanto professora da rede.

docente no que tange à leitura e à mediação de práticas literárias, por meio de discussões teórico-metodológicas e experiências com a literatura infantil em seus diversos gêneros e suportes. A seguir, pode-se verificar as temáticas e os conteúdos abordados:

Quadro 6 – Temas das formações continuadas ofertadas pelo projeto de extensão

Ano	Temas e Conteúdos
2020	<ul style="list-style-type: none"> ● A contação de histórias como estratégia metodológica; ● Instalações literárias e Exposições literárias virtuais; ● Importância e uso da biblioteca escolar; ● As estratégias metacognitivas de leitura: conexão, visualização, inferências, sumarização e síntese;
2021	<ul style="list-style-type: none"> ● As diferenças entre leitura em voz alta e contação de histórias; ● Critérios de seleção de obras literárias infantis; ● Catalogação, organização e uso da biblioteca escolar; ● A prática do círculo de leitura literária;
2022	<ul style="list-style-type: none"> ● A docência como profissão e a mediação de leitura como parte dela; ● As Instalações literárias; ● Experiência estética com o livro <i>Sopa</i> (2014), de Raquel Cané; ● Literatura infantil e temáticas políticas: experiência com <i>Não!</i> (2011), de David McPhail e <i>A guerra</i> (2018), de André Letria e José Jorge Letria; ● Experiência estética com <i>Lá vem o homem do saco</i> (2013), de Regina Renó; ● Os contos de fadas clássicos e contemporâneos; ● Leitura de imagem a partir de <i>A menina amarrotada</i> (2013), de Aline Abreu; ● Círculo de leitura literária com <i>Orie</i> (2014), de Lúcia Hiratsuka; ● A poesia na sala de aula; ● Círculo de leitura com <i>Memórias de Emília</i> (2016), de Monteiro Lobato; ● Diálogos e experiências com livro de imagem e animação;

Fonte: Arquivo do projeto *Cultura literária na escola* no acervo da autora.

É interessante observar a diversidade e a progressão do aporte teórico-metodológico abordado e explorado nas formações. Nesse processo, a colaboração e a coparticipação aconteciam entre a equipe executora do projeto, isto é, os graduandos e pós-graduandos responsáveis por planejar e ministrar os encontros formativos, e o público-alvo constituído pelo corpo pedagógico (gestoras, supervisoras e professoras) da escola. Assim, mensalmente, a Universidade e a Escola eram reunidas em um único espaço para ler literatura, bem como para refletir e discutir os modos e os meios de promovê-la em sala de aula. Cabe dizer que tais encontros formativos caracterizavam-se pela horizontalidade nas relações entre os sujeitos envolvidos. Isso porque a dinâmica iniciava-se na escuta e no acolhimento da equipe executora

em relação aos anseios e sugestões do público-alvo, para que só posteriormente os encontros fossem traçados, planejados e executados.

Tal feito dialoga com o que diz Imbernón (2010) sobre a formação continuada necessitar de uma motivação por parte de quem oferta a quem vai ser ofertada. Essa motivação deve ser intrínseca e extrínseca, na medida em que os docentes precisam reconhecer-se, de fato, mediadores, para que assim desenvolvam uma prática pedagógica que objetive formar leitores. Dessa forma, o autor afirma que as formações precisam ter significado prático e sentidos reais, a fim de que os docentes compreendam o “porquê” e o “para quê” dos encontros. Nesse sentido, as ações do *Cultura literária* vão de encontro aos cursos, palestras e oficinas que comumente, tal como se queixam muitos professores, além de não serem condizentes com a realidade pedagógica, apresentam debates descontextualizados e soluções inférteis à realidade.

Ressalta-se, então, o papel dos formadores, isto é, da equipe de graduandos e pós-graduandos, pois a execução de formações significativas pressupõe uma postura dialógica por parte daqueles que a planejam e a ministram. Recobrando os escritos de Imbernón (2010), reiteremos o papel dos formadores que, segundo o autor, devem convidar os professores a pensar sobre a realidade e, junto a eles, traçar estratégias para soluções de problemas ou aplicação de novas vivências escolares. Essa postura interpreta a formação enquanto espaço para a partilha e para o trabalho coletivo. Nas palavras do autor:

Isso significa abandonar o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores e substituí-lo pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la. Se necessário, deve-se ajudar a alterar o sentido pedagógico comum e a recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos (Imbernón, 2010, p. 95).

É justamente nessa concepção que o projeto de extensão se ancorou quando se dedicou a proporcionar uma formação continuada de caráter progressivo. O diferencial dessa parceria está no fato de ser uma iniciativa acadêmica genuína, cuja intencionalidade é unicamente contribuir com o cenário educacional a partir do aperfeiçoamento profissional com enfoque na mediação. O acolhimento por parte da escola sempre esteve desprovido de imposição e obrigatoriedade, sendo, portanto, uma parceria no sentido estrito da palavra. Dentre as contribuições, citamos a superação da “guerra fria” entre as áreas da Pedagogia e da Letras que outrora mencionamos, na medida em que tanto os ministrantes quanto o público-alvo transitam, em termos de formação inicial, entre ambas as áreas, em um constante diálogo e uma contínua troca de saberes e experiências.

Da mesma forma, os temas abordados e as vivências agregadas foram decisivas para a construção de uma identidade docente. Para Imbernón (2010), a noção identitária é um aspecto fundamental da profissão, pois é por meio dela que o docente se reconhece como tal, bem como tem consciência do seu papel e passa a adotar posturas coerentes a ele. Essa questão pode ser exemplificada a partir da seguinte situação ocorrida em uma das formações no ano de 2021: durante os debates, uma das professoras proferiu a frase “*Nós, professoras-mediadoras...*” – título desta pesquisa –, para se referir a si e as suas colegas de profissão. Considerando todo o contexto ao qual ela foi proferida, podemos observar que a professora atesta a indissociabilidade entre os substantivos “professora” e “mediadora”, ao mesmo tempo em que se reconhece como tal. Constata-se, com isso, que “a identidade depende da relação entre o contexto em que se realiza o trabalho e o trabalho em si mesmo” (Imbernón, 2010, p. 80).

Além da compreensão relacionada aos “saberes *para* ensinar”, esse processo de autoconhecimento e construção identitária envolve os “saberes *a* ensinar”, ou seja, o domínio daquilo que será ensinado – ou melhor, mediado –, que, neste caso, se trata da literatura. Com isso queremos dizer que, além da *formação teórico-metodológica* proporcionada pelo projeto, o corpo docente passou por um processo de *formação literária*. É o que, em outras palavras, conhecemos enquanto discussão sobre o/a professor/a ser leitor/a, máxima defendida por autores como Cosson (2014), Rouxel (2013), Colomer (2002) e tantos outros. Uma das premissas relacionadas à formação de leitores é a constituição do docente enquanto sujeito leitor; todavia, o que se verifica com maior ênfase são sentenças que anunciam a “necessidade”, a “urgência” e a “indispensabilidade” de tal feito, ao passo que raramente ou nunca deparamos com iniciativas e propostas que estimulem a formação literária do mediador.

O debate em grande escala centra-se na formação de crianças leitoras, mas a reflexão que também propomos é em relação à formação leitora daqueles que formam leitores: quem, como e qual a importância de propiciá-la? Pensando por esse ângulo, a atuação do *Cultura literária* se apresenta como um exemplo também da importância de ir além dos discursos e, finalmente, oportunizar situações em que os professores sejam motivados a ler. Como é possível observar no Quadro 6, além do estudo teórico e metodológico, as formações ofertadas incluíam experiências estéticas, cuja intenção era garantir a ampliação do repertório literário, viabilizar situações de leitura individual e coletiva, bem como favorecer a manifestação e a partilha de sentimentos, sensações e opiniões sobre as obras, no sentido de garantir o direito à literatura²².

²² CANDIDO, 2011.

A construção da identidade docente à qual nos referimos perpassa essa lógica de que não se pode exigir do outro aquilo que não se é/tem, ou seja, é inconcebível desejar que as “minhas” crianças sejam leitoras sem que “eu” o seja. Desse modo, o planejamento e a ministração dos momentos formativos eram sustentados pela ideia de que não é suficiente munir os professores de “saberes *para* ensinar”, pois sozinhos eles não bastam. Entretanto, quando unidos aos “saberes *a* ensinar”, o mediador inicia, facilita, conduz e guia as leituras de forma significativa. Ao falar sobre os objetivos da formação literária, Pedro Cerrillo (2007) aponta uma série de habilidades cognitivas que devem ser exploradas com os mediadores, mas damos destaque às seguintes: 1) aprender o funcionamento da linguagem literária; 2) elaborar comentários sobre os textos literários; 3) conhecer e manipular os gêneros literários; 4) identificar e distinguir os componentes essenciais dos livros infantis: conteúdo, estrutura e materialidade; 5) conhecer a história e a evolução da literatura infantil.

O desenvolvimento dessas habilidades só acontece quando, de fato, o professor lê e sente a potência da criação literária. Por isso é que, conforme observa-se nos títulos das formações, sempre foram priorizadas as práticas de leitura com livros de literatura infantil, com o fito de possibilitar ao corpo docente condições e situações para uma própria experiência estética, a fim de que eles se sintam motivados a fazer o mesmo com os seus alunos. Posto isso, podemos dizer que a *formação literária* do mediador complementa a *formação teórico-metodológica* na medida em que contribui com e para a:

- Diferenciação entre livro literário e livro não literário;
- Superação da errônea escolarização da literatura;
- Mediação firmada no teor estético da literatura;
- Transição de um “ensino da literatura” para uma “educação literária”;
- Definições de critérios de seleção de obras;
- Compartilhamento do entusiasmo do ato de ler.

Diante do exposto, podemos dizer que, apesar de desafiadora, a parceria entre a EM Lúcia Giovanna e o projeto *Cultura literária* demonstra as possibilidades e os alcances do tripé ensino-pesquisa-extensão – posto no artigo 207 da Constituição Federal – em relação à formação continuada de professores mediadores. Assim, escola e universidade dedicam-se a educar e educar-se²³, fazendo com que os adultos envolvidos tenham *consciência* dos seus

²³ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

papéis na formação leitora das crianças e, em cadência, realizem *ações* responsáveis tanto por “praticar a teoria” quanto por “teorizar a prática”. Nessa via de mão dupla, em que grandes e pequenos leitores se beneficiam mutuamente, nos cabe, também, tecer considerações sob o ângulo das crianças, afinal, quando se fala sobre mediação de leitura na escola, o fazer docente é “por”, “para” e “com” elas. Portanto, continuaremos as reflexões na seção seguinte, agora centrando os escritos nas crianças e em todas as nuances do seu protagonismo leitor.

2.3 Para as crianças lerem, ouvirem, verem e sentirem

“No final do expediente da escola dois irmãos estavam sentados conversando. A menina, que é de uma das turmas que ainda não realizou a Instalação Literária, disse para o irmão: ‘Está tudo muito lindo! Estou ansiosa para fazer a da minha sala, e com medo de não ficar bonito.’ O irmão respondeu: ‘As tias ajudam. Nós fizemos com elas’. A menina disse: ‘Pois elas têm muito bom gosto! Está tudo muito perfeito.’”
(Relato de uma mediadora)²⁴

As questões levantadas em torno da construção do hábito leitor, da oferta de livros em sua diversidade, do planejamento e execução de práticas de leituras escolares, bem como da necessidade da formação leitora e profissional dos professores são algumas das abordagens inerentes aos debates sobre a leitura literária. Se até aqui nossas considerações foram tecidas a partir de tais aspectos, os quais estão sob o prisma da figura adulta, nesta seção buscamos fazer o movimento inverso ao apresentar o protagonismo infantil, isto é, as falas, leituras, atuações e experiências das crianças no contexto escolar marcado pela presença – seus desdobramentos e efeitos – das ações de extensão acadêmica. A nossa intenção é valorizar as manifestações e expressões desses leitores e leitoras em seus próprios processos formativos.

Os escritos aqui presentes baseiam-se na premissa do *Cultura literária na escola* de – conforme indica o seu título – estimular as crianças a *lerem, ouvirem, verem e sentirem*, de modo tal que esses verbos sugerem comportamentos infantis – esperados e, neste caso, alcançados – diante das vivências mediadas cotidianamente. Dito isso, peço licença para adotar a voz verbal ativa e reflexiva, por se tratar de um cenário ao qual sou pertencente na condição concomitante de extensionista do projeto e de professora-mediadora vinculada à EM Lúcia Giovanna, o que sugere uma visão privilegiada dos fatos e, por isso, demanda uma escrita narrativa, descritiva e analítica. Ademais, manter-me-ei em consonância com as vozes e a óptica daqueles que podem ser pequenos em estatura, mas são grandes em suas próprias experiências.

²⁴ Relato sobre a abertura à visitação de mais uma Instalação Literária, ocorrido em julho de 2023.

A epígrafe desta seção revela, antecipadamente, como o contexto escolar circundado pela literatura em seus variados modos e meios é decisivo na formação de leitores desde a tenra idade. A curiosidade, o entusiasmo, a vontade instintiva e o sentimento de satisfação são perceptíveis no diálogo entre as duas crianças, o qual foi ouvido por uma mediadora. Essas ações complementares de “falar” e de “ouvir” mostram que não devemos “dar voz” às crianças, mas, sim, “dar a ouvi-las”, pois a fala intrínseca a elas manifesta-se na oralidade, no corpo, nos gestos, nas expressões faciais e no silêncio, tornando-a uma potente faculdade cognitiva que deve ser reconhecida e valorizada pelos adultos.

Nesse caso, vale ressaltar a Pedagogia da Escuta como uma abordagem educacional fecunda ao acolhimento e à valorização das formas de expressões infantis frente à leitura literária. Tendo como fundador o educador italiano Loris Malaguzzi (1920-1994), essa pedagogia coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, considerando seus interesses, necessidades, especificidades e experiências como elementos-chave da sua própria formação. Milian Silva (2021), ao citar o educador, afirma que a perspectiva malaguzziana interpreta a criança como detentora de múltiplas linguagens de expressão e, por esse motivo, escutá-las deve ser uma prática de caráter respeitoso, visto que “a escuta do professor deve ser sensível, pois as crianças precisam ser interpretadas e não decodificadas” (Silva, 2021, p. 60).

Pensar as práticas de leitura à luz dessa ideia significa garantir tempo e espaço a fim de que as crianças se sintam à vontade para comentar, opinar e até mesmo se calar diante e a partir do texto literário. É justamente nela que se firmam as situações de leitura promovidas na EM Lúcia Giovanna, sob a égide da mediação cotidiana, contínua e diversificada. Para exemplificar, recobro a chegada da professora Daniela Segabinazi e seus projetos de pesquisa desenvolvidos juntamente com os seus orientandos entre 2017, 2018 e 2019, momentos genesíacos em que os adultos começaram a questionar, refletir e mediar a literatura infantil. Ao longo dos anos, esse movimento foi sendo aperfeiçoado e potencializado, prova disso está, conforme apresentado na primeira seção do capítulo, na elaboração e na adoção do projeto de leitura escolar permanente *Lúcia Giovanna no mundo da literatura infantil*, em que os subprojetos passaram a ser desenvolvidos como atividades rotineiras da escola.

À época, tanto os acadêmicos quanto as professoras realizavam diferentes práticas de leitura, tais como as contações de histórias e as leituras em voz alta. Nas imagens a seguir, é possível verificar dois registros desses momentos:

Figuras 3 e 4 – Primeiras práticas de leitura na EM Lúcia Giovanna (2018-2019)



Fonte: Acervo da autora.

A figura 4 traduz imageticamente uma contação de história a partir do livro de imagem *Bambolina* (2000), do autor Michele Iacocca, responsável pela criação do subprojeto de leitura “As aventuras de Bambolina” destinado às turmas da Educação Infantil. Por sua vez, a figura 5 traduz a mediação de uma leitura em voz alta do livro ilustrado *As cocadas* (2007), de Cora Coralina. Nas imagens é possível verificar a imersão das crianças no universo literário por meio de práticas distintas com obras distintas, mas que apresentam efeitos complementares ao manifestar as ações de: i) observação; ii) escuta; iii) fala; iv) postura; e v) comportamento diante dos livros e da sua leitura coletiva. A primeira, quando a criança dedica atenção ao momento da prática, a partir da performance do mediador, indicando que tal situação interessa-a e, conseqüentemente, realiza uma escuta atenta ao diálogo e até mesmo ao silêncio, como atesta Bajour (2012), durante a interação entre o docente e seus pares. A terceira, por sua vez, quando ele participa oralmente da situação, revelando, por exemplo, conexões e inferências, como afirma (Giroto e Souza, 2010). Por fim, a quarta e a quinta manifestadas simultaneamente, ao explorar o corpo, os órgãos do sentido e aspectos cognitivos para imergir na sua própria experiência literária.

Dito isso, as imagens retratam apenas dois exemplos das inúmeras situações que ocorrem tais fatos, as quais foram vivenciadas ainda em um período de parceria escola-universidade que antecede o *Cultura literária*. Tais origens são de suma importância para a chegada do projeto de extensão em 2020, pois se configuram como o ponto de partida para a consolidação, em 2022²⁵, de uma educação e cultura literárias construídas na escola com o diálogo, a influência e a participação direta da academia.

²⁵ Isso não significa dizer que a EM Lúcia Giovanna cessou as suas investidas na literatura, afinal, o projeto de leitura adotado é permanente.

Seguindo uma sequência cronológica de acontecimentos, chamo atenção para as ações e seus efeitos no primeiro ano de atuação. Isto é, com a eclosão da pandemia da Covid-19, o projeto precisou reformular seus objetivos, a fim de adequar-se ao “novo normal” da vida em sociedade marcado pelo distanciamento social. Foi nesse momento em que os vídeos de contação de história preparados e realizados pelos extensionistas tornaram-se caminhos viáveis para continuar garantindo às crianças o contato e a experiência com a literatura infantil em um cenário mundial conturbado. Compartilhados nos grupos de *Whatsapp* e nas redes sociais do projeto, a leitura literária foi uma válvula de escape a uma realidade de constantes desafios e reinvenções sociais. É o que comprovam Moraes e Segabinazi (2021) e Moraes e Albuquerque (2021) em seus artigos²⁶ que versam sobre as experiências do projeto e da escola nesse contexto. As recepções leitoras eram registradas em formato de mensagem de texto, áudios e vídeos, no que passou a ser chamado de “*Feedback das crianças*”, um quadro de postagens do *Instagram* e do *Facebook*. Dos inúmeros comentários, três podem ser conferidos a seguir:

“O elefante tinha medo de balão e minha professora tem medo de aranha e barata. O elefante superou o medo dele quando pegou o balão, já eu tenho medo de cobra e de escuro.” (Comentário de uma criança da Pré-escola sobre a contação do livro *Gildo* (2010), de Silvana Rando)

“Eu gostei de tudo dessa história. Até acho que vou repetir.” (Comentário de uma criança do 1º ano sobre a contação de *Bruxa, bruxa venha à minha festa* (1991), escrito por Arden Druce e ilustrado por Pat Ludlow)

“Eu tenho seis bichinhos de estimação, são seis gatos, porque eu tenho seis filhotes [...] Os talentos deles são comer e dormir. O talento que eu gostaria que eles tivessem era serem treinados. [...] Eu achei bem criativa a história, principalmente o gato que dança. Eu danço balé também. Eu também queria que os gatos contassem histórias também, ia ser bem legal.” (Comentário de uma criança do 4º ano sobre a leitura do livro *Ana, Guto e o Gato Dançarino* (2003), de Stephen King)

Essas três falas diferem entre si em relação aos livros, à idade dos leitores e ao segmento escolar, pois cada uma apresenta especificidades interpretativas e afetivas condizentes com a fase da vida em que se encontram e com o contexto ao qual estão inseridas, como é o caso da menção, a partir do texto literário, dos próprios medos, anseios e desejos. Jaime García Padrino (1992) afirma que as crianças estão em constante processo evolutivo de formação de personalidade, pois apresentam progressivas mudanças em seu desenvolvimento psicológico,

²⁶ Produções mencionadas no Quadro 5 da seção 2.1, cujos títulos são, respectivamente, “A literatura em todo lugar: contando histórias por meios digitais” e “Cultura literária na escola: experiências no espaço digital”.

amadurecimento afetivo e visão do mundo e da realidade. O autor defende que a literatura infantil e a leitura dela na escola “[...] serve para confirmar à criança que ela é capaz de ler e conscientizá-lo da importância que a proficiência leitora terá no futuro de seu desenvolvimento educacional e humano” (Padrino, 1992, p. 23, tradução nossa).

Nessa mesma linha de pensamento, Aidan Chambers (2007a, p. 66, tradução nossa) atesta: “uma vez que somos capazes de falar, as histórias que nos contam respondem às nossas perguntas sobre quem somos, de onde viemos e porque estamos aqui [...] são elas que nos localizam no tempo e no espaço, e lentamente podemos ir construindo identidades [...]”. Dessa forma, os exemplos comprovam a importância do papel do mediador em: a) proporcionar que as crianças ouçam/escutem histórias, seja pela proferição²⁷ ou pela contação; e b) dar a ouvi-las enquanto enunciadoras de suas próprias experiências. Isso porque, ao *ouvirem* e serem ouvidas, estão fazendo usufruto do seu direito à literatura, bem como estão sendo acolhidas, respeitadas e validadas, como bem propõe a pedagogia malaguzziana.

Sobre isso, duas outras situações de leitura são válidas de serem mencionadas, sabendo que ambas ocorreram presencialmente na escola após o isolamento social, de modo que uma foi presenciada, relatada e registrada por uma professora-mediadora da e na turma de 3º ano e a outra foi por mim constatada em uma turma de 1º ano. As duas se referem ao momento pós leitura em que foram promovidas rodas de conversa. No caso da primeira, o mote foi o livro de imagem *Gente de cor, cor de gente* (2017), de Maurício Negro, e, ao término da leitura em voz alta pela professora, uma das perguntas por ela lançada foi: “O que mais chamou a atenção de vocês ao longo das páginas?” e algumas das respostas foram:

“O autor colocou uma pessoa negra em todas as páginas para a gente lembrar bem dela.” (Comentário de D. - 3º ano)

“O menino negro está sempre junto com as crianças de outras cores porque combina e deve ser respeitado.” (Comentário de A. - 3º ano)

“O autor foi muito inteligente na escolha das cores, porque mostra a diversidade.” (Comentário de S. - 3º ano)

Já na segunda situação, realizei a mediação do livro *As cores dos pássaros* (2016), de Lúcia Hiratsuka e, durante a euforia das crianças para falar sobre a história, duas delas, isto é, C.E e A.L fizeram os seguintes comentários:

²⁷ Terminologia utilizada por Elie Bajard em *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito* (1994) para se referir à leitura em voz alta como ação voltada não apenas para si, mas também para o outro que a ouve.

“Tia, olha essa página aqui, quando tudo era preto e branco. Agora olha essa. [apontando para uma ilustração colorida] A coruja foi a responsável por dar a cor ao mundo com as tintas dela.” (Comentário de C.E - 1º ano)

“É impossível misturar todas as cores e formar um arco-íris porque fica tudo preto. O corvo não pensou nisso e culpou a coitada da coruja quando gritou com ela.” (Comentário de A.L - 1º ano)

Ambas as situações mostram a importância de apresentar obras munidas de diversidade na temática e na materialidade, no sentido de evitar representações habituais e simplórias para priorizar livros que promovam maneiras não previsíveis de pensar sobre o texto, sobre si, o outro e o mundo. De um lado, tem-se um livro de imagem que levanta questões sobre a diversidade étnico-racial de forma não linear, visto que apesar de as ilustrações possuírem uma sequência, elas não são interdependentes, o que possibilita múltiplas interpretações. Por sua vez, o livro ilustrado apresenta um reconto adaptado de uma fábula japonesa que explica as características físicas dos pássaros. O cuidado na seleção de livros com tais especificidades, bem como a forma como as professoras conduzem as conversas estimulam a curiosidade e o olhar atento das crianças, dando margem para que elas se manifestem e, assim, confirmem a afirmação de Chambers (2007b, p. 39, tradução nossa) sobre terem “[...] uma faculdade crítica inata. [pois] eles instintivamente questionam, relatam, comparam e julgam.”

É o que acontece com os comentários das crianças do 3º ano, que apresentam reflexões sobre as técnicas de ilustrações utilizadas por Maurício Negro, percepção de significados e construção de sentidos. Também é o que se pode perceber nas falas das duas crianças do 1º ano quando tecem opiniões sobre as personagens narradas por Lúcia Hiratsuka. Constata-se, ainda, a necessidade de folhearem as páginas para exemplificar e atestar suas interpretações, comprovando que “falar dos textos é voltar a lê-los” (Bajour, 2012, p. 23). Dessa forma, além de *ouvirem* a leitura em voz da professora e as falas dos colegas, elas estão vivenciando momentos em que são estimuladas a *verem* os textos verbais e visuais das obras, os gestos e expressões tanto da professora quanto das demais crianças durante a mediação.

Essa possibilidade de *verem* se soma ao convite para *sentirem* também quando estão empenhadas no processo de preparação e apreciação das Instalações Literárias. Esse subprojeto permite que as histórias sejam materializadas por meio de diferentes linguagens artísticas, como o desenho, a pintura, a música, a dança e a escultura. Nesse momento, o que antes era “apenas” arte da palavra se torna arte palpável, concreta e carregada de simbolismos. Assim, desde a concepção, passando pela montagem e culminando com a apreciação, as crianças são imersas em situações que afloram a capacidade humana de sentir. Mas você deve estar se perguntando:

O que elas sentem exatamente? A resposta é: sentem-se vivas no espaço-tempo, pois o cognitivo, o corpo e o emocional são mobilizados diante das temáticas, dos desafios e resolução deles, da adoção de posturas crítico-reflexivas, do diálogo, respeito e empatia, da criatividade e da transformação das ideias em matérias concretas.

Promover a leitura literária nessa perspectiva dá margem para que a literatura infantil encontre o seu real lugar na escola e, em cadência, se distancie cada vez mais da errônea escolarização, posto que, segundo Santos e Souza (2004, p. 81), “se entendermos leitura como um dos caminhos de inserção no mundo e de satisfação de necessidades amplas do ser humano (estéticas, afetivas, culturais, além das intelectuais), é de se esperar que propostas nesse sentido sejam direcionadas para a superação de uma visão utilitarista [...]”. As imagens a seguir deixam transparecer como isso ocorre na prática, mais especificamente no contexto da “Instalação Literária Poesia na Escola”, produzida pelas turmas de 4º ano, e da “Instalação Literária *Letras de Carvão*”, de autoria das turmas de 3º ano, quando as crianças assumem o protagonismo durante o processo criativo e colocam a “mão na massa”:

Figuras 5, 6 e 7 – Preparação e montagem das Instalações Literárias



Fonte: Acervo da autora.

Conforme mostram as fotografias, a imersão das crianças dá-se em plenitude, de modo que se tornam responsáveis pela transposição das narrativas, líricas e ilustrações do objeto livro às esculturas, aos painéis e murais, por exemplo. E se desde a concepção, preparação e montagem das Instalações elas são instigadas a *verem* e a *sentirem*, saliento que são nas visitas e nas explorações em que são despertados sensações, memórias e sentimentos, tanto dos próprios criadores quanto dos demais apreciadores. Em outras palavras, quando finalizadas, as Instalações passam por um processo de abertura e inauguração à comunidade escolar, ou seja,

às demais turmas, funcionários e familiares. As próximas imagens exibem capturas do grande momento que é a apreciação do resultado final:

Figuras 8, 9 e 10 – Visita e apreciação às Instalações Literárias



Fonte: Acervo da autora.

Ao chegarem no *hall* de entrada da escola, onde as produções ficam expostas, compreendo que, para as crianças, a visão panorâmica não é suficiente. As cem linguagens²⁸ de expressão a elas inerentes geram a necessidade de chegar perto para *verem* os mínimos detalhes, assim como de interagir com o ambiente por meio do tato e do olfato para *sentirem* texturas, tamanhos, formas, cheiros e fragrâncias, elementos responsáveis por despertar sensações, sentimentos e memórias afetivas. Esse é também um exemplo do processo de humanização pela literatura dito por Antonio Candido (1972), em que os seres humanos são formados como tal a partir dos efeitos causados pelas criações literárias, que inclui a consciência de si e do outro como complementares no espaço e no tempo, e o desenvolvimento da sua própria personalidade. Logo, “a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico [e pedagogizante]” (Candido, 1972, p. 83).

Ainda sobre esse subprojeto, destaco a iniciativa da EM Lúcia Giovanna em tornar a experiência ainda mais significativa ao propor como temática das instalações obras de autoria regional, como ocorreu com a “Instalação Literária Maria Valéria Rezende”, cujo foco centrou-se nos escritos dessa autora radicada e residente na Paraíba, e a “Instalação Literária *Amar*”, que se voltou à narrativa de mesmo título do escritor pernambucano Severino Rodrigues. Além

²⁸ Abordagem educacional que metaforiza as múltiplas formas das crianças de serem e de estarem no mundo, com foco na primeira infância que reverbera em todas as posteriores etapas dessa fase humana. Resulta de experiências realizadas em Reggio Emilia, na Itália, que muito influenciou as premissas de Loris Malaguzzi, o precursor da Pedagogia da Escuta.

disso, a abertura oficial delas contou com a presença e a participação dos autores, como mostra as fotografias a seguir:

Figuras 11 e 12 – O encontro entre leitores e escritores na escola



Fonte: Acervo da autora.

Tomo a iniciativa de utilizar essas experiências como uma resposta, entre inúmeras possíveis, ao seguinte questionamento de Santos e Souza (2004, p. 84): “Como professores e alunos podem partilhar o processo de formação estética?”. Em outros termos, a mediação contextualizada de obras cujos autores estão mais próximos da realidade escolar dá margem ao privilégio não só de *lerem* o que foi escrito nos livros, mas também de *ouvirem* o que esses escritores têm a dizer e a partilhar. Essa é uma iniciativa real da sugestão de Chambers (2007a) sobre as escolas receberem os autores como convidados célebres: no primeiro momento, as crianças preparam materiais para serem exibidos aos escritores e ilustradores – justamente o que acontece com a montagem da instalação –, para, no segundo, recebê-los como apreciadores ilustres. Segundo Chambers (2007a), as contribuições e os aprendizados são mútuos, pois ao mesmo tempo em que as crianças são motivadas a fazerem perguntas sobre as obras e instigadas a sanarem dúvidas surgidas durante as leituras, os autores conhecem melhor o seu público leitor e têm a chance de explicar sobre o processo criativo das histórias, culminando com uma aproximação entre quem escreve/ilustra e quem lê.

Sobre tais momentos destaco três falas as quais presenciei e que comprovam as camadas da recepção significativa pelas crianças:

“Não acredito que estou conhecendo ao vivo o homem que escreveu o livro que eu li!” (Comentário de F. - 2º ano)

“Parece que estou sonhando! Ela é muito fofo igual aquele haikai dela que fala da borboleta.” (Comentário de J.L. - 2º ano)

“Eu nunca vou esquecer que conheci Maria Valéria e Severino. Ainda bem que a diretora tirou foto.” (Comentário de R. - 2º ano)

As falas registradas e as vivências fotografadas aqui presentes se configuram como (alguns dos inúmeros) vestígios da realidade, mas não de uma realidade qualquer. Trata-se de um contexto em que toda a escola respira literatura. Pelos corredores, nas salas de aula, na biblioteca, no *hall* de entrada e nos demais espaços, a EM Lúcia Giovanna prioriza a leitura literária no currículo e no cotidiano escolar, pois, ao acolher as ações acadêmicas e, posteriormente, desenvolver um projeto de leitura permanente, revela a concepção que se tem de leitura, literatura, educação, mediação e criança. Da mesma forma, ela pode ser interpretada como uma comunidade de leitores, condizentes à definição de Cosson (2014, p. 138) sobre ser constituída por “[...] leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler.”

Assim, como foi possível constatar nesta seção, tal como os adultos, as crianças que a constituem enquanto instituição social e formativa são protagonistas de suas próprias experiências estéticas, na medida em que escola e universidade unem-se com a intenção de construir (e conseguir) uma educação e uma cultura literária em que os grandes e os pequenos leitores podem – efetivamente e de diversas maneiras – *lerem, ouvirem, verem e sentirem*.

3 EU MEDEIO, TU MEDEIAS E ELES LEEM: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS

A los que crecieron lejos de los soportes impresos, alguien debe prestarles su voz para que oigan la que el libro transporta.
(Michèle Petit)

Afirmar que a mediação de leitura é uma dimensão inerente à docência é o mesmo que anunciar a potência de saberes e fazeres que todo profissional comprometido com a Educação carrega consigo. É chamar atenção para o alcance da sua voz, dos seus gestos, das suas ações e de tudo o que delas resulta. É, também, enfatizar que a sua prática pode ser ponte, cais, farol e direção durante a navegação das crianças pelo mar de descobertas que é a leitura literária. Não obstante, para nós, além das afirmações sobre o seu papel e sobre as suas responsabilidades, é preciso proporcionar-lhes o espaço de enunciação, e isso significa “dar a ouvir” suas trajetórias, percepções e vivências, no sentido de reconhecer e valorizar as suas iniciativas e experiências. É, pois, sob tais premissas que nos dedicamos a, neste capítulo, anunciar o protagonismo de um grupo de professoras-mediadoras a partir dos seus relatos e das suas narrativas, as quais revelam saberes e fazeres voltados à promoção da literatura infantil na escola.

Após aprofundar os estudos em relação ao aporte teórico e metodológico sobre mediação (primeiro capítulo), em seguida apresentar as proposições e os alcances da parceria entre Escola e Universidade (segundo capítulo), empenhamo-nos a alcançar o terceiro objetivo específico, ao verificar se e como as ações do projeto de extensão *Cultura literária* causaram efeitos nas formações e nas práticas pedagógicas das mediadoras constituintes desse contexto. Dito isso, na primeira seção apresentamos o desenho investigativo e o caminho metodológico percorrido. Já nas duas seções seguintes, é possível constatar, a partir da enunciação docente, quais os efeitos individuais e coletivos gerados nas suas *práxis*.

3.1 Delineamento e percurso metodológico

Em primeiro plano, é oportuno dizer que, além de estar situada no campo da Educação, esta investigação é associada à área da Literatura porque enfoca a produção literária infantil sob o viés da leitura e da mediação, tornando possível, inclusive, a realização de um “diagnóstico da situação do ensino da leitura e da literatura”, conforme propõe Diógenes de Carvalho (2007, p. 37). Por estar sustentada no diálogo entre a instituição universitária e a instituição escolar, e configurar-se como um exemplo da ideia freireana de “via de mão dupla”, o método de

desenvolvimento desta pesquisa é dialético, justamente porque baseia-se na dialética de Platão como “arte do diálogo”. Com isso, alinha-se ao que Gil (2008, p. 14) diz: “[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.”

Ao falar sobre a função social de uma pesquisa, Tjeerd Plomp (2007) cita as seguintes: descrever, comparar, avaliar, explicar ou prever, projetar e desenvolver. Em consonância com a nossa questão-problema (Quais são os efeitos teóricos, metodológicos e práticos gerados nas mediações de leitura realizadas por um grupo de professoras da e na Escola Municipal Prof. Lúcia Giovanna a partir da parceria com o projeto de extensão Cultura literária na escola?), a função desta é a de explicar ou prever, pois, como assegura o supracitado autor, essa permite que o pesquisador preveja e, concomitantemente, formule uma explicação sobre determinado fenômeno. Nesse sentido, em se tratando da sua natureza, esta é uma *pesquisa aplicada*, pois, alinhada às definições de Thiollent (1986) e de Prodanov (2013), a intenção foi, em primeiro lugar, elaborar um diagnóstico do contexto escolar marcado pela presença de ações acadêmicas, de modo a identificar os efeitos nas formações e nas práticas docentes.

A partir disso, dedicamo-nos a refletir sobre os resultados para, assim, confirmar ou negar as hipóteses adotadas. Para esse fim, realizamos a *pesquisa de campo* como procedimento metodológico, tendo em vista que ela exige tanto uma pesquisa bibliográfica quanto uma coleta de dados, pois, segundo Prodanov (2013, p. 59), “é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese que queiramos comprovar, ou de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Do mesmo modo, coube o desenvolvimento de um *estudo de caso*, já que, também de acordo com o supracitado autor, esse procedimento permite um estudo minucioso e profundo de um objeto e/ou contexto, que, no nosso caso, refere-se ao contexto acadêmico-escolar.

Em concordância com a pesquisa bibliográfica, responsável por gerar o aprofundamento apresentado no primeiro e no segundo capítulo, bem como no curso da ação para atingir o terceiro objetivo específico (verificar se e como as ações de extensão agregaram contribuições), foi assumido, concomitantemente e de forma complementar, o *caráter exploratório e explicativo* (Prodranov, 2013). Vale dizer que o processo exploratório foi iniciado ainda durante a minha inserção – simultaneamente como extensionista do projeto e professora da escola – em ambas as instituições, o que despertou a curiosidade investigativa e as proposições a fim de tecer explicações sobre quais, como e o porquê desse fenômeno. Assim, a exploração revelou

os inegáveis efeitos na mediação de leitura, de modo tal que explicá-los aqui é uma maneira de agregar reflexões às temáticas da área da Literatura e da Educação.

Para afirmar isso, foi preciso realizar, ao mesmo tempo, uma *pesquisa-ação* e uma *pesquisa participante*. Isso se justifica a partir dos seguintes aspectos: a) a defesa, ao longo do trabalho, pelo elo entre ambiente escolar e ambiente acadêmico; b) exposição, no segundo capítulo, de uma realidade que comprova os alcances promissores de tal aliança; c) inserção da pesquisadora em ambos os ambientes, ou seja, em um “entre-lugar”, que exige postura e comportamentos coerentes com a sua condição, além de demandar o uso da voz verbal na primeira pessoa do singular.

Assim como Michel Thiollent (1986), David Tripp (2005) atribui à pesquisa-ação o caráter empírico, haja vista a sua execução permitir que pesquisador e pesquisados estejam envolvidos em ações e/ou situações de modo operativo e participativo, além da necessidade de “[...] ser contínua e não repetida ou ocasional” (Tripp, 2005, p. 448). É justamente o que caracteriza a aliança entre a EM Lúcia Giovanna e o *Cultura literária* descrita no capítulo anterior, afinal, ela ocorreu durante um triênio – além de ter sido antecedida por outras iniciativas acadêmicas que serviram como base. Logo, a pesquisa-ação foi iniciada antes mesmo deste trabalho, sendo ele uma espécie de consolidação do processo, responsável por organizar, fundamentar e divulgar os frutos oriundos dos plantios anuais. De forma orgânica, então, foi realizada uma pesquisa participante, uma vez que o envolvimento dos dois agentes (pesquisadora e pesquisados) deu-se, primeiramente, na oferta e na participação das formações continuadas, seguida da escrita desta dissertação.

Do ponto de vista da abordagem, toda a investigação se caracteriza como uma *pesquisa qualitativa*, isto é, aquela que não envolve números quantificadores de dados e/ou resultados, pois, em consonância com o que diz Martin Bauer, George Gaskell e Nicholas Allum (2002, p. 23), ela “lida com interpretações das realidades sociais” justamente porque enfoca um contexto educacional singular. Seguindo essa linha de raciocínio, pautamos a seleção dos participantes da pesquisa no que Thiollent (1986, p. 62) nomeia de “representatividade qualitativa”, ou seja, o princípio de que “pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada.” Com isso, o grupo é constituído por professoras, todas do sexo feminino, que integram a parceria acadêmico-escolar de 2020, 2021 e 2022. A delimitação foi feita mediante ao fato de tanto a escola quanto o projeto terem sofridos mudanças de participantes ao longo dos anos, inclusive saídas e entradas de extensionistas e professoras.

No caso da escola, tais mudanças eram recorrentes uma vez que a dinâmica da escola pública abre margem para, por exemplo, a contratação de novos professores ao longo do ano

letivo, a licença e/ou afastamento por motivos de saúde e/ou questões pessoais, a remoção de profissionais para outra(s) unidade(s), dentre outros, o que movimenta de forma dinâmica a comunidade escolar. Ponderando isso, estabelecemos como critério de seleção a entrada das profissionais na escola até o ano de 2020, justamente pelo projeto ter sido iniciado nesse ano, o que garante a participação e a vivência delas nas ações de extensão desde a sua gênese até o seu encerramento, além de permitir que suas vozes revelem informações, conhecimentos e vivências de quem integrou uma parceria contínua.

Nesse sentido, de um corpo docente formado, no total, por 22 (vinte e duas) professoras atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (incluindo a pesquisadora), o grupo de participantes foi constituído por 10 (dez) professoras, sendo essa uma amostra intencional alinhada ao critério estabelecido. Vale dizer que a quantidade inicial totalizava 13 (treze) participantes. Todavia, no período destinado à realização da coleta de dados – ocorrida entre os meses de agosto e setembro de 2023 – uma professora encontrava-se de licença médica e outra de licença-maternidade, condições de afastamento escolar que impossibilitou o contato com elas. Além disso, uma professora (ativa nas suas funções pedagógicas) não demonstrou interesse na pesquisa, isentando-se do processo. Portanto, sem contar com a pesquisadora, tivemos a participação de uma dezena de professoras, o que indica quase metade do quantitativo total do corpo docente da escola, ou seja, uma amostra positiva se ponderarmos as suas integrações durante os três anos de atuação da extensão.

Em respeito aos preceitos éticos, no âmbito desta dissertação, mantemos a postura adotada no TCC de atribuir uma nomeação fictícia a cada professora participante da pesquisa, com vistas a preservar suas respectivas identidades. Enquanto no trabalho anterior valemo-nos dos nomes das deusas pertencentes à mitologia grega, aqui adotamos como pseudônimos alguns nomes de personagens femininas da literatura infantil²⁹, sendo elas: “Obax”, “Bambolina”, “Malvina”, “Chapeuzinho Amarelo”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Orie”, “Cachinhos de Ouro”, “Ombela”, “Bruxinha Zuzu” e “Emília”. Daí, pois, é que adotamos uma escrita com termos no gênero feminino para nos referirmos a elas. Cabe ressaltar, ainda, que tais pseudônimos não indicam nenhuma associação e/ou semelhança física, de personalidade e/ou comportamental com as professoras, pois realizou-se um sorteio aleatório pela própria pesquisadora, justamente a fim de evitar suposições identitárias que viessem a revelar os seus nomes reais.

²⁹ A justificativa pela escolha das personagens e, conseqüentemente, pelas obras as quais pertencem está firmada no fato de serem livros que possuem uma significativa circulação nas bibliotecas escolares, sobretudo na Biblioteca Pequeno Leitor da Escola Lúcia Giovanna, uma vez que foram distribuídos tanto pelo extinto Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) quanto pelo seu sucessor, o PNLD – Literário, com o intuito de valorizar tal feito ao mesmo tempo em que, de certa medida, humaniza as professoras sem reduzi-las a fontes de dados científicos.

Posto isso, a coleta de dados foi realizada por meio de três instrumentos: 1) *observação natural*; 2) *questionário* individual com perguntas abertas; e 3) *entrevista qualitativa* com grupos focais. No que tange ao primeiro, importa pontuar que o processo foi contínuo e permanente, desde o meu primeiro contato com o projeto e com a escola, passando pelas vivências cotidianas como extensionista-formadora e professora-mediadora, até chegar no momento da comparação entre o que foi observado e o que foi coletado a partir das falas das professoras. É o que Gil (2008, p. 103) chama de *observação natural*, ou seja, “quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga”. Nesses casos, o autor também indica “o que” observar e sugere os seguintes elementos: ato (ação/atitudes), cena (onde/cenário), agente (quem), propósitos (como e porquê). Com isso, durante todo o triênio de parceria, estar no “entre-lugar” possibilitou a observação da realidade e dos sujeitos a partir de duas matizes:

- 1) A participação e a recepção das professoras nos dois tipos de formações continuadas ofertadas: teórico-metodológicas e literárias;
- 2) A prática docente de mediação delas na escola: planejamentos de situações de leitura, construção de materiais e recursos para tal, bem como performance com a literatura infantil frente aos alunos;

Em relação ao segundo instrumento, chamamos atenção para a escolha do questionário por ele ser, conforme aponta Gil (2008, p. 121), uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” Com perguntas na estrutura aberta, isto é, dissertativa, o objetivo do questionário consistiu na coleta de dados individuais sobre a formação e a trajetória leitora das professoras, com o fito de compreender se e como as ações de extensão, sobretudo as formações continuadas ofertadas, surtiram efeitos nesses âmbitos. Optá-lo e realizá-lo teve como vantagem a sua aplicação individual, com obtenção de respostas precisas devidamente alinhadas às perguntas formuladas.

Por último, a *entrevista qualitativa* foi o terceiro instrumento de coleta de dados utilizado. George Gaskell (2002, p. 65) afirma que esse tipo de entrevista “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, [pois] o objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.”

Realizada com grupos focais, foi uma maneira de ampliar e, ao mesmo tempo, complementar os resultados provenientes do questionário. Do mesmo modo, o privilégio do “entre-lugar” possibilitou a feitura de comparações para identificar se o discurso proferido está em consonância com a prática desenvolvida.

Sendo assim, as duas seções seguintes trazem à baila apontamentos sobre o processo de coleta e tratamento dos dados obtidos, respectivamente, pelo questionário e pela entrevista qualitativa, sempre entremeados pelos apontamentos oriundos das observações. A seção **3.2** enfoca os aspectos singulares de cada uma das 10 (dez) professoras em relação às suas formações leitoras e literárias, enquanto a seção **3.3** focaliza o encontro dessas singularidades e subjetividades a ponto de revelar saberes e experiências coletivas. Portanto, a intenção dos próximos parágrafos é ser, neste trabalho, um lugar de enunciação para e das docentes, no sentido de dar visibilidade aos seus discursos e às práticas reais promovidas por profissionais comprometidas com o seu ofício de lecionar e de mediar a leitura literária.

3.2 “Eu, professora-leitora”

Embora constituam um grupo de pessoas pertencentes ao mesmo contexto acadêmico-escolar, as professoras são, indiscutivelmente, seres singulares em suas trajetórias pessoais e profissionais, com vivências particulares responsáveis por formar e moldar suas identidades docentes e seus perfis leitores. Pensando nisso, foi que recorremos ao *questionário* (ver APÊNCIDE A) como um primeiro instrumento cuja coleta pudesse revelar, de maneira precisa, se e como as ações de extensão, sobretudo as *formações literárias* ofertadas, contribuíram nos seus processos formativo de leitoras de literatura. Para tanto, o questionário foi elaborado e estruturado com perguntas abertas, ou seja, questionamentos que, apesar de serem direcionados a assuntos específicos, permitiram uma escrita espontânea de cada participante. Gil (2008, p. 126) diz ser preciso adotar categorias de conteúdo para a formulação das questões, afinal, “o conteúdo da resposta relaciona-se diretamente à maneira como foi formulada a pergunta”.

Alinhada às premissas do autor, as categorias estabelecidas foram: a) Questões sobre fatos, que se voltam a dados concretos e fáceis de precisar; b) Questões sobre atitudes e crenças, cujo teor se refere a fenômenos subjetivos; c) Questões sobre comportamentos, podendo incluir marcos temporais de passado, presente e/ou futuro; e d) Perguntas referentes às razões conscientes de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos, ou seja, com o foco no porquê (Gil, 2008). Com isso, o questionário foi organizado em duas seções: na primeira, as perguntas se voltaram aos fatos sobre si para uma caracterização geral, como a formação

profissional, o tempo que exerce a profissão, o ano de início de trabalho na EM Lúcia Giovanna e a carga horária laboral; na segunda, os questionamentos buscam verificar acerca das mudanças e/ou permanências na consciência sobre a importância de um professor ser leitor, bem como nos seus hábitos de leitura a partir das ações do projeto de extensão.

No curso da ação para o início da coleta de dados, fizemos um levantamento junto à gestão da escola para mapear as profissionais com entrada laboral até o ano de 2020 e, como mencionado nos parágrafos anteriores, verificamos a existência de 13 (treze) professoras. No entanto, duas delas estavam de licença/afastamento das atividades pedagógicas, o que impossibilitou o contato com ambas e, por consequência, resultou na não participação delas. Então, a amostra que indicava uma representatividade qualitativa era formada, a priori, por 11 (onze) professoras, não fosse a recusa de uma à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sob a justificativa de não ter interesse em participar. Esse fato nos chama atenção porque toda e qualquer pesquisa envolvendo pessoas está suscetível à postura como essa, mesmo quando o contexto ao qual se investiga possui inúmeros pontos positivos, como é o nosso caso, apresentado no segundo capítulo. Isso não significa que a professora em questão caminha na direção contrária das demais; significa, na verdade, que ela está exercendo o seu direito de livre arbítrio. Mesmo isentando-se, ela despertou a necessidade de, durante essa escrita, atentar-se para discorrer e refletir sobre os desafios e os insucessos de uma parceria que é exemplar, mas não perfeita.

Assim sendo, o grupo definitivo de participantes foi constituído por 10 (dez) professoras. O convite à participação foi feito individualmente no mês de julho de 2023, durante os encontros cotidianos no ambiente escolar entre elas e a pesquisadora que vos fala. Com a ciência da pesquisa, o aceite aos apontamentos do TCLE e assinatura ao documento, as professoras responderam ao questionário. O quadro a seguir revela a caracterização de cada uma, como uma espécie de perfil pessoal que, certamente, influenciou as suas trajetórias, opiniões, crenças e conhecimentos desvelados nas respostas posteriores.

Quadro 7 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Professora	Informações caracterizadoras
Obax	A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2006. Além disso, possui Especialização na área de Supervisão e Orientação escolar, concluída em 2023. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária semanal laboral de 40h.
	A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída no

Bambolina	ano de 2011. Além disso, possui pós-graduação <i>latu senso</i> em Educação Infantil. Cursa Especialização em Literatura e Ensino, bem como Mestrado em Letras, com enfoque na área de Leituras Literárias. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária laboral de 30h.
Malvina	A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia com aprofundamento na área de Educação do Campo, concluída em 2016. Não possui e nem cursa pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2016, com carga horária semanal de 40h.
Chapeuzinho Amarelo	A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2012. Não possui e nem cursa pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2020, com carga horária laboral semanal de 40h.
Chapeuzinho Vermelho	A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia. Não possui e nem cursa pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2016, com carga horária semanal de 40h.
Orie	A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, com foco na área de Educação do Campo, concluída em 2016. Não possui e nem cursa pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária laboral semanal de 40h.
Cachinhos de Ouro	A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2016. Possui Especialização em Supervisão e Orientação Escolar, concluída em 2023. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária semanal de 40h.
Ombela	A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2012. Não possui nem cursa pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2019, com carga horária laboral de 40h.
Bruxinha Zuzu	A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia. Não possui nem cursa pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária semanal de 40h.
Emília	A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2016. Fez pós-graduação na área de Práticas de Educação Inclusiva. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária semanal de 40h.

Fonte: A autora (2023).

Importa dizer que a aplicação se deu durante o mês de agosto de 2023 por meio da plataforma virtual *Google Forms*. A escolha por esse formato se justifica pela praticidade intrínseca à plataforma, a qual permite o depósito das respostas por meio de recursos eletrônicos tais como o *smartphone* e o *notebook*, objetos de frequente manuseio pelas professoras. Tal

praticidade implica na maneira de acesso por elas, pois viabiliza a construção e o envio dos discursos escritos de acordo com suas disponibilidades, afinal, como pode-se observar no Quadro 7, as professoras possuem uma jornada dupla de trabalho diário, condição que, certamente, influencia na disposição e na circunstância mais confortável de resposta, além de ser um fato que determinou o estabelecimento do espaço temporal de uma quinzena entre a abertura e o fechamento do questionário. Ademais, os dados do quadro também revelam outros dois fatos:

- 1) Como previsto, a formação inicial de todas é em Pedagogia. Mas, em se tratando da formação continuada institucionalizada, ao passo que metade delas possui pós-graduação a nível de Especialização, apenas uma, isto é, a Bambolina, faz alusão à área de Literatura, visto que as demais indicam as subáreas próprias da Pedagogia;
- 2) Apenas uma professora ingressou na escola em 2020, ano de início do projeto de extensão, enquanto as outras 9 (nove) tiveram entrada nos anos anteriores, ou seja, em 2016, 2017 e 2019. Isso mostra que os seus envolvimento na parceria escola-universidade antecedem o *Cultura literária*, já que estiveram imersas nas propostas acadêmicas anteriores a ele, o que, em cadência, garantiu maior continuidade nas suas participações.

Considerando tais apontamentos caracterizadores, doravante tecemos as análises reflexivas acerca das respostas à segunda seção do questionário, em que cujas perguntas abordam as histórias e os hábitos de leitura das docentes, suas crenças/opiniões acerca da importância do professor ser leitor e aspectos da formação/ampliação do repertório literário.

3.2.1 As trajetórias e os aprendizados singulares

Parece-nos reiterativo tornar a discorrer acerca da máxima de que é preciso ser um docente leitor para formar crianças leitoras. No entanto, em um dos seus escritos poéticos, Manoel de Barros (2016, p. 16)³⁰ anuncia: “Repetir, repetir — até ficar diferente.” É o que nos propomos sobretudo neste momento da dissertação em que, apoiadas em um arcabouço teórico e nas afirmações feitas até aqui, debruçamo-nos nos dizeres das 10 (dez) professoras às indagações presentes no questionário e, assim, deixamos transparecer suas histórias pessoais de

³⁰ BARROS, Manoel de. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

e com a leitura literária, no sentido de mostrar o alargamento e a potencialização delas a partir dos feitos pela parceria escola-universidade.

A proposital sistematização ordenada das perguntas possibilita um processo analítico a partir de duas matizes, isto é, “antes do *Cultura literária*” e “depois do *Cultura literária*” em termos de: a) **História leitora**; b) **Consciência acerca da importância do professor como um leitor literário**; e c) **Mudanças e/ou permanências**. É preciso ressaltar os esforços em relação ao distanciamento necessário a mim enquanto pesquisadora, principalmente por estar situada em um “entre-lugar”, o qual, organicamente, tende a despertar sentimentos de simpatia e de antipatia pelos discursos das participantes. Sendo assim, o cuidado com o tratamento dos dados foi reforçado a partir do momento em que o encadeamento analítico segue sempre fundamentado teoricamente, alinhado aos apontamentos presentes nos dois capítulos anteriores e, ainda, isento de uma possível noção acerca da presença do projeto de extensão na escola como um “salvador de vidas”. O que nos coube, na verdade, foi valorizar as trajetórias e os aprendizados de cada professora, graças às suas posturas de acolhimento com a iniciativa acadêmica, interpretando-a como uma possibilidade senão de “salvar vidas”, mas, talvez, de resgatar e/ou reavivar os seus desejos, anseios e sentimentos em relação à literatura.

Dito isso, partimos do ponto **História leitora**, que contempla as duas primeiras perguntas: “*Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e em qual(is) espaço(s) você o fazia?*” e “*E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial, você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).*” Ao lançar ambos os questionamentos, as professoras foram convidadas a resgatar, em suas memórias, se e quais livros estiveram presentes na infância, na adolescência e na adultez, bem como as figuras incentivadoras desse contato/hábito, os espaços e as situações de acontecimentos. À guisa de sistematização, valemo-nos do quadro 8:

Quadro 8 – Aspectos das histórias de leitura das professoras

	Quais livros?	Quais figuras incentivadoras?	Quais espaços e situações de leitura?
Na infância	Coletâneas de contos infantis; Gibis; Paradidáticos; Textos presentes nos livros didáticos;	Pai e Mãe; Tios e Tias; Professoras.	Biblioteca escolar; Sebos; Espaços da escola; Em ônibus de viagens;

			Em casa;
Na adolescência	<p>Títulos de autores como Dan Brown, J. K. Rowling e Paulo Coelho;</p> <p>Livros da Coleção Vagalume, a exemplo do “Escaravelho do diabo”, da autora Lúcia Machado de Almeida;</p> <p>Livros de autoajuda;</p> <p>Cânone da literatura brasileira;</p> <p>Romances adolescentes, a exemplo de “O diário de Brigeth Jones”, da autora Helen Fielding;</p>	<p>Professores de Língua Portuguesa;</p> <p>Irmã mais velha;</p>	<p>Sala de aula;</p> <p>Durante as aulas;</p>
Na adultez	<p>Romances contemporâneos;</p> <p>Livros teóricos acadêmicos;</p> <p>Livros com teor religioso;</p> <p>Títulos de autores e autoras como Henriqueta Lisboa, Vinicius de Moraes, Cecília Meireles e Mário Quintana;</p> <p>Fábulas infantis, a exemplo “O burro e o Sal”;</p> <p>Livro ilustrado, a exemplo de “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”, da autora Arden Druce.</p>	<p>Professores do Magistério e do Ensino Superior;</p>	<p>Biblioteca comunitária;</p> <p>Espaços da Universidade;</p> <p>Em disciplinas acadêmicas.</p>

Fonte: Adaptado do Apêndice C (2023).

O levantamento dessas informações a partir do questionário como instrumento de coleta de dados permitiu tal organização das respostas de modo que é possível verificar significativas aproximações e contatos de quase todas as professoras com o ato de ler e com a literatura em si, sendo possível inferir, em um primeiro momento, que, sobretudo as *formações literárias* ofertadas pelo projeto de extensão, surtiram efeitos de potencialização no repertório e nas vivências literárias das participantes. Ao ponderar a fase da infância, nota-se que tanto as figuras incentivadoras quanto os espaços e as situações de leitura estão relacionadas ao ambiente

familiar e ao ambiente escolar, afinal, são essas duas instâncias de formação humana – uma por meio da educação informal e outra por meio da educação formal – as definidoras de uma História leitora positiva ou negativa, cujas reverberações se estenderão ao longo de toda a vida do sujeito. No caso das participantes, suas infâncias foram marcadas pela presença da literatura e da não-literatura, uma vez que, como indicativo das leituras realizadas, foram mencionadas as coletâneas de contos clássicos infantis, ao mesmo tempo em que eles dividiram espaço com os gibis, e livros didáticos e paradidáticos.

Trata-se, portanto, de professoras que, em sua maioria, não tiveram seu direto à literatura negado, mas, certamente, possuem, em maior e em menor grau, Histórias leitoras na infância marcadas tanto pelo incentivo de figuras e espaços familiares, quanto pela possível errônea escolarização da literatura ao qual nos referimos, a partir de Magda Soares (2011), no primeiro capítulo, em que mesmo o texto literário se fazendo presente, ele se confunde com aqueles não-literários em termos de “como foi lido” e “para quê foi lido”. Essa é uma afirmação alinhada às respostas de 8 (oito) professoras, sendo elas: Obax, Bambolina, Malvina, Chapeuzinho Amarelo, Orié, Cachinhos de Ouro, Ombela e Emília. Como exceção, tem-se as professoras Chapeuzinho Vermelho e Bruxinha Zuzu, que alegaram não terem tido influências nem o hábito de leitura quando crianças. O que chamou a nossa atenção foi o acréscimo feito pela segunda professora, quando ela fez a seguinte afirmação: “*Cresci tendo que ajudar minha mãe na luta da casa e não tive incentivo para leitura.*” (Bruxinha Zuzu).

Indo de encontro à maioria das docentes, desde a infância e estendendo à adolescência, foi negada à referida o contato com os livros e com a possibilidade de construir uma história de leitura desde a tenra idade, fato que, de acordo com a resposta, tem ligação com a sua limitante condição socioeconômica, cuja prioridade precisou ser o trabalho laboral voltado à subsistência familiar. Cecília Bajour (2012) discorre sobre essa questão ao pontuá-la como um histórico desafio associado à leitura não-escolar, recaindo, então, na escola, a responsabilidade de preencher tal lacuna formativa. Todavia, o caso da supracitada professora trouxe reverberação negativa a ponto de nem a escola nem na fase posterior da adolescência ter sido superada, pois em sua própria resposta, ela frisa o verbo “cresci” conjugado no passado e não faz apontamentos sobre a sua adolescência, dando a entender que, até a fase adulta, os livros e a leitura foram relegados ao segundo plano em sua formação humana. Nesse caso, é possível dizer que, para ela – e para a professora Chapeuzinho Vermelho –, as *formações literárias* se configuraram como chances de oportunizar experiências estéticas com a literatura às suas crianças e adolescentes do passado, finalmente (e mesmo que tardiamente), garantindo-lhes o direito à leitura e à literatura.

Em se tratando da fase da adolescência das outras oito professoras, a ênfase no processo de continuidade das suas formações recai na escola, indicando, dessa vez, um certo distanciamento do seio familiar em relação à oferta de livros e o estímulo à leitura. É, assim, um movimento recorrente, visto que a noção social generalista do adolescente tende a interpretá-lo como um ser que alcançou a maturidade e, junto a ela, um certo grau de autonomia e independência das suas próprias ações, especialmente em relação ao ato de ler. Com o distanciamento das famílias, o docente e, como mencionado pelas professoras, o docente de Língua Portuguesa, torna-se a figura responsável pela formação leitora do adolescente/jovem. Ainda no capítulo 1, aludimos aos escritos de Michèle Petit (2008) e trouxemos a sua noção de professor como um “iniciador” que pode, de fato, “iniciar” ou continuar uma trajetória positiva do leitor com os livros, como também pode “iniciar” um processo de afastamento de ambos elementos.

Recobrar a autora neste momento importa na medida em que as professoras mencionam, conforme consta no quadro 8, títulos literários pertencentes ao rol de produções endereçadas ao público juvenil, comprovando, com isso, a permanência do contato delas com a literatura. Contudo, nesse caso, a grande questão desloca-se do “O quê?” para o “Como?” e o “Para quê?” da leitura. Dito de outra forma, nota-se que as professoras permaneceram em contato com o texto literário durante a adolescência, mas, sabendo que somente a oferta não basta, é preciso considerar que os espaços e as situações de leitura em sala de aula mencionados podem ter sido influenciados por uma mediação docente tanto a partir de práticas profícuas de experiências estéticas, quanto arraigadas à errônea escolarização da literatura. É nesse sentido que Petit (2008) discorre sobre a existência de influências positivas de aproximação ou potencialização, e de influências negativas de afastamento entre quem lê e o quê lê, alinhando-se a Daniel Pennac (1993) e seu escrito, o qual elucida as consequências das posturas docentes em relação à mediação escolar da leitura literária.

No que tange à fase adulta, as respostas indicam duas dimensões de suas histórias de leitura: uma relacionada ao “professor enquanto pessoa leitora” e a outra se tratando do “professor enquanto profissional leitor”. Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (2009), mesmo sendo complementares, cada uma possui especificidades nos seus processos, as quais envolvem, principalmente, os tipos, objetivos e os modos de leitura. Das participantes, apenas a professora Obax mencionou a compra, por conta própria e em Sebos, de coletâneas contendo textos escritos por célebres autores da literatura infantil, enquanto a professora Cachinhos de Ouro frisou o seu maior interesse por livros religiosos e de autoajuda. Por sua vez, as professoras Bambolina, Chapeuzinho Amarelo, Bruxinha Zuzu e Emília indicaram que o seu contato

literário deu-se, de forma ínfima, durante os seus processos de formação inicial (Magistério e em componentes curriculares da Graduação), cuja figura de maior incentivo foram seus respectivos professores. Em sentido contrário, a professora Malvina enfatizou apenas a realização de leituras com teor acadêmico, ao passo que a professora Orié, nem mesmo em sua formação profissional, teve contato com a literatura infantil.

Sabendo disso, podemos afirmar que, embora o maior número de professoras tenha vivenciado um certo grau de experiências com o texto literário durante a sua formação profissional, ainda assim torna-se um quantitativo incipiente se considerarmos que suas práticas docentes carregam a responsabilidade de formar crianças leitoras, como foi discutido no capítulo 2, quando discorremos sobre o não-lugar da literatura na graduação em Pedagogia. A confirmação se mostra quando as demais professoras ressaltam a não-presença da leitura literária, bem como a presença apenas de leituras acadêmicas. Daí, pois, é que se justifica a necessidade das formações continuadas e a relevância das que foram ofertadas pelo projeto de extensão, visto que, ao ofertar *formações literárias* – em que foram promovidas situações voltadas à experiência estética das docentes, constituindo os “saberes *a ensinar*” –, contemplou-se os dois eixos propositivos de uma continuidade formativa defendida na seção 2.2, isto é: tanto em relação ao alargamento das histórias leitoras, quanto em se tratando da construção de repertórios e experiências literárias, culminando, assim, com uma formação do professor “enquanto pessoa leitora”, apontado por Silva (2009).

A mesma linha de raciocínio se aplica à oferta das *formações teórico-metodológicas* – voltadas aos “saberes *para ensinar*” indispensáveis à mediação de leitura literária. Na medida em que a abordagem de temáticas e de todo o arcabouço os quais fundamentam os modos e os meios para uma prática docente comprometida com a formação de crianças leitoras, oportuniza às professoras tanto aprimorar seus repertórios de leitura acadêmica e suas ações pedagógicas, quanto preencher as lacunas de uma formação inicial, ao descobrir e conhecer a gama de possibilidades para a exploração da literatura. Alinha-se, nesse caso, às defesas de Silva (2009) pela existência do “professor enquanto profissional leitor”, pois, nos seus termos:

O fortalecimento da docência como profissão envolve, irrefutavelmente, a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura. O magistério, em termos de trabalho e de atualização, está calcado em experiências de leitura. Por dever de ofício e por expectativa social, **o professor tem na leitura, além de instrumento e de prática, uma forma de atuar e agir**, seja porque ele (o professor) simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas à matéria que ensina, seja porque **o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura.** (Silva, 2009, p. 26, grifos nossos).

As afirmações do supracitado autor parecem-nos irrefutáveis, posto que partimos da noção de mediação de leitura enquanto a mescla de funções voltadas ao “o que fazer” e ao “como fazer” com os textos literários, sendo o docente-mediador uma figura que inicia, facilita, conduz e guia a criança durante as suas formações leitoras e experiências estéticas, como dito na seção 1.2, o que pressupõe a sua própria História positiva de leitura. É ela, por sua vez, que vai ser definidora da presença ou da ausência de uma **Consciência acerca da importância do professor como um leitor literário**, sendo esse um outro ponto que buscamos verificar junto às participantes ao lançar a terceira pergunta do questionário: “*Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?*” Afinal, é preciso compreender se elas reconhecem a indispensabilidade do seu próprio papel, pré-requisito para que se reconheçam como tal.

Em um movimento concomitante de sumarização e sintetização das respostas a tal indagação, apresentamos os resultados no Quadro 9:

Quadro 9 – Sobre a importância do professor-leitor de literatura

Professora	Um docente-leitor de literatura é importante pois...
Obax	[...] já tem uma bagagem boa na vida com a literatura [e] não é qualquer professor. Ele sabe o valor de cada letra, de cada palavra, pois se ele é leitor literário, valoriza e diferencia cada texto e, assim, sua função. E, se ele vive com a literatura, ele é um agente transformador nesse mundo [...].
Bambolina	[...] o professor deve ser ele mesmo um leitor, que viva experiências estéticas com o livro para que assim possa contribuir de modo mais eficaz com a formação leitora dos alunos.
Malvina	[...] para que o seu alunado desperte o interesse pela literatura, o professor também tem que ter esse gosto.
Chapeuzinho Amarelo	[...] incentiva os seus alunos a serem leitores também. Ele funciona como uma abertura de novos horizontes para seus alunos.
Chapeuzinho Vermelho	Conseguimos cada dia melhorar o conhecimento sobre a literatura.
Orie	[...] para que esse encantamento seja passado também para os alunos.
Cachinhos de Ouro	[...] somos formadores e incentivadores nesse processo na vida dos alunos.
Ombela	[...] deve ser um grande exemplo e incentivador para os seus alunos.
Bruxinha Zuzu	[...] incentivamos e levamos as crianças para o mundo lindo da literatura, enriquecendo a leitura e o prazer de ler.
Emília	[...] que ele conheça vários títulos, e que sua postura incentive seus alunos a se tornarem também leitores.

Fonte: Adaptado do Apêndice C (2023).

É unânime, entre as dez professoras, a máxima de que crianças leitoras pressupõem professores-leitores, revelando, assim, nuances de nossos argumentos presentes nos capítulos anteriores, das quais se destacam: i) A questão do gosto pela leitura; ii) O conhecimento sobre a literatura; iii) A postura mediadora. Sobre a primeira (i), nota-se presente nas respostas das professoras Obax, Malvina e Orié, cujos dizeres indicam um movimento de causa (gostar de ler) e consequência (fazer com que gostem de ler). Nesse caso, importa pontuar que se o “gosto” e o “não gosto” pela leitura, e, principalmente, pela leitura literária, é algo processual para as crianças, quando se trata dos adultos, torna-se ainda mais complexo, justamente porque é influenciado por suas Histórias de leitura. Conforme consta nos parágrafos anteriores, as três supracitadas professoras integram a maioria que tiveram uma infância e uma adolescência marcadas, em maior e em maior grau, por contatos positivos com a literatura, fato que está alinhado às suas respostas. Desse modo, pode-se dizer que suas consciências sobre a questão do gosto é influenciada por suas experiências passadas, fazendo com que reconheçam a responsabilidade do professor-mediador de “contaminar” os seus alunos com o encantamento, o prazer e o gosto pelos livros.

Sobre a segunda nuance, isto é, em se tratando do conhecimento acerca da literatura (ii), vale destacar as respostas de Chapeuzinho Vermelho, Emília e, novamente, Obax, pois elas nos reportam aos escritos de Cerrillo (2007) – presente na seção 2.2 – quando ele discorre sobre a competência literária necessária ao mediador formador de leitores. Ao mencionarem sobre o conhecimento e o valor atribuído à produção literária em seus diversos títulos, a opinião do trio de professoras se alinha à máxima do referido autor de que pensar na formação do professor voltada à mediação significa oportunizar, como um objetivo, o desenvolvimento do aspecto cognitivo voltado ao conhecimento sobre a literatura infantil. E isso envolve, por exemplo, o funcionamento da linguagem literária, as especificidades materiais dos livros infantis e o processo sócio-histórico de evolução deles (Cerrillo, 2007). Com isso, pode-se dizer que, no grupo de professoras participantes tanto das formações continuadas quanto desta pesquisa, há um despertar para a consciência de que ser um docente leitor implica na competência de dominar os textos literários e reconhecê-los em suas múltiplas formas, uma vez que, como a professora Obax respondeu: *“Ele sabe o valor de cada letra, de cada palavra, pois se ele é leitor literário, valoriza e diferencia cada texto e, assim, sua função.”*

Essa nuance presente nas respostas também diz respeito à diferenciação entre os textos literários e os não-literários, sobretudo entre a literatura infantil e os paradidáticos, esse último responsável, em grande medida, pela manutenção da errônea escolarização da literatura dita por

Magda Soares (2011). Veremos essa questão aparecer com maior nitidez na próxima seção, quando nos debruçaremos sob as respostas coletivas à pergunta acerca dos critérios de seleção de títulos literários adotados pelas professoras, porém, convém antecipar tal aspecto porque ele está intimamente relacionado à nuance da postura mediadora (iii), de tal modo que o conhecimento ou a falta dele condiciona a mediação de leitura. Isso significa dizer que, quando o professor não diferencia a produção literária da produção não-literária em suas particularidades, a sua prática tende a deturpar tanto o texto quanto a experiência estética das crianças, comprometendo, assim, o real sentido da formação de leitores. Quando a realidade é contrária a essa, temos, de fato, indícios de uma mediação voltada à educação literária.

Sabendo disso, podemos dizer que todas as dez professoras trazem à tona, nas linhas e nas entrelinhas de suas respostas, suas consciências sobre a reverberação positiva do hábito leitor do próprio professor nas práticas mediadoras. Não obstante, destacamos as opiniões de: Chapeuzinho Amarelo, quando ela atribui ao docente o papel de abrir novos horizontes dos alunos a partir da leitura literária; e, Cachinhos de Ouro e Emília, quando elas conjugam e aplicam o verbo “incentivar” enquanto ação direcionada às crianças, mas que parte, primeiramente, de uma ação leitora própria, sendo, assim, como afirma Ombela, um “exemplo” a ser seguido. Novamente, são respostas que se coadunam e ilustram os escritos de Cerrillo (2007), mais especificamente quando, como mais um objetivo da formação de mediadores, ele cita as atitudes profissionais direcionadas ao ensino, à mediação e à formação do hábito e do prazer de ler. Trata-se, portanto, de posturas mediadoras (iii) que são definidas pela relação entre o gosto pela leitura (i) e o conhecimento sobre a literatura (ii), que, no caso das dez respostas, mostram-se coerentes entre si e com a discussão teórica adotada, a qual tende a ser confirmada ou não quando consideramos, na seção seguinte, o viés da prática, ou seja, do “fazer docente” em sua maior manifestação palpável e visível.

Dito isso, partimos para a terceira e última matiz analítica dos dados coletados, que se refere às **Mudanças e/ou permanências** nas crenças, nas opiniões e aprendizados singulares sobre, com e de leitura e mediação literária, levando em conta dois momentos: “Antes do *Cultura literária*” e “Depois do *Cultura literária*”, questionadas, respectivamente na quarta e na quinta pergunta do questionário: “*Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto desenvolvidas na escola.*” e “*Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê, onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.*” O lançamento de ambos enunciados buscou angariar respostas diretas, objetivas e elucidativas acerca dos efeitos oriundos das ações do projeto de extensão nas trajetórias e

formações pessoais das professoras, o que, por sua vez, para nós é cabível em termos de confirmação e/ou negação dos nossos discursos – partindo do lugar de pesquisadora – presentes, principalmente, na seção 2.2, em que nos propomos a apresentar e a refletir sobre a oferta das formações continuadas.

Mantendo a lógica anterior de sistematização, valemo-nos de um décimo quadro:

Quadro 10 – Sobre as mudanças e permanências nas formações pessoais das docentes

Professoras	Mudanças e permanências de perspectivas, crenças e hábitos de leitura	
	Antes do <i>Cultura literária</i>	Depois do <i>Cultura literária</i>
Obax	Sempre li na biblioteca da escola e quando fazia empréstimo de livros, mas isso durante a adolescência. Na vida graduada, só leitura pedagógica. Antes do Probex, confesso que essa vontade estava adormecida.	Hoje, sinto uma sede grande por leitura e me irrito com o tempo e sua correria. [...] Hoje leio moderadamente, mas não por opção. Porém, faço isso tentando aproveitar ao máximo cada linha e cada curva da leitura literária que está em minhas mãos. Tem sido um alimento para meus dias, para meu encontro com as melhores sensações de consciência e imaginação. Leio um livro por mês, se for fazer a contagem. Peço emprestado, compro quando posso, sigo autores que gosto e busco dicas.
Bambolina	Os últimos anos foram poucas leituras literárias (para adulto) propriamente ditas. Seja antes do projeto, quanto durante. Não por falta de vontade ou falta de prazer na leitura, mas por falta de tempo, ou melhor, de organização na rotina para que permitisse a leitura de literatura adulta, pois a literatura infantil já fazia parte da rotina antes do PROBEX e se intensificou com ele.	A partir do projeto e da ampliação do repertório que ele proporcionou, além de leitora de literatura infantil (porque leio literatura infantil por opção, por gosto não apenas porque tenho crianças ou porque sou professora) passei a buscar ampliar o acervo pessoal destas obras. Outrossim, o projeto proporcionou o desejo de organizar a rotina de modo a permitir a leitura de literatura adulta. Então, posso concluir que a partir do PROBEX passei a consumir literatura adulta com frequência. Hoje leio diariamente.
Malvina	Sempre gostei de ler quando os livros me chamam atenção. Meu interesse sempre foi literatura adulta e juvenil.	Meu interesse na literatura infantil veio a partir do Probex. [...] Gosto de ler, uma vez por semana com os alunos, livros infantis.

Chapeuzinho Amarelo	Antes de participar das ações do PROBEX eu não tinha o hábito de leitura. Eu sempre usava a justificativa de não ter tempo.	Hoje após a participação nas ações de extensão do PROBEX eu adquiri o hábito da leitura e tanto gosto como acho muito importante. No momento estou lendo “O caçador de pipas”. Geralmente leio em casa.
Chapeuzinho Vermelho	Só comecei a ter gosto pela leitura depois do projeto do Probex. Eu sou grata.	Sim. Comecei a ler, mas ainda estou precisando melhorar mais o meu hábito de leitura. Sempre leio livros com poucas folhagens, mas já melhorei muito.
Orie	Foi na adolescência que li mais, porém não era com muita frequência.	Me encantei pela literatura infantil. Hoje leio com mais frequência.
Cachinhos de Ouro	Nunca gostei de ler, nem tive hábito de leitura. Foram poucos os livros que li, sempre lia por obrigação mesmo, ou quando realmente me interessava de verdade e me envolvia com uma história.	Atualmente os hábitos de leitura mudaram. Hoje olho para os livros com um maior apreço. Acredito que o fato de hoje conhecer estratégias, estética do livro, ter tido mais contato com autores, dentre outras coisas, despertaram mais o gosto pela leitura. Mas confesso que ainda leio pouco.
Ombela	Eu lia, mas com pouca frequência, livros religiosos e romance.	Após as formações passei a ter mais interesse pela leitura. Já li alguns livros como “A história do amor de Fernando e Isaura”, de Ariano Suassuna. Estou lendo atualmente e costumo ler em casa. Estou lendo o terceiro deste ano.
Bruxinha Zuzu	Eu não gostava de ler.	Hoje realizo leituras depois do projeto da escola, o Probex, a formação foi uma fonte que me inspirou a belas leituras. [...] O que me leva a leitura é a capa do livro e a indicação de um bom livro que alguém me apresenta. Gosto dos contos e de romances.
Emília	Antes de participar das formações do Probex eu gostava de ler sim, porém eu tinha pouco conhecimento sobre como escolher boas leituras. Usava livros literários com fins pedagógicos. Na vida pessoal não estava fazendo leituras frequentes. Lia no máximo 2 livros por ano.	Depois da formação passei a me interessar mais pela literatura, principalmente da literatura infantil. Toda semana pego livros na biblioteca para minhas filhas e para mim. E toda semana apresento uma história nova para minhas turmas.

Fonte: Adaptado do Apêndice C (2023).

Ao observar as respostas fazendo um comparativo entre as duas colunas, é possível verificar que a presença do projeto de extensão no contexto escolar contribuiu com o despertar para a leitura literária das professoras, de tal modo que os seus feitos culminaram, em maior parte, com mudanças em relação ao hábito, ao gosto e à consciência sobre a indispensabilidade do ato de ler. As permanências, por sua vez, dizem respeito mais no sentido da potencialização de tais aspectos, como um fortalecimento dele e uma ampliação de novas experiências literárias. Embora o *Cultura literária* tenha se mostrado presente a partir de diversas ações as quais contemplavam crianças e adultos da comunidade escolar, entendemos, por meio das afirmações das 10 (dez) professoras, que foram os momentos de formação continuada, e, principalmente, de *formações literárias*, os maiores responsáveis pela construção e pelo alargamento do repertório, do gosto e do hábito de leitura.

Essa constatação vai ao encontro e confirma as nossas afirmações do Capítulo 2, quando baseamo-nos nos dizeres de Francisco Imbernón (2010) para defender a formação continuada como um lugar, também, de construção e/ou lapidação da identidade docente, que, neste caso, refere-se à identidade leitora e à identidade mediadora. Isso só foi possível graças à efetivação de uma parceria entre escola e universidade pautada no caráter dialógico, em que, tal como ressalta o supracitado autor, a noção identitária pressupõe que os professores sejam vistos e tratados como “[...] sujeitos da formação, e não objetos dela como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros” (Imbernón, 2010, p. 11). E, nesse sentido, com as respostas também se constatam as nuances que envolvem os “saberes a ensinar” (Butlen, 2018), as quais merecem atenção por fazerem parte de um processo formativo contínuo, permanente e inesgotável iniciado durante o triênio de parceria.

Elencamos, primeiramente, as respostas ao marcador temporal “Antes do *Cultura literária*”. Enquanto a professora Chapeuzinho Vermelho afirma, de forma bastante objetiva, que só desenvolveu a questão do gosto depois dos feitos pelo projeto, as professoras Obax, Bambolina, Malvina, Orié, Ombela e Emília se assemelham por indicarem que, mesmo antes de receberem as ações de extensão na escola, tanto o ato de ler quanto as literaturas estiveram presentes em suas vidas pessoais, todavia, com pouca frequência, que, sobretudo para Bambolina e Orié, se justifica devido ao elemento “tempo”. Já Chapeuzinho Amarelo salienta a inexistência do hábito devido a esse mesmo elemento. Ao ponderar tais respostas, é preciso considerar que são inúmeros os fatores de ordem pessoal e profissional que circundam, influenciam e determinam tal indicativo, assim como se refere a um desafio inerente à docência.

Em termos práticos, isso significa dizer que, pessoalmente, o professor é exposto a inúmeras situações e práticas de leitura cotidianas, tais como a imersão no universo digital, com

a enxurrada de textos eletrônicos ao qual é convidado a ler, o contato com os mais diversos gêneros da vida social, às pesquisas e buscas de informações de interesse imediato, entre outros; assim como, profissionalmente, o ato de ler faz-se presente antes, durante e após o seu exercício docente, seja por meio da leitura de materiais didáticos, burocráticos ou pedagógicos. Com isso, queremos dizer que a leitura em si não é uma ação distante da existência da pessoa-professor, mas, sim, a leitura literária, aquela que, nos dizeres das participantes, não faziam ou pouco faziam parte dos seus cotidianos e, ao citar o elemento “tempo”, nos dá margem para problematizar as nuances que ele carrega, as quais estão relacionadas à “prioridade” e à “importância”.

“Tempo para ler literatura” é uma máxima que diz respeito à consciência – ou a falta dela – sobre essa ser uma ação necessária ao mediador, o que, organicamente, precisa ocupar o lugar de “importante” e de “prioridade” na sua existência pessoal-profissional. Quando isso ocorre, não é mais a literatura que precisa estar a serviço do tempo, mas, sim, o tempo a serviço da literatura, no sentido de se tornar uma prática genuína e prioritária do cotidiano, o que não significa romantizar os desafios próprios das inúmeras jornadas de trabalho do professor, mas, sim, reconhecer que se trabalhamos em prol da formação de crianças leitoras e a elas exigimos o hábito, a nossa postura deve ser, ao mesmo tempo, incentivadora e exemplar. Trata-se, portanto, de um pensamento que fundamentou a oferta das formações continuadas pelo projeto de extensão e, conforme indicado pelas professoras, estava alinhada com as suas necessidades e os seus anseios.

Nessa direção, importa destacar, ainda, as respostas das professoras Bambolina e Malvina, pois elas especificam o tipo de leitura feita mesmo com a pouca frequência de antes. A primeira faz menção à tímida leitura de textos literários voltados ao público adulto, enquanto a leitura de literatura infantil fazia-se presente na rotina, de tal modo que, com o projeto, elas se intensificaram. Por sua vez, Malvina pontua o contato com a literatura adulta e com a juvenil, tendo se interessado pela literatura infantil apenas após a participação no projeto. Em relação a essa especificidade do “o quê” se lia, cabe pontuar os seus tímidos contatos com a produção endereçada ao público por elas atendidos: as crianças. É salutar a menção às literaturas destinadas ao público adulto e juvenil, contudo, percebe-se que a extensão atendeu professoras as quais traziam, em seus repertórios e experiências, a tímida presença da literatura infantil, confirmando, assim, o significado em ofertar *formações literárias* que viessem a construir ou alargar um repertório de leitura literária infantil. Está, portanto, alinhado ao que Imbernón (2010) defende como base do processo formativo a partir do que já existe para aperfeiçoá-lo, potencializá-lo e, se necessário, ressignificá-lo ou mudá-lo.

Por outro lado, as professoras Cachinhos de Ouro e Bruxinha Zuzu disseram que, anteriormente, não gostavam de ler. Entre ambas, nos chama atenção o complemento da resposta de Cachinhos de Ouro: “[...] *sempre lia por obrigação mesmo, ou quando realmente me interessava de verdade* [...]”, pois, nesse caso, parece-nos que o “não gostar” foi determinado pelo “como” e pelo “por quê” da realização da leitura, ambos firmados em uma mediação impositiva, a qual resultou em experiências negativas, por sua vez, responsáveis pela opinião indicada na resposta. Sobre isso, vale resgatar os escritos de Pennac (1993, p. 13), mais especificamente a sua afirmação de que “o verbo ler não suporta o imperativo”, como bem comprova a professora, afinal, a obrigatoriedade rouba o lugar do prazer, do gosto e dos sentimentos positivos em torno dos livros. Daí, pois, é que se faz necessária uma mediação pautada na partilha pela felicidade de ler, como também afirma o supracitado autor, tendo em vista que “se o prazer de ler ficou perdido [...], ele não se perdeu assim completamente. Desgarrou-se, apenas. Fácil de ser reencontrado” (Pennac, 1993, p. 43).

Esse reencontro foi, então, viabilizado pelas formações continuadas, cuja comprovação dá-se por meio das respostas ao marcador temporal “Depois do *Cultura literária*”, referente à questão 5, e, além dela, às respostas à questão 6: “*Você considera que o projeto Cultura literária influenciou positivamente na sua formação leitora/literária*”. Mesmo sendo afirmações singulares coletadas por meio de um instrumento individual, as respostas das dez professoras se alinham e se complementam, fazendo com que constatemos mais um efeito da parceria escola-universidade: a construção e a potencialização das formações leitoras de cada uma das professoras-mediadoras, a partir dos seguintes aspectos:

- Despertar de interesse e do gosto pela literatura infantil e, com isso, busca pela construção de um repertório literário (presente nas respostas das professoras Obax, Bambolina, Ombela, Bruxinha Zuzu e Emília);
- Aumento na frequência e no quantitativo de leitura literária (presente nas respostas das professoras Obax, Bambolina, Chapeuzinho Amarelo, Orie, Cachinhos de Ouro e Emília);
- Apreciação estética cuidadosa, responsável pela aprendizagem de um olhar crítico para as obras (presente nas respostas de Obax, Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos de Ouro, Ombela e Emília);
- Consciência acerca da importância e da necessidade da leitura de literatura na vida pessoal do profissional comprometido com a formação de crianças leitoras

(presente nas respostas das professoras Obax, Bambolina, Chapeuzinho Amarelo, Cachinhos de Ouro, Bruxinha Zuzu e Emília).

Nos moldes que regeram a aplicação do questionário como um primeiro instrumento de coleta de dados, foi possível verificar as nuances, as camadas e as matizes que constituem as trajetórias e os aprendizados singulares participantes dessa etapa da pesquisa. Os supracitados aspectos enquanto constituidores de suas formações leitoras resultam da “via de mão dupla” tão mencionada no capítulo 2, quando, além de narrar e apresentar, dedicamo-nos a refletir sobre os alcances da parceria entre o projeto de extensão e a EM Lúcia Giovanna. Ao nos debruçarmos sobre cada palavra depositada por cada professora a cada um dos questionamentos, tivemos o cuidado de respeitar suas singularidades, crenças, opiniões e percepções, não à toa conduzimos a escrita desta subseção levando em conta: a) **História leitora**; b) **Consciência acerca da importância do professor como um leitor literário**; e c) **Mudanças e/ou permanências**.

Ao seguir essa linha analítica, ficou evidente que as *formações literárias* cumpriram o seu papel de oportunizar às professoras o acesso, o contato e a experiência com a literatura infantil necessárias à aplicação do discurso pregado em torno do papel da mediação. Além de conduzir algumas pelo processo de conhecimento do desconhecido, os encontros e as situações formativas ampliaram, encorparam e potencializaram o que elas já traziam em suas bagagens pessoais. É com base em suas vozes, portanto, que podemos atestar: novos capítulos das histórias leitoras foram escritos, os quais contribuiram para a consciência sobre os papéis que desempenham no espaço escolar junto aos livros e às crianças, tudo isso graças às mudanças e às permanências de uma parceria, de um diálogo e de um trabalho colaborativo entre sujeitos comprometidos com uma educação literária.

Conscientes de tais alcances é que seguimos, na próxima seção, o percurso investigativo sob uma óptica pautada na coletividade das experiências e dos efeitos.

3.3 “Nós, professoras-mediadoras”

Cientes – desde o princípio – de que o questionário sozinho não daria conta de levantar os dados necessários à concretização do terceiro objetivo específico, pelo fato de, naturalmente, o instrumento abrir margem para respostas ambíguas e/ou enunciados vagos, por exemplo, foi que o definimos como passo inicial da coleta de dados junto às professoras. A intenção foi fazer dele um ponto de partida para que, posteriormente, as respostas individuais pudessem ser ampliadas e potencializadas, tornando-as, aqui, saberes e vivências coletivas sobre o processo

de mediação de leitura. Para tanto, baseamo-nos na fundamentação de Gaskell (2002) e Poupart (2012), e valemo-nos da *entrevista qualitativa*, a qual foi realizada com dois *grupos focais*.

Gaskell (2002) afirma que, em combinação com outros métodos, como é o caso do nosso questionário individual, essa entrevista tende a agregar novos dados, viabilizando uma análise mais aprofundada dos resultados, principalmente pelo fato de abrir margem para uma “troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições” (Gaskell, 2002, p. 79). Poupart (2012) comunga dessa ideia e acrescenta três argumentos para a sua aplicação, os quais nos serviram de justificativa: 1) Permite uma apreensão e compreensão das condutas dos atores sociais; 2) Abre a possibilidade de conhecer os dilemas e questões por eles enfrentadas; e 3) É capaz de elucidar as realidades sociais, como um instrumento privilegiado de acesso às experiências dos atores.

Por tais motivos, e com o intento de proporcionar o encontro de vozes docentes, foi que realizamos a entrevista grupos focais (ver APÊNDICE B). De acordo com Gaskell (2002), a realização da entrevista grupal objetiva estimular os participantes a falarem e a reagirem aos discursos proferidos pelos integrantes do grupo. Em nossa visão, é uma interação social que mobiliza a partilha de opiniões, conhecimentos, concepções, crenças e experiências. Nessa configuração, o pesquisador é, ao mesmo tempo, um entrevistador-moderador, já que as perguntas a serem lançadas não suportam uma padronização ou engessamento, pois, conforme assevera o supracitado autor, “as perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (Gaskell, 2002, p. 73).

Assim sendo, construímos um roteiro flexível às intercorrências e adaptável às respostas das professoras, com questionamentos e enunciados temáticos convidativos a falarem sobre camadas e nuances das suas mediações de leitura em termos de teoria, metodologia e prática, sendo elas:

- a) Entendimento sobre o papel do mediador de leitura e se, com isso, se reconhecem ou não como tal;
- b) Reavaliação e ressignificação das e nas concepções e crenças, assim como nos modos e meios de promoção da leitura literária, considerando os momentos “antes” e “depois” das participações nas ações do projeto;
- c) Consciência e indicação de critérios para a seleção de livros infantis;
- d) Opiniões e relatos de experiências acerca da contribuição (ou da falta dela) das formações continuadas que foram ofertadas ao longo do triênio.

Já em relação à constituição dos grupos focais, cabe ressaltar sobre a divisão do grupo de 10 (dez) professoras em dois subgrupos nomeados de “Grupo A” e “Grupo B”, cada um formado, a princípio, por 5 (cinco) participantes, sob a justificativa de um quantitativo igualitário e equilibrado. Para a distribuição das professoras utilizamos como critério o marco temporal de suas atividades laborais na escola, isto é, o ano em que começam a lecionar na EM Lúcia Giovanna. Conforme observa-se no quadro caracterizador da seção anterior, a maioria das professoras vivenciou os antecedentes do projeto de extensão, ao entrarem nos anos de 2016, 2017 e 2019. Embora tenhamos utilizado o mesmo roteiro para a entrevista com os dois grupos, por razões óbvias tal como o perfil de cada subgrupo determinado pela relação de proximidade ou não entre cada professora, a recepção e o decurso das duas entrevistas diferem entre si, fato que influenciou na forma e no conteúdo dos seus discursos. Apresentamos, então, a caracterização dos dois grupos focais:

Quadro 11 – Caracterização dos grupos focais “A” e “B”

Identificação	Professoras constituintes - ano de entrada	Tempo de duração da entrevista	Sobre a recepção, participação e comportamento na entrevista
Grupo “A”	Malvina – 2016 Chapeuzinho Vermelho – 2016 Orie – 2017 Bambolina – 2017	50 minutos	O grupo demonstrou uma receptividade positiva, apesar de, em alguns momentos, demonstrarem sutis hesitações para elaborar as respostas e comentários, o que demandou incentivos por parte da entrevistadora-moderadora. Além disso, apresentou-se interativo, com um diálogo marcado por concordância de opiniões acrescidas por discursos provenientes de distintos pontos de vistas e experiências.
Grupo “B”	Cachinhos de Ouro – 2017 Emília – 2017 Obax – 2017 Ombela – 2019 Chapeuzinho Amarelo – 2020	1 hora e 15 minutos	O grupo demonstrou uma maior receptividade se comparado ao Grupo “A”, e isso ficou evidente a partir da interação fluida das professoras uma com as outras, a ponto de, muitas vezes, não precisar de “intervenções” estimuladoras por parte da entrevistadora-moderadora. Falas que revelam acréscimos, concordância de pontos de vista e gatilhos – que serviram para resgatar na memória situações e experiências – foram recorrentes,

			tornando a entrevista uma espécie de roda de conversa.
--	--	--	--

Fonte: A autora (2023).

Diante dessas informações, surge uma questão, sobre a qual merece justificativa, relacionada à maneira como as entrevistas foram realizadas. O fato é que, além de ter influenciado a aplicação virtual do questionário, a jornada dupla de trabalho das professoras foi determinante para que definíssemos o formato também virtual para a realização das entrevistas. No decurso, encontramos dificuldades para reuni-las presencialmente a partir da configuração descrita no quadro, de modo que tal impossibilidade nos obrigou a recorrer à plataforma *Google Meet*, um serviço *on-line* de comunicação por áudio e vídeo que, inclusive, permitiu a gravação das entrevistas com o consentimento de todas as participantes. De nossa parte, percebemos uma praticidade da e na situação, pois permitiu que as professoras tornassem a situação confortável para si mesmas de acordo com as suas disposições e circunstâncias.

Esse aspecto positivo, no entanto, não anulou a intercorrência de dois acontecimentos. O primeiro quando a professora Obax foi alocada no Grupo “A”, mas, devido a um contratempo pessoal, não pode participar na data acordada (19 de setembro de 2023), e, apesar disso, se mostrou disponível para ser realocada e constituir o Grupo “B”, cujo encontro aconteceu dias depois (27 de setembro de 2023). A segunda intercorrência envolve a professora Bruxinha Zuzu que fora alocada no Grupo “B”, porém, devido a uma emergência de saúde, não pode se fazer presente na entrevista coletiva, condição que a possibilitou participar apenas do questionário individual. Por ambos motivos é que o Grupo “A” foi formado por 4 (quatro) professoras e o Grupo “B” por 5 (cinco), fato que, certamente, influenciou o tempo de duração e a performance das docentes ao longo dos encontros.

É importante ressaltar, ainda, que a minha atuação como entrevistadora-moderadora na condição de “pesquisadora que já ofertou formações” possivelmente pode ter gerado uma sensação – mesmo que falsa – de uma relação de poder³¹, em que as docentes podem ter se esforçado para atender às expectativas por elas compreendidas como as esperadas. Nesse caso, comportamentos como a autocensura e/ou a autopromoção (consciente ou inconscientemente) certamente estiveram presentes, justamente por serem reações orgânicas inerentes ao interlocutor entrevistado, como bem pontua Poupart (2012). Ciente disso, desde a elaboração

³¹ A referência à teoria de Pierre Bourdieu sobre as relações de poder entre os atores sociais é feita aqui no sentido de esclarecer que o lugar de inserção de um sujeito carrega consigo intencionalidades para com o outro, o que, a depender dela, pode influenciar a postura receptiva desse “outro”.

do roteiro até a condução das entrevistas adotamos uma postura não-impositiva, além de termos ponderado as nuances, os limites e as potencialidades desse instrumento de coleta de dados, respeitando os preceitos éticos orientados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual aprovou a realização desta³². Logo, a organização, a análise e a reflexão dos dados estão isentos, por exemplo, de julgamentos pessoais de valor, de desrespeito à preservação da identidade e de parcialidade no tratamento dos dados.

Uma última questão sobre esse processo está relacionada à perspectiva e aos critérios de análise dos discursos. Mantendo o alinhamento com os fundamentos de Gaskell (2002), após a gravação das entrevistas partimos para a fase das transcrições (ver APÊNDICES D e E), passo indispensável da sistematização dos dados e da sua posterior análise. Com o compromisso de garantir a fidelidade dos discursos proferidos às transcrições, valemo-nos dos recursos de pontuação para preservar no registro escrito as características paralinguísticas manifestadas nas passagens orais, ou seja, a entonação, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas utilizadas na pronúncia verbal, dentre outras. Essa postura se fez necessária por compreender que tais elementos somam-se ao conteúdo discursivo e resultam numa situação comunicativa marcada pela coletividade, o que para nós se configura como resultados reveladores de camadas e nuances das crenças, das concepções, dos saberes e das experiências das professoras.

Nesse sentido, as transcrições se tornam um novo documento escrito, com características específicas marcadas por quem o produziu: a pesquisadora. Ainda que tenha ocorrido a atenuação ou acentuação de elementos da fala, acreditamos ter sido possível identificar as reverberações das ações do projeto na mediação (e tudo o que a constitui) pelas professoras, que envolve desde pressupostos teórico-metodológico até subjetividades coletivas. Ademais, enquanto um documento, as transcrições foram repetidas vezes lidas e consultadas, com o intento de, no processo de análise, filtrar passagens de falas que estivessem alinhadas e que respondessem às categorias analíticas adotados ao processo de confirmação ou negação das hipóteses, sendo tais categorias:

- 1) Concepções de leitura e de literatura infantil;
- 2) Consciência sobre a indissociabilidade entre a docência e a mediação (ponderando seus reconhecimentos ou não como professoras-mediadoras);
- 3) Avaliação e seleção do texto literário (envolvendo os comportamentos e os critérios);

³² Aprovação conferida pelo Parecer nº 6.087.237, em 29 de maio de 2023.

- 4) Modos de ler e de mediar (considerando as mudanças e/ou permanências positivas e/ou negativas na performance docente);
- 5) Formação da criança leitora (levando em conta a coerência entre o que “se anuncia” e o que “se materializa”, a partir de exemplos de situações de leitura);
- 6) Os desafios enfrentados e vivenciados mesmo diante de um contexto favorável.

Portanto, as reflexões da subseção seguinte estão pautadas nesses vieses, bem como partem da seleção de trechos que constituem discursos mais amplos e completos – os quais podem ser encontrados nos apêndices do trabalho.

3.3.1 Os saberes e as vivências coletivas

A soma das singularidades pessoais e profissionais daqueles que constituem a parceria entre a escola e a acadêmica resulta, incontestavelmente, em uma comunidade, em que o diálogo e as partilhas regem os esforços para a promoção da literatura infantil e para a formação de leitores. Pensando nisso foi que optamos por, a partir deste momento, percorrer um caminho analítico considerando cada uma das 6 (seis) categorias supracitadas, por entender que mesmo sendo interdependentes, merecem ser refletidas à luz de suas especificidades. A intenção, portanto, não é avaliar, nem tampouco fazer julgamento de valor às respostas dadas pelos grupos de professoras durante as entrevistas, mas, sim, tornar este trabalho um instrumento de reconhecimento e de valorização dos esforços individuais que trouxeram ganhos coletivos.

Assim, enquanto os questionários estiveram alinhados à reflexão sobre os efeitos das *formações literárias*, a condução das entrevistas buscou verificar e compreender os efeitos das formações *teórico-metodológicas*, no sentido de refletir sobre os alcances a partir da partilha de opiniões e experiências. Logo, ao sistematizar categoricamente as falas das professoras participantes, buscamos dar a ouvir suas múltiplas vozes, as quais ecoam variados saberes voltados à mediação da leitura literária.

3.3.1.1 Concepção de leitura e de literatura infantil

No primeiro capítulo deste trabalho, baseando-nos em Annie Rouxel (2013), lançamos mão da máxima de que a compreensão sobre o que é literatura determina o estabelecimento do *corpus* que se lê e que se medeia. Com isso, ao serem questionadas sobre as suas concepções

acerca do ato de ler e da literatura infantil, levando em conta suas aprendizagens e experiências nas formações continuadas, temos a seguinte recorrência de respostas dos dois grupos focais.

Quadro 12 – As concepções de leitura e de literatura das docentes

Grupo focal A	Grupo focal B
<p>“A literatura tem qualidade. Literatura não são paradidáticos [...]” (Prof^a. Malvina);</p> <p>“Hoje eu sei que usar a literatura como pretexto para ensinar conteúdo do currículo é, na verdade, um desserviço.” (Prof^a. Bambolina);</p> <p>“Se é uma história de imaginação, porque como é que a vovó viaja e não sai de casa? [fazendo referência ao título de um livro] Porque ela imagina e literatura é isso.” (Prof.^a Chapeuzinho Vermelho)</p> <p>“Eu, pelo menos, fazia a leitura para os alunos dessas histórias que vinham no livro didático, sabe? E achava que ‘tava’ fazendo leitura de literatura infantil. E foi depois das formações que eu pude perceber a diferença.” (Prof^a. Orié);</p>	<p>“A literatura nos deixa respirar, deixa eu sentir as minhas e as nossas crianças, os nossos alunos, o que eles pensam e o que eles acham. Então, a literatura nos dá essa oportunidade de sentir as crianças mais próximas e eu acho que é uma das funções dela, essa aproximação, esse amor, essa troca entre o leitor, o ouvinte, o mediador.” (Prof^a. Obax);</p> <p>“De achar que literatura é para trabalhar conteúdo e claro que não é.” (Prof^a Emília);</p> <p>“[...] fui entendendo o que é literatura, entendendo a diferença para o paradidático porque a literatura não é pra ajudar em conteúdo de jeito nenhum, a literatura é muito mais e eu fui me encantando mais e mais.” (Prof^a. Chapeuzinho Amarelo);</p>

Fonte: Adaptado dos Apêndices D e E (2023).

Em nossa óptica, a noção de “concepção” vai muito além de uma frase objetiva como resposta à indagação sobre “o que é literatura”. Trata-se, contudo, de uma ideia que, condizente a uma consciência, manifesta-se nas entrelinhas dos discursos, das posturas e das atitudes dos indivíduos. Foi o que ocorreu nas respostas das professoras de ambos os grupos focais, na medida em que, ao serem questionadas, elas resgataram em suas memórias situações que exemplificam e/ou que ilustram os seus entendimentos sobre a literatura infantil. Nesse processo, elas fizeram as afirmações presentes no quadro 12, as quais se inserem em contextos e situações tanto em relação às participações nas formações continuadas, quanto em suas rotinas em sala de aula. Com isso, foi possível compreender, a princípio, que todas as docentes fazem uma diferenciação bastante evidente entre os livros paradidáticos e os livros literários.

As respostas selecionadas representam uma compreensão geral sobre o texto literário como um objeto voltado à fruição, à experiência estética, distanciando-o de uma perspectiva utilitarista. Ao dizerem que “a literatura tem qualidade” e, ao longo das entrevistas,

mencionarem elementos estéticos presentes em livros que exemplificam tal opinião, elas colocam a literatura em um lugar oposto ao paradidático, pois a compreendem como arte que não deve ser submissa a um conteúdo ou uma finalidade prática. Termos como “imaginação”, “sentir”, “amor” e “encantamento”, quando associados à literatura, revelam uma concepção alinhada à proposta da educação literária. Não se trata, todavia, de desmerecer os livros didáticos e paradidáticos, mas, sim, de estabelecer uma diferenciação clara entre eles em termos estruturais e funcionais, como afirmam as professoras que, por sua vez, estão alinhadas aos dizeres de Rouxel (2013). Para a autora, o processo de mudança da noção e/ou do entendimento sobre as especificidades do texto literário sofre avanços conforme a investigação, o estudo e a experiência com eles. É bem verdade, então, que as falas das professoras participantes mostram como isso ocorre na prática, na medida em que evidenciam uma “concepção extensiva da literatura”, em que o “interesse se desloca para o processo de produção e de recepção das obras” (Rouxel, 2013, p. 18), frutos de suas participações nas formações continuadas.

As seguintes afirmações confirmam tal contribuição: “*O projeto ele me trouxe um aprendizado muito grande e também ele me estimulou a leitura, que eu não tinha esse estímulo [...]*” (Chapeuzinho Vermelho); “*As formações nos trouxeram conhecimento teórico, conhecimento que a gente não recebeu na graduação.*” (Bambolina); e “*Eu pelo menos não sabia como distinguir para passar para a criança um livro paradidático de um livro literário, e aos poucos o Probex trouxe para nós esse conhecimento todo. Então, a gente vê que trabalhar com literatura é algo que precisa de estudo.*” (Obax). A seleção dessas três falas ilustram como a construção da concepção e o despertar da consciência sobre a literatura infantil é um movimento processual e contínuo, que, no caso das três, iniciou-se antes mesmo da presença do projeto de extensão na escola, já que as suas entradas laborais na instituição são datadas em 2016 e 2017. Ao mencionarem o projeto em si, é possível notar como elas reconhecem o valor dos encontros formativos que, gradualmente, ajudaram no sentido da consolidação das aprendizagens coletivas. E, nessa coletividade, tornaram-se saberes docentes, posto que são afirmações oriundas dos grupos focais A e B, com concordâncias e acréscimos das subjetividades de cada professora.

Nessa direção, cabe pontuar o fato de os diálogos entre pares que se sucederam a partir desse questionamento terem trazido à baila alguns títulos pertencentes à produção literária voltada ao público infantil, como é o caso de: “Vovó viaja e não sai de casa”, de Sylvia Orthof; “Mãenhê!”, de Ilan Brenman e Guilherme Karsten; “Não confunda”, de Eva Furnari; “Perigoso!”, de Tim Warnes; “O caso da lagarta: que tomou chá-de-sumiço”, de Milton Célio; dentre outros. Ao fazerem tais menções, as participantes deixam transparecer seus repertórios

de leitura determinantes à concepção de literatura. É válido reiterar, com isso, a concretização do objetivo das formações continuadas de serem um aperfeiçoamento profissional na área, como nos constata a professora Cachinhos de Ouro ao dizer: “[...] *Porque assim, eu acho que a gente sempre foi muito superficial, porque a gente não tinha esse conhecimento sobre literatura. A gente faz um curso de Pedagogia e a gente não aprende o que é pra aprender em relação à leitura e à literatura infantil, nem muito menos em relação às estratégias de leitura e tudo o que vocês do Probex trouxeram pra gente.*”

Ao passo que ela reconhece os feitos oriundos da parceria escola-universidade, a professora também denuncia e confirma os nossos escritos do capítulo 2 apoiados em Saldanha (2018) e Amarilha (2021) sobre os debates em torno da leitura literária e da formação de leitores não estarem com presenças consolidadas na formação inicial do(a) pedagogo(a). Desse modo, pode-se dizer que a *formação teórico-metodológica* oportunizou às professoras a descoberta sobre as especificidades do universo literário, bem como o rompimento com noções e opiniões pré-estabelecidas sobre ele. Do mesmo modo, as vozes anunciadoras dessa clareza que distingue o literário do não-literário são exemplos práticos do quão possível e necessário se faz superar a errônea escolarização da literatura (Soares, 2011) que ainda circunda os contextos escolares do nosso país. Isso, portanto, faz parte de um processo permanente de investigação, estudo e partilha, o qual irá se desdobrar e orientar as mediações materializadas em sala de aula.

Como dito, a soma do entendimento de cada professora resulta num saber plural e em comum inserido na gama de “saberes *para ensinar*”, o qual se faz presente em cada palavra, em cada frase e em cada enunciado proferido nas entrevistas.

3.3.1.2 *O auto reconhecimento e a indissociabilidade entre docência e mediação*

Ao longo das páginas, ora implícita e ora explícita, também sustentamos a defesa de que o(a) docente, inserido(a) no espaço escolar cujo objetivo pedagógico e institucional é a formação de leitores, é, organicamente, a figura de maior responsabilidade para desempenhar o papel de mediador de leitura e, assim, alcançar tal vislumbre. Desde a escrita do TCC, mote para esta dissertação, inquietamo-nos com a questão do auto reconhecimento pelas docentes enquanto mediadoras, fato que, como já mencionado, justifica a expressão “Nós, professoras-mediadoras” presente no título. Posto isso, tivemos a preocupação em levantar esse debate durante as entrevistas, com o fito de estimular as falas das participantes em relação a si próprio nesse universo discursivo sobre o ato de mediar.

Sem seguir uma sequência rígida de questionamentos, afinal, o roteiro das entrevistas esteve passível de adaptação ao contexto situacional da coleta de dados, buscamos entender não apenas se as professoras reconhecem a importância e a necessidade da ação mediadora na prática docente, mas, também, as justificativas de suas opiniões, motivando-as a olhar para si a ponto de se reconhecerem ou não como professoras-mediadoras. No curso da coleta e com a sistematização das falas presentes no quadro a seguir, constatamos, sob o ângulo delas, que “mediar” a leitura na escola é verbo a ser conjugado na primeira pessoa do plural.

Quadro 13 – A consciência e o auto reconhecimento da mediação inerente à docência

	Grupo focal A	Grupo focal B
O que é mediar?	<p>“[...] mediar a leitura é você fazer com que aquela história chegue até o aluno. [...] São formas de passar aquelas histórias para as crianças.” (Profª. Orié)</p> <p>“[...] é a gente ser essa ponte entre a criança e o texto literário, e também colaborar na construção de sentido do texto [...] construir junto com a criança o sentido do texto. [...] fazendo a seleção, enfim..., tudo o que está implicado nesse processo de prática de leitura.” (Profª Bambolina)</p>	<p>“Quando a gente tem esse critério de escolha, também é importante, também é mediação [...] Estimular eles na leitura e eles se tornarem leitores.” (Profª Emília)</p> <p>“[...] a mediação ela já começa na escolha do livro.” (Profª Cachinhos de Ouro)</p>
Eu sou mediadora?	<p>“Eu tenho certeza que ainda tenho muito para caminhar para me tornar boa mediadora, mas a gente vai tentando, fazendo tudo o que falamos.” (Profª. Orié)</p> <p>“A gente está tentando fazer com que aquela história chegue até aquela criança, que eles sintam, que percebam muitas coisas da vida também pelos livros.” (Profª. Malvina)</p> <p>“Eu me considero uma mediadora de leitura. Se é boa ou se é ruim, aí é outro detalhe [...] a partir do momento que a gente [...] faz esse trabalho de selecionar uma obra de literatura</p>	<p>“[...] nós somos mediadoras nesse sentido... Que a gente consegue estimular o prazer da leitura nas nossas crianças, [...] de como a gente apresenta e lê o livro pra eles [...]” (Profª Emília)</p> <p>“A gente pode transformar uma criança, né?! E hoje a gente faz isso também através da literatura. Quando a gente [...] se preocupa com o que vai ler [...] quando tem uma postura pra ler [...] Eu sou uma mediadora porque eu me preocupo com todo aquele clima e ritual. Nós somos sim mediadoras.” (Profª. Obax)</p> <p>“Todas nós somos mediadoras. [...] eu acho que mesmo quem não era se tornou.” (Profª. Cachinhos de Ouro)</p>

	está fazendo a mediação. Então, eu acredito [...] que sou uma mediadora de leitura.” (Prof ^a . Bambolina)	“[...] eu sou mediadora, mas eu pretendo aprender muito mais para melhorar.” (Prof ^a . Ombela) “Somos mediadoras, mas sempre em formação.” (Prof ^a . Chapeuzinho Amarelo)
--	--	--

Fonte: Adaptado dos Apêndices D e E (2023).

A flexibilidade própria do instrumento de pesquisa, sobretudo da forma como foi aplicado, isto é, com grupos focais, culminou com encadeamento de opiniões expressadas tanto de maneira objetiva quanto subjetiva. Algumas professoras trouxeram mais detalhes em seus enunciados, enquanto outras mantinham-se mais precisas em suas respostas, porém, foi unânime, nos dois grupos, a concordância sobre o auto reconhecimento. Quando observamos as respostas dadas às variantes da indagação “O que é mediar”, o Grupo A revela como entendimento a ideia do estar “entre” as crianças e os livros, de tal maneira que o docente deve valer-se de “formas” para promover o encontro entre tais sujeitos e tais objetos. Além disso, mencionam a seleção de livros como atitude intrínseca ao ato de mediar, perspectiva que se coaduna com o que pensam as professoras do Grupo B, ao indicarem a ocorrência da mediação ainda na avaliação e escolha daquilo que vai ser lido, movimento que antecede a leitura e a vivência com os livros junto aos alunos em sala de aula.

Essa consciência coletiva configura-se como um importante ganho ao aperfeiçoamento profissional, pois, se a formação do leitor é processual, as investidas para efetivá-la iniciam-se em uma espécie de “bastidor”, que nada mais é do que o planejamento pelo professor, por onde perpassa, principalmente, a seleção dos títulos que serão ofertados aos pequenos leitores. Esse é um aspecto que falaremos mais detidamente na subseção 3.3.1.3, entretanto, a sua presença no debate sobre consciência e auto reconhecimento é de grande valia à reflexão sobre docência e mediação como elementos indissociáveis. Com isso, se analisarmos tais respostas à luz do nosso arcabouço teórico, é possível verificar um alinhamento discursivo, especialmente com a segunda e a terceira seção do primeiro capítulo, quando fundamentadas por Munita (2014) e Cerrillo (2002), defendemos como função do professor-mediador o acompanhamento, a orientação e a motivação durante o contato e as experiências das crianças com os livros, tudo isso buscando fomentar “[...] as primeiras tendências leitoras, consolidando-as com as estratégias mais adequadas em cada momento” (Cerrillo, 2002, p. 43, tradução nossa).

O referido autor também ressalta alguns requisitos necessários ao mediador e, dentre eles, neste momento, chamamos a atenção para a indispensabilidade de “crer firmemente em

seu trabalho de mediador” (p. 30). Significa, então, além de reconhecer a relevância desse papel, se auto reconhecer e se auto afirmar como tal, princípios que fazem parte da identidade docente. Quando na seção 2.2 discorreremos sobre essa questão à luz dos dizeres de Imbernón (2010), chamamos atenção, também, para a identidade docente como um elemento importante da e para a profissão, cuja construção dá-se, inclusive, nas vivências e experiências nas formações continuadas. Sabendo disso, as falas das professoras se tornam confirmações do alcance exitoso atingindo pelas *formações literárias e teórico-metodológicas* no que tange ao auto reconhecimento de si e do outro como professoras-mediadoras dotadas de fundamentações, habilidades e suportes necessários à performance com os livros.

Assim, considerando as respostas delas ao serem indagadas sobre se reconhecerem ou não, percebemos o aflorar do senso de coletividade, tendo em vista que o verbo mediar aparece repetidas vezes conjugado tanto na primeira pessoa do singular quanto do plural. Trata-se, portanto, de um duplo efeito: a construção da identidade docente com a especificidade da medição. Um exemplo são as falas das professoras Malvina, Obax e Emília ao afirmarem, respectivamente, que são mediadoras quando: “*a gente apresenta e lê o livro para eles.*”, considerando os momentos em que “[...] *se preocupa com o que vai ler, quando tem uma postura para ler, quando me preocupo com todo aquele clima e ritual [...]*”, isso com o intuito de que os leitores “[...] *percebam muitas coisas da vida também pelos livros*”.

Nesse movimento de auto afirmação, as entrevistadas narram situações cotidianas em que realizam uma série de ações voltadas à promoção dos livros. Em sala de aula, na biblioteca, nos corredores da escola ou nos “bastidores” da performance junto às crianças, cada uma anuncia: “eu faço...” e, ao partilharem com o grupo, as demais se reconhecem nas afirmações. Cada uma com a sua subjetividade, concordam com as outras e se preocupam sempre em acrescentar: “nós fazemos...”. Assim, gradualmente, o “eu me considero mediadora” é transformado em “nós somos mediadoras”, com a firmeza e a convicção daquelas que partilham não somente opiniões, mas espaços, situações, vivências e saberes no cotidiano escolar em que o texto literário se faz presente firmemente. Portanto, é cabível dizer que, ao participarem das formações oriundas da parceria escola-universidade, as docentes foram sujeitos de seus próprios processos formativos, como preconiza Imbernón (2010, p. 78) ao assegurar a relevância do “eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos”, somando-se a Pimenta (1999) ao atestar que a identidade profissional se constrói, inclusive:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo,

de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes [...] Assim como a partir de sua relação com outros professores [...] (Pimenta, 1999, p. 19).

Outra constatação cabível de destaque diz respeito a noção delas sobre “ser mediadora” como uma função longe de ser estática e finita. Nesse caso, a identidade à qual se refere a supracitada autora tem a mediação como dimensão inerente à docência e, mais especificamente, está em contínuo estado de aperfeiçoamento, como bem pontuam as professoras Cachinhos de Ouro, Ombela e Chapeuzinho Amarelo, todas pertencentes ao Grupo B. Em suas respostas, elas revelam suas certezas sobre quem são e o que realizam, acrescidas pela consciência de que estão sempre em processo de formação e aprendizado, os quais são responsáveis por potencializar aquelas que exerciam a mediação e por “tornar aquelas que ainda não eram mediadoras”. A professora Bambolina, pertencente ao Grupo A, traz à baila a questão da qualidade da mediação ao dizer: “*Eu me considero uma mediadora. Se é boa ou se é ruim, aí é outro detalhe.*” Diferenciando-se das demais docentes, a referida não adjetiva os seus feitos, mas, paradoxalmente, segue sua fala dizendo: “[...] *a partir do momento que a gente faz esse trabalho de selecionar uma obra de literatura, está fazendo uma mediação.*” Parece-nos, com isso, que a professora reconhece os caminhos positivos por onde trilha, todavia, prefere recuar quando se trata de qualificar suas próprias ações diante das colegas de trabalho, possivelmente buscando evitar uma autopromoção que viesse a gerar algum sentimento de comparação entre as entrevistadas do grupo.

Nessa direção, conseguimos perceber os limites da exposição, afinal, apesar de dividirem o mesmo espaço escolar e as mesmas situações formativas, cada vivência e cada experiência é única, o que, de certo modo, limita a autoafirmação perante o coletivo, mas não a aponto de omitirem suas trajetórias, nem tampouco invalidarem as de outrem. Logo, com nuances e camadas, subjetividades e singularidades, as professoras confirmam o êxito dos propósitos das ações de extensão na escola, na medida em que concretizam, tanto pessoalmente quanto profissionalmente, a seguinte frase de Imbernón (2010, p. 81): “a formação deve passar da ideia de ‘outros’ ou ‘eles’ para ‘nós’”.

3.3.1.3 Avaliação e seleção do texto literário

Para analisar os dados a partir desta categoria, cabe recobrar a máxima defendida ao longo dos capítulos anteriores de que a avaliação e a seleção do texto literário configura-se como um “saber *para* ensinar”, haja vista tratar-se de um conhecimento e de uma ação indispensável ao docente-mediador em relação ao *corpus*. Tal saber alinha-se diretamente ao

saber contemplado na primeira categoria analítica – Concepção de leitura e literatura infantil – na medida em que os critérios adotados e usados para avaliar e selecionar os livros são definidos, principalmente, pelo que se entende e/ou se conhece sobre a produção literária e pela sua diferenciação clara daquelas não-literárias. Desse modo, convém salientar que as respostas das entrevistadas às indagações sobre essa questão confirmam e potencializam as análises tecidas na subseção 3.3.1.1. O quadro a seguir nos ajuda a visualizar os critérios adotados:

Quadro 14 – Critérios adotados pelas professoras para avaliação e seleção dos livros

Grupo focal A	Grupo focal B
<p>“Eu vou primeiro pela capa [...] e o título. Aí depois vou ler e fico tentando me colocar no lugar das crianças, se elas iriam se interessar em ouvir aquelas histórias ou não. [...] Eu procuro os que tenham um leve humor. Por exemplo, eu já li aquele “Mãenhê!” e terminei chorando no final. Então, eu procuro não seguir livros assim, só uns que sejam mais alegres pra mim.” (Prof^a Orié)</p> <p>“Eu sempre olho a capa ou dependendo se eu tiver interessada... Às vezes eu acabo gostando e os meninos não. Eu procuro pela linha das características da turma, né? Do que eles gostam. Mas eu também vou pelo meu lado. Também as vezes eles gostam e eu não.” (Prof^a Malvina)</p> <p>“Você às vezes tem um livro que é uma capa linda [...] Você abre e não tem aquilo que achou que pela capa ia ter um conteúdo maravilhoso dentro [...] Eu procuro aquele livro que eu gosto, mas também penso neles para dar certo [...]” (Prof^a Chapeuzinho Vermelho)</p> <p>“[...] eu escolho os livros dependendo dos objetivos. Se for uma obra que eu esteja procurando pra divertir... Ou se estiver procurando alguma coisa para diversificar o repertório. Mas se eu entrar na biblioteca sem objetivo, sem ter em mente um tema ou gênero [...] a primeira coisa é olhar a capa. [...] Depois que a capa me cativa, tem o projeto gráfico, o tamanho do livro, se é de capa dura ou não, se tem ilustrações com um toque estético que eu possa considerar, que</p>	<p>“Aprendi a observar o perfil leitor da minha turma para ter um critério [...] eu aprendi o meu perfil leitor também, eu fui entendendo que prefiro mais os livros com humor, que me façam rir, mas também sei que meus alunos gostam de outros tipos de livros e eu busco suprir os gostos deles também.” (Prof^a. Chapeuzinho Amarelo)</p> <p>“Antes eu não sabia escolher porque não tinha muita clareza sobre a diferença do literário para o paradidático [...] atualmente, o meu critério mais forte são os autores, porque eu entendo que cada autor tem suas características de escrever e ilustrar e isso se torna diverso [...] prezo muito pelos autores que eu já conheço, mas também estou aprendendo outros novos [...] quando a gente vai fazer a visita [à biblioteca da escola] eu faço uma pré seleção [...] para eles escolherem para a gente ler no final da visita [...] Eu olho para as ilustrações, para a forma como o tema é contado na história, para os elementos paratextuais [...] (Prof^a. Obax)</p> <p>“[...] eu observo como eles reagem nas leituras e depois quando vou escolher fico imaginando se eles iriam gostar daquela ou não, se vão se interessar... E eu também sigo muito as indicações das minhas parceiras [...] e eu levo para os meus meninos” (Prof^a. Ombela)</p> <p>“[...] meu critério depende da turma [...] eu seleciono livros por autores também, os que mais circulam nas mãos das colegas e que aprendemos nas formações que são de boa</p>

<p>vai despertar o senso estético da criança...” (Prof^a. Bambolina)</p>	<p>qualidade, mas também priorizo livros que mexe muito com o imaginário [...] já que a faixa etária nos ajuda também no perfil, no que eles gostam, no que eles entendem... Também observo bastante as ilustrações, se são mais elaboradas e não são simples [...] histórias que tem repetição ou acumulação.” (Prof^a. Emília)</p> <p>“Primeiro eu olho como eles estão naquela semana, do que precisam, qual história seria válida para aquele momento em que a turma está. Eu também gosto muito de levar livros que falam de rei, porque eu vejo que sempre tem humor e eles gostam bastante [...] Também histórias de repetição [...] considero os autores que a gente lê com frequência na escola [...] Então, eu analiso, eu vejo o que eles pedem [...] E também tem as indicações das colegas que eu vejo que é bom ou não, se vão gostar ou não e levo para a turma. (Prof^a. Cachinhos de Ouro)</p>
--	---

Fonte: Adaptado dos Apêndices D e E (2023).

Em uma primeira análise dos dados, é possível verificar que ambos os grupos focais estão, mais uma vez, alinhados. Isso significa dizer que há uma recorrência de critérios apresentados, igualmente, por todas as nove professoras, tendo como diferença apenas o grau de objetividade em algumas respostas. Em cadência, se faz necessária uma análise de acordo com as premissas de Colomer (2017) e Cardona (2003) sobre os critérios de seleção, as quais foram sistematizadas no Quadro 1, presente no primeiro capítulo, cuja organização dá-se em **critérios textuais**, **critérios paratextuais** e **critérios extratextuais**. Sabendo que a discussão em torno da palavra “critério” deve ser isenta de padronizações e engessamentos, sobretudo em se tratando da literatura infantil e a sua pluralidade do *corpus*, pode-se dizer, desde já, que as professoras aprenderam, como bem indicam em suas falas, a ponderar cuidadosamente os elementos internos e externos das obras, o que se coaduna com suas concepções sobre a literatura endereçada às crianças.

Em relação aos **critérios textuais** adotados, houve uma significativa repetição dos elementos: temas, estrutura verbal e ilustrações. Dentre as entrevistadas do Grupo focal A, apenas a professora Orié cita objetivamente a escolha de livros que tenham humor, enquanto a professora Bambolina faz menção a presença de ilustrações com “toque estético”. Já dentre as professoras do Grupo focal B, é a professora Obax que chama atenção para o cuidado com as

ilustrações e com a “forma” como é narrada a história, e, junto a ela, a professora Emília, que analisa se as ilustrações são “mais elaboradas e não são simples”, bem como considera histórias que tenham “acumulação” e “repetição”. Ambos os elementos somados ao “humor” também aparecem neste grupo, quando a professora Cachinhos de Ouro os menciona como critério de escolha e acrescenta a seleção por obras que tematizem “reis” e afins. Fazendo um comparativo de tais indicativos com as respostas analisadas na seção 3.3.1.1, nota-se um alinhamento importante, visto que as supracitadas professoras foram as mesmas que, ao serem indagadas sobre as suas concepções de literatura, apresentaram respostas que atestam a clareza na diferenciação dela dos livros paradidáticos a partir das sensações e dos sentimentos que apenas o texto literário é capaz de provocar e despertar, afinal, sua maior característica é o teor estético.

Com isso, pode-se constatar a postura crítica das professoras em relação ao processo de avaliar e selecionar livros cujo teor se materializa nas múltiplas nuances do texto verbal e do texto visual. No entanto, vale pontuar a não menção específica do elemento “gênero”, de tal maneira que nenhuma das professoras evidenciou suas distinções de critérios voltados, por exemplo, a textos poéticos e aos textos narrativos, dado que, em nossa análise, não foi possível de ser contemplado. Reconhecemos ter sido um deslize por parte da entrevistadora, que influenciada pela cadência de perguntas e respostas no ato da coleta de dados, esqueceu-se de dar destaque a essa diferenciação. Apesar disso, compreendemos tal falta como uma consequência natural do processo de pesquisa, o qual não acarretou prejuízo à constatação de que, nitidamente, os grupos focais adotam e utilizam, em maior e em menor grau, os critérios textuais para avaliar e escolher o(s) *corpus* de suas mediações.

No que tange aos **critérios paratextuais**, há menção aos elementos: capa, título, projeto gráfico (tamanho, formato) e autores. Nesse caso, foi possível perceber uma maior recorrência nas respostas do Grupo focal A. Isso porque todas as professoras afirmam, inclusive em tom confessional, que avaliam primeiramente a capa. Em especial, a professora Bambolina justifica: “Apesar de a gente falar aquele clichê de que não devemos julgar um livro pela capa, mas é a capa que eu acho que chama a gente.” Nota-se que a afirmação é feita com os verbos conjugados na primeira pessoa do plural, confirmando o senso de coletividade verificado na subseção 3.3.1.2, em que houve um reconhecimento do caráter individual e, ao mesmo tempo, coletivo da mediação, seus saberes e fazeres. Logo, sem discordância entre as partes, a capa assume o primeiro lugar na sequência de critérios adotados pelas professoras do Grupo A. Por sua vez, apenas no Grupo focal B houve a menção, pelas professoras Obax, Emília e Cachinhos de Ouro, ao “autor” como um critério, levando em conta aqueles que fazem parte dos seus próprios repertórios literários.

Em se tratando dos **critérios extratextuais**, foram apontados a indicação literária, os objetivos de mediação, aspectos da recepção leitora das crianças, bem como tanto o perfil leitor da turma quanto o perfil da própria professora-mediadora. O movimento de sugestão e partilha dos livros entre e pelas próprias colegas foi pontuado por três professoras do Grupo B, dado pertinente à validação de nossa máxima presente no capítulo 2 sobre os sujeitos da escola constituírem uma comunidade de leitores. Vale observar como um contexto escolar nutrido pelo comprometimento dos adultos na promoção da educação literária contribui com um processo cíclico de avaliação e seleção do *corpus*: cada mediador se vale dos próprios critérios textuais e paratextuais aprendidos nas formações para escolher e ofertar aos seus leitores, os quais, gradualmente, tendem a apresentar gostos, preferências e opiniões durante a recepção, fator determinante para que o livro seja ou não seja sugerido/compartilhado/indicado às demais professoras-mediadoras. Nesse movimento, a circulação das obras nas mãos dos leitores adultos e infantis da escola torna-se um critério extratextual, além de sustentar o diálogo entre pares próprio da comunidade de leitores defendida por Cosson (2020b).

Como saldo positivo dessa dinâmica coletiva, tem-se o perfil da turma como mais um critério, o qual resulta das observações pelas professoras às recepções das crianças durante as práticas de leitura. A professora Malvina, do Grupo A, diz observar as “características da turma”. A ela soma-se as professoras Chapeuzinho Amarelo, Ombela, Emília e Cachinhos de Ouro, quando dizem ponderar as reações, os comportamentos e as falas das crianças a partir de um texto lido. É, portanto, uma preocupação de extrema relevância se consideramos a nossa defesa por uma mediação cuja leitura se dê *com* as crianças e não *para* elas, sendo necessário, então, dar a ouvir e a observar suas posturas, comportamentos e falas, ações definidoras para a construção do gosto e das preferências literárias específicas de cada turma. Pode-se atestar, com isso, tal feito por parte das entrevistadas, sobretudo quando as suas respostas partem das mediações realizadas nas turmas em que atuaram durante o período de realização da entrevista.

Há que ressaltar, ainda, o dado de que as participantes levam em conta suas próprias preferências de leitura no ato da seleção. Percebe-se como as respostas de todas elas deixam transparecer que, mesmo com o estabelecimento dos critérios textuais e paratextuais, os livros passam pelo crivo avaliativo de cada uma de acordo com os seus próprios perfis leitores. Aqui chamamos atenção, primeiramente, para a fala da professora Obax quando ela revela fazer uma “pré-seleção” de títulos os quais serão, posteriormente, eleitos pelos alunos como a “leitura do dia”. Em seguida, destacamos a fala paradoxal da professora Orié no momento em que comenta acerca da sua postura de se colocar no lugar dos leitores quando vai selecionar uma obra, e se contradiz ao afirmar que prioriza os livros que são mais “alegres” para ela. Diante desses dois

exemplos, vale reiterar a perspectiva adultocêntrica que permeia a mediação de leitura e, principalmente, a seleção do *corpus*, visto que, embora seja o adulto o responsável pela promoção, deve-se ter cuidado com a tendência a valorizar a própria preferência em detrimento daquela(s) mostrada(s) pelos pequenos leitores.

Mediante ao exposto, depreende-se as caras contribuições advindas não apenas das formações continuadas, mas, também, da própria dinâmica dialógica que rege o contexto escolar quando o assunto é avaliar e selecionar o texto literário que será lido, visto, ouvido e sentido pelas crianças. Já que concebem a literatura infantil como produção dotada de elementos estéticos responsáveis por torná-la “arte”, conforme concluímos desde a análise das primeiras respostas das entrevistadas, o conjunto de critérios por elas adotado alinha-se de maneira coerente às suas concepções, afinal, como atesta Reyes (2012, p. 28) ao se referir ao docente que promove a leitura literária: seus saberes e fazeres “[...] abre[m] portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores.”

3.3.1.4 *Modos de ler e de mediar*

As portas e os caminhos mencionados pela supracitada autora são atravessados e percorridos no ato da leitura, nas vivências práticas e na experiência construída a partir das situações de encontro entre o adulto, o livro e as crianças. Nessa subseção, dedicamos atenção a “como” as professoras leem e medeiam, atentando-se para as mudanças e/ou permanências resultantes de seus processos formativos viabilizados pelo *Cultura literária*. Para trazer à tona essa categoria analítica, filtramos as respostas que continham descrições e/ou narrações de práticas de leitura, com o intento de constatar se os saberes docentes verificados nas páginas anteriores se materializam enquanto fazeres pedagógicos. Para tanto, organizamos as falas no quadro a seguir:

Quadro 15 – Como a leitura e a mediação são materializadas

	<p>“Eu acho que a contribuição das formações foi muito gratificante, sabe? Colaborou demais porque eu, particularmente, antigamente, lá atrás, se eu pegasse um livro para ler com os meninos, eu iria ler só para apresentar o tema e os meninos conhecerem a história. A partir das formações é que a gente viu que pode explorar várias coisas no livro. Eu jamais, antes das formações, tinha explorado a capa. Eu não fazia um momento “antes”, eu não fazia momentos “depois”. Então, assim, as formações, ela[s] trouxe[ram] uma outra visão do que a gente fazer com os livros infantis, com a literatura [...]”; “Eu começo explorando a capa, exploro o título, vou perguntando do que que eles acham que a história vai tratar. Por</p>
--	--

<p>Grupo focal A</p>	<p>exemplo, ano passado eu li “O perigoso” para eles e antes eu levei uma caixa, levei um jacaré de brinquedo e fui mostrando pra eles, perguntando o que eles achavam [...] Então, a gente fez todo aquele movimento a partir da capa pra depois eu começar a história em si.” (Prof^ª. Malvina)</p> <p>“Então, antes das formações, eu lia pensando o conteúdo que eu ia aplicar na sala de aula. Então, se eu fosse, por exemplo, trabalhar com a consoante B eu procurava um livro que falasse de B de bola.”; “E, depois do projeto, sobretudo quando a gente trabalhou as estratégias de leitura, eu comecei a pensar o antes e o depois. Eu sempre faço a opção pela proferição, né?! Me sinto mais segura. [...] Depois das formações eu comecei a me sentir mais curiosa de encontrar práticas de leitura que ajudasse, e daí foi quando eu conheci o Chambers, as conversas literárias e a importância de conversar. [...] Tenho a preocupação de fazer esse antes bem elaborado. A exploração dos elementos pré textuais, depois das formações, sempre estão presentes. Não só o que diz a capa, mas também o autor, a editora... [...] A história da “Lagarta que tomou chá de sumiço”, quando eu li, o meu foco foi nas conversas literárias e no antes da leitura, daí, a gente preparou uma mesa com chá e tudo mais. [...] Minha ênfase maior é nesse antes para as crianças fazerem inferências da história.” (Prof^ª. Bambolina)</p> <p>“Eles vão para a biblioteca e eu deixo eles a vontade. Eu percebo que eles têm um carinho de escolher o livro, sabe? [...] Você sabe quando você está sendo uma boa mediadora: é quando os alunos te respondem isso na leitura. E muitas crianças falam: “Tia, a senhora cada dia melhora um pouquinho na leitura.”; “Tia, hoje a senhora contou belíssimo a história.” Então, eu acredito que eu estou aprendendo também.” (Prof^ª. Chapeuzinho Vermelho)</p> <p>“Antes eu lia por ler, como muitos dizem e chamam de leitura deleite. Agora sabemos que tem que trabalhar o “antes” [...] Geralmente eu vou logo pelo título e pergunto o que eles acham que vai ter na história [...] Até com a ilustração também. Eu pergunto o que é que eles acham que aquela ilustração está mostrando para, a partir daí, começar a leitura mesmo.” (Prof^ª Orié)</p>
<p>Grupo focal B</p>	<p>“Pelo menos a equipe mais antiga tá bem mais apropriada, viu? [...] A aprendizagem e o olhar diferente que a gente hoje tem para aprender a ler literatura, porque eu até já li isso em algum lugar... Acho que foi no livro de Rildo Cosson que eu tenho aqui, que eu comprei, que ele diz justamente isso, de como aprender a ler livro de literatura, não qualquer livro.”; “O que eu fazia antes e hoje não faço mais é abrir um livro e começar a ler, buscando o silêncio da turma, como forma de chamar atenção mesmo. [...] E aí hoje eu sei que isso é um erro, porque era errado pegar um livro literário principalmente e começar a ler do nada, no meio da zoada da turma até as crianças irem se organizando para ouvir. Hoje eu não faço mais isso, claro.” [...] o conhecimento prévio eu sempre procuro fazer. Também procuro dar ênfase aos elementos da capa antes de abrir o livro, converso com eles sobre o autor, sobre a forma como ele escreve ou ilustra...” (Prof^ª. Obax)</p>

	<p>“[...] antes de vocês, a gente fez e fazia do jeito que a gente sabia e do jeito que era solicitado. Quando o projeto chegou na escola, muita coisa mudou. Eu digo até que eu acho que eu não lembro mais nem muito do que eu fazia. E olhe que eu não faço nem a metade do que muitos colegas minhas fazem porque gostam mais ainda [...]” (Prof^a Cachinhos de Ouro)</p> <p>“Eu não faço mais isso não. Foi a única vez que eu levei uma história sem conhecer o livro antes.” (Prof^a Emília)</p> <p>“Tanto abria o livro e contava sem nunca ter lido a história, sem fazer predição, sem fazer nada... E uma coisa que eu não fazia e hoje faço é mostrar as imagens, as ilustrações. Antes eu tentava fazer... ler a história com entonação, com isso, com aquilo pra chamar atenção dos meninos, mas as imagens eu nunca mostrava. Hoje eu vejo como é importante, né? Porque às vezes as imagens falam mais do que o texto.” (Prof^a. Chapeuzinho Amarelo)</p> <p>Eu também já levei livro sem ler antes e não faço isso mais não, viu?!” [...] Eu começava, só falava o nome do autor, do ilustrador e começava a história. Hoje não. Eu já começo com a predição, com o “antes”, sabe?” Eu começo assim, principalmente fazendo perguntas que tem a ver com a história pra eles irem adentrando, né? Relacionando... Como inferência mesmo.” (Prof^a. Ombela)</p>
--	--

Fonte: Adaptado dos Apêndices D e E (2023).

A opção por transcrever as respostas de forma sistematizada se justifica pela necessidade de, como nos propomo, atribuir às professoras o lugar de enunciação neste trabalho. Ao partilharem suas vivências enquanto mediadoras, inclusive dando exemplos de situações para ilustrar suas falas, conseguimos compreender com maior profundidade os alcances das *formações teórico-metodológicas*. Se resgataremos os escritos do Quadro 2, onde discorreremos sobre as práticas de leitura literária propostas pelos autores e autoras aos quais nos ancoramos, e as informações presentes no Quadro 6 sobre os temas das formações ofertadas ao longo do triênio, podemos fazer um comparativo de ambos com os dados revelados no Quadro 15 por meio das respostas das professoras, no sentido de verificar os alcances e os aprendizados oriundos do processo de aperfeiçoamento profissional. Ao fazê-lo, identificamos os seguintes ganhos:

- I. Conhecimento e domínio do arcabouço teórico e metodológico que fundamenta a mediação e a leitura literária;
- II. Realização de uma performance mediadora alinhada aos pressupostos, com posturas e ações dialógicas entre o texto literário e o leitor;

III. Consciência em relação à aprendizagem do novo, às ressignificações de suas *práxis* e à potencialização daquilo que já realizavam.

Trata-se de uma constatação condizente às proposições das ações de extensão, a qual mostra-se como um *feedback* para as iniciativas e o comprometimento de todos os envolvidos na construção de uma cultura literária na escola. Nessa direção, pode-se conferir o ganho **I** de forma explícita nas respostas das professoras Bambolina, quando ela menciona as premissas de Aidan Chambers (2007a; 2007b) e Cecília Bajour (2012) em relação às conversas literárias pós leitura, e da professora Obax, quando cita Rildo Cosson (2014; 2020a; 2020b) e seus ensinamentos relacionados a ação e os efeitos da leitura de literatura. De modo implícito, percebe-se a presença dos estudos sobre as estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998), Renata Junqueira de Souza e Cyntia Giroto (2010) nas falas de quase todas as entrevistadas. Sobre isso, cabe dizer que, durante as falas, tanto o Grupo A quanto o Grupo B deixaram transparecer seus conhecimentos sobre as práticas de leituras sistematizadas nas etapas “antes”, “durante” e “depois” da leitura, bem como demonstraram domínio dos conceitos de “conhecimento prévio”, “inferência”, “visualização” e “perguntas ao texto” enquanto estratégias metacognitivas.

Em cadência, o ganho **II** é perceptível com maior nitidez nas falas de Bambolina e Chapeuzinho Vermelho, pois ambas resgatam em suas memórias e partilham situações de mediação que exemplificam como, de fato, a teoria e a metodologia são aplicadas na prática. Nas respostas das demais professoras, tal dado se faz presente nas entrelinhas de cada afirmação que é precedida pelo enunciado “eu faço...”, “eu já fiz” e “nós realizamos”. Certamente, as falas proferidas nesse momento tendem a carregar certo grau de autopromoção com intenções comparativas entre os próprios feitos e os do grupo. Todavia, há que se reconhecer a firmeza nas narrações/descrições e a riqueza de detalhes das circunstâncias que eram anunciados em suas respostas, cuja verificação com maior afinco pode ser feita na leitura dos Apêndices D e E, onde constam as transcrições das entrevistas com os dois grupos focais. Além disso, importa salientar sobre a minha posição privilegiada de observar as situações e as enunciações, justamente por estar no “entre-lugar” em relação à escola e à universidade. Isso significa dizer, em outras palavras, que é possível atestar a veracidade dos discursos, uma vez que as minhas vivências cotidianas enquanto docente-medidora junto às entrevistadas me permitiram presenciar aspectos de suas performances, igualmente, durante as formações, acontecia o compartilhamento de práticas e vivências tal qual ocorreu durante a entrevista qualitativa, resultando, em suma, na comprovação de dados.

É evidente, portanto, a ocorrência de mediações que privilegiam a experiência estética dos leitores na medida em que as professoras realizam proferições, contações de histórias, leitura compartilhada e leitura silenciosa, por exemplo, conduzidas por posturas que viabilizam os diálogos, as conversas e, principalmente, a escuta e o respeito entre os leitores e os mediadores. Outrossim, por meio das menções a títulos da literatura infantil, nota-se a consequência positiva do estabelecimento de critérios para seleção dos *corpora* ao darem margem para uma exploração cuidadosa e atenta dos elementos pré-textuais e textuais das obras. As perguntas, as indicações, os direcionamentos e as orientações feitas pelas entrevistadas mostram o alinhamento entre o saber e o fazer docente-mediador. Sobre essa reflexão, aqui cabe citar Jorge Larrosa (2015) quando ele discorre sobre a relação entre o ensinar, o aprender e o ler sob a óptica da ação docente:

Ler não é um dever no sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa. E é uma dívida e uma tarefa – a dívida e a tarefa da leitura – que o professor dá quando remete o texto. Uma dívida é a responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado. Uma tarefa é algo que nos põe em movimento. Por isso, dar o texto é oferece-lo como um dom e, nesse mesmo oferecimento, abrir uma dívida e uma tarefa, a dívida e a tarefa da leitura, a dívida que só se salda assumindo a responsabilidade da leitura, a tarefa que só se cumpre no movimento de ler (Larrosa, 2015, p. 140).

Considerando esse processo de dívida e de tarefa dito pelo referido autor, chamamos atenção, agora, para o ganho **III**, por configurar-se uma extensão das apreensões feitas na subseção 3.3.1.2 acerca do auto reconhecimento por parte das docentes como mediadoras de leitura. Isso porque as respostas do Quadro 15 indicam a transcendência dos saberes para além do plano da consciência, de tal maneira que, ao serem incentivadas a fazerem uma autoanálise considerando os momentos “antes das formações” e “depois das formações”, as professoras revelam mudanças e ressignificações de seus feitos no trato com literatura infantil. A professora Malvina fala sobre ter aprendido a explorar a materialidade do livro durante a prática de leitura, enquanto a professora Bambolina destaca a mudança na intencionalidade e no objetivo da mediação, saindo do aspecto utilitário para o da fruição. Chapeuzinho Vermelho fala sobre conseguir observar os comportamentos e as falas dos pequenos leitores, do mesmo modo que Ori e Obax enfocam a compreensão e a aplicabilidade dos procedimentos de mediação de leitura, sobretudo no que tange à exploração da etapa “antes” da leitura como estratégia de motivação. Por sua vez, as professoras Emília, Chapeuzinho Amarelo e Ombela dizem terem aprendido na prática e com as crianças a necessidade e a importância da leitura prévia do livro,

o que se configura, também, como uma movimento de avaliação e seleção do texto literário antes do seu compartilhamento com os leitores.

Para umas, a imersão em um contexto escolar que privilegia a educação literária proporcionou as descobertas teóricas, metodológicas e práticas; para outras, a ressignificação de crenças e de posturas; mas, para todas, propiciou o comprometimento com o próprio processo de aperfeiçoamento profissional voltado à mediação. Diante de tais considerações, é cabível afirmar sobre a existência de múltiplos modos de ler e de mediar, cada um munido por subjetividades pessoais e profissionais que, quando somados, totalizam um cenário de férteis e potentes experiências pedagógicas, sempre fundamentado e sustentado por uma base teórico-metodológica que defende a formação estética de crianças leitoras e a formação contínua de seus mediadores.

3.3.1.5 *Formação da criança leitora na prática*

Conforme viemos discutindo os aspectos que circundam as mediações das professoras foram surgindo, tanto nas linhas quanto nas entrelinhas, os pormenores dos processos de formação leitora da(s) criança(s), visto que a todo momento as entrevistadas preocupavam-se em narrar e em descrever situações de leitura com as suas turmas. Porém, a atenção para a presente categoria analítica faz-se necessária com maior afinco por entendermos que, ao atribuímos às docentes o lugar de enunciação também estamos valorizando as manifestações infantis – por meio de suas múltiplas linguagens –, sobretudo no que tange às falas. Em outras palavras, aqui dedicamo-nos a salientar as perguntas, respostas e comentários das crianças a partir das vozes das professoras, no sentido de apontar como, de fato, o processo formativo delas materializa-se cotidianamente. Assim, com as respostas filtradas no Quadro 16, podemos fazer um comparativo com a(s) discussão(ões) tecida(s) na seção 2.3, com o fito de angariar confirmação no tocante aos alcances de uma escola que, ao dar as mãos à Universidade, construiu e firmou uma cultura literária entre os pequenos leitores. Vejamos:

Quadro 16 – Situações e exemplos de mediação e formação leitora

<p>Grupo focal A</p>	<p>“[...] a gente está trabalhando Daniel Munduruku e quando eu fui conversar, aí uma aluna chegou e disse: “Oxe tia, e ele tem internet?” Então, o bom da literatura é que a gente consegue com que certos conhecimentos e ideias cheguem e despertem nos meninos para eles absorverem outras realidades.” (Profª. Malvina)</p> <p>“[...] uma vez [<i>menção ao nome da funcionária que fica na biblioteca da escola</i>] se surpreendeu... Um aluno meu chegou e disse: “Tia, eu quero o livro “Caninos Brancos”. E ele disse: “É tia, Caninos Brancos, de Jack London.” Aí eu fiquei besta! Ele chegou dizendo para [<i>menção ao nome da funcionária que fica na biblioteca da escola</i>] até o nome do autor [...]” (Profª. Chapeuzinho Vermelho)</p> <p>“A exploração dos elementos pré textuais, depois das formações, sempre estão presentes. Não só o que diz a capa, mas também o autor, a editora... Tanto que as crianças começam, mesmo as pequeninhas, elas começam a memorizar a editora. Se você não diz, eles já falam: “E que editora é essa?” “Pensei que fosse da Jujuba de novo. Você só tem livro da Jujuba.” E assim eles vão tecendo esses comentários.” (Profª. Bambolina)</p>
<p>Grupo focal B</p>	<p>“[...] Teve também aquele livro “E o dente ainda doía”, que fala do jacaré com dor de dente. Teve uma vez que eu disse que meu dente estava com um pouco de dor, e eles disseram: “Tia, é só fazer como o jacaré da história, fazer o <i>atchim!</i>”; “[...] às vezes eu começo a fazer a leitura e se eu esquecer ou demorar para dizer o nome do autor, eles perguntam: “quem é o autor desse livro?”” (Profª. Emília)</p> <p>“Porque quando a minha turma vai pra biblioteca [...] a gente já pegou um costume [...] porque toda vez um deles é o leitor do dia. Todas as vezes que a gente vai tem um e eles ficam naquela briga: “Tia, quem vai hoje?”. Aí eu digo: “É fulano. Vai ser fulano.” E aí ele sabe, já chega na biblioteca sabendo que vai ser ele, escolhe o livro, daí senta e começa a ler. Eles fazem igualzinho a gente. O jeito de ler... Eles mostram as imagens para os meninos que estão ouvindo, eles viram assim o livro... Quando acontece de um não mostrar, eles dizem: “E cadê?”, aí o que está lendo diz: “Calma, ainda estou terminando de ler.” (Profª. Emília)</p> <p>“[...] como as crianças já estão na escola desde o 1º ano, aí tem uns que falam: “Ah, tia, esse não porque a tia do ano passado já leu uma vez.”, “Tia Orié já contou essa história ano passado”, “Eu já conheço esse, pega outro.” Então, eles conhecem muitos livros e eu tenho que ir buscando o que eles não conhecem porque desde que entraram na escola eles têm esse contato, sabe?!” (Profª. Chapeuzinho Amarelo)</p> <p>“E eles se emocionam, eles têm aquelas reações deles de “Ahhhhh!” e suspiram... Eu digo: “Meu deus, se tivesse gravando...” Porque eu presto atenção nas reações deles...” (Profª. Obax)</p>

Fonte: Adaptado dos Apêndices D e E (2023).

Observando a resposta da professora Malvina, do grupo focal A, percebe-se o processo de descoberta(s) pela qual a criança em questão passou por meio da leitura literária, ao entrar em contato com as manifestações culturais dos povos originários apresentados pelo célebre escritor Daniel Munduruku. É interessante observar como a professora interpreta essa situação, ao afirmar que, por meio da literatura, a criança transcende as fronteiras espaço-temporais e imerge em outras realidades. Coadunando com a concepção de literatura percorrida nas páginas anteriores, pode-se afirmar o importante ganho no processo formativo das crianças graças à performance mediadora da docente, que além de oportunizar o contato com a diversidade da literatura infantil, inclusive de temática e de autoria, dedica tempo para ouvir, como propõe Bajour (2012), o que as crianças têm a revelar a partir de suas leituras, compreensões e interpretações.

Nesse caminho aberto pela parceria entre projeto de extensão e escola, seguem as professoras Chapeuzinho Vermelho e Bambolina, do grupo focal A, e a professora Chapeuzinho Amarelo, do grupo B, na medida em que suas respostas evidenciam como ganho na formação leitora da criança a construção e a ampliação de repertório literário. Quando a primeira narra a postura de seu aluno na biblioteca, chamando atenção para o conhecimento dele sobre um livro pertencente à produção literária voltada ao público adulto, e a busca dele na biblioteca da escola, nota-se o anseio por uma leitura que não é habitualmente cultivada na escola, já que o foco das mediações reside sob a literatura infantil. Não obstante, Bambolina deixa transparecer a criticidade de seus alunos enquanto um comportamento leitor advindo da prática rotineira, quando a criança revela seu conhecimento acerca da editora que mais circula em sua turma.

Na mesma direção estão os leitores de Chapeuzinho Amarelo, do grupo focal B, pois, graças a permanência do projeto de leitura escola, suas falas mostram como as suas próprias bagagens literárias são robustas, com o conhecimento sobre uma variedade de títulos literários. Vale ressaltar que esses três exemplos se referem a três públicos etários específicos: crianças de 9 anos, da professora Chapeuzinho Vermelho; de 5 a 6 anos, da professora Bambolina; e de 8 anos da professora Chapeuzinho Amarelo. Isso significa, pois, que as crianças passam por uma progressão e uma maturação leitora devido a imersão em uma cultura literária já firmada dentro da EM Lúcia Giovanna. Como resultado de um trabalho colaborativo por parte dos adultos envolvidos, exemplos como esses – os quais se alinham aos apresentados no segundo capítulo – mostram como nasce, cresce e se fortalece a comunidade de leitores no espaço escolar, sobretudo por meio da criticidade daqueles que são pequenos apenas em estatura, como bem afirma Chambers (2007a).

Os relatos da professora Emília somam-se a essa linha de raciocínio quando ela traz à baila duas outras situações acerca do comportamento leitor tanto no plano do cognitivo quanto na dimensão física da postura infantil. Em se tratando dos ganhos cognitivos, destacamos a resposta em que ela revela a conexão texto-leitor (Giroto e Souza, 2010) feita pelo seu aluno, quando o referido usa elementos da narrativa ficcional para tentar solucionar um problema da realidade. Trata-se de um exemplo certeiro à seguinte citação de Gabriel Manila (1996, p. 93, tradução nossa): “[...] quando uma criança é capaz de se referir a um livro que já leu para ilustrar determinados aspectos da vida, então podemos confirmar que ele sabe aplicar à realidade a experiência estética provocada pela literatura.” Desse modo, há que se reconhecer o alcance de uma mediação cujo objetivo é o progresso e a maturação leitora da criança.

Na mesma direção está o segundo relato, só que agora com ênfase para o comportamento leitor em termos de postura física. A professora Emília, ao se reportar a uma segunda situação por ela vivenciada, deixa evidente como o hábito da leitura se manifesta quando cultivado rotineiramente, uma vez que, segundo ela, a turma tem consciência de que a leitura em voz alta feita por um aluno da turma é ação orgânica às visitas à biblioteca. Além disso, pontua a manifestação de atitudes e falas como imitação das que são realizadas pela mediadora, fato fundamentado por Cerrillo (2002) quando ele se refere à aprendizagem literária por imitação como um processo fundamental à formação do hábito, na medida em que as crianças observam e absorvem os comportamentos da figura modelo, isto é, o docente-mediador, e os replicam com consciência. Daí, pois, é que se faz decisivo o “como” se dá a mediação, afinal, o professor se torna referência para aqueles que estão conhecendo, explorando, descobrindo e construindo suas próprias experiências de leitura, segundo Munita (2014).

Já que a educação e a formação literária são de sua responsabilidade, a observação e a escuta ativa estão nelas implicadas como ações inerentes à performance mediadora, e é o que faz a professora Obax, do grupo focal B, ao atestar que presta atenção nas reações, nas expressões faciais e nas falas das suas crianças. Trata-se de um aspecto indispensável, pois, como afirma Chambers (2007b), ainda é comum encontrar docentes que subestimam a capacidade e a competência crítica das crianças, ou seja, uma postura equivocada e incompatível com a mediação para a experiência estética. Assim, não só Obax, mas percebe-se como as outras professoras não compactuam com tal ideia, já que as respostas deixam transparecer a existência de uma “democracia da palavra compartilhada” (Bajour, 2012), onde “as crianças são, sim, pessoas críticas” (Chambers, 2007b). Portanto, há que reconhecer as respostas aqui apresentadas como mais um fruto de um contexto escolar que exala literatura pelos quatro cantos, pelas mãos e pelos olhos de crianças e adultos.

3.3.1.6 No meio do caminho sempre haverá uma pedra: impasses e desafios

Nesta última subseção do capítulo, valemo-nos da poética de Carlos Drummond de Andrade, em “No meio do caminho”, para dizer que: no caminho construído e trilhado pela escola em parceria com a universidade ao longo do triênio (2020 a 2022) havia e, inevitavelmente, sempre haverá uma, duas, muitas pedras, todas no sentido metafórico da palavra, isto é, daquilo que nos faz tropeçar, levantar, mas nunca desistir. Isso porque a dinâmica da existência humana não é linear, nem tampouco estável, é, pelo contrário, múltipla e desafiadora. É ela quem nos molda enquanto seres racionais, e não poderia ser diferente em um contexto marcado pelo encontro de diferentes pessoas com as suas distintas opiniões, crenças e propósitos. Unir professores da Educação Básica aos formandos da graduação e da pós-graduação, obviamente, não foi tarefa fácil. Talvez, ao longo da leitura deste trabalho, você, leitor, pode ter pensado que a UFPB chegou para “salvar” a EM Lúcia Giovanna da errônea escolarização da literatura, mas a verdade é que ninguém salva ninguém: nós salvamos a nós mesmos.

Nos salvamos quando estamos abertos ao diálogo com o outro, quando ouvimos o outro e, mesmo não concordando algumas vezes, o acolhemos em sua diferença. Salvamos a nós mesmo quando estamos abertos às descobertas, ao novo, à partilha. E foi o que aconteceu com a escola e com o projeto de extensão: cada professor, cada extensionista, cada criança salvou a si mesmo quando ouviram, leram e sentiram a literatura em um espaço-tempo coletivo e dialógico. As camadas que circundam os efeitos dessa parceria são inúmeras, como pudemos ir constatando a cada página do trabalho, e em cada uma delas há desafios e impasses naturais a um contexto tão plural. Por esse motivo é que usamos essa subseção como um espaço para reiterar que, conforme ocorreram os alcances, os efeitos, os ganhos e os sucessos, surgiram, também, as dificuldades. Consideremos, então, os desafios enfrentados pelas professoras em suas práticas pedagógicas, discorrendo, de forma analítica, a partir da ótica de quem ocupa o “entre-lugar” de pesquisadora e professora simultaneamente.

No curso da entrevista com o grupo focal A surgiu a discussão sobre as dificuldades em relação ao ato de mediar, na qual o elemento “tempo” foi o mais apontado. Tempo para selecionar os livros literários, tempo para planejar e preparar uma prática de leitura, tempo para explorar a biblioteca, tempo para conciliar as variadas demandas pedagógicas de uma forma saudável e, ao mesmo tempo, eficaz. As professoras Bambolina, Chapeuzinho Amarelo, Malvina e Orié falaram de forma mais direta sobre o quão desafiador é dar conta de cada

demanda intrínseca à prática docente. A questão é que o tempo, ou melhor, a falta dele, sempre será uma pedra no meio do caminho, afinal, o ambiente escolar é lugar de movimento constante, em que cada ação não apresenta um resultado imediato, haja vista a educação ser processual e contínua, tal como a formação de leitores. Aqui convém dizer que esse não foi um apontamento restrito à coleta de dados desta pesquisa, visto que, enquanto formadora do projeto de extensão, pude ouvir e acolher as angústias e os anseios das professoras em relação ao trato com a literatura infantil. As formações também foram momentos de partilha daquilo que não deu certo, de práticas de leitura que não saíram como planejadas, ou até mesmo de práticas que foram realizadas sem um planejamento prévio por conta da ‘falta de tempo naquela semana’.

O nosso papel, enquanto academia, nunca foi condenar, julgar ou hierarquizar os feitos docentes, e essa foi uma compreensão das professoras desde os primeiros encontros, pois elas sempre se sentiram à vontade para falar sobre os aspectos negativos que circundam seus cotidianos. A ocorrência das formações no contraturno de trabalho delas, por exemplo, foi um importante desafio enfrentado. Devido as jornadas laborais de 40h da grande maioria do grupo de professoras, sobretudo das participantes da pesquisa, o fato de ficar na escola em um ‘3º turno’, como chamavam, foi alvo de reclamações e resistências, sob as justificativas de ser exaustivo, de não receberem remuneração pela carga horária extra, de não ser ‘justo com quem trabalha os dois turnos’, e, até mesmo, de ser uma iniciativa desnecessária. E, nesse sentido, deparamo-nos com professoras que, gozando de seu livre-arbítrio, se negaram a participar, outras que até compareciam aos encontros, mas não interagiam nem participavam, bem como outras que usavam o espaço coletivo para expor suas insatisfações.

Esse foi um cenário enfrentado significativamente no primeiro ano de execução do *Cultura literária na escola*, ou seja, em 2020, pois foi um momento decisivo para firmar a parceria contínua que já tinha sido iniciada desde 2018. Com as novas propostas, os novos objetivos e as novas dinâmicas acadêmico-escolares, começaram a surgir falas, comentários e posturas que deixavam transparecer a interpretação da parceria como “mais uma demanda para o professor”. Consequentemente, foi possível observar a não-adoção, por algumas professoras, da formação de leitores como um objetivo pedagógico, com a resistência de materializar a teoria e a metodologia estudada ao longo das formações. Cabe salientar sobre a nossa permanente postura de acolhimento e diálogo, afinal, o projeto não se fazia presente apenas durante os encontros formativos, de tal maneira que eu, enquanto professora-pesquisadora, e os meus colegas extensionistas, circulávamos pela escola em dias de eventos, em visitas às professoras para emprestar livros, recursos pedagógicos, dentre outros. Mesmo com essa aproximação dialógica, a não-aceitação também foi uma pedra no meio do caminho.

E continuou sendo até o término da parceria formal, em 2022. À medida que os meses e os anos se passavam durante todo o triênio, novas professoras chegavam à escola e, organicamente, começavam a fazer parte da cultura literária escolar. Isso fazia com que as reclamações e as resistências sempre permeassem o elo entre professores e extensionistas, muitas vezes com professoras tentando convencer outras a ‘não dar tanta importância ao projeto’. Embates rotineiros, eram, assim, inevitáveis, afinal, a “democracia da palavra”, dita por Bajour (2012), sempre foi a base sustentadora das proposições envolvendo a educação literária promovida na EM Lúcia Giovanna. Não à toa, durante a execução desta dissertação, deparei-me com a recusa de uma professora à participação. Logo, a manifestação de diferentes posturas foi algo natural, a ponto de, muitas vezes, as formações não serem realizadas como planejadas, não surtirem efeitos na prática de algumas professoras, bem como não haver adesão e aceitação das proposições.

Formava-se, então, duas frentes: aquelas profissionais que estavam abertas ao diálogo e à parceria e aquelas que não demonstravam interesse. Todavia, tais frentes sempre se encontravam e, ao longo dos três anos, muitas professoras despertaram para a proposta e ressignificavam suas crenças e suas posturas. Outras, não. E tudo bem, afinal, tais fatos só ocorrem em contextos cuja premissa é o respeito e o diálogo. Do mesmo modo, não há como falar sobre “salvação” da escola pela universidade, pois cada profissional ali presente sempre esteve munido por objetivos, bem como exerciam os seus fazeres pedagógicos alinhados às suas crenças. Basta ponderar todas as falas dos grupos focais A e B analisadas nas páginas anteriores. Nenhum docente, pois, era uma tábula rasa que só foi preenchida após as ações de extensão na escola, nem tampouco a literatura só começou a circular entre os leitores graças às iniciativas do projeto. As afirmações presentes até aqui não desconsideram, muito menos invalidam a dinâmica e a cultura escolar já existente. O objetivo do *Cultura literária*, portanto, não foi “salvar”, mas, sim, “convidar” crianças e adultos a construir, juntos, uma comunidade de leitores de literatura(s). E assim foi feito, com grandes efeitos.

Os alcances até aqui apresentados resultam de inúmeras pedras encontradas e enfrentadas: pedras de cunho burocrático, subjetivo, profissional e pessoal. Pedras orgânicas em um espaço-tempo de encontro e socialização entre múltiplos sujeitos. Longe de ser algo negativo, mas, também, isenta de qualquer romantização, são pedras que nos ajudaram a questionar, a ressignificar, a adaptar, a ajustar e a continuar tentando, já que no meio do caminho daqueles que trilham em busca da educação, e sobretudo, da educação literária, sempre haverá uma pedra. Então, que continuemos a seguir. Sempre.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens.
(Manoel de Barros)

O verso barrosiano traduz o percurso traçado ao longo de toda a dissertação, cujo mote foi uma jornada coletiva em torno da educação, da mediação e da leitura literária. Entre vivências, leituras e escritas ao longo dos três anos de parceria entre escola e universidade somado aos dois anos de realização da pesquisa, a chegada neste momento final significa, na verdade, um retorno ao início, como uma espécie de movimento cíclico, entre idas e vindas, em que os feitos e os efeitos não suportam um ponto final, mas, sim, uma vírgula. Aqui, pois, é hora de resgatar a gênese, arrematar as discussões junto às constatações e, assim, traçar um novo horizonte investigativo, haja vista a constituição deste trabalho enquanto um primeiro passo na concretização de um diálogo efetivo entre Educação Básica e Ensino Superior.

Como dito nas *Primeiras palavras*, a histórica relação entre Educação e Literatura é permeada por múltiplos vieses discursivos de ordem teórica e metodológica, de modo que quase todos atribuem à escola – enquanto instituição social – a responsabilidade pela formação de leitores. Nesse painel, o enfoque recai na figura docente, isto é, o profissional cujo papel desempenhado é o da(s) mediação(ões), em que ele se situa “entre” a criança, de um lado, e do outro, todos os modos de ser, de estar e de fazer no mundo, o que inclui a ação de ler e, principalmente, de ler literatura. Tal incumbência me inquietou enquanto pesquisadora-professora, fazendo com que a maturação da proposta investigativa resultasse de uma soma de experiências oriundas do meu “entre-lugar”, exercido, ao mesmo tempo, na UFPB e na Escola Municipal Lúcia Giovanna. Isso, a fim de compreender de que modo ambas as instituições, juntas, puderam promover uma educação literária voltada à mediação e à formação de leitores.

A “minha” voz, então, tornou-se “nossa”, ao passo que nos propomos a, como principal objetivo da dissertação, investigar os efeitos da parceria, durante 2020, 2021 e 2022, entre escola e universidade na mediação de leitura literária realizada por um grupo de professoras da Escola Municipal Prof.^a Lúcia Giovanna Duarte de Melo, em João Pessoa/PB. A intenção foi compreender como e de que maneira um grupo de extensionistas do Projeto (PROEX/UFPB) *Cultura literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir*, ao unir força com um coletivo de professoras da referida escola, tornou real e palpável os discursos acerca das responsabilidades do ambiente escolar em torno da promoção da literatura e da formação do hábito leitor.

Para tanto, no *capítulo 1*, buscamos contemplar o primeiro *objetivo específico*, que esteve voltado ao aprofundamento das premissas teóricas e metodológicas acerca da mediação de leitura atrelada à docência. Adentrar nesta vereda tornou-se necessário para explorar as influências históricas que alocam o docente como base sustentadora da educação, da leitura e da escola, à luz de autores e autoras que discorrem sobre essa questão. Com isso, foi possível entender, na seção 1.1, que, gradualmente, as demandas sociais em terras nacionais, tais como o analfabetismo, os avanços nas tendências pedagógicas, o surgimento de escritores e ilustradores da literatura que se consolidou como infantil e o crescimento do mercado editorial, por exemplo, as quais sempre estiveram a serviço de interesses adultos, determinaram os laços quase que indissociáveis entre o espaço escolar e os livros literários, de tal modo que o cumprimento dos objetivos pedagógicos ficou a cargo do professor.

A partir disso, na seção 1.2, defendemos a máxima de que a mediação é uma dimensão própria da docência, a qual se constitui como um *saber*. Essa máxima foi sustentada a partir de uma análise do arcabouço teórico formado por Pedro C. Cerrillo (2002), Teresa Colomer (2002), Felipe Munita (2014), Rildo Cosson (2014; 2020a; 2020b), Michele Petit (2008) e Aidan Chambers (2007a), em que eles adjetivam, respectivamente, o professor como um mediador, arquiteto, guia, condutor, iniciador e facilitador. Cada um com as suas afirmações e defesas dentro de seus vieses discursivos nos ajudou a chegar à conclusão de que os referidos adjetivos derivam dos verbos indicativos das múltiplas funções ao professor, tudo em torno de “como fazer” e de “o que fazer” junto aos livros e aos leitores. Nessa lógica, valemo-nos e adotamos em nossos escritos o verbo “mediar” por depreender que ele dá conta de todos os outros, justamente porque, em sua essência dicionarizada, significa “estar entre”.

Com isso, conduzimos o debate chamando atenção para o fato de essa função pressupor um conjunto de saberes: do conhecimento, da experiência e do fazer pedagógico (Pimenta, 1999), e de fazeres, os quais são indispensáveis ao exercício da mediação como uma parte orgânica do “ser professor”. Dada tal defesa, foi que, na seção 1.3, discorreremos sobre metodologias relevantes, que inclui o conhecimento sobre as especificidades da produção literária endereçada ao público infantil, a seleção do *corpus* a partir de critérios e o planejamento de práticas pautadas na experiência estética dos leitores, com objetivos e estratégias alinhadas à construção do hábito leitor e à fruição pelas crianças. O intuito foi refletir sobre as posturas, os comportamentos e as atitudes indispensáveis ao docente enquanto mediador, ao apresentar uma variedade de metodologias possíveis de serem materializadas.

Com a corporificação de um aporte teórico-metodológico resultante do aprofundamento de estudos já existentes, o qual nos serviu de base norteadora para as

posteriores afirmações, nos cabe chamar atenção para as duas hipóteses formuladas de maneira interligada, pois elas foram sucessivamente confirmadas ao longo dos *capítulos 2 e 3*. A primeira hipótese foi de que a aliança entre a EM Lúcia Giovanna e o *Cultura literária* se configurou como uma frutífera estratégia para a garantia do direito à literatura a crianças e adultos, a ponto de formar uma comunidade de leitores. Por sua vez, a segunda entende que os efeitos dessa parceria são de ordem sociocultural (na promoção e no exercício individual e coletivo da leitura), estética (na mediação e na experiência de e com textos literários enquanto produções artísticas) e profissional (na garantia do aperfeiçoamento teórico-metodológico e formação do corpo docente como mediadores de leitura).

As confirmações começaram a surgir ao longo do *capítulo 2*, na medida em que apresentamos, contextualizamos e analisamos os feitos tanto da escola quando do projeto. Na seção 2.1, ficou evidente que as propostas do *Cultura literária* foram ganhando forma e aplicabilidade ao longo do triênio porque as ações estiveram pautadas na perspectiva da extensão universitária enquanto um movimento acadêmico institucional (Serrano, 2013), cuja base é a filosofia freireana de validação do saber popular interligado ao saber científico em uma “via de mão dupla”. Isso significa dizer que, sustentado pelas noções de trabalho colaborativo, dialógico e horizontal, o projeto foi acolhido pelo corpo pedagógico, o qual iniciou um processo de “união de forças” em torno da construção de uma cultura literária na escola. Desse elo, então, originou-se o projeto de leitura permanente “Lúcia Giovanna no mundo da Literatura Infantil”, com práticas cotidianas e heterogêneas voltadas à mediação e à leitura literária por todos os segmentos ofertados pela instituição.

Como um desdobramento, tem-se a materialização do que chamamos de “círculo investigativo”, na medida em que Educação Básica e Ensino Superior tornam-se, simultaneamente, objeto de pesquisa e produção de conhecimentos um do outro. Prova disso são os escritos acadêmicos de autoria tanto dos extensionistas quanto das professoras da escola, que incluem artigos, capítulos de livros, *e-book*, dissertações e trabalho de conclusão de curso, todos com temáticas que giram em torno das ações e das práticas pedagógicas desenvolvidas por ambas as instituições. Nessa mesma direção, a seção 2.2 trouxe à baila a relevância da formação continuada enquanto aperfeiçoamento profissional docente (Imbernón, 2010), sobretudo dos(as) pedagogos(as), haja vista os indícios do “não-lugar” ocupado pela literatura infantil nessa graduação. Ao longo das páginas, foi possível entender como o *Cultura literária* se tornou uma ferramenta importante para a construção e para a potencialização dos saberes *a ensinar* – com a oferta das *formações literárias* –, e dos saberes *para ensinar* – com a promoção

das *formações teórico-metodológicas* (Butlen, 2018) –, confirmação endossada no capítulo seguinte, com respostas oriundas do processo de coleta de dados.

Igualmente, a seção 2.3 nos permitiu entender como as crianças são inseridas, estimuladas e formadas leitoras nesse contexto acadêmico-escolar. Foram afirmações importantes no sentido de mostrar que os verbos “ler”, “ouvir”, “ver” e “sentir” – presentes no subtítulo do projeto de extensão – são experimentados pelas crianças grandes e pequenas graças à execução do projeto de leitura permanente. As fotografias, falas transcritas e as múltiplas linguagens infantis nos mostram como o trabalho cotidiano é potente no desenvolvimento de habilidades cognitivas, na construção do hábito leitor e nas vivências estéticas com os livros. Dito isso, conseguimos ir confirmando as duas hipóteses a partir do movimento da descrição e narração dos feitos pela escola e pela universidade, o qual nos apresentou indícios dos efeitos sob a óptica analítica das propostas, dos acontecimentos e das situações. A ideia, pois, era que fossem constatados com clareza de nuances através dos dados apresentados no capítulo posterior.

E assim foi feito. O *capítulo 3*, portanto, se constituiu como a “última peça do quebra-cabeças”, aquela que nos deu a visão do todo, do completo, do total, visto que nele alocamos o processo metodológico de coleta de dados e os resultados obtidos com suas respectivas análises. A escolha da natureza e da abordagem da pesquisa, dos procedimentos, dos instrumentos e dos sujeitos participantes da coleta de dados foram adotados a partir de uma linha de raciocínio cuidadosa devido ao grau tendencioso próprio do meu “entre-lugar” de professora-pesquisadora. Pensando nisso, unimos várias fases do percurso investigativo na tentativa de garantir a maior veracidade possível dos dados confirmadores das hipóteses. Outrossim, as participantes da pesquisa constituem um grupo composto por 10 (dez) professoras, as quais lecionam na EM Lúcia Giovanna no período anterior ou a partir do ano de 2020, sob a justificativa de ser esse um recorte condizente ao período de atuação do projeto de extensão e, consequentemente, de participação delas.

O questionário individual, composto por perguntas dissertativas, foi elaborado e aplicado com o objetivo de reunir respostas acerca das trajetórias e do processo formativo de cada docente em relação à leitura, com a intenção de compreender se e como sobretudo as *formações literárias* surtiram efeitos e suas vivências singulares. Com isso, tecemos nossas análises a partir de três aspectos: História leitora; Consciência acerca da importância do professor como um leitor literário e Mudanças e/ou permanências a partir da extensão. Em relação ao primeiro, pudemos traçar um perfil docente-leitor em que há a presença da literatura infantil, juvenil e adulta durante a infância da grande maioria das professoras, com influências

de múltiplos mediadores. Porém, tais leituras dividiram espaço com livros paradidáticos, os quais eram corriqueiramente confundidos com os literários, especialmente quando essa leitura ocorria no ambiente escolar. Por sua vez, na infância e na adolescência a frequência foi sendo gradualmente diminuída, a ponto de, na adultez, a maior presença ser de leituras acadêmicas realizadas durante o curso de graduação em Pedagogia. O que nos chama atenção é a confirmação do “não-lugar” da literatura infantil nesse processo de formação inicial, uma vez que houve a recorrência de respostas indicando a falta da exploração desse universo nas disciplinas cursadas. Salvo algumas exceções de uma ou duas professoras que, por conta própria, buscava formas de contato com essa literatura.

Em se tratando do segundo aspecto, conseguimos visualizar melhor os alcances das formações quando todas as participantes demonstraram se reconhecerem como mediadoras de leitura e, ainda, compreenderem a importância desse papel. Nas respostas, elas não apenas se autoafirmam, individualmente, como tal, mas também indicam ser uma consciência e um fazer coletivo, cuja construção se deu ao longo da interação, das trocas e das partilhas entre os pares, sob a justificativa da mediação como um conjunto de ações e posturas realizadas “entre” os leitores e os livros. Esse dado, portanto, revela o amadurecimento da identidade docente dita por Imbernón (2010), com a especificidade do adjetivo “mediadora”, que carrega consigo verbos de responsabilidade na formação leitora das crianças: iniciar, incentivar, motivar, compartilhar, guiar, conduzir, dentre outros.

O terceiro aspecto, por sua vez, nos permitiu concluir que as formações continuadas cumpriram o seu propósito em dois sentidos: na possibilidade de as professoras retomarem um contato e uma vivência com os livros literários iniciados na infância, e na oportunidade de construir uma história leitora com a presença da literatura infantil enquanto elemento impulsionador da construção do hábito leitor. Nesse processo, percebeu-se ganhos como a construção e a ampliação do repertório literário, a diferenciação entre textos literários e textos não literários, e o despertar para a continuidade da escrita de suas próprias histórias leitoras. Foi por meio do questionário, então, que conhecemos as singularidades das professoras que estiveram dispostas a acolher a oportunidade e a possibilidade de, mesmo com uma variedade de trajetórias, somar as diferenças com as bagagens para resultar numa comunidade de professoras leitoras de literatura.

Não obstante, as entrevistas coletivas realizadas com os Grupos focais A e B foram de suma importância para verificar em que medida os ganhos na constituição de professores-leitores desdobram-se no fazer de professoras-leitoras-mediadoras. Para tanto, sistematizamos

6 (seis) critérios de análise para os dados obtidos em grupo, os quais nos confirmaram os seguintes pontos:

- I. No que tange à *concepção de leitura e de literatura infantil*, as professoras revelaram a aprendizagem, a descoberta e a desmistificação em torno das características intrínsecas a essa produção literária, no sentido de conseguirem identificar e diferenciá-la dos livros paradidáticos a partir de seus elementos estéticos. Do mesmo modo, mostraram compreensão acerca das especificidades do ato de lê-la, incluindo a sua importância na etapa da infância como um direito humano por estar ligado à fruição e às vivências socioculturais a partir dos textos verbais e visuais;
- II. Com relação à *consciência sobre a indissociabilidade entre a docência e a mediação*, as respostas endossaram os dados do questionário individual, com o acréscimo dos exemplos anunciados para justificar o “porquê” de o docente ser, organicamente, um mediador, como também para atestarem seus feitos diante desse papel, o qual foi assumido e materializado por todas as participantes. Ao relatarem suas atitudes e seus comportamentos frente ao texto literário e diante das crianças, elas anunciaram, com consciência e firmeza, serem, de fato, professoras-mediadoras em um constante processo de formação e aperfeiçoamento;
- III. Em se tratando da *avaliação e seleção do texto literário*, observamos, no grupo de professoras, a aplicabilidade de suas concepções acerca da literatura infantil, visto que foram indicados uma série de critérios paratextuais, textuais e extratextuais que priorizam o caráter estético tanto na forma de elementos presentes na materialidade dos livros, quanto no sentido de vivência humana. Isso porque, de acordo com as respostas, elas alinham seus objetivos pedagógicos à(s) maneira(s) como realizam a mediação, o que determina o ato de “olhar”, “julgar” e “escolher” qual e porque aquele(s) livro(s) será(ão) lido(s) *com* as crianças;
- IV. No que se refere aos *modos de ler e de mediar*, constatamos a apropriação e a aplicação coerente dos pressupostos metodológicos que regem o projeto permanente de leitura da escola, os quais estão alinhados àqueles explorados no âmbito das *formações teórico-metodológicas*. Em outros termos, queremos dizer que as falas de ambos os grupos seguiram, mais uma vez, um viés descritivo e narrativo para explicar o processo de significação e de ressignificação da

metodologia usada, ponderando o que se fazia antes e que não deu certo, e o que era feito e merecia ser potencializado. Com isso, as participantes revelaram coerência entre o que se anuncia e o que se pratica cotidianamente;

- V. No tocante à *formação da criança leitora*, entendemos as manifestações infantis, por meio das múltiplas linguagens (verbal, corporal, atitudinal, silenciosa etc.) que corroboram a mediação docente realizada, mostrando que os modos como elas são realizadas têm colaborado para: a construção do hábito leitor pelas crianças dentro e fora da escola; o encorpar da bagagem leitora delas; o senso crítico perante aos temas; a validação da própria performance docente-mediadora e a imersão em vivências individuais e coletivas de leitura;
- VI. A respeito dos *desafios enfrentados e vivenciados mesmo diante de um contexto favorável*, foi possível depreender que o acolhimento e a aceitação das propostas construídas por ambas as instituições não ocorreram de forma unânime por todos os profissionais da escola. Para aqueles que o fizeram, que é o caso das 10 professoras participantes desta pesquisa, a construção de uma cultura literária na escola pressupôs o enfrentamento de obstáculos como o tempo, as comparações entre pares, os desestímulos de uma rotina pedagógica desgastante e a conciliação, de forma saudável, entre todas as demandas própria da docência e específicas da mediação. Isso significa, então, que o triênio de trabalho colaborativo contou com sucessos e falhas, elaboração e resignificação, permanências e desistências. São, com isso, consequências de um contexto cuja base foi o diálogo, em que, cada sujeito responsável por si e pelos seus feitos, somaram-se um ao outro para resultar em uma realidade longe de ser perfeita, mas cada vez mais perto de ser possível.

Dito isso, nos cabe retomar a questão-problema que norteou todo trabalho, cujo questionamento foi: *Quais são os efeitos gerados nas mediações de leitura realizadas por um grupo de professoras da e na Escola Municipal Prof.^a Lúcia Giovanna a partir da parceria com o projeto de extensão Cultura literária na escola?* Como resposta sintetizadora e conclusiva, apontamos três efeitos macros, constituídos por camadas e nuances resultantes de posturas, atitudes e comportamentos de todos os envolvidos, e por sua vez, alinhados às hipóteses formuladas. São eles:

1º efeito: Construção e cultivo de uma comunidade de leitores envolvendo saberes e sujeitos da Educação Básica e do Ensino Superior, inclusive com a elaboração coletiva

de um projeto escolar de leitura literária permanente, alocando a literatura em lugar de privilégio tanto no currículo quanto na prática cotidiana.

2º efeito: Aproximação entre Escola e Universidade na produção de saberes científicos, a partir da união entre fazer pedagógico e pesquisa acadêmica, cujo desdobramento foi uma gama de produções (livros, capítulos, artigos, dissertações e monografias), os quais mostraram os limites e as possibilidades do trabalho conjunto entre as duas instituições.

3º efeito: Reverberação da parceria na mediação de leitura como um saber e um fazer, considerando as seguintes dimensões: a) Sociocultural, que se refere à promoção e às vivências da leitura de literatura como uma manifestação, ao mesmo tempo, individual e coletiva, bem como entre crianças e adultos; b) Estética, atrelada à fruição e às experiências literárias como um direito humano; e c) Profissional, em relação à garantia do aperfeiçoamento da formação docente enquanto leitoras e mediadoras.

Diante de todo o trajeto percorrido ao longo dos dois anos para que resultasse em tais constatações, os que nos fica é a certeza da fertilidade de uma iniciativa tão potente que transcende espaços, objetos, pessoas, memórias e histórias. Na condição de “amadurecimento de uma monografia de TCC”, cada afirmação aqui feita se constitui como uma nova possibilidade investigativa. Afinal, aqui se finda este trabalho, mas não a realidade pesquisada, uma vez que enquanto houver vida, haverá leitura literária. Desejamos que, com o cumprimento de sua proposta, esta dissertação seja, portanto, mote para tantos outros saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. Literatura em Pedagogia? Isso não é coisa de Letras? Em busca do elo perdido na formação dos primeiros professores. *In: PINTO, Francisco Neto Pereira. [et al.] Ensino da literatura no contexto contemporâneo.* Campinas: Mercado das Letras, 2021. p. 447-462.

ANDRADE, Mário de. O movimento modernista. *In: Aspectos da literatura brasileira.* São Paulo: Martins, 1974. p. 231-262.

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

BATISTA, Ana Karen Costa; DALVI, Maria Amélia. Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia. *In: Literatura e educação: história, formação e experiência.* DALVI, Maria Amélia [et al.]. RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 76-86

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 17-36.

BUTLEN, Max. Leitura, literatura e formação de professores. *In: Literatura e educação: história, formação e experiência.* DALVI, Maria Amélia [et al.]. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018. p. 28-51

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre o Ensino Superior no Brasil. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.** Lei nº 9.394/96. Brasília, DF. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura.** Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf> Acesso em: 04/03/2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 07 mai. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Portaria conjunta CAPES/SESU nº 1, de 8 de novembro de 2023**. Diário Oficial da União. Seção 1, pág. 28-29. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=13486> Acesso em: 02 fev. 2024.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARDONA, Gladys Lopera. **Sellección de libros infantiles y juveniles**: critérios y fuentes. Colombia: Editora Académica, 2003.

CARVALHO, Diógenes Bueno Aires de. Literatura infanto-juvenil, leitura e ensino. *In: AGUIAR, Vera Teixeira; PEREIRA, Vera Wannmacher. Pesquisa em letras*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 37-44.

CAVALCANTE, Maria Gilliane de O.; LESSA, Alba Maria M. S; SEGABINAZI, Daniela Maria. Formação de professores: alfabetização e literatura no processo de ensino-aprendizagem da leitura. *In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. (org.) Formação docente: princípios e fundamentos*. Ponta Grossa: Atena, 2019. *E-book*. p. 92-103.

CERRILLO, Pedro. C. Libros, Lectores y Mediadores. *In: CERRILLO, Pedro C.; LARRAÑAGA, Elisa; SANTIAGO, Yubero. Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002. p. 29-44.

CERRILLO, Pedro C. La formación literaria del profesor: el profesor como mediador en la lectura. *In: CERRILLO, Pedro C. Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática, 1998.

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

COLOMER, Teresa. El papel de la mediación en la formación de lectores. *In: COLOMER, Teresa; FERREIRO, Emília; GARRIDO, Felipe. Lecturas sobre lecturas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2002.

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

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

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020b.

CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura**. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007a.

CHAMBERS, Aidan. **Dime**: los niños, la lectura y la conversación. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

DELGADO, Maria Pilar Nuñez. La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas. *In*: MARTÍNEZ, Maria Bermúdez; DELGADO, Maria Pilar Nuñez. **Canon y educación literaria**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012. p. 44-65

DÍEZ, Julián Pascual. Fomento de la lectura desde el centro escolar: el Proyecto de Promoción de la Lectura de Centro. *In*: FILOLLA, Antonio Mendoza; CERRILLO, Pedro C. **Intertextos**: aspectos sobre la recepción del discurso artístico. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003. p. 267-291.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 64-89

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 jul. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

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

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2015. E-book. ISBN 978-85-405-0522-3.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 139-146.

LESSA, Alba Maria M. S.; SOUZA, Renata Junqueira de; DIAS, Wiviane Alves. Formação continuada e prática docente: experiências com a literatura infantil e as estratégias de leituras. AMARILHA, Marly. [et al] (org). **Educação e leitura: formar leitores, formando-se**. Natal: EDUFRN, 2019. p. 804-807.

LIMA, Joaes Cabral de.; LUCENA, Siomara Regina Cavalcanti de.; PERINELLI, Joseany Lunguinho Gomes; SEGABINAZI, Daniela Maria. **As aventuras de Bambolina: imagens que refletem uma triste solidão**. Anais do VII ENLIJE. ISSN: 2317-0670. 2018.

LIMA, Joaes Cabral de.; PERINELLI, Joseany Lunguinho Gomes; SEGABINAZI, Daniela Maria. As aventuras de Bambolina: projeto de leitura que une família e escola. *In*: TAVARES, Márcia; SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de. (org). **Modos e meios de ler a literatura infantil e juvenil contemporânea**. Campina Grande: EDUFCG, 2021. p. 201-2022

MANILA, Gabriel Janer. Literatura infantil y experiencia cognitiva. *In*: CERRILLO, Pedro C.; PADRINO, Jaime Garcia. **Habitos lectores y animacion a la lectura**. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. p. 91-103.

MORAES, Isaque da Silva; ALBUQUERQUE, Lays Lins. **Cultura literária na escola: experiências no espaço digital**. Revista Chispas Literarias. 2021. p. 54-63

MORAES, Isaque da Silva; SEGABINAZI, Daniela Maria. A literatura em todo lugar: contando histórias por meios digitais. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. ISSN 1984-6576. v. 13. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura crítica da literatura infantil**. Itinerários, Araraquara, p. 179-187, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458/3222> Acesso em: 06 mar. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Literatura infantil e/ou juvenil: a “prima pobre” da pesquisa em Letras?**. Guavira Letras. Revista do Programa de Pós-graduação em letras da UFMS, v. 6, p. 44-53, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

- MUNITA, Felipe. **El mediador escolar de lectura literaria**: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.
- PADRINO, Jaime García. Literatura infantil y educación. *In*: CERRILLO, Pedro C; PADRINO, Jaime García. **Literatura infantil y enseñanza de la literatura**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1992. p. 13-25.
- PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces: **Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, Jean. et. al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- PRODANOV, Cléber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Nova Hamburgo: Freevale, 2013.
- REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura> Acesso em: 23 mar. 2023.
- RECHOU, Blanca-Ana Roig. **Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural**. Educação, v. 35, n. 3, 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11769/8393> Acesso em: 01 mai. 2023
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia. et al. (org) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33
- SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de Pedagogia**: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. 2018. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2018.
- SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura de literatura infantil na escola. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, DCL: 2004. p. 80-90

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Stéfane de Almeida de. **A leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental: caminhos entre a prática docente e a formação de leitores**. Monografia. João Pessoa: UFPB, 2021.

SANTOS, Stéfane de Almeida dos.; ALBUQUERQUE, Lays Lins.; SEGABINAZI, Daniela Maria. Cultura literária na escola: da sala de aula à biblioteca. **Revista Temas em Educação**. v. 32, n. 1, 2022.

SEGABINAZI, Daniela Maria; LIMA, Damião de. Cultura literária na escola: uma escola, uma escolha – a pedagogia de projetos e seus desdobramentos durante a pandemia. João Pessoa: Editora UFPB, 2024.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, v. 13, n. 8, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. O professor leitor. *In*: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K. (org.) **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

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

SILVA, Milian Daniane Mendes Ivo. **As concepções de Loris Malaguzzi para a Educação Infantil: contribuições para as práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica (PUC). Goiânia, 2021.

SILVA, Karla Patrícia Ferreira; SEGABINAZI, Daniela Maria. **Prática 1 – Instalações literárias**. *In*: SEGABINAZI, Daniela Maria; COSSON, Rildo. Práticas de letramento literário na escola. Fortaleza: Editora da UECE, 2023. E-book. p. 22-33.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VEIGA, Cynthia Greive. República e educação no Brasil (1889-1971). *In*: VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007, p. 237-322.

VEIGA, Ilma P.; DAVILA, Cristina (orgs). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

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

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. SP: Global, 2008. p. 17-24.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Prezada professora, primeiramente, agradeço pelo seu aceite em participar da pesquisa de dissertação intitulada "Nós, professoras-mediadoras": os efeitos da parceria escola-universidade na mediação da leitura literária". Em segundo lugar, explico que a sua contribuição se dará em dois momentos, isto é: 1) entrevista individual e 2) entrevista em grupo.

Este documento é, portanto, referente ao primeiro momento da pesquisa, em que realizaremos uma entrevista individual e escrita sobre a sua formação e trajetória leitora, considerando os momentos ANTES e DEPOIS das suas participações no e com o PROBEX *Cultura literária na escola*, com a intenção de compreender se e como as ações do projeto contribuíram na sua relação com a literatura. Vale dizer que os seus dados pessoais são totalmente confidenciais, bem como não serão divulgados.

A sua colaboração é indispensável. Por isso, agradeço, mais uma vez, pela sua participação.

Stéfane de Almeida
(Mestranda em Letras – PPGL/UFPB)

Caracterização:

1. Nome.
2. Qual a sua formação inicial? E o ano de conclusão dela?
3. Faz ou já fez pós-graduação? Se sim, em qual área?
4. Há quanto tempo leciona?
5. Em que ano você começou a trabalhar na Escola Municipal Lúcia Giovanna?
6. Qual a sua carga horária de trabalho semanal?

Sobre a sua formação e trajetória leitora:

1. Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e mencionar em qual(is) espaço(s) você o fazia?
2. E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial (universidade/faculdade), você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).
3. Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?
4. Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto desenvolvidas na escola.
5. Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê, onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.
6. Você considera que o projeto *Cultura literária* influenciou positivamente na sua formação leitora/literária? (Se "sim", diga, por favor, de que forma. Se "não", diga, por favor, por qual(is) motivo(s).

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS
GRUPOS FOCAIS “A” E “B”**

1. Vocês consideram que as formações proporcionadas pelo projeto contribuíram para mudar as suas concepções de leitura e de literatura infantil? Por favor, comentem sobre isso.
2. Para vocês, o que é um mediador de leitura literária e qual a importância dele?
3. Vocês se consideram mediadoras de leitura? Por favor, falem sobre isso.
4. Antes do contato com as vivências do projeto vocês desenvolviam práticas de leitura literária com as suas turmas? Se sim, de que forma? E com qual objetivo? Se não, por qual(is) motivo(s)?
5. As ações acadêmicas desenvolvidas na escola estimularam vocês a repensarem suas mediações? Se sim, apontem o que e como mudou. Se não, expressem, por favor, o porquê.
6. Quais critérios de seleção de livros vocês utilizavam antes de participarem das formações? E depois? O que mudou?
7. Como vocês interpretam a parceria entre a escola e a universidade? A que aconteceu entre a EM Lúcia Giovanna e a UFPB foram importantes? Por favor, comentem sobre as suas opiniões.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Respostas de Obax (20 de agosto de 2023)

Caracterização: A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2006. Além disso, possui Especialização na área de Supervisão e Orientação escolar, concluída em 2023. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária de 40h.

Sobre a sua formação e trajetória leitora:

1. Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e em qual(is) espaço(s) você o fazia?

Sim, na adolescência li mais que na infância. Sempre na biblioteca da escola e através do empréstimo dos livros da biblioteca.

2. E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial, você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).

Sim, no campo literário li alguns livros de poesia. Lembro de Henriqueta Lisboa, Vinicius de Moraes, Cecília Meireles e Mário Quintana. Eram coletâneas que eu comprava no Sebo Cultural.

3. Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?

Sim. Um professor que lê obras literárias e já tem uma bagagem boa na vida com a literatura não é qualquer professor. Ele sabe o valor de cada letra, de cada palavra, pois se ele é leitor literário, valoriza e diferencia cada texto e assim sua função. E, se ele vive com a literatura, ele é um agente transformador nesse mundo, é sensível e pensa sua vida pedagógica de maneira mais leve e prazerosa.

4. Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto.

Sempre li na biblioteca da escola e quando fazia empréstimo de livros, mas isso durante a adolescência. Na vida graduada, só leitura pedagógica. Antes do Probex, confesso que essa vontade estava adormecida. Hoje, sinto uma sede grande por leitura e me irrita com o tempo e sua correria.

5. Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê, onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.

Hoje leio moderadamente, mas não por opção. Porém, faço isso tentando aproveitar ao máximo cada linha e cada curva da leitura literária que está em minhas mãos. Tem sido um alimento para meus dias, para meu encontro com as melhores sensações de consciência e imaginação. Leio um livro por mês, se for fazer a contagem. Peço emprestado, compro quando posso, sigo autores que gosto e busco dicas.

6. Você considera que o projeto Cultura literária influenciou positivamente na sua formação leitora/literária? (Se "sim", diga, por favor, de que forma. Se "não", diga, por favor, por qual(is) motivo(s)).

Totalmente sim. O projeto fez essa vontade de ler voltar e me perguntar também por que parei. Me influencia muito na escolha dos livros pra eu ler para meus alunos e também para minha leitura pessoal e com minhas filhas. Não consigo pensar a minha vida como professora sem a literatura que esse projeto nos presenteou e muito menos como seria lidar com tantos sentimentos que envolvem minha profissão sem a literatura, proferição e mediação dela.

Respostas de Bambolina (21 de agosto de 2023)

Caracterização: A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2011. Além disso, possui pós-graduação *latu senso* em Educação Infantil. Cursa Especialização em Literatura e Ensino, bem como Mestrado em Letras, com enfoque na área de Leituras Literárias. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária de 30h.

Sobre a sua formação e trajetória leitora:

1. Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e em qual(is) espaço(s) você o fazia?

Quase nunca. Em um período breve da infância, lia gibis na casa de uma amiga da família. Na adolescência/juventude, mais precisamente no ensino médio, lia as indicações de professores de Língua Portuguesa. Todas as obras indicadas faziam parte do cânone da literatura brasileira.

2. E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial, você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).

Durante a graduação foram poucos contatos com leitura de obras literárias na formação acadêmica. Porém, nesse período iniciei um contato maior com a literatura através de uma experiência como voluntária em uma biblioteca comunitária. Foram muitas leituras, tanto da literatura infanto-juvenil quanto adulta. Desde *best-sellers* como as obras de Dan Brown, J. K. Rowling com saga Harry Potter, Paulo Coelho, a romances contemporâneos e fábulas adaptadas.

3. Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?

Sim. Acredito que o professor deve ser ele mesmo um leitor, que viva experiências estéticas com o livro para que assim possa contribuir de modo mais eficaz com a formação leitora dos alunos.

4. Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto.

Os últimos anos foram poucas leituras literárias (para adulto) propriamente ditas. Seja antes do projeto, quanto durante. Não por falta de vontade ou falta de prazer na leitura, mas por falta de tempo, ou melhor, de organização na rotina para que permitisse a leitura de literatura adulta, pois a literatura infantil já fazia parte da rotina antes do PROBEX e se intensificou com ele.

5. Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê, onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.

A partir do projeto e da ampliação do repertório que ele proporcionou, além de leitora de literatura infantil (porque leio literatura infantil por opção, por gosto não apenas porque tenho crianças ou porque sou professora) passei a buscar ampliar o acervo pessoal destas obras. Outrossim, o projeto proporcionou o desejo de organizar a rotina de modo a permitir a leitura de literatura adulta. Então, posso concluir que a partir do PROBEX passei a consumir literatura adulta com frequência. Hoje leio diariamente.

6. Você considera que o projeto Cultura literária influenciou positivamente na sua formação leitora/literária? (Se "sim", diga, por favor, de que forma. Se "não", diga, por favor, por qual(is) motivo(s)).

Sim. Primeiramente pela ampliação do repertório e em seguida pelas formações teórico metodológicas que me fizeram refletir para além do papel de mediadora e olhar para minha formação leitora pessoal.

Respostas de Malvina (22 de agosto de 2023)

Caracterização: A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia com aprofundamento na Educação do Campo, concluída em 2016. Não possui e nem cursa pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2016, com carga horária semanal de 40h.

Sobre a sua formação e trajetória leitora:

1. Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e mencionar em qual(is) espaço(s) você o fazia?

Sim, li muito na infância, meus pais sempre compravam kits de livros literários quando alguém naquele tempo, passava na porta vendendo.

2. E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial, você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).

Na faculdade não. Apenas livros acadêmicos.

3. Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?

Sim, para que o seu alunado desperte o interesse pela literatura, o professor também tem que ter esse gosto.

4. Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto desenvolvidas na escola.

Sempre gostei de ler quando os livros me chamam atenção. Meu interesse sempre foi

literatura adulta e juvenil. Meu interesse na literatura infantil veio a partir do Probex.

5. Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê, onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.

Gosto de ler, uma vez por semana com os alunos, livros infantis.

6. Você considera que o projeto Cultura Literária influenciou positivamente na sua formação leitora/literária? (Se "sim", diga, por favor, de que forma. Se "não", diga, por favor, por qual(is) motivo(s)).

Sim. Me fez despertar para a literatura infantil.

**Respostas de
Chapeuzinho Amarelo
(22 de agosto de 2023)**

Caracterização: A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2012. Não possui e nem cursa pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2020, com carga horária semanal de 40h.

Sobre a sua formação e trajetória leitora:

1. Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e mencionar em qual(is) espaço(s) você o fazia?

Sim, alguns livros da coleção Vagalume, como Escaravelho do diabo, de Lúcia Machado de Almeida. Meus professores me incentivavam.

2. E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial, você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).

Durante a formação acadêmica só tive contato com a literatura na disciplina do currículo, apresentando uma dramatização sobre uma história.

3. Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?

Sim, o professor que é leitor de literatura incentiva os seus alunos a serem leitores também. Ele funciona como uma abertura de novos horizontes para seus alunos.

4. Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto desenvolvidas na escola.

Antes de participar das ações do PROBEX eu não tinha o hábito de leitura. Eu sempre usava a justificativa de não ter tempo.

5. Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê, onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.

Hoje após a participação nas ações de extensão do PROBEX eu adquiri o hábito da leitura e tanto gosto como acho muito importante. No momento estou lendo O caçador de pipas. Geralmente leio em casa.

6. Você considera que o projeto Cultura literária influenciou positivamente na sua formação leitora/literária? (Se "sim", diga, por favor, de que forma. Se "não", diga, por favor, por qual(is) motivo(s)).

Sim, o projeto trouxe a literatura pra nossa escola, despertou nosso gosto pela leitura, nos fez compreender e diferenciar o didático do literário. Enfim, nos fez mediar com segurança.

**Respostas de
Chapeuzinho Vermelho
(22 de agosto de 2023)**

Caracterização: A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia. Não possui e nem cursa pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2016, com carga horária semanal de 40h.

Sobre a sua formação e trajetória leitora:

1. Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e mencionar em qual(is) espaço(s) você o fazia?

Não tinha esse hábito.

2. E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial, você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).

Sim, foi uma experiência muito boa, até porque eu não tive esse contato com os livros na minha infância.

3. Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?

Sim. Conseguimos cada dia melhorar o conhecimento sobre a literatura.

4. Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto desenvolvidas na escola.

Só comecei a ter gosto pela leitura depois do projeto do Probex. Eu sou grata.

5. Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê,

onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.

Sim. Comecei a ler, mas ainda estou precisando melhorar mais o meu hábito de leitura. Sempre leio livros com poucas folhagens, mas já melhorei muito.

6. Você considera que o projeto Cultura literária influenciou positivamente na sua formação leitora/literária? (Se "sim", diga, por favor, de que forma. Se "não", diga, por favor, por qual(is) motivo(s)).

Sim. De como escolher o livro, de como saber apreciar a leitura. Pra mim foi um momento mágico.

Respostas de Orie (22 de agosto de 2023)

Caracterização: A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, com foco na área de Educação do Campo, concluída em 2016. Não possui e nem cursa pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária semanal de 40h.

Sobre a sua formação e trajetória leitora:

1. Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e mencionar em qual(is) espaço(s) você o fazia?

Só na adolescência que costumava ler livros de autoajuda. Quem mais me incentivava a ler era minha irmã mais velha.

2. E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial, você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).

Não tive contato.

3. Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?

Sim, para que esse encantamento seja passado também para os alunos.

4. Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto desenvolvidas na escola.

Foi na adolescência que li mais, porém não era com muita frequência.

5. Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê,

onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.

Me encantei pela literatura infantil, hoje leio com mais frequência.

6. Você considera que o projeto Cultura literária influenciou positivamente na sua formação leitora/literária? (Se "sim", diga, por favor, de que forma. Se "não", diga, por favor, por qual(is) motivo(s)).

Com certeza, vi que a literatura contribui bastante na formação do aluno. Para que ele use mais sua imaginação e criatividade.

Respostas de Cachinhos de Ouro (25 de agosto de 2023)

Caracterização: A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2016. Possui especialização em Supervisão e Orientação Escolar, concluída em 2023. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária semanal de 40h.

Sobre a sua formação e trajetória leitora:

1. Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e mencionar em qual(is) espaço(s) você o fazia?

Muito pouco. Só livro paradidático na escola.

2. E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial, você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).

Sim, mas sempre me interessei mais por livros voltados a autoajuda e religiosos.

3. Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?

É muito relevante a experiência com a literatura, tendo em vista que somos formadores e incentivadores nesse processo na vida dos alunos.

4. Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto desenvolvidas na escola.

Nunca gostei de ler, nem tive hábito de leitura. Foram poucos os livros que li, sempre lia por obrigação mesmo, ou quando realmente me interessava de verdade e me envolvia com uma história.

5. Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê, onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.

Atualmente os hábitos de leitura mudaram. Hoje olho para os livros com um maior apreço. Acredito que o fato de hoje conhecer estratégias, estética do livro, ter tido mais contato com autores, dentre outras coisas, despertaram mais o gosto pela leitura. Mas confesso que ainda leio pouco.

6. Você considera que o projeto Cultura literária influenciou positivamente na sua formação leitora/literária? (Se "sim", diga, por favor, de que forma. Se "não", diga, por favor, por qual(is) motivo(s)).

Sim! Acredito que despertou alguns hábitos e conhecimentos que ainda não dominava e auxiliou bastante em diversos detalhes que a formação de Pedagogia não nos trouxe. Porém nos cobra em nosso cotidiano escolar.

Respostas de Ombela (25 de agosto de 2023)

Caracterização: A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2012. Não possui nem curso pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2019, com carga horária semanal de 40h.

Sobre a sua formação e trajetória leitora:

1. Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e mencionar em qual(is) espaço(s) você o fazia?

Na infância, lembro que lia gibis. Minha mãe sempre comprava e eu lia com muito prazer, em casa, no ônibus quando viajávamos. Na adolescência, li poucos livros, incentivada por alguns professores.

2. E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial, você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).

Sim, porém pouquíssimos que não me recordo agora.

3. Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?

Sim, pois o professor deve ser um grande exemplo e incentivador para os seus alunos.

4. Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto desenvolvidas na escola.

Eu lia, mas com pouca frequência, livros religiosos e romance.

5. Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê, onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.

Após as formações passei a ter mais interesse pela leitura. Já li alguns livros como A história do amor de Fernando e Isaura, de Ariano Suassuna. Estou lendo atualmente e costumo ler em casa. Estou lendo o terceiro deste ano.

6. Você considera que o projeto Cultura literária influenciou positivamente na sua formação leitora/literária? (Se "sim", diga, por favor, de que forma. Se "não", diga, por favor, por qual(is) motivo(s)).

Influenciou sim. O Projeto me incentivou a tomar gosto a leitura, a sentir a curiosidade em ler determinado livro, chegando até a me emocionar ao ganhar um livro ao qual gostaria de ler.

Respostas de Bruxinha Zuzu (25 de agosto de 2023)

Caracterização: A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia. Não possui nem curso pós-graduação até o momento. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária semanal de 40h.

Sobre a sua formação e trajetória leitora:

1. Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e mencionar em qual(is) espaço(s) você o fazia?

Infelizmente não. Cresci tendo que ajudar minha mãe na luta da casa e não tive incentivo para leitura.

2. E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial, você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).

Já na fase adulta na escola normal, aonde cursei Pedagogia, tive a oportunidade de realizar leituras de livros infantis. Lá tinha nossa amada professora Madalena, que levava lindos contos de fadas e podíamos folhear e ler lindas histórias infantis.

3. Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?

Sim. Através do professor leitor incentivamos e levamos as crianças para o mundo lindo da literatura, enriquecendo a leitura e o prazer de ler.

4. Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto desenvolvidas na escola.

Eu não gostava de ler. Hoje realizo leituras depois do projeto da escola, o Probex, a formação foi uma fonte que me inspirou a belas leituras.

5. Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê, onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.

O que me leva a leitura é a capa do livro e a indicação de um bom livro que alguém me apresenta. Gosto dos contos e de romances.

6. Você considera que o projeto Cultura Literária influenciou positivamente na sua formação leitora/literária? (Se "sim", diga, por favor, de que forma. Se "não", diga, por favor, por qual(is) motivo(s)).

Sim o projeto foi de super importância na minha trajetória de professora. Levar a leitura para meus alunos foi maravilhoso, ver cada rostinho e os olhinhos deles escutando e lendo os livros da nossa biblioteca e pra mim, que hoje sou leitora. O projeto foi uma inspiração pra mim. Só gratidão pela presença da professora Daniella e de todos que nos acolherem e deram tantos conhecimentos no mundo da literatura.

Respostas de Emília (26 de agosto de 2023)

Caracterização: A professora possui formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2016. Fez pós-graduação na área de Práticas de Educação Inclusiva. Ademais, leciona na EM Lúcia Giovanna desde 2017, com carga horária semanal de 40h.

Sobre a sua formação e trajetória leitora:

1. Você costumava ler na sua infância e adolescência? Se sim, teve incentivo de algum adulto? Poderia citar algum(ns) livro(s) e mencionar em qual(is) espaço(s) você o fazia?

Lia muitos gibis na minha infância, incentivada pelos meus tios. Gostava de ler todos os textos que vinham nos livros didáticos, assim que os recebia. Na adolescência lia muitos romances e livros para adolescentes do tipo: "O diário de Brighet Jones" e os livros que eram pedidos pelo vestibular.

2. E na fase adulta, durante a sua formação acadêmica inicial, você teve contato com a literatura? Por favor, conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s).

Na fase adulta deixei a leitura um pouco mais de lado. Durante o meu curso paguei a disciplina de Literatura Infantil, então tive acesso a alguns poucos títulos em pdf, dentre eles me lembro da história o Burro e o Sal; O sapateiro e os sete anõeszinhos; Bruxa, Bruxa, Venha à minha festa.

3. Para você, é importante que o(a) professor(a) seja leitor(a) e literatura? Você poderia comentar sobre isso?

Considero ser importante sim que o professor seja um leitor de Literatura e que ele conheça vários títulos, e que sua postura incentive seus alunos a se tornarem também leitores.

4. Fale sobre os seus hábitos de leitura (se gostava ou não de ler, se lia, o que, onde e com que frequência lia) ANTES de participar das ações do projeto desenvolvidas na escola.

Antes de participar das formações do Probex eu gostava de ler sim, porém eu tinha pouco conhecimento sobre como escolher boas leituras. Usava livros literários com fins pedagógicos. Na vida pessoal não estava fazendo leituras frequentes. Lia no máximo 2 livros por ano.

5. Agora, fale sobre os seus hábitos de leitura (se começou ou não a gostar de ler, o que lê, onde lê, com que frequência lê) APÓS a sua participação nas ações acadêmicas.

Depois da formação passei a me interessar mais pela literatura, principalmente da literatura infantil. Toda semana pego livros na biblioteca para minhas filhas e para mim. E toda semana apresento uma história nova para minhas turmas.

6. Você considera que o projeto Cultura Literária influenciou positivamente na sua formação leitora/literária? (Se "sim", diga, por favor, de que forma. Se "não", diga, por favor, por qual(is) motivo(s)).

Sem dúvidas. O projeto influenciou positivamente a minha formação. Me tornou uma leitora mais crítica, com um bom repertório de conhecimentos de escolha de livros, na leitura e na mediação de livro de imagens, entre outros pontos.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O GRUPO FOCAL “A”

Entrevista com o Grupo Focal “A” (19 de setembro de 2023, às 19h)

Pesquisadora – Oficialmente, boa noite e desde já obrigada por terem aceitado participar dessa segunda etapa da entrevista. Nessa segunda etapa, a proposta é uma entrevista coletiva e vocês formam o G1. A ideia é que a gente converse sobre as experiências de vocês com as ações do PROBEX na escola durante 2020, 2021 e 2022. Tudo bem?

Bambolina – Tá certo!

Orie – Vamos lá!

Pesquisadora – Então, para a gente começar, eu gostaria que vocês falassem um pouco se as suas participações nas ações do projeto contribuíram ou não para vocês compreenderem ou mudarem a concepção do que é a literatura infantil e a leitura literária.

Chapeuzinho Vermelho – Mudou muita coisa, viu?

Pesquisadora - Em que sentido? Poderia nos explicar?

Chapeuzinho Vermelho – Eu... Eu aprendi o que é e quais são os livros literários. E também teve uma coisa que me trouxe um aprendizado, que é em saber escolher o livro. Eu não sabia. O projeto ele me trouxe um aprendizado muito grande e também ele me estimulou a leitura que eu não tinha esse estímulo. Na verdade, na minha infância eu tive essa vivência, essa riqueza que nossos alunos têm hoje, uma biblioteca maravilhosa. Então, eu fiquei maravilhada com esse projeto.

Pesquisadora – Entendi. Você falou que aprendeu o que são os livros literários e que aprendeu a escolhê-los. Poderia falar mais um pouco sobre esse aprendizado?

Chapeuzinho Vermelho – Mulher, pra falar a verdade eu não entendia o que eram esses livros. Eu não sabia especificar o que era a literatura. Para mim, Sté, um livro era um

livro que na verdade eu nem pegava, nem ligava, nem lia. Depois que eu comecei a trabalhar na Lúcia Giovanna e a estudar com o projeto eu vim entender, vim saber. É que de onde eu vim não tinha essa abertura para a literatura. Eu trabalhei em várias escolas, mas só lá que eu aprendi realmente o foco, que é a leitura.

Pesquisadora – E se eu te pedisse pra falar o que são esses livros para você hoje?

Chapeuzinho Vermelho – Agora eu sei. Literatura infantil são livros como um que eu li: “Vovó viaja e não sai de casa?”. Esse livro é de literatura!

Pesquisadora – E porque esse livro é um exemplo de literatura infantil pra você? Poderia dizer algumas características dele?

Chapeuzinho Vermelho – Eu vejo logo pela capa do livro e o que fala a história. Se é uma história de imaginação, porque como é que a vovó viaja e não sai de casa? Porque ela imagina e literatura é isso. Esse livro chamou muito a atenção dos meus alunos de 4º ano. Incrível! É isso.

Pesquisadora – Ah...

Malvina – Eu acho, assim, que a contribuição das formações foi muito gratificante, sabe? Colaborou demais porque eu, particularmente, antigamente, lá atrás, se eu pegasse um livro para ler com os meninos, eu iria ler só para apresentar o tema e os meninos conhecerem a história. A partir das formações é que a gente viu que a gente pode explorar várias coisas no livro. Eu jamais, antes das formações, eu tinha explorado a capa. Eu não fazia um momento “antes”, eu não fazia momentos “depois”. Então, assim, as formações, ela trouxe uma outra visão do que a gente fazer com os livros infantis, com a literatura, porque eu também não fazia essa distinção antes. Eu não fazia e sabia se era de literatura, se não era, mas aí as formações trouxeram um outro olhar pra mim.

Pesquisadora – E como você faz essa distinção do que é e do que não é literatura?

Malvina – A literatura tem qualidade. Literatura não são paradidáticos, porque eles nos ajudam a ensinar e trabalhar algum conteúdo. A literatura não. Ela tem toda uma beleza.

Pesquisadora – Entendi...

Orie – Eu tô no mesmo barco do que disse as meninas porque contribui um monte pra mim. Eu lembro nas primeiras formações que foi perguntado o que a gente costumava ler, e eu respondi lá que eu costumava ler livros de autoajuda. Minha leitura era essa, porque era o que me prendia, né? E aí... É... Eu, pelo menos, fazia a leitura para os alunos dessas histórias que vinham no livro didático, sabe? E achava que tava fazendo leitura de literatura infantil. E foi depois das formações que eu pude perceber essa mesma diferença que Malvina falou.

Bambolina – E eu sigo na mesma linha das meninas, né? As formações nos trouxeram conhecimento teórico, conhecimento que a gente não recebeu na graduação. De compreender como se faz o processo de formação leitora das crianças. A questão de pensar a literatura como algo que acrescenta, que proporciona o bem-estar... Eu acredito que essa visão aí a gente já tinha. Eu, pelo menos, já tinha esse entendimento que ler é uma coisa boa, né? Que ler fazia bem, que ajudava a criança, mas aí eu pensava numa perspectiva de alfabetização, vamos dizer assim. Independente da turma que eu trabalhava, eu considerava que ler além de ser uma coisa que trouxesse prazer, servia sobretudo para ajudar na apreensão de algum conteúdo. Então, antes das formações, sempre que eu lia, eu lia pensando o conteúdo que eu ia aplicar na sala de aula. Então, se eu fosse, por exemplo, pensando nos pequenininhos, trabalhar com a consoante B eu procurava um livro que falasse de B de bola, por exemplo. E daí, assim, não necessariamente que eu pegasse aquela palavra... Aí eu vou citar um livro que eu lembro, que é “A bola quica”, do Ziraldo. Ele é um livro para bebês e ele é um dos primeiros livros que veio na caixa do PNBE que eu tive acesso, né, quando eu trabalhava ainda numa escola estadual. E daí sempre que

eu ia fazer alguma coisa relacionada a consoante ou ao som das letras eu usava essa leitura. Eu não dizia assim: “olha, essa palavra bola que está aqui começa com a letra B”, mas a partir desse pressuposto para que servisse como um gatilho para criança. E hoje eu já entendo que essa não é a função da literatura. Muito pelo contrário, né? Hoje eu sei que usar a literatura como pretexto para ensinar conteúdo do currículo é, na verdade, um desserviço. Então, se eu fosse elencar uma contribuição principal das formações seria essa. E, no segundo momento, da vida pessoal, eu elencaria, assim como Chapeuzinho Vermelho, a questão da prática da leitura. Eu sempre gostei de ler, mas eu não colocava isso como uma prioridade. E também como Orie, eu lia de tudo. História em quadrinho... Então, o que me fizesse rir era o que eu escolhia para ler. É... livros que me incomodassem, por exemplo, eu não lia. Se fosse uma leitura que eu soubesse que ali tem um tema que eu não gosto, que me incomodasse, eu não lia. E hoje eu já faço essas leituras e também outra coisa que eu acredito nisso muito relevante é que eu passei a comprar livros. Antes eu, assim, achava bacana, desejava tudo mais, mas não tinha prioridade. E hoje eu entendo que comprar livros é também adquirir um bem. Esse foram os 3 pontos principais que foram marcantes, tanto na vida pessoal quanto profissional.

Pesquisadora – Obrigada, Bambolina!

Bambolina – É isso!

Pesquisadora – Para complementar essas falas de vocês, eu gostaria que complementassem citando ou explicando o que vocês observam na hora de escolher um livro. Para o que vocês olham ou quais critérios usam na escolha de uma obra?

Orie – Bom... Eu vou primeiro pela capa. A capa que me chama atenção, e o título. É o que eu observo primeiro. Aí depois vou ler e fico tentando me colocar no lugar das crianças, se elas iriam se interessar em ouvir aquelas histórias ou não. E até assim... Eu fico meio chateada quando eu escolho um livro, que leio bem empolgada e no final que pergunto “E aí, vocês gostaram?”. Aí uns fazem: “Não, tia, achei sem graça”. Mas é a

opinião deles, né? Mas é chato porque você se empolga, achando que eles vão gostar mas, no fim, alguns tem outra visão sobre aquela história. Mas o que primeiro que me chama atenção é o título e a capa. Aí eu vou para um conteúdo em si, né? Para a leitura em si e vejo se eles iriam gostar.

Pesquisadora – Já que você mencionou o conteúdo da história, você poderia falar o que observa nele? Qual critério usa para considerar e analisar esse conteúdo?

Orie – Assim... Eu procuro os que tenham um leve humor. Porque alguns livros que... Por exemplo, eu já li aquele “Mãenhê!” e terminei chorando no final. Então, eu procuro não seguir livros assim, só uns que sejam mais alegres pra mim.

Pesquisadora – Então, esse é o seu critério na hora da escolha?

Orie – É sim...

Malvina – Já eu sigo mais ou menos essa linha de Orie. Eu sempre olho a capa ou dependendo se eu tiver interessada... Às vezes eu me interessou mais pelo livro do que os meninos, dependendo do livro. Às vezes eu acabo gostando e os meninos não. Então, por exemplo, eu li para eles “Trudi e Kiki” essa semana e eles ficaram meio assim, sabe? Eu não sei se pela história ser um pouco longa, mas eu super gosto da história e eu percebi que em muitas coisas eles ficaram assim... voando. Já eu trouxe pra eles também “Não confunda” e eles amaram porque é super divertido. Aí quando a gente vai na biblioteca eles sempre pegam e me mostram. Mas eu vou... Eu procure pela linha das características da turma, né? Do que eles gostam. Mas eu também vou pelo meu lado. Também as vezes eles gostam e eu não.

Pesquisadora – Então, você observa que as crianças gostam, é isso?

Malvina – Isso, isso. Dependendo dos livros. Quando eu vejo se for muito longo, eles não dão muita atenção ou na metade eles já perdem o interesse. Mas se for um livro que seja divertido ou tiver um suspense, eles gostam.

Pesquisadora – Suas duas turmas ou só uma?

Malvina – As duas mesmo.

Pesquisadora – Entendi. Certo. Mais alguém gostaria de falar?

Chapeuzinho Vermelho – Pronto, eu antigamente não sabia escolher livro. Eu achava que um livro é um livro, mas aí com a formação agora eu já sei escolher. Primeiro, você às vezes tem um livro que é uma capa linda, mas não tem nada nele. Você abre e não tem aquilo que achou que pela capa ia ter um conteúdo maravilhoso dentro, porque eu já me deparei com essa situação lá na biblioteca mesmo. Mas eu procuro também um livro que os meninos do 4º ano se interessem, sabe? É um desafio porque os meninos do quarto ano eles já têm um pensamento, uma opinião maior. Eles já sabem o que querem porque têm um olhar diferenciado dos pequenininhos. Eu procuro aquele livro que eu gosto, mas também penso neles para dar certo, entendeu?

Pesquisadora – Entendi sim.

Chapeuzinho Vermelho – Eu mesmo levei pra sala um livro que eu me emocionei muito antes de levar pra eles, que foi “Letras de Carvão”. E aí eu levei para a sala e contei, eu li. Eu até achei que os meninos não iam se emocionar como eu, mas eles se emocionaram demais com “Letras de carvão”. Para eles teve uma importância muito grande. Depois, houve um debate: “mas tia, a gente tem de tudo, né, e não damos valor.” “Pois é, gente. Você viu que a menininha lá ela conseguiu aprender ler usando o carvão.” E aí foi muito bom essa leitura. Os meninos do 4º ano também não gostam de leitura eu contanto uma leitura longa, por exemplo, sabe? Eles gostam de uma leitura curta e eu fazendo a leitura para eles, entendeu? Isso porque depois eles gostam da conversa que a gente tem depois, do “porquê”, “para que”... Não foi Porque se for uma história muito longa eles não dão tanta atenção.

[som de toque de celular ao fundo]

Chapeuzinho Vermelho – É o meu irmão ligando Desculpa, gente! Mas aí, o que é que acontece... Eles vão para a biblioteca e eu deixo eles a vontade. Eu percebo que eles têm um carinho de escolher o livro, sabe? Agora eles estão escolhendo “Diário de um

banana”. Uma leitura maior, mais longa. Eles mesmo se dirigem a isso.

Pesquisadora – Mas você já tinha apresentado “Diário de um banana” para eles?

Chapeuzinho Vermelho – Não, não, não. Eles mesmo foram lá e escolheram. É tanto que uma vez [menção ao nome da funcionária que fica na biblioteca da escola] se surpreendeu... Um aluno meu chegou e disse: “Tia, eu quero o livro “Caninos Brancos”. Aí eu fiquei na minha, né? E ele disse: “É tia, Caninos Brancos, de Jack London.” Aí eu fiquei besta! Ele chegou dizendo para [menção ao nome da funcionária que fica na biblioteca da escola] até o nome do autor. Tu acredita?!

Pesquisadora – Acredito.

Chapeuzinho Vermelho – E assim... Quando a gente vai na biblioteca não tem aquele tempo todo, mas eles marcam onde fica cada livro pra pegar depois. E marcam até a página onde parou. Eles do 4º ano estão bem assim agora. Bem legal.

Pesquisadora – Nossa!

Chapeuzinho Vermelho – Pois é.

Pesquisadora – E você disse que se levar para a sala de aula livros mais longos eles não prendem tanta atenção. Porque você acha que isso acontece já que lá na biblioteca eles escolheram “Diário de um banana” que é uma leitura mais longa?

Chapeuzinho Vermelho – Eu acho que... Eu acredito que pelo ambiente. Eu acredito que a biblioteca eles se sentem mais confortável, tem um despojamento. Eles dizem para mim que é hora de relaxar. E é um silêncio, viu?!

Pesquisadora – É um silêncio, mas eles estão lendo?

Chapeuzinho Vermelho – Lendo, lendo mesmo. A maioria escolhe “Diário de um banana” e outros escolhem Histórias em quadrinho.

Pesquisadora – Interessante!

Bambolina – É mesmo, viu?!

Pesquisadora – Gostaria de falar sobre isso, Bambolina?

Bambolina – Interessante ouvir isso porque é desse jeito que acontece. Porque assim... No meu caso, eu escolho os livros

dependendo dos objetivos. Se for uma obra que eu esteja procurando pra divertir... Vamos dizer assim: ah, essa semana queira queria alguma coisa divertida. Ou se estiver procurando alguma coisa para diversificar o repertório. Semana passada eu li um conto, essa semana vou ler um poema, alguma coisa assim. Mas se eu entrar na biblioteca sem objetivo, sem ter em mente um tema ou gênero, sem nada na mente, a primeira coisa é olhar a capa. Isso aí eu não vou mentir, porque pra mim assim... Apesar de a gente falar aquele clichê de que não deve julgar um livro pela capa, mas é a capa que eu acho que chama a gente. Então, um projeto gráfico bem elaborado ele fisga a gente pelos olhos. Ele consegue... Ele consegue, é, cativar a criança, né? Então, depois que chamou minha atenção pela capa, que me cativou, eu vou olhar quem que é autor. Aí, a partir do autor, aí eu penso se é de fato um livro, que mesmo tendo uma capa que eu achei muito bonita, se vale a pena levar para ser lido ou não. Pelo autor e, claro, também, pensando a questão da densidade do livro, porque, no caso, como eu sempre trabalhei com crianças da Educação Infantil e do 1º ano, então eu não faço opção por livros muito longos. São sempre histórias mais curtas, não é? É... Não porque eu não acredite que eles sejam capazes de acompanhar, mas é que, pensando assim, a prática da mediação, naquele dia, os 30 minutos... Então, eu sempre seleciono de preferência obras mais lúdicas. Mas também já levei obras mais longas, pensando o objetivo que era trabalhar uma leitura que fosse seriada. Então, ver como é que eles iriam se comportar se eu levasse esse tipo de leitura. Daí já fiz a seleção pensando nesse objetivo de levar um livro que mesmo sendo uma história mais longa a gente pudesse ler em vários dias e como é que a criança se comportar naquela leitura. Mas, né... Se eu não tiver esses objetivos em mente, o que fisga, por incrível que pareça, é a capa. Depois que a capa me cativa, tem o projeto gráfico, o tamanho do livro, se é de capa dura ou não, se tem ilustrações, assim... Aí eu já aprendi a olhar a partir do projeto, né?! Se tem umas ilustrações assim, com um toque

estético que eu possa considerar, que vai despertar o senso estético da criança... Então, esse seria meu caminho.

Pesquisadora – Legal que as falas de vocês estão conectadas. Mas e se a gente pensar depois da escolha? Depois que vocês escolhem o livro e vão ler com as crianças, como vocês fazem isso? Sei que já mencionaram um pouco, mas gostariam que falassem como, na prática, o que de fato mudou na hora de ler as histórias depois que participaram do projeto?

Malvina – Sei...

Pesquisadora – O que vocês fazem hoje que não faziam antes? O que mudou? Ou o que permanece? Poderiam falar mais?

Orie – Como Malvina já falou, mudou em relação a esse cuidado de trabalhar o antes da leitura. Antes eu lia por ler, como muitos dizem e chamam de leitura deleite. Agora não... Agora sabemos que tem que trabalhar o “antes”, o como fazer o “antes”.

Pesquisadora – E como você faz esse “antes”? Você prioriza esse momento? Poderia comentar sobre?

Orie – Geralmente eu vou logo pelo título e pergunto o que eles acham que vai ter na história. “O que a gente vai ver?” Até com a ilustração também. Eu pergunto o que é que eles acham que aquela ilustração está mostrando para, a partir daí, começar a leitura mesmo.

Malvina – Como Orie falou e eu mencionei, eu começo também explorando a capa. Exploro a capa, exploro o título, vou perguntando do que que eles acham que a história vai tratar. Por exemplo, ano passado eu li “O perigoso” para eles e antes eu levei uma caixa, levei um jacaré de brinquedo e fui mostrando pra eles, perguntando o que eles achavam e eles disseram que achavam que o jacaré ia comer o bicho porque até então eles não sabiam que aquele animal que estava lá era uma toupeira. Então, a gente fez todo aquele movimento a partir da capa pra depois eu começar a história em si. Então, eu não vou mentir... Às vezes eu pulo e já vou para a história, ou às vezes eu vou lá e exploro bastante a capa também.

Pesquisadora – Entendi. As outras professoras? Algo diferente ou parecido?

Bambolina – Vou reiterar o que Malvina disse... Eu acho que é a questão de pensar a importância do antes e do depois. Assim como as meninas, eu lia só a leitura lia. E, depois do projeto, sobretudo quando a gente trabalhou as estratégias de leitura, eu comecei a pensar o antes e o depois. Eu sempre faço a opção pela proferição, né?! Me sinto mais segura. Já fiz contação já, mas eu penso que a contação demanda no tempo maior de preparação que a prática pedagógica não permite pra gente ter esse tempo mais longo de preparação para poder memorizar a história. E aí... Só uma observação... Assim... Não propriamente nas formações, mas como uma extensão do que a formação me proporcionou. Depois das formações eu comecei a me sentir mais curiosa de encontrar práticas de leitura que ajudasse, e daí foi quando eu conheci o Chambers, as conversas literárias e a importância de conversar. Então, assim como as meninas, tem dia que a leitura do texto é aquela leitura mais elaborada, eu faço uma preparação mais extensa pensando em levar alguns elementos que remetem a história... Só cortando a conversa: tem “Perigoso” na biblioteca?

Pesquisadora – Eu não tenho certeza. Não lembro de ter catalogado. Malvina, onde você o pegou?

Malvina – Eu comprei.

Bambolina – Ah, sim. Entendi. Mas voltando, né... Tenho a preocupação de fazer esse antes bem elaborado. A exploração dos elementos pré textuais, depois das formações, sempre estão presentes. Não só o que diz a capa, mas também o autor, a editora... Tanto que as crianças começam, mesmo as pequenininhas, elas começam a memorizar a editora. “Que editora é essa?” Se você não diz, eles já falam: “E que editora é essa?” “Pensei que fosse da Jujuba de novo. Você só tem livro da Jujuba.” E assim eles vão tecendo esses comentários. E outra coisa que eu também não faço é trabalhar um antes, um durante e um depois tudo bem elaborado. Se eu pensar... É... A história da “Lagarta que tomou chá de sumiço”, quando eu li, o meu

foco foi nas conversas literárias e no antes da leitura, daí, a gente preparou uma mesa com chá e tudo mais. Por mais que a gente tomasse chá depois, mas não foi aquela coisa que eu dei tanto... Minha ênfase maior é nesse “antes” para as crianças fazerem inferências da história. Aí eu levei chá, levei tudo. E as conversas literárias. As conversas, essas eu não abro mão depois que conheci. Agora, assim... Eu não lembro se isso teve nas formações, porque eu não participei delas por um ano porque eu estive um ano ausente da escola. Um ano não, seis meses por conta da minha licença maternidade. Mas foi uma coisa que eu posso dizer que foi como extensão do projeto, né?! Que ele me proporcionou essa curiosidade de descobrir outros métodos de trabalhar a leitura literária.

Pesquisadora – Legal, Bambolina. Obrigada! Chapeuzinho Vermelho, gostaria de comentar sobre alguma mudança ou permanência?

Chapeuzinho Vermelho – Mulher, me avaliar fica difícil, mas... Eu mudei. Eu não sou mais a Chapeuzinho Vermelho de antes. Eu melhorei na questão de mediar uma história. Eu... Porque eu estou falando isso? Por causa dos alunos, né?! Porque você... Você sabe quando você está sendo uma boa mediadora. É quando os alunos, né, te respondem isso na leitura. E muitas crianças falam: “Tia, a senhora cada dia melhora um pouquinho na leitura.” “Tia, hoje a senhora contou belíssimo a história.” Então, eu acredito que eu estou aprendendo também. Ainda estou no processo de aprendizagem, mas eu estou dando o melhor para que eu seja uma boa mediadora para os alunos, para que eu possa estimular e incentivar cada vez mais a leitura para eles.

Pesquisadora – Quando eles dizem que você melhorou, você acha que melhorou em que? O que você acha que eles observam para poder dizerem isso?

Chapeuzinho Vermelho – Porque antes da formação. Aliás, bem no meio da formação, no começo eu ainda li a história, a fala do autor assim, como eu tivesse te explicando. Mas depois da formação vocês me falaram e

me ensinaram que a história não deve ser contada assim, né?! Então, foi aí que eu fui melhorando, falando do jeito que está no livro. Porque eu não lia assim, eu enchia de palavras que não estavam no livro. Agora, eu aprendi... aprendi contigo, por exemplo, a palavra “NÃÃÃO!”, aquele “NÃO!” com letras maiúsculas tem que chamar atenção para ele. E, assim... Automaticamente quando termina uma atividade, eles dizem: “Tia, licença...” e se dirige a mesinha dos livros pra ler. Eu não digo, eu não mando, eles mesmo vão no automático, entendeu? Aí quando eu vou ler uma história que já estava lá em cima da mesa eles dizem: “Tia, a gente já sabe dessa história porque a gente leu. A gente sabe o que tem e como termina.” Entendeu?

Pesquisadora – Entendi sim. Obrigada por relatar, Chapeuzinho Vermelho.

Chapeuzinho Vermelho – É isso aí.

Pesquisadora – E se eu perguntasse para vocês qual o maior ou os maiores desafios que vocês encontram para promover a leitura de literatura infantil? Qual ou quais seriam na opinião de você? Ou não tem nenhum?

Bambolina – Pra mim é o tempo para selecionar uma obra. Porque assim... A gente não tem tempo para entrar na biblioteca com calma e olhar o acervo. Então, às vezes alguma obra pode passar despercebida ou as vezes você nem sabe que tem na biblioteca porque são tantos livros que você não lembra. Por isso que eu perguntei se tinha “Perigoso” na biblioteca. E tem coisas, assim, que as colegas é que ajudam, né?! Para mim, a maior dificuldade é ter esse tempo pra conhecer melhor o acervo da biblioteca da escola e trazer para as crianças. Muitas vezes eu levava do acervo de casa por conta do tempo que me faltava para procurar na escola. Então, tinha mais tempo de fazer isso em casa. Acho que o tempo pedagógico do professor na escola não permite essa disponibilidade de a gente ficar na biblioteca para selecionar o livro. E também... É... O tempo, tanto o tempo pedagógico para fazer essa preparação quanto o tempo para aplicar a prática. Não dá pra toda semana você fazer

uma prática de mediação que dure os 40 minutos, que você vá pensar em tudo muito bem elaborado. Do mesmo modo tem dias que não dá pra você ler. Às vezes você quer ler, mas tá um dia naquela correria... Enfim, a rotina não permite, não permitiu que você fizesse a leitura, por mais que fosse uma leitura de um poema, uma coisa pequenininha. Eu acho que o tempo seria a palavra, né?! É o problema maior para mim. *Pesquisadora – Estou entendendo. E as outras professoras?*

Chapeuzinho Vermelho – Eu também. Eu concordo com Bambolina porque é um desafio gigante para a gente na escola, principalmente a gente que trabalha o dia todo. Fica com um tempinho pequeno para procurar outros livros. Às vezes é com ajuda da colega: “Ei, fulana, esse livro é ótimo!” Ou às vezes eu vou na sala de alguma colega e pergunto, ela me disponibiliza, me empresta. Entendeu? Olha, deixa eu interromper. Desculpa! Eu quero pedir desculpa porque eu vou precisar sair da entrevista. O meu irmão acabou de ligar de novo. Ele está precisando muito conversar comigo. Me desculpa! Mas espero que eu tenha conseguido ajudar.

Pesquisadora – Não se preocupe. Muito obrigada por participar, de verdade. Sua contribuição foi muito importante.

[Chapeuzinho Vermelho retirou-se da entrevista]

Pesquisadora – Bem... Continuando a conversa sobre os desafios... Mais alguém gostaria de comentar?

Malvina – Eu sigo a opinião das meninas porque o tempo é muito apertado. Às vezes são tantas coisas e demandas que a ida a biblioteca, sentar e realmente escolher a gente acaba não tendo tempo. Às vezes eu dou uma corridinha na sala de uma das meninas, vejo o que tem lá que eu já conheço e ainda não li ou que elas conhecem. Por indicação mesmo, justamente por conta do tempo que temos que dar um jeito.

Pesquisadora – Hum! Certo.

Orie – Eu concordo. E muitas das vezes é na ida a biblioteca com os alunos que eu sento também para ler, porque durante a semana,

na correria, acabando não tendo tempo. Aí quando eu levo a turma, eu aproveito pra ver o que tem nas estantes, o que eu ainda não conheço. Mas quando não tem isso, aí eu pego um que eu já conheço, algum que já li na turma do ano passado ou retrasado.

Pesquisadora – O tempo ganhou de lavada como maior desafio.

Orie – Pois é.

Malvina – Sempre ele.

Pesquisadora – Agora deixa eu perguntar a vocês, já que mencionaram várias vezes: Para vocês, o que é um mediador de leitura? Vocês se consideram uma mediadora? Comentem sobre isso, por favor.

Orie – Na minha visão, mediar a leitura é você fazer com que aquela história chegue até o aluno. Eu tenho certeza que ainda tenho muito para caminhar para me tornar boa mediadora mesmo, mas a gente vai tentando, fazendo tudo o que falamos. É nisso que eu acredito.

Pesquisadora – Todo o trabalho que vocês fazem com a literatura é mediar a leitura? Se sim ou não, porque acham isso?

Orie – Eu acredito que sim. São formas de passar aquelas histórias para as crianças.

Malvina – Eu penso assim também. A gente está tentando fazer com que aquela história chegue até aquela criança, que eles sintam, que percebam muitas coisas da vida também pelos livros. Como no caso, agora, a gente está trabalhando Daniel Munduruku e quando eu, particularmente, fui falar com os meninos, conversar, aí uma aluna chegou e disse: “Oxe tia, e ele tem internet?” Então, o bom da literatura é que a gente consegue com que certos conhecimentos e ideias cheguem e despertem nos meninos para eles absorverem outras realidades.

Bambolina – É, então... Eu acredito que a mediação é a gente ser essa ponte entre a criança e o texto literário, e também colaborar na construção de sentido do texto. Aliás, construir. Eu diria que é isso, construir junto com a criança o sentido do texto. Fazer com que esse texto chegue, fazendo a leitura, fazendo a seleção, enfim..., tudo o que está implicado nesse processo de prática de leitura. E... Eu me considero uma mediadora

de leitura. Se é boa ou se é ruim, aí é outro detalhe, mas eu me considero. Eu acho que a partir do momento que a gente enquanto o professor, né, a gente faz esse trabalho de selecionar uma obra de literatura ou mesmo que você selecione uma obra que, vamos falar assim, entre aspas, “seja uma obra errada”. E que você está fazendo a mediação, né? Então, eu acredito que sim, que sou uma mediadora de leitura.

Pesquisadora – Entendo. E essa ideia de mediação que vocês têm... Achem que teve influência das formações?

Bambolina – Com certeza, considerando tudo o que fazíamos antes das formações e depois dela.

Orie – Muita influência.

Pesquisadora – Certo. E para vocês, essa parceria que a UFPB teve com a escola por meio do PROBEX durante esses anos foi importante? Se puderem comentar sobre suas opiniões e o que acham sobre isso...

Malvina – Eu acho que foi uma parceria que deu super certo, né, que fez a gente florescer. E... E que tá dando certo ainda, né, apesar de ter encerrado o projeto com os voluntários e tudo mais, mas é uma parceria que sempre deu certo e que, assim, se der pra levar para as outras escolas, eu tenho certeza que vai dar muito fruto como deu aqui.

Bambolina – Também acho. Concordo com Malvina. Eu acredito, na verdade, que é necessário. É necessário que a comunidade acadêmica veja a realidade das escolas e possa contribuir. Ao mesmo tempo nós professores nos beneficiarmos do que que é descoberto nos bancos da universidade, vamos dizer assim. Se a universidade não tivesse chegado na escola a gente não conheceria as estratégias de leitura, talvez a gente tivesse mediando leitura hoje do mesmo modo que fazíamos antes e acreditando que estávamos formando leitores, quando na verdade não estávamos. E nisso, talvez tivéssemos até surtindo o efeito contrário, né?! Provocando um distanciamento entre a criança e a literatura. Então, a palavra que eu usaria para dizer sobre a parceria é que é necessário. E mais, que é necessário que aconteça essas parcerias

entre a universidade e comecem lá base, na Educação Infantil.

Pesquisadora – Nos CMEI's? [Centro Municipal de Educação Infantil]

Bambolina – Isso. Eu acho extremamente necessário quando a gente fala de leitura literária, de formação leitora, e aí eu digo isso porque é preciso começar lá na base. Eu me lembro de uma frase que uma mãe de uma aluna minha sempre falava. Tudo que ela dizia assim: “Porque, professora, do pequeno se faz o grande.” Quando eu falo assim que é importante começar na Educação Infantil, na verdade eu falo igual a ela, porque do pequeno se faz o grande, o adulto. Então, o ideal seria que nós tivéssemos trocentos projetos de extensão, que eles pudessem chegar a todas as escolas serem contínuos, né?! Abarcando Educação Infantil, anos iniciais, Fundamental II e Médio de modo que fosse algo contínuo e não estanque. Claro, agora nós da Lúcia Giovanna sabemos como iniciar, como fazer, mas eu acredito que tem outras coisas como por exemplo o mercado editorial. “O que está ‘na moda’?” “Quais obras foram recentemente lançadas?” Essa informação não chega na escola. O que chega na escola é a lista para a gente fazer a seleção lá do... PN... agora esqueci...

Pesquisadora – PNL D Literário?

Bambolina – Exato. Mas aí já chega uma seleção prévia, não chega o universo que é publicado. Então, a escola também é muito distante principalmente aí do mercado, dos projetos, dos programas, das feiras de livros. Isso não chega na nossa formação. E quando a formação inicial é deficiente, como no caso da minha, que não recebi formação para ser mediadora nem leitora... Então, eu acredito que se faz extremamente necessário essa presença da universidade na escola.

Orie – É, eu concordo. Acho que foi de grande relevância, né?! Tanto pra escola, para os alunos e pra gente, principalmente. Para a gente poder entender como deve ser feita essa mediação, as escolhas... Porque antes a gente fazia e achava que estava fazendo certo, abalando... Então, foi muito importante para as descobertas.

Pesquisadora – Entendi. As falas e as experiências de vocês são de extrema importância para a gente pensar nessa parceria entre escola e universidade como necessária, como Bambolina mencionou, e para a gente perceber os frutos disso.

Orie – Exatamente, né?!

Pesquisadora – Então, foi muito proveitosa a nossa conversa. As participações de vocês foram ímpares e, novamente, eu agradeço por participaram de mais essa etapa da pesquisa. A proposta é justamente reconhecer e valorizar todas as iniciativas materializadas na escola por vocês junto às crianças. Então, espero, em breve, trazer o resultado final dessa construção do trabalho que é nosso.

Bambolina – De nada. Muito importante!

Pesquisadora – Obrigada! Obrigada por cada fala.

Bambolina – Gostei dessa conversa.

Malvina – É, que bom que está dando certo.

Pesquisadora - Que assim continue. Tenham uma boa noite!

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O GRUPO FOCAL “B”

Entrevista com o Grupo Focal “B” (27 de setembro de 2023, às 19h)

Pesquisadora - Boa noite, professoras! Obrigada por se fazerem presentes mais uma vez. A primeira na entrevista individual e dessa vez na entrevista coletiva. Vocês formam o Grupo B e a proposta deste momento estruturado grupo focal é, na verdade, uma roda de conversa, em que serão resgatadas memórias e partilhadas experiências de vocês com a literatura infantil e a leitura literária, a partir dos questionamentos que irei lançar. Tudo bem para vocês? Alguma dúvida?

Obax - Boa noite! Por mim, tudo certo.

Ombela - Boa noite, meninas! Vamos lá.

Pesquisadora - Para começar, gostaria que comentassem sobre as formações ofertadas pelo Probex. Elas contribuíram para uma mudança ou um entendimento sobre o que é a literatura infantil?

Obax - Eu gostaria de começar. Então... Como eu estou lá na escola desde o início, quando eu cheguei nos foi apresentado o projeto de leitura da maneira como a escola já tinha ele, né? Ainda de forma inicial. A gente via que era um projeto de leitura bem enxuto e a gente já chegou achando legal que tinha um projeto de leitura na escola. Ele foi sendo construído aos poucos e, no mesmo ano que eu cheguei, em maio de 2017, eu já fui me apropriando junto com as meninas. No final do ano a gente fez uma apresentação, que foi quando eu trabalhei, de maneira pincelada, a obra do Pequeno príncipe com a turma do integral com quem eu trabalhava. Mas assim... O projeto em si, ele não estava bem montado, preparado, e essa foi uma preocupação que se teve realmente depois da chegada de Daniela e da equipe do projeto lá na escola, né? Então, a gente começou a realmente aprender. Eu tenho até hoje ali o caderno de todo o início, das primeiras anotações sobre o meu entendimento da

leitura literária. Isso nos ajudou a apropriar do que realmente era literatura, como ela deveria ser praticada dentro do espaço da escola, porque a gente sabe que a literatura não tem espaço certo para trabalhar, até porque ela tem que ser trabalhada em diversos espaços da escola e fora dele. Mas a preocupação de trabalhar literatura dentro da escola é que é o espaço de conhecimento, para que a gente pudesse compreender melhor como fazer o uso da literatura na escola, que é um espaço totalmente didático, né? A gente ficou muito preocupada no início porque a gente não tem essa distinção. Eu pelo menos não sabia como distinguir para passar para a criança um livro paradidático de um livro literário, e aos poucos o Probex trouxe para nós esse conhecimento todo. Então, a gente vê que trabalhar com literatura é algo que precisa de estudo. Não é algo vago, não é algo imaginário para o professor, né? Ele tem que estar de compromisso com o trabalho, com a literatura e o como ela deve ser explorada. Essa segurança, esse apoio... De vez em quando eu ainda olho o caderno com as anotações e vejo que hoje a gente está bem melhor. Pelo menos a equipe mais antiga tá bem mais apropriada, viu? Não que esteja totalmente preparado, porque a literatura nos surpreende a cada dia, a cada livro e a cada contação. Cada vez mais a gente se preocupa em como contar e ler a história, os elementos paratextuais como a capa, as ilustrações também... Todo esse cuidado a gente foi tendo quando a gente foi aprendendo e vai aprendendo cada vez mais. Então, para mim isso tudo foi de grande conhecimento. É uma área que eu gosto muito. Eu adoro trabalhar literatura e gosto de ler. Sinto muito por não ter tanto tempo por conta das demandas didáticas do dia a dia, mas é uma coisa que nos deixa viva.... A literatura nos deixa respirar, deixa eu sentir as minhas e as nossas

crianças, os nossos alunos, o que eles pensam e o que eles acham. Então, a literatura nos dá essa oportunidade de sentir as crianças mais próximas e eu acho que é uma das funções dela, essa aproximação, esse amor, essa troca entre o leitor, o ouvinte, o mediador. Então, me sinto feliz com a chegada de vocês lá na escola.

Pesquisadora - Obrigada, Obax!

Emília - Então... Já eu, respondendo no meu caso, até a palavra literatura pra mim sempre remetia àqueles livros de adultos. Machado de Assis e aqueles autores que escrevem para adultos. Quando eu pensava em livros para criança, só pensava nos paradidáticos, naqueles que vinham junto com os livros didáticos. Meu irmão estudava em uma escola particular e quando pediam para comprar os livros, minha mãe comprava os didáticos e vinha aqueles paradidáticos junto, mas que não era literatura. Mas, quando a professora chegou lá na escola com o projeto, pelo menos pra mim abriu todo um conhecimento. Aprendi muito, muito mesmo. Aí com relação ao projeto de leitura que tinha lá na escola, por exemplo, eu lembro que a gente pegou aquele livro “Lá vem o homem do saco” e eu trabalhava mais puxando pra parte do folclore. Eu fiquei muito perdida no primeiro ano. No final das contas deu certo naquela época, mas se você for observar agora nossas práticas, está bem diferente do que era antes, principalmente sobre o entendimento que a gente tem hoje com relação à literatura infantil. A quantidade de livros que eu conheci, de histórias que eu conheci, de autores que conheci... Assim, um repertório muito maior hoje, né? Hoje eu consigo escolher livros que eu julgo ser bom de ler para as crianças quando chego na biblioteca. Também aprendi a perceber a importância do livro de imagens, do como a gente consegue ler e como as crianças conseguem ler o livro de imagens também. Os pequenos que eu estou trabalhando agora esse ano, entendo o quanto eles conseguem absorver, fazer inferência, entre outros. Pra mim foi isso. Foi muito válido as formações que a gente recebeu sobre como trabalhar o antes, durante e depois. E também tirar essa

parte, né? De achar que literatura é para trabalhar conteúdo e claro que não é. E hoje em dia, pelo menos pra mim, foi um conhecimento que agregou bastante na minha prática, entendeu?

Pesquisadora - Entendi sim. Obrigada por compartilhar! As outras professoras gostariam de comentar também?

Cachinhos de Ouro - Assim, né... Trazendo um pouco sobre a questão até como Obax falou, no início, quando a gente chegou lá na escola, o projeto de leitura que a gente também realizou foi em cima da música Aquarela. Pois é, pra você ver como foi totalmente diferente. Assim... A gente não se baseou em livro, a gente pegou a música Aquarela e fez o projeto de leitura com eles e a base mesmo não era livro, era música, ou seja, a forma de trabalho é outra. Já na questão de literatura, é como Emília também falou porque na verdade eu tive o meu primeiro contato com a literatura... A literatura, não com os livros em si, foi fora da escola. Era uma biblioteca que o marido da minha tia tinha em casa. Ele era professor de Português e aí ele tinha no quarto uma biblioteca mesmo, tudo catalogado. E assim, quando eu ia para a casa dela, eu ia para a biblioteca dele, sendo que eu sempre fui aquela criança que eu nunca gostei de ler. Não... Não é que eu nunca gostei, é que eu nunca tive paciência de terminar um livro. Por exemplo... Se fosse um livro muito grande, eu começava a ler um, mas como tinha muitos livros na prateleira, eu queria pegar todos, então eu ia lá, olhava o outro, começava a ler, já ia pro final, já ia pro resumo, aí já pegava outro, enfim... Daí quando eu cheguei no Ensino Médio... O que aconteceu? A gente tinha uma disciplina: literatura. E nessa disciplina a literatura era uma coisa tão pesada que eu acho que eu fiquei mais traumatizada ainda, porque não era nada do que hoje a gente vê o que é de fato literatura. E era justamente aquela literatura de livros assim... “Triste fim de Policarpo Policarpo”, “Iracema”, esses livros, sabe?

Pesquisadora - Sei sim.

Cachinhos de Ouro - Pois é... E era justamente o que caía na época do... do ENEM não...

Pesquisadora - Do vestibular?

Cachinhos de Ouro - É, exatamente... Aí eu fiquei naquele trauma, né, porque eu já não gostava, aí foi ficando pior. Isso na minha época de escola, né?! Quando eu comecei lá na Lúcia Giovanna... Porque assim, eu acho que a gente sempre foi muito superficial, porque a gente não tinha esse conhecimento sobre literatura, a gente faz um curso de Pedagogia e a gente não aprende o que é pra aprender em relação à leitura e à literatura infantil, nem muito menos em relação às estratégias de leitura e tudo o que vocês do Probox trouxeram pra gente. E aí, antes de vocês, a gente fez e fazia do jeito que a gente sabia e do jeito que era solicitado. Quando o projeto chegou na escola, muita coisa mudou. Eu digo até que eu acho que eu não lembro mais nem muito do que eu fazia. E olhe que eu não faço nem a metade do que muitas colegas minhas fazem porque gostam mais ainda, tu entende?

Pesquisadora - *Totalmente compreensível.*

Cachinhos de Ouro - É... Então, eu digo assim porque eu sei que eu tenho colegas, minhas amigas mesmo, que gostam da literatura muito mais que eu, que dominam muito mais que eu, que fazem muito mais bonito que eu. Mas mudou muita coisa pra cada uma e pra mim também. Porque eu vou lhe dizer: tem muita coisa que a gente aprendeu depois, depois do Probox. Para a gente, esse campo é muito difícil na faculdade, né? O que a gente aprende na faculdade é totalmente diferente. Então, assim, eu acredito que é como uma leitura do livro pelos meninos. Os meninos começam de uma forma no antes, passa pelo durante e vamos pro depois, né?! Eu acho que foi feito isso com a gente também, um processo. Hoje em dia nós somos outras pessoas. Ah, e em relação a essa questão até dos projetos da literatura, de como ler, da leitura em si e até de como escolher um livro, como olhar para o livro, né? Porque antigamente a gente olhava para o livro a partir dos nossos critérios. Hoje em dia a gente já tem os

critérios que a gente conheceu, que a gente aprendeu e que a gente avalia de acordo com o que aprendeu, né? Claro que ainda não chegamos lá, mas é uma construção todo dia, sabe?

Pesquisadora - Interessante saber disso, Cachinhos de Ouro.

Obax - Eu só queria fazer uma fala... Mas tu quer falar, Umbela?

Umbela - Pode falar. Depois eu falo.

Obax - Certo. Eu só queria dizer, complementar o que Cachinhos de Ouro falou porque assim... A gente vê as amigas as amigas falando e vê as tantas evoluções, né?! Porque assim, não é que Cachinhos de Ouro não seja muito chegada a literatura, a questão de ter mais feição ou não... Ela sabe do que eu estou falando... Mas o que ela trouxe, o que ela falou de tão importante é justamente essa preocupação na aprendizagem da leitura de literatura. A aprendizagem e o olhar diferente que a gente hoje tem para aprender a ler literatura, porque eu até já li isso em algum lugar... Onde foi, meu Deus? Acho que foi no livro de Rildo Cosson que eu tenho aqui, que eu comprei, que ele diz justamente isso, de como aprender a ler livro de literatura, não qualquer livro. E hoje a gente sabe como isso é potente porque eu trouxe isso aqui pra casa, sabe?! Porque eu vejo minha filha... Quando ela traz livros da escola dela pra casa, eu vejo que ela sabe escolher livros de literatura. Não que ela não escolha mais os paradidáticos, mas ela sabe escolher, ela conhece o literário e isso é muito bonito, minha gente... E tudo isso a gente leva pra outros lugares além da escola porque a gente aprendeu sobre literatura com vocês, com Daniela, com o projeto. Obrigada! Desculpa aí por interromper...

Pesquisadora - *Imagina... Não tem nenhuma interrupção. A proposta é justamente essa, de socializar, compartilhar as experiências e a gente percebe como as falas de vocês dialogam. Eu que agradeço pelo seu comentário.*

Umbela - É mesmo. E assim... Vou falar agora, tá?

Pesquisadora - *Com certeza. Pode ficar à vontade.*

Ombela - Bem... Eu entrei na Escola Lúcia Giovanna, como as meninas sabem, só em 2019. Antes eu ensinava em outra escola, lá na Escola Fernando Milanez, que é perto da Lúcia Giovanna. Aí assim... As meninas foram falando aí e foi passando um filme na minha cabeça agora e eu lembrei de uma situação interessante...

Pesquisadora - Pode compartilhar conosco?

Ombela - Com certeza. A situação foi que... Eu acho que até já comentei em alguma formação, mas pra lembrar... Antes de chegar na Lúcia Giovanna, lá na outra escola eu não sabia diferenciar, não sabia nem conhecia a diferença do livro paradidático para o livro literário. E na minha turma de lá, eu trabalhava com os alunos em grupo, levava para a escola os livros que eu tinha em casa. Paradidáticos, viu?! Levava e mostrava a eles do que se tratava. Eu não lia. Botava eles para ler e depois fazia umas perguntas sobre a história ou eles faziam uma apresentação, né? Aí teve uma vez que eu estava mostrando um livro e alguns alunos disseram: “Tia, conta pra gente essa história.” E assim... Vale ressaltar que meus alunos do Fernando Milanez tinham vindo da Lúcia Giovanna e quando eles disseram isso, eu nem sabia que na escola era desenvolvido um projeto. Quando disseram, eu parei assim e na mesma hora pensei: “Meu Deus, eles gostam de ouvir histórias contadas por adultos. Eles estão mesmo pedindo para eu contar porque, né... eles gostam.” Aí quando eu cheguei na Lúcia Giovanna que me deparei com o projeto, coisa nova, né? Fiquei logo curiosa e com o passar do tempo, com as formações, eu fui conhecendo muito mais sobre literatura. Mas claro, tudo é um processo, sabe Stéfane?

Pesquisadora - Sei e concordo, Ombela.

Ombela - Então... E, assim, quando eu cheguei, a supervisora que já tava no projeto desde o início, né? Ela disse: “Ó, Ombela, tem diferença sim, viu?! tem diferença de literatura para paradidático.” Aí eu pensei “Oxe!” e fiquei pensando... Quando foi em uma das formações dos voluntários, eles e a professora Daniela tocaram nesse assunto e a supervisora se virou logo pra mim, como se

dissesse: “Escuta, escuta...” E eu escutei, entendi e disse: “Ah, pois tem mesmo, né?” E depois disso eu aprendi, entendeu?

Pesquisadora - Esse seu relato é muito interessante. Muito bom saber disso, viu?! Quer dizer... Você já tinha comentado comigo que aprendeu essa diferença, mas não sabia dessa sua experiência lá na outra escola. Interessante de observar porque seus alunos de lá já tinham passado pela Lúcia Giovanna...

Ombela - Isso... Eles leram literatura lá e queria que eu lesse para eles também. E outra coisa... Quando eu entrei na Lúcia Giovanna eu peguei uma turma de 1º ano... Acho que daqui só Cachinhos de Ouro que pegou o 1º junto comigo também, e foi no primeiro ano do projeto da Bruxinha de Eva Furnari. Aí nesse processo a gente lia história uma pra turma da outra, eu lia história pra turma de Orié... Eu ia lá na hora da história, pegava uma caixa, ia tirando os personagens, fazia e ainda nem sabia o que era o antes, durante e depois, só depois fui aprendendo. Entação, assim... Eu acho que a mudança é notória, sabe? Mas é como eu digo sempre: o processo é um processo, porque Stéfane, você via que ano passado eu corria lá na sua sala e pedia indicação de livro para ir conhecendo mais e mais. Hoje eu faço isso com Obax, que é minha vizinha de sala...

Obax - É verdade, companheira.

Ombela - Pois é... Porque é uma evolução mesmo. Eu me senti despertada ainda mais... Despertou ainda mais o meu gosto pela literatura e assim como Obax eu gostaria de ter mais tempo para ler pra mim mesma, porque é tanta coisa que a gente tem, mas eu vou dando um jeito. Quando vou na biblioteca com minha turma eu fico dando mais umas olhadas lá, guardo um livro, depois pego pra ler, então assim... Houve uma diferença em vários sentidos em relação ao antes e depois do Probex.

Pesquisadora - Muito bom saber disso tudo...

Chapeuzinho Amarelo - Tá todo mundo falando, eu vou falar também [risos]. Então... Eu não tenho a bagagem que as minhas companheiras têm porque eu cheguei

um pouco depois, no início mesmo do probex porque antes era outros projetos, mas o que eu aprendi desde então foi assim... Muito bom! Porque eu entrei em 2020 e poucos meses depois começou a pandemia. Como eu vinha de creche, cheguei numa escola depois de 11 anos de creche, eu já tinha uma paixão por leitura. Eu lia todos os dias para as minhas crianças da creche e quando eu cheguei na Lúcia Giovanna e vi aquela biblioteca, eu fiquei encantada. Eu pedia à supervisora para levar para casa um para cada dia da semana e ela deixava. Porque eu pensava assim: “Agora que estou numa escola eu vou ter que achar livros para complementar os livros didáticos, para dar conta dos conteúdos também.” Por isso que eu digo que saber o que era paradidático e o que era literatura eu não sabia. Nem me perguntassem que eu não sabia. Mas aí eu participei só de uma formação presencial e as outras foram todas *on-line* e foi quando eu comecei a entender tudo sobre leitura e literatura infantil. Também me apaixonei pelas contações gravadas que uma das voluntárias mandavam para minha turma durante a pandemia. Lembro da contação de “Gildo”, “A casa sonolenta” e eu achava a coisa mais linda. Depois disso fui entendendo o que é literatura, entendendo a diferença para o paradidático porque a literatura não é pra ajudar em conteúdo de jeito nenhum, a literatura é muito mais e eu fui me encantando mais e mais. E eu considero que estou em construção... Aprendi muito com você ano passado, que trabalhamos juntas e compartilhamos várias coisas nas nossas leituras. Aprendo muito também com Obax, que é minha parceira de segmento desde que eu entrei e é isso. Sigo aprendendo, conhecendo, sabendo mais...

Pesquisadora - Realmente, Chapeuzinho Amarelo... Ano passado, por trabalharmos no mesmo segmento, nós tivemos aprendizados mútuos. Aprendi muita coisa com vocês também. Obrigada pela partilha!

Chapeuzinho Amarelo - É, foi uma troca mesmo.

Pesquisadora - E pensando nessas mudanças que vocês comentaram, vocês poderiam falar

também sobre os critérios de seleção de livros? Cachinhos de Ouro até já mencionou sobre as formações permitirem que vocês conhecessem outros critérios além dos que já tinham. Podem falar mais sobre isso? Sobre como olhavam para um livro antes e como avaliam um livro literário hoje?

Chapeuzinho Amarelo - Eu aprendi a observar o perfil leitor da minha turma para ter um critério. Aprendi com o Probex e mais ainda com você no ano passado, até porque nossa relação era cotidiana, né? É, meninas... Ela dizia: “Chapeuzinho Amarelo, observa os gostos e as preferências da sua turma, vê o que eles gostam, porque às vezes você pode gostar de um tipo de livro e eles não. Observa.” E aí a partir disso eu aprendi o meu perfil leitor também, eu fui entendendo que prefiro mais os livros com humor, que me façam rir, mas também sei que meus alunos gostam de outros tipos de livros e eu busco suprir os gostos deles também. Esse ano eu confesso que fiquei muito presa aos livros de literatura africana também por conta do nosso subprojeto, né?! Li poucos com diversidade de títulos, mas até o final do ano vou preencher essa lacuna, até porque, como eu disse, é uma construção.

Obax - Antes eu não sabia escolher porque não tinha muita clareza sobre a diferença do literário para o paradidático, né? Aí atualmente o meu critério mais forte são os autores, porque eu entendo que cada autor tem suas características de escrever e ilustrar e isso se torna diverso. Eu prezo muito pelos autores que eu já conheço, mas também estou aprendendo outros novos para levar para os meninos, sabe? Quando chego no espaço da biblioteca, eu não obrigo não, é claro, mas eu eu converso com eles, eu fico incentivando que eles peguem livros da primeira e da segunda estante que é onde tem os literários infantis e juvenis, onde tem livros de autores diversificados. Eu digo: “Gente, dentro de cada caixa dessa tem um mundo de histórias diferentes.” E eles dizem: “Mas é muito, tia.” E eu logo digo: “Mas vocês podem vasculhar um caixote, quando terminar, vai para outro, depois outros...” E agora eles estão escolhendo mais livros literários do que os

livros-brinquedos e paradidáticos que ficam nas outras estantes. Porque também quando a gente vai lá na biblioteca eles estão fazendo empréstimo de livros com a bibliotecária. Eles levam 5 livros em uma segunda e devolvem na outra e aí eu to vendo que eles estão melhorando nos critérios também. E isso acontece porque eu também melhorei nos meus critérios, porque quando a gente vai fazer a visita toda segunda, eu faço uma pré-seleção de dois a 4 livros para eles escolherem para a gente ler no final da visita, quando dá tempo e quando eles terminam a leitura individual deles. Eu olho para as ilustrações, para a forma como o tema é contado na história, para os elementos paratextuais e aí quando eu leio no final da visita, ou até mesmo na sala, eles perguntam de novo de qual autor é, em qual caixote fica, e assim eu vou dando aquele empurrãozinho, vou fazendo a mediação...

Pesquisadora - A sua mudança de olhar reflete e inspira a deles também?

Obax - Com certeza. Nós somos referência para eles. Eles não só nos imitam como aprendem tudo o que ensinamos e fazemos.

Pesquisadora - Entendi... Alguma outra professora pensa ou tem algum relato parecido? Ou diferente?

Ombela - Quando Chapeuzinho Amarelo falou do perfil da turma eu percebi que também considero, porque eu observo como eles reagem nas leituras e depois quando vou escolher fico imaginando se eles iriam gostar daquela ou não, se vão se interessar... E eu também sigo muito as indicações das minhas parceiras, porque todos que me indicaram eram de literatura, tinham qualidade, e eu levo para os meus meninos. Apesar de que a minha turma da tarde até agora não consegui encontrar o perfil leitor da turma, não consegui. Eu acho que é deles mesmo, sabe?! Eles nunca gostam de nada, já levei vários e assim... isso me deixa tão frustrada, porque eu tento, tento, tento. Com a turma da manhã... Se eu ler o mesmo livro para a turma da manhã e para a turma da tarde são reações totalmente diferentes, entende? Prova disso foi o livro "A cicatriz". A turma da manhã percebeu muitas camadas da

história, conversando sobre as ilustrações e muitas coisas, mas a turma da tarde só ficavam rindo de algumas ilustrações cômicas que apareciam, mesmo eu fazendo a mesma leitura, a mesma mediação. Não sei, acho que é deles não gostar de nenhum que eu levei até agora, mas é que fico frustrada, e eles nem sequer prestam atenção, como se não se interessarem mesmo e olhe que já fiz de tudo de diferente, de formas diferentes de ler e a gente já tá quase terminando o ano e, infelizmente, ainda não consegui entender o perfil da minha turma da tarde. É isso.

Pesquisadora - É desafiador, não é?

Ombela - Muito!

Pesquisadora - Já passei por situações parecidas e se a gente observar, temos que lidar com o perfil de cada turma, que por sua vez carrega perfis diferentes de cada aluno, e ainda temos que lidar com o nosso perfil leitor. Obrigada por compartilhar isso!

Ombela - É bem frustrante. Claro que a gente se frustra, mas eu sigo tentando.

Pesquisadora - A sua persistência é importante, Ombela. Mais alguém sobre essa questão?

Emília - Vou falar...

Pesquisadora - Tá bem.

Emília - Bom, diferente de antes, meu critério depende da turma. Como esse ano estou com alunos da Educação Infantil, alunos não-alfabetizados, que não têm a técnica da leitura na decodificação de palavras, eu seleciono livros por autores também, os que mais circulam nas mãos das colegas e que aprendemos nas formações que são de boa qualidade, mas também priorizo livros que mexe muito com o imaginário, porque querendo ou não tem a ver com a faixa etária deles de cinco anos e a gente precisa considerar isso também, já que a faixa etária nos ajuda também no perfil, no que eles gostam, no que eles entendem... Por exemplo, eu levei pra eles uma vez "No mundo do faz de conta" e por se aproximar do universo deles, com bastante fantasia, eles adoraram. Também observo bastante as ilustrações, se são mais elaboradas e não são simples. Sei que eles também gostam de histórias que tem repetição ou acumulação.

Levei o livro “Gildo” e foi uma comoção, eles amaram também. E eles aprendem mesmo, decoram, ouvem e sabem direitinho da história e depois repetem e até contam sozinhos.

Pesquisadora - Eles são bem atentos nisso.

Emília - Demais! Teve também aquele livro “E o dente ainda doía”, que fala do jacaré com dor de dente. Teve uma vez que eu disse que meu dente tava com um pouco de dor e eles disseram: “Tia, é só fazer como o jacaré da história, fazer o atchim!”. Então assim... Eu fui aprendendo esses critérios, porque antes não tinha toda essa atenção, e felizmente as minhas duas turmas são bem interessadas nas histórias.

Pesquisadora - Entendi.

Emília - Ah, e outra coisa... Uma coisa também que acho que é interessante... Por exemplo, às vezes eu começo a fazer a leitura e se eu esquecer ou demorar para dizer o nome do autor, eles perguntam: “quem é o autor desse livro”? Então eles também estão aprendendo. Muito interessante!

Cachinhos de Ouro - Minha vez! Eu acho que assim... Desde aquela escolha do... daquele programa do livro literário...

Pesquisadora - PNL D Literário?

Cachinhos de Ouro - Isso! É que toda vez eu misturo a sigla, mas desde a escolha daquele, há anos atrás, quando o projeto antes do Probex chegou na escola, eu geralmente faço muito eclético, assim... Primeiro eu olho como eles estão naquela semana, do que precisam, qual história seria válida para aquele momento em que a turma está. Eu também gosto muito de levar livros que falam de rei, porque eu vejo que sempre tem humor e eles gostam bastante também. Também considero os autores que a gente lê com frequência na escola... André Neves, Ana Maria Machado, e outros... Outra coisa também... Dependendo do momento, eu olho o texto e, por exemplo, é uma história muito grande, para aquele momento eu já descarto, porque livro grande a gente tem que trabalhar muitos dias e nem sempre temos tempo para explorar como gostaria. Pra mim, tem que considerar tudo isso, né? Por exemplo, aqueles livros de literatura indígena

da instalação... As histórias dele são bem longas, que levaria mais de uma semana trabalhando, então tem que se preparar pra isso e vai depender do momento da turma, sabe?

Pesquisadora - Então, o que também influencia são as condições da turma para determinado dia, ou semana, ou mês?

Cachinhos de Ouro - É... Porque assim, não dá pra ler sempre uma história grande, por conta das outras demandas, entende?

Pesquisadora - Sim...

Cachinhos de Ouro - Então, eu analiso, eu vejo o que eles pedem. Eu vejo que a minha turma da manhã é um pouco ingênua, é um pouco mais doce e gosta de livros mais doces e suaves, até para entender a história. São diferentes da turma da tarde, que é uma turma mais agitada, acelerada, enérgica e principalmente os meninos, eles gostam muito de livros que contam histórias de monstros, história de terror, essas coisas assim. Pois então eu vou vendo os gostos deles também pra poder ir adequando, né?! E também tem as indicações das colegas que eu vejo que é bom ou não, se vão gostar ou não e levo para a turma. Também tem os livros de repetição... Tem um que sou apaixonada, que é “A velhinha maluquete”. Eu leio para todas as minhas turmas todo início de ano e todas sempre gostam, no primeiro, no segundo, no terceiro, no quarto, só faltou no quinto ano, mas todas gostam. Também tem aqueles que dependem do que eu quero passar naquele momento... Assim... Porque a gente sabe sobre evitar essa questão do literário como conteúdo, mas às vezes o momento da turma pede aquela determinada história, sabe? História sensível, ou que tenha a ver com as emoções nas histórias. Depende muito também...

Pesquisadora - Mas como uma forma de ensinamento? Poderia explicar?

Cachinhos de Ouro - É que às vezes um livro combina com o momento que a turma tá, com o humor, sabe? E as histórias acabam sendo interessantes de ler e rende bastante, eles ficam interessados.

Pesquisadora - Estou entendendo...

Chapeuzinho Amarelo - E eu esqueci de falar uma coisa, outro critério...

Pesquisadora - Pode ficar à vontade.

Chapeuzinho Amarelo - Esse ano que eu tô no 3º ano, como as crianças já estão na escola desde o 1º ano, aí tem uns que falam: “Ah, tia, esse não porque tia Stéfane já leu uma vez.”, “Tia Orié já contou essa história ano passado”, “Eu já conheço esse, pega outro.” Então, eles conhecem muitos livros e eu tenho que ir buscando o que eles não conhecem porque desde que entraram na escola eles têm esse contato, sabe?!

Pesquisadora - Sei. É o acúmulo de leitura que formam um repertório grande, né?!

Chapeuzinho Amarelo - Pois é... Isso mesmo.

Obax - Ei, é mesmo! Com minha turma acontece o mesmo... Já leram tantos livros que às vezes nem sei o que fazer [risos].

Pesquisadora - Acham que esses são resultados do trabalho de vocês com a leitura literária?

Obax - Com certeza. E ao longo dos anos, como um processo mesmo.

Pesquisadora - É sempre progressivo. Para todas nós e para eles também... Já que é um processo como você disse, e sobre a prática?

Digo, no momento em que vocês estão com a turma prestes a fazerem a leitura, tem algo que vocês faziam antes e hoje não fazem mais? Ou que permanecem fazendo? Poderiam comentar sobre isso também?

Obax - O que eu fazia antes e hoje não faço mais é abrir um livro e começar a ler, buscando o silêncio da turma, como forma de chamar atenção mesmo. Eu gosto muito de contar causos, que minha irmã até falava que eram Histórias de Trancoso, então eu começava a contar do nada mas com o objetivo de fazer a turma ficar quieta, seja com história oral ou com os livros.

E aí hoje eu sei que isso é um erro, porque era errado pegar um livro literário principalmente e começar a ler do nada, no meio da zoadá da turma até as crianças irem se organizando para ouvir. Tinha os curiosos, que sempre paravam pra acompanhar, mas outros não. Então, era uma tragédia isso. Hoje eu não faço mais isso, claro. Parei

depois que fomos aprendendo sobre o como fazer, o como ler. Às vezes não dá para fazer todas as estratégias como a gente queria fazer, mas o conhecimento prévio eu sempre procuro fazer. Também procuro dar ênfase aos elementos da capa antes de abrir o livro, converso com eles sobre o autor, sobre a forma como ele escreve ou ilustra... Porque, minha gente, eu chamo atenção para os autores porque eles que fizeram aquela obra de arte que é o livro, né? Então, eu digo às crianças: “Imagina uma pessoa fazer tudo isso? Escrever essa história, fazer os desenhos, as ilustrações... Essa pessoa é muito especial, gente.”

Chapeuzinho Amarelo - Eita, menina... Deixe ela!

Obax - É [risos]. E tem até uma situação... Uma aluna minha da tarde, minha leitora mais assídua, que devora todos os livros que apresento a ela, inclusive os da minha filha que eu levo, que ela também pede outras indicações da biblioteca. Então... Ela levou o livro “Drufs”, de Eva Furnari, ela tá encantada por Eva, e aí ela pediu ajuda para entender o livro e eu fui conduzindo ela a observar a técnica que Eva usou pra ilustrar o livro, os dedos das mãos. Quando ela percebeu e entendeu, ela ficou extasiada. Aí hoje ela observa cada detalhe dos livros de Eva e eu ajudo ela a entender as características dela e de outros autores, sabe? Pois então... Hoje eu faço isso, faço coisas assim... Tento trazer os conhecimentos prévios, tento começar a minha predição da leitura com muito cuidado, enaltecendo sempre o ilustrador, os outros elementos do livro, para que depois comece a leitura. Ah... E outro detalhe importante que eu acho é que todas nós professoras passamos por isso atualmente, que é a aceleração das crianças, né?! O uso do celular, a internet está fazendo com que elas fiquem muito aceleradas, ansiosas, sem querer e sem ter paciência para o processo, querendo ir logo para os finalmente porque não consegue esperar. E aí eu fico tentando acalmar elas. Eu digo assim: “Gente... É... Calma, né?! Isso não é um vídeo que vocês podem acelerar e depois passar para outro. Vamos observar.” E a

leitura literária, ela faz a gente desacelerar, sentir. Claro que ela não tem função pra trabalhar aspectos psicológicos ou pedagógicos, mas enquanto você vai lendo, explorando com eles, vão dando uma acalmada, experimentando a história aos poucos e se apropriando. E aí eles começam a fazer as conexões, as inferências chegam e acontece uma boa leitura, seja ela em voz alta, seja ela de imagens. Então, é todo um ritual que a gente precisa também se preocupar em fazer.

Pesquisadora - E esse ritual... Você faz ele em todas as leituras? Ou com que frequência faz?

Obax - Não, porque não tem como ser sempre, né? Às vezes o dia está muito corrido, eu não gostaria de abrir mão de uma leitura, mas aí eu vejo... Eu avalio a situação e faço leituras diferentes. Seja uma contação, ou uma proferição, ou uma leitura compartilhada. Pra mim, cada prática tem um ritual.

Pesquisadora - Você mencionou a experiência da sua aluna que é leitora assídua e está fazendo descobertas sobre as características autorais de Eva Furnari... Lembra a ela que em breve nós teremos a abertura da Instação Literária sobre a Bruzinha Zuzu. Depois eu quero saber as opiniões e comentários dela, hein?!

Obax - Ah, com certeza. Ela vai adorar! Pode deixar.

Emília - Posso falar? Lembrei de uma coisa...

Pesquisadora - Opa! Pois pode compartilhar com a gente.

Emília - Então... É que eu até lembrei de um vídeo... De um vídeo que foi passado em uma das formações. Não lembro bem quando, mas lembro muito desse vídeo. Vocês lembram daquele vídeo que tinha uma professora contando a história daquele mágico, mas ela tava contando como se ela não conhecesse? Parecia que ela não conhecia a história. Então... Pronto! Uma coisa que fiz e não faço mais é contar uma história ser ler o livro antes. Eu já fiz isso uma vez e não foi legal. Ainda lembro até o nome

do livro, era “Os piolhos da princesa”. Conhecem?

Chapeuzinho Amarelo - Já vi lá na biblioteca.

Pesquisadora - Conheço. Só nunca li para as crianças.

Emília - É que a história termina sem o final, como se terminasse no meio e faltasse um pedaço [risos]. Aí os meninos faziam: “Tia, mas já acabou?” E eu fiquei sem reação, sem saber o que fazer na hora. Foi muito estranho. Eu nunca mais faço isso. Assim... Eu acho que tanto empobreceu, né, o meu fazer pedagógico, aquela situação... Como também fez as crianças perderem o interesse pela história. Foi mais com uma turma de 3º ano... Eu achei o título do livro bem legal, mas não li antes. Eu não faço mais isso não. Foi a única vez que eu levei uma história sem conhecer o livro antes. Acho que aprendi [risos].

Pesquisadora - Acho que todo mundo já fez isso alguma vez, né? O bom é que nessas situações a gente também aprende o que não fazer, ou não fazer mais, ou melhorar [risos]. E como você mesmo disse que aprendeu...

Emília - É [risos].

Chapeuzinho Amarelo - Eu também... Eu me encontro na mesma situação que as duas falaram. Tanto abria o livro e contava sem nunca ter lido a história, sem fazer predição, sem fazer nada... E uma coisa que eu não fazia e hoje faço é mostrar as imagens, as ilustrações. Antes eu tentava fazer... ler a história com entonação, com isso, com aquilo pra chamar atenção dos meninos, mas as imagens eu nunca mostrava. E hoje... Hoje eu vejo como é importante, né? Porque às vezes as imagens falam mais do que o texto. Os meninos descobrem coisas nas imagens que até a gente nem tinha percebido. Tá entendendo? Pois é... É desse jeito.

Emília - Chapeuzinho Amarelo falou uma coisa interessante agora... Eu lembrei... Porque quando a minha turma vai pra biblioteca, as minhas turmas... A gente já pegou um costume, vamos dizer assim, porque toda vez um deles é o leitor do dia. Todas as vezes que a gente vai tem um e eles ficam naquela briga: “Tia, quem vai hoje?”.

Aí eu digo: “É fulano. Vai ser fulano.” E aí ele sabe, já chega na biblioteca sabendo que vai ser ele, escolhe o livro, daí senta e começa a ler. Eles fazem igualzinho a gente. O jeito de ler... Eles mostram as imagens para os meninos que estão ouvindo, eles viram assim o livro... Quando acontece de um não mostrar, eles dizem: “E cadê?”, aí o que está lendo diz: “Calma, ainda estou terminando de ler.” Então, assim... É muito engraçado, é muito interessante que eles fazem igualzinho, que eles mostram as imagens... mostram as ilustrações, vão mostrando...

Pesquisadora - Essa fala de vocês volta naquilo que foi mencionado, né? De que... Acho que foi Obax que disse, que eles aprendem com a gente... Aprendem também o que fazemos, né?! É uma performance...

Obax - Totalmente.

Pesquisadora - É...

Ombela - Eu também, viu meninas?! Eu também já levei livro sem ler antes e não faço isso mais não, viu?! Lembra, Stéfane, daquele livro “Não!” que eu te disse ano passado?

Pesquisadora - Lembro demais.

Ombela - Stéfane, pelo amor de Deus! Que livro é aquele... [risos] Eu disse: “Mulher, me ajuda” e Stéfane disse: “Ombela, ele é um livro cheio de camadas.” Eu disse: “Meu Deus! Nunca mais eu faço isso.” [risos] E aquele livro, ele é de imagem, né?! Nem lembro mais [risos].

Pesquisadora - O único texto verbal que ele tem é a frase “Não!” em algumas páginas...

Ombela - É... Não faço mais isso também. E... Como as meninas falaram, né?! Eu começava, só falava o nome do autor, do ilustrador e começava a história. Hoje não. Hoje a gente... Eu já começo com a predição, com o “antes”, sabe? Por exemplo... Com o livro “A cicatriz”, né?! Foi ontem... Aí ontem eu conversei com eles antes de ler, fiz perguntas em relação a eles terem se machucado já ou não. Se já tinham se machucado e tinha ficado alguma cicatriz... Eu fui perguntando e eles falando e depois eu li a história. Então, assim... Eu faço assim agora. Eu começo assim, principalmente fazendo perguntas, perguntas sobre a

história... Não... Perguntas que tem a ver com a história pra eles irem adentrando, né? Relacionando... Como inferência mesmo.

Pesquisadora - Entendi. Obrigada, Ombela! Bem... Com base nessas falas de vocês, nessas partilhas e considerando toda a trajetória envolvendo a presença do Probex, da UFPB na escola e tudo o que vocês realizam a partir disso... Com base nas suas falas, vocês se consideram mediadoras de leitura? E o que seria ser essa mediadora de leitura para vocês, se se considerarem?

Emília - No meu caso assim, né... Porque por exemplo... Como eu disse, meu alunos ainda não são alfabetizados, né?! E como levar um livro para a criança que ainda não sabe ler a palavra, que não sabe decodificar, né? Então... Quando a gente faz... Quando a gente tem esse critério de escolha, também é importante, também é mediação, porque é para trazer o interesse deles, né? Estimular eles na leitura e eles se tornarem leitores. Porque assim... Eles não leem as palavras ainda, mas eles leem tudo. Eles leem as imagens, as ilustrações, a gente... Porque eles ficam atentos e ficam mesmo até que depois até imitam a gente, né?! “Tia, deixa eu contar agora?” Então, eu acredito que a gente é... Que nós somos mediadoras nesse sentido... Que a gente consegue estimular o prazer da leitura nas nossas crianças através da mediação, de como a gente apresenta e lê o livro pra eles, independente se eles já sabem ler sozinhos ou não. É muito legal de ver.

Pesquisadora - Estou entendendo...

Emília - Inclusive, eu ia até falar... Eu peguei a “Bambolina”, porque eu ainda não tinha contado para nenhuma turma minha ainda e foi bem emocionante também com eles, né?! Tem uma aluna minha que tem muita dificuldade de concentração, mas quando eu ia lendo, ela ia prestando atenção, ela dizia: “Tia, mas por que fizeram isso com a Bambolina, meu Deus do céu?” Foi toda aquela comoção. E quando terminou a história... Ela é bem agitada, sabe? Mas quando terminou a história ela já queria levar a Bambolina boneca pra casa, ela pegou o livro, se sentou no canto e dizia: “Tia, olha o

que fizeram com ela...” Assim... Eles começam a observar coisas, a olhar os detalhes. Então, eu acredito que nossa mediação é muito importante nisso. É a função da gente sim, é dessa mediação. E acredito que é muito importante a gente ter esse conhecimento, que foi o Probex que nos proporcionou porque na Pedagogia eu não vi isso... A gente ter esse conhecimento para a gente fazer da forma correta, para estimular corretamente e eles se tornarem é... leitores.

Pesquisadora - Obrigada por essa fala, Emília! É...

Obax - Eu... Eu acredito que... Eu acredito que eu sou uma mediadora de leitura... de leitura literária, porque assim... A gente sabe que a escola é o segundo lugar mais importante onde a criança vai receber algo de alguém, que algo está sendo doado para ela, né?! A família é o primeiro berço, mas depois quando ela sai, é pra escola que ela vai, é para a creche, para os anos iniciais... Então, nós professoras ali dentro... A gente pode transformar uma criança, né?! E hoje a gente faz isso também através da literatura. Não com aquela funcionalidade, de só passar conhecimento, mas porque ali na escola é um lugar mágico de descoberta, como sempre fala um professor amigo nosso. E é realmente um espaço mágico pra gente levar a leitura. Quando a gente faz tudo isso que a gente disse hoje aqui, quando a gente se preocupa com o que vai ler, quando a gente lê antes, né, como Emília falou sobre a importância de ler antes... Quando a gente realmente se preocupa com isso, quando você tem uma postura pra ler, quando... Essas reações deles aí que vocês falaram... Eles observam, eles prestam atenção na sua maneira de contar, na sua entonação, se você absorveu aquele texto antes de ler pra eles... Então, essas preocupações que a gente tem quando tá com o livro na mão, hoje eu valorizo muito isso. Valorizo porque o projeto... O Probex abriu meus olhos. Eu já gostava de literatura, mas eu descobri que gosto mais... Que gosto para a minha vida pessoal, que gosto pra levar para o meu aluno... E eles se emocionam, eles têm aquelas reações deles de “Ahhhhh!” e suspiram... Eu digo: “Meu deus, se tivesse

gravando...” Porque eu presto atenção nas reações deles... Então, assim... Nós... Eu sou uma mediadora porque eu me preocupo com tudo isso, com todo aquele clima e ritual do momento da leitura que para as crianças é muito importante, né?! Então, eu me considero sim mediadora. Nós somos sim mediadoras por tudo isso que foi dito.

Pesquisadora - Você tem noção do quão bonita foi essa sua fala? Obrigada por compartilhar conosco toda essa potência que você enxerga na mediação.

Obax - [risos] É isso...

Pesquisadora - Alguém pensa igual? Ou diferente? Gostaria de comentar?

Cachinhos de Ouro - Eu acho que assim... Todas nós somos mediadoras. A partir do momento... Eu acho que a mediação ela já começa na escolha do livro, né?! Quando a gente está escolhendo um livro, a gente já está pensando no nosso aluno, a gente já está pensando na gente pra depois levar para o aluno. Então, a gente já vai pensar em algumas estratégias, em como a gente vai lidar com toda a situação. Então, a mediação já começa na escolha e vai até o fim. Então eu acho que mesmo quem não era se tornou um mediador.

Ombela - Com essa fala de Obax que é até incentivadora... É... Eu digo que eu sou mediadora, mas eu pretendo aprender muito mais para melhorar.

Pesquisadora - Porque para você é um processo?

Ombela - Exatamente! Como dissemos, né, é tudo um processo e sempre estamos aprendendo, assim como os meninos.

Chapeuzinho Amarelo - Então é isso... Somos mediadoras, mas sempre em formação [risos].

Pesquisadora - E com isso vocês acabaram de falar parte do título da minha pesquisa...

Chapeuzinho Amarelo - Eita...

Pesquisadora - É... O título é, como eu disse uma vez, né... “Nós, professoras-mediadoras”: os efeitos da parceria escola-universidade na mediação de leitura literária.

Obax - Eita, danado, pois somos mesmo, viu?! [risos]

Pesquisadora - Pois que bom, meninas. Sinal que minha pesquisa está coerente com os pensamentos de vocês.

Chapeuzinho Amarelo - É mesmo...

Pesquisadora - Já que a gente tocou nesse ponto... É... De forma indireta e até direta também vocês mencionaram, comentaram sobre as contribuições do Probex nas formações e nas práticas de vocês. Mas para a gente ir encerrando essa conversa com chave de ouro, vocês poderiam falar, pode ser de forma objetiva, como interpretam essa parceria entre a Escola Lúcia Giovanna e o Projeto de Extensão, a UFPB?

Ombela - Eu acredito que... Assim... É... A importância desse projeto pra gente foi trazer conhecimento sobre literatura, sobre ler que eu, pelo menos, não tinha.

Cachinhos de Ouro - A importância está em ampliar nossa prática, porque assim... Como eu disse no início, antes a gente não teve nenhuma vivência com o que vocês trouxeram para a gente nas formações. A gente fazia o que a gente achava que era certo. E a importância é que, por exemplo, eu vejo que hoje nós somos diferentes de outras e de outros professores de outros lugares, de outras unidades, de outras escolas da rede que não tiveram todo esse embasamento, né, que a gente teve durante o Probex. Então, assim... Eu acredito que a importância real é essa mesmo, porque quem dera que a gente tivesse isso na faculdade, já que realmente deveria ser assim. Mas, já que a gente não teve, que bom que a gente teve essa oportunidade esses anos todos com o projeto de extensão e os voluntários.

Chapeuzinho Amarelo - É... A importância de trazer a teoria, né, pra gente ir completando também com a nossa prática que de início algumas não eram corretas, porque a gente teve outra visão, a gente ampliou os nossos conhecimentos e ampliou também para os alunos, para os pais dos alunos.

Obax - É como assim... Eu tava vendo as anotações lá do início do projeto e a gente tinha cada dúvida e a gente fica pensando: “Nossa, a gente tinha essa dúvida?” Porque eu tinha cada dúvida que, meu Deus! Eram

coisas tão simples pra mim hoje em relação à leitura literária, mas a gente não sabia, né? Então, hoje nós estamos habilitadas porque o grupo de formadores nos trouxe isso, todo esse embasamento, todo esse conhecimento. Então, nós nos habilitamos, nós temos a habilidade da mediação de leitura por conta da formação de um grupo universitário que olhou para a nossa escola e nossa escola abriu as portas pra isso. Então, hoje a gente tem literatura dentro da nossa escola por conta de todo o trabalho do grupo, por conta de Daniela e seus estudantes que nos presentearam com essa riqueza, gente. A gente tem pessoas que não querem trilhar o caminho da literatura, das letras, mas todo mundo valida, todo mundo sabe a importância e faz. E é tanto que a escola está dando frutos... das meninas hoje mestrandas. Pois é. Então, só gratidão por tudo o que a gente aprendeu e que a gente continua aprendendo

Cachinhos de Ouro - Eu acredito que ainda daria mais. Eu acho que daria mais frutos se a nossa vida dentro da escola não fosse tão corrida, se as exigências não fossem tão grandes e se... Assim... Se fizesse parte da nossa carga horária fixa, sabe? Do currículo. Se a gente tivesse a oportunidade... Não falo só pela nossa escola, mas eu digo, assim, na rede. Se tivesse a oportunidade de inserir na rede de educação, que eu sei que aí também é sonhar demais, mas se tivesse, eu acho que ainda renderia muito mais. Acho que teria professores que realmente despertariam ainda mais, sabe?

Pesquisadora - Entendo...

Emília - Porque eu lembro que a gente, mesmo cansadas, depois que a gente sai das formações, a gente falava: “Caramba, que legal!”, “A gente realmente aprendeu, foi muito bom.”, “Agregou mesmo”. Então, ampliou a nossa visão, nos trouxe muitos conhecimentos, mesmo muitas vezes a gente estando cansada de passar os dois turnos trabalhando. Então, a gente reconhece sim que foi muito interessante, muito valioso, porque a gente se interessava mesmo por cada livro, por cada fala, por cada mediação que vocês faziam... Eu não esqueço nunca

daquela bomba que vocês soltaram em uma das formações que a literatura estava relacionada ao tema da guerra. Então tudo era de forma legal e prazerosa com muito embasamento.

Pesquisadora - Essas falas de vocês são feedbacks para nós, para o projeto, pois nos ajuda a sempre melhorar mais e mais, pensando nas professoras como público alvo das nossas formações e que as falas e as práticas precisam fazer sentido, precisam ter um significado. Então, posso dizer que eu, tanto enquanto extensionistas quanto como professora, aprendi e aprendo muito com vocês. A proposta da parceria é justamente essa, de diálogo, de aprendizado mútuo. Então, a nossa conversa foi muito importante e espero que tenha sido importante para vocês também.

Obax - Foi sim... Com certeza. Reviver e lembrar de tudo, ir falando, isso é importante para a gente sempre lembrar o que aprendemos e fazemos. Obrigada por esse momento, Stéfane!

Chapeuzinho Amarelo - É verdade. Quando as colegas falam e fazem, a gente também aprende com elas. Aprendemos todos sempre.

Pesquisadora - É exatamente isso. Se mais ninguém quiser comentar...

Chapeuzinho Amarelo - Acho que não...

Pesquisadora - Então, é a minha vez de agradecer pela disponibilidade de vocês desde sempre, por cada palavra, partilha, enfim... Pelas contribuições de cada uma e de todas. Em breve, espero, a pesquisa estará finalizada e a minha intenção é que ela seja uma forma de reconhecimento e valorização dos trabalhos, das práticas e das iniciativas de vocês. Obrigada, em meu nome e em nome de todos do Probex também.

Obax - Obrigada também!

Cachinhos de Ouro - Obrigada! Boa noite!
Boa noite, meninas!

Emília - Boa noite! Foi ótimo.

Pesquisadora - Boa noite!